

# ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

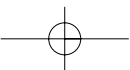
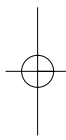
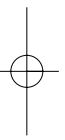
*τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση*

ΤΟΜΟΣ ΙΕ΄

Τεύχος 57

Χειμώνας 2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



# ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

## SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

### Περιεχόμενα

**Ανδρεαδάκης Νίκος – Καδιανάκη Μαρία**

Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού . . . . . 5

**Νικόλαος Μάνεσης**

Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου. . . . . 31

**Χαράλαμπος Σταχτέας – Μαίρη Γείτονα**

Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας για την αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας . . . . . 55

**Τάσος Λιάμπας – Χρήστος Τουρτούρας**

Διαπολιτισμικά Λύκεια Θεσσαλονίκης . . . . . 79

**Κατερίνα Μιχαλοπούλου**

Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση . . . . . 103



**Αμαλία Α. Υφαντή – Βησσαρία Ζορμπά**

Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης . . . . . 119

**Γιώργος Βλειώρας**

Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού . . . . . 145

**Γιάννης Πεχτελίδης**

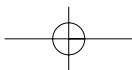
Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο . . . . . 169

**Δήμητρα Θωμά**

Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. . . . . 197

**Δόμνα Μιχαήλ**

Η στάση των Αλβανών Μεταναστών γονέων απέναντι στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Ζητήματα ταυτότητας, γλώσσας και στρατηγικές ενσωμάτωσης. . . . . 219



## Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

*N. Ανδρεαδάκης\* – M. Καδιανάκη\*\**

### *Περίληψη*

*Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται η αποτελεσματική διδασκαλία και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έννοιες σχεδόν ταυτόσημες λειτουργικά. Αναζητούνται τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός και η διδασκαλία που πραγματοποιεί, έτσι ώστε να τροποποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 621 εκπαιδευτικοί. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με γραπτό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας στην τάξη, την καλή επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και ως βασικότερο κριτήριο την εμπλοκή και συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία.*

*Λέξεις κλειδιά: Αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας, χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.*

---

\* Ανδρεαδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Κρήτης.

\*\* Καδιανάκη Μαρία, Δρ. Επιστημών Αγωγής.

## Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

Αποτελεσματικότητα (effectiveness) χαρακτηρίζεται η ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού που είναι ικανός να φέρει αποτέλεσμα (effect). Σύμφωνα με το Λεξικό Liedell–Scott το επιθ. αποτελεσματικός (= ο παράγων ή έχων αποτέλεσμα) συναντάται στο Σέξτο Εμπειρικό, στο έργο του «Προς Μαθηματικούς» όπου η *αποτελεσματική τέχνη* είναι το αντίθετο της *θεωρητικής*. Το ουσ. αποτέλεσμα (= συμπλήρωσις, αποτελειώσις, γεγονός, συμβάν) συναντάται στον Αριστοτέλη, στον Πολύβιο και στον Πλούταρχο και παράγεται από το ρ. αποτελέω – ώ (= φέρνω εντελώς εις πέρας, αποτελειώνω, συμπληρώνω έργον τι) το οποίο συναντάται στον Ηρόδοτο, Ξενοφώντα, Πλάτωνα με την έννοια του «εκπληρώ, εκτελώ ό,τι οφείλω ή είμαι υπόχρεως να εκπληρώσω ή εκτελέσω». Το δεύτερο συνθετικό του ρήματος μας οδηγεί στο ουσ. τέλος <τέλεος <τέλειος, όπου σύμφωνα με το Liedell–Scott τέλος είναι «η εκπλήρωσις, συμπλήρωσις παντός πράγματος (Lat. effectus) δηλαδή η αποτέλεσις (= η τελειώσις) αυτού ουχί η παύσις ή η λήξις αυτού όθεν κυρίως δεν κείται ως το τελευτή...ούτε ως το πέρας» .

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα, που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος να έχει κάποιος, να εκπληρώνει, να συμπληρώνει, να τελειοποιεί με τις ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει, να φέρνει δηλαδή αποτέλεσμα. Άρα ο Σόλωνας συμβουλεύοντας «Μηδένα προ του τέλους μακάριζε» πιθανότατα εννοούσε «Μακάριζε από το τέλος» δηλαδή από την εκπλήρωση, την έκβαση των ενεργειών του ενεργούντος προσώπου. Αυτοί που ενεργούν αποτελεσματικά, που εκπληρώνουν, συμπληρώνουν, τελειοποιούν με τις ενέργειές τους ό,τι οφείλουν ή είναι υποχρεωμένοι να κάνουν, θεωρούνται μακάριοι, δηλαδή είναι αυτοί που απολαμβάνουν ευτυχία, γαλήνη, ευδαιμονία. Μήπως η αποτελεσματικότητα είναι μια ουτοπία, μιας και η ευτυχία, η γαλήνη, η ευδαιμονία είναι ο σκοπός του ανθρώπου από τη στιγμή της ύπαρξής του; Γιατί η αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα που ο άνθρωπος επιδιώκει ακόμα να κατακτήσει; Πώς γίνεται η αποτελεσματικότητα αντιληπτή από την κοινωνία; Πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τα αποτελέσματα των προσώπων που ενεργούν; Διαπιστώνεται, και πώς, ότι κάτι εκπληρώθηκε, συμπληρώθηκε ή τελειοποιήθηκε;

Οι όροι αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα συνδέονται με τη διαδικασία παραγωγής ενός οργανισμού. Ως διαδικασία παραγωγής θεωρείται η μετατροπή των εισαγωγών (inputs) σε προϊόντα-αποδόσεις

(outputs) (Scheerens & Bosker, 1997). Ένα σχολείο αποτελείται από μαθητές με ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, δεδομένα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και συγκεκριμένη υλική βοήθεια. Οι μαθητές περιλαμβάνουν τις εισαγωγές και τα προϊόντα-αποδόσεις είναι τα επιτεύγματα των μαθητών αυτών στο τέλος συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (π.χ. τέλος τριμήνου, τέλος σχολικού έτους).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, η επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων, η οργάνωση και διοίκηση της τάξης, αποτελούν τη διαδικασία μετατροπής των εισαγωγών σε αποδόσεις και μέσω αυτών καθίσταται ικανή η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές (Scheerens & Bosker, 1997), η οποία έχει βραχυπρόθεσμες αποδόσεις, όπως είναι τα επαναληπτικά τεστ αλλά και περισσότερο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως είναι η διασπορά των μαθητών στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τους Scheerens & Bosker (1997), αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το επιθυμητό επίπεδο της επίδοσης κατορθώνεται, ενώ αποδοτικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το επιθυμητό επίπεδο επίδοσης κατορθώνεται με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Δηλαδή η αποδοτικότητα είναι αποτελεσματικότητα με την επιπρόσθετη απαίτηση ότι αυτό κατορθώνεται με το φθηνότερο δυνατό τρόπο. Για να προσδιοριστεί άρα η αποδοτικότητα θα πρέπει να γίνει μια λογιστική ανάλυση κόστους – ωφέλειας, πράγμα το οποίο δημιουργεί προβλήματα, όταν η αποδοτικότητα αναφέρεται σε ένα σχολείο, σε μια τάξη, σε αποδόσεις ή επιδόσεις μαθητών, εφόσον οι αποδόσεις αποτελούν τα αποτελέσματα, άρα το κέρδος του σχολείου. Παρέχουν όμως αυτές οι αποδόσεις διαύγεια στο τι είναι απαραίτητο για να κατορθωθούν μεγαλύτερες αποδόσεις και να περιγραφεί η αποτελεσματικότητα με έναν ξεκάθαρο και ευθύ τρόπο;

Η πλουραλιστική εικόνα που παρουσιάζει η έννοια της αποτελεσματικότητας, οφείλεται στη δομή των οργανισμών, αλλά και στο ποιος θέτει και από ποια θέση κάθε φορά το ερώτημα για αποτελεσματικότητα (Cameron & Whetten, 1983, 1985· Faerman & Quinn, 1985· Scheerens & Bosker, 1997).

## Αποτελεσματικότητα σχολείου

Σύμφωνα με τον Edmonds (1979), το ενδιαφέρον και η αναζήτηση της αποτελεσματικότητας έχουν ως σημείο εκκίνησης το γεγονός ότι το σχολείο εκλαμβάνεται ως λιγότερο ή περισσότερο αναποτελεσματικό. Αντί-

θετα ο Bollen (1997) υποστηρίζει ότι «αναποτελεσματικό» σχολείο δεν υπάρχει και μπορεί να αντικατασταθεί αυτή η έννοια με εκείνη του «σχολείου με πολύ χαμηλό βαθμό αποτελεσματικότητας» αλλά δεν μπορεί να γίνεται λόγος για «μηδέν αποτελεσματικότητα», εφόσον σ' αυτή την περίπτωση το σχολείο θα μπορούσε ή θα έπρεπε να κλείσει. Τονίζει, επίσης, ότι τα σχολεία έχουν δυνατότητα βελτίωσης, μια και το επίπεδο της αποτελεσματικότητας όλων των στοιχείων που απαρτίζουν ένα δεδομένο σχολείο ποτέ δε θα είναι στα όρια των δυνατοτήτων του. Και γίνεται αυτή η μικρή αναφορά εδώ στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, γιατί η δημιουργία συνθηκών αποτελεσματικής διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό συμβαίνει μέσω της θετικής συμβολής του αποτελεσματικού σχολείου (Scheerens & Bosker, 1997). Όπως τονίζει και ο Creemers (1994) αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που επιτυγχάνουν να είναι αποτελεσματικές οι διδασκαλίες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Στην έρευνα του Mortimore (1988) που αναφέρεται στο βιβλίο «School Matters» από τα 12 χαρακτηριστικά που αναγνωρίστηκε ότι είχαν τα αποτελεσματικά σχολεία, τα 8 αναφέρονταν στο δάσκαλο και τη διδασκαλία του.

## Αποτελεσματική διδασκαλία

Εκπαιδευτικός και μαθητής αποτελούν τη βάση του σχολικού οργανισμού. Αυτό που συμβαίνει στο εκάστοτε σχολείο μέσα στην τάξη ή εκτός τάξης ονομάζεται διδασκαλία, για την οποία κύριος υπεύθυνος είτε ως μεταδότης, είτε ως καθοδηγητής, είτε ως διαμεσολαβητής είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι μια και η διδασκαλία συναρτάται άμεσα με τον εκπαιδευτικό, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία και μια αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Άρα οι έννοιες αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ταυτόσημες.

Από τον Kyriacou (1997) ορίζεται ως αποτελεσματική διδασκαλία η διδασκαλία η οποία επιτυγχάνει, η μάθηση να σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό. Πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει θέσει τους στόχους του και να οργανώνει αλλά και να διασφαλίζει μια μαθησιακή εμπειρία έτσι ώστε να κατορθώνει να τους πραγματοποιεί. Η ουσία



της αποτελεσματικής διδασκαλίας βρίσκεται κατά πολύ στο κατά πόσο η διδασκαλία επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ο Φλουρής (1982) αναφέρει ότι: «*Βασική επιδίωξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς αυτών που εκπαιδεύονται.*» (Φλουρής, 1982, σ.27), που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές, δηλαδή άνθρωποι που δικαιούνται να μάθουν έτσι ώστε να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους.

Ο Cheng (1993) υπογραμμίζει ότι η σχολική τάξη δέχεται ασύμμετρες πιέσεις από περιβαλλοντικούς περιορισμούς και δίνει προτεραιότητα σε ένα βασικό κριτήριο αποτελεσματικότητας. Ονομάζει αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που με επιδεξιότητα διαπραγματεύεται αυτές τις αντικρουόμενες πιέσεις και μαθαίνει στους μαθητές του να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές αλλαγές και εσωτερικά εμπόδια. Σκοπός της διδασκαλίας του είναι να δώσει στους μαθητές μια κατανοητή εικόνα της κοινωνίας έτσι ώστε τα άτομα να προσαρμόζονται σ' αυτή, να την κατανοούν αντί να συντρίβονται από την ισχύ της.

Εδώ θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός στους όρους «καλή», «αρεστή», «προτιμώμενη» διδασκαλία, όροι που δίνουν έμφαση στο πως νιώθει ο παρατηρητής για τη διδασκαλία και συνήθως εστιάζει σε ιδιότητες και χαρακτηριστικά τέτοια που ο παρατηρητής νιώθει ότι είναι επιθυμητά χωρίς να αναφέρεται άμεσα στα αποτελέσματα. Οι έννοιες «αποτελεσματικός» και «καλός» εκπαιδευτικός σε ορισμένες περιπτώσεις συμπίπτουν. Όμως σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις είναι δυνατό να είναι διαφορετικές. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί για κάποιους να είναι καλός αλλά όχι αποτελεσματικός, όπως μπορεί αντικειμενικά να είναι αποτελεσματικός αλλά όχι καλός, τουλάχιστον σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση ορισμένων (Παπανδρέου, 2001).

Επίσης σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να διαχωριστούν οι όροι «αποτελεσματική» και «αποδοτική» διδασκαλία. «Αποδοτική» διδασκαλία δεν υπάρχει ή δεν πρέπει να υπάρχει, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η αποδοτικότητα συνδέεται με την επίτευξη των αποτελεσμάτων αλλά με το φθηνότερο δυνατό τρόπο (Scheerens & Bosker, 1997), με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Το επίθετο αποδοτικός ταιριάζει περισσότερο σε οικονομικές συναλλαγές και όχι σε έναν εκπαιδευτικό που ξεκινά να σχεδιάσει, να οργανώσει, να πραγματοποιήσει μια διδασκαλία που επιδιώκει να είναι αποτελεσματική. Για να είναι αποδοτική η διδασκαλία του θα πρέπει να σχεδιάζει, να οργανώνει, να πραγματοποιεί τη διδασκαλία του έχοντας κατά νου πώς θα το επιτύχει με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Πού όμως θα κάνει έκπτωση, στο σώμα, στο μυαλό ή στην ψυχή του;

## Έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία

Ποια είναι η ουσιαστική προσφορά των εκπαιδευτικών στα παιδιά; Ποιο είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών; Ποια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του; Αυτές είναι ερωτήσεις που τίθενται από το κοινωνικό σύνολο και στην πραγματικότητα αμφισβητούν την ποιότητα προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, αναρωτιούνται για το αν η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που για να το ασκήσει κάποιος χρειάζεται να μάθει συγκεκριμένες δεξιότητες, αναζητούν αίτια που προκαλούν τις μικρές ή μεγάλες επιδόσεις των μαθητών. Και καλείται να δώσει απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα πλέον η παιδαγωγική έρευνα και πιο συγκεκριμένα η έρευνα που αφορά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του.

Ο Rosenshine (1979) χωρίζει αυτή την έρευνα σε 3 φάσεις εξέλιξης:

➤ Κατά την πρώτη φάση η έρευνα αναφερόταν κυρίως στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στο να προσδιορίσει ποια είναι τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού (Cattell, 1931· Rayans, 1960· Taylor, 1962). Κυρίως στις δεκαετίες του '60 και '70 η αποτελεσματικότητα ως κύριο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών είχε μελετηθεί ιδιαίτερα (Scheerens & Bosker, 1997). Σύμφωνα με τον Rosenshine (1979) μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70 είχαν εντοπιστεί δέκα μεταβλητές οι οποίες θεωρούνταν βασικές για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας (Φλουρής, 1982).

Αυτές οι μεταβλητές είναι οι εξής:

- Σαφήνεια κατά την παρουσίαση του μαθήματος
- Ενθουσιασμός εκ μέρους του εκπαιδευτικού
- Ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Συνεπής συμπεριφορά στην τάξη, προσανατολισμένη στο έργο μάθησης
- Έκταση του περιεχομένου που καλύπτεται κατά τη διδασκαλία
- Ενθάρρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό
- Αποφυγή αρνητικής κριτικής
- Χρήση εποικοδομητικών σχολίων στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος

- Χρήση διαφορετικού τύπου ερωτήσεων
- Συστηματική πρόκληση ανταποκρίσεων από μέρους του μαθητή.

Διάφοροι ερευνητές (Medley & Mitzel, 1963· Gage, 1965· Rosenshine & Furst, 1973) κάνοντας απολογισμό σε ερευνητικά ευρήματα, συμπέραναν ότι δε σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, (όπως π.χ. η εγκαρδιότητα ή η αυστηρότητα) με την επίδοση των μαθητών. Όταν μελετήθηκαν μέθοδοι διδασκαλίας (Davies, 1972) το ρεπερτόριο συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ερευνήθηκε περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

➤ Έτσι περνάμε στη δεύτερη φάση κατά την οποία η παιδαγωγική έρευνα μέσα στο πλαίσιο εργασίας «έρευνα στη διδασκαλία» επιδιώκει να παρατηρήσει και να διερευνήσει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την επίδραση που έχει η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα όμως αυτών των ερευνών, όταν συνδέθηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών, σπάνια αποκάλυπταν έναν δεσμό με την επίδοση των μαθητών (Lortie, 1973· Scheerens & Bosker, 1997).

Ο Bennett (1976) αυτή την εποχή ζητά από 800 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων να βαθμολογήσουν ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους, εννέα διδακτικούς σκοπούς της διδασκαλίας τους. Ως απαραίτητοι διδακτικοί σκοποί για μια αποτελεσματική διδασκαλία κατά σειρά σπουδαιότητας ήταν:

- Η απόκτηση βασικών ικανοτήτων στο διάβασμα και στα μαθηματικά.
- Η αποδοχή κανονικών προτύπων συμπεριφοράς.
- Να βοηθηθούν οι μαθητές στη μεταξύ τους συνεργασία.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές τον κόσμο στον οποίο ζουν.
- Η απόλαυση, διασκέδαση από το σχολείο.
- Η ενθάρρυνση της έκφρασης της ατομικότητας.
- Η ανάπτυξη στους μαθητές δημιουργικών ικανοτήτων.
- Η προετοιμασία για την ακαδημαϊκή δουλειά στο γυμνάσιο.
- Η προώθησή τους σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών προσόντων.

➤ Κατά την τρίτη και τελευταία φάση στην περιοχή της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σχέση παρατηρημένων συμπεριφορών του εκπαιδευτικού και της επίδοσης των μαθητών, στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και στη

δημιουργία γενικά καταστάσεων μέσα σ' αυτή που προωθούν τη μάθηση. Η έρευνα αυτή παρουσιάζεται ως «έρευνα διαδικασίας-αποτελέσματος» (process-product study) (Scheerens & Bosker, 1997). Ο Lowyck (Scheerens & Bosker, 1997, σ. 148) συνοψίζει μεταβλητές διαδικασίας-αποτελέσματος οι οποίες εμφανίζονται στο προσκήνιο σταθερά στις δι-άφορες μελέτες. Αυτές οι μεταβλητές είναι:

- Διαύγεια: ξεκάθαρη παρουσίαση πληροφοριών, προσαρμοσμένη έτσι ώστε να εξυπηρετεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.
- Ευκαμψία: διαφοροποίηση διδακτικής συμπεριφοράς και βοήθειας, οργανώνοντας διαφορετικές δραστηριότητες κλπ.
- Ενθουσιασμός: σαφής εκδήλωσή του στη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.
- Συνεπής συμπεριφορά προσανατολισμένη στην εργασία: καθοδήγηση των μαθητών να ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, τις ασκήσεις τους κλπ. με επαγγελματική συμπεριφορά.
- Κριτική: περισσότερη αρνητική κριτική έχει αρνητικό αποτέλεσμα στην επίδοση των μαθητών.
- Έμμεσες δραστηριότητες: υιοθέτηση ιδεών, αποδοχή των συναισθημάτων των μαθητών και διέγερση της αυτενέργειας .
- Εφοδιασμός των μαθητών με την ευκαιρία να μάθουν βασικά κριτήρια: π.χ. μια ξεκάθαρη αντιστοιχία μεταξύ του τι διδάχτηκε στην τάξη και του τι ζητείται στις εξετάσεις και στις αξιολογήσεις.
- Χρήση σχολίων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον: καθοδήγηση της σκέψης των μαθητών στην ερώτηση, στην ανακεφαλαίωση μιας συζήτησης, στον ορισμό της αρχής ή του τέλους του μαθήματος, στην έμφαση των βασικών χαρακτηριστικών μιας σειράς μαθημάτων συγκεκριμένης ύλης.
- Διαφοροποίηση του επιπέδου και των γνωστικών ερωτήσεων και της γνωστικής αλληλεπίδρασης.

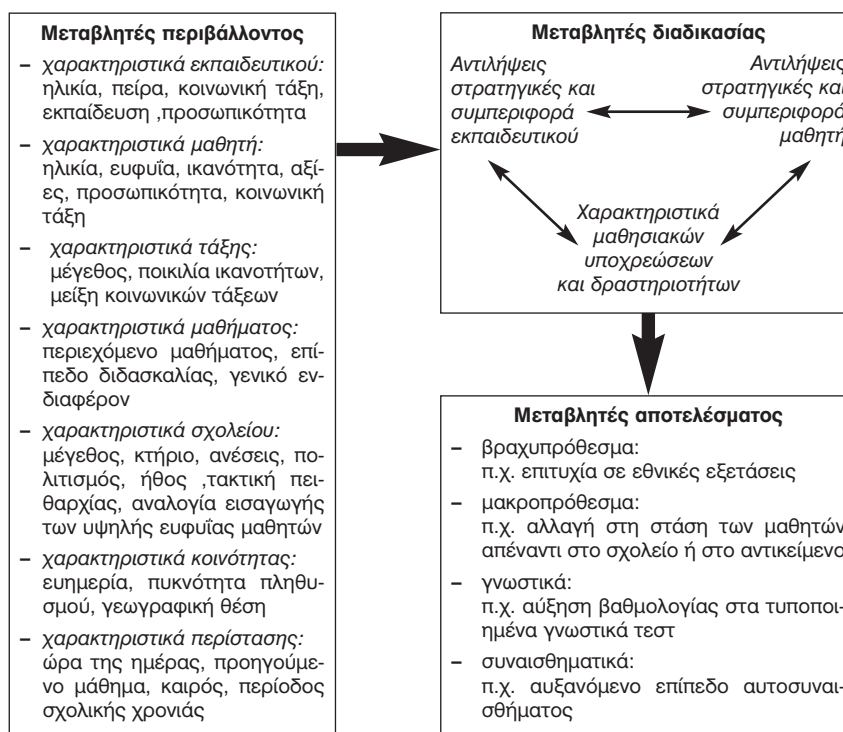
Τα τελευταία χρόνια η έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία βασίζεται στο πλαίσιο εργασίας Περιβάλλον – Διαδικασία – Αποτέλεσμα (context-process-product) (Burns, 1995· Kyriacou, 1997). Σ' αυτό το πλαίσιο εργασίας οι μεταβλητές χωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες όπου όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 οι μεταβλητές περιβάλλοντος επηρεάζουν τις μεταβλητές διαδικασίας οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μεταβλητές αποτελέσματος.

Οι μεταβλητές περιβάλλοντος (context variables) αφορούν όλα εκείνα

## Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας

τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της μαθησιακής δραστηριότητας που επηρεάζουν συνήθως ένα σχολικό βασικό μάθημα το οποίο ίσως έχει σχέση με την επιτυχία της μαθησιακής δραστηριότητας.

**Πίνακας 1.** Βασικό πλαίσιο εργασίας για την έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία (Kyriacou, 1997 σ. 6).



Οι μεταβλητές διαδικασίας (process variables) αφορούν το τι πραγματικά γίνεται μέσα στην τάξη και σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών υποχρεώσεων αλλά και πώς αυτά αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο. Τέτοιες μεταβλητές περιλαμβάνουν (Kyriacou, 1997):

- τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού
- τη διαύγεια έκφρασης της σκέψης στις εξηγήσεις

- τον υψηλό ρυθμό ανάπτυξης ερωτήσεων
- τη συχνή χρήση επαίνου και θετικής κριτικής
- τον επιδέξιο χειρισμό στρατηγικών
- τις τεχνικές πειθαρχίας (οι ενέργειες των μαθητών να είναι σε συμφωνία με τους στόχους του εκπαιδευτικού που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών)
- το θετικό κλίμα στην τάξη
- την οργάνωση του μαθήματος
- την καταλληλότητα των μαθητικών εργασιών
- τον τύπο της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές
- το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα
- τη μύηση των μαθητών στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό
- τις στρατηγικές των μαθητών για να μαθαίνουν.

Οι μεταβλητές αποτελέσματος (product variables) αφορούν όλα αυτά τα αποτελέσματα που επιθυμούνται από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία σχηματίζουν τη βάση σχεδιασμού του μαθήματος του εκπαιδευτικού και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν αυτοί ή άλλοι για να υπολογίζουν την αποτελεσματικότητα. Τα πιο σπουδαία εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές θα μπορούσαν να ήταν:

- αυξημένη γνώση και δεξιότητες
- αυξημένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο
- αυξημένα πνευματικά κίνητρα
- αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση
- αυξημένη αυτονομία
- αυξημένη κοινωνική ανάπτυξη

Κάποια από αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να μετρηθούν με τεστ, όμως άλλα αποτιμούνται με υποκειμενικούς τρόπους, όπως είναι η γνώμη του δασκάλου, πράγμα το οποίο εφιστά προσοχή μιας και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να μετρηθούν αυτά τα αποτελέσματα μπορεί συχνά να γίνουν προβληματικές.

Είναι ολοφάνερο ότι υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός συνδυασμών που αφορούν το εκάστοτε περιβάλλον στην εκάστοτε τάξη. Δεχόμενοι ότι ίσως αυτό το περιβάλλον επηρεάζει την επιτυχία της διδακτικής πράξης, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια τεράστια ποικιλία τρόπων με τους οποίους αυτό (το περιβάλλον) μπορεί να συνδυαστεί και να καταγραφεί με λεπτομέρεια.

Μια από τις δυσκολίες, ίσως η μεγαλύτερη, που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό του μαθήματος είναι να αποφασίσει ποιες όψεις του περιβάλλοντος πρέπει να λαμβάνει κάθε φορά υπόψη του όταν οργανώνει αποτελεσματικές μαθησιακές δραστηριότητες. Και αυτό γιατί στη συγκεκριμένη στιγμή από τη μια είναι αδύνατο να λάβει υπόψη όλες τις όψεις του περιβάλλοντος αλλά και από την άλλη η επίδραση μιας μεταβλητής περιβάλλοντος πάνω στην αποτελεσματικότητα, ίσως να εξαρτάται από κάποιες άλλες μεταβλητές επίσης παρούσες, τις οποίες όμως υπάρχει περίπτωση να μην τις έχει αντιληφθεί. Για παράδειγμα η γεωγραφική θέση ή η οργανικότητα του σχολείου μπορούν να έχουν διαφορετική επίδραση σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.

Και στις μεταβλητές διαδικασίας υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός όψεων των δραστηριοτήτων της τάξης που ίσως δικαιολογημένα συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Και σ' αυτό το σημείο δημιουργείται ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για τους ερευνητές: πώς μπορεί να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη αναγνώριση, παρακολούθηση, καταγραφή και αξιολόγηση των πολυποίκιλων όψεων της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, του μαθητή και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη; Τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και η παρακολούθηση της διδασκαλίας έχουν μεθοδολογικά προβλήματα που συνεπάγονται ιδιαίτερη προσοχή κατά την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται. Απλές και ξεκάθαρες απαντήσεις δε μπορούν να δοθούν σε ερωτήσεις που αφορούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της μεθόδου διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά η αφθονία των ερευνών που διεξάγονται τις τελευταίες δεκαετίες και αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία, έχουν διασαφηνίσει τη βασική ουσία πολλών μεταβλητών διαδικασίας που εμπλέκονται στη διδασκαλία. Εκτείνονται δε από πολύ ξεχωριστές αξιοσημείωτες συμπεριφορές, όπως η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον έπαινο, σε περισσότερο γενικές και περισσότερο υποκειμενικά αποτιμημένες ιδιότητες, όπως είναι το κλίμα της τάξης (Kyriacou, 1997). Η προσοχή των ερευνών έχει εστιάσει στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και μαθητές τις μεταξύ τους συμπεριφορές και δραστηριότητες και την επίδραση που έχουν αυτές στη δημιουργία και στον προσδιορισμό αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Εντοπίζεται επίσης μια ακόμη δυσκολία. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν συνδυασμό αποτελεσμάτων στο μυαλό του ενώ διδάσκει. Όμως αυτός ο συνδυασμός μεταβάλλεται από μάθημα σε μάθημα, κατά τη διάρκεια του ίδιου

μαθήματος, αλλά, αλλάζει και μαζί με την προσοχή κάθε μαθητή στην τάξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενώ ακούει μια απάντηση ενός μαθητή σε μια ερώτηση, λαμβάνοντας υπόψη τη χαμηλή αυτοπεποίθηση του μαθητή ίσως συμπεριφερθεί απέναντι στο συγκεκριμένο μαθητή εντελώς διαφορετικά απ' ό,τι σε άλλο μαθητή που δίνει όμοια απάντηση αλλά χωρίς έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ένας παρατηρητής χαρακτηρίζει αυτή τη συμπεριφορά ανακόλουθη και δυσκολεύεται να την κατανοήσει.

Αναγνωρίζεται, ότι το να καταγράψεις το αίτιο και το αποτέλεσμα σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία είναι δύσκολο (Kyriacou, 1997· Alexander et al., 1992). Αναθεωρήσεις ωστόσο ερευνών διαδικασίας-αποτελέσματος (Anderson, 1991· Cruickshank, 1990), έχουν τυπικά αναγνωρίσει τα ακόλουθα δέκα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας:

- διαύγεια εξηγήσεων και οδηγιών του εκπαιδευτικού
- δημιουργία κλίματος στην τάξη προσανατολισμένο στην εργασία
- χρήση μιας ποικιλίας μαθησιακών δραστηριοτήτων
- δημιουργία και διατήρηση της ορμής και του ρυθμού του μαθήματος
- ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή και εμπλοκή όλων στο μάθημα
- παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και γρήγορη φροντίδα των αναγκών τους
- παράδοση ενός καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος
- παροχή στους μαθητές θετικής και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης
- εξασφάλιση κάλυψης των μαθησιακών σκοπών
- καλή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων

Και τα 10 παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας έχουν να κάνουν με τη διαδικασία της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη. Καθένα από αυτά μπορεί να αναχθεί σε ένα από τα τέσσερα στοιχεία της επικοινωνίας: αποκωδικοποίηση, κωδικοποίηση, μετάδοση, ανατροφοδότηση. Η επικοινωνία απλά συμβαίνει όταν η διδασκαλία είναι σε εξέλιξη αλλά και αυτή καθεαυτή η επικοινωνία όταν είναι αποτελεσματική συγκροτεί μια αποτελεσματική διδασκαλία.



## Μεθοδολογία

Κίνητρο για την παρούσα έρευνα υπήρξε η πρόθεση να συλλεχθούν στοιχεία που αφορούν τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, με σκοπό τα στοιχεία αυτά να αποτελέσουν κριτήρια για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να λειτουργήσουν επικουρικά κατά το σχεδιασμό, οργάνωση και πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους.

Η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν:

- τα κριτήρια για να χαρακτηριστεί μια διδασκαλία ως αποτελεσματική και
- τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός.

## Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 621 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (212 άνδρες και 409 γυναίκες). Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 308 υπηρετούσαν σε αστικά σχολεία και 313 υπηρετούσαν σε ημιαστικά ή αγροτικά σχολεία.

## Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο. Επίσης οι προαναφερθέντες στόχοι αποτελούν ένα υποσύνολο της συνολικής στοχοθεσίας που τέθηκε στην έρευνα και στην παρούσα φάση, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τους προαναφερθέντες στόχους μια και το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από περισσότερα ερωτήματα.

Θα πρέπει να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο ότι τα ερωτήματα που αφορούν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του είναι ερωτήματα που ταυτίζονται, εφόσον στην παρούσα εργασία οι έννοιες «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματική διδασκαλία» εί-

ναι έννοιες ταυτόσημες. Δεν υπάρχει ευδιάκριτη, σαφής διαφορά ανάμεσα στο «πραγματοποιώ αποτελεσματική διδασκαλία» και στο «είμαι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» ή εφόσον μια αποτελεσματική διδασκαλία πραγματοποιείται από ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό κι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία.

Ο λόγος που έγινε ο διαχωρισμός των ερωτήσεων ήταν απλά για να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτικός, επειδή τα κριτήρια-χαρακτηριστικά ήταν πολλά, αλλά και για να αντληθούν περισσότερες και πιο αναλυτικές πληροφορίες. Η ερώτηση που διερευνά κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας αναφέρεται έμμεσα στον εκπαιδευτικό, προτάσσοντας την τάξη και τη διδασκαλία, αποφεύγοντας να δοθεί χροιά προσωπικού τόνου. Αντίθετα, η ερώτηση που διερευνά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναφέρεται άμεσα στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους προαναφερθέντες στόχους.

## Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά την αποτελεσματική διδασκαλία και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις του δείγματος για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

### Κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας

Η ερώτηση αυτή διερευνά τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις που δόθηκαν, από τις οποίες προκύπτει πως το 99,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί σημαντικό ( $\bar{x} = 3,81$ ) κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας την εμπλοκή και συμμετοχή σ' αυτή όλων των μαθητών της τάξης. Με το ίδιο ακριβώς ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν ως σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ( $\bar{x} = 3,80$ ) καθώς και την αύξηση της αυτοεκτίμησης των

μαθητών σε ποσοστό 99,7% ( $\bar{x} = 3,78$ ). Επισημαίνεται ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος έχουν ως επίκεντρο το μαθητή και την ανατροφοδότηση της επικοινωνιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη (βλ. χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας Anderson 1991, Cruickshank 1990).

Η κάλυψη της διδακτέας ύλης εκλαμβάνεται μόνο από το 10,8% του δείγματος ως πολύ σημαντική ( $\bar{x} = 2,54$ ) καθώς επίσης μικρό ποσοστό (19,5%) θεωρεί ότι αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που επιτυγχάνει να απαντούν σωστά κατά την αξιολόγησή τους οι μαθητές ( $\bar{x} = 3,00$ ).

Εντυπωσιακό είναι ότι η επίτευξη ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, ως κριτήριο αποτελεσματικότητας, βρίσκεται στις τρεις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας και μόνο το 31,7% του δείγματος τη θεωρεί πολύ σημαντικό κριτήριο, παρότι βιβλιογραφικά παρουσιάζεται ως ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια (Medley, 1977· Φλουρής, 1982· Cullingford, 1995· Scheerens & Bosker, 1997) και αποτελεί κριτήριο για μια ορθά προγραμματισμένη και σχεδιασμένη διδασκαλία.

Παρατηρείται όμως ότι, ενώ το 96,6% ( $\bar{x} = 3,44$ ) του δείγματος θεωρεί σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας αυτή που είναι οργανωμένη και σχεδιασμένη σωστά, το 85,9% ( $\bar{x} = 3,17$ ) του δείγματος δέχεται ως σημαντική την επίτευξη της ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου. Το 10,7% από αυτούς που δήλωσαν ως σημαντική την ορθή οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας δε λαμβάνουν υπόψη τους την επίτευξη ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.

**Πίνακας 2.** Κατανομή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθενα από τα κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	Πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μικρής σημασίας		Τελείως ασήμαντο		Δείκτες		Δεν απάντησαν	
	V	%	V	%	V	%	V	%	Χ	S	V	%
1. Εμπλέκονται και συμμετέχουν σ' αυτή όλοι οι μαθητές	498	80,7	118	19,1	1	0,2	0	0,0	3,81	0,40	4	0,6
2. Αναπτύσσει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	491	80,2	120	19,6	1	0,2	0	0,0	3,80	0,40	9	1,4
3. Αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών	481	78,2	132	21,5	2	0,3	0	0,0	3,78	0,42	6	1,0
4. Αναπτύσσει δημιουργικές ικανότητες στους μαθητές	468	78,7	111	18,7	16	2,7	0	0,0	3,76	0,48	26	4,2
5. Παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές	440	72,2	159	26,1	9	1,5	1	0,2	3,70	0,49	12	1,9
6. Είναι προσαρμοσμένη στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	427	69,1	186	30,1	4	0,6	1	0,2	3,68	0,49	3	0,5
7. Δημιουργεί απορίες στους μαθητές ή συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού	405	65,5	194	31,4	18	2,9	1	0,2	3,62	0,55	3	0,5
8. Βοηθά τους μαθητές να προσαρμόζονται στις συνεχείς αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας	396	64,6	199	32,5	18	2,9	0	0,0	3,62	0,54	8	1,3
9. Παρέχει βασικές γνώσεις στους μαθητές	320	51,9	268	43,5	28	4,5	0	0,0	3,47	0,58	5	0,8
10. Είναι οργανωμένη και σχεδιασμένη ορθά	292	47,9	297	48,7	20	3,3	1	0,2	3,44	0,56	11	1,8
11. Επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό	287	46,8	287	46,8	39	6,4	0	0,0	3,40	0,60	8	1,3
12. Ενθαρρύνει την ατομικότητα των μαθητών	284	46,6	232	38,1	71	11,7	22	3,6	3,28	0,80	12	1,9
13. Επιτυγχάνει την ορθή διαχείριση του διδακτικού χρόνου	194	31,7	332	54,2	83	13,4	3	0,5	3,17	0,66	9	1,4
14. Επιτυγχάνει να απαντούν σωστά οι μαθητές κατά την αξιολόγηση τους	119	19,5	378	62,0	106	17,4	7	1,1	3,00	0,64	11	1,8
15. Καλύπτει όλη τη διδακτέα ύλη	65	10,8	235	38,9	265	43,9	39	6,5	2,54	0,77	17	2,7
Κάτι άλλο. Τι:	15 άτομα δήλωσαν κάτι άλλο											

## Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Σε αυτή την ερώτηση παρουσιάζονται στοιχεία ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας με προσωπικό στίγμα και ζητείται από το δείγμα η σημαντικότητα αυτών των στοιχείων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 3, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα χαρακτηριστικά (18 από τα 25) αναγνωρίζονται ως «πολύ σημαντικά» ή «αρκετά σημαντικά» από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό άνω του 90%). Για να διαφανεί η διαφοροποίηση στις απόψεις του δείγματος πρέπει να εξεταστεί το ποσοστό που έχει επιλέξει την πρώτη κατηγορία απάντησης («πολύ σημαντικό») καθώς και ο δείκτης κεντρικής τάσης ( $\bar{x}$ ).

Αρχικά όμως θα πρέπει να τονιστεί ότι το 100% του δείγματος (3 άτομα δεν απάντησαν) θεωρεί ως σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την καλή επικοινωνία με τους μαθητές του ( $\bar{x} = 3,89$ ). Στη συνέχεια ιεραρχώντας τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 99% ( $\bar{x} = 3,74$ ) ως σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού το να είναι αποδεκτός από την τάξη του, καθώς επίσης στο ίδιο περίπου ποσοστό 98,7% ( $\bar{x} = 3,74$ ) το να έχει αυτοπεποίθηση ο εκπαιδευτικός.

Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό στη συνέχεια αναγνωρίζεται ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η μεταβίβασή του στους μαθητές με 74,2% ( $\bar{x} = 3,73$ ), η συνεχής ενημέρωση για τη δουλειά του με 73,9% ( $\bar{x} = 3,73$ ), ο αυτοέλεγχος και η αυτοσυγκράτηση του εκπαιδευτικού με 71,4% ( $\bar{x} = 3,69$ ) καθώς και η έκφραση της σκέψης του με καθαρότητα με 70,6% ( $\bar{x} = 3,69$ ). Στο ίδιο πλαίσιο του «πολύ» ή «αρκετά» σημαντικού παρουσιάζονται και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά και, όπως έχει προαναφερθεί, σε ποσοστό άνω του 90% του δείγματος. Ειδικότερα «πολύ σημαντικό» χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας είναι να έχει ο εκπαιδευτικός θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών του με 68,1% ( $\bar{x} = 3,66$ ) αλλά παράλληλα να φροντίζει και για την ασφάλειά τους με 67,8% ( $\bar{x} = 3,66$ ). Με τον ίδιο δείκτη κεντρικής τάσης ( $\bar{x} = 3,60$ ) ως «πολύ σημαντικό» χαρακτηριστικό παρουσιάζεται η αίσθηση του χιούμορ του εκπαιδευτικού με 64,2% και η οργάνωση και διαχείριση της τάξης με επιτυχία με 61,2%.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα 25 χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μπορούν να διαχωριστούν σε διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού τα οποία χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητά του. Στα 11 πρώτα, τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί, παρατηρείται

ότι δεν παρουσιάζεται κανένα διοικητικό χαρακτηριστικό με εξαίρεση αυτό που αφορά την ασφάλεια των μαθητών (9ο στη σειρά) που σχετίζεται και με το καθήκον της εφημερίας του εκπαιδευτικού κατά το διάλειμμα.

Αμέσως επόμενο διοικητικό χαρακτηριστικό στη 13η θέση σημαντικότητας εμφανίζεται η συνέπεια στο ωράριό του και είναι πολύ σημαντική για τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος με 50,2% ( $\bar{x} = 3,42$ ). Το 40,1% του δείγματος θεωρεί ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την αξιοποίηση του εποπτικού υλικού του σχολείου ( $\bar{x} = 3,31$ ). Η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών σχέσεων με τους συναδέλφους επισημαίνεται ως πολύ σημαντική από το 35,7% ( $\bar{x} = 3,24$ ), ενώ οι καλές σχέσεις με τους γονείς αναγνωρίζονται ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό από το 26,1% ( $\bar{x} = 3,01$ ) του δείγματος.

Το 21,5% ( $\bar{x} = 2,97$ ) του δείγματος δέχεται ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού το να θεωρεί ο εκπαιδευτικός την αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών του προσωπική του υπόθεση μιας και εξαρτώνται, επηρεάζονται, από ποικίλους παράγοντες.

Στις δύο τελευταίες θέσεις των 25 χαρακτηριστικών βρίσκεται η αρμονική συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, όπου μόνο για το 18% του δείγματος είναι πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό ( $\bar{x} = 2,90$ ) και ακολουθεί η καλή συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο που αναγνωρίζεται μόνο από το 16% ( $\bar{x} = 2,80$ ) του δείγματος ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

## Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας

**Πίνακας 3.** Κατανομή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα από τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	Πολύ σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Μικρής σημασίας		Τελείως ασήμαντο		Δείκτες		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	x̄	S	v	%
1. Έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές	548	88,7	70	11,3	0	0,0	0	0,0	3,89	0,31	3	0,5
2. Είναι αποδεκτός από την τάξη του	459	75,4	144	23,6	5	0,8	1	0,2	3,74	0,46	12	1,9
3. Έχει αυτοπεποίθηση	464	75,3	144	23,4	8	1,3	0	0,0	3,74	0,46	5	0,8
4. Έχει ενθουσιασμό και τον μεταβιβάζει στους μαθητές του	460	74,2	152	24,5	8	1,3	0	0,0	3,73	0,47	1	0,2
5. Ενημερώνεται συνεχώς για τη δουλειά του	453	73,9	152	24,8	8	1,3	0	0,0	3,73	0,47	8	1,3
6. Αυτοελέγχεται και αυτοσυγκρατείται	439	71,4	161	26,2	15	2,4	0	0,0	3,69	0,51	6	1,0
7. Εκφράζει με καθαρότητα τη σκέψη του	435	70,6	172	27,9	9	1,5	0	0,0	3,69	0,49	5	0,8
8. Έχει θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών του	420	68,1	184	29,8	12	1,9	1	0,2	3,66	0,52	4	0,6
9. Φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών	417	67,8	185	30,1	13	2,1	0	0,0	3,66	0,51	6	1,0
10. Έχει αίσθηση του χιούμορ	393	64,2	194	31,7	24	3,9	1	0,2	3,60	0,57	9	1,4
11. Οργανώνει και διαχειρίζεται την τάξη με επιτυχία	375	61,6	226	37,1	7	1,1	1	0,2	3,60	0,52	12	1,9
12. Θέτει συχνά ερωτήσεις, για να ελέγξει το βαθμό κατανόησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	298	48,7	284	46,4	29	4,7	1	0,2	3,44	0,59	9	1,4
13. Είναι συνεπής στο ωράριο του	309	50,2	259	42,1	44	7,2	3	0,5	3,42	0,64	6	1,0
14. Χρησιμοποιεί το προσδοκίτη για να τροφοδοτεί το μάθημα	305	50,2	253	41,7	46	7,6	3	0,5	3,42	0,65	14	2,3
15. Προλαμβάνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών του	277	45,0	300	48,8	36	5,9	2	0,3	3,39	0,61	6	1,0

## Ν. Ανδρεαδάκης – Μ. Καδιανάκη

16. Αξιοποιεί το εποπτικό υλικό του σχολείου	248	40,1	318	51,5	50	8,1	2	0,3	3,31	0,63	3	0,5
17. Όταν παραστεί ανάγκη, επικοινωνεί μη λεκτικά με τους μαθητές του, χωρίς να διακόψει το μάθημα	239	39,2	311	51,0	54	8,9	6	1,0	3,28	0,66	11	1,8
18. Αναπτύσσει και διατηρεί καλές σχέσεις με τους συναδέλφους	220	35,7	326	52,9	69	11,2	1	0,2	3,24	0,64	5	0,8
19. Διατηρεί πειθαρχία στην τάξη του	196	32,0	356	58,1	55	9,0	6	1,0	3,21	0,63	8	1,3
20. Συμμετέχει ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες	182	29,7	340	55,5	82	13,4	9	1,5	3,13	0,68	8	1,3
21. Έχει καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών του	160	26,1	362	59,1	89	14,5	2	0,3	3,11	0,63	8	1,3
22. Είναι αυστηρός στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης	139	22,7	351	57,4	114	18,6	8	1,3	3,01	0,68	9	1,4
23. Θεωρεί ότι η αποτυχία ή η επιτυχία των μαθητών του είναι προσωπική του υπόθεση	132	21,5	345	56,3	119	19,4	17	2,8	2,97	0,72	8	1,3
24. Συνεργάζεται αρμονικά με το διευθυντή του σχολείου	111	18,0	348	56,6	140	22,8	16	2,6	2,90	0,70	6	1,0
25. Έχει καλή συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο	98	16,0	323	52,7	163	26,6	29	4,7	2,80	0,75	8	1,3
26. Κάποιο άλλο χαρακτηριστικό. Ποιο;	17	άτομα δήλωσαν κάποιο άλλο										



## Συζήτηση

Ως σπουδαιότερο κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αναγνωρίζουν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να εμπλέξει όλους τους μαθητές στο μάθημα αλλά και να φροντίζει να συμμετέχουν ενεργά όλοι σ' αυτό. Άποψη που καταδεικνύει, ότι ο εκπαιδευτικός σέβεται όλους τους μαθητές και ως άτομα, αναγνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει κάτι σημαντικό να πει (Sluckin, 1981) και δείχνει επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα κοινό για όλους τους μαθητές του (Cullingford, 1995). Εμπλέκοντας ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία τους μαθητές του και οδηγώντας τους να συμμετέχουν όλοι σ' αυτή, αυξάνει την ευκαιρία που έχουν για μάθηση, όπου σύμφωνα με τον Creemers (1997) η ευκαιρία μάθησης και ο χρόνος μάθησης είναι από τα βασικά συστατικά της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Ο χρόνος μάθησης ως βασικό και κρίσιμο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας μεταξύ των άλλων εξαρτάται από την ορθή οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας (Carroll, 1963· Creemers, 1994· Fisher, 1995). Σ' αυτό το σημείο, παρότι το δείγμα στην πλειοψηφία του θεωρεί ως σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας την ορθή οργάνωση και σχεδίασή της, υπάρχει μια ανακολουθία: ένα ποσοστό της τάξης του 15% περίπου του δείγματος, ενώ θεωρεί πολύ σημαντικό κριτήριο την οργανωμένη, σχεδιασμένη ορθά διδασκαλία, αποτελεσματική, διαφοροποιείται όταν καλείται να τοποθετηθεί για τη σημαντικότητα της ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου. Το 15% του δείγματος που θεωρεί πολύ σημαντική την οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας, δεν τη συνδέει με τον "ενεργό, καθαρό χρόνο μάθησης" δηλαδή το χρόνο που οι μαθητές απασχολούνται ενεργά στα μαθητικά καθήκοντα και δραστηριότητες που έχουν ως αποτέλεσμα επιμονής και ευκαιρίας τη μάθηση (Creemers, 1994· Kyriacou, 1997· Scheerens & Bosker, 1997). Πιθανά αυτή η ανακολουθία θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι αμφίδρομη, άρα κοστίζει σε χρόνο, σε σύγκριση με την μονόδρομη (Θεοφιλίδης, 1997). Επίσης ο εκπαιδευτικός κι αν ακόμα έχει οργανώσει και σχεδιάσει ορθά τη διδασκαλία του, δεν είναι λίγες οι φορές που σπαταλά χρόνο επιβάλλοντας την τάξη, καθυστερώντας την έναρξη του μαθήματος (Cullingford, 1995). Άρα η διαχείριση του διδακτικού χρόνου είναι μεν πολύ σημαντικό κριτήριο

για μια ορθά προγραμματισμένη και σχεδιασμένη διδασκαλία (Medley, 1977, Φλουρής, 1982· Scheerens & Bosker, 1997) αλλά εξαρτάται και από την επιτυχή οργάνωση και διαχείριση της τάξης (Fontana, 1996· Kyriacou, 1997· Bryson, 1998).

Σύμφωνα με ερευνητές (Stephens & Crawley, 1994· Brown & McIntyre, 1993), η δημιουργία μιας άνετης και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη είναι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Με αυτή την άποψη συμφωνεί το δείγμα στο σύνολό του, θεωρώντας ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που επιτυγχάνει να έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές του, εφόσον η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι βασική για να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία (Kyriacou, 1997).

Στη συνέχεια, το δείγμα αναγνωρίζει ως σημαντικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού την αποδοχή του από τους μαθητές, την αυτοπεποίθησή του, τον ενθουσιασμό του, τον αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτησή του, την καθαρότητα στην έκφραση της σκέψης του. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν ορισμένες βασικές παραμέτρους από τις οποίες εξαρτάται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Η αποδοχή από τους μαθητές της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, που έχει καθήκον να οργανώνει και να διευθύνει τη μάθησή τους (Kyriacou, 1997· Αραβανής, 1999) και ο αμοιβαίος σεβασμός μέσω του οποίου εκπαιδευτικός και μαθητής ανταλλάσσουν συμπεριφορές (Pye, 1988· Watzlawick et al., 2004) σε κλίμα συνέπειας, ενισχύουν την επικοινωνιακή διαδικασία και επιτυγχάνουν αποτελεσματική διδασκαλία.

Εκτός από τον παιδαγωγικό και διδασκαλικό ρόλο που καλείται να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός, καλείται να εκπληρώσει και το δημοσιοϋπαλληλικό ρόλο (Κωνσταντίνου, 2000). Ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος υπόκειται σε συγκεκριμένη νομοθεσία η οποία προσδιορίζει την επαγγελματική του συμπεριφορά και τα καθήκοντά του. Αν και η αντίληψη που προτάσσει τον υπαλληλικό ρόλο του εκπαιδευτικού, έναντι των άλλων, θεωρείται ότι διαβρώνει τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό (Κωνσταντίνου, 2000· Ματσαγγούρας, 2001), εντούτοις χαρακτηρίζεται αναποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός που αποτυγχάνει να συμμορφωθεί με τους κώδικες που καθορίζουν την επαγγελματική του συμπεριφορά (Κιούσης, 1991). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συμπεριλαμβάνουν στα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ορισμένα διοικητικά καθήκοντα που έχουν ως δημόσιοι υπάλληλοι. Αν και σε μεγάλο ποσοστό (67,8%) θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό να φροντίζει την ασφάλεια των μαθητών – κα-

θήκον που αναφέρεται κυρίως στο καθήκον της εφημερίας στο γνωστό στους εκπαιδευτικούς ως «καθηκοντολόγιο» (ΦΕΚ 1340-16/10/02) –, τα υπόλοιπα επτά διοικητικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά που συχνά εντυπωσιάζουν. Μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός να είναι συνεπής στο ωράριο του. Στη συνέχεια, τα ποσοστά φθίνουν και εμφανίζεται κατόπιν η αξιοποίηση του εποπτικού υλικού του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις σχολικές δραστηριότητες, η δημιουργία καλών σχέσεων με τους γονείς. Τελευταία στη λίστα χαρακτηριστικών αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εμφανίζεται η αρμονική συνεργασία με το διευθυντή του και το σχολικό του σύμβουλο, χαρακτηριστικά που απαξιώνονται από το δείγμα, εφόσον συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά σημαντικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με διοικητικά καθήκοντα και υποχρεώσεις, γεγονός που πιθανά σημαίνει ότι συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με τον παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο κι όχι με τον υπαλληλικό του ρόλο. Επίσης αυτή η άρνησή τους να συμπεριλάβουν στα «πολύ σημαντικά» τα διοικητικά χαρακτηριστικά ως χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, πιθανά να σημαίνει ότι δεν αποδέχονται τον στενό υπηρεσιακό έλεγχο της διδακτικής εργασίας και την εξωτερική καθοδήγηση του έργου τους (Ματσαγγούρας, 2001).

Έχει ήδη αναφερθεί, ότι αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που πραγματώνει τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (Kyriacou, 1997). Αν σκοπός της διδασκαλίας είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή (Φλουρής, 1982) ώστε να προσαρμόζεται στις συνεχείς αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας (Cheng, 1993) και κάθε συμπεριφορά είναι ένα μήνυμα (Watzlawick et al., 2004), που αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα από τον εκπαιδευτικό, τότε η αποτελεσματική διδασκαλία ταυτίζεται με την επιτυχημένη επικοινωνία στην τάξη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αραβανής Γ., *Αυθεντία και εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1999.
- Θεοφιλίδης Χ., *Δεξιότητες διδασκαλίας: 2 Επικοινωνία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1997.
- Κιούσης Γ., «Οι μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί – παράγοντες, επιπτώσεις και λύσεις του προβλήματος», *Εκπαιδευτικά*, τχ. 22-23, 1991, σελ. 209-219.
- Κωνσταντίνου Χ., *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα, 2000.
- Ματσαγγούρας, Η., *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Παπανδρέου Α., *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2001  
Υ.Α Φ.353.1./324/105657/Δ1, (ΦΕΚ 1340 τ.Β – 16/10/02). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και συλλόγων των διδασκόντων.
- Φλουρής Γ., «Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους». *Νέα Παιδεία*, τχ. 23, Αθήνα, 1982, σελ. 26-32.
- Fontana D., *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μετ. Λώμη Μ.), Σαββάλας, Αθήνα, 1996.
- Watzlawick P., Bavelas J. & Jackson D., *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά* (μετ. Γολέμη Α.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005.

### Ξενόγλωσση

- Alexander R., Rose J. & Woodhead C., *Curriculum organization and classroom practice in primary schools*, DES, London, 1992.
- Anderson L. W., *Increasing Teacher Effectiveness*, UNESCO, Paris, 1991.
- Bennett S. N., *Teaching styles and pupil progress*, Open Books, London, 1976.

- Bollen R., «School effectiveness and school improvement», στο Reynolds D. (ed.), *Making good schools*, Routledge, New York, 1997.
- Brown J. & McIntyre D., *Making sense of teaching*, Open University Press, Buckingham, 1993.
- Bryson J., *Effective classroom management*, Hodder & Stoughton, Great Britain, 1998.
- Burns R. B., «Paradigms for research on teaching», στο Anderson L. W. (ed) *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (2nd edition), Pergamon Press, Oxford, 1995.
- Cameron K. S. & Whetten D. A. (eds.), *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*, Academic Press, New York, 1983.
- Carroll J. B., «A model of school learning», *Teachers College Record*, vol. 64, 1963, p. 723-733.
- Cattell R. B., «The assessment of teaching ability», *British Journal of Education Psychology*, vol. 1, 1931, p. 48-72.
- Cheng C., *Conceptualization and measurement of school effectiveness: An organizational perspective*, Paper presented at AERA annual meeting, Atlanta, CA, 1993.
- Creemers B. P. M., *The effective classroom*, Cassell, London, 1994.
- Creemers B. P. M., *Effective schools and effective teachers: an international perspective*, CREPE Occasional Papers, UK, 1997.
- Cruikshank D. R., *Research that Informs Teachers and Teacher Educators*, Phi Delta Kappa, Bloomington, 1990.
- Cullingford C., *The effective teacher*, Cassel, London, 1995.
- Davies J. K., «Style and effectiveness in education and training: A model for organizing, teaching and learning», *Instructional Science*, vol. 1, 1972.
- Edmonds R. R., «Effective schools for the urban poor», *Educational Leadership*, vol. 37, 1979.
- Faerman S. R. & Quinn R. E., «Effectiveness: The perspective from organization theory», *Review of Higher Education*, vol. 9, 1985, p. 83-100.
- Fisher C. W., «Academic learning time», στο Anderson L. W. (ed) *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (2nd edition), Pergamon Press, Oxford, 1995.
- Gage N., «Desirable behaviors of teachers», *Urban Education*, vol.1, 1965, p. 85-95.
- Kyriacou C., *Effective teaching in schools*, STP, Great Britain, 1997.
- Lortie D. C., «Observations on teaching as work», στο Travers R. M. W.

- (ed.) *Second handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973.
- Medley D. & Mitzel H., «Measuring classroom behavior by systematic observation», στο Gage N. L. (ed.) *Handbook of research on teaching*, IL: Rand McNally, Chicago, 1963.
- Medley D., *Teacher competence and teacher effectiveness: A Review of Process-Product Research*, D. C. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 1977.
- Mortimore P., Sammons P. et. al., *School Matters: The junior years*, Open Books, England, 1988.
- Pye J., *Invisible children: Who are the real losers at school?*, Oxford University Press, Oxford, 1988.
- Rosenshine B. & Furst N., «The use of direct observations to study teaching», στο Travers R. M. W (ed.), *Second handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally, 1973.
- Rosenshine B., «Content, time and direct instruction», στο Peterson P. & Walberg H. (ed.) *Research on teaching*, MrCuthman Publishing, Berkley Ca., 1979.
- Ryans G., *Characteristics of teacher's*, Washington, 1960.
- Scheerens J. & Bosker R., *The foundations of educational effectiveness*, Pergamon, Great Britain, 1997.
- Sluckin A., *Growing up in the playground*, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.
- Stephens P. & Crawley T., *Becoming an effective teacher*, Stanley Thorner, England, 1994.
- Taylor P. H., «Children's evaluations of the characteristics of the good teacher», *British Journal of Educational Psychology*, vol. 32, 1962.

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τόμος ΙΕ, τεύχος 57 Χειμώνας 2010

## Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου

*N. Μάνεσης\**

### *Περίληψη*

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να μελετήσει τις αναπαραστάσεις και προσδοκίες των γονέων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες σχετικά με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Χορηγήσαμε ερωτηματολόγια σε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στις τάξεις Β, Δ, ΣΤ, του Δημοτικού Σχολείου. Μας ενδιαφέρει να ανακαλύψουμε εάν οι γονείς έχουν εντοπίσει ελλείψεις στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους, σε ποια ζητήματα εστιάζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους, και εάν οι προσδοκίες τους από το σχολείο και το δάσκαλο διαφοροποιούνται με βάση την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικές Κατηγορίες, Διαφοροποιήσεις, Αναπαραστάσεις, Προσδοκίες.

---

\* Ο Νικόλαος Μάνεσης είναι Δρ Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών.

## Εισαγωγή

Πολλές έρευνες (π.χ. Baker & Stevenson, 1986; Chavkin, 1993, Davies, 1993; Sanders & Epstein, 1998) δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικά αποτελέσματα για το μαθητή, τον εκπαιδευτικό αλλά και τον ίδιο το γονέα, αν και δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι η σχέση του κοινωνικοοικονομικού status της οικογένειας με την επίδοση των παιδιών, είναι γραμμική, (π.χ. Katsillis & Rubinson, 1990, Georgiou, 1999, Vincent, 1996).

Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο είναι οι γονείς να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι δάσκαλοι ζητούν από τους γονείς όχι μόνο να παρακολουθούν τις εργασίες του παιδιού στο σπίτι, αλλά και να ενδιαφέρονται για οτιδήποτε αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία: να συμμετέχουν στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, να βοηθούν επικουρικά το έργο των δασκάλων, ακόμα να είναι ικανοί να πάρουν τις σωστές εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους, να εκφέρουν άποψη για τα προβλήματα του σχολείου, κ.ά (π.χ. Becker & Epstein, 1982, Chavkin, 1993, Conway, 1997, David, 1993, Epstein, 1991, 1996, Καμαριανός, 2002, Lareau, 1996, Μάνεσης, 2004). Με σκοπό τη συστηματικότερη και αποτελεσματικότερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία στοχεύει και στη σχολική αποτελεσματικότητα, έχουν εκπονηθεί σχετικά προγράμματα τα οποία υλοποιούνται από τα σχολεία.

Παρότι η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είναι συχνή, ανεξαρτήτως από την κοινωνική κατηγορία προέλευσης των γονέων, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού (Baker & Stevenson, 1986. Becker & Epstein, 1982. Eccles & Harold, 1996. Epstein, 1995. Epstein & Dauber, 1991. O'Connor, 2001) φαίνεται τελικά ότι όλοι οι γονείς δεν καταφέρνουν να έχουν τις ίδιες σχέσεις με το σχολείο. Δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (βοήθεια του παιδιού στο σπίτι, εμπλοκή στα ζητήματα του σχολείου, συμμετοχή στις αποφάσεις του Συλλόγου Γονέων, σε εκδηλώσεις, επισκέψεις κλπ), αφού προκύπτει ότι το αντιλαμβάνονται και το αναπαριστούν με διαφορετικό τρόπο (Crozier, 1997, 1999. Lareau 1987, 1989, 2002. O'Connor, 2001. Weininger & Lareau, 2003).

Στον ελληνόφωνο χώρο υπάρχουν έρευνες (μεταξύ άλλων, Γεωργίου, 1993, Γώγου, 1994, Δασκαλάκη, Δρόσος και Κυρίδης, 2002, Δοδοντσά-



κη, 1999, Κουφάκη-Πρέπη, 1997, Μαρσαγγούρας & Βέρδης, 2003, Μυλωνάς, 1999, Φρειδερίκου-Φολερού, 1991) οι οποίες αναφέρονται στη σχέση της οικογένειας με το σχολείο, στις αναπαραστάσεις γονέων ή δασκάλων για τη μεταξύ τους συνεργασία και τον αντίστοιχο ρόλο τους στην εκπαίδευση γενικότερα, αναλύουν τους οικονομικούς κυρίως παράγοντες οι οποίοι παρεμβαίνουν προσδιοριστικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές των οικογενειών και διερευνούν τα δομικά και λοιπά χαρακτηριστικά των γονέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι δεν υπάρχουν πολλές και ιδιαίτερες αναφορές στο ζήτημα που θα εξετάσουμε στη μελέτη μας, η οποία αναφέρεται στο πώς οι γονείς αναπαριστούν το σχολείο, τι προσδοκίες έχουν από αυτό, ώστε τα παιδιά τους να έχουν, κατά το δυνατό, μεγαλύτερα οφέλη.

## Αναπαράσταση

Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει ιδιαίζουσα σημασία, καθώς με τη βοήθειά της, μπορούμε να ερμηνεύσουμε σαφέστερα τόσο την ανθρώπινη συμπεριφορά όσο και τις σχέσεις που τη διέπουν.

Η κοινωνική αναπαράσταση προέρχεται από την έννοια των «συλλογικών αναπαραστάσεων» του Emile Durkheim, ο οποίος με τον τρόπο αυτό θέλησε να δείξει ότι οι αντιληπτικές κατηγορίες (του χρόνου, του χώρου, του αριθμού κλπ.) προέρχονται από συλλογικές αναπαραστάσεις, οι οποίες εκφράζουν καταστάσεις της κοινότητας, εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσής της, τους θεσμούς της, έχουν δηλαδή κοινωνική προέλευση και δεν μπορούν να παραχθούν από την ατομική εμπειρία (Ανθογαλίδου, 1998).

Η κοινωνική αναπαράσταση, αποτελεί αντανάκλαση του φυσικού και του κοινωνικού μας περιβάλλοντος, το οποίο ακολούθως αποτελεί αντανάκλαση των κοινωνικών μας αναπαραστάσεων (Moscovici, 1989). Οι απόψεις, σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στις κοινωνικές σχέσεις, στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων (ανα)κατασκευάζοντας την κοινωνική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει η Jodelet (1989), μια κοινωνική αναπαράσταση είναι «μια μορφή κοινωνικά αναπτυσσόμενης και κοινής γνώσης, με πρακτικές επιπτώσεις, η οποία συμβάλλει στην κατασκευή μιας κοινής πραγματικότητας για μια κοινωνική ομάδα».

N. Μάνεσης

---

## Κοινωνική κατηγορία

Προσεγγίζοντας τις παραπάνω θέσεις, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις των γονέων για διάφορα ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και μάλιστα το γεγονός ότι αυτές διαφοροποιούνται ανάμεσα στους γονείς ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών και σε αυτούς μη ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών, άπτονται άμεσα της έννοιας της «κοινωνικής αναπαραστάσης». Έτσι, η συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, οι σκέψεις και οι αντιλήψεις για το ρόλο τους, οι στρατηγικές και πρακτικές που αναπτύσσουν για τη διεύρυνση και καλλιέργεια του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών τους, οι προσδοκίες από τα παιδιά τους και το δάσκαλο, οι προτιμήσεις τους, οι γνώσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι αναπαραστάσεις τους για τα προβλήματα, τις ελλείψεις και τις δυσλειτουργίες του σχολείου, του χώρου στον οποίο το παιδί τους περνά τη μισή μέρα, δεν είναι ίδιες για τους γονείς όλων των κοινωνικών κατηγοριών. Οι γονείς των ευνοημένων κατηγοριών επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Θεωρούν ότι έχουν σημαντικό ρόλο να παίξουν (Lareau, 1987, 1989. Crozier, 1997, 1999).

Η θεωρία του Pierre Bourdieu (1977, 1984) δείχνει με σαφή τρόπο ότι οι αντιλήψεις, οι αναπαραστάσεις, οι προσανατολισμοί, οι προσδοκίες, οι πρακτικές και επιλογές των γονέων για διάφορα ζητήματα προσδιορίζονται σε σημαντικό βαθμό από την κοινωνική τάξη, το ταξικό habitus και το κεφάλαιο που διαθέτουν.

## Η παρούσα έρευνα

Με βάση τα παραπάνω, η υπόθεσή μας ήταν ότι οι γονείς που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες θα έχουν διαφορετική θεώρηση και στο ζήτημα των ελλείψεων του σχολείου φοίτησης των παιδιών τους. Υποθέτουμε ότι οι γονείς από τις ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες θα παρατηρούν και θα τονίζουν περισσότερο τις ελλείψεις και τα προβλήματα του σχολείου, σε αντίθεση με τους γονείς από τις μη ευνοημένες κατηγορίες που ίσως να μην αντιλαμβάνονται τα προβλήματα αυτά.

## Μέθοδος

### Διαδικασία – Δείγμα

Προκειμένου να διερευνήσουμε την υπόθεσή μας, χορηγήσαμε ερωτηματολόγιο σε δείγμα 994 γονέων οι οποίοι έχουν παιδιά που φοιτούν στις τάξεις Β΄, Δ΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου. Μας επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 715, τα οποία προέρχονται σχεδόν ισόποσα από γονείς μαθητών που φοιτούσαν στις 3 τάξεις (72%). Συγκεκριμένα, 238 ερωτηματολόγια (33.3%) συμπληρώθηκαν από γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στη Β΄ τάξη, τα 237 (33.1%) από γονείς μαθητών της Δ΄ τάξης και τα 240 (33.6%) από γονείς με παιδιά της ΣΤ΄ τάξης. Λάβαμε ειδική μέριμνα, ώστε η κάθε οικογένεια να συμπληρώσει ένα μόνο ερωτηματολόγιο, ανεξαρτήτως του αριθμού των παιδιών της που φοιτούσαν στο σχολείο. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν κυρίως μητέρες (57.2%) και λιγότερο πατέρες (11.7%), ενώ ένα σημαντικός αριθμός ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε και από τους δύο γονείς (31.1%).

Το δείγμα των γονέων προέκυψε από τυχαία συστηματική δειγματοληψία κατά στρώματα. Επιλέξαμε έντεκα σχολεία της Πάτρας, έξι από τα οποία βρίσκονται σε περιοχές κοινωνικά ευνοημένες και πέντε, σε περιοχές κοινωνικά μη ευνοημένες.

Για τον ορισμό της μεταβλητής «κοινωνική κατηγορία της οικογένειας» λάβαμε υπόψη μας το επάγγελμα και την εκπαίδευση και των δύο γονέων ακολουθώντας άλλες έρευνες (π.χ. Lareau & Shumar, 1996, Ritter et al, 1993.) Για την κατάταξη των επαγγελματιών λάβαμε υπόψη μας την κατάταξη της ΕΣΥΕ (κατά Ομάδες Ατομικών Επαγγελματιών), την οποία έχουν χρησιμοποιήσει στην έρευνά τους και οι Βιτσιλάκη (1994) Τομαρά-Σιδέρη (1999). Η μεταβλητή που σχηματίστηκε έχει τρεις κατηγορίες τις Α, Β, Γ, οι οποίες αντιστοιχούν στις ανώτερη / ευνοημένη, μεσαία, και κατώτερη / μη ευνοημένη κοινωνική κατηγορία

Στην ανώτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς που και οι δυο έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης και το επάγγελμά τους είναι για παράδειγμα, καθηγητής πανεπιστημίου, πρόεδρος πρωτοδικών, πλοίαρχος, γιατρός, δικηγόρος, αρχιτέκτονας, μηχανικός, φαρμακοποιός, ενώ στην κατώτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς που και οι δύο είναι απόφοιτοι το πολύ υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το επάγγελμά τους είναι, για πα-

N. Μάνεσης

---

ράδειγμα, εργάτης, αγρότης, οικοδόμος, χειριστής μηχανημάτων, ελαιοχρωματιστής, ναυτικός, σιδεράς, ταξιτζής. Όλες οι άλλες περιπτώσεις εντάχθηκαν στη μεσαία κοινωνική κατηγορία. Τελικώς στην ανώτερη κατηγορία εντάχθηκαν 78 γονείς, στη μεσαία 551 και στην κατώτερη 79.

## Εργαλεία

### Ερωτηματολόγιο

Για να ελέγξουμε την υπόθεσή μας και να διερευνήσουμε ποιες είναι οι αναπαραστάσεις και προσδοκίες των γονέων από το σχολείο και το δάσκαλο, θέσαμε αρκετά ερωτήματα, όπως: από ποιους ενημερώνεστε και πόσο συχνά για όσα συμβαίνουν στην καθημερινότητα του σχολείου; πόσο συχνά παρακολουθείτε την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο; ποιος από τους δύο γονείς επισκέπτεται συχνότερα το σχολείο και ποιος έχει τη φροντίδα της καθημερινής προετοιμασίας του; ποιες εξωσχολικές δραστηριότητες προσφέρετε στο παιδί; έχετε επιδιώξει τη συμμετοχή σας στα Διοικητικά Συμβούλια των Συλλόγων Γονέων των σχολείων των παιδιών σας; τι δεν σας αρέσει στο σχολείο και το δάσκαλο; τι πιστεύετε ότι λείπει ή δεν γίνεται καλά στο σχολείο; αισθάνεστε ικανοποιημένοι από την επικοινωνία σας με το δάσκαλο και το σχολείο, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο ιδανικός δάσκαλος;

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε μεταξύ άλλων μια ερώτηση που αφορούσε ποια προβλήματα θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους. Η ανοικτή αυτή ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: *Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το πιο σημαντικό πρόβλημα του σχολείου που πηγαίνει το παιδί σας;*

Στην ανάλυση των απαντήσεων των γονέων θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στις απόψεις γονέων που ανήκουν στις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες (ανώτερη/ευνοημένη, κατώτερη/μη ευνοημένη). Αυτή η πρακτική ακολουθείται συχνά και από άλλους ερευνητές (π.χ. Georgiou, 1996, Lareau & Shumar, 1996, Ritter, Ph., Mont-Reynaud, R., Dornbusch, S., 1993). Θα παρουσιάσουμε ωστόσο και θα σχολιάσουμε και τα ευρήματα από τις απαντήσεις των γονέων της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας, η οποία είναι η πιο πολυάριθμη ομάδα.

## Συνεντεύξεις

Με σκοπό να διερευνήσουμε σε βάθος τις απόψεις των γονέων, πήραμε και ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας μιας ώρας περίπου η καθεμιά από 20 γονείς οι οποίοι ανήκουν στις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες. Τα αποσπάσματα που θα παραθέσουμε, στην ενότητα των αποτελεσμάτων, διευκρινίζουν και φωτίζουν ακόμα περισσότερο τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση ποιο θεωρούν ότι είναι το σημαντικότερο πρόβλημα του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους. Οι απαντήσεις που παραθέτουμε είναι αντιπροσωπευτικές, δηλαδή επαναλαμβάνονται από πολλούς γονείς.

## Αποτελέσματα

Η αναπαράσταση του σχολείου από τους γονείς δεν μπορεί να είναι τέλεια, χωρίς δηλαδή κανένα πρόβλημα. Οι γονείς παρατηρούν σχεδόν καθημερινά, ιδιαίτερα όσο χρονικό διάστημα τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό, όλα όσα συμβαίνουν και αφορούν όχι μόνο την εξωτερική εικόνα του σχολείου, αλλά και την οργάνωση και λειτουργία του. Είναι αναμενόμενο ότι θα έχουν παρατηρήσει προβλήματα και δυσλειτουργίες.

Άραγε πού εστιάζει την απάντησή του ο κάθε γονέας; Τι «βλέπει» ως θετικό ή αρνητικό;

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των γονέων στην ανοικτή ερώτηση που τους τέθηκε σχετικά με το ποιο θεωρούν ότι είναι το σημαντικότερο πρόβλημα του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους.

**Πίνακας 1:** Απαντήσεις στην ερώτηση για το σημαντικότερο πρόβλημα του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί ως συνάρτηση της κοινωνικής κατηγορίας των γονέων.

	Στο σύνολο του δείγματος		Κοινωνική κατηγορία οικογένειας					
			Ανώτερη		Μεσαία		Κατώτερη	
Απαντήσεις	f	%	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	134	18.7	13	(16.7%)	100	(18.1%)	20	(25.3%)
Υπάρχει κάποιο πρόβλημα	397	55.5	55	(70.5%)	307	(55.7%)	31	(39.2%)
Δεν απάντησαν	184	25.7	10	(12.8%)	144	(26.1%)	28	(35.4%)

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η διαφορά των απαντήσεων των γονέων που ανήκουν στις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες είναι πολύ μεγάλη. Τα ευρήματα είναι στατιστικά πολύ σημαντικά ( $\chi^2 = 17,024^a$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,002$ ).

Από τις απαντήσεις του συνόλου των γονέων, όπως φαίνονται από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς γονείς (55.5%), θεωρούν πως υπάρχει όντως κάποιο πρόβλημα στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους, το οποίο, άλλοι με περισσότερη και άλλοι με λιγότερη σαφήνεια, προσδιορίζουν. Τα προβλήματα που επεσήμαναν, και στα οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω μπορούν να ενταχθούν σε δύο θεματικές, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των γονέων στην ανοικτή αυτή ερώτηση: α) προβλήματα που αναφέρονται σε ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, και β) προβλήματα που αναφέρονται σε ελλείψεις στον τρόπο δουλειάς των δασκάλων, αλλά και στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου γενικότερα.

Μόνο ένας στους πέντε γονείς (18.7%) απάντησε ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Αρκετοί (184 - 25.7%) είναι και όσοι, για διάφορους λόγους, δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή. Είναι πολύ πιθανόν να το έκαναν διότι δεν είχαν προσέξει και δεν είχαν αντιληφθεί κάτι που να συμβαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους το οποίο να θεωρούν ότι πράγματι αποτελεί πρόβλημα. Αν συμβαίνει αυτό, τότε πρέπει να τους συνυπολογίσουμε μαζί με εκείνους που απάντησαν «δεν υπάρχει πρόβλημα». Ίσως πάλι για δικούς τους λόγους (φόβος έκφρασης, αδυναμίες στην ορθογραφία και σύνταξη, κλπ) να μην ήθελαν να αναφερθούν στα προβλήματα που τυχόν έχει το σχολείο του παιδιού τους. Πάντως, είτε στη μία περίπτωση είτε στην άλλη, περισσότεροι από

τους μισούς γονείς (55.5%) αναφέρουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει το αυξημένο ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Άραγε, οι απαντήσεις των γονέων διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν; Το κατά Bourdieu κεφάλαιο που διαθέτει ο γονέας διαφοροποιεί τις αναπαραστάσεις, τις απόψεις και επομένως τις προσδοκίες του; Οι τυχόν διαφοροποιήσεις των απαντήσεων είναι μόνο ποσοτικές ή αφορούν και ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολείου;

Προκειμένου να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα προχωρήσαμε σε περαιτέρω στατιστική επεξεργασία των απόψεων των γονέων με βάση την κοινωνική κατηγορία προέλευσης. Πραγματοποιήσαμε στατιστικές αναλύσεις με το κριτήριο  $\chi^2$ , όπως φαίνεται στον παραπάνω Πίνακα.

Όπως είχαμε υποθέσει, οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας δηλώνουν σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό (70.5%) από τους γονείς της κατώτερης (39.2%) ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, μικρό ή μεγάλο, στο σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Αρκετά υψηλό, (55.7%) είναι και το ποσοστό των γονέων της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας οι οποίοι αναφέρουν πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δεν έχει σημασία εάν πραγματικά υπάρχει κάποιο πρόβλημα, έλλειψη ή δυσλειτουργία στο σχολείο. Μας ενδιαφέρει να αποτυπώσουμε την εικόνα, την αναπαράσταση που έχουν οι γονείς για το σχολείο. Αυτό μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό το ότι οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας έχουν περισσότερο θετική εικόνα για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (25.3%) από τους γονείς της μεσαίας (18.1%), αλλά και της ανώτερης, (16.7%) ότι *δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα* στο σχολείο των παιδιών τους.

Η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου, όπως προαναφέραμε, και οι γονείς μπορούσαν να αναφερθούν για συγκεκριμένα προβλήματα του σχολείου φοίτησης των παιδιών τους. Αυτό μας επέτρεψε να κάνουμε σύγκριση του περιεχομένου των απαντήσεων των γονέων των δύο ακραίων κοινωνικών κατηγοριών ώστε να διαπιστώσουμε εάν εκτός από τη μεγάλη ποσοτική διαφορά υπάρχει και ποιοτική.

Κατατάξαμε τις απαντήσεις σε δύο Άξονες α) *ελλείψεις υποδομών*, β) *λειτουργία του σχολείου*. Θα τις παρουσιάσουμε παραθέτοντας σχετικές αντιπροσωπευτικές φράσεις των γονέων.

N. Μάνεσης

Στον πρώτο Άξονα υπάγονται οι απαντήσεις των γονέων που αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου (αίθουσες, καθαριότητα, προαύλιο, γυμναστήριο κλπ). Στο δεύτερο Άξονα υπάγονται οι απαντήσεις των γονέων οι οποίοι δείχνουν να ενδιαφέρονται και για άλλα ζητήματα, όπως π.χ. ο τρόπος διδασκαλίας, οι εργασίες στο σπίτι, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών γονέων, οι διδακτικές επισκέψεις κλπ.

Θα παρουσιάσουμε πρώτα τις ποσοτικές και έπειτα τις ποιοτικές διαφορές των απαντήσεων των γονέων.

**Πίνακας 2:** Ανάλυση όσων απάντησαν θετικά στην ερώτηση για το σημαντικότερο πρόβλημα του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί, ως συνάρτηση της κοινωνικής κατηγορίας των γονέων.

	Στο σύνολο του δείγματος		Κοινωνική κατηγορία οικογένειας					
			Ανώτερη		Μεσαία		Κατώτερη	
Απαντήσεις	f	%	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	134	18.8	13	(16.7%)	100	(18.1%)	20	(25.3%)
Ελλείψεις σε υποδομές	293	41.4	35	(44.9%)	236	(42.8%)	22	(27.8%)
Ελλείψεις στη λειτουργία του σχολείου	100	14.1	20	(25.6%)	71	(12.9%)	9	(11.4%)
Δεν απάντησαν	184	25.7	10	(12.8%)	144	(26.1%)	28	(35.4%)

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η διαφορά των απαντήσεων των γονέων που ανήκουν στις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες είναι μεγάλη. Τα ευρήματα είναι στατιστικά πολύ σημαντικά ( $\chi^2 = 22,436^a$ ,  $df = 6$ ,  $p = ,0021$ ).

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι απαντήσεις των 393 γονέων (55 ανήκουν στην ανώτερη, 307 στη μεσαία και 31 στην κατώτερη κατηγορία) οι οποίοι απάντησαν ότι ναι, πιστεύουν πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, αναφέρονται κυρίως σε ελλείψεις στις υποδομές (293 απαντήσεις, 75%) και πολύ, λιγότερο (100 απαντήσεις, 25%) σε ελλείψεις στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας όμως, τονίζουν περισσότερο απ' όλους τις ελλείψεις στη λειτουργία του σχολείου, 25.6% έναντι 11.4% των γονέων της κατώτερης και 12.9% των γονέων της μεσαίας κατηγο-



ρία. Αυτοί οι γονείς εντοπίζουν επίσης σε μεγαλύτερο ποσοστό, αλλά με όχι τόσο μεγάλη διαφορά και τις ελλείψεις που αφορούν τις ελλείψεις σε υποδομές, 44.9% έναντι 27.8% των γονέων της κατώτερης και 42.8% των γονέων της μεσαίας κατηγορίας.

Από τα ευρήματα, προκύπτει καταρχήν μια ποσοτική διαφοροποίηση, στις απόψεις και αναπαραστάσεις των γονέων των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Έχει ενδιαφέρον να δούμε και με ποιον τρόπο καταγράφεται ως άποψή τους. Εάν η υπάρχουσα ποσοτική διαφοροποίηση, είναι ταυτόχρονα και ποιοτική, μπορούμε να υποθέσουμε με ακόμα μεγαλύτερη ασφάλεια ότι υπάρχει διαφοροποιημένη αναπαράσταση του σχολείου από τους γονείς των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών.

## Άξονας Ι: Ελλείψεις σε υποδομές

### Ενδεικτικές φράσεις των γονέων της ανώτερης κατηγορίας

- προβλήματα υποδομής (γυμναστήριο – αποδυτήρια, Η/Υ, εργαστήρια)
- δεν υπάρχουν σωστές αίθουσες, αίθουσα για Η/Υ, ευρύχωρη βιβλιοθήκη, σωστά διαμορφωμένο προαύλιο, αίθουσα εκδηλώσεων, αίθουσα πειραμάτων,
- έλλειψη χώρων γυμναστικής, εργαστηρίων, αμφιθεάτρου
- βρίσκεται στο κέντρο, σε δρόμο με μεγάλη κυκλοφορία και πολύ καυσαέριο
- δεν υπάρχει κυλικείο
- έλλειψη καθαρού αέρα, πράσινου
- δεν είναι ανθρώπινος ο χώρος του σχολείου για παιδιά αυτής της ηλικίας (τσιμεντένιο κτίριο χωρίς πράσινο και ελεύθερους χώρους)
- έχει μικρό προαύλιο και δεν έχει δέντρα, χώρους πράσινου κλπ
- η έλλειψη αιθουσών που δημιουργεί με τη σειρά της τμήματα των 30 μαθητών
- το κτιριακό πρόβλημα (παλαιότητα, έλλειψη χώρων άθλησης, καθαριότητα στις τάξεις και τις τουαλέτες)
- λείπουν οι Η/Υ ως μέσον πληροφόρησης και αντικείμενο σπουδών.

### Ενδεικτικές φράσεις των γονέων της κατώτερης κατηγορίας

- είναι πάρα πολλά τα παιδιά σε κάθε τμήμα. Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να κάνουν κανονικά μάθημα και υπάρχει πρόβλημα με τα ίδια τα παιδιά μας
- ο πολυάριθμος αριθμός μαθητών στην τάξη
- που ήταν δύο τμήματα η τάξη και έγινε ένα
- στεγάζεται στο ίδιο κτίριο με 3 δημοτικά
- το κτίριο του σχολείου είναι παλιό
- το ωράριο και το παλιό κτίριο
- το προαύλιο και οι τουαλέτες
- το μικρό προαύλιο
- η καθαριότητα.

### Ενδεικτικές φράσεις των γονέων της μεσαίας κατηγορίας

- δεν διαθέτει αίθουσες για άλλες δραστηριότητες όπως π.χ. αίθουσες για να τοποθετηθούν υπολογιστές, ή ψυχαγωγική αίθουσα
- δεν υπάρχουν εργαστήρια, υπολογιστές
- δεν έχουν καλή θέρμανση και μεγάλες αίθουσες
- η έλλειψη αιθουσών έχει ως αποτέλεσμα μερικά τμήματα να κάνουν μάθημα σε αίθουσες χωρισμένες στη μέση
- δεν έχει μεγάλο προαύλιο, δεν έχει αρκετά κατάλληλους κοινόχρηστους χώρους
- δεν υπάρχει φύλακας
- το προαύλιο κρατάει νερά στις άκρες
- η έλλειψη χώρου παιχνιδιών για τα παιδιά, το προαύλιο είναι τσιμενταρισμένο, υπάρχουν ελάχιστα δέντρα
- η καθαριότητα υγιεινής στις τουαλέτες με τα απαραίτητα εφόδια (χαρτιά υγείας, σαπούνια, κλπ)
- δεν είναι σωστά τοποθετημένοι οι χώροι ατομικής υγιεινής
- ακάθαρτες τουαλέτες, έλλειψη πράσινου στο προαύλιο
- θα θέλαμε οι αίθουσες να αερίζονται καθημερινά
- η στέγαση γιατί το κτίριο είναι παλιό και θέλει αντικατάσταση
- η συστέγαση και άλλων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων στον ίδιο χώρο.

Στις απαντήσεις που εντάχθηκαν σε αυτό τον Άξονα, παρατηρούμε ότι οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας (προβάλλουν αρκετά ζητήματα τα οποία θεωρούν ως προβλήματα του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Αυτά αφορούν κυρίως σε ελλείψεις σε βοηθητικές αίθουσες (βιβλιοθήκης, εργαστηρίου, γυμναστικής εκδηλώσεων), στο προαύλιο (έλλειψη πράσινου, μικρός ελεύθερος χώρος) και η παλαιότητα του κτιρίου. Δυο μόνο γονείς αναφέρονται στο μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη και τη συστέγαση με άλλο σχολείο, όπου αυτό υφίσταται.

Αντίθετα, η πλειοψηφία των γονέων της κατώτερης κατηγορίας απαντούν σχεδόν με πανομοιότυπες φράσεις ότι τα σημαντικότερα προβλήματα του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους είναι τα τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών, η παλαιότητα του κτιρίου, το μικρό προαύλιο, η έλλειψη καθαριότητας. Φαίνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα σχολεία που βρίσκονται σε εργατικές συνοικίες στεγάζουν μεγάλο αριθμό μαθητών σε κτίρια μη κατάλληλα.

Τέλος τα  $\frac{3}{4}$  των απαντήσεων των γονέων της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας που θεωρούν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο σχολείο φοίτησης των παιδιών τους (236 από τις 307) αναφέρονται στο ζήτημα των ελλείψεων του σχολείου σε υποδομές, όπως οι κύριες και βοηθητικές αίθουσες, η διαμόρφωση του προαυλίου, η υγιεινή στις τουαλέτες, η καθαριότητα του σχολείου, η γενικότερη κατάσταση του διδακτηρίου, αλλά προβληματίζονται επίσης από το μεγάλο αριθμό μαθητών στις τάξεις και τη συστέγαση με άλλα σχολεία.

## Άξονας II: Λειτουργία του σχολείου

### Ενδεικτικές φράσεις των γονέων της ανώτερης κατηγορίας

- *δε γίνεται σωστή δουλειά από τους δασκάλους στη μετάδοση της γνώσης με*
- *αποτέλεσμα να αναγκαζόμαστε να κάνουμε οι γονείς τους δασκάλους*
- *η αδιαφορία των διδασκόντων και η κατά καιρούς αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά που δείχνουν έλλειψη κινήτρου (δημοσιοϋπαλληλική στάση) για το έργο τους*
- *οι δάσκαλοι δεν ξέρουν να διδάσκουν*
- *να ολοκληρώνει στο σχολείο όλη τη μαθησιακή διαδικασία*

N. Μάνεσης

- η οκνηρία των διδασκόντων προς μετάδοση γνώσεων
- η καχυποψία των διδασκόντων ως προς τις έξωθεν (καλοπροαίρετες) παρεμβάσεις καθώς και η απελπιστικά δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία πολλών από αυτούς
- κατά τις ώρες λειτουργίας, η επίβλεψη είναι από ανεπαρκής έως ανύπαρκτη
- η ασφάλεια κατά την έξοδο, ειδικά των μικρών τάξεων
- η φύλαξη πριν και μετά τη λειτουργία του σχολείου δεν είναι επαρκής
- η άσχημη συμπεριφορά των υπευθύνων της φύλαξης
- η όχι πολύ καλή συνεργασία Συλλόγου διδασκόντων και Συλλόγου Γονέων
- μη καλή συνεργασία σε μερικές περιπτώσεις του Διευθυντή με τους γονείς
- φόβος της ευθύνης για την επικοινωνία με τους γονείς από τους αρμόδιους του σχολείου και όχι από τη δασκάλα του
- ο απολυταρχικός τρόπος διοίκησης του σχολείου (διευθυντής)
- η έλλειψη επαρκούς επικοινωνίας σχολείου - γονέων (συναντήσεις, συζητήσεις, ενημέρωση κλπ)
- ο ανταγωνισμός
- έλλειψη κοινωνικών και ομαδικών εκδηλώσεων που προβληματίζουν, κοινωνικοποιούν και ευαισθητοποιούν τα παιδιά σε σύγχρονα και καθημερινά προβλήματα (ρύπανσης, ναρκωτικά, θρησκεία, τέχνες, κλπ)
- δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι το ίδιο ικανοί
- δεν γίνονται δραστηριότητες μέσα σε συγκεκριμένα προγράμματα (Cοmenius, Μελίνα, κλπ)
- δεν γίνονται αρκετές εκδηλώσεις εκτός από τις σχολικές γιορτές
- δεν γίνονται συχνά εκδρομές
- η έλλειψη μόνιμου διδακτικού προσωπικού
- με ενοχλεί το γεγονός ότι πολύ συχνά στο σχολείο γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στα παιδιά [σε καλούς ή μη μαθητές]
- οι συχνές αλλαγές του διδακτικού προσωπικού
- η έλλειψη εργασίας στο σπίτι
- η πολύ υψηλή βαθμολογία.

### Ενδεικτικές φράσεις των γονέων της κατώτερης κατηγορίας

- θέλω [το παιδί μου] να μάθει γράμματα και να διαβάζει
- δεν έχουν ακόμα υπολογιστές που κατά τη γνώμη μου είναι απαραίτητα σήμερα στη ζωή μας
- στα Αγγλικά φορτώνει τα παιδιά πολύ και τα δυσκολεύει στην ορθο-

γραφία. Δεν είναι και παιδιά θαύματα

- να υπάρχει μεγαλύτερος έλεγχος των παιδιών στο σχολείο
- η συμπεριφορά του δασκάλου
- να μη φωνάζουν οι δάσκαλοι
- δεν συμπεριφέρονται σε όλα τα παιδιά το ίδιο, κάνουν διακρίσεις
- θα ήθελα εμείς οι μητέρες να κοιτάζουμε περισσότερο τα παιδιά στο κεφάλι για τις ψείρες
- στην πλατεία κοντά στο σχολείο συχνάζουν ναρκομανείς
- είναι πάρα πολύ μακριά το σχολείο.

### Ενδεικτικές φράσεις των γονέων της μεσαίας κατηγορίας

- δεν έχουν γίνει καθόλου εκπαιδευτικές εκδρομές
- δε συμμετέχει το σχολείο σε αρκετές πολιτιστικές εκδηλώσεις
- η απουσία καινοτόμων δραστηριοτήτων
- ο διευθυντής ο οποίος είναι στενόμυαλος και νομίζει ότι αυτός θα πρέπει να αποφασίζει χωρίς συνεργασία συλλόγου, εκπαιδευτικών, γονέων
- η αλλαγή της δασκάλας στη μέση της χρονιάς
- η δυσκολία επικοινωνίας με τη δασκάλα. Το κάλεσμα - συζήτηση - ενημέρωση πρέπει να γίνεται συχνότερα και όχι μια φορά το χρόνο
- κατά τη φετινή χρονιά παρατηρώ ότι έχουν σχεδόν μηδενιστεί οι επί πλέον εργασίες, π.χ. φωτοτυπίες
- να τους βάζουν επαναλήψεις και ασκήσεις έστω για τα Σαββατοκύριακα και έτσι να προετοιμάζονται για το γυμνάσιο
- ο δάσκαλος είναι τελείως αντιπαιδαγωγικός ως προς τη συμπεριφορά του στα παιδιά μας
- οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν είναι ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών όπως δυσλεξία και δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά
- η πρώην δασκάλα και ο φετινός δάσκαλος οι οποίες πήγαν χαμένες χρονιές
- πιο καταρτισμένοι δάσκαλοι.

Στον Άξονα αυτό παρατηρούμε ότι είναι πολύ περισσότεροι, (20 έναντι 9, δηλαδή σχεδόν οι διπλάσιοι) οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας που εντοπίζουν μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων στο σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Μπορούμε να αποτυπώσουμε με μεγάλη ευκρίνεια την εικόνα που έχουν σχηματίσει για το σχολείο.

N. Μάνεσης

---

Οι γονείς αυτοί αναφέρουν ως προβλήματα του σχολείου τον τρόπο δουλειάς ή ακόμα και τη συμπεριφορά των δασκάλων. Τα θέματα που σχολιάζουν αφορούν τη μη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως, την έλλειψη συνεργασίας δασκάλων και γονέων, την απουσία δραστηριοτήτων εκ μέρους του σχολείου (εκδρομές, συναντήσεις, συζητήσεις), τις συχνές αλλαγές του διδακτικού προσωπικού.

Αντίθετα, είναι ελάχιστοι οι γονείς της κατώτερης κατηγορίας που αναφέρονται στα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Ακόμα κι όταν αναφέρονται στον τρόπο εργασίας ή τη συμπεριφορά των δασκάλων η οπτική τους είναι περιορισμένη. Εκείνο που τους ενδιαφέρει κυρίως είναι το δικό τους παιδί να μάθει γράμματα και να διαβάζει.

Όσον αφορά τους γονείς της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας εστιάζουν κι αυτοί το ενδιαφέρον τους στα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και συγκεκριμένα την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, την ποιότητα της δουλειάς των δασκάλων, το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Προκειμένου να διερευνήσουμε περαιτέρω τις απόψεις των γονέων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο των παιδιών τους. Προχωρήσαμε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 20 γονείς των δύο ακραίων κοινωνικών κατηγοριών. Παρουσιάζουμε πρώτα τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τους γονείς της ανώτερης κατηγορίας

### **Ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων γονέων της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας**

**[Σ:7, δικηγόρος - πατέρας]** Όχι, όχι. Θεωρώ ότι το σχολείο είναι πολύ καλό. Και ο Διευθυντής και γενικώς οι δάσκαλοι. Να... τώρα αν υπάρχουνε ελάχιστες εξαιρέσεις. Ε... μία ή δύο. Αλλά το σχολείο γενικώς είναι πολύ καλό. Και σε επίπεδο δασκάλων, διδακτικού προσωπικού ή σε επίπεδο περιβάλλοντος ε... γιατί παίζει πολύ βασικό ρόλο και το περιβάλλον του σχολείου και βεβαίως και γιατί φέρονται κι έτσι.

**[Σ:6, γιατρός - μητέρα]** περισσότερο ίσως αυτό που υπολείπονται μάλλον τελικά ήταν ίσως... οι δάσκαλοι να μιλάνε λίγο περισσότερο για κοινωνικά θέματα. Και πέρα από το σχολείο.

**[Σ:12, δικηγόρος - πατέρας]** εκτιμάω ότι δεν είχε το σχολείο στην πλειοψηφία τους καλούς δασκάλους. Πολύ καλούς δασκάλους. Ελπίζω να μην παρεξηγηθώ. Υπήρχε μια κατηγορία καλοί δάσκαλοι, υπάρχει μια κατηγο-

ρία που δεν ήτανε της προκοπής. Δηλαδή, τώρα αυτό δεν εξαρτάται απ' το σχολείο, έτσι; θεωρώ δηλαδή ότι ήταν ένα πρόβλημα που ίσως να οφείλεται στη γενικότερη παιδεία των δασκάλων.

**[Σ:2, καθηγήτρια - μητέρα]** όπως ας πούμε με το πρόβλημα της επιτήρησης, το πρόβλημα της καθαριότητας, το πρόβλημα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, γιατί συμβαίνει κι αυτό, ε, κι όλα αυτά βέβαια [τα έχω προσέξει] μέσα από παράπονα που εκφράζονται από γονείς προς το Σύλλογο.

### **Ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων γονέων της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας**

**[Σ:3, κυλικείο - πατέρας]** όλα είναι καλά μες στο σχολείο, με τους δασκάλους είμαστε πολύ δεμένοι εμείς, δεν έχουμε πρόβλημα, τώρα έξω από το σχολείο είναι το προαύλιο, το γαρμπίλι, να γίνει μια πίσσα...το παίρνουμε μέσα και το μεταφέρει στο σπίτι το παιδί

**[Σ:17, οικιακά - μητέρα]** ...μονίμως [πρόβλημα] το νερό στο προαύλιο. Ήτανε λιμνούλα...όταν παίζανε, ήτανε βρεγμένα, δηλαδή όλο το χειμώνα τα παπουτσάκια τους. Αίθουσα δεν είχε καθόλου για γιορτή. Το κυλικείο, μονίμως δηλαδή μια άνοιγε, μια δεν άνοιγε. Στην αρχή δηλαδή ακόμα και το ψυγείο εμείς το αγοράσαμε, το αρμόνιο, όλα δηλαδή εκεί μέσα τ' αγοράσανε οι γονείς όλοι

**[Σ:8, οικιακά - μητέρα]** Όχι, όχι, όχι, [δεν υπάρχει πρόβλημα] Βέβαια αυτά που νομίζουν οι άλλοι γονείς σημαντικά για μένα δεν είναι...το να είναι αυστηρός ο συγκεκριμένος διευθυντής. Γιατί να μην είναι αυστηρός, να μην λερώσουν το σχολείο να μην πετάξουν ένα χαρτάκι, στο σπίτι τους το πετάνε κάτω; το ίδιο δεν είναι και το σχολείο;

**[Σ:14, εργάτρια φασόν - μητέρα]** δεν ξέρω, τώρα... επάνω στο σχολείο. Δεν ξέρω ακριβώς τι μπορεί να έχει... για θέμα καθαριότητας κι αυτά που είχε μέσα. Πρώτα που είχα πάει στις τουαλέτες, τώρα δεν ξέρω, ήτανε... καθαρές μέσα οι τουαλέτες. Δεν είχανε κανένα πρόβλημα. Ήτανε λες και ήσουνα στο σπίτι σου. Και ο χώρος έξω, τώρα όπως έχει διαμορφωθεί το σχολείο. Έχει φτιαχτεί, έχουνε μπει υπόνομοι, έχουν μαζέψει τα νερά, όλα αυτά... είναι καλά. Στην αρχή ήτανε κάπως... πήγαινες να περάσεις και πλατσούριζες μες στο νερό.

## Συζήτηση

Το γεγονός ότι το 55.5% των γονέων απάντησε πως κατά τη γνώμη τους υπάρχουν προβλήματα και ελλείψεις στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους, θεωρούμε ότι είναι ένα σημαντικό εύρημα. Αυτό καταρχήν επιβεβαιώνει το αυξημένο ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ταυτόχρονα όμως μας βοηθά να διαπιστώσουμε ότι η εικόνα του σχολείου στο γενικότερο πληθυσμό, δεν είναι η καλύτερη. Οι γονείς επιθυμούν να λειτουργεί το σχολείο χωρίς ελλείψεις και προβλήματα ώστε τα οφέλη για το παιδί τους να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερα. Δεν είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που αυτό παρέχει. Θεωρούν ότι υπάρχουν ελλείμματα και δυσλειτουργίες τα οποία αναφέρουν στις απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις που δίνουν δείχνουν πως οι ίδιοι δεν αρκούνται απλώς να μεταφέρουν τα παιδιά στο σχολείο, αλλά προσέχουν και παρακολουθούν ότι συμβαίνει εκεί.

Περισσότερο από όλους, οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας (70,5% έναντι 39.2% των γονέων της κατώτερης και 55.7% της μεσαίας) παρατηρούν και προσέχουν όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο του παιδιού τους. Γι' αυτό μπορούν και να εκφράσουν ό,τι θεωρούν πως αποτελεί έλλειψη ή πρόβλημα.

Υπάρχουν βέβαια και αρκετοί γονείς, οι περισσότεροι από τους οποίους προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική κατηγορία, οι οποίοι απάντησαν πως δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στο σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Πώς μπορεί άραγε να ερμηνευθεί αυτό το γεγονός; Μπορεί να συμβαίνει διότι ίσως δεν είχαν προσέξει ή δεν είχαν αντιληφθεί κάτι που να συμβαίνει στο σχολείο των παιδιών τους και το οποίο να θεωρούν ότι είναι πρόβλημα. Ίσως πάλι, για δικούς τους προσωπικούς λόγους να μην ήθελαν να αναφερθούν στα προβλήματα που τυχόν έχει το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Δεν αφορά όμως την παρούσα μελέτη η διευκρίνιση του ερωτήματος αυτού.

Όπως προαναφέραμε, η επεξεργασία των απαντήσεων των γονέων στην ανοικτή αυτή ερώτηση, μάς επέτρεψε να παρατηρήσουμε ότι η διαφοροποίηση δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά κυρίως ποιοτική. Έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία όχι μόνο το ποσοστό των γονέων που αναφέρονται σε προβλήματα, αλλά κυρίως και τα ποια αναπαριστούν ως προβλήματα και ελλείψεις.

Οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους, σε ζητήματα που αφορούν



στην κτιριακή υποδομή τα οποία δεν επιτρέπουν στο σχολείο να λειτουργήσει ακόμα καλύτερα. Τους ενδιαφέρει η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Οι πολλές και λεπτομερείς αναφορές απεικονίζουν πολύ καθαρά ακριβώς αυτό το έντονο ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τις αυξημένες προσδοκίες τους ακόμα και για τη λειτουργικότητα και την αισθητική του χώρου στον οποίο τα παιδιά τους περνούν τη μισή ημέρα. Προσέχουν και παρατηρούν τα πάντα, από το χρώμα της πρόσοψης του κτιρίου μέχρι και τον τρόπο διδασκαλίας ή τα προσόντα του δασκάλου. Αν και θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι ίσως να μην ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού οι ίδιοι φροντίζουν από πολύ νωρίς να εμπλουτίζουν το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών τους, παρατηρούμε ότι δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Οι παρατηρήσεις τους είναι κατά πολύ περισσότερες και αγγίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων. Πρέπει να προσέξουμε ιδιαίτερα όσες αναφέρονται στην παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα των δασκάλων, αφού για τους γονείς αυτής της κατηγορίας η καλή λειτουργία του σχολείου ταυτίζεται σχεδόν με την ύπαρξη καλού δασκάλου με γνώσεις, συμπεριφορά και ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας (Μάνεσης, 2006).

Και στις συνεντεύξεις τους οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας δεν περιορίζονται να αναφερθούν σε ζητήματα σχετικά με τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και σε προβλήματα λειτουργίας, αλλά αναφέρονται ιδιαίτερα και στις ικανότητες του Δασκάλου: η καλή επικοινωνία με τα παιδιά, η διδακτική του επάρκεια είναι ζητήματα στα οποία εστιάζουν κι εδώ το ενδιαφέρον τους. Εστιάζουν με σαφή τρόπο το ενδιαφέρον τους σε κεντρικά και ουσιώδη ζητήματα υποδομής και λειτουργίας του ίδιου του σχολείου. Ταυτόχρονα, αναφέρονται και στο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος, για τους γονείς αυτούς, είναι η πεμπτούσια του σχολείου και από τον οποίο προσδοκούν πάρα πολλά.

Αντίθετα, οι γονείς της κατώτερης κατηγορίας ούτε καν συζητούν για θέματα που αφορούν το πώς είναι το προαύλιο, εάν έχει αρκετά δέντρα, εάν υπάρχει γυμναστήριο ή αίθουσα εκδηλώσεων. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους είναι πιο απλά, αλλά συνάμα και πιο δύσκολα. Πρέπει να λυθούν αυτά τα ζητήματα πριν ενδιαφερθούν για τα άλλα. Δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι. Είναι ολιγαρκείς, δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις, αφού έχουν μάθει «να απλώνουν τα πόδια τους μέχρι εκεί που φτάνει το πάπλωμά τους» (Μυλωνάς 1998). Ίσως πάλι λόγω και των δύσκολων αντικειμενικών συνθηκών ύπαρξής τους, δεν ασχολούνται με τόσο «λεπτά» ζητήματα. Σύμφωνα με το Μάνεση (2004), όταν οι γονείς αυτοί αναφέρονται στο σχολείο, χρησιμοποιούν πάντοτε θετικές εκ-

N. Μάνεσης

---

φράσεις όπως: *αισθάνομαι τυχερή, έχουμε τους καλύτερους δασκάλους*, κ.ά.. ελάχιστα αναφέρονται σε τυχόν προβλήματα που έχει το σχολείο και μάλιστα σχεδόν καθόλου σε ζητήματα που σχετίζονται με το έργο και την προσωπικότητα του δασκάλου των παιδιών τους, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνών (Lareau, 1987; Crozier, 1997). Δε θίγουν γενικότερα ζητήματα που αφορούν στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (συναντήσεις, εκδρομές, κλπ). Επισημαίνουν όμως διακρίσεις τις οποίες βιώνουν επώδυνα, αλλά και επιμέρους εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς που δεν αφορούν άμεσα τη λειτουργία του θεσμού.

Στις συνεντεύξεις τους οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας δεν αναφέρουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Περιορίζονται στο να αναφέρουν ζητήματα μικρά και καθημερινά τα οποία αφορούν κυρίως στην καθαριότητα, ελλείψεις στην αυλή του σχολείου, προβλήματα που σχετίζονται περισσότερο με το δικό τους παιδί. Δεν φαίνεται να έχουν να παρατηρήσουν τίποτα σχετικά με την επάρκεια του δασκάλου. Η εικόνα που έχουν για το δάσκαλο είναι θετική με μια δυναμική που μειώνει ή και αρνείται ακόμα και τα δεδομένα αρνητικά του.

Από τις απαντήσεις των γονέων της μεσαίας κατηγορίας προκύπτει ότι κι αυτοί έχουν υψηλές απαιτήσεις από το σχολείο. Εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους κυρίως για όσα αφορούν την οργάνωση του σχολείου και τις ελλείψεις σε υποδομές. Ακολουθούν τη «λογική» των γονέων των ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών. Παρακολουθούν τη δουλειά του σχολείου καθημερινά και έχουν άποψη για όσα συμβαίνουν εκεί. Δεν αφήνουν βέβαια έξω από τη σφαίρα των παραπόνων που διατυπώνουν και τα ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου (ανάθεση εργασιών στο σπίτι, ικανότητα εκπαιδευτικών κλπ). Τα ζητήματα που θέτουν ομοιάζουν προς αυτά των γονέων των ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών, όμως το εύρος που αγγίζουν είναι σαφώς πιο περιορισμένο.

## Αντί επιλόγου

Θελήσαμε να διερευνήσουμε τις αναπαραστάσεις των γονέων για το ποιες θεωρούν πως είναι οι ελλείψεις του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους, κι εάν αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι γονείς.

Γνωρίζουμε, ότι ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς έχουν συμβολή στην καλή επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους. Αφιερώνουν μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους προσπαθώντας να ανταποκριθούν στα αιτήματα του σχολείου. Παρακολουθούν την ποιότητα της δουλειάς του δασκάλου κι έχουν κι αυτοί απαιτήσεις.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτει με σαφή και κατηγορηματικό τρόπο ότι οι αναπαραστάσεις και προσδοκίες των γονέων για τις ελλείψεις του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους είναι κοινωνικά διαφοροποιημένες ανάλογα με το κεφάλαιο της οικογένειας. Υπάρχει διαφοροποίηση στις προσδοκίες των γονέων των διαφορετικών κατηγοριών για το τι χρειάζεται να βελτιωθεί επιπλέον στο σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους.

Έχει ενδιαφέρον να στραφεί η έρευνα ακόμα περισσότερο σε ζητήματα που αφορούν τις καθημερινές πρακτικές των γονέων ώστε να μπορέσουμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τον τρόπο που η οικογένεια αντιλαμβάνεται το ρόλο της στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην πρόοδο του μαθητή.

## Βιβλιογραφία

- Baker, D. & Stevenson, P. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59: 156-166.
- Becker, H.J. & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement. A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83(2): 85-102.
- Βιτσιλάκη, Χ. (1994, Δεκέμβριος). Οικογένεια και σχολείο: διαστάσεις κοινωνικοποίησης σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction: a model. In Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds). *Power and ideology in education*: 485-511. New York: Oxford University Press.
- Chavkin N. (Ed). (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, New York: State University of New York Press.

N. Μάνεσης

---

- Conway, S. (1997). The reproduction of exclusion and disadvantage: symbolic violence and social class inequalities in parental choice of secondary education. *Sociological Research Online*, 2(4): <http://www.socresonline.org.uk>.
- 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.
- 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.
- David, M. (1993). *Parents, Gender and Education Reform*. Oxford: Polity Press.
- Davies, D. (1993). Benefits and Barriers to Parent Involvement: From Portugal to Boston to Liverpool. Στο Chavkin N. (Ed). *Families and schools in a pluralistic society*: 205-216. Albany, NY: State University of NY Press.
- Γεωργίου, Στ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19: 347- 368.
- Γώγου – Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις – κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Πορεία.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., Κυρίδης Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.) (2002). *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Α' τόμος: 205-215. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1999). *Γονείς και σχολείο. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Στο Booth, A. & Dunn, J. F. (Eds). *Family School links: how do they affect educational outcomes?* : 3-34. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. Στο Booth, A. & Dunn, J. (Eds). *Family School links: how do they affect educational outcomes?* : 209-246. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein J. (1995). School / Family / Community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76: 701-712.
- Epstein J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5: 261-276.

- Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3): 409-429.
- Georgiou, St. (1996). Parental Involvement in Cyprus, *International Journal of Educational Research*, 25(1): 33-43.
- Jodelet, D. (Ed). (1989). *Les representations sociales*. Paris: PUF.
- Καμαριανός, Ι. (2002). Γονεϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 33: 81-109.
- Katsillis, J. & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: the case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2): 270-279.
- Κουφάκη – Πρέπη, Ε. (1997). Οικογένεια, παιδί και εκπαιδευτικές αξίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97: 119-129.
- Lareau A. & Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family – school policies. *Sociology of Education* [Special issue on Sociology and Educational Policy]: 24-39.
- Lareau, A. (1996). Assessing Parent Involvement in schooling: a critical analysis Στο Booth, A. & Dunn, J. (Eds). *Family School links: how do they affect educational outcomes?* : 57-64. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67: 746-776.
- Lareau A. (1989) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia. Falmer Press.
- Lareau A. (1987). Social Class differences in Family – School relationships: the importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60: 73-85.
- Μάνεσης Ν., (2004). *Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2: 5-23. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών. Στο Κωνσταντίνου, Χ. Πλειός, Γ. (Επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*: 427-447. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Συμβολές, Αθήνα. Gutenberg.

N. Μάνεσης

---

- Moscovici, S. (1989). *Les representations sociales*. Paris: PUF.
- Ντυρκέμ Εμίλ (1998) (μτφ Ανθογαλίδου, Θ.) Συλλογικές αναπαραστάσεις και αντιληπτικές κατηγορίες. Online στο <http://web.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Durkheim>
- Ο' Connor, S. (2001). Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at risk*, 6(3): 175-198
- Ritter, Ph., Mont – Reynaud, R., Dornbusch, S. (1993). Minority Parents and their youth: concern, encouragement, and support for school achievement. Στο Chavkin, N. (Ed). *Families and schools in a pluralistic society*: 107-119. Albany, New York: State University of New York Press.
- Sanders, M. & Epstein, J. (1998). School – family – community partnerships and educational change: international perspectives. Στο Hargreaves, A. et al. (Ed) *International handbook of educational change*: 482-502. Great Britain. Kluwer Academic Publishers.
- Τομαρά – Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99:183-198.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: power and participation*. London: The Falmer Press.
- Weininger, E. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into American Context: The Question of Social Class and Family – School Relations. *Poetics*, 31 (5-6): 375-402.

## Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας για την αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας

Χαράλαμπος Σταχτέας\* – Μαίρη Γείτονα\*\*

### Περίληψη

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις διοίκησης της εκπαίδευσης απέχουν από την παραδοσιακή και γραφειοκρατική διεκπεραίωση καταστάσεων και δίνουν προτεραιότητα στην αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των γνώσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας σχετικά με τη συμβολή της πληροφορικής τεχνολογίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Για την πραγματοποίηση της έρευνας διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απεστάλη το έτος 2005 σε όλους (150) τους διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού. Τα ποσοστά ανταπόκρισης προσεγγίζουν το 71%. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο των γνώσεων των διευθυντών σχετικά με τη χρησιμότητα της πληροφορικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι ικανοποιητικό, παρά τη μικρή εξοικείωσή τους με τη χρήση αυτής.

---

\* Ο Χαράλαμπος Σταχτέας είναι Δρ ΤΟΕ/ΠΘ – Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής.

\*\* Η Μαίρη Γείτονα είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

## Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τεχνικές και προκλήσεις οι οποίες ενσωματώνονται στο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης (management), επεκτείνονται συστηματικά και στον τομέα της εκπαίδευσης. Η διοίκηση της εκπαίδευσης υποχρεώνεται στο νέο αιώνα να προσαρμοστεί σ' ένα καινούργιο τρόπο διαφορετικό από την απλή διεκπεραίωση ενεργειών. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται από στροφή προς την παραγωγικότητα, την επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων και την προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις της αγοράς (Firestone 1991, Harnisch 2001, Meade 1995, OECD 2001). Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή και της διευθύντριας σχολικής μονάδας χωρίς να παύει να είναι διττός (διοικητικός και ταυτόχρονα παιδαγωγικός), αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθόσον ενσωματώνονται σε αυτόν αρμοδιότητες και ενέργειες οι οποίες χαρακτηρίζουν ένα άτομο που ασκεί διοίκηση (Morgan 1996, Southworth 1990, Sykes & Blendinger 1991, Watkins 1986).

Η αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική καθόσον δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης πιο ευέλικτων, αποτελεσματικών και αποδοτικών<sup>1</sup> πρακτικών διαχείρισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όμως, η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν αρκεί από μόνη της για την υιοθέτηση ενός σύγχρονου τρόπου διοίκησης, εάν ταυτόχρονα δεν συνδυάζεται με τις κατάλληλες γνώσεις των στελεχών της εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των γνώσεων των εν ενεργεία διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας σχετικά με την αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Πιστεύεται ότι η εκπόνηση ανάλογων μελετών στη χώρα, αφενός μεν θα συμβάλει στη διαμόρφωση του κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου αξιοποίησης της πληροφορικής τεχνολογίας στα στελέχη της εκπαίδευσης και αφετέρου στη διευκόλυνση του διοικητικού και παιδαγωγικού έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων.



## Μέθοδος

### Η ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το έτος 2005 και για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε όλους (150) τους διευθυντές των μονάδων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης (81 και 69, αντίστοιχα) του νομού Μαγνησίας. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ως προς το είδος, το πλήθος, τη μορφή, τη διατύπωση και τη σύνθεση των ερωτήσεων βασίστηκε σε ειδικές προς τούτο μελέτες (Groves 1989, Javeau 1996, Kaufman 1992, Τσακίρη 1991). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου<sup>2</sup> και στόχευαν στη διερεύνηση: (α)της γνώσης χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, (β)της γνώσης για το ρόλο και την προσφορά των πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση και (γ)της γνώσης σχετικά με την ύπαρξη και λειτουργία των βασικότερων πληροφοριακών συστημάτων του Υπ.Ε.Π.Θ<sup>3</sup>. Για την οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του σε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων του πολεοδομικού συγκροτήματος Βόλου, οι επισημάνσεις των οποίων συνέβαλαν στην ουσιαστική βελτίωση αυτού.

Τα συνολικά ποσοστά ανταπόκρισης στην έρευνα ανέρχονται στο 71,3%, ειδικότερα 64% στην Α/βάθμια εκπαίδευση (52 άτομα) και 80% στη Β/βάθμια εκπαίδευση (55 άτομα). Προκειμένου να εξαχθούν πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα, επιχειρήθηκε ο διαχωρισμός του συνόλου των διευθυντών/τριών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Επίσης ο υποπληθυσμός των διευθυντών/τριών της Β/βάθμιας εκπαίδευσης χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες<sup>4</sup>. Η πρώτη περιελάμβανε τους καθηγητές/τριες θετικών ειδικοτήτων και η δεύτερη τους καθηγητές/τριες θεωρητικών ειδικοτήτων. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι Μαθηματικοί, Φυσικοί, Μηχανικοί, Πληροφορικοί και καθηγητές/τριες με πτυχίο ΤΕΙ οικονομικής, τεχνικής και γεωπονικής κατεύθυνσης, ενώ στη δεύτερη οι Θεολόγοι, οι Φιλολόγοι και οι καθηγητές Ξένων γλωσσών.

Με σκοπό την ανάδειξη εξαρτήσεων μεταξύ των μεταβλητών (nominal/ordinal), χρησιμοποιήθηκε το  $\chi^2$  τεστ (απαραμετρική συμπερασματολογία) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Μακράκης 2001, Τσάντας κα 1999). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ύπαρξης συσχετίσεων (διαδικασία crosstabulation με κριτήρια στατιστικής σημαντικότητας του τεστ τις τιμές P του Pearson και P του Fisher<sup>5</sup>) μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων

μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις διερεύνησης και ως ανεξάρτητες το φύλο, η ηλικία, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η διευθυντική προϋπηρεσία και η βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η διαμόρφωση κλάσεων έγινε λαμβάνοντας υπόψη την επιστημονικά αποδεκτή θέση ότι η αξία τους μειώνεται (χάνεται πληροφορία) όσο το πλήθος τους αυξάνεται (Κατσίλης 2000, Χάλκος 2000). Σε ό,τι αφορά τους πίνακες συνάφειας, διευκρινίζεται ότι μόνο όταν το δείγμα των αναμενόμενων συχνοτήτων που είναι μικρότερο του πέντε, ξεπερνά το 20-25% των κελιών, μόνο τότε θεωρείται ότι υπάρχει πρόβλημα εγκυρότητας του  $\chi^2$  τεστ (Everitt 1989, Μακράκης 2001, Τσάντας κ.ά. 1999) και συνεπώς αυτό δεν χρησιμοποιείται. Για την εξαγωγή περισσότερο ασφαλών συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφοράς ποσοστών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (αμφίπλευρος έλεγχος  $H_0: p_1 = p_2$  έναντι της εναλλακτικής  $H_1: p_1 \neq p_2$ ) που βασίζεται στην τιμή  $z$  της τυποποιημένης κανονικής κατανομής (Ρασσιάς 1989, Ψωινός 1998).

## Το προφίλ των στελεχών

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας 80,5% είναι άντρες. Η κατανομή ανδρών και γυναικών στη θέση διευθυντή/τριας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στο νομό Μαγνησίας παρουσιάζεται στο γράφημα 1.

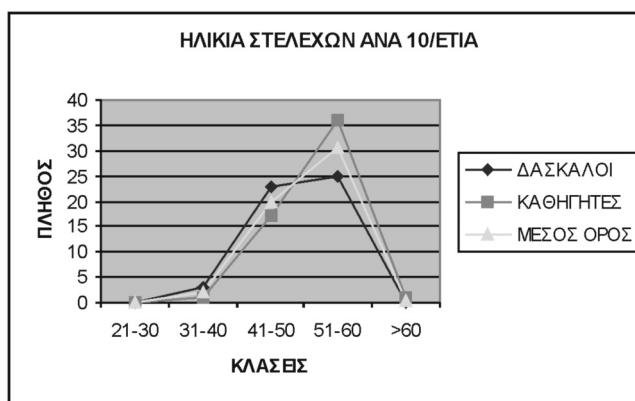
**Γράφημα 1:** Κατανομή των διευθυντών Α/βάθμιας και Α/βάθμιας εκπαίδευσης ανά φύλο.



## Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας

Η ηλικιακή κατανομή των διευθυντών/τριών, ανά δεκαετία, παρουσιάζεται στο γράφημα 2. Ενώ μέχρι την ηλικία των 45 περίπου ετών υπερτερούν οι διευθυντές/τριες σχολείων Α/βάθμιας εκπαίδευσης, στις μεγαλύτερες ηλικίες υπερτερούν οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος ηλικίας υπερβαίνει τα 50 έτη.

**Γράφημα 2:** Κατανομή των διευθυντών με βάση κλίμακα δεκαετίας.



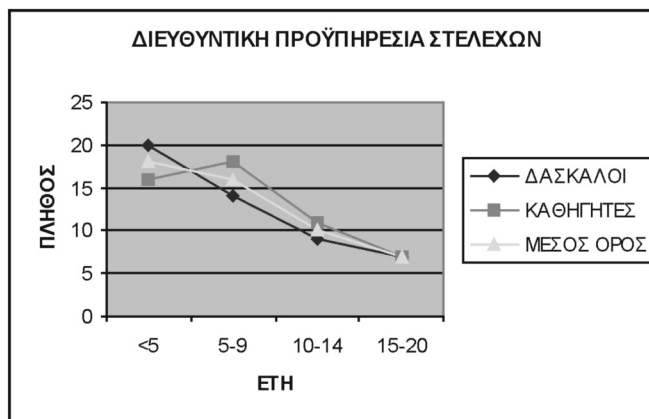
Τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση των διευθυντών/τριών όλων των σχολικών μονάδων κυμαίνονται από οκτώ μέχρι και τριάντα πέντε (όριο υποχρεωτικής συνταξιοδότησης). Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η μεγαλύτερη συχνότητα (53%) εμφανίζεται στη δεκαετία από 21 έως και 30 έτη με υπεροχή των διευθυντών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας 1:** Κατανομή των διευθυντών με βάση τη συνολική εκπ/κή υπηρεσία τους.

Κλάσεις (σε έτη) συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας διευθυντή	Α/βάθμια Εκπαίδευση		Β/βάθμια Εκπαίδευση		Ποσοστά στο σύνολο
	συχνότητα (n)	Ποσοστό	συχνότητα (n)	Ποσοστό	
<10	0	0%	1	2%	1%
11-20	7	13%	11	20%	17%
21-30	30	58%	27	49%	53%
>30	15	29%	16	29%	29%

Στο γράφημα 3 απεικονίζεται η διευθυντική προϋπηρεσία των στελεχών του δείγματος. Τα συνολικά έτη άσκησης καθηκόντων στελέχους της εκπαίδευσης κυμαίνονται από ένα μέχρι και είκοσι επτά έτη. Η πλειοψηφία (67,3%) κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας κατέχει τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας το πολύ μέχρι δέκα χρόνια. Από τη γραφική απεικόνιση παρατηρείται αξιόλογη ανανέωση<sup>6</sup> προσώπων στο σώμα των διευθυντών/τριών και σπανιότητα στη διατήρηση της θέσης του διευθυντή και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης για πάνω από 15 χρόνια.

**Γράφημα 3:** Κατανομή των ετών άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.



Επιπρόσθετα, από τη συλλογή και την επεξεργασία των δημογραφικών δεδομένων του ερωτηματολογίου κρίνεται σκόπιμη η αναφορά δύο επισημάνσεων. 1) Όλα τα στελέχη εκπαίδευσης του δείγματος διέθεταν τους τυπικούς ακαδημαϊκούς τίτλους, όπως ο νόμος ορίζει. 2) Λίγοι είναι οι διευθυντές οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει σπουδές για την απόκτηση μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού τίτλου. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν 7,5% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 5% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Κανένας απ' αυτούς τους τίτλους δεν ήταν σχετικός με την πληροφορική.

### 3. Αποτελέσματα

#### Περιγραφική Ανάλυση

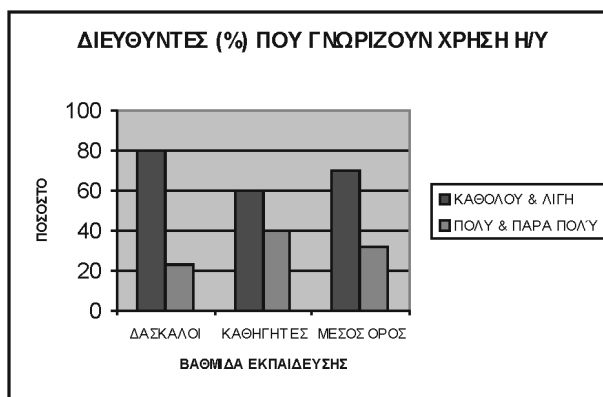
Όσον αφορά την αποτύπωση των γνώσεων που έχουν οι διευθυντές/τριες στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, προέκυψε ότι στην πλειονότητά τους (69%) δήλωσαν ότι έχει από καθόλου έως λίγη γνώση. Η σχετική κατανομή αποτυπώνεται στο γράφημα 4.

**Γράφημα 4:** Αποτύπωση της εξοικείωσης των διευθυντών με τη χρήση υπολογιστών.



Από τη σύγκριση μεταξύ των δύο κλάδων εκπαίδευσης προκύπτει ότι οι διευθυντές/τριες σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, πράγμα που διακρίνεται και στο γράφημα 5. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι δεν προκύπτει στατιστική σημαντική διαφορά, καθώς  $z = 1,87 < 1,96$ .

**Γράφημα 5:** Η εξοικείωση των διευθυντών με τη χρήση υπολογιστών, χωρισμένη σε δύο κατηγορίες.



Για τη διερεύνηση της γνώσης των διευθυντών/τριών σχετικά με το ρόλο των πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 2, το πρώτο κριτήριο συγκεντρώνει 76% θετικών απαντήσεων, αλλά το δεύτερο μόνο 33%.

**Πίνακας 2:** Ο Ρόλος των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων.

Κριτήρια διερεύνησης της γνώσης των διευθυντών σχολικών μονάδων για τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	N= 107	ποσοστό
		(n)	
Αποτελεί λειτουργία του εκπαιδευτικού πληροφοριακού συστήματος τόσο η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε πληροφορίες, όσο και η διάχυση του αποτελέσματος στην ενδεδειγμένη μορφή στους κατάλληλους αποδέκτες	A/βάθμια	42	81%
	B/βάθμια	39	71%
	Στο σύνολο	81	76%
Η αποστολή των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων δεν ταυτίζεται με την παροχή αυτοματοποιημένων αποφάσεων στους χρήστες ή με την παροχή έτοιμου τρόπου λήψης αποφάσεων που εξασφαλίζει επιτυχία	A/βάθμια	15	29%
	B/βάθμια	20	36%
	Στο σύνολο	35	33%

## Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας

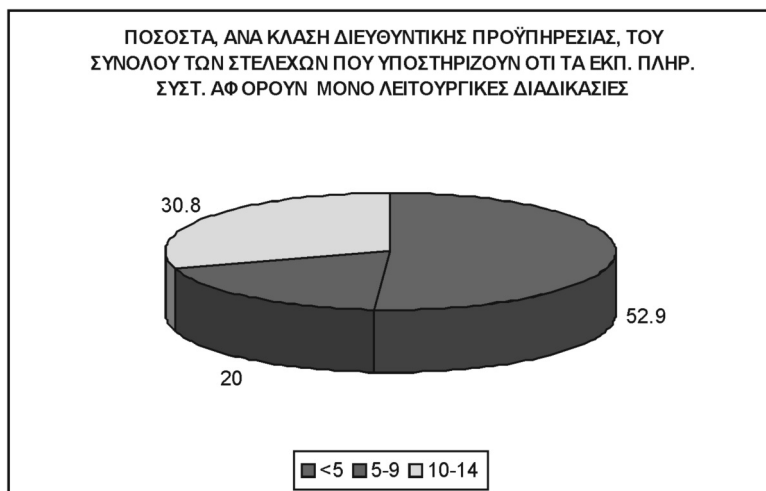
Όσον αφορά τη γνώση τους σχετικά με την προσφορά των πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκαν άλλα δύο κριτήρια. Από τον πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των διευθυντών, με διαφορετικά ποσοστά, γνωρίζει την προσφορά τους στο διδακτικό και στο διοικητικό έργο καθώς και στις στρατηγικού και λειτουργικού επιπέδου διαδικασίες που αυτά από κοινού επιτελούν.

**Πίνακας 3:** Η προσφορά των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων.

Κριτήρια διερεύνησης της γνώσης των διευθυντών σχολικών μονάδων για τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	N= 107	ποσοστό
		(n)	
Αποτελεί λειτουργία του εκπαιδευτικού πληροφοριακού συστήματος τόσο η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε πληροφορίες, όσο και η διάχυση του αποτελέσματος στην ενδεδειγμένη μορφή στους κατάλληλους αποδέκτες	A/βάθμια	42	81%
	B/βάθμια	39	71%
	Στο σύνολο	81	76%
Η αποστολή των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων δεν ταυτίζεται με την παροχή αυτοματοποιημένων αποφάσεων στους χρήστες ή με την παροχή έτοιμου τρόπου λήψης αποφάσεων που εξασφαλίζει επιτυχία	A/βάθμια	15	29%
	B/βάθμια	20	36%
	Στο σύνολο	35	33%

Σε ανάλογο ερώτημα, όμως, αναφορικά με την επιλογή μιας εκ των δύο διαδικασιών<sup>7</sup> (στρατηγικού ή λειτουργικού επιπέδου) διαπιστώθηκε ότι την επιλογή για το λειτουργικό επίπεδο την προτιμούν συγκριτικά οι διευθυντές/τριες σχολείων A/βάθμιας εκπαίδευσης (39%) έναντι αυτών της B/βάθμιας (29%). Ωστόσο, η διαφορά ελέγχεται ως στατιστικά μη σημαντική, καθόσον  $z=1,09 < 1,96$  και έτσι αποδίδεται στην τύχη. Επίσης, από την ανάλυση των επιλογών του συγκεκριμένου ερωτήματος παρατηρείται ότι τα στελέχη που διανύουν την πρώτη θητεία στη θέση διευθυντή υποστηρίζουν μονομερώς τη λειτουργική διάσταση των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων (52,9%). Από τον γενόμενο έλεγχο διαφοράς ποσοστών μεταξύ διευθυντών/τριών που διανύουν την πρώτη τους θητεία και διευθυντών/τριών που έχουν υπερβεί τα δέκα χρόνια θητείας, τεκμηριώνεται στατιστική σημαντικότητα, αφού  $z=1,97 > 1,96$ .

**Γράφημα 6:** Κατανομή των διευθυντών που αντιλαμβάνονται ότι τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα διευκολύνουν μόνο διαδικασίες λειτουργικού επιπέδου με βάση την διευθυντική προϋπηρεσία.



Στο ερώτημα σχετικά με τη γνώση τους για την ύπαρξη των βασικών πληροφοριακών συστημάτων του Υπουργείου Παιδείας, οι επιλογές των διευθυντών/τριών συγκεντρώθηκαν και παρουσιάζονται με τη μορφή ποσοστών στον πίνακα 4. Επίσης καταγράφεται η τιμή  $z$  από τους γενόμενους ελέγχους διαφοράς ποσοστών μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Από τον πίνακα γίνεται εμφανές ότι οι διευθυντές/τριες και των δύο επιπέδων εκπαίδευσης γνωρίζουν κατά προτεραιότητα την ύπαρξη των πληροφοριακών συστημάτων υποστήριξης των πανελλαδικών εξετάσεων και καταγραφής του μαθητικού και διδακτικού δυναμικού. Επίσης προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά για πέντε περιπτώσεις<sup>8</sup>. Από την σχετική επεξεργασία αυτών των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το 35% των διευθυντών/τριών γνωρίζουν την ύπαρξη των μισών τουλάχιστον από τα συγκεκριμένα πληροφοριακά συστήματα.



**Πίνακας 4:** Γνώση υφισταμένων εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων.

	Α/βάθμια (N=52)		Β/βάθμια (N=55)		Στο σύνολο (N=107)		Έλεγχος Τιμή z
	(n)	ποσοστό	(n)	ποσοστό	(n)	ποσοστό	
<b>Πληροφοριακά συστήματα</b>	(n)	ποσοστό	(n)	ποσοστό	(n)	ποσοστό	Τιμή z
Διαχείρισης διδακτικού προσωπικού	19	36,5%	30	55,6%	49	45%	1,980*
Διανομή εκπαιδευτικού υλικού	9	17,3%	24	44,4%	33	31%	3,023*
Στήριξη Πανελλαδικών (Γενικών) εξετάσεων	25	48,1%	49	90,7%	74	69%	4,806*
Μισθοδοσία υπαλλήλων	19	36,5%	27	50,0%	46	43%	1,408
Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	8	15,4%	12	22,2%	20	19%	0,898
Καταγραφή μαθητικού και διδακτικού δυναμικού	29	55,8%	34	63,0%	63	59%	0,758
Υποστήριξη στελέχωσης σχολείων ομογένειας	5	9,6%	4	7,4%	9	8%	3,158*
Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	17	32,7%	4	7,4%	21	20%	4,283*

### Αναζήτηση εξαρτήσεων

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται αναφορά των περιπτώσεων που τεκμηριώθηκε συνάφεια η οποία ερμηνεύεται ως ύπαρξη κάποιας σχέσης εξάρτησης μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Αναλυτικά, ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν: (α) Η γνώση χρήσης υπολογιστών, (β) Η γνώση για το ρόλο και την προσφορά των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων, (γ) Η γνώση για τις διαδικασίες (λειτουργικού/στρατηγικού επιπέδου) που εξυπηρετούν τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα, (δ) Η γνώση για την ύπαρξη και λειτουργία εκάστου από τα επτά παλιά πληροφοριακά συστήματα που έθεσε σε λειτουργία επιχειρησιακά το Υπ.Ε.Π.Θ. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ελήφθησαν: (α) το φύλο, (β) η ηλικία, (γ) η εκπαιδευτική προϋπηρεσία (σε έτη), (δ) η διευθυντική θητεία (σε έτη) και ε) η βαθμίδα εκπαίδευσης. Για τον υποπληθυσμό της Β/βάθμιας εκπαίδευσης, ως επιπλέον ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε και η κατεύθυνση της ειδικότητας του/της καθηγητή/τριας (θεωρητική ή θετική).

Από τα δεδομένα του πίνακα 5 τεκμηριώνεται συνάφεια μεταξύ του

φύλου και της γνώσης για τον ρόλο και την προσφορά των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων. Μάλιστα, οι γυναίκες καταγράφεται να γνωρίζουν σε ποσοστό 55%, έναντι 31% των αντρών, και αυτή η διαφορά ελέγχεται ως στατιστικά σημαντική ( $z=2,038 > 1,96$ ).

**Πίνακας 5:** Συσχέτιση φύλου με γνώση ρόλου & προσφοράς εκπ/κών πληρ/κών συστημάτων.

	Ρόλος και προσφορά των εκπ. πληροφοριακών συστημάτων		
ΦΥΛΟ	Λάθος Θέση	Ορθή Θέση	Σύνολο
Θήλυ	45,0%	55,0%	100%
Άρρεν	68,8%	31,2%	100%
Σύνολο	63,9%	36,1%	100%
P Pearson: 0,048			

Η γνώση χρήσης Η/Υ αποτελεί συνάρτηση της ηλικίας του/της διευθυντή/τριας, καθόσον, όσο μειώνεται η ηλικία, τόσο αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι γνωρίζουν να χειρίζονται υπολογιστή (πίνακας 6). Από τον έλεγχο διαφοράς ποσοστών μεταξύ των δύο ακραίων κατηγοριών προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ( $z=2,46 > 1,96$ ).

**Πίνακας 6:** Συσχέτιση ηλικίας με γνώση χρήσης υπολογιστών.

	Γνώση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών		
ΗΛΙΚΙΑ	Καθόλου & λίγο	Πολύ & πάρα πολύ	Σύνολο
$\leq 49$	50,0%	50,0%	100%
[50, 54]	75,8%	24,2%	100%
$> 55$	77,5%	22,5%	100%
Σύνολο	68,2%	31,8%	100%
P Pearson: 0,022			

Ακόμη, όσο αυξάνεται η ηλικία του/της διευθυντή/τριας, τόσο αυξάνεται και το ποσοστό εκείνων που γνωρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά πληροφο-

## Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας

ριακά συστήματα αφορούν διαδικασίες στρατηγικού και λειτουργικού επιπέδου (πίνακας 7), γεγονός που ελέγχεται ως στατιστικά σημαντικό, αφού  $z=2,343 > 1,96$ .

**Πίνακας 7:** Συσχέτιση ηλικίας με διαδικασίες που εξυπηρετούν τα εκπ. πληρ. συστήματα.

ΗΛΙΚΙΑ	Διαδικασίες που εξυπηρετούν τα εκπ. πληρ. συστήματα		
	Ελλιπής γνώση	Πλήρης γνώση	Σύνολο
<=49	52,9%	47,1%	100%
[50, 54]	30,3%	69,7%	100%
>=55	26,3%	73,7%	100%
Σύνολο	36,2%	63,8%	100%
P Pearson: 0,044			

Επίσης, εξάγεται συνάφεια μεταξύ ηλικίας και γνώσης λειτουργίας του πληροφοριακού συστήματος μισθοδοσίας. Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι οι νεότεροι (53%) αλλά και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (51%) διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων γνωρίζουν περίπου στο ίδιο ποσοστό τη λειτουργία του συγκεκριμένου πληροφοριακού συστήματος, γεγονός που επαληθεύεται, καθόσον από το έλεγχο διαφοράς που διενεργήθηκε προέκυψε  $z=0,13 < 1,96$ .

**Πίνακας 8:** Συσχέτιση ηλικίας με αναγνώριση του πληροφ. συστημ. μισθοδοσίας.

ΗΛΙΚΙΑ	Πληροφοριακό σύστημα μισθοδοσίας		
	Όχι	Ναι	Σύνολο
<=49	47,1%	52,9%	100%
[50, 54]	75,8%	24,2%	100%
>=55	48,7%	51,3%	100%
Σύνολο	56,6%	43,4%	100%
P Pearson: 0,028			

Χαράλαμπος Σταχτέας – Μαίρη Γείτονα

Ανάλογα περίπου είναι και τα αποτελέσματα του πίνακα 9 σχετικά με το πληροφοριακό σύστημα που αφορά τη διαχείριση προσωπικού από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ( $z=0,86 < 1,96$ ).

**Πίνακας 9:** Συσχέτιση ηλικίας με αναγνώριση του πληροφ. συστημ. προσωπικού.

ΗΛΙΚΙΑ	Πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης προσωπικού		
	Όχι	Ναι	Σύνολο
<=49	26,5%	73,5%	100%
[50, 54]	60,6%	39,4%	100%
>=55	35,9%	64,1%	100%
Σύνολο	40,6%	59,4%	100%
P Pearson: 0,013			

Όσον αφορά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων προκύπτει συνάφεια (πίνακας 10) μεταξύ αυτής και της γνώσης χρήσης Η/Υ. Και σ' αυτήν την περίπτωση το ποσοστό όσων γνωρίζουν μειώνεται όσο τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση αυξάνονται. Ο γενόμενος έλεγχος μεταξύ των δύο ακραίων κατηγοριών τεκμηριώνει στατιστικώς σημαντική διαφορά, καθόσον  $z=2,924 > 1,96$ .

**Πίνακας 10:** Συσχέτιση εκπαιδευτικής υπηρεσίας με βαθμό εξοικείωσης με υπολογιστές.

ΧΡ. ΥΠΗΡ.	Βαθμός εξοικείωσης με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών		
	Καθόλου & λίγο	Πολύ & πάρα πολύ	Σύνολο
<=24	47,1%	52,9%	100%
[25, 29]	75,7%	24,3%	100%
>=30	80,6%	19,4%	100%
Σύνολο	68,2%	31,8%	100%
P Pearson: 0,005			

## Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας

Επίσης, διαφαίνεται ότι υφίσταται εξάρτηση μεταξύ των συνολικών ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας του/της διευθυντή/τριας και της γνώσης για τον ρόλο και την προσφορά ενός εκπαιδευτικού πληροφοριακού συστήματος (πίνακας 11). Φαίνεται, μάλιστα, ότι οι διευθυντές/τριες με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (νεότεροι στην υπηρεσία) γνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το ρόλο και την προσφορά των πληροφοριακών συστημάτων, αλλά τούτο αποδίδεται στην τύχη, καθόσον η διαφορά ποσοστών ελέγχθηκε ως στατιστικά μη σημαντική ( $z=1,672 < 1,96$ ).

**Πίνακας 11:** Συσχέτιση εκπ/κής υπηρεσίας με ρόλο και προσφορά πληροφ. συστημάτων.

ΧΡ. ΥΠΗΡ.	Γνώση ρόλου & προσφοράς των εκπαιδευτικών πληροφ. συστημ.		
	Λάθος	Σωστό	Σύνολο
<=24	46,9%	53,1%	100%
[25, 29]	77,1%	22,9%	100%
>=30	66,7%	33,3%	100%
Σύνολο	63,9%	36,1%	100%
P Pearson: 0,034			

Παρότι πάνω από τα μισά στελέχη (64%) που διοικούν σχολικές μονάδες στο Ν. Μαγνησίας γνωρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα αφορούν διαδικασίες στρατηγικού και λειτουργικού επιπέδου, εντούτοις από την έρευνα προκύπτει η συγκεκριμένη θέση να επηρεάζεται από τα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Στον πίνακα 12 που ακολουθεί, φαίνεται ότι οι διευθυντές/τριες των σχολείων που διανύουν την πρώτη θητεία τους, υστερούν σημαντικά στη συγκεκριμένη γνώση σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που έχουν υπηρετήσει περισσότερα έτη ως διευθυντές/τριες. Αυτή η διαφορά ελέγχεται ως στατιστικά σημαντική ( $z=2,086 > 1,96$ ).

**Πίνακας 12:** Συσχέτιση διευθ. προϋπ/σίας με διαδικασίες που εξυπηρετούν τα πληρ. συστήματα.

Διευθυντική προϋπηρεσία (σε έτη)	Διαδικασίες που εξυπηρετούν τα εκπ. πληρ. συστήματα		
	Λάθος γνώση	Σωστή γνώση	Σύνολο
< =4	54,3%	45,7%	100%
[5, 9]	22,6%	77,4%	100%
> =10	30,8%	69,2%	100%
Σύνολο	36,2%	63,8%	100%
P Pearson: 0,019			

Επειδή από τη φύση τους οι λειτουργικές διαδικασίες αντιστοιχούν σε χαμηλού ιεραρχικού επιπέδου διοικητικές ενέργειες, ελέγχθηκε η επίδραση της διευθυντικής προϋπηρεσίας στη διαμόρφωση της άποψης ότι τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα διευκολύνουν τη διοίκηση του σχολείου σε δράσεις μόνο αυτού του επιπέδου. Έτσι, λοιπόν, φάνηκε (πίνακας 13) ότι τα στελέχη που διανύουν την πρώτη τους θητεία θεωρούν σημαντική τη λειτουργική διάσταση σε υπερδιπλάσιο ποσοστό από την αμέσως επόμενη κατηγορία. Ο σχετικός έλεγχος διαφοράς ποσοστών τεκμηρίωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά, καθόσον  $z = 2,742 > 1,96$ .

**Πίνακας 13:** Συσχέτιση διευθ. προϋπ/σίας με διαδικασίες που εξυπηρετούν τα εκπ/κά πληροφ. συστήματα, εξαιρουμένης της επιλογής «στρατηγικού επιπέδου».

Διευθυντική προϋπηρεσία	Διαδικασίες που εξυπηρετούν τα εκπ. πληρ. συστήματα		Σύνολο
	Μόνο λειτουργικού επιπέδου	Στρατηγικού και λειτουργικού επιπέδου	
< =4	52,9%	47,1%	100%
[5, 9]	20,0%	80,0%	100%
> =10	30,8%	69,2%	100%
Σύνολο	35,0%	65,0%	100%
P Pearson: 0,018			

## Γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας

Όσον αφορά τα επτά συνολικά ολοκληρωμένα πληροφοριακά συστήματα που έχουν τεθεί σε εφαρμογή για μεγάλο χρονικό διάστημα από το Υπ.Ε.Π.Θ., μόνο για τα δύο προέκυψε εξάρτηση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι διευθυντές (πίνακας 14). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/τριες Β/βάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους/τις συναδέλφους τους της Α/βάθμιας την ύπαρξη του πληροφοριακού συστήματος που αφορά τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού ( $z=3,023>1,96$ ), καθώς επίσης και του πληροφοριακού συστήματος υποστήριξης των πανελλαδικών εξετάσεων για την εισαγωγή μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ( $z=4,806>1,96$ ).

Τέλος, σχετικά με τη διερεύνηση της ύπαρξης εξάρτησης μεταξύ της κατεύθυνσης της ειδικότητας (θεωρητική ή θετική) του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδος Β/βάθμιας εκπαίδευσης και της γνώσης χρήσης Η/Υ, διαπιστώνεται συσχέτιση, καθόσον οι διευθυντές που έχουν ειδικότητα με γνωστικό υπόβαθρο θετικών σπουδών γνωρίζουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό να χειρίζονται υπολογιστή (πίνακας 15). Από τον γενόμενο έλεγχο μεταξύ των δύο κατευθύνσεων ειδικοτήτων τεκμηριώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά, καθόσον  $z=2,93>1,96$ .

**Πίνακας 14:** Αναγνώριση πληροφοριακών συστημάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

	Πληροφοριακό σύστημα διανομής εκπ/κού υλικού		
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Λάθος	Σωστό	Σύνολο
Β/ΒΑΘΜΙΑ	55,6%	44,4%	100%
Α/ΒΑΘΜΙΑ	82,7%	17,3%	100%
Σύνολο	68,9%	31,1%	100%
P Fisher: 0,003			
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πληροφοριακό σύστημα στήριξης πανελλαδικών εξετ.		
Β/ΒΑΘΜΙΑ	09,3%	90,7%	Σύνολο
Α/ΒΑΘΜΙΑ	51,9%	48,1%	100%
Σύνολο	30,2%	69,8%	100%
P Fisher: 0,000			

**Πίνακας 15:** Συσχέτιση κατεύθυνσης ειδικότητας δ/ντών σχολικών μονάδων Β/βάθμιας εκπαίδευσης με βαθμό εξοικείωσης ως προς τη χρήση υπολογιστών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Γνώση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών		
	Καθόλου & λίγο	Πολύ & πάρα πολύ	Σύνολο
Θεωρητική	82,6%	17,4%	100%
Θετική	42,9%	57,1%	100%
Σύνολο	60,8%	39,2%	100%
P Fisher: 0,005			

## Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι οι παρούσες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και οι αυξανόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις “επιβάλλουν” στους/στις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων την απόκτηση πολλαπλών γνώσεων και σύνθετων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τον επαγγελματισμό που διεθνώς προβάλλεται ότι πρέπει να διαθέτουν τα στελέχη της εκπαίδευσης (Bouvier 2001, Firestone 1991, OECD 2001), προκειμένου να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις.

Από την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας έχουν μικρή γνώση στη χρήση πληροφορικής τεχνολογίας. Ως πιθανοί λόγοι αυτής της διαπίστωσης μπορούν να αναφερθούν οι ακόλουθοι: Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το εύρημα ότι τη θέση του διευθυντή καταλαμβάνουν κατά το πλείστον μεσήλικα άτομα που έχουν υπηρετήσει αρκετά χρόνια ασκώντας κυρίως διδακτικά καθήκοντα. Η διαπίστωση αυτή συμβαδίζει με τα αποτελέσματα έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών που διενεργήθηκε το έτος 2000 σε πανελλήνιο δείγμα (Καθημερινή, 5/10/2001) με την ευκαιρία της «Παγκόσμιας Ημέρας του Εκπαιδευτικού» (πηγή: [www.edra.gr](http://www.edra.gr)). Ως δεύτερος μπορεί να θεωρηθεί η μικρή κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Πιστεύεται ότι η φοίτησή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα θα τους έφερνε σε μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εξοικείωση με την πληροφορική τεχνολογία. Αξίζει να επισημανθεί ότι το μικρό ποσοστό<sup>9</sup> κατο-



χής μεταπτυχιακών τίτλων που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, σχεδόν συμπίπτει με το αντίστοιχο πανελλαδικό<sup>10</sup>, έτσι όπως αυτό αναφέρεται στο έργο της αποτύπωσης των σχολικών μονάδων που ανέλαβε για λογαριασμό του Υπ.Ε.Π.Θ. το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κουλαϊδής 2005). Τα ίδια ποσοστά περίπου, επίσης, αναφέρονται και σε άλλες δημοσιευμένες μελέτες<sup>11</sup> (Γιαννακάκη 2005, Καράκος και Δραμαλίδης 2005). Εξάλλου, το εύρημα σχετικά με τη μη εξοικείωση των διευθυντών/τριών με τη νέα τεχνολογία, βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με τα αποτελέσματα έρευνας η οποία στόχευε στο σύνολο των εκπαιδευτικών λειτουργών Β/βάθμιας εκπαίδευσης της χώρας<sup>12</sup> (Κονιδάρη 2005).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο των γνώσεων των διευθυντών/τριών σχετικά με τη χρησιμότητα της πληροφορικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι ικανοποιητικό, παρά τη μικρή εξοικείωσή τους με τη χρήση αυτής. Από την ανάλυση προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του/της διευθυντή/τριας, τόσο αυξάνεται και το ποσοστό εκείνων που γνωρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα αφορούν διαδικασίες στρατηγικού και λειτουργικού επιπέδου. Το εύρημα αυτό δύναται να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η απόκτηση της συγκεκριμένης γνώσης βασίζεται κυρίως στην εμπειρία ή και την άτυπη<sup>13</sup> μάθηση που επέρχεται από τη διευθυντική θέση, η οποία συνήθως είναι συνάρτηση και της ηλικίας. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα στελέχη με πολλά χρόνια διευθυντικής προϋπηρεσίας, παρά τη μικρή εξοικείωσή τους με τους Η/Υ και τον παραδοσιακό τρόπο διοίκησης των σχολείων εξαιτίας της συσσωρευμένης εμπειρίας από τη θέση, γνωρίζουν το διπτό (λειτουργικό και στρατηγικό) ρόλο των πληροφοριακών συστημάτων. Όσον αφορά την ταξινόμηση των διευθυντών κατά επίπεδο εκπαίδευσης και κατεύθυνση ειδικότητας (θετική ή θεωρητική) διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές/τριες σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης θετικής κατεύθυνσης διαθέτουν μεγαλύτερη εξοικείωση με την πληροφορική τεχνολογία, παρά το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης και των κατευθύνσεων ειδικότητας, γεγονός που ισχυροποιεί την άποψη περί ομοιογένειας του σώματος των διευθυντών/τριων στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επίσης, ένα εύρημα το οποίο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί είναι ότι η διεύθυνση των σχολικών μονάδων αποτελεί σχεδόν «αρμοδιότητα» του ανδρικού φύλου. Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με το αποτέλεσμα σχετικής έρευνας σύμφωνα με την οποία το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν διευθυντική θέση ανέρχεται στο 4,5% και 13,6% των σχολικών μονάδων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου (Μαραγκου-

δάκη 1997). Όσον αφορά την αναζήτηση συσχετίσεων διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η διευθυντική προϋπηρεσία, η βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια) καθώς και η κατεύθυνση ειδικότητας (θεωρητική ή θετική) είναι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το βαθμό εξοικείωσης και χρήσης της πληροφορικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα άλλων τοπικής και εθνικής εμβέλειας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της χώρας. Επίσης, ως σημαντικοί μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας πρέπει να επισημανθούν οι εξής: πρώτος, στην έρευνα δεν συμμετείχαν οι προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, δεδομένου ότι, σύμφωνα με το νόμο, αυτοί δεν φέρουν τον τίτλο του διευθυντή. Δεύτερος, από την κατηγοριοποίηση των διευθυντών Β/βάθμιας εκπαίδευσης (θετική και θεωρητική κατεύθυνση), εξαιρέθηκαν για λόγους που αναφέρθηκαν προγενέστερα οι γυμναστές. Ως τρίτος περιορισμός αξίζει να αναφερθεί ότι η εργασία διαπνέεται από μια τεχνοκρατική<sup>14</sup> αντίληψη για το ρόλο της πληροφορικής τεχνολογίας στο σχολείο και το ρόλο των διευθυντών/τριών αναφορικά με το επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη επισήμανση αναφέρεται κυρίως στην επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και δεν υπονοεί την υποβάθμιση της αξίας της παιδαγωγικής διάστασης της πληροφορικής τεχνολογίας.

Συμπερασματικά, η μετεκπαίδευση ή/και η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων στην πληροφορική τεχνολογία κρίνεται επιβεβλημένη<sup>15</sup>, ανεξαρτήτως του επιπέδου εκπαίδευσης και της ειδικότητας, παρά τις διαφορές που εμφανίστηκαν μεταξύ θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης. Η προσφορά του κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου, ακόμη και μέσω των προγραμμάτων της δια βίου εκπαίδευσης, θα επικαιροποιήσει και θα συμπληρώσει τις υφιστάμενες γνώσεις των συγκεκριμένων στελεχών. Αναμένεται ότι με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθούν οι διοικητικές ικανότητες και οι τεχνικές δεξιότητες όλων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης<sup>16</sup> και παράλληλα, θα διευκολυνθεί η άσκηση του διοικητικού και παιδαγωγικού τους έργου.

Ως εκ τούτου, κρίνεται επιβεβλημένη η εκπόνηση ανάλογων μελετών στη χώρα με πεδίο αναφοράς όχι μόνο τους λοιπούς νομούς της Θεσσαλίας αλλά κι άλλες περιοχές της επικράτειας. Θεωρείται βέβαιο ότι η αποτύπωση της πραγματικής κατάστασης και η διαθεσιμότητα συγκριτικών στοιχείων κατά γεωγραφική περιφέρεια θα συμβάλουν στην ορθολογικό-

τερη διαμόρφωση κριτηρίων εκπαιδευτικής πολιτικής –που θα αφορούν κυρίως επιμορφωτικές παρεμβάσεις– με στόχο την απόκτηση managerial ικανοτήτων από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων.

## Σημειώσεις

1. Στο χώρο της επιχειρησιακής έρευνας αποτελεσματικότητα προκύπτει όταν ακολουθώντας κάποια πορεία δράσης φτάνουμε στην περάτωση μιας διαδικασίας επιτυχώς, ενώ αποδοτικότητα έχουμε όταν οδηγούμαστε στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με την κατανάλωση των λιγότερων διαθέσιμων πόρων.

2. Στις περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου θεωρήθηκε σκόπιμο να μην εμφανίζονται οι επιλογές «Δεν γνωρίζω» και «Δεν απαντώ», ώστε να μην ωθούνται έμμεσα οι ερωτώμενοι σε μια τέτοιου είδους απάντηση.

3. Διαχείριση προσωπικού, Μισθοδοσία υπαλλήλων, Διανομή εκπαιδευτικού υλικού, Στήριξη Πανελλαδικών εξετάσεων, Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, Καταγραφή μαθητικού και διδακτικού προσωπικού, Υποστήριξη στελέχωσης σχολείων ομογένειας.

4. Απ' αυτό το στάδιο της έρευνας εξαιρέθηκαν οι γυμναστές γιατί κρίθηκε ότι η ένταξή τους σε κάποια από τις δύο κατηγορίες θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα.

5. Ειδικά στις περιπτώσεις κατά τις οποίες το  $\chi^2$  test έδινε τιμή P του Pearson που δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια, επιδιώχθηκε περαιτέρω ομαδοποίηση για την κατασκευή τετραγωνικού πίνακα, ώστε να καταστεί εφικτή η χρησιμοποίηση του κριτηρίου Fisher.

6. Καταγράφεται από το μεγάλο πλήθος διευθυντών που διανύουν την πρώτη θητεία τους, δηλαδή υπηρετούν στη συγκεκριμένη διοικητική θέση για ένα μέχρι και τέσσερα έτη.

7. Σημειώνεται ότι σε κατάλληλη θέση του ερωτηματολογίου έγινε εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων που χρησιμοποιούνται.

8. Στον πίνακα, αυτές οι περιπτώσεις υποδηλώνονται με αστερίσκο.

9. Υπενθυμίζεται ότι το συγκεκριμένο ποσοστό στην παρούσα έρευνα ανέρχεται στο 7,5% για επίπεδο μεταπτυχιακού διπλώματος και 5% για επίπεδο διδακτορικού διπλώματος.

10. Στα πλαίσια του έργου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) με τίτλο «αποτύπωση σχολικών μονάδων» επιδιώκεται συνεχιζόμενη έρευνα που αποβλέπει στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένης σε στοιχεία

που αναφέρονται στην πραγματική και όχι στην υποτιθέμενη λειτουργία των σχολικών μονάδων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Μέρος της έρευνας αφιερώνεται στη γενικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μέσα απ' αυτή προκύπτει ότι κατά το σχολικό έτος 2003-04 μόνο το 5,8% των υπηρετούντων νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα ή/και διδακτορικό τίτλο.

11. Η Γιαννακάκη ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησε το σχ. έτος 1999-2000 με δομημένες συνεντεύξεις σε στρωματοποιημένο δείγμα δημοσίων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής, διαπίστωσε ότι το ποσοστό των διευθυντών οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού διπλώματος ανέρχεται στο 3,6%. Οι Καρακός και Δραμαλιδής με απογραφική έρευνά τους κατά το σχ. έτος 2004-05, η οποία αφορούσε τους καθηγητές μαθηματικών (μόνιμους και αναπληρωτές) των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος Θράκης, διαπίστωσαν ότι οι κάτοχοι master ή/και Ph.D ανέρχονται στο 5,5% του πληθυσμού.

12. Από τους διευθυντές σχολικών μονάδων της Μαγνησίας, 62% εμφανίζονται να έχουν περιορισμένη εξοικείωση με τη χρήση της πληροφορικής τεχνολογίας. Το συγκεκριμένο ποσοστό δεν βρίσκεται σε αντίφαση με το 52% στο οποίο ανέρχεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Β/βάθμιας εκπαίδευσης σε πρόσφατη πανελλήνια έρευνα.

13. Το Συμβούλιο της Ευρώπης της Λισσαβόνας (2000) και οι επακόλουθες αποφάσεις της Βαρκελώνης (2002) αναδεικνύουν την αξία πιστοποίησης της γνώσης που προκύπτει από την εργασιακή εμπειρία. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι πάρα πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει δυσκολίες σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μεθόδων μέτρησής της (Bjornavold, 1997).

14. Κρίθηκε ενδιαφέρον, διότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε έλλειμμα παρόμοιων εργασιών που να αφορούν αυτού του είδους την προσέγγιση της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

15. Αυτή η επιμόρφωση κρίνεται επιβεβλημένη για να αξιοποιηθεί κατά το δυνατόν το σχετικό υπόβαθρο που από την έρευνα αποδείχθηκε ότι διαθέτουν οι διευθυντές, με απώτερο σκοπό να είναι σε θέση να λειτουργήσουν με τρόπο που θα προωθεί τη μετάβαση σε ένα σύστημα ηλεκτρονικής διακυβέρνησης το οποίο σχεδιάζεται να περιλαμβάνει όλες τις δημόσιες υπηρεσίες και να συμβάλλουν με τη συμμετοχή τους σε μια διαρκή διαδικασία αναβάθμισης (επέκτασης, τροποποίησης, βελτίωσης, αντικατάστασης) των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων.

16. Τα δύο τελευταία χρόνια παρατηρείται διαρκής, εντατική και συστηματική προσπάθεια προς την συγκεκριμένη κατεύθυνση από το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. του Υπ.Εσ.Δ.Δ.Α. σε συνεργασία, κάποιες φορές, και με την Γ.Γ.Ε.Ε. του Υπ.Ε.Π.Θ.

## Βιβλιογραφία

- Bjornavold J., (1997), «Assessment of non-formal learning: The quality and limitations of methodologies», *European Journal Vocational Training*, No 12, σελ: 52-67.
- Bouvier L., (2001), *L'icole apprenante*, Paris: Editions Hachette.
- Everitt J., (1989), *Analysis of Contingency Tables*, New York: Chapman & Hall.
- Firestone W., (1991), «Educators, researchers and the effective schools movement» στο Bliss J., Firestone W., Richards C., (Eds): *Rethinking effective schools. Research and practice.*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, σελ: 1-27.
- Groves R., (1989), *Survey errors and survey costs*, New York: John Wiley.
- Harnisch D., (2001), «Characteristics associated with effective public high schools», *Journal of Educational Research*, Vol 80, No 4, σελ: 233-241.
- Javeau C., (1996), *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kaufman R., (1992), *Strategic Planning Plus*, London: Sage.
- Meade P., (1995), «Managing quality by devolution», *Higher Education Management*, Vol 7, No 1, σελ: 63-80.
- Morgan G., (1996), «Empowering Human Resources» στο Riches C. & Morgan G. (Eds): *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, σελ: 32-37.
- OECD, (2001), *What works in innovation in education – New school management approaches*, Paris: OECD
- Southworth G., (1990), «Leadership, headship and effective primary schools», *School Organization*, No 10, σελ: 10-21.
- Sykes A. & Blendinger J., (1991), «School Climate and the principal's group interaction Behavior», *ERIC documents*, No 341167.
- Watkins P., (1986), «Critical Review of Leadership Concepts and Research. The Implementation for Educational Administration», Geelong: Deakin University Press.
- Γιαννακάκη Μ.-Σ., (2005), «Η εφαρμογή των καινοτομιών στη σχολική μονάδα», στο Καψάλης Α., (Επιμ.): *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ: 243-276.
- Καθημερινή, (2001), «Το προφίλ του εκπαιδευτικού», *Ημερήσια Πρωινή Εφημερίδα*, [www.edra.gr:news.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_ell\\_503027\\_05/10/2001\\_4157](http://www.edra.gr:news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_503027_05/10/2001_4157).
- Καράκος Α. & Δραμαλίδης Α., (2005), «Ταυτότητες των εκπαιδευτικών-Μαθη-

- ματικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θράκη: Μερικά χαρακτηριστικά», *Πρακτικά 18<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*, Ρόδος: Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο, σελ:183-190.
- Κατσίλλης Ι., (2000), *Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κονιδάρη Ε., (2005), «Νέες Τεχνολογίες στη Β/βάθμια Εκπαίδευση – Στάσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Νο 141, σελ: 143-155.
- Κουλαϊδής Β., (2005), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα: ΚΕΕ.
- Μακράκης Β., (2001), *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκουδάκη Ε., (1997), «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν» στο Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (επιμελ.): *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Ρασσιάς Ι., (1989), *Θεωρία Πιθανοτήτων και Στατιστικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Τσακίρη Ε., (1991), «Μεθοδολογικά προβλήματα στο σχεδιασμό των ερωτηματολογίων των κοινωνικών ερευνών: Η διάταξη των ερωτήσεων», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Νο 80, σελ: 11-32
- Τσάντας Ν, Μωυσιάδης Χ, Μπαγιάτης Ντ. & Χατζηπαντελής Θ., (1999), *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Χάλκος Γ., (2000), *Στατιστική – Θεωρία, Εφαρμογές και Χρήση Στατιστικών Προγραμμάτων σε Η/Υ*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ψωινός Δ., (1998), *Εφαρμοσμένη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

## Διαπολιτισμικά Λύκεια Θεσσαλονίκης

Τ. Λιάμπας\* – Χ. Τουρτούρας\*\*

### Περίληψη

Η εξέταση βασικών χαρακτηριστικών της σχολικής φοίτησης και σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών στα δύο Διαπολιτισμικά Λύκεια του Ν. Θεσ/νίκης (ΔΛ), καθώς και σημαντικών παραγόντων που την επηρεάζουν και επηρεάζονται απ' αυτή, χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί η υλοποίηση ή όχι βασικών αρχών λειτουργίας των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι τα ΔΛ δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία σε βασικές αρχές λειτουργίας τους. Κρίνεται αναγκαίο να γίνουν σημαντικές αλλαγές σε βασικές πλευρές οργάνωσης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμικά λύκεια, βαθμολογία, εισαγωγή ΑΕΙ/ΤΕΙ, παλινοστούντες/αλλοδαποί.

### Εισαγωγή

Ένας σημαντικός αριθμός παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών φοιτούν στη δευτεροβάθμια γενική και τεχνική εκπαίδευση (περίπου το 6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού).<sup>1</sup> Η εκπαιδευτική πολιτική για

\* Ο Τάσος Λιάμπας είναι Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

\*\* Ο Χρήστος Τουρτούρας είναι Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

τις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, υιοθετεί σε επίπεδο διακηρύξεων τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικός σεβασμός, αναίρεση εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης) (Essinger, στο Νικολάου, 2005). Έχει σκοπό την ομαλή κοινωνική τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι σχολικές δομές που δημιουργήθηκαν για την υλοποίησή της είναι οι εξής:

- α) Οι τάξεις υποδοχής (ΤΥ) τύπου Ι και ΙΙ και τα φροντιστηριακά τμήματα (ΦΤ). Προσφέρουν σύντομη χρονικά φοίτηση (από ένα χρόνο για τις ΤΥ Ι και έως δύο για τις ΤΥ ΙΙ) και προωθούν ευέλικτες διδακτικές παρεμβάσεις, οι πρώτες, στα πλαίσια του προγράμματος και εντός του ωραρίου της σχολικής μονάδας και τα δεύτερα, εκτός ωραρίου μετά τη λήξη του προγράμματος (Φ 10/20/Γ1/108/7-9-99).
- β) Τα Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν και γηγενείς μαθητές. Μπορούν να εφαρμόζουν με ευελιξία το υφιστάμενο πρόγραμμα (αντίστοιχο μ' εκείνο των κανονικών σχολείων), να προσθέτουν νέα μαθήματα ή να αλλάζουν ορισμένα, να έχουν μικρό αριθμό μαθητών ανά τάξη, μειωμένο ωράριο εκπαιδευτικών και να στελεχώνονται με προσωπικό ανάλογων προσόντων βάσει των απαιτήσεων του σχολείου, ώστε να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, μορφωτικές, πολιτιστικές ανάγκες των μαθητών τους (Ν. 2413/96, άρθρ. 34, 35).

Σύμφωνα με το ΙΠΟΔΕ οι αρχές λειτουργίας των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: «να προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να λαμβάνουν μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας, να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία – να καλλιεργούν την αλληλοαποδοχή, να καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, να αξιοποιούν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο που φέρουν οι μαθητές, να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία όπου ανήκουν» (ΙΠΟΔΕ, 2008). Ωστόσο, και στις δύο εκδοχές των δομών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιδιώκεται στα πλαίσια του καθημερινού προγράμματος για τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές αποκλειστικά και μόνο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού. Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης προτείνεται να γίνεται εκτός σχολικού ωραρίου (προαιρετικά για 4 ώρες τη βδομάδα) από εκπαιδευτικούς της χώρας προέλευσης (που προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου νομάρχη).



Φαίνεται, τελικά, ότι η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην πράξη στοχεύει προς «την αντιστάθμιση του ελλειμματικού και γλωσσικού κεφαλαίου» των παλιννοστώντων/αλλοδαπών μαθητών, διαμορφώνοντας τους όρους τόσο για την προσαρμογή της ένταξής τους στις ανάγκες της κοινής σχολικής τάξης όσο και για τη γλωσσική και πολιτισμική τους αφομοίωση στην ελληνική κοινωνία. Επιλογές, όμως, που αντιτίθενται στην επιζητούμενη ομαλή σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Σκούρτου κ.ά., 2004, σ. 23, 26). Γιατί, η ανυπαρξία ουσιαστικού ενδιαφέροντος για συστηματική διδασκαλία μητρικής γλώσσας (Κοιλιάρη, 2003), χρησιμοποίηση διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων και οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ευαγγέλου, 2003 & 2007) αποδυναμώνουν την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική από τις θεωρητικές της παραδοχές με σκοπό τη διαπολιτισμική ένταξη. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό στα διαπολιτισμικά σχολεία. Αν και δημιουργήθηκαν, κατεξοχήν, για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες ήδη έχουν αναφερθεί παραπάνω, απουσιάζει από αυτή τη 'διαπολιτισμική συνείδηση' η συστηματική γνωριμία με τον πολιτισμό και τη γλώσσα των χωρών προέλευσης των παλιννοστώντων/αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Αντίθετα, επιβάλλεται μόνο η σχέση με τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και καθίσταται ανύπαρκτη ή ελαχιστοποιείται η αμφίδρομη επικοινωνία με τους υπόλοιπους πολιτισμούς και γλώσσες. Έτσι, στα μάτια των μαθητών νομιμοποιείται η πολιτισμική ανωτερότητα της χώρας υποδοχής και προωθείται η μονογλωσσία και ο μονοπολιτισμός (Ευαγγέλου, 2003, Πρόκου 2003), καθιστώντας τον «άλλο» όχι μόνο παθητικό δέκτη αλλά και πολιτισμικά αόρατο (Τσιμουρή, 2007).

Ακόμη, η υποβάθμιση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αντικατοπτρίζεται και στον περιορισμένο αριθμό των παλιννοστώντων/αλλοδαπών<sup>2</sup> μαθητών που προτιμούν τα διαπολιτισμικά σχολεία για να φοιτήσουν, καθώς και στον αριθμό των σχολικών μονάδων<sup>3</sup> διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε επίπεδο λυκείου μόνο 4 δημόσια λύκεια λειτουργούν πανελλαδικά ως διαπολιτισμικά, από τα οποία τα 2 στο Ν. Θεσσαλονίκης.

## Μεθοδολογία

### Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα που διενεργήθηκε, εξετάζει βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής φοίτησης και σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών (παλινοστούντων, αλλοδαπών και γηγενών) της μεταύποχρεωτικής γενικότερα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς και σημαντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη φοίτησή τους και επηρεάζονται απ' αυτή. Στο παρόν άρθρο θα εκτεθούν τα αποτελέσματα που αφορούν ειδικότερα στα Διαπολιτισμικά Λύκεια, προκειμένου να εκτιμηθεί η υλοποίηση ή όχι βασικών αρχών λειτουργίας τους (ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα που δημιουργούν κλίμα ισότητας, αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και της πολυμορφίας, καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής, αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου των μαθητών) σχετικά με την εκπαίδευση των παλινοστούντων/αλλοδαπών και των γηγενών συμμαθητών/τριών τους.

Για την έρευνα επιλέχθηκαν, μεταξύ άλλων, και τα δύο Διαπολιτισμικά Λύκεια του Ν. Θεσσαλονίκης (Διαπολιτισμικό Λύκειο Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Διαπολιτισμικό Λύκειο Ευόσμου) και εξετάστηκαν:

- Η κοινωνικοοικονομική και μορφωτική προέλευση παλινοστούντων/αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.
- Η σχολική τάξη κατάταξης και η ηλικία εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών.
- Οι βαθμολογίες και στις τρεις τάξεις του Λυκείου παλινοστούντων/αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.
- Η σταδιοδρομία και η επιτυχία στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ/ΤΕΙ παλινοστούντων/αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, οι σχολές εισαγωγής, καθώς και η συμβολή των Διαπολιτισμικών Λυκείων (ΔΛ) στην εισαγωγή παλινοστούντων/αλλοδαπών στα ΑΕΙ/ΤΕΙ σε σχέση με τα Ενιαία Λύκεια (ΕΛ) και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ).
- Η συμμετοχή παλινοστούντων/αλλοδαπών και γηγενών μαθητών στις δραστηριότητες που υποστηρίζουν άμεσα τη σχολική τους φοίτηση (διδακτική στήριξη, φροντιστήριο, ιδιαίτερα μαθήματα) καθώς και η συσχέτιση των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών με τους ομοί-

ους τους στα ΕΛ και ΤΕΕ.

- Η εθνοτική σύνθεση της παρέας των παλινοστούντων/αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.
- Η γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι παλινοστούντες/αλλοδαποί μαθητές.

Η έρευνα ήταν περιγραφική και ολοκληρώθηκε στο χρονικό πλαίσιο δύο σχολικών ετών (2005-06 και 2006-07). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το συνδυασμό δύο επιμέρους τεχνικών. Αρχικά με χορήγηση αυτοσχέδιου, κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου στους μαθητές και τις μαθήτριες 2 τμημάτων (ενός της Α΄ και ενός της Γ΄ Λυκείου) σε κάθε ένα από τα δύο Διαπολιτισμικά Λύκεια της Θεσσαλονίκης. Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε και σε 40 ακόμη Λύκεια (20 Ενιαία και 20 ΤΕΕ) που επιλέχθηκαν με την τεχνική της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας στις αντίστοιχες περιοχές του Ν. Θεσσαλονίκης. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης, ακολούθησε μια δεύτερη, που περιλάμβανε επί τόπου καταγραφή από τα επίσημα αρχεία των σχολείων πρωτογενούς υλικού που αφορούσε σε βαθμολογίες στο Γυμνάσιο, Λύκειο και προσβασιμότητα σε ανώτατες σχολές όσων μαθητών/τριών είχαν ήδη συμπληρώσει ερωτηματολόγια.

Το δείγμα των μαθητών και μαθητριών στα Διαπολιτισμικά Λύκεια απαρτιζόταν από 67 άτομα (27 παλινοστούντες και αλλοδαπούς και 40 γηγενείς). Στα Ενιαία Λύκεια οι παλινοστούντες/αλλοδαποί ανέρχονταν στους 87 και οι γηγενείς στους 764. Τέλος, στα ΤΕΕ οι παλινοστούντες/αλλοδαποί ήταν 165 και οι γηγενείς 481 (όλοι οι παραπάνω αριθμοί αφορούν μαθητές/τριες της Α΄ και Γ΄ τάξης συνολικά).

Στους περιορισμούς της έρευνας χρεώνεται το γεγονός, ότι στηρίζεται σε ποσοτικά δεδομένα, ενώ δεν υπήρξε σχεδιασμός για κάποια μορφή ποιοτικής καταγραφής της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας στους τρεις τύπους Λυκείων στη χώρα μας. Παραμένουν, έτσι, ανοιχτά κάποια ζητήματα για περαιτέρω διερεύνηση.

## Αποτελέσματα έρευνας

### Κοινωνικοοικονομική και μορφωτική προέλευση μαθητών/τριών Διαπολιτισμικών Λυκείων

#### Παλινοστούντες/αλλοδαποί

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος προέρχεται από οικογένειες που οι γονείς ασκούν κυρίως επαγγέλματα κατώτερων κατηγοριών. Το 48.1% των μητέρων ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών (καθαρίστριες, νοσοκόμες κ.λ.π.) και το 11.1% με τα οικιακά. Στους πατέρες το 33.3% είναι τεχνίτες, το 11.1% ειδικευμένοι εργάτες, μικροϋπάλληλοι παροχής υπηρεσιών και το 29.9% ανειδίκευτοι εργάτες. Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι ιδιαίτερα υψηλό. Το 74.1% προέρχεται από οικογένειες με ανώτατη εκπαίδευση και το 22.2% με μορφωτικό επίπεδο μεσαίου επιπέδου.

#### Γηγενείς

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος προέρχεται από οικογένειες που οι γονείς ασκούν κυρίως επαγγέλματα μεσαίων και κατώτερων κατηγοριών. Το 27.5% των μητέρων και το 37.5% των πατέρων είναι έμποροι, βιοτέχνες, μεσαία διοικητικά στελέχη κ.λ.π., το 17.5% των μητέρων και το 25% των πατέρων είναι κατώτεροι ιδιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι, το 40% των μητέρων ασχολείται με οικιακά και το 12.5% των πατέρων είναι τεχνίτες/ειδικευμένοι εργάτες.

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι σημαντικά χαμηλό σε σχέση με εκείνο των παλινοστούντων/αλλοδαπών. Το 47.5% προέρχεται από οικογένειες με ανώτατη εκπαίδευση και το 40% από οικογένειες με μεσαίου επιπέδου εκπαίδευση.

## Σχολική τάξη κατάταξης και ηλικία εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα

### Παλινοστούντες/αλλοδαποί

Στην πλειοψηφία τους οι παλινοστούντες/αλλοδαποί<sup>4</sup> των ΔΛ ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερες ηλικίες και κατατάχτηκαν σε τάξεις του Γυμνασίου οι (16 στους 27 ή το 59.2%) και του Λυκείου (οι 3 στους 27 ή το 11.1%).

Ενώ στο ΕΛ, πάνω από το 55% των παλινοστούντων και μεταναστών μαθητών/τριών ήρθαν σε μικρότερη ηλικία και κατατάχτηκαν στην αρχή της πρώτης βαθμίδας, όπως και το 61% των παλινοστούντων και το 40.5% των μεταναστών στο ΤΕΕ (Λιάμπας & Τουρτούρας 2007).

### Βαθμολογίες

#### Παλινοστούντες/αλλοδαποί

Οι βαθμολογίες τους στην Α΄ τάξη του ΔΛ συγκεντρώνονται περισσότερο στα χαμηλά/μέτρια επίπεδα της κλίμακας (το 54.5% παίρνει 10-15), λιγότερο στα πολύ καλά (το 27.2% παίρνει 16-17) κι ελάχιστα στα άριστα (το 18.1% παίρνει 18-20). Στη Β΄ τάξη, στις χαμηλές/μέτριες βαθμολογίες συγκεντρώνεται το 58.8% και στις άριστες το 23.5%, ενώ στη Γ΄, στις χαμηλές/ μέτριες το 68.8% και στις πολύ καλές βαθμολογίες το 31.3% (βλ. πίν. 1).

**Πίνακας 1.** Κατανομή συχνοτήτων των παλινοστούντων/αλλοδαπών των Διαπολιτισμικών Λυκείων με βάση τη βαθμολογία τους στις τρεις τάξεις.

Τάξη	Βαθμολογίες											Σύνολο*
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
<b>Α΄ Λυκείου</b>	-	-	4	3	2	3	-	3	3	3	1	<b>22</b>
<b>Β΄ Λυκείου</b>	-	4	4	-	-	1	1	3	-	4	-	<b>17</b>
<b>Γ΄ Λυκείου</b>	1	6	-	-	1	1	2	-	5	-	-	<b>16</b>

\* Ο συνολικός αριθμός των παλινοστούντων/αλλοδαπών του δείγματος ήταν 27 μαθητές/τριες -9 της Α΄ τάξης και 18 της Γ΄. Έτσι, δικαιολογούνται και οι αποκλίσεις στις επιμέρους συνολικές συχνότητες στις διάφορες τάξεις.

Απ' όσους πέτυχαν την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ (4 μαθητές/τριες) οι μισοί έχουν στην Α' και Β' τάξη πολύ καλές βαθμολογίες και οι άλλοι άριστες, ενώ στη Γ' περιορίστηκαν όλοι στις πολύ καλές.

Από τη χρήση των μη παραμετρικών Mann & Whitney test που πραγματοποιήθηκαν, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των παλιννοστούντων/αλλοδαπών των ΔΛ και εκείνων των δύο άλλων τύπων σχολείων. Έτσι, για τα ΔΛ και τα ΕΛ στην Α, Β' και Γ' Λυκείου έχουμε αντίστοιχα τις τιμές:  $U_1 = 635$  και  $p = 0,074 > 0,05$ ,  $U_2 = 335$  και  $p = 0,818 > 0,05$ ,  $U_3 = 265,5$  και  $p = 0,464 > 0,05$ . Ομοίως, για τα ΔΛ και τα ΤΕΕ έχουμε επίσης στατιστικά μη σημαντικές διαφορές στη Β' και Γ' τάξη, με τη διαφορά ότι στην Α' Λυκείου οι παλιν/ντες και μετανάστες των ΔΛ έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους των ΤΕΕ σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Έτσι, οι τιμές διαμορφώνονται ως εξής:  $U_1 = 1123$  και  $p = 0,015 < 0,05$ ,  $U_2 = 544$  και  $p = 0,524 > 0,05$ ,  $U_3 = 510,5$  και  $p = 0,387 > 0,05$ .

### Γηγενείς

Στην Α' τάξη του ΔΛ υπάρχει υψηλή συγκέντρωση στις χαμηλές/μέτριες βαθμολογίες (75%), πολύ μικρή στις πολύ καλές (22.2%) και ελάχιστη στις άριστες (2.8%). Στη Β' οι χαμηλές/μέτριες κυριαρχούν (73.3%), πολύ λίγες είναι οι πολύ καλές (20%) και ελάχιστες οι άριστες (6.7%), ενώ στη Γ' τάξη, οι χαμηλές/μέτριες (68.8%), οι πολύ καλές (18.8%) και οι άριστες (12.5%) (βλ. πίν. 2).

**Πίνακας 2.** Κατανομή συχνοτήτων των γηγενών των Διαπολιτισμικών Λυκείων με βάση τη βαθμολογία τους στις τρεις τάξεις.

Τάξη	Βαθμολογίες											Σύνολο*
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
<b>Α' Λυκείου</b>	-	5	2	6	6	4	4	3	5	-	1	<b>36</b>
<b>Β' Λυκείου</b>	-	4	1	-	2	4	-	3	-	1	-	<b>15</b>
<b>Γ' Λυκείου</b>	-	3	1	1	2	2	2	1	2	2	-	<b>16</b>

\* Ο συνολικός αριθμός των γηγενών του δείγματος ήταν 40 μαθητές/τριες -24 της Α' τάξης και 16 της Γ'. Έτσι, δικαιολογούνται και οι αποκλίσεις στις επιμέρους συνολικές συχνότητες στις διάφορες τάξεις.

Απ' όσους πέτυχαν την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, (5 μαθητές/τριες), οι 2 στην Α' τάξη έχουν χαμηλές βαθμολογίες κι οι άλλοι 2 πολύ καλές, ενώ για έναν δεν βρέθηκαν στοιχεία. Στη Β' τάξη, 2 μαθητές έχουν χαμηλές βαθμολογίες, 2 πολύ καλές και 1 άριστευσε. Στη Γ' παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση: 2 μαθητές έχουν μέτριες βαθμολογίες, 1 πολύ καλή και 2 άριστες.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι, από περαιτέρω αναλύσεις με τη χρήση του μη παραμετρικού<sup>5</sup> κριτηρίου Mann-Whitney, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των παλινοστούντων/αλλοδαπών και των ντόπιων μαθητών στις τρεις τάξεις των ΔΛ (οι αντίστοιχες τιμές για τις 3 τάξεις ήταν:  $U_1 = 319.5$  και  $p = 0.225 > 0.05$ ,  $U_2 = 113.5$  και  $p = 0.592 > 0.05$ ,  $U_3 = 108$  και  $p = 0.447 > 0.05$ ).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν προέκυψαν, ούτε μεταξύ των επιδόσεων των γηγενών των ΔΛ και εκείνων των παλινοστούντων/αλλοδαπών των άλλων τύπων σχολείων (ΕΛ και ΤΕΕ). Έτσι, για τις συγκρίσεις μεταξύ α) των γηγενών των ΔΛ και των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΕΛ, μια σειρά από t-tests έδωσαν τις εξής τιμές στις 3 τάξεις του Λυκείου:  $t = -0.444$  και  $p = 0.658 > 0.05$  για την Α',  $t = 0.124$  και  $p = 0.901 > 0.05$  για τη Β',  $t = -0.127$  και  $p = 0.9 > 0.05$  για τη Γ' τάξη και β) μεταξύ των γηγενών των ΔΛ και των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΤΕΕ, μια εναλλαγή t-tests και Mann-Whitney tests<sup>6</sup> έδωσε τις παρακάτω τιμές στις 3 τάξεις του Λυκείου:  $U_1 = 2308$  και  $p = 0.196 > 0.05$  για την Α',  $U_2 = 496$  και  $p = 0.678 > 0.05$  για τη Β' τάξη και  $t = -0.044$  και  $p = 0.965 > 0.05$  για τη Γ'. Βλέπουμε λοιπόν, ότι τα ΔΛ, όχι μόνο δεν βοηθούν τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές τους να γίνουν ανταγωνιστικοί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, αλλά η αποτυχία τους επεκτείνεται ακόμα και στους γηγενείς που φοιτούν σε αυτά. Ούτε λοιπόν οι τελευταίοι, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, δεν καταφέρνουν να σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις, ακόμη και σε σχέση με εκείνες των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών των δύο άλλων τύπων σχολείων.

## Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ

### Παλινοστούντες/αλλοδαποί

Εισάγονται σε ΑΕΙ/ΤΕΙ 4 από τους 15 που συμμετείχαν στις εξετάσεις (το 44.4% του συνόλου των επιτυχόντων της Γ' τάξης του ΔΛ), 1 σε ΑΕΙ και 3 σε ΤΕΙ (κυρίως σε χαμηλής ζήτησης περιφερειακές ανώτατες scho-

λές/τμήματα).<sup>7</sup> Από όσους εισάγονται, οι μισοί προέρχονται από οικογένειες με μεσαίο και οι άλλοι μισοί από οικογένειες με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (βλ. πίν. 3).

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα των παλινοστούντων/αλλοδαπών της γ' ταξης των Διαπ/κών-Ενιαίων Λυκείων-ΤΕΕ στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Τύπος σχολείου φοίτησης	Αποτελέσματα εξετάσεων	Αριθμός μαθητών/τριών	Ποσοστό %
<b>Διαπολιτισμικό Λύκειο</b>	Πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ	4	22.2
	Δεν πέρασαν	11	61.1
	Δεν προσήλθαν στις εξετάσεις*	3	16.7
	<b>Σύνολο</b>	<b>18</b>	<b>100.00</b>
<b>Ενιαίο Λύκειο</b>	Πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ	19	50.0
	Δεν πέρασαν	17	44.7
	Δε συμπλήρωσαν μηχανογραφικό	2	5.3
	<b>Σύνολο</b>	<b>38</b>	<b>100.00</b>
<b>Τ.Ε.Ε.</b>	Πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ	6	7.7
	Δεν πέρασαν	33	42.3
	Δεν προσήλθαν στις εξετάσεις	36	46.2
	Δε βρέθηκαν στοιχεία	3	3.8
	<b>Σύνολο</b>	<b>78</b>	<b>100.00</b>

\* Από αυτούς, οι 2 έμειναν στάσιμοι στη Γ' Λυκείου και ο 1 αποφοίτησε, παρόλο που έβγαλε γενικό μέσο όρο κάτω από 9.5, κάνοντας χρήση σχετική ειδική ρύθμιση για τους παλιν/ντες.

Η συσχέτιση των μεταβλητών «τύπος σχολείου φοίτησης» και «πρόσβαση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ» δείχνει, ότι υπάρχει σχέση στατιστικά σημαντική μόνο στην περίπτωση των ΕΛ έναντι των ΤΕΕ, υπέρ των πρώτων και με τιμές  $[\chi^2(1) = 8.99, p = 0.003 < 0.05]$ , ενώ δεν προκύπτει κάτι αντίστοιχο μεταξύ ΔΛ και ΤΕΕ  $[\chi^2(1) = 0.319, p = 0.572 > 0.05]$ , ούτε και ΔΛ και ΕΛ  $[\chi^2(1) = 1.528, p = 0.216 > 0.05]$ . Επομένως, φαίνεται ότι τα ΔΛ δεν προσφέρουν κάτι παραπάνω στους παλινοστούντες/αλλοδαπούς απ' ό,τι τα ΕΛ και ΤΕΕ, ενώ από περαιτέρω αναλύσεις διαπιστώνεται περίπου το ίδιο και για τους γηγενείς μαθητές των ΔΛ (βλ. παρακάτω).



## Γηγενείς

Πετυχαίνουν στις εισαγωγικές για ΑΕΙ/ΤΕΙ 5 από τους 16 που συμμετείχαν στις εξετάσεις (το 55.5% του συνόλου των επιτυχόντων της Γ΄ τάξης του ΔΛ), 2 σε ΑΕΙ και 3 σε ΤΕΙ (κυρίως σε μεσαίας και υψηλής ζήτησης κεντρικές ανώτατες σχολές/τμήματα).<sup>8</sup> Συνολικά, απ' όλους τους γηγενείς των ΔΛ εισάγεται σε κάποιο ΑΕΙ/ΤΕΙ το 31.3% έναντι του 68.7% που δεν εισάγεται. Από όσους εισάγονται, 1 προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οι 4 μοιράζονται μεταξύ οικογενειών με μεσαίο και υψηλό μορφωτικό επίπεδο (βλ. πίν. 4).

**Πίνακας 4.** Αποτελέσματα των γηγενών της γ΄ τάξης των Διαπ/κών-Ενιαίων Λύκειων-ΤΕΕ στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Τύπος σχολείου φοίτησης	Αποτελέσματα εξετάσεων	Αριθμός μαθητών/τριών	Ποσοστό %
<b>Διαπολιτισμικό Λύκειο</b>	Πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ	5	31.3
	Δεν πέρασαν	9	56.3
	Δε συμπλήρωσαν μηχανογραφικό	2	12.4
	<b>Σύνολο</b>	<b>16</b>	<b>100.00</b>
<b>Ενιαίο Λύκειο</b>	Πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ	197	61.6
	Δεν πέρασαν	101	31.6
	Δε συμπλήρωσαν μηχανογραφικό	22	6.8
	<b>Σύνολο</b>	<b>320</b>	<b>100.00</b>
<b>Τ.Ε.Ε.</b>	Πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ	26	11.3
	Δεν πέρασαν	109	47.4
	Δεν προσήλθαν στις εξετάσεις	95	41.3
	<b>Σύνολο</b>	<b>230</b>	<b>100.00</b>

Για τους γηγενείς προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τύπος σχολείου φοίτησης» και «πρόσβαση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ» υπέρ των ΕΛ έναντι των ΤΕΕ [ $\chi^2(1) = 129.775$ ,  $p = 0.0005 < 0.05$ ], υπέρ των ΕΛ έναντι των ΔΛ [ $\chi^2(1) = 4.778$ ,  $p = 0.029 < 0.05$ ] και οριακή υπέρ των ΔΛ έναντι των ΤΕΕ [ $\chi^2(1) = 5.404$ ,  $p = 0.04 < 0.05$ ].

## Διδακτική στήριξη, φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα

### Παλινοστούντες/αλλοδαποί

Στα ΔΛ οι παλινοστούντες/αλλοδαποί γενικά, προτιμούν τη διδακτική στήριξη (οι 15 στους 27 ή το 55.6%), 1 (3.7%) το φροντιστήριο και 1 (3.7%) ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήριο μαζί, ενώ 10 (37%) δεν προτιμούν τίποτε απ' αυτά. Απ' όσους πέτυχαν στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ/ΤΕΙ, 3 παρακολουθούσαν μόνο διδακτική στήριξη και 1 μόνο φροντιστήριο. Συγκριτικά, σε σχέση και με τους άλλους τύπους σχολείων, στα ΕΛ και ΤΕΕ παρακολουθούν αντίστοιχα: διδακτική στήριξη 16 (18.4%) και 35 (21.2%), φροντιστήριο 21 (24.1%) και 3 (1.8%), ιδιαίτερα μαθήματα 2 (2.3%) και 5 (3%), και φροντιστήρια ή ιδιαίτερα και διδακτική στήριξη μαζί 16 (18.4%) και 9 (5.5%) (βλ. πίν. 5).

**Πίνακας 5.** κατανομή των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών με βάση το είδος φροντιστηριακής υποστήριξης που προτιμούν και τον τύπο του σχολείου φοίτησης.

Τύπος σχολείου φοίτησης	ΕΙΔΟΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ						Σύνολο
	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα	Φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Μαθήματα διδακτικής στήριξης	Φροντιστήριο, ιδιαίτερα και διδακτική στήριξη	Κανένα είδος στήριξης	
Διαπολ/κό Λύκειο	1 (3.7%)	-	-	15 (55.6%)	1 (3.7%)	10 (37%)	27 (100%)
Ενιαίο Λύκειο	21 (24.1%)	2 (2.3%)	3 (3.4%)	16 (18.4%)	16 (18.4%)	29 (33.3%)	87 (100%)
Τ.Ε.Ε	3 (1.8%)	5 (3%)	-	35 (21.2%)	9 (5.5%)	113 (68.5%)	165 (100%)
Σύνολο	25 (9%)	7 (2.5%)	3 (1.1%)	66 (23.7%)	26 (9.3%)	152 (54.5%)	279 (100%)

Από την εξέταση των μεταβλητών «τύπος σχολείου φοίτησης» και «παρακολούθηση οποιουδήποτε είδους φροντιστηριακής διδασκαλίας» προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο στην περίπτωση των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΔΛ σε σχέση μ' εκείνους των

ΤΕΕ, υπέρ των πρώτων με τιμές [ $\chi^2(1) = 8.648, p = 0.003 < 0.05$ ], με άλλα λόγια οι παλινοστούντες/αλλοδαποί των ΔΛ κάνουν χρήση κάποιου είδους υποστήριξης της σχολικής στους φοίτησης συχνότερα από εκείνους των ΤΕΕ. Ωστόσο, από την αναλυτικότερη εξέταση των παραπάνω μεταβλητών και την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ τους στη βάση των επιμέρους επιπέδων της εξαρτημένης μεταβλητής «είδος φροντιστηριακής διδασκαλίας» (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, διδακτική στήριξη) διαπιστώνεται ότι οι τρεις τύποι σχολείων διαφοροποιούνται ανάλογα και με τα επιμέρους είδη φροντιστηριακής διδασκαλίας που προτιμούν οι μαθητές τους. Έτσι, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση υπέρ των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΕΛ, οι οποίοι προτιμούν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα, σε σχέση με εκείνους των ΔΛ, που προτιμούν διδακτική στήριξη [ $\chi^2(2) = 19.970, p = 0.0005 < 0.05$ ]. Επίσης, οι πρώτοι προηγούνται συνολικά και στα τρία είδη φροντιστηριακής διδασκαλίας. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και μεταξύ ΕΛ και ΤΕΕ, όπου οι παλινοστούντες/αλλοδαποί των ΕΛ προτιμούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο το φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα σε αντίθεση με εκείνους των ΤΕΕ, οι οποίοι προτιμούν διδακτική στήριξη [ $\chi^2(2) = 18.295, p = 0.003 < 0.05$ ].

### Γηγενείς

Γενικά, οι γηγενείς στα ΔΛ μοιράζονται μεταξύ φροντιστηρίου και διδακτικής στήριξης. Οι 12 στους 40 (30%) παρακολουθούν διδακτική στήριξη, οι 12 στους 40 (30%) φροντιστήριο, οι 4 στους 40 (10%) ιδιαίτερα μαθήματα, οι 3 στους 40 (7.5%) ιδιαίτερα μαθήματα μαζί με διδακτική στήριξη και 9/40 (22.5%) δεν προτιμούν τίποτα απ' αυτά. Από εκείνους που πέρασαν στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι 4 παρακολουθούν μόνο φροντιστήριο και 1 ιδιαίτερα μαθήματα μαζί με διδακτική στήριξη (για συγκριτικά στοιχεία ανάμεσα στους τρεις τύπους σχολείων (βλ. πίν. 6).

**Πίνακας 6.** Κατανομή των γηγενών μαθητών/τριών με βάση το είδος φροντιστηριακής υποστήριξης που προτιμούν και τον τύπο του σχολείου φοίτησης.

Τύπος σχολείου φοίτησης	ΕΙΔΟΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ						Σύνολο
	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα	Φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Μαθήματα διδακτικής στήριξης	Φροντιστήριο, ιδιαίτερα και διδακτική στήριξη	Κανένα είδος στήριξης	
<b>Διαπολ/κό Λύκειο</b>	12 (30%)	4 (10%)	-	12 (30%)	3 (7.5%)	9 (22.5%)	<b>40 (100%)</b>
<b>Ενιαίο Λύκειο</b>	296 (38.8%)	98 (12.8%)	49 (6.4%)	131 (17.2%)	64 (8.4%)	125 (16.4%)	<b>763 (100%)</b>
<b>Τ.Ε.Ε</b>	23 (4.8%)	18 (3.8%)	1 (0.2%)	94 (19.6%)	34 (7.1%)	309 (64.5%)	<b>479 (100%)</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>331 (25.8%)</b>	<b>120 (9.4%)</b>	<b>50 (3.9%)</b>	<b>237 (18.5%)</b>	<b>101 (7.9%)</b>	<b>443 (34.5%)</b>	<b>1282 (100%)</b>

## Παρέες

### Παλινοστούντες/αλλοδαποί

Οι δύο μόνο (7.4%) παλινοστούντες/αλλοδαποί των ΔΛ έχουν παρέες με φίλους που προέρχονται μόνο από μία εθνότητα (απ' αυτούς αποκλειστικά με Έλληνες κάνει παρέα μόνο ο ένας). Οι υπόλοιποι έχουν εθνικά μεικτές παρέες με φίλους που προέρχονται από 2 και περισσότερες διαφορετικές εθνότητες (βλ. πίν. 7).

Από την εξέταση των μεταβλητών «τύπος σχολείου φοίτησης» και «εθνική σύνθεση παρέας», προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση. Ειδικότερα, εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική σχέση στην περίπτωση των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΔΛ και των ΕΛ, όπου οι πρώτοι επιλέγουν σε μικρότερο ποσοστό οι παρέες τους να περιέχουν μόνο γηγενείς απ' ό,τι οι παλινοστούντες/αλλοδαποί των ΕΛ, [ $\chi^2(1) = 7.056$ ,  $p = 0.018 < 0.05$ ]. Ακόμη, οι παλινοστούντες/αλλοδαποί των ΔΛ, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, προτιμούν περισσότερο τις εθνικά μεικτές παρέες έναντι των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΕΛ [ $\chi^2(1) = 4.404$ ,

$p = 0.036 < 0.05$ ] (βλ. πίν. 8).

**Πίνακας 7.** Κατανομή μαθητών/τριών των Διαπολιτισμικών Λυκείων με βάση την καταγωγή τους και την εθνική σύνθεση της παρέας τους.

Καταγωγή μαθητών/τριών	ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΑΡΕΑΣ				
	ΕΘΝΙΚΑ ΑΜΙΓΕΙΣ ΠΑΡΕΕΣ		Μερικό Σύνολο	ΕΘΝΙΚΑ ΜΕΙΚΤΕΣ ΠΑΡΕΕΣ	Γενικό Σύνολο
	Αποκλειστικά Ξένων	Αποκλειστικά γηγενών			
Μετανάστες-αλλοδαποί	1 (3.7%)	1 (3.7%)	2 (7.4%)	25 (92.6%)	27 (100%)
Γηγενείς	1 (2.6%)	24 (63.2%)	25 (65.8%)	13 (34.2%)	38 (100%)

**Πίνακας 8.** Κατανομή παλιν/ντων-αλλοδαπών μαθητών/τριών με βάση τον τύπο του σχολείου φοίτησης και την εθνική σύνθεση της παρέας τους.

Τύπος σχολείου φοίτησης	ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΑΡΕΑΣ				
	ΕΘΝΙΚΑ ΑΜΙΓΕΙΣ ΠΑΡΕΕΣ		Μερικό Σύνολο	ΕΘΝΙΚΑ ΜΕΙΚΤΕΣ ΠΑΡΕΕΣ	Γενικό Σύνολο
	Αποκλειστικά παλιν./αλλοδ.	Αποκλειστικά γηγενών			
Διαπολ/κό Λύκειο	1 (3.7%)	1 (3.7%)	2 (7.4%)	25 (92.6%)	27 (100%)
Ενιαίο Λύκειο	3 (3.5%)	21 (24.4%)	24 (27.9%)	62 (72.1%)	86 (100%)
Τ.Ε.Ε.	3 (1.9%)	29 (18.1%)	32 (20%)	128 (80%)	160 (100%)

### Γηγενείς

Το 63.2% των γηγενών μαθητών των ΔΛ έχουν αποκλειστικά παρέες με Έλληνες φίλους. Ένας μόνο (2.6%) έχει παρέες που προέρχονται από μια μόνο ξένη εθνότητα και οι υπόλοιποι έχουν παρέες με φίλους που προέρχονται από 3 και περισσότερες διαφορετικές εθνότητες.

Από την εξέταση των μεταβλητών «καταγωγή μαθητών» και «εθνική σύνθεση παρέας» προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση

$[\chi^2(1) = 21.272, p = 0.0005 < 0.05]$ . Οι γηγενείς των ΔΛ προτιμούν περισσότερο τις αμιγείς παρέες, ιδιαίτερα με συμπατριώτες τους, ενώ οι παλινοστούντες/αλλοδαποί των ΔΛ τις μεικτές εθνικά παρέες. Επίσης οι γηγενείς στην περίπτωση που επιλέγουν και αυτοί τις εθνικά μεικτές παρέες, προτιμούν να υπάρχουν σ' αυτές γηγενείς σε μεγαλύτερο ποσοστό, απ' ό,τι οι παλινοστούντες/αλλοδαποί συμμαθητές τους (βλ. πίν. 7, παραπάνω).

## Γλώσσα

Στα ΔΛ μιλούν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα στο σπίτι 5 παλινοστούντες/αλλοδαποί μαθητές (18.5%), ενώ 22 (81.5%) μιλάνε κάποια άλλη γλώσσα ως πρώτη, εκτός από την ελληνική. Ειδικότερα, απ' όσους παλινοστούντες/αλλοδαπούς εισάγονται στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, ένας μιλάει ελληνικά ως πρώτη γλώσσα στο σπίτι και 3 κάποια άλλη εκτός από την ελληνική.

Παρόλα αυτά, για τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς που φοιτούν και στους τρεις τύπους σχολείων και εισάγονται σε ΑΕΙ/ΤΕΙ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τύπος λυκείου φοίτησης» και «πρώτη γλώσσα στο σπίτι»  $[\chi^2(2) = 3.471, p = 0.256 > 0.05]$ . Έτσι, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου φοίτησης, οι μαθητές που περνούν στα ΑΕΙ/ΤΕΙ μιλάνε τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα στο σπίτι τους.

Ωστόσο, για όλους ανεξαιρέτως τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς που φοιτούν και στους τρεις τύπους σχολείων, ανεξάρτητα από το αν εισάγονται ή όχι στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Έτσι οι παλινοστούντες και οι αλλοδαποί των ΔΛ και των δύο τάξεων (Α', Γ') μιλούν συχνότερα κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι απ' ό,τι εκείνοι των ΕΛ  $[\chi^2(1) = 14.77, p = 0.0005 < 0.05]$  (με διόρθωση του Yates) και των ΤΕΕ  $[\chi^2(1) = 13.99, p = 0.0005 < 0.05]$  (με διόρθωση του Yates). Αντίθετα, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα ΕΛ και ΤΕΕ, αφού σ' αυτά προτιμάται η ελληνική ως πρώτη γλώσσα (βλ. πίν. 9).

**Πίνακας 9.** Κατανομή παλιν/ντων-αλλοδαπών μαθητών/τριών που εισάγονται ή όχι στα ΑΕΙ/ΤΕΙ με βάση τον τύπο του σχολείου φοίτησης και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι.

Τύπος σχολείου φοίτησης	ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΙΛΙΕΤΑΙ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΩΣ ΠΡΩΤΗ					
	Απ' όσους/ες πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ			Από το σύνολο των μαθητών/τριών		
	Ελληνική	Άλλη γλώσσα	Σύνολο	Ελληνική	Άλλη γλώσσα	Σύνολο
<b>Διαπολ/κό Λύκειο</b>	1 (25%)	3 (75%)	<b>4 (100%)</b>	5 (18.5%)	22 (81.5%)	<b>27 (100%)</b>
<b>Ενιαίο Λύκειο</b>	14 (73.7%)	5 (26.3%)	<b>19 (100%)</b>	55 (63.2%)	32 (36.8%)	<b>87 (100%)</b>
<b>Τ.Ε.Ε.</b>	4 (66.7%)	2 (33.3%)	<b>6 (100%)</b>	98 (59.4%)	67 (40.6%)	<b>165 (100%)</b>

**Πίνακας 10.** Κατανομή παλιν/ντων-αλλοδαπών μαθητών/τριών που εισάγονται ή όχι στα ΑΕΙ/ΤΕΙ με βάση τον τύπο του σχολείου φοίτησης και το καθεστώς διγλωσσίας που υφίστανται.

Τύπος σχολείου φοίτησης	ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ*					
	Απ' όσους/ες πέρασαν σε ΑΕΙ/ΤΕΙ			Από το σύνολο των μαθητών/τριών		
	Μονό-γλωσσοί/ες	Δίγλωσσοί/ες	Σύνολο	Μονό-γλωσσοί/ες	Δίγλωσσοί/ες	Σύνολο
<b>Διαπολ/κό Λύκειο</b>	-	4 (100%)	<b>4 (100%)</b>	6 (22.2%)	21 (77.8%)	<b>27 (100%)</b>
<b>Ενιαίο Λύκειο</b>	1 (5.3%)	18 (94.7%)	<b>19 (100%)</b>	11 (12.6%)	76 (87.4%)	<b>87 (100%)</b>
<b>Τ.Ε.Ε.</b>	2 (33.3%)	4 (66.7%)	<b>6 (100%)</b>	28 (17%)	137 (83%)	<b>165 (100%)</b>

\* Μιλώντας για διγλωσσία, συμπεριλαμβάνουμε και όλες τις περιπτώσεις πολύγλωσσων μαθητών/τριών.

Τέλος, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον τύπο σχολείου φοίτησης και στο αν είναι μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι οι παλιν-

νοστούντες/αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν σ' αυτό. Ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους είναι τουλάχιστον δίγλωσσοι. Το ίδιο ισχύει, τόσο για το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σ' όλους τους τύπους σχολείων, όσο και για εκείνους που πέρασαν στα ΑΕΙ/ΤΕΙ<sup>9</sup> (βλ. πίν. 10).

## Συζήτηση

Η πλειοψηφία των παλινοστούντων/αλλοδαπών των ΔΛ κατατάσσεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σε τάξεις Γυμνασίου) σε σχέση με τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς των ΕΛ και ΤΕΕ, οι οποίοι κατατάσσονται στην αρχή της πρώτης βαθμίδας (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007). Είναι γνωστό, ότι η κατάταξη των παλινοστούντων/αλλοδαπών σε μεγαλύτερες τάξεις συνδέεται στενά με την ύπαρξη αυξημένων μορφωτικών αναγκών από μέρους τους (Τουρτούρας, 2005), γεγονός που ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς όσοι φοιτούν στο ΔΛ δεν μιλάνε τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα αλλά κάποια άλλη γλώσσα, σε αντίθεση με όσους φοιτούν στο ΕΛ και ΤΕΕ.

Από την εξέταση των βαθμολογιών φαίνεται, ότι τα ΔΛ δεν εξασφαλίζουν σημαντικά, παρά μόνο επιφανειακά και πρόσκαιρα οφέλη στους παλινοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές για τους οποίους, κυρίως, δημιουργήθηκαν. Οι επιδόσεις αυτών δεν είναι καλύτερες απ' εκείνες των παλινοστούντων/αλλοδαπών των άλλων δύο τύπων σχολείων. Ωστόσο, το ίδιο ισχύει και για τους γηγενείς μαθητές των ΔΛ, οι επιδόσεις των οποίων, επίσης, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με εκείνες των παλινοστούντων/αλλοδαπών συμμαθητών τους, τόσο στα ΔΛ όσο και στους δύο άλλους τύπους σχολείων. Αυτό συμβαίνει μάλιστα, παρά το μεγάλο ποσοστό γηγενών μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ακόμα και σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές των ΕΛ (Liambas & Tourtouras, 2007). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδεχομένως να συνιστά μια ιδιαιτερότητα των ΔΛ που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Η ανεπάρκεια των ΔΛ φαίνεται και από την εξέταση των αποτελεσμάτων εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ. Διαπιστώνεται ότι, προτιμάται από τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς η φοίτηση στο ΕΛ παρά στο ΔΛ, αφού αυτό αποτελεί τη σημαντικότερη προϋπόθεση για την είσοδο στην ανώτατη



εκπαίδευση, όπως άλλωστε, και για τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Σχετικά με την εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, διαπιστώνεται ότι οι επιτυχόντες γηγενείς του ΔΛ εισάγονται κυρίως σε κεντρικές σχολές/τμήματα μεσαίας και υψηλής ζήτησης, έναντι των παλινοστούντων/ αλλοδαπών που εισάγονται κυρίως σε χαμηλότερης ζήτησης σχολές/τμήματα. Επιπλέον φαίνεται, ότι στην επιτυχία των τελευταίων στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, εκτός των άλλων, σε σημαντικό βαθμό συνεισφέρει η ομιλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας στο σπίτι. Κάτι που, επίσης, ισχύει και για όλους τους επιτυχόντες παλινοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι οποίοι φοιτούν και στους άλλους τύπους σχολείων (ΕΛ, ΤΕΕ).

Αν και γενικά, στην πλειοψηφία τους οι παλινοστούντες/αλλοδαποί μαθητές, ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου, είναι τουλάχιστον δίγλωσσοι, ωστόσο, εκείνοι των ΔΛ μιλούν στο σπίτι συχνότερα κάποια άλλη γλώσσα εκτός από τα ελληνικά, η οποία δεν διδάσκεται στα ΔΛ. Έτσι, τα μονοπολιτισμικά και μονόγλωσσα προγράμματα των ΔΛ (παρόμοια με εκείνα των ΕΛ), καθώς δεν επιτρέπουν ή ελαχιστοποιούν τις ανταλλαγές που βασίζονται στην αξιοποίηση της γλώσσας και του πολιτισμού των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών τους, επιβάλλουν τη συμβολική βία της κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας. Δεν επιβεβαιώνεται ή δεν ενισχύεται η ταυτότητά τους, καθώς αποδυναμώνεται και πολλές φορές ακυρώνεται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Nieto, 1992) και περιορίζεται ή αναστέλλεται η «μετατρεψιμότητά» του σε σχολικό από τον εκπαιδευτικό θεσμό (Bourdieu, 2002).

Συνεπώς, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι στα ΔΛ, όχι μόνον πλήττεται η αρχή της ισότητας των ευκαιριών και αναιρούνται οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία κλίματος ισότητας, αλλά και δεν αξιοποιείται ο πολιτισμικός και γλωσσικός πλούτος των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών.

Επιπλέον, ο χαρακτήρας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, της ομαλής κοινωνικής ένταξης, αλλά και της ισότητας ευκαιριών αλλοιώνεται και από τις παιδαγωγικές πρακτικές που κατευθύνουν το σχολείο σε ένα στενά ωφελιμιστικό 'εξετασιοκεντρικό' προσανατολισμό, ο οποίος τροφοδοτεί τον ανταγωνισμό, την κοινωνική ιεράρχηση και την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού (Νούτσος, 2007). Η προσπάθεια αντιμετώπισης των συγκεκριμένων επιπτώσεων της κοινωνικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού εκδηλώνεται, τόσο μέσα από την προτίμηση που εμφανίζει το σύνολο των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών του ΔΛ για τη διδακτική στήριξη, όσο και μέσα από την προτίμηση των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών του ΕΛ για το φροντιστήριο. Η διαφοροποίη-

ση των επιλογών τους φαίνεται να μη συνδέεται στενά με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή (αφού και στα δύο σχολεία είναι υψηλό) (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007) και, επομένως, πιθανώς με τις προσδοκίες τους για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω του σχολείου, αλλά με τα οικονομικά της που είναι περιορισμένα, εξαιτίας της επαγγελματικής κατηγορίας των γονέων στο ΔΛ.

Η πλειοψηφία των γηγενών προτιμά συχνότερα τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα στο ΔΛ απ' ό,τι οι παλινοστούντες/αλλοδαποί. Οι προσδοκίες για φοίτηση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, η κυριαρχία της κουλτούρας του φροντιστηρίου ως παράγοντα απαραίτητου για την εισαγωγή, καθώς και η καλύτερη οικονομική κατάσταση της οικογένειας, εξαιτίας της καλύτερης επαγγελματικής θέσης των γονέων δικαιολογούν τη συγκεκριμένη τάση.

Φαίνεται, ωστόσο, ότι ο θεσμός της διδακτικής στήριξης δεν προσφέρει στους παλινοστούντες/αλλοδαπούς του ΔΛ ουσιαστική στήριξη, καταδεικνύοντας την ανεπάρκεια των μέτρων διορθωτικού χαρακτήρα. Γενικότερα, αξιοποιείται συστηματικά απ' όσους/ες φοιτούν σε σχολεία (ΔΛ, ΤΕΕ), τα οποία εμφανίζουν λιγότερες επιτυχίες για τα ΑΕΙ/ΤΕΙ (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Το ΔΛ παρουσιάζεται αδύναμο να επιδράσει ουσιαστικά, όχι μόνο στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και στη διεύρυνση των ανταλλαγών μεταξύ των παλινοστούντων/αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Δεν προωθεί τη γνωριμία, την κατανόηση και την αποδοχή της ετερότητας από μέρους της κυρίαρχης ομάδας των γηγενών. Κάτι που στο ΕΛ είναι ακόμη πιο έντονο, αφού οι διεθνοτικές επαφές είναι περισσότερο περιορισμένες, παρουσιάζοντας αξιοσημείωτη τάση για απομόνωση και γκετοποίηση ή για ενσωμάτωση και αφομοίωση των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα, στο ΔΛ διαπιστώνεται ότι, οι συναναστροφές των μαθητών του από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες παρουσιάζουν μια διαμετρικά αντίθετη εικόνα. Στους γηγενείς, πλειοψηφούν όσοι προτιμούν τις κλειστές, αμιγείς παρέες με συμπατριώτες τους και ακόμη, αντίθετα, οι γηγενείς προτιμούν τη συχνότερη παρουσία των συμπατριωτών τους όταν βρίσκονται σε εθνικά μεικτές παρέες. Ενώ, στους παλινοστούντες/αλλοδαπούς πλειοψηφούν οι προτιμήσεις για μεικτές παρέες με φίλους διάφορων εθνότητων, καταδεικνύοντας μια ισχυρή τάση προστασίας και ενίσχυσης της πολιτισμικής τους ετερότητας σε αντιπαράθεση με την κυρίαρχη κουλτούρα.

## Συμπέρασμα

Συμπεραίνουμε ότι το ΔΛ δεν ανταποκρίνεται σε βασικές αρχές λειτουργίας του. Είναι φανερή η ανάγκη για σημαντικές αλλαγές σε σημαντικές πλευρές οργάνωσης του εκπαιδευτικού του έργου. Συγκεκριμένα, χρειάζεται: α) Εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων αντί των υπαρχόντων μονοπολιτισμικών, στα οποία η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός των παλιννοστώντων/αλλοδαπών μαθητών να αποτελούν όχι μόνο αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και μέσο διδασκαλίας β) Εφαρμογή μέτρων που συνεισφέρουν στην ισότητα ευκαιριών και τον εκδημοκρατισμό των παιδαγωγικών σχέσεων, όπως εξατομικευμένες παρεμβάσεις για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Αξιοποίηση μορφών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που βοηθούν στη σύναψη και διεύρυνση φιλικών σχέσεων, καθώς και στην ανάπτυξη των διεθνολογικών επαφών με βάση τη συνεργασία και την ισοτιμία των διαφορών μεταξύ παλιννοστώντων/αλλοδαπών και γηγενών (Baudrit, 2007, Νικολάου, 2005) οι οποίες, ακόμη, μπορούν να συνεισφέρουν και στη βελτίωση του βαθμού της μάθησης (Baudrit, 2007) γ) Συστηματική 'διαπολιτισμική' επιμόρφωση των γηγενών εκπαιδευτικών με σκοπό να μάθουν τη γλώσσα και να γνωρίσουν τον πολιτισμό των παλιννοστώντων/αλλοδαπών μαθητών τους, ώστε να διαμεσολαβούν αποτελεσματικά μεταξύ της ντόπιας και ξένης κουλτούρας, διδάσκοντας, ταυτόχρονα, στους μαθητές τους τη διαπολιτισμικότητα και εξοικειώνοντας με τις αρχές της ιδιαίτερα τους γηγενείς. Επιπλέον, κατάρτισή τους σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ή τουλάχιστον διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και αξιοποίηση όσων δίγλωσσων παλιννοστώντων/αλλοδαπών εκπαιδευτικών βρίσκονται στη χώρα μας.

## Σημειώσεις

1. Κατανομή ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών στην Ελλάδα κατά τα σχολικά έτη 2004-05, 2005-06 και 2006-07 (ΙΠΟΔΕ, 2006, και 2007 και Δρεπτάκης, 2007).
2. Βλ. ΙΠΟΔΕ 10/2007

3. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό πρέπει ο αριθμός των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού των μαθητών.

4. Δε γίνεται λόγος για τους γηγενείς στη συγκεκριμένη υποενότητα, αφού αυτοί, γενικά, δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με την κατάταξή τους στην αντίστοιχη με την ηλικία τους σχολική τάξη, άλλωστε, ξεκινούν από την αρχή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

5. Τόσο σε αυτές τις αναλύσεις όσο και στις προηγούμενες που αφορούσαν στις επιδόσεις των παλινοστούντων/αλλοδαπών και των τριών τύπων σχολείου, έγινε χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων, αφού από τα προβλεπόμενα τεστ (normality test και Levene's test) που χρησιμοποιήθηκαν προτού τις κύριες αναλύσεις, διαπιστώθηκε μη κανονικότητα στην κατανομή των τιμών των μεταβλητών, καθώς και ανομοιογένεια (ανισότητα στις διακυμάνσεις).

6. Η εναλλαγή στη χρήση παραμετρικών και μη κριτηρίων έγκειται στο γεγονός της εξασφάλισης ή όχι αντίστοιχα των στατιστικών προϋποθέσεων που απαιτούνταν στην εκάστοτε ανάλυση.

7. Εισάγονται: 1 Μεσογειακών Σπουδών (Παν/μιο Αιγαίου), 1 ΤΕΙ Φυσιοθεραπείας (Λαμία), 1 ΤΕΙ Φυτικής παραγωγής (Λάρισα), 1 ΤΕΙ Ιατρικών Εργαστηρίων (Θεσ/νίκη).

8. Εισάγονται: 1 Πολιτικών επιστημών (ΑΠΘ), 1 Ψυχολογίας (ΑΠΘ), 1 ΤΕΙ Ηλεκτρονικών (Θεσ/νίκη), 1 ΤΕΙ Λογιστικής (Θεσ/νίκη), 1 ΤΕΙ Πληροφορικής (Καλαμάτα).

9. Γενικά, στα ΔΛ φοιτούν 6 μαθητές μονόγλωσσοι (22.2%) και 21 δίγλωσσοι (77.8%). Στα Ε.Λ., 11 μονόγλωσσοι (12.6%) και 76 δίγλωσσοι (87.4%). Στα ΤΕΕ, 28 μονόγλωσσοι (17%) και 137 δίγλωσσοι (83%). Απ' όσους εισάγονται στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, στα ΔΛ όλοι είναι δίγλωσσοι (4), στα ΕΛ σχεδόν όλοι είναι δίγλωσσοι (18 έναντι 1) και στα ΤΕΕ είναι επίσης δίγλωσσοι οι 4 από τους 6.

## Βιβλιογραφία

- Baudrit A., *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*, Κέδρος, Αθήνα, 2007.
- Bourdieu P., *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Πατάκης, Αθήνα, 2002.
- Δρεπτάκης Μ., «Κατά 150% αυξήθηκαν οι μαθητές με παλινοστούντες και αλλοδαπούς γονείς τη δεκαετία 1995/96 – 2004/05», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 148, 2007, σελ. 43-56.

- Ευαγγέλου Ο., «Η γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα, την Αγγλία και την Αυστραλία», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 105, 2003, σελ. 35-55.
- Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2007.
- ΙΠΟΔΕ, *Κατανομή των ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2004-05*, Αθήνα, 2006, (<http://www.ipode.gr>).
- ΙΠΟΔΕ, *Στατιστικά στοιχεία για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές*, Αθήνα, 2007, (<http://www.ipode.gr>).
- ΙΠΟΔΕ, *Αρχές λειτουργίας σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, 2008, (<http://www.ipode.gr>).
- Κουλιάρη Α., «Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Εμπειρίες, σκέψεις, προβληματισμοί», στο Μητακίδου Σ. & Τρέσσου Ευ., (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, (α΄ έκδοση), Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2003.
- Λιάμπας Α. & Τουρτούρας Χ., «Εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών/τριών στα Ενιαία Λύκεια και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια του Ν. Θεσ/νίκης», στα πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου (Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Γενική γραμματεία Νέας Γενιάς, 7-8 /12/07), με θέμα: *Αποδοχή-Αποκλεισμός. Διαδικασίες ένταξης προσώπων στο χώρο της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Liambas A. & Tourtouras Chr., «The cultural capital of students at the Greek secondary education: The case of common/comprehensive Lyceums (E.L.) and the Secondary Technical and Vocational Schools (T.E.E.)», in proceedings of the *2nd Socio-cultural Theory in Educational research and practice Conference: Theory, Identity and Learning*, (Faculty of Humanities-School of Education, University of Manchester, 10th / 11th September 2007), Manchester, 2007.
- Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική διδακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.
- Νούτσος Χ., «Από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο», στο συλλογικό τόμο: *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, Αθήνα, 2007.
- Nieto S., *Affirming Diversity*, (2nd ed), Longman, New York, 1992.
- Πρόκου Ε., «Εμπειρίες από ένα "Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης": Πρόταση για ένα "πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα"», στο Μητακίδου Σ. & Τρέσσου Ευ., (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, (α΄ έκδ.), Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2003.

Τ. Λιάμπας – Χ. Τουρτούρας

---

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ. & Γκόβαρης Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Πρόγραμμα 5-Εμπειρογνωμοσύνη, ΙΜΕΠΟ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2004.

Τουρτούρας Χ., *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Ε.Σ.Δ. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2005.

Τσιμουρής Γ., *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και Διδακτικές Εμπειρίες*, Ερευνητικό πρόγραμμα EMILIE, 7ο πρόγραμμα πλαίσιο της Γενικής Διεύθυνσης Έρευνας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, (1ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τετάρτη, 20/6/07), ΕΛΙΑΜΕΠ, Αθήνα, 2007, ([www.eliamep.gr/eliamep/files/tsimouris.pdf](http://www.eliamep.gr/eliamep/files/tsimouris.pdf)).

Ν. 2413/96, άρθρ. 34, 35.

Φ.10/20/Γ1/108/7-9-99.

## Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κ. Μιχαλοπούλου\*

### Περίληψη

Η σημασία του δραματικού παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ως υποστηρικτικού μέσου για τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης έχει ήδη επισημανθεί από έρευνες. Το παιχνίδι που βασίζεται σε εμπειρίες της καθημερινής ζωής προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για ανάδυση του γραμματισμού των παιδιών. Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε υλικά τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παιχνιδιού, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες για ανάδυση του γραμματισμού, κρίνεται απαραίτητος. Η παροχή έντυπων υλικών και αυθεντικών πλαισίων στο παιχνίδι, εισάγει τα παιδιά στην κουλτούρα του γραμματισμού, όπου μπορούν να υιοθετήσουν τα πρότυπα λόγου, τους τρόπους αντίληψης και τις πολιτισμικές πρακτικές της εγγράμματης κοινωνίας. Όσον αφορά στο ρόλο του παιδαγωγού, ο ρόλος του είναι να επεκτείνει το παιχνίδι προς την κατεύθυνση που τα παιδιά έχουν επιλέξει, αφήνοντας στα παιδιά περιθώρια να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να διαμορφώνουν, να εφαρμόζουν, να διορθώνουν και να εδραιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο, δραματικό παιχνίδι, γραμματισμός.

---

\* Η Κ. Μιχαλοπούλου είναι Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

## Δραματικό παιχνίδι και προσχολική ηλικία

Το δραματικό παιχνίδι ορίζεται κατά τον Harris(2000) σαν ένα συμβολικό παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί υιοθετεί, για ορισμένο χρονικό διάστημα, το ρόλο κάποιου άλλου προσώπου ή όντος διαμέσου φανταστικών πράξεων. Είναι παιχνίδι που εμπεριέχει στοιχεία αυθορμητισμού, έκφρασης, δημιουργικότητας, ομαδικότητας, ενώ παράλληλα προϋποθέτει δράση (Κόκκοτας, 2002:217). Αποτελεί εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, κατά το οποίο, σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί αναπαριστά με το σώμα ή με κάποιο αντικείμενο της επιλογής του κάτι που απουσιάζει (Κοντογιάννη, 2000: 46, Περδικάρη, 2007: 42), αποδίδει τη δική του συμβολική ερμηνεία σε αντικείμενα ή πράξεις χωρίς αιτιολόγηση (Stambak-Sinclair:15), υποκαθιστά πραγματικά αντικείμενα με σύμβολα και πραγματικά γεγονότα με συμβολισμούς (Οδηγός νηπιαγωγού,2006: 27). Πρόκειται για παιχνίδι υπόκρισης όπου δύο ή περισσότερα παιδιά υποδύονται διάφορους κοινωνικούς ρόλους, ενώ τα σενάρια και τα κοινωνικά φαινόμενα που υποκρίνονται δεν αποτελούν κατά κανένα τρόπο ακριβείς μιμήσεις (Cole & Cole, 2002: 166). Τα παιδιά δημιουργούν με τη φαντασία τους μια φανταστική κατάσταση και υιοθετούν την οπτική γωνία ενός προσώπου δράσης(Harris, 2000). Ο συμβολισμός των αντικειμένων και των πράξεων, όπως και το θέμα του παιχνιδιού που εκτυλίσσεται, θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συναπόφασης μεταξύ των μελών της ομάδας, τα οποία έχουν έναν κοινό άξονα αναφοράς (Stambak-Sinclair:16).

Το δραματικό παιχνίδι πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο και δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα ως πλαίσιο μάθησης, δεν γίνεται αντιληπτό ως μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές δομές γνώσης.

Οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρονται κατά το δραματικό παιχνίδι μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (Πανταζής, 1997). Σύμφωνα με έρευνες (Pellegrini, 1980, Morrow & Rand, 1991), το δραματικό παιχνίδι βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ιστοριών, γιατί τα παιδιά βελτιώνουν την ικανότητά τους για κατανόηση της δομής της ιστορίας δημιουργώντας τα ίδια φανταστικά επεισόδια στις δραστηριότητες παιχνιδιού τους, τα οποία, με τη σειρά τους, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την ιστορία και να την αναδιηγηθούν (Mandler & Johnson, 1977). Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες σχετικά με την υπο-



βοήθηση του δραματικού παιχνιδιού να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Morrow, L. 1990, Morrow & Rand 1991, Christie 1991, Roskos & Christie, 2000). Επιπλέον, έχει πραγματοποιηθεί η έρευνα της Weinstein (1979) κατά την οποία οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρει ο χώρος μπορεί να συμβάλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, καθώς δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας. Η Weinstein προτείνει κατάλληλο εξοπλισμό της περιοχής δραματικού παιχνιδιού.

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της φαντασίας και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από ποικίλα μέσα έκφρασης. Παρέχει στα παιδιά ένα σημαντικό νοητικό σύστημα υποστήριξης, που τους επιτρέπει να σκέφτονται και να ενεργούν με ποιο σύνθετους τρόπους (Cole & Cole, 2002: 167). Τα παιδιά παίζοντας επεξεργάζονται προβλήματα νοητικής αντίληψης και συναισθηματικής πολυπλοκότητας, εξερευνούν τη σημασία των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στον κόσμο των ενηλίκων (Cohen, Stern & Balaban, 1995: 115).

Η σημασία του ρόλου του ενήλικα στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού εκφράζεται με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης από τον L. Vygotsky και, παρόμοια, με την έννοια της σκαλωσιάς από τον J. Bruner. Και οι δύο ψυχολόγοι υποστηρίζουν το ρόλο του ενήλικα ή του πιο έμπειρου συνομηλίκου ως βοηθό και συντονιστή της δραστηριότητας των παιδιών προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους σ' ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο (Αυγητίδου, 2001: 31).

Η σημασία του δραματικού παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ως υποστηρικτικού μέσου για τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης έχει ήδη επισημανθεί από έρευνες (Bredenkamp & Copple, 1998: 35). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Morrow 1990, Morrow & Rand, 1991), όταν οι παιδαγωγοί παρέχουν την ιδέα μιας θεματικής ενότητας για παιχνίδι, τα κατάλληλα υλικά, τον απαραίτητο χώρο και χρόνο και συμμετέχουν οι ίδιες στο παιχνίδι αναπτύσσοντας και επεκτείνοντας τις ιδέες των παιδιών, αυξάνονται οι γλωσσικές και άλλες ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Pramling (1991) και Schrader (1990), οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών αναπτύσσονται καλύτερα μέσα από φυσικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι, ενώ ο ρόλος του παιδαγωγού στην οργάνωση του παιχνιδιού χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές ως συντονιστικός: υποστηρίζει, εμπλουτίζει και διευρύνει το παιχνίδι. Ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι

μπορεί να υποστηριχθεί μόνο σ' ένα πλαίσιο παραδοχής των δυνατοτήτων των παιδιών να παράγουν μια συνεκτική δομή στο παιχνίδι τους.

Τέλος, οι Pellegrini και Galda (1993) θεωρούν πως το δραματικό παιχνίδι είναι το φυσικό πλαίσιο που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει και άλλα συστήματα αναπαράστασης.

## Γραμματισμός και προσχολική ηλικία

Οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης θεωρούν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το γραπτό λόγο πριν το διδαχθούν συστηματικά στο δημοτικό σχολείο. Τις απόψεις αυτές τις βασίζουν στις σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες τα μικρά παιδιά, ζώντας σε μια εγγράμματη κοινωνία και ερχόμενα αντιμέτωπα πολύ συχνά στην καθημερινή τους ζωή με ερεθίσματα γραπτού λόγου και μηνύματα, συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες δραστηριότητες και παρατηρούν άτομα του περιβάλλοντός τους να διαβάζουν και να γράφουν, αρχίζουν να ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο και τους τρόπους χρήσης του στην καθημερινή ζωή (Τάφα, 2005: 11).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002: 141), το παιδί που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον εισάγει δομές γραμματισμού, όπως περίπου συμβαίνει και με την εισαγωγή των δομών του προφορικού λόγου. Μάλιστα η Clay, θέλοντας να τονίσει ότι οι πρώτες επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο είναι η αρχή μιας εξελικτικής, συνεχούς και αδιάσπαστης πορείας προς την κατάκτησή του, αναφέρει για πρώτη φορά τον όρο *emergent literacy*, δηλαδή αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή, ή αναδυόμενος γραμματισμός (Τάφα, 2005: 16)

Για τον όρο «γραμματισμός» υιοθετούμε τον ορισμό που δίνει η Αυστραλιανή Πολιτική για τη Γλώσσα και τον Γραμματισμό και την ορίζει ως «την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να χρησιμοποιεί γραπτές πληροφορίες καθώς και να γράφει κατάλληλα σε ποικιλία συμφραζομένων. Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης, την επίτευξη προσωπικής ανάπτυξης και την αποτελεσματική λειτουργία στην κοινωνία μας. Ο γραμματισμός περιλαμβάνει επίσης την ενσωμάτωση της ομιλίας, της ακρόασης, της κριτικής σκέψης με την ανάγνωση και τη γραφή. Ο λειτουργικός γραμματισμός έχει στόχους, εί-

ναι ελαστικός και δυναμικός και συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου» (Κονδύλη, Μ.-Στελλάκης, Ν., 2006: 162).

Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή πριν ακόμα αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Γενικά, το να μάθουμε πώς εισάγονται τα παιδιά στη γραφή είναι θέμα που απασχολεί πολλούς ερευνητές. Κατά την άποψη του Schnewly (1988) όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες, όταν δηλαδή παρέχεται στο παιδί ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου σε συνδυασμό με ενήλικες που ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και δε δυσπιστούν απέναντι στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά : το παιδί αρχίζει να κατανοεί πως η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας της μάθησης ενώ ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του ως προς την ανάγνωση και τη γραφή. Σύμφωνα με τον W.Teale (1986), υπάρχουν σοβαροί περιορισμοί των πραγμάτων που μπορεί να κάνει ένα παιδί παρατηρώντας τις πραγματώσεις του γραπτού λόγου στο περιβάλλον του ή τις «επιδείξεις» του γραμματισμού από τον ενήλικα χρήστη του γραπτού λόγου. Αντίθετα, αν οι συνθήκες που ορίζουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του συνδέονται με θετικά συναισθήματα όσο αφορά στην ανάγνωση και τη γραφή, είναι επόμενο το παιδί να εκφράσει την επιθυμία να εμπλακεί σε δραστηριότητες παρόμοιου τύπου.

Η ερευνητική ομάδα των Ferreiro και Teberosky (1982) αποδέχεται ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν παθητικά, αλλά καταβάλλοντας προσπάθεια, αντιμετωπίζοντας και γενικά επεμβαίνοντας με τη δράση τους στον κόσμο (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004: 112).

## Γραμματισμός και αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 18/10/2001,

τ.Β, αρ.φ.1376). Σύμφωνα με αυτό, ένας από τους ρόλους του νηπιαγωγείου είναι η εξοικείωση του παιδιού με το γραπτό λόγο, η προετοιμασία για την κατανόηση και την παραγωγή του. Αναγνωρίζεται ως κύριος στόχος η παροχή εμπειριών και γνώσεων που σχετίζονται με γνωστικές κατακτήσεις της ανάπτυξης του γραμματισμού. Το νέο πρόγραμμα υποστηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλες τις δραστηριότητες και αναδεικνύει το παιχνίδι ως πυρήνα του. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι η Γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται (Τάφα, 2005). Η γραφή, σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, ορίζεται κατά βάση ως διαδικασία συγκρότησης νοήματος και δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την ύπαρξη σκοπού επικοινωνίας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά στην αξία της γραφής ως μέσο επικοινωνίας και να επιδιώξει τη γνωριμία τους με τα διάφορα είδη γραπτών κειμένων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη δυνατότητα έκφρασης μέσα από το γραπτό λόγο, τη διάρθρωση σκέψεων, τη διατύπωση απόψεων (Γιαννικοπούλου, 2002: 44).

Παράλληλα, ως προς το ρόλο του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετεί τη θέση του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών(NAYEC) κατά την οποία το παιχνίδι μπορεί να αναχθεί σε ιδιαίτερα υποστηρικτικό μέσο (Bredenkamp & Coorple, 1988). Στην καθημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου οι παιγνιώδεις δραστηριότητες εμπεριέχουν γνώσεις και απαιτούν δεξιότητες τις οποίες το παιδί επιδεικνύει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. (Μακρυνιώτη, 2000: 143). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006:21) διευκρινίζεται ότι το παιχνίδι είναι το πλαίσιο εργασίας και το μέσο δια του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, εξερευνούν και πειραματίζονται, ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν τις ιδέες τους με το δικό τους τρόπο και ρυθμό.

Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης αναζητούμε πώς το δραματικό παιχνίδι μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, στοχεύουμε δηλαδή να μελετήσουμε τη σχέση του γραμματισμού με το δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.

Επισημαίνουμε πως παλαιότερα υπήρχαν γωνιές για παιχνίδι και γωνιές για γραφή και ανάγνωση, οι οποίες ήταν διαχωρισμένες: το παιχνίδι ήταν «μόνο» παιχνίδι και η γραφή και ανάγνωση «εργασία» (Hall & Robinson, 1995).

## Δημιουργώντας συνδέσεις ανάμεσα στο γραμματισμό και το δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Ακολουθώντας τις σύγχρονες αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να κινείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σημερινό νηπιαγωγείο, θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Χατζησαββίδης, 2006: 120). Σύμφωνα με τον N.Hall (1994) το παιχνίδι που βασίζεται σε εμπειρίες της καθημερινής ζωής προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν το γραμματισμό με τους εξής διαφορετικούς τρόπους:

- Προσφέρει στα παιδιά εμπειρίες όπου ο γραπτός λόγος εμπλέκεται φυσικά, εφόσον η πλειοψηφία των καθημερινών καταστάσεων της ζωής εμπεριέχουν το γραπτό λόγο.
- Βοηθά τα παιδιά στην ολιστική αντίληψη των εμπειριών γραμματισμού
- Τα παροτρύνει να παίρνουν τα ίδια αποφάσεις για εναλλακτικούς τρόπους παραγωγής του γραπτού λόγου.
- Τα βοηθά να εκφράσουν τι ξέρουν με αφορμή τη φύση του ίδιου του παιχνιδιού και δεν τα προτρέπει σε αντιγραφή.
- Τα παροτρύνει στη συμμετοχή σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης.

Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε υλικά τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παιχνιδιού, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες για ανάπτυξη του γραμματισμού, κρίνεται απαραίτητος (Owoc-ki, 1998: 194, Τάφα & Φραγκιά, 2001: 95). Ο χώρος εμπλουτίζεται με βιβλία, περιοδικά και άλλα λειτουργικά κείμενα, έτσι ώστε το περιβάλλον της τάξης να είναι πλούσιο σε γραπτά ερεθίσματα (Χατζησαββίδης, 2006: 121). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου για διαφορετικούς λόγους, όπως κάρτες με ευχές, συνταγές, καταλόγους με αφίσες, διαφημίσεις καθώς και ποικίλα κείμενα.

Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν με ποικιλία γραφικών υλών (σημειωματάρια, καταλόγους, κάρτες, φακέλους, χαρτιά και χαρτόνια διαφορετικών μεγεθών, χρωμάτων και σχημάτων) και δίνονται ευκαιρίες για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση. Παράλληλα, τα υλικά αυτά αποτελούν ένα εφαλτήριο για συζητήσεις ποικίλων εννοιών σχετικών με το γραπτό λόγο, παρέχουν ευκαιρίες για αναζήτηση και ανταλλαγή σχετικών πληροφοριών. Άλλωστε, όσο πε-

ρισσότερες ευκαιρίες δίνονται στο παιδί να πειραματιστεί με τη γραφή, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να παρατηρήσει τα δείγματα του γραπτού λόγου, να κατανοήσει τη λειτουργία του, να βιώσει τη σπουδαιότητά του και να εμπλουτίσει ή να πολλαπλασιάσει τις γνώσεις του για τη γραπτή γλώσσα (Γιαννικοπούλου, 2002: 74). Εξάλλου, η Vukelich (1990) μελέτησε την επίδραση ενός περιβάλλοντος παιχνιδιού πλούσιου σε γραπτά ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά αναγνώριζαν τις λέξεις που είχαν δει εκεί και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επίσης, η Wilkinson (1996) έδειξε πως δραστηριότητες γραφής κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού με θέμα «το ταχυδρομείο» ώθησαν τα παιδιά να γράψουν σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Ακόμα στο project που εφάρμοσαν οι Hall και Robinson (1995), παιδιά 4,5-5,5 ετών δημιούργησαν ένα γκαράζ και παρήγαγαν κείμενα με έναυσμα το παιχνίδι τους. Ακόμα, η Roskos (1988) μελέτησε τις μορφές συμπεριφοράς ανάγνωσης και γραφής στο παιχνίδι ρόλων τετράχρονων και πεντάχρονων παιδιών και εντυπωσιάστηκε με την ποσότητα των δραστηριοτήτων γραμματισμού στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004: 113).

Στη παρούσα μελέτη αντιλαμβανόμαστε το χώρο όπου διαδραματίζεται το δραματικό παιχνίδι ως “περιοχή δραστηριοτήτων” η οποία οργανώνεται και αναδιοργανώνεται σύμφωνα με τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής εργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Γερμανός, 2002: 184). Χρησιμοποιούμε αυτό τον όρο σε αντιπαράθεση με τις γωνιές οι οποίες προορίζονται για αυθόρμητες απασχολήσεις ή παιχνίδια αλλά είναι στατικές και έχουν μονοδιάστατη χρήση. Υποστηρίζουμε πως η συγκεκριμένη “περιοχή δραστηριοτήτων” μπορεί να μετατραπεί σε “περιοχή λειτουργίας ομάδων” για την εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης ή τη συνεργατική επεξεργασία ενός θέματος (Γερμανός, 2002: 185) υποβοηθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό, αναδιοργανώνονται οι αυθόρμητες δραστηριότητες οι οποίες απορρέουν από το σκόπιμο οργανωμένο περιβάλλον.

Όσον αφορά στην εισαγωγή υλικών σε αυτό το περιβάλλον, σύμφωνα με τους Neuman & Roskos (1991) αυτή προσδιορίζεται από τρία κριτήρια: την καταλληλότητά τους (παρατηρήθηκε η χρήση τους από μικρά παιδιά), την αυθεντικότητά τους (να είναι ένα αληθινό αντικείμενο που να χρησιμοποιείται και στο ευρύτερο περιβάλλον) και τη χρησιμότητά τους (να είναι χρήσιμο στα παιδιά κατά τις γλωσσικές τους απόπειρες). Η παροχή έντυπων υλικών και αυθεντικών πλαισίων στο παιχνίδι, εισάγει τα

παιδιά στην κουλτούρα του γραμματισμού, όπου μπορούν να υιοθετήσουν τα πρότυπα λόγου, τους τρόπους αντίληψης και τις πολιτισμικές πρακτικές της εγγράμματης κοινωνίας. Στην έρευνα τους οι Neuman & Roskos μελέτησαν την επίδραση που μπορούν να έχουν στο γραμματισμό οι διάλογοι που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Εντοπίστηκαν τα ακόλουθα τρία είδη διαλόγων κατά τους οποίους τα παιδιά: α) Προσπαθούσαν να ονομάσουν ή να ανακαλύψουν τα ονόματα αντικειμένων και εικόνων. Το έντυπο υλικό υποβοήθησε σε αυτή την κατεύθυνση. β) Διαπραγματεύονταν την ερμηνεία ρόλων και αντικειμένων και επεξεργάζονταν από κοινού το νόημα της δραστηριότητας και γ) ένα παιδί υποβοηθά κάποιο άλλο σε μια δραστηριότητα που συνδέεται με το γραμματισμό, για παράδειγμα γράφοντας μια λέξη σε μια καρτέλα, απαραίτητη για το παιχνίδι που διεξάγεται.

Όσον αφορά το ρόλο της νηπιαγωγού, είναι αναγκαίο να παροτρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο υλικό, ώστε να αυξηθεί η εμπλοκή τους με το γραπτό λόγο. Η νηπιαγωγός παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών και παρεμβαίνει για να υποστηρίξει και να αποσαφηνίσει τις υποθέσεις τους σχετικά με το γραπτό λόγο. Η συστηματική παρατήρηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά είναι σημαντική (Roskos & Neuman, 1993), γιατί η ωριμότητα αλλά και οι εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί από το περιβάλλον του είναι για κάθε παιδί διαφορετικές: δεν υπάρχουν ποτέ δυο ίδιοι δρόμοι προς το γραμματισμό (Whitmore & Goodman, 1995).

Η Saraco εστίασε την έρευνά της στην παρατήρηση πέντε τάξεων νηπιαγωγείου και στο ρόλο των νηπιαγωγών σχετικά με την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να επεκτείνει το παιχνίδι προς την κατεύθυνση που τα παιδιά έχουν επιλέξει, αφήνοντας στα παιδιά περιθώρια να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να διαμορφώνουν, να εφαρμόζουν, να επαναλαμβάνουν, να διορθώνουν και να εδραιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Saraco, 2002: 33). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προσδιορίζουν ως εξής τους ρόλους που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι προέκυψαν από παραδείγματα βιντεοσκοπήσεων και ηχογραφημένων διαλόγων:

➤ Η νηπιαγωγός διευθύνει τη συζήτηση

Στην περίπτωση αυτή ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν και να βρουν λύσεις για ένα πρόβλημα που συναντούν στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους, διευκολύνει τους συλλογισμούς τους.

Κ. Μιχαλοπούλου

---

- Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει το ρόλο του αφηγητή  
Παρακινεί τα παιδιά να προβλέψουν το γεγονός που θα ακολουθήσει στην εξέλιξη της ιστορίας η οποία προσδιορίζει το παιχνίδι και να συμμετέχουν κάνοντας ερωτήσεις.
- Η νηπιαγωγός θέτει ερωτήσεις  
Οι ερωτήσεις αφορούν στη μορφή του παιχνιδιού, στο οποίο τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά.
- Η νηπιαγωγός καθοδηγεί  
Πρόκειται για βοήθεια που προσφέρεται σχετικά με δεξιότητες που αφορούν στη χρήση του υπολογιστή ως υποστηρικτικού εργαλείου για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.
- Η νηπιαγωγός πληροφορεί  
Εισάγει νέες έννοιες με παιγνιώδη διαδικασία.
- Η νηπιαγωγός συντονίζει  
Συμμετέχει σε διαλόγους με τα παιδιά και επεκτείνει τις συζητήσεις τους, παρεμβαίνει όταν τα παιδιά χάσουν το ενδιαφέρον τους ή τη συγκέντρωσή τους για να τα παροτρύνει να συνεχίσουν.
- Η νηπιαγωγός λαμβάνει αποφάσεις  
Οι αποφάσεις αφορούν το σχεδιασμό του περιβάλλοντος της τάξης και την οργάνωση του υλικού.

Οι ρόλοι που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί σε αυτή την έρευνα στο πλαίσιο του συσχετισμού του γραμματισμού με το παιχνίδι είναι διαφοροποιημένοι και ταυτόχρονα παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συσχετίσουν τον προφορικό με το γραπτό λόγο.

## Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι ακόλουθες περιπτώσεις ευνοούν την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού:



- Η εισαγωγή κατάλληλων υλικών στο περιβάλλον παιχνιδιού
- Ο συνδυασμός δραστηριοτήτων γραμματισμού με το δραματικό παιχνίδι
- Οι συνεργατικές διαδικασίες
- Η συμμετοχή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών

Στην ελληνική επικράτεια, σύμφωνα με την έρευνα των Σιβροπούλου & Χατζησαββίδη (2004: 113) με δείγμα έρευνας 517 νηπιαγωγούς, ελάχιστα συσχετίζεται η δυναμική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τον γραμματισμό και δεν έχει συνειδητοποιηθεί ο συμμετοχικός ρόλος της νηπιαγωγού στην ανάδυση του γραμματισμού μέσα από το παιχνίδι των παιδιών. Ωστόσο, οι αυθόρμητες δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά διαμέσου του ανασχεδιασμού του χώρου και του εμπλουτισμού του με ποικίλα έντυπα και γραφικές ύλες, ώστε να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για το γραμματισμό.

Με αφετηρία το δραματικό παιχνίδι, έχουμε τη δυνατότητα στο νηπιαγωγείο να τοποθετούμε τα παιδιά πιο άμεσα σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες έχουν βιωματικό και ταυτόχρονα παιγνιώδη χαρακτήρα. Υπό την έννοια αυτή, δημιουργούμε καταστάσεις επικοινωνίας και γλωσσικών ανταλλαγών μιμούμενοι πραγματικές, αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας διαμέσου του δραματικού παιχνιδιού, έτσι ώστε να υποκινούμε το ενδιαφέρον του παιδιού δραστηριοποιώντας το ψυχικά, συναισθηματικά, νοητικά.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ., *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.
- Beauchamp, H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Τυπωθήτω, 1998.
- Bredenkamp, S., Copple, C., *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, εισαγωγή-επιμέλεια Ε.Ντολιοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Γερμανός, Δ., *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2002.

Κ. Μιχαλοπούλου

- Γιαννικοπούλου, Α., *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2002.
- Γιαννικοπούλου, Α., Η ανάδυση του γραμματισμού στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Ε.Παπαλεοντίου-Λουκά(επιμ). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2005, σελ.123-151.
- Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π.Παπούλια-Τζελέπη & Ε.Τάφα, *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004, σελ.81-96.
- Cohen, H., Stern, V. & Balaban, N., Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών, Gutenberg, Αθήνα, 1991 .
- Κακανά, Δ., Πρόλογος. Στο Τσιλιμένη(επιμέλεια) *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε προγράμματα απασχόλησης στο νηπιαγωγείο*(σελ.7-10), Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2004.
- Κιτσαράς, Γ., *Προσχολική Παιδαγωγική*, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα, 2001.
- Κονδύλη, Μ., Στελλάκης, Ν. Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π.Παπούλια – Τζελέπη, Α.Φτερνιάτη, Κ.Θηβαίος(επιμ). *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2006.
- Κοντογιάννη, Α., *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Κόκκοτας, Π., *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, τόμος II*, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα, 2002.
- Μακρυνιώτη, Δ., Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ.Γκουγκούλη- Α.Κουριά(επιμ). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2000, σελ. 85-171.
- Μιχαλοπούλου, Κ, Μπότσογλου, Κ. & Παζάρα Α., «Διερεύνηση του ρόλου του συμβολικού παιχνιδιού ως πλαισίου μάθησης του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Νοέμβριος 2004, σελ.551-559.
- Πανατζής, Σπ., *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π., Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Π.Παπούλια – Τζελέπη(επιμ). *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2001, σελ.13-41.

Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

- Περδικάρη, Σ. *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2007.
- Σιβροπούλου, Ε., Χατζησαββίδης, Σ., *Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση*. Στο Π.Παπούλια-Τζελέπη & Ε.Τάφα, *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004, σελ.111-126.
- Τάφα, Ε., *Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Τάφα, Ε. & Φραγκιά, Μ., «Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του Νηπιαγωγείου». Στο Ε.Κούρτη(επιμ.). *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τόμος Α', Διδακτική Μεθοδολογία*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ.93- 105.
- ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006.
- Ferreiro, E., *Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες*. Στο: Τ.Βαρνάβα-Σκούρα(επιμ.). *Το παιδί και η γραφή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ.17-25.
- Χατζησαββίδης, Σ., *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2002.
- Χατζησαββίδης, Σ., «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας». Στο: Κ.Μπαλάσκας, & Κ.Αγγελάκος,, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σελ.39-52.

## Ξενόγλωσση

- Brookfeild, M., *How to keep children at the center of your program: A step-by-step guide to implementing a play-base*, Early childhood. Com, 2002.
- Campbell, R., *Facilitating Preschool Literacy*, International Reading Association, Newark, 1998.
- Christie, J.F., *Play and early literacy development*, State University, N.Y, Albany, 1991.
- Cole, M. & Cole, S.R., *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2002.

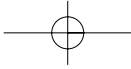
Κ. Μιχαλοπούλου

---

- Einarsdottir, J., «The Role of Adults in Children's Dramatic Play in Icelandic Preschool's», *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 1998, σελ.87-104.
- Hall, N., «Play, literacy and the role of the teacher», in J.R.Moyles, *The excellence of play*, Open University, Berkshire, 1994, σελ.113-124.
- Hall, N. & Abbott, L., *Play in the Primary Curriculum*, Hodder & Stoughton, London, 1991.
- Hall, N., Robinson, A., *Exploring writing and play in the early years*, David Fulton Publishers, London, 1995.
- Harris, P., *The work of the imagination*, Blackwell Publishing, Oxford, 2000.
- Korat, O. Bahar, E. & Snapir, M. «Sociodramatic play as opportunity for literacy development, the teacher role», *The Reading Teacher*, 56, 386-393.
- Mandler & Johnson, Remembrance of things passed : Story structure and recall, *Cognitive Psychology*, 9, 1977, 111-151.
- Michalopoulou, Aik., «A Spatio-Pedagogical Approach to the Symbolic Play as Kindergarten Activity in Early Childhood», *European Early Childhood Education Research Journal* , 9, 2, 2001, σελ.59-68.
- Miller, L., Shaping Early Childhood through the Literacy Curriculum, *Early Years*, 21,2, 2001, σελ.107-116.
- Morrow, L., «The impact of classroom environment changes to Promote literacy during Play», *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1990, σελ. 537-554.
- Morrow, L. & Rand, «Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments», *The Reading Teacher*, 44, 6, 1991, σελ.396-402.
- Morrow, L.M., Ganbrell, L.B. & M.Pressley, *Best practices in literacy instruction*, Guilford Press, London, 2003.
- Neuman, S. & Roskos, K., «Peers as Literacy Informants : A description of young children's literacy conversations in play», *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 1991, σελ.233-248.
- Olfman, Sh., *All work and no play...How educational reforms are harming our preschoolers*, Praeger, Westport, 2003.
- Owocki, G., «Facilitating literacy through play and other child-centered experiences», in R.,Campbell, *Facilitating Preschool Literacy*, International Reading Association, Newark, 1998, σελ.192-205.
- Pascal C. & Bertram, T., Evaluating and improving the quality of play, in J.R. Moyles (Ed.), *The excellence of play*, Open University Press, Buckingham, 1994.
- Pellegrini, A.D., «The relationship between kindergartner's play and achieve-

Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

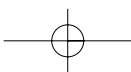
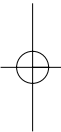
- ment in prereading, language and writing», *Psychology in the schools*, 17, 1980, σελ.530-535.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L., «Ten years after: a reexamination of symbolic play and literacy research», *Reading Research Quarterly*, 28, 1993, σελ.163-175.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L., *The development of school-based literacy*, Routledge, London & New York, 1998.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L., «Children's pretend play and literacy», in D.S.Strickland & L.M.Morrow, *Beginning reading and writing*, International Reading Association, Newark, 2000, σελ.58-65.
- Pramling, I., Learning about the shop: An approach to learning in preschool, *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 1991, σελ.151-156.
- Roskos, K., Literacy at work and play, *The Reading Teacher*, 41, 1988, 562-565.
- Roskos, K. & Christie, J.F., *Play and literacy : Research from multiple perspective*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 2000.
- Roskos, K. & Neuman, S., «Descriptive observations of adult's facilitation of literacy in young children's play», *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1993, σελ.77-97.
- Saraco, O.N., «Teacher's roles in promoting literacy in the context of play», *Early Child Development and Care*, 172(1), 2002, σελ.23-34.
- Schneuwly, B., La conception vygotskyenne du langage icrit, *Etudes de linguistique appliquees*, 73, 1988, σελ.107-117.
- Schrader, C., «Symbolic play as a curricular tool for early literacy development», *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1990, σελ.79-103.
- Smilansky, S., «Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school». In E. Klugman & S.Smilansky(Eds.), *Children's play and learning*. New York: Teacher's College.
- Stambak, M., Sinclair, H., *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, PUF, Paris, 1990.
- Teale, W., «Home background and young children's literacy development», in W.H.Teale & E. Sulzby, *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, Ablex, 1986, σελ.173-206.
- Vukelich, C., «Where's the paper? Literacy during dramatic play», *Childhood Education*, 66, 1990, σελ.205-209.
- Weinstein, C.S., «The physical environment of the school: A review of the research», *Review of Educational Research*, 49, 1979, σελ.577-610.
- Wilkinson, S., Is there a seven in your name? Writing in the early years. Στο: D.Whitebread(ed) *Teaching and learning in the early years*, Routledge, London, 1996, σελ.157-176.



Κ. Μιχαλοπούλου

---

Wood, E. & Attfield, J., *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, Chapman, London, 1996.



ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τόμος ΙΕ, τεύχος 57 Χειμώνας 2010

## Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

Α. Α. Υφαντή\* – Β. Ζορμπά\*\*

### Περίληψη

Η εργασία αυτή, εστιάζοντας στην περίπτωση του μουσικού σχολείου Αγρινίου, διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας, που υπηρετούν στο εν λόγω σχολείο, σχετικά με τη λειτουργία του ως εξειδικευμένου στη μουσική δημοσίου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς επιχειρείται μία σύντομη θεωρητική προσέγγιση στις οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες που διαμορφώνουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Ακολούθως παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και κατόπιν εξετάζονται τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου στο μουσικό σχολείο Αγρινίου. Συμπεραίνεται ότι το μουσικό σχολείο δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως εξειδικευμένο δημόσιο επαγγελματικό σχολείο ως προς τη μουσική εκπαίδευση που παρέχει, αλλά ως ένα επιλεγμένο δημόσιο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσικά σχολεία, μουσικό σχολείο Αγρινίου, απόψεις εκπαιδευτικών.

\* Η Αμαλία Υφαντή είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστημίου Πατρών.

\*\* Η Βησσαρία Ζορμπά είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών.

## Εισαγωγή

Ένα σύγχρονο κράτος, λειτουργώντας υπό τις επιρροές της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να παρέχει ίσες υπηρεσίες προς όλους και εμφανίζεται συχνά ως ρυθμιστής των αντικρουόμενων κοινωνικών αναγκών παρά βασικός παροχέας των μέσων που μπορούν να τις καλύψουν. Καθώς σταδιακά περιορίζονται οι υπηρεσίες του κράτους, μεταφέρονται και στην εκπαίδευση συστήματα της αγοράς, που διερευνούν τις διαφορετικές απαιτήσεις των «καταναλωτών» της εκπαίδευσης (Ball, 2003· Wrigley, 2007· Υφαντή, 2004).

Η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθώντας εμφανίζεται να επιδιώκει τη διάκριση όχι μόνον μεταξύ των ατόμων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παρομοίως, η παροχή των υπηρεσιών και των οικονομικών πόρων προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνδέεται με την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και την ενίσχυση των ατομικών ταλέντων μαθητών και σπουδαστών, με κριτήρια όχι τόσο την ισότητα όσο την αξιοκρατία (Gamarnicowa and Green, 2003· Green and Little, 2007· Lingard et al., 2005· Moore and Davenport, 1990). Ο γνωστός στόχος της ομοιομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση, που θεμελιώθηκε στο αίτημα για ισότητα αγαθών και πόρων, φαίνεται να εξασθενεί σταδιακά. Η δημόσια εκπαίδευση τείνει να σχετίζεται με την επίτευξη της ποικιλομορφίας, η οποία επιδιώκεται είτε με την ίδρυση προτύπων σχολείων είτε με την ίδρυση σχολείων εξειδικευμένων στην καλλιέργεια συγκεκριμένων πεδίων, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Τεχνολογία, ο Αθλητισμός, η Μουσική.

Οι Gamarnicowa και Green (2003) υποστηρίζουν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μέλλον θα είναι εξειδικευμένη, με βάση όχι τις τεχνικές δεξιότητες που θα αναπτύσσουν οι νέοι αλλά την εστίαση του εκπαιδευτικού έργου στο ατομικό ταλέντο και στις δυνατότητες του καθενός μαθητή. Για το λόγο αυτό, τα δημόσια σχολεία σε διάφορες χώρες προσπαθούν να διαμορφώσουν μία ταυτότητα, στην οποία η διαφορά και η διάκριση προβάλλονται ως προς το είδος του παρεχόμενου εκπαιδευτικού αγαθού, τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού. Οι ανωτέρω ερευνητές θεωρούν ότι η επίτευξη της εκπαιδευτικής αυτής ταυτότητας συντελείται με τη λειτουργία σχολείων οριζόντιας εξειδίκευσης και κάθετης ιεράρχησης. Η κάθετη ιεράρχηση επιτυγχάνεται με την ίδρυση προτύπων σχολείων, τα οποία λειτουργούν ως «φάροι» ποιότητας αλλά και ως μέτρο σύγκρισης για τα



υπόλοιπα σχολεία της ίδιας βαθμίδας, ενώ η οριζόντια εξειδίκευση οδηγεί στην ίδρυση εξειδικευμένων τύπων σχολείων (ό.π.).

Η ίδρυση εξειδικευμένων και πρότυπων σχολείων υποστηρίζεται ότι είναι μία ανταπόκριση του κράτους στις απαιτήσεις γονεϊκής επιλογής για την εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία όμως δεν εκφράζει κρατική και κοινωνική ευαισθησία προς τα ατομικά ταλέντα και τις δυνατότητες των μαθητών αλλά εγείρει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αναπαράγοντας ουσιαστικά τις ανισότητες, καθώς εγκαθιδρύεται ένα σύστημα που πιστοποιεί και νομιμοποιεί την οριζόντια διάκριση δημιουργώντας κατακόρυφα άνισες ταυτότητες (Ball, 1997, 2003· Bernstein, 1990· Reay, 2000). Επανατίθεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, το ζήτημα της πολιτικής για μεγαλύτερη αυτονομία των εν λόγω σχολείων με τη μορφή διάκρισης, υλικής υποστήριξης και πρόσθετης κρατικής χρηματοδότησης για τους "ταλαντούχους" μαθητές.

Η επίτευξη της ποικιλομορφίας στη δημόσια εκπαίδευση, μέσω της ίδρυσης των εξειδικευμένων σχολείων, προβάλλεται ως η λύση για τη δημιουργία ενός δίκαιου και αποτελεσματικού συστήματος σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αγορών και της παραγωγής ανθρωπίνου κεφαλαίου, ενώ το πραγματικό ενδιαφέρον εστιάζει στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής –άρα και της κοινωνικής– εξαίρεσης και διάκρισης στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου με την υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων ουσιαστικά μηχανισμών (Whitty et al., 1998). Με τους μηχανισμούς αυτούς ο ρόλος του κράτους φαίνεται να συσκοτίζεται στην άνιση συνεισφορά οικονομικών κεφαλαίων προς τα εξειδικευμένα δημόσια σχολεία, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το κράτος ασκεί λιγότερο έλεγχο και κυρίως ρυθμίζει ζητήματα (Ifanti, 2007).

Με βάση τις ανωτέρω θέσεις και το γεγονός ότι στην Ελλάδα έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν εξειδικευμένα δημόσια σχολεία (π.χ. Αθλητικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά), ο γενικός στόχος στην εργασία αυτή είναι να διερευνηθεί εάν η λειτουργία των μουσικών σχολείων στη χώρα μας εντάσσεται σε εκείνες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες, επιδιώκοντας την ποικιλομορφία στη δημόσια εκπαίδευση, μορφοποιούν την ανταπόκριση του σύγχρονου κράτους προς τις απαιτήσεις ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων. Το βασικό, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον ο θεσμός των εξειδικευμένων μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, ο οποίος παρουσιάζεται στα επίσημα πολιτικά κείμενα ως πράξη αναγνώρισης και σεβασμού των ατομικών κλίσεων των μαθητών, στοχεύει στην προαγωγή της εξειδικευμένης στη μουσική εκπαίδευσης ή χρησιμοποιείται ως μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής διάκρισης, την

πιστοποίηση της κοινωνικής θέσης και την αναπαραγωγή της ταξικής ταυτότητας.

Η εργασία αυτή εστιάζει στην περίπτωση του μουσικού σχολείου Αγρινίου και εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό σχετικά με τη λειτουργία του ως εξειδικευμένου στη μουσική εκπαίδευση δημόσιου σχολείου. Κατ' αρχάς θα παρουσιασθεί σύντομα το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα και κατόπιν θα εξετασθούν τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε στο εν λόγω σχολείο.

## Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα

Η λειτουργία των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα καθορίζεται κυρίως από τον ιδρυτικό τους Νόμο 1824/1988 και από την Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998. Στο θεσμικό αυτό πλαίσιο παρουσιάζονται ο σκοπός ίδρυσης των μουσικών σχολείων, το αναλυτικό πρόγραμμα, η στελέχωση σε διδακτικό προσωπικό και η υλικοτεχνική υποδομή, ο τρόπος της επιλογής των μαθητών, η αξιολόγηση της επίδοσής τους, ο χαρακτηρισμός της φοίτησής τους, με βάση τον αριθμό απουσιών τους, καθώς και η χορήγηση τίτλων σπουδών στους αποφοίτους των συγκεκριμένων σχολείων.

Ειδικότερα, στον ιδρυτικό Νόμο των μουσικών σχολείων (Ν. 1824/1988), διακηρύσσεται ως επίσημη σκοποθεσία της ίδρυσής τους η προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής (άρθρο 1). Το ίδιο επισημαίνεται και στις λεπτομερείς διατάξεις της σχετικής Υπουργικής Απόφασης (Γ2/3850/16-6-1998). Η διεξοδική όμως εξέταση τόσο των άρθρων του ιδρυτικού Νόμου όσο και των διατάξεων της ανωτέρω Υπουργικής Απόφασης αποκαλύπτει πως πίσω από τον επίσημο λόγο υπάρχει και μια λανθάνουσα σκοποθεσία, η οποία συνάδει με μία κοινωνική πραγματικότητα, ένα προϋπάρχον οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται ότι έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους συντάκτες του Νόμου.

Συγκεκριμένα, σχετικά με τη στελέχωση των μουσικών σχολείων, εφόσον το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, ο ιδρυτικός Νόμος 1824/1988 διακρίνει το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών σε καθηγητές των γενικών μαθημάτων,

ορίζοντας πως αυτοί πρέπει να έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και με τη μουσική ειδικότερα (ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση) και σε καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της μουσικής παιδείας (άρθρο 5). Σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών μουσικής διορισμένων στη δημόσια εκπαίδευση, ο ιδρυτικός Νόμος 1824/1988 (άρθρο 8) προβλέπει ότι η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση των μαθητών στα εργαστήρια ανατίθενται σε ιδιώτες, που έχουν εξειδίκευση στους τομείς αυτούς, με απόφαση του οικείου Νομάρχη και κατόπιν εισηγήσεων της καλλιτεχνικής επιτροπής και προτάσεων του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου. Με την ίδια διαδικασία μπορεί να προσλαμβάνονται έκτακτοι συνεργάτες, Έλληνες ή αλλοδαποί, για τις ανάγκες της διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής.

Όσον αφορά στα προσόντα, στις προϋποθέσεις, στα κριτήρια επιλογής και στη διαδικασία μετάθεσης μόνιμων εκπαιδευτικών γενικής παιδείας στα μουσικά σχολεία, το άρθρο 6 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988 παραπέμπει στο Νόμο 1566/1985 (άρθρο 16, παράγραφος 8 του κεφαλαίου β'). Ως βασική προϋπόθεση μετάθεσης ενός διορισμένου (μόνιμου) εκπαιδευτικού στα σχολεία αυτά ορίζεται η πενταετής προϋπηρεσία του στη δημόσια εκπαίδευση. Επίσης, με βάση το άρθρο 6 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988 (που παραπέμπει στην παράγραφο 9 του άρθρου 15 του Ν. 1566/1985), η πενταετής υπηρεσία ορίζεται ως ο ελάχιστος χρόνος υποχρεωτικής παραμονής των εκπαιδευτικών στη θέση εργασίας τους στα μουσικά σχολεία.

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 7 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988, για την επιλογή και την τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα μουσικά σχολεία, καταρτίζεται ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας, στον οποίο εντάσσονται εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, που έχουν τα γενικά προσόντα -κατά τις ισχύουσες διατάξεις- αλλά και τα ειδικά προσόντα (σχέση με τις Τέχνες και τη Μουσική, ειδικές σπουδές ή αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση), σύμφωνα με το άρθρο 5 του ιδρυτικού Νόμου. Επιδεικνύεται, επομένως, ιδιαίτερη νομοθετική μέριμνα για τα αυξημένα προσόντα των καθηγητών γενικής παιδείας, όσον αφορά στις γνώσεις, στη μονιμότητα και στο χρόνο προϋπηρεσίας τους.

Αντιθέτως, παρά τον εξειδικευμένο καλλιτεχνικό χαρακτήρα των μουσικών σχολείων, δεν εντοπίζεται ανάλογη μνεία στο σχετικό Νόμο για τα προαπαιτούμενα –και αυξημένα, όπως θα αναμενόταν– προσόντα των εκπαιδευτικών μουσικής παιδείας. Το άρθρο 8 του ιδρυτικού Νόμου 1824/1988, αν και ορίζει ότι, σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών μου-

σικής διορισμένων στα δημόσια σχολεία, η διδασκαλία και η άσκηση στα μαθήματα μουσικής μπορεί να ανατίθεται σε ιδιώτες, που έχουν εξειδίκευση στους οικείους τομείς, ωστόσο δεν καθορίζονται τα κριτήρια διαπίστευσης των προσόντων (Collins, 1979) των εκπαιδευτικών αυτών που θα εργαστούν στο μουσικό σχολείο. Παρομοίως, για τις ανάγκες λειτουργίας των μουσικών σχολείων, προβλέπεται ότι μπορούν να προσλαμβάνονται ως έκτακτοι συνεργάτες ιδιώτες, Έλληνες ή αλλοδαποί εμπειροτέχνες, χωρίς να καθορίζονται και πάλι τα κριτήρια αξιολόγησης της επαγγελματικής, καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής κατάρτισης αυτών.

Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι, παρά τον εξειδικευμένο χαρακτήρα των μουσικών σχολείων, τις προσδοκίες των πτυχιούχων των Τμημάτων Μουσικολογίας των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας για προτεραιότητα στο διορισμό στα μουσικά σχολεία αλλά και τις διαμαρτυρίες των συλλόγων πτυχιούχων των προαναφερθέντων Τμημάτων, των κατά τόπους Ενώσεων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Μ.Ε.) και των συλλόγων γονέων μουσικών σχολείων για το διορισμό ή την προσωρινή τοποθέτηση των εν λόγω πτυχιούχων στα μουσικά σχολεία, οι απόφοιτοι των Ανωτέρων και των Ανωτάτων Σχολών Μουσικολογίας δε διαθέτουν κανένα συγκριτικό επαγγελματικό πλεονέκτημα έναντι των αποφοίτων Ωδείων και Μουσικών Σχολών (ΜΟΥ.ΣΑ, 1997, 1998, 2000). Η επιλογή τους γίνεται κατόπιν διεξαγωγής σχετικών διαγωνισμών, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν ακόμη και κάτοχοι πτυχίου Αρμονίας και Ωδικής. Η στελέχωση δηλαδή των μουσικών σχολείων με καθηγητές μουσικής παραμένει ουσιαστικά στο καθεστώς που είχε διαμορφωθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1930, με το οποίο απόφοιτοι ενός Ωδείου, χωρίς άλλη πανεπιστημιακή, θεωρητική ή παιδαγωγική επάρκεια, αφού επιτύγχαναν σε κάποιες εξετάσεις, μπορούσαν να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση (Ifanti, 1994).

Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα των μουσικών σχολείων, ο ιδρυτικός τους Νόμος (άρθρο 2) καθορίζει ότι αυτό περιλαμβάνει μαθήματα γενικής και αισθητικής παιδείας, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας και απογευματινή μελέτη. Προβλέπεται επίσης η διαδικασία των μαθημάτων της μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθορίζεται αναλυτικότερα με την Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (παράγραφος 1), σύμφωνα με την οποία ορίζονται ως μαθήματα γενικής παιδείας στα μουσικά σχολεία όσα διδάσκονται στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας, προστίθενται όμως η *Ιστορία της Τέχνης* και η *Θεατρολογία* ως μαθήματα αισθητικής παιδείας.

Όσον αφορά στα μαθήματα μουσικής παιδείας, η ίδια Υπουργική Απόφαση (ό.π., παράγραφος 1) ορίζει ότι, για τις τάξεις του Γυμνασίου, αυτά παρουσιάζονται σε δύο ομάδες, ως εξής: α) στην Ομάδα Α', που περιλαμβάνει τα μαθήματα *Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική* και *Ατομικό Όργανο Επιλογής*, και β) στην Ομάδα Β' με τα μαθήματα *Χορωδία, Μουσικά Σύνολα, Διδασκαλία Πιάνου* και *Ταμπουρά* (υποχρεωτικά). Η *Ιστορία της Τέχνης* και η *Θεατρολογία* κατατάσσονται στην Ομάδα Β' των μαθημάτων μουσικής παιδείας.

Αντιστοίχως, για τις τάξεις του Λυκείου, η Υπουργική Απόφαση (ό.π., παράγραφος 2) διακρίνει τα μαθήματα μουσικής παιδείας ως ακολούθως: α) σε πρωτεύοντα, που είναι η *Αρμονία*, η *Γραφή καθ' υπαγόρευση (Dicteé)*, η *Μουσική Ανάγνωση*, η *Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική* και το *Ατομικό Όργανο Επιλογής*, και β) σε δευτερεύοντα, ήτοι: η διδασκαλία του *Πιάνου*, η *Ιστορία της Μουσικής*, η *Μορφολογία* για την Α' Λυκείου και τα *Μουσικά Σύνολα* για όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Σχετικά με την επιλογή των μαθητών στα μουσικά σχολεία, αυτή γίνεται κατόπιν ειδικών εξετάσεων, αφού προηγουμένως (την άνοιξη) έχει γίνει ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της ΣΤ' τάξης των δημοτικών σχολείων της περιοχής για το μουσικό σχολείο με επισκέψεις εκπαιδευτικών του μουσικού σχολείου και με διανομή ειδικών πληροφοριακών εντύπων. Ως προς τους κανονισμούς φοίτησης των μαθητών στα μουσικά σχολεία, ισχύουν τα αριθμητικά όρια απουσιών, που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές των ημερήσιων Γυμνασίων και ενιαίων Λυκείων της χώρας, προσαυξημένα όμως κατά τριάντα (30) απουσίες, που μπορεί να πραγματοποιούνται είτε στα μαθήματα γενικής είτε στα μαθήματα μουσικής παιδείας (Υ.Α. Γ2/3850/1998, Θέμα Β', παράγραφος 3).

Η εξέταση λοιπόν της σχετικής νομοθεσίας για τη λειτουργία των μουσικών σχολείων αποκαλύπτει ότι ο βασικός στόχος της ίδρυσης των σχολείων αυτών είναι η εκπαίδευση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής. Παράλληλα όμως, αναδύεται η λειτουργία ενός εξειδικευμένου τύπου δημόσιου σχολείου ως λανθάνων στόχος, η οποία εξασφαλίζεται με αυστηρότερες διαδικασίες επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού αποκλειστικά για τα μαθήματα της γενικής παιδείας και όχι της μουσικής, καθώς και με καθορισμένες από το Υπουργείο Παιδείας διαδικασίες επιλογής και ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού.

Η εμπειρική έρευνα που ακολουθεί, διεξήχθη στο μουσικό σχολείο Αγρινίου του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, σε μία προσπάθεια να διερευνη-

θούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (γενικής και μουσικής παιδείας), που υπηρετούσαν στο εν λόγω σχολείο, για τη σημαντικότητα και τη συμβολή του συγκεκριμένου τύπου σχολείου ως ενός εξειδικευμένου ιδρύματος στη δημόσια εκπαίδευση.

## Η εμπειρική έρευνα

### Υλικό και Μέθοδος

Το μουσικό σχολείο Αγρινίου είναι το μοναδικό στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας και ένα από τα τριάντα πέντε μουσικά σχολεία της χώρας (Κ.Ε.Ε., 2006). Κατά το σχολικό έτος 2004-2005, που διενεργήθηκε η έρευνα, υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο εκατό (100) συνολικά εκπαιδευτικοί γενικής και μουσικής παιδείας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκε η μέθοδος του ανοιχτού ερωτηματολογίου, καθώς αυτό αποτελεί ένα εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ποικίλους τομείς: γνώσεις, απόψεις, εκτιμήσεις. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να διανεμηθεί σε μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικίλη σύνθεση ως προς το φύλο, την ηλικία και την επαγγελματική ειδικότητα. Τα δεδομένα συλλέγονται γρήγορα και μπορούν να ταξινομηθούν, να αξιοποιηθούν ποσοτικά και ποιοτικά και να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Αθανασίου, 1997· Βάμβουκας, 1998).

Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του μουσικού σχολείου Αγρινίου 100 δομημένα ανώνυμα ερωτηματολόγια (όσος ήταν και ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή της έρευνας), τα οποία περιελάμβαναν εννέα ερωτήματα. Από τα ερωτήματα αυτά, τα πέντε πρώτα αφορούσαν στη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, εργασιακή σχέση και έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση). Τα επόμενα τέσσερα αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με το μουσικό σχολείο. Από τα εκατό ερωτηματολόγια που δόθηκαν, απαντήθηκαν τα εξήντα ένα (ποσοστό ανταπόκρισης: 61%). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.12.

## Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

Τα ερωτήματα προς τους διδάσκοντες αφορούσαν κατ' εξοχήν σε ζητήματα αξιολόγησης της λειτουργίας του σχολείου. Ειδικότερα, τούς ζητήθηκε να εκτιμήσουν –με βάση την εμπειρία τους– τη σημαντικότητα των εξής εξειδικευμένων παροχών του μουσικού σχολείου: α) της μουσικής παιδείας, β) της μουσικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, γ) των ολιγομελών τμημάτων, δ) της δωρεάν μετακίνησης και σίτισης των μαθητών, ε) κάποιας άλλης παροχής, την οποία καλούνταν οι ίδιοι να προσδιορίσουν απαντώντας σε σχετικό ερώτημα ανοικτού τύπου.

Ακολούθως, με δεύτερη ομάδα ερωτημάτων κλειστού τύπου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις παραπάνω εξειδικευμένες παροχές του σχολείου ως κριτήρια επιλογής από τους ενδιαφερόμενους γονείς και μαθητές. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις πιθανές αιτίες μη επιλογής του σχολείου από τους μαθητές, όπως: α) το επίπεδο μαθημάτων γενικής παιδείας, β) το επίπεδο μαθημάτων μουσικής παιδείας, γ) τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής, δ) η μη κατοχύρωση ειδικού προνομίου εισαγωγής των αποφοίτων του μουσικού σχολείου στα Μουσικά Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Τέλος, με ερωτήματα επίσης κλειστού τύπου, κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίσουν την παρεχόμενη από το σχολείο μουσική εκπαίδευση ως *πολύ καλή, ικανοποιητική ή ελλιπή* και να αιτιολογήσουν τη θέση τους.

## Τα Δεδομένα

Κατ' αρχάς και σε ό,τι αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, διερευνήθηκαν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η εργασιακή σχέση, και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, από τους 61 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 33 (ποσοστό 54,1%) ήταν γενικής παιδείας και οι 28 (ποσοστό 45,9%) μουσικής παιδείας. Από αυτούς, μόνοι ήταν οι 36 (ποσοστό 59%), αναπληρωτές οι 8 (ποσοστό 13,1%) και ωρομίσθιοι οι 17 (ποσοστό 27,9%) (Πίνακας 1).

Οι συσχετισμοί ως προς το φύλο δεν κατέδειξαν αποκλίσεις. Ενδεικτικοί ήταν ωστόσο οι συσχετισμοί της ειδικότητας με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. Έτσι, ο μέσος όρος ηλικιών των καθηγητών μουσικής παιδείας ήταν 31,17 έτη και ο μέσος όρος του χρόνου προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση τα 3,29 έτη, ενώ ο μέσος όρος ηλικιών των καθηγητών γενικής παιδείας ήταν τα 42,10 έτη και ο μέσος όρος του χρόνου προϋπηρεσίας τους (στη δημόσια εκπαίδευση) τα 16 έτη (Πίνακας 1).

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων με βάση τις προαναφερθείσες παραμέτρους.

#### *Ειδικότητα και εργασιακή σχέση*

Αποκαλυπτικός υπήρξε ο συσχετισμός της ειδικότητας με την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο μουσικό σχολείο Αγρινίου. Από τους καθηγητές μουσικής παιδείας, μόλις 5 από τους 28 (17%) που συνολικά απάντησαν ήταν μόνιμοι, οι 8 ήταν αναπληρωτές (28,6%) και οι υπόλοιποι 15 (53,6%) υπηρετούσαν ως ωρομίσθιοι. Αντίθετα, από τους 33 συνολικά καθηγητές γενικής παιδείας που απάντησαν, μόλις 2 ήταν ωρομίσθιοι (6,1%), δεν υπήρχε αναπληρωτής (ποσοστό 0%) και η συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 93,9%) ήταν μόνιμοι (Πίνακας 1).

#### *Ειδικότητα και χρόνος υπηρεσίας*

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στο συσχετισμό της ειδικότητας των καθηγητών με τα χρόνια υπηρεσίας. Με δεδομένο ότι ο μικρότερος χρόνος προϋπηρεσίας όλων των καθηγητών που απάντησαν, ασχέτως ειδικότητας, ήταν το ένα (1) σχολικό έτος και ο μεγαλύτερος τα είκοσι εννέα (29) έτη, η διάμεσος του χρόνου προϋπηρεσίας ήταν τα 8 έτη. Κάτω από τη διάμεσο των 8 ετών βρέθηκαν οι είκοσι (20) από τους 28 καθηγητές μουσικής παιδείας (83,3%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών γενικής παιδείας (95,5%) συμπλήρωνε χρόνο προϋπηρεσίας πάνω από τη διάμεσο των οκτώ (8) ετών. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνον ένας καθηγητής γενικής παιδείας, από όσους πήραν μέρος στην έρευνα, βρέθηκε με χρόνο προϋπηρεσίας κάτω από τη διάμεσο των οκτώ (8) ετών (Πίνακας 1).

#### *Ειδικότητα και ηλικία*

Όσον αφορά στο συσχετισμό της ειδικότητας με την ηλικία των καθηγητών του μουσικού σχολείου, στατιστικά σημαντική διαφορά αποκαλύφθηκε με την εύρεση της διαμέσου των ηλικιών όλων των καθηγητών που απάντησαν, τόσο της γενικής όσο και της μουσικής παιδείας. Με δεδομένο ότι η μικρότερη ηλικία ήταν τα 24 έτη και η μεγαλύτερη τα 64 έτη, η διάμεσος των ηλικιών προσδιορίζεται στα 34 έτη. Κάτω από τη διάμεσο των 34 ετών βρίσκεται το 87% των καθηγητών μουσικής παιδείας, ενώ πάνω από τη διάμεσο εντοπίζεται το 81% των καθηγητών γενικής παιδείας (Πίνακας 1).



### *Τα αποτελέσματα*

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν με βάση τις εξής παραμέτρους ανάλυσης: α) την εκτίμηση των καθηγητών για τα κριτήρια επιλογής του μουσικού σχολείου, β) την εκτίμηση των καθηγητών για τα κριτήρια μη επιλογής του μουσικού σχολείου και το συσχετισμό της εκτίμησης αυτής με την ειδικότητά τους, γ) την αξιολόγηση των παροχών του μουσικού σχολείου από τους καθηγητές, δ) το χαρακτηρισμό της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης από τους καθηγητές και το συσχετισμό του χαρακτηρισμού αυτού με την ειδικότητά τους, και ε) την αιτιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το χαρακτηρισμό που έδωσαν.

### *Τα κριτήρια επιλογής του μουσικού σχολείου κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών*

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τα κριτήρια, βάσει των οποίων, όπως εκτιμούν οι ίδιοι, γονείς και μαθητές επιλέγουν το σχολείο αυτό. Ως κριτήρια επιλογής του μουσικού σχολείου αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο η παροχή μουσικής παιδείας, η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας, τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας, η δωρεάν μετακίνηση των μαθητών και η παροχή δωρεάν φαγητού σε αυτούς. Οι ιεραρχήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.

Στην 1η θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων τοποθετούνται τα ολιγομελή τμήματα του σχολείου τόσο από τους καθηγητές μουσικής παιδείας όσο και από τους καθηγητές γενικής παιδείας με μικρή απόκλιση στους μέσους όρους (μ. ό.: 1,96 και 2 αντίστοιχα). Διαφοροποίηση παρατηρείται στη 2η θέση, όπου οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας, με μέσο όρο 2,86, τοποθετούν την παροχή μουσικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας, με μέσο όρο 2,51, το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας. Στην 3η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,04) κατατάσσουν το επίπεδο παρεχόμενης γενικής παιδείας, ενώ στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,33) την δωρεάν μετακίνηση των μαθητών. Στην 4η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,28) τοποθετούν τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών/τριών, ενώ σε αυτήν τη θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,35) κατατάσσουν την παροχή μουσικής παιδείας. Η μελλοντική μουσική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών ιεραρχείται στην 5η θέση και από

τους καθηγητές μουσικής και από τους καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,96 και 3,85 αντίστοιχα). Σύγκλιση εκτιμήσεων παρατηρείται, επίσης, στις δύο τελευταίες θέσεις κατάταξης: στην 6η θέση, ανεξαρτήτως ειδικότητας, οι καθηγητές τοποθετούν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας (μέσοι όροι: 4,5 -εκπαιδευτικοί μουσικής και 5 -εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας) και στην 7η θέση την παροχή φαγητού (μέσοι όροι: 5,14 -εκπαιδευτικοί μουσικής και 5,09 -εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας) (Γράφημα 1).

#### *Τα κριτήρια μη επιλογής του μουσικού σχολείου και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών*

Η σειρά ιεραρχικής εκτίμησης των κριτηρίων μη επιλογής του σχολείου συσχετίστηκε με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (μουσικής και γενικής παιδείας) για να εξασφαλιστεί ο έλεγχος της αντικειμενικότητας των απαντήσεών τους (Γράφημα 2).

Πλήρης ταύτιση απόψεων παρατηρήθηκε στις δύο πρώτες θέσεις της ιεράρχησης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ασχέτως ειδικότητας, αξιολογούν ως πρώτο σημαντικό κριτήριο μη επιλογής του σχολείου την μη κατοχύρωση προνομίου εισαγωγής στις Μουσικές Σχολές των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας από τους αποφοίτους των μουσικών σχολείων, παρουσιάζοντας πολύ μικρή μάλιστα απόκλιση στους μέσους όρους συγκέντρωσης των απαντήσεών τους (μ. ό.: 1,56 -καθηγητές μουσικής και 1,53 -καθηγητές γενικής παιδείας).

Επίσης, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 1,92) και οι καθηγητές γενικής (μ. ό.: 2,03) κατατάσσουν στη 2η θέση τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου.

Διαφοροποίηση παρατηρείται στην 3η θέση: οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 2,3) κατατάσσουν το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου. Στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 2,77) ιεραρχούν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας του μουσικού σχολείου (8ωρο και 9ωρο), με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην 4η και 5η θέση παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στην 4η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,1) ιεραρχούν ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 2,8) το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας. Στην 5η θέση, κατατάσσεται από τους καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,75) το επίπεδο μαθημάτων

γενικής παιδείας ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου, ενώ από τους καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 4) τοποθετείται το διευρυμένο ωράριο των μουσικών σχολείων (Γράφημα 2).

#### *Οι παροχές του μουσικού σχολείου και η ιεράρχησή τους από τους εκπαιδευτικούς*

Τα κριτήρια της επιλογής του σχολείου από γονείς και μαθητές συνδυάστηκαν με ερώτηση κλειστού τύπου προς τους διδάσκοντες, με την οποία τούς ζητήθηκε να τα ιεραρχήσουν κατά σειρά σημαντικότητας όχι πλέον ως κριτήρια επιλογής αλλά ως παροχές του σχολείου προς τους μαθητές του. Η ιεράρχηση των παροχών κατόπιν συσχετίστηκε με την ειδικότητα των καθηγητών (μουσικής και γενικής παιδείας). Ο συσχετισμός δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές, αλλά προέβαλε και πάλι την τάση που κυριάρχησε στις προηγούμενες ιεραρχήσεις.

Συγκεκριμένα, τόσο οι καθηγητές μουσικής παιδείας όσο και οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 1,96 και 1,57 αντίστοιχα) ιεραρχούν στην 1η θέση κατάταξης τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας του σχολείου ως την πλέον σημαντική παροχή του σχολείου προς τους μαθητές του. Στη 2η θέση ιεράρχησης των παροχών του σχολείου, οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 2,16) ιεραρχούν τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας, οι δε καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό. 2,61) την παροχή μουσικής εκπαίδευσης. Στην 3η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 2,56) τοποθετούν τη μουσική αγωγή ως παροχή του σχολείου, ενώ στην ίδια θέση οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 2,70) κατατάσσουν ως παροχή του σχολείου τη δωρεάν μετακίνηση των μαθητών από και προς το σχολείο. Στην 4η θέση σημαντικότητας παροχών, οι μεν καθηγητές μουσικής παιδείας κατατάσσουν τη δωρεάν μετακίνηση, οι δε καθηγητές γενικής παιδείας τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών (μ. ό.: 3,35). Στην 5η θέση, οι καθηγητές μουσικής παιδείας (μ. ό.: 3,12) ιεραρχούν τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 3,5) τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας. Στην τελευταία θέση τοποθετείται η προσφορά φαγητού προς τους μαθητές από το σχολείο τους τόσο από τους καθηγητές μουσικής (μ. ό.: 4,15) όσο και από τους καθηγητές γενικής παιδείας (μ. ό.: 4,20) (Γράφημα 3).

*Ο χαρακτηρισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών*

Από τους 61 εκπαιδευτικούς του δείγματος που κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν την παρεχόμενη προς τους μαθητές μουσική εκπαίδευση του μουσικού σχολείου Αγρινίου, ένας (1) καθηγητής μουσικής παιδείας τη χαρακτηρίζει *πολύ καλή*, δημιουργώντας έτσι πρόβλημα στις προϋποθέσεις του στατιστικού τεστ, που αφορούσε στο συσχετισμό του χαρακτηρισμού με την ειδικότητα των καθηγητών. Για το λόγο αυτό, κατά τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, οι χαρακτηρισμοί *πολύ καλή και ικανοποιητική* συγχωνεύτηκαν σε έναν: *ικανοποιητική έως πολύ καλή*. Ως *ικανοποιητική έως πολύ καλή* χαρακτηρίζουν την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση οι 23 από τους 61 εκπαιδευτικούς (37,7%) και ως *ελλιπή*, οι υπόλοιποι 38 (62,3%) (Γράφημα 4).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο χαρακτηρισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες στο σχολείο ζητήθηκε κυρίως για τους εξής λόγους: α) οι διδάσκοντες θα μπορούσαν εξ αντικειμένου να κρίνουν την διδακτέα ύλη, το βαθμό κατάρτησης και ολοκλήρωσης της διδαχθείσας ύλης, και β) να εξεταστεί αν τυχόν υπεισέρχονταν στους χαρακτηρισμούς παράγοντες που σχετίζονταν με τις ιδιαίτερες θέσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων ή με τη φήμη του συγκεκριμένου σχολείου.

Για να διερευνηθεί λοιπόν ο βαθμός αντικειμενικότητας της εκτίμησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι χαρακτηρισμοί συσχετίστηκαν με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (γενικής και μουσικής παιδείας). Ωστόσο, επειδή κανένας καθηγητής γενικής παιδείας και μόνον ένας καθηγητής μουσικής χαρακτήρισαν ως *πολύ καλή* την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, πράγμα που δημιούργησε και πάλι πρόβλημα στις προϋποθέσεις του στατιστικού τεστ  $\chi^2$ , επαναδιατυπώθηκαν κατά τη φάση της στατιστικής επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων οι χαρακτηρισμοί και περιορίστηκαν πάλι σε δύο: *ελλιπής* και *ικανοποιητική έως καλή*.

Έτσι, ως *ελλιπή* χαρακτηρίζει την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση το 67,9% των εκπαιδευτικών μουσικής παιδείας (οι 19 από τους 28 καθηγητές αυτής της ειδικότητας), ενώ το ποσοστό των καθηγητών γενικής παιδείας ανέρχεται στο 57,6% (19 από τους 33 καθηγητές γενικής παιδείας). Ως *ικανοποιητική έως καλή* χαρακτηρίζεται η μουσική εκπαίδευση από το 32,1% των καθηγητών μουσικής παιδείας (9 στους 29 καθηγητές μουσικής) και από το 42,4% (14 στους 33) των καθηγητών γενικής παιδείας (Γράφημα 5).

*Οι χαρακτηρισμοί της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και οι αιτιολογήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς*

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον χαρακτηρισμό της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης, όλες οι αιτιολογήσεις τους ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η έλλειψη διορισμένων (μόνιμων) καθηγητών μουσικής παιδείας και η μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων καθηγητών μουσικής κατά την έναρξη του σχολικού έτους ομαδοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με τον τίτλο *ελλιπής ή μη επαρκής στελέχωση με ειδικό προσωπικό*. Η έλλειψη κατάλληλων αιθουσών για τη διδασκαλία της μουσικής, η μη επάρκεια σε μουσικά όργανα και η ελλιπής χρηματοδότηση συμπεριελήφθησαν σε δεύτερη κατηγορία με το γενικό τίτλο *προβλήματα υποδομής*. Τα ζητήματα που σχετίζονταν με τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, τον έλεγχο προόδου των μαθητών, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών εντάχθηκαν σε μία τρίτη κατηγορία με τον τίτλο *ελλιπής ή μη επαρκής οργάνωση*. Έτσι, με βάση τα δεδομένα, η *ελλιπής ή μη επαρκής στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό καταδεικνύεται από το 55,2% των διδασκόντων, τα *προβλήματα υποδομής* από το 23,9%, ενώ η *ελλιπής ή μη επαρκής οργάνωση* αναφέρεται από το 20,9% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2).

Στη συνέχεια, οι ανωτέρω κατηγορίες κριτηρίων σχετίστηκαν με τους τρεις χαρακτηρισμούς *ελλιπής, ικανοποιητική, πολύ καλή*. Όπως προκύπτει από την εξέταση των δεδομένων, το 44% των εκπαιδευτικών, που κρίνει την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση ως *ελλιπή*, αναφέρει ως κριτήρια και την *ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό και τα *προβλήματα υποδομής* στα μουσικά μαθήματα, ενώ το 12,3% υπογραμμίζει την *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση*. Αντίστοιχα, από τους εκπαιδευτικούς που κρίνουν ως *ικανοποιητική έως πολύ καλή* την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, το 25% αιτιολογεί την κρίση του με κριτήριο την *ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό μουσικής εκπαίδευσης, το 41,67% με κριτήρια που σχετίζονται με *προβλήματα υποδομής* στα μουσικά μαθήματα και το 33,33% με την *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση* του σχολείου (Πίνακας 2).

Με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι το 33,3% των καθηγητών μουσικής παιδείας κρίνει ως *ελλιπή ή μη επαρκή τη στελέχωση* του σχολείου με ειδικό προσωπικό μουσικής, το 44,4% προβάλλει τα *προβλήματα υποδομής* στη μουσική και το 23,3% την *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση* (Πίνακας 3). Από τους καθηγητές γενικής παιδείας, το 42,1% προτάσσει την *ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση* του σχολείου με

ειδικό προσωπικό μουσικής παιδείας, το 42,1% επισημαίνει τα *προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής* και το 16,8% εστιάζει στην *ελλιπή ή μη επαρκή οργάνωση* στη μουσική εκπαίδευση (Πίνακας 3).

## Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η σπουδή των δεδομένων της έρευνας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι καθηγητές γενικής παιδείας αποδίδουν στη μουσική εκπαίδευση (ως κριτήριο επιλογής του μουσικού σχολείου) μικρή σημασία, αφού αυτή δε συνοδεύεται από υψηλό επίπεδο διδασκαλίας στα αντίστοιχα μαθήματα μουσικής και δεν προσφέρει στους μαθητές του εν λόγω σχολείου επαγγελματικές και εκπαιδευτικές -μετά το Λύκειο- προοπτικές. Την τοποθετούν βέβαια υψηλά στην ιεραρχική τους κλίμακα ως παρεχόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα, προφανώς επειδή την εντάσσουν στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας ενός εξειδικευμένου σχολείου δημόσιας εκπαίδευσης.

Οι καθηγητές μουσικής παιδείας, από το άλλο μέρος, αναγνωρίζοντας πιθανώς τη σημασία των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών στην τελική απόφαση επιλογής του σχολείου, εκτιμούν τη μουσική εκπαίδευση ως σημαντικό και ελκυστικό κριτήριο επιλογής, αλλά ως μικρής σημασίας εκπαιδευτική παροχή του μουσικού σχολείου, αφού τόσο το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής όσο και οι μετέπειτα επαγγελματικές προοπτικές για τους αποφοίτους εγείρουν ερωτηματικά εξασφάλισης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και ανεύρεσης εργασίας μετέπειτα.

Επίσης, λόγοι «συντεχνιακής φύσης» εντοπίζονται στην έρευνα, αφού οι διδάσκοντες, ανάλογα με την ειδικότητά τους, εκτιμούν διαφορετικά τα κριτήρια μη επιλογής του μουσικού σχολείου από τους ενδιαφερόμενους γονείς και μαθητές, ιδιαίτερα στην περίπτωση που παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά: οι καθηγητές μουσικής παιδείας θεωρούν σημαντικότερο ως κριτήριο μη επιλογής του σχολείου το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας, ενώ οι καθηγητές γενικής παιδείας το επίπεδο διδασκαλίας των μαθημάτων μουσικής παιδείας.

Ωστόσο, τα συγκεκριμένα κριτήρια μη επιλογής (επίπεδο διδασκαλίας μαθημάτων γενικής παιδείας και μουσικής παιδείας) κατατάσσονται χα-

μηλά στην κλίμακα αξιολογικής ιεράρχησης (4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> θέση) από τους διδάσκοντες και των δύο ειδικοτήτων. Αντίθετα, οι απόψεις τους συγκλίνουν στις πρώτες θέσεις των κριτηρίων μη επιλογής του σχολείου, επικαλούμενοι τη μη έγκαιρη πρόσληψη καθηγητών μουσικής στο σχολείο καθώς και τη μη κατοχύρωση από τους αποφοίτους ειδικού επαγγελματικού ή εισαγωγικού προνομίου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, όσον αφορά στην ειδικότερη αξιολόγηση της παρεχόμενης από το μουσικό σχολείο Αγρινίου μουσικής εκπαίδευσης, οι καθηγητές μουσικής παιδείας εμφανίζονται αυστηρότεροι από τους συναδέλφους τους της γενικής παιδείας. Κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους (67,9%) τη χαρακτηρίζουν ως ελλιπή και κατά ένα μικρότερο ποσοστό (32,1%) ως ικανοποιητική, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας τη θεωρούν ικανοποιητική, σε ποσοστό 42,4%. Η αυστηρότητα των κρίσεων από τους καθηγητές μουσικής παιδείας φωτίζεται περισσότερο, όταν συσχετίζεται με την αιτιολόγησή τους: προβάλλουν κυρίως την ελλιπή ή μη επαρκή στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς μουσικής καθώς και τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και όχι τη δική τους κατάρτιση και αποδοτικότητα. Γενικά, οι ειδικές μουσικές παροχές του σχολείου εκτιμώνται από τους καθηγητές μουσικής παιδείας ως ελκυστικά μεν κριτήρια επιλογής του σχολείου, θεωρούνται όμως ελλιπείς όσον αφορά στο περιεχόμενο, στην ποιότητα και στην επάρκειά τους. Οι καθηγητές γενικής παιδείας εκτιμούν τις ειδικές αυτές μουσικές παροχές ως βασικά κριτήρια επιλογής του σχολείου, αν και τις αξιολογούν αρνητικά ως προς το «ποιόν» τους.

Σύμπτωση εκτιμήσεων διαπιστώνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας, όταν αυτοί ιεραρχούν τις μη μουσικές παροχές του σχολείου. Τοποθετούν στην 1η θέση ιεραρχικής κατάταξης των κριτηρίων επιλογής του μουσικού σχολείου τα ολιγομελή τμήματα και ως πρώτη ιεραρχικά σημαντική παροχή του σχολείου. Τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας κατατάσσονται από τους καθηγητές μουσικής παιδείας ως παροχές στη 2η θέση, ενώ η μουσική εκπαίδευση, όταν ιεραρχείται από τους καθηγητές γενικής παιδείας στη 2η θέση σημαντικότητας παροχών, φαίνεται να εκλαμβάνεται ως παροχή μάλλον σχολικής κουλτούρας παρά ως ειδική μουσική εκπαίδευση (αφού την χαρακτηρίζουν αρνητικά) και ως μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών (την ιεραρχούν χαμηλά, μόλις στην 5η θέση).

Το επίπεδο της παρεχόμενης γενικής παιδείας, επίσης, ως κριτήριο επιλογής του σχολείου, ιεραρχείται υψηλά και από τους καθηγητές γενι-

κής (2<sup>η</sup> θέση) και από τους καθηγητές μουσικής παιδείας (3<sup>η</sup> θέση), οι οποίοι, όπως έχει ήδη καταδειχτεί, την εκλαμβάνουν ως κριτήριο επιλογής σημαντικότερο από τη μελλοντική μουσική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανεξαιρέτως εκτιμούν ότι το μουσικό σχολείο Αγρινίου, στο οποίο υπηρετούν, επιλέγεται από τους ενδιαφερόμενους και λειτουργεί στην πράξη όχι ως ένα εξειδικευμένο μουσικά και επαγγελματικά σχολείο αλλά ως ένα επιλεγμένο δημόσιο σχολείο, το οποίο προσφέρει υψηλότερες παροχές, σε σχέση με τα άλλα σχολεία του δημοσίου, όσον αφορά κυρίως στα ζητήματα γενικής παιδείας και σχολικού περιβάλλοντος. Φαίνεται, δηλαδή, μέσα από τη λειτουργία του μουσικού σχολείου, να συντηρούνται και να αναπαράγονται στοιχεία κοινωνικής διάκρισης, που ενισχύουν τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ((Ball, 1997).

Από τη συνολική εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει συνεπώς ότι τα ολιγομελή τμήματα λειτουργίας θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως η σημαντικότερη παροχή του μουσικού σχολείου προς τους μαθητές. Επίσης, η υψηλή ιεράρχηση του επιπέδου διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας σε συνδυασμό με τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν για το επίπεδο διδασκαλίας των μουσικών μαθημάτων αποκαλύπτουν και πάλι ότι το μουσικό σχολείο κρίνεται θετικά βάσει των μη μουσικών του παροχών. Το ικανοποιητικό επίπεδο των μαθημάτων γενικής παιδείας μαζί με την παρεχόμενη μουσική παιδεία φαίνεται να αποτελούν βασικά κριτήρια επιλογής του σχολείου και σημαντικότερη παροχή αυτού προς τους μαθητές.

Στην εμπειρική αυτή έρευνα αποκαλύφθηκαν, επίσης, τα θεσμικά κενά στην πιστοποίηση της επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του προσωπικού μουσικής παιδείας των μουσικών σχολείων. Αντίθετα, επιδεικνύεται ιδιαίτερη νομοθετική μέριμνα για τη στελέχωση των μουσικών σχολείων με διδακτικό προσωπικό γενικής παιδείας, νομοθετική κατοχύρωση της ατομικής διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, της ολιγομελούς σύνθεσης των τμημάτων, καθώς και της προστασίας της μαθητικής δημογραφίας με εισαγωγικές εξετάσεις.

Όλα τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με την αρνητική άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για το επίπεδο της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης καθώς και την ισχυρή επιφύλαξή τους για τη μουσική επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων του μουσικού σχολείου, αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο αναγιγνώσκουν και χειρίζονται προς το συμφέρον τους τα επίσημα πολιτικά εκπαιδευτικά κείμενα οι διάφορες κοινωνικές ομάδες (Ball, 1994, 2003). Το μουσικό σχολείο, καθώς ορίζε-



ται ως εξειδικευμένο, ενισχύει τις ατομικές ικανότητες ορισμένων μαθητών μέσα από το σύστημα επιλογής μαθητικού πληθυσμού αναπαράγοντας έτσι συγκεκριμένες ταξικές ταυτότητες (Ball, 1997· Whitty et al., 1998). Κρίνεται, ως εκ τούτου, με βάση τις δυνατότητες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που παρέχονται στους μαθητές του και, υπό την έννοια αυτή, εμφανίζει πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άλλα δημόσια σχολεία (Bourdieu, 1998· Reay, 2000).

Είναι, λοιπόν, έκδηλη μία τάση "μη ομολογημένης σύμπραξης" μεταξύ κράτους και κοινωνίας, όσον αφορά στη μερική αναδιανομή της κρατικής πρόνοιας στη δημόσια εκπαίδευση για ορισμένα κοινωνικά στρώματα (Ball, 1997), με κριτήριο τα "ταλέντα" των μαθητών" και τελικό στόχο τη διάκριση στη δημόσια εκπαίδευση (Reay, 2001· Gamarnicowa and Green, 2003). Η σιωπηρή αυτή "συναίνεση" κράτους και κοινωνίας αναδεικνύεται και από τη συνολική αύξηση του αριθμού των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα. Παρά τα νομοθετικά κενά, που αφήνουν ουσιαστικά ακάλυπτη τη μουσική κατεύθυνση αυτών των σχολείων, ο θεσμός δεν ατόνησε. Τα μουσικά σχολεία αυξήθηκαν σε τριανταπέντε (Κ.Ε.Ε., 2006) κατά το διάστημα που μεσολάβησε από την ίδρυσή τους (1988).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα στο μουσικό σχολείο Αγρινίου δεν αρκούν για να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα για όλα τα μουσικά σχολεία που λειτουργούν στη χώρα και για τη συμβολή αυτού του εκπαιδευτικού θεσμού στην ικανοποίηση κοινωνικών αιτημάτων και στη διευκόλυνση της γονεϊκής επιλογής για εξειδικευμένου τύπου δημόσια σχολεία. Αποτελούν ωστόσο ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί μιας τοπικής κοινωνίας ένα νέο εκπαιδευτικό θεσμό. Εμπειρικά δεδομένα από το ίδιο μουσικό σχολείο με πληθυσμό έρευνας γονείς και μαθητές θα δώσουν μια σφαιρικότερη εικόνα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής σε ό,τι αφορά στην επιλογή αυτού του τύπου σχολείου. Η διεξαγωγή εκτενέστερης εμπειρικής έρευνας με πληθυσμιακά δείγματα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών από όλα τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα θα οδηγήσει σε ασφαλέστερα πορίσματα όσον αφορά στη δράση των επιλογέων, στο ρόλο του κράτους και στο είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσεται μέσω του συγκεκριμένου θεσμού.

## Πηγές

- Βασιλικό Διάταγμα 11-11-1957 (ΦΕΚ: 229Α/1957) «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης».
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ: 167/1985, τ. Α') «Δομή και λειτουργία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ: 296/1988) «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ: 658Β/1988) «Λειτουργία μουσικών σχολείων».

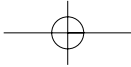
## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου Λ., *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1997.
- Βάμβουκας Μ. Ι., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1998.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*, Κ.Ε.Ε., Αθήνα, 2006.
- Κολυδάς Τ., «Τμήμα Μουσικών Σπουδών Αθήνας. Μια προοπτική στην Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση», *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (ΜΟΥ.Σ.Α.)*, τεύχος 4, 1997, σσ. 13-16.
- ΜΟΥ.Σ.Α., *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας*, τεύχος 5, 1998, σσ. 71-72.
- Υφαντή Α.Α., «Παγκοσμιοποίηση και σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 31, 2004, σσ. 48-57.
- Χατζηχρήστου Ν., «Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση», *Μουσικό Περιοδικό των Φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (ΜΟΥ.Σ.Α.)*, τεύχος 7, 2000, σσ. 59-61.

## Ξενόγλωσση

- Ball, S. J., *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*, London, 2003.
- Ball, S. J., *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Open University Press, Buckingham, 1994.
- Ball, S. J., "Good School / Bad School: Paradox and Fabrication", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 1997, pp. 317-336.
- Ball, S. J., "Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society", *Australian Educational Researcher*, 27 (2), 2000, pp. 1-24.
- Collins, R., *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979.
- Bernstein, B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London, 1990.
- Bourdieu, P. *Homo Academicus*, Polity Press, Cambridge, 1988.
- Gamarnicowa, E. and Green, A., Social justice, identity formation and social capital. School diversification policy under New Labour, In: Vincent, C. (ed.), *Social Justice, Education and Identity*, Routledge – Falmer Press, London – N. York, 2003, chapter 12.
- Green, A. and Little, A. (eds.), *Education and Development in a Global Era: Strategies for "successful globalisation"*, 2007, chapter 1.
- Ifanti, A. A., "Education politics and the teachers' Unions in Greece", *European Journal of Teacher Education*, 17 (3), 1994, pp. 219-230.
- Ifanti, A.A., "Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum", *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (1), 2007, pp. 71-81.
- Lingard, B., Rawolle, S. and Taylor, S., "Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu", *Journal of Education Policy*, 20 (6), 2005, pp 759-777.
- Moore, D. and Davenport, S., Choice: the new improved sorting machine, In: Boyd, W.L. and Walberg, H. J. (eds.), *Choice in Education: Potential and problems*. McCutchan, Berkeley, CA., 1990.
- Reay, D., "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education", *Sociological Review*, 48 (4), 2000, pp. 568-585.
- Reay, D., "Finding or losing yourself? Working class relationships to education", *Journal of Education Policy*, 16, (4), 2001, pp. 333-346.
- Reay, D. and Ball, S. J., "Making their minds up: family dynamics of school choice", *British Education Research Journal*, 24 (4), 1998, pp. 431-448.

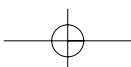
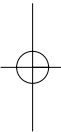


A. A. Υφαντή – Β. Ζορμπά

---

Whitty, G., Power, S. and Halpin, D., *Devolution and Choice in Education: the school, the state and the market*, Open University Press, Buckingham, 1998.

Wrigley, T., "Rethinking education in an era of globalisation", *Journal of Critical Education Policy Studies*, 5 (2), 2007, pp. 1-14.



Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

## Πίνακες και Γραφήματα

**Πίνακας 1.**

<b>Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών</b>			
<b>Ερώτηση</b>	<b>Επιλογές</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Φύλο ερωτηθέντος	Άνδρας	29	47,5
	Γυναίκα	32	52,5
Ηλικία ερωτηθέντος	μέχρι 38	24	54,5
	Από 39 έως και 62	20	45,5
Ειδικότητα	Γενικής Παιδείας	33	54,1
	Μουσικής Παιδείας	28	45,9
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	36	59
	Αναπληρωτής	8	13,1
	Ωρομίσθιος	17	27,9
Έτη Υπηρεσίας	μέχρι 8	24	52,2
	Από 9 έως και 29	22	47,8

**Πίνακας 2**

<b>Ο χαρακτηρισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της</b>				
	<i>Ελλιπής ή μη Επαρκής</i>	<i>Προβλήματα υποδομής</i>	<i>Ελλιπής ή μη Επαρκής Οργάνωση</i>	<b>Συνολικά n, %</b>
Ελλιπής	11 44%	11 44%	3 12,3%	25 100%
Ικανοποιητική/ Πολύ καλή	3 25%	5 41,67%	4 33,33%	12 100%
Συνολικά	14	16	7	37

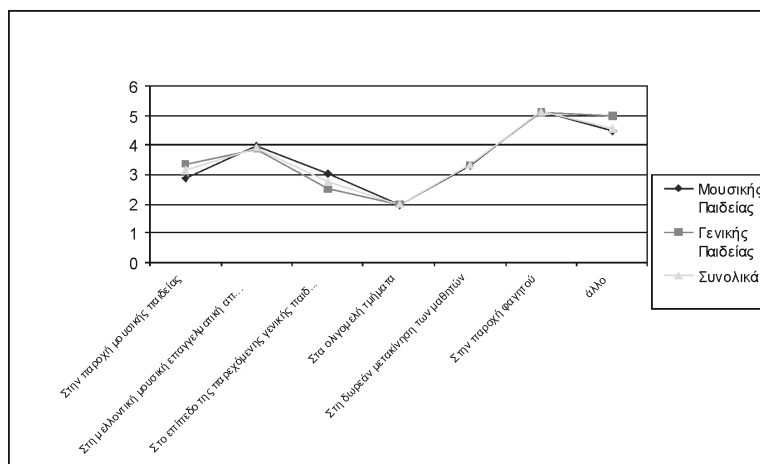
Α. Α. Υφαντή – Β. Ζορμπά

Πίνακας 3

Η αξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η αιτιολόγησή της ανά ειδικότητα διδασκόντων				
Ειδικότητα	Ελλιπής ή μη Επαρκής	Προβλήματα υποδομής	Ελλιπής ή μη Επαρκής Οργάνωση	Σύνολο n, %
Μουσικής Παιδείας	6 33,30%	8 44,40%	4 23,30%	18 100%
Γενικής Παιδείας	8 42,10%	8 42,10%	3 16,80%	19 100%
Σύνολο	14	16	7	37

Γράφημα 1

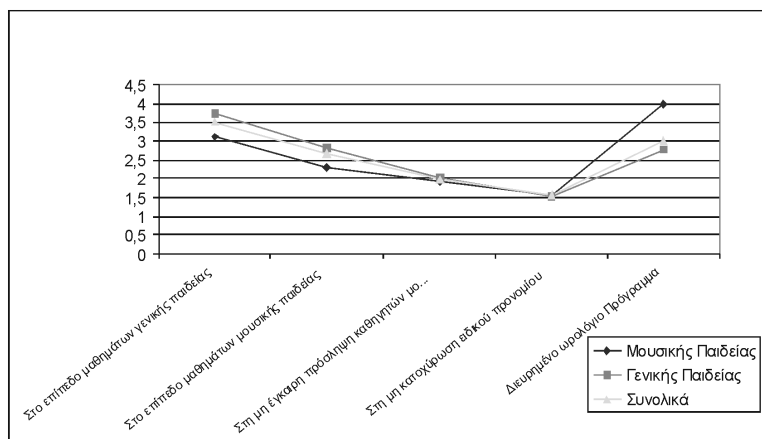
## Ιεράρχηση των παροχών από τους διδάσκοντες



Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης

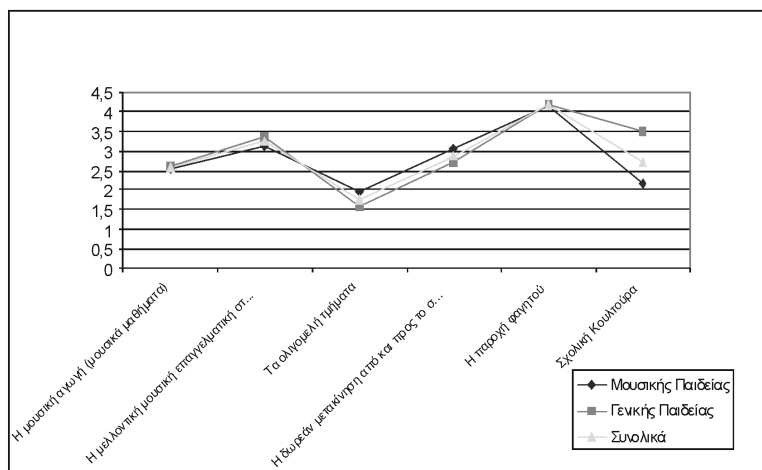
**Γράφημα 2**

**Εκτίμηση των κριτηρίων μη επιλογής σχολείου ανά ειδικότητα διδασκόντων**

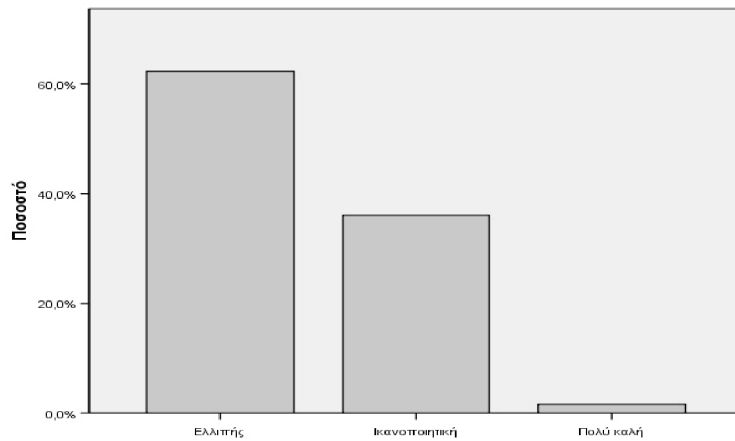
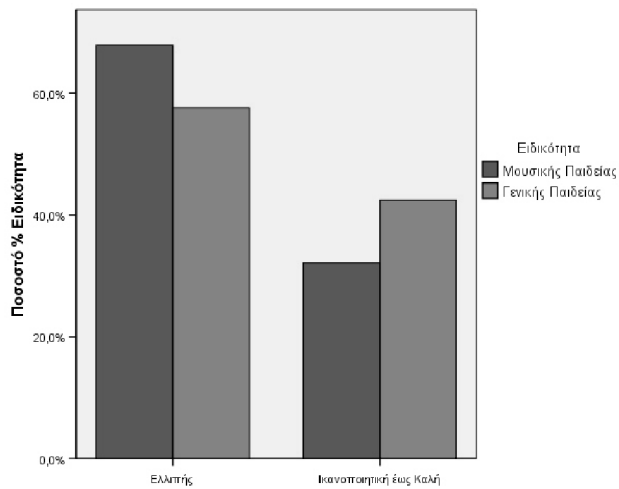


**Γράφημα 3**

**Ιεράρχηση των παροχών από τους διδασκόντες**



Α. Α. Υφαντή – Β. Ζορμπά

**Γράφημα 4****Χαρακτηρισμός της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχει το μουσικό σχολείο****Γράφημα 5****Χαρακτηρισμός μουσικής εκπαίδευσης και ειδικότητα διδασκόντων**



## Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού

Γ. Βλειώρας\*

### Περίληψη

Στη σχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της υπόλοιπης ζωής. Το τι κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας είναι ενδεικτικό των δεξιοτήτων που είναι πιθανότερο να αναπτύξουν και των προτεραιοτήτων που τίθενται για την ανάπτυξή τους. Η εργασία αυτή διερευνά τις δραστηριότητες μαθητών και μαθητριών Γ' και Δ' Δημοτικού (N = 171) κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας. Μεγάλο μέρος του 24ώρου καταλαμβάνουν δραστηριότητες που έχουν στόχο την πρόσκτηση γνώσης, ενώ λιγότερο χρόνο καταλαμβάνουν ελεύθερες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και ενήλικες. Τα ευρήματα αυτά προκαλούν προβληματισμό για τις προσδοκίες μας από τους μαθητές Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: Χρήση χρόνου, Δραστηριότητες, Μαθητές Δημοτικού, Μέση παιδική ηλικία.

---

\* Ο Γιώργος Βλειώρας είναι διδάκτορας Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

## Εισαγωγή

Βασικός αναπτυξιακός στόχος κατά τη μέση παιδική ηλικία (για παράδειγμα, Erikson, 1959) είναι η ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, και ιδιαίτερα αφότου έγινε υποχρεωτική η εκπαίδευση, παρατηρείται μια ιδιαίτερη έμφαση στην πρόσκτηση γνώσης (Craig, 2006). Αναπόφευκτα, γεννάται ο προβληματισμός: Οδηγεί η έμφαση αυτή σε παραμέληση της λοιπής ανάπτυξης; Η παρούσα έρευνα διερευνά τον προβληματισμό αυτό. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των ημερολογίων χρόνου μαθητών και μαθητριών της τρίτης και τετάρτης τάξης, διερευνά το είδος των δραστηριοτήτων των παιδιών, προκειμένου να συναγάγει συμπεράσματα για τις μορφές κεφαλαίου στις οποίες δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των παιδιών. Τονίζεται εδώ ότι σχετική έρευνα δεν έχει λάβει χώρα προηγουμένως στον ελληνικό χώρο, ίσως επειδή πρόκειται για μια ερευνητική περιοχή σχετικά νέα διεθνώς.

## Ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο

Στις οικονομικές επιστήμες, ο όρος *ανθρώπινο κεφάλαιο* περιγράφει τις δεξιότητες που μαθαίνει κανείς (π.χ., τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών) ώστε να καρπωθεί οικονομικά οφέλη στην αγορά εργασίας (Larson & Verma, 1999). Στις κοινωνικές επιστήμες, ο ίδιος όρος περιγράφει τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην προσαρμογή και ψυχολογική ευεξία του ατόμου (McHale, et al., 2004). Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων ονομάζονται *κοινωνικό κεφάλαιο* (Bianchi & Robinson, 1997).

Στο χώρο της ανάπτυξης, ο όρος *κεφάλαιο* μπορεί να περιγράψει τις γνώσεις και τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά τη μέση παιδική ηλικία και που είναι χρήσιμες για την περαιτέρω ανάπτυξη και προσαρμογή τους (επίσης, McHale, et al., 2004). Για παράδειγμα, τα παιδιά αποκτούν χρήσιμες γνώσεις στο σχολείο, εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στο παιχνίδι και αποκομίζουν ενθάρρυνση στην οικογένεια (Bianchi & Robinson, 1997. Larson & Verma, 1999). Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι όλες οι μορφές κεφαλαίου είναι σημαντικές.

Ωστόσο, το σύγχρονο ημερήσιο πρόγραμμα των παιδιών δίνει έμφαση στην πρόσκτηση γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με αντίκρισμα στη μελλοντική εύρεση εργασίας. Η έμφαση αυτή δίνεται σε βάρος του κοινωνικού κεφαλαίου (Bianchi & Robinson, 1997. Craig, 2006). Από την παρατήρηση αυτή προκύπτει η βάση της παρούσας έρευνας: Οι δραστηριότητες των παιδιών (τι κάνουν) είναι σημαντικό (αν και όχι καθοριστικό) για τις μορφές κεφαλαίου που θα αναπτύξουν (τι θα μάθουν να κάνουν. Bianchi & Robinson, 1997).

### Δραστηριότητες και ανάπτυξη κεφαλαίου

Οι δραστηριότητες των παιδιών έχουν διττή σημασία για την ανάπτυξή τους (Larson & Verma, 1999. McHale, et al., 2001). Πρώτον, οι δραστηριότητες παρέχουν φυσικές και γνωστικές προκλήσεις που προάγουν την ανάπτυξη. Έτσι, η διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου κατά τη μετάβαση στο Δημοτικό συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δεύτερον, η πολυπλοκότητα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της ανάπτυξης. Έτσι, όσο πιο ανεπτυγμένο κοινωνικά είναι ένα παιδί, τόσο ευκολότερα αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες του διευρυνόμενου κοινωνικού κύκλου.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε δραστηριότητες σχετικές με την ανάπτυξη του κοινωνικού και του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η βασικότερη από αυτές είναι η *παρακολούθηση μαθημάτων* (schooling). Τα μαθήματα αυτά συμπεριλαμβάνουν μαθήματα στο σχολείο, ιδιαίτερα μαθήματα, και μαθήματα ξένων γλωσσών, μουσικής, ή γυμναστικής. Τα μαθήματα εκθέτουν το παιδί σε διαφορετικούς κόσμους πληροφοριών και το παροτρύνουν να διευρύνει τη γνώση του και να διδαχθεί δεξιότητες σχετικές με τη χρήση σύνθετων συμβολικών συστημάτων (Larson & Verma, 1999).

Η παρακολούθηση μαθημάτων είναι υποχρεωτική (θεσμοθετημένη για το σχολείο, κοινωνικά αναμενόμενη για τα εξωσχολικά μαθήματα). Αντίθετα, τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους τι θα κάνουν στον ελεύθερο χρόνο. Οι δραστηριότητες του χρόνου αυτού είναι επίσης σημαντικές για την ανάπτυξη (Larson & Verma, 1999. McHale, et al., 2001. McHale, et al., 2004). Επειδή υπάρχουν πολλά που μπορεί να κάνει το παιδί στο ελεύθερο χρόνο του, οι ερευνητές συχνά κατηγοριοποιούν τις σχετικές δραστηριότητες βάσει των ομοιοτήτων στο περιεχόμενό τους. Έτσι, οι Larson και Verma (1999) διέκριναν τη χρήση μέσων μαζικής επικοινωνίας (π.χ., τηλεόραση, ανάγνωση βιβλίων) από τις ενεργητικές δραστηριότητες

## Γ. Βλειώρας

---

(π.χ., παιχνίδι, κουβέντα). Άλλοι ερευνητές μελέτησαν τις βόλτες, την προετοιμασία της σχολικής εργασίας και την ενασχόληση με συλλογές (Adam, et al., 2007. Bianchi & Robinson, 1997. McHale, et al., 2001. McHale, et al., 2004).

Οι Carpenter και Huston-Stein (1980) ταξινόμησαν τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου βάσει της δομής αντί του περιεχομένου τους. Υψηλής δομής δραστηριότητες έχουν εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες που καθορίζουν την κατάλληλη επίδοση βάσει οδηγιών που παρέχονται από ενήλικες. Χαμηλής δομής δραστηριότητες αποδίδουν λιγότερο σημαντικό ρόλο στους ενήλικες. Δραστηριότητες διαφορετικής δομής παρέχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ευκαιρίες (επίσης, Larson & Verma, 1999). Βάσει του συλλογισμού αυτού, δεν έχει τόση σημασία αναπτυξιακά τι κάνει το παιδί στον ελεύθερο χρόνο του όσο το ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων στη δραστηριότητα αυτή. Για παράδειγμα, δεν είναι σημαντικό το αν ένα παιδί παίζει ποδόσφαιρο, όσο το αν παίζει με φίλους (χαμηλή δομή) ή με συναθλητές υπό την επίβλεψη προπονητή (υψηλή δομή).

Μια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, είναι το παιχνίδι (Faulkner, 1995. LeBlanc & Bearison, 2004. Piaget, 1951. Vygotsky, 1978). Δεδομένης της σημασίας αυτής, εντύπωση προκαλεί ο εξοβελισμός του από το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών (Price, et al., 2003) αλλά και από την ατζέντα της ψυχολογικής έρευνας (Pellegrini, et al., 2004). Το νοικοκυριό (π.χ., στρώσιμο κρεβατιού, στρώσιμο ή μάζεμα του τραπεζιού άπλωμα των ρούχων) είναι άλλη μία πιθανή δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Η ενασχόληση αυτή, εκτός από χρηστική, είναι σημαντική και αναπτυξιακά, καθώς προάγει την υπευθυνότητα και τις θετικές στάσεις προς την ίση κατανομή των εργασιών του νοικοκυριού (Mauldin & Meeks, 1990).

Τέλος, μια σημαντική (κατά συνθήκη) δραστηριότητα είναι η *ανάπαυση*, η απουσία δηλαδή δραστηριότητας με στόχο την ξεκούραση. Αναπτυξιακά, η ανάπαυση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γνωστική και κοινωνική-συναισθηματική λειτουργία (Adam, et al., 2007), την προσαρμογή (Bates, et al., 2002), και τις διαδικασίες μάθησης και μνήμης (Sadeh, et al. 2003). Η προσωπική φροντίδα (π.χ., φαγητό, τουαλέτα, πλύσιμο), από την άλλη, δεν είναι τόσο σημαντική για την ανάπτυξη κεφαλαίου (Larson & Verma, 1999), εκτός αν είναι ιδιαίτερος ελλειμματική (Koltko-Rivera, 2006. Maslow, 1943).

## Χρήση του χρόνου και μέτρησή της

Η χρήση του χρόνου (time use) αναφέρεται στο πώς τα άτομα διαχειρίζονται το χρόνο τους. Ρήματα όπως *αξιοποιώ*, *ξοδεύω* και *χάνω* περιγράφουν την ωφέλιμη και την αρνητική χρήση του χρόνου. Το πώς οι άνθρωποι διαχειρίζονται το χρόνο τους επηρεάζει τις ευκαιρίες ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης που έχουν (Larson & Verma, 1999). Επιπλέον, επειδή ο χρόνος είναι πεπερασμένος και δεν μπορεί να αποκτηθεί ή να αποθηκευτεί (Feldman & Hornik, 1981), η χρήση του χρόνου αντικατοπτρίζει τις ιδιαίτερες προτεραιότητες και προτιμήσεις του ατόμου (Mauldin & Meeks, 1990. McHale, et al., 2001): Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δει περισσότερη τηλεόραση, αυτομάτως επιλέγει να αφιερώσει λιγότερο χρόνο στους φίλους του.

Από τα παραπάνω, είναι σαφές ότι η χρήση του χρόνου των παιδιών είναι σημαντική για την ανάπτυξή τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι, πώς μπορούμε να μελετήσουμε τη χρήση χρόνου; Οι Juster, et al. (2003) και οι Sandberg και Hofferth (2001) περιγράφουν αναλυτικά και συγκρίνουν όλες τις σχετικές μεθόδους. Μια τέτοια παρουσίαση ξεπερνά τους στόχους της παρούσας εισαγωγής. Εδώ, αρκεί να αναφέρουμε ότι εκτενής βιβλιογραφία έχει καταδείξει ως πιο έγκυρη και αξιόπιστη μέθοδο τα ημερολόγια χρόνου (time diaries. Adams, et al., 2007. Juster & Stafford, 1991. Kitterod, 2001. Larson & Verma, 1999. Niemi, 1993. Sandberg & Hofferth, 2001).

Στη μέθοδο αυτή, ο συμμετέχων καλείται να καταγράψει όλες τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκε κατά τη διάρκεια ενός πραγματικού 24ώρου. Η καταγραφή αυτή μπορεί να λάβει τη μορφή ενός ερωτηματολογίου που συμπληρώνει ο συμμετέχων στο τέλος του 24ώρου αυτού ή μιας συνέντευξης, στην οποία ο συμμετέχων περιγράφει προφορικά και ο ερευνητής καταγράφει σε ένα ειδικό φύλλο την περιγραφή. Σε μια τυπική έρευνα, ο ερευνητής εστιάζει στο τι, το πού, το πότε, το για πόσο και το με ποιον κάθε δραστηριότητας (Adam, et al., 2007). Υπάρχουν ωστόσο πολλές παραλλαγές (π.χ., Adam, et al., 2007. Craig, 2006. Kitterod, 2002. Sandberg & Hofferth, 2001. Wical & Doherty, 2005). Κάποιοι ερευνητές εστιάζουν μόνο σε κύριες, ενώ άλλοι και σε παράλληλες δραστηριότητες (π.χ., «Έφαγα βλέποντας τηλεόραση»). Κάποιοι ενδιαφέρονται μόνο για εργάσιμες ημέρες, ενώ άλλοι και για αργίες. Τέλος, κάποιοι χρησιμοποιούν προκαθορισμένες κατηγορίες δραστηριοτήτων, ενώ κάποιοι κωδικοποιούν τις ελεύθερες περιγραφές των συμμετεχόντων.

## Γ. Βλειώρας

---

Ειδικά σε έρευνες της χρήσης χρόνου σε παιδιά, επιπλέον παραλλαγές υπάρχουν ως προς το ποιος θα παράσχει τα απαιτούμενα στοιχεία: Το παιδί, η μητέρα, ή άλλο πρόσωπο; Για τους Mauldin και Meeks (1990), παιδιά και γονείς δίνουν εξίσου ακριβείς πληροφορίες. Για τους Bianchi και Robinson (1997), ωστόσο, η ικανότητα των παιδιών να περιγράφουν με ακρίβεια τη μέρα τους εξαρτάται από την ηλικία τους: Παιδιά άνω των 9 ετών τα καταφέρνουν μόνα τους, ενώ παιδιά κάτω των 9 ετών μπορεί να χρειάζονται τη συνδρομή της μητέρας τους.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη χρήση χρόνου παιδιών 8 και 9 ετών. Υπό μορφή συνέντευξης, τα παιδιά περιέγραφαν ελεύθερα τις δραστηριότητες του 24ώρου που προηγούνταν της συνέντευξης, το οποίο αναφερόταν πάντα σε εργάσιμη ημέρα. Για λόγους μεθοδολογικής ομοιογένειας, οι συνεντεύξεις γίνονταν πάντα παρουσία της μητέρας, η οποία μπορούσε να βοηθήσει το παιδί όπου χρειαζόταν. Η έρευνα εστίασε σε κύριες δραστηριότητες μόνο και απαιτούνταν ακρίβεια λεπτού.

## Σκοπός

Διεθνώς, η χρήση του χρόνου έχει μελετηθεί εκτενώς σε ενήλικες, αλλά λιγότερο σε παιδιά (Mauldin & Meeks, 1990). Η παρούσα έρευνα διερευνά πόσο χρόνο αφιερώνουν τα Ελληνόπουλα Γ' και Δ' Δημοτικού στις ακόλουθες δραστηριότητες: παρακολούθηση μαθημάτων, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, παιχνίδι, νοικοκυριό και ανάπαυση (δραστηριότητες που η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ως σημαντικές), και μελέτη, εξωσχολική ανάγνωση και παρακολούθηση τηλεόρασης (δραστηριότητες που αποτελούν συχνά αντικείμενο προβληματισμού σε κοινωνικό επίπεδο, π.χ., Τσουλέα, 2004). Επίσης, διερευνά τυχόν ατομικές διαφορές ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης.

## Υλικό και Μέθοδος

### Δειγματοληψία

Συμμετείχαν 171 μαθητές και μαθήτριες της τρίτης και τετάρτης τάξης. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν σε ατομική βάση από φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στους τόπους μόνιμης κατοικίας τους. Η δειγματοληψία αυτή επιλέχτηκε για δύο λόγους. Πρώτον, επετεύχθη έτσι κατά το δυνατό μεγαλύτερη ανομοιογένεια των συμμετεχόντων ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (όπως φαίνεται στον Πίνακα 1). Δεύτερον, αποφεύχθηκαν οι επιδράσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης, οι οποίες είναι δυνητικά σημαντικές: Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που είναι ιδιαίτερα απαιτητικός ή, αντίθετα, χαλαρός ως προς τη σχολική προετοιμασία, θα επηρέαζε αντίστοιχα τις μετρήσεις όλων των μαθητών της τάξης του.

Ο Πίνακας 1 περιγράφει κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

**Πίνακας 1.** Φύλο και τάξη φοίτησης συμμετεχόντων, μορφωτικό επίπεδο γονέων, οικογενειακή κατάσταση και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα (%)
Φύλο παιδιού: Α/Κ	88 (51,5) / 83 (48,5)
Τάξη παιδιού: Γ'/Δ'	73 (42,7) / 97 (56,7)
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας/πατέρα:	7 (4,1) / 13 (7,6)
• Δημοτικό	23 (13,4) / 20 (11,7)
• Γυμνάσιο	76 (44,4) / 77 (45,0)
• Λύκειο	5 (2,9) / 0 (0,0)
• ΙΕΚ	6 (3,5) / 5 (2,9)
• ΤΕΙ	49 (28,6) / 50 (29,2)
• ΑΕΙ	5 (2,9) / 5 (2,9)
• Μεταπτυχιακό	
Παιδί μένει με δύο γονείς/μητέρα	157 (91,8) / 14 (8,2)
Υπάρχουν/Δεν υπάρχουν αδέρφια	149 (87,1) / 22 (12,9)

## Γ. Βλειώρας

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο:	1 (0,6)
• Πολύ χαμηλό	21 (12,3)
• Χαμηλό	88 (51,5)
• Μέσο	49 (28,7)
• Υψηλό	12 (7,0)
• Πολύ υψηλό	

Η μέση ηλικία των μητέρων ήταν 38,1 έτη ( $s = 4,4$ ) και των πατέρων 42,7 έτη ( $s = 4,95$ ). Τέλος, ως προς τον τόπο διαμονής, το 43,3% των οικογενειών διέμενε στο πολεοδομικό συγκρότημα Βόλου και Νέας Ιωνίας Βόλου, το 10,5% στη Θεσσαλονίκη, το 8,2% στη Λάρισα, το 6,4% στην Έδεσσα, από 2,9% στην Αλεξανδρούπολη, τα Γιαννιτσά, και τον Παλαμά Καρδίτσας, από 2,3% στο Καστρί Φθιώτιδας και το Μεγάλο Μοναστήρι Λάρισας, από 1,8% στο λεκανοπέδιο Αττικής και την Αλεξάνδρεια Ημαθίας, από 1,1% σε οικισμούς της Θεσσαλίας (Αγναντερό, Πλατύκαμπος, Μηλίνα, Κούκος), το Άσπρο Χωριό Πάρου, και την Καψόχωρα Ημαθίας, και από 0,6% σε οικισμούς του Νομού Μαγνησίας (Διμήνη, Άνω Λεχώνια, Πινακάτες, Βυζίτσα), την Κατερίνη, τη Λαμία, την Κοζάνη, το Συκούριο Λάρισας, την Άνω Κώμη Κοζάνης, και τη Λήμνο.

### Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μαθήματος ψυχολογίας που διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ο διδάσκων προσκάλεσε όσους φοιτητές και φοιτήτριες επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στη συλλογή δεδομένων μιας έρευνας (με ανταμοιβή μία επιπλέον μονάδα στον τελικό βαθμό του μαθήματος). Ενδιαφέρον έδειξαν πάνω από 40 άτομα, από τα οποία τα 34 δέχτηκαν να συμμετάσχουν, αφού ενημερώθηκαν για τις σχετικές απαιτήσεις και διαδικασίες. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύτηκαν στη μέθοδο του ημερολογίου του χρόνου μέσα από μία επεξήγηση της μεθόδου και την παροχή πετυχημένων και μη-πετυχημένων παραδειγμάτων ημερολογίων.

Καθένας από τους ενδιαφερόμενους προσέγγισε πέντε μαθητές και μαθήτριες της τρίτης και τετάρτης τάξης (μία φοιτήτρια έφερε στοιχεία για έξι μαθητές και μαθήτριες) και τις μητέρες τους. Τους ενημέρωνε για την έρευνα και κανόνιζε, αν και οι δύο το επιθυμούσαν, μία συνάντηση σε τόπο και χρόνο βολικό γι' αυτούς για τη λήψη της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Μάρτιο του 2007, από Τρίτη ως Πα-



ρασκευή. Έτσι, οι σχολικές απαιτήσεις ήταν κατά το δυνατόν ομοιογενείς για τους μαθητές του δείγματος και το 24ωρο που προηγούνταν της συνέντευξης ήταν πάντα εργάσιμη ημέρα.

## Όργανο μέτρησης

Σε κάθε συνέντευξη, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις των παιδιών σε ειδικά φύλλα συνέντευξης. Το κάθε φύλλο αποτελούνταν από πέντε ενότητες. Στην πρώτη και την πέμπτη ενότητα, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια συμπλήρωνε μόνος ή μόνη τις σχετικές πληροφορίες: την ημέρα και τον τόπο της συνέντευξης, και μία αξιολόγηση της ακρίβειας της συνέντευξης (βλ. παρακάτω). Στη δεύτερη ενότητα, συμπλήρωνε πληροφορίες που παρείχε το παιδί: την ημερομηνία γέννησής του, την τάξη φοίτησης και το αγαπημένο του παιχνίδι. Η ερώτηση για το αγαπημένο παιχνίδι τέθηκε για να νιώσει το παιδί άνετα μιλώντας για ένα οικείο θέμα. Οι σχετικές απαντήσεις δεν αναλύθηκαν περαιτέρω στην παρούσα έρευνα.

Στην τρίτη ενότητα, ο φοιτητής ή η φοιτήτρια συμπλήρωνε πληροφορίες που παρείχε η μητέρα: ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη άλλων παιδιών και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Στην τέταρτη ενότητα, περιέγραφε το ημερολόγιο χρόνου. Η ενότητα αυτή ξεκινούσε ως εξής:

*Η ώρα είναι τώρα \_\_\_ : \_\_\_. Τι έκανε το παιδί χτες τέτοια ώρα; Πού και με ποιον;*

Με την οδηγία αυτή, ξεκινούσε η περιγραφή ενός πραγματικού 24ώρου του παιδιού και συγκεκριμένα του 24ώρου που προηγούνταν ακριβώς της συνέντευξης. Ακολουθούσε ένας πίνακας 2x18. Η πρώτη στήλη είχε τίτλο «Από (ώρα) ως (ώρα)». Στη στήλη αυτή, καταγραφόταν οι ώρες έναρξης και λήξης κάθε δραστηριότητας. Η κάθε δραστηριότητα περιγραφόταν στην αντίστοιχη σειρά της δεύτερης στήλης, που έφερε τον τίτλο «Τι; Πού; Με ποιον;». Αν μια περιγραφή 24ώρου ήταν τόσο αναλυτική ώστε να απαιτείται παραπάνω από τον διαθέσιμο χώρο, μπορούσε να συνεχιστεί σε άλλο κενό φύλλο με την ίδια μορφή.

Για παράδειγμα, δύο σειρές μιας συνέντευξης ήταν οι ακόλουθες:

### Γ. Βλειώρας

---

<u>Από (ώρα) ως (ώρα)</u>	<u>Δραστηριότητα</u>
22.00 ως 7.30	Ύπνος (σπίτι)
7.30 ως 8.00	Προετοιμασία για το σχολείο (ντύσιμο, πλύσιμο, πρωινό) – σπίτι, μητέρα

Η ποιοτική φύση των δεδομένων που παρέχει το εργαλείο αυτό δεν επιτρέπει τη χρήση στατιστικών δεικτών για τη μέτρηση της αξιοπιστίας τους. Αντί αυτού, η σχετική βιβλιογραφία (Bianchi & Robinson, 1997) προτείνει την αξιολόγηση της ακρίβειας της συνέντευξης από το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη. Η αξιολόγηση αυτή γινόταν εδώ στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του φύλλου συνέντευξης. Τονίζεται ότι το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη δεν αξιολογεί εδώ τη δική του συνεισφορά, αλλά αυτή του παιδιού από το οποίο παίρνει τη συνέντευξη. Για παράδειγμα, μια πολύ πρόχειρη περιγραφή ενός 24ώρου θα μπορούσε να είναι:

<u>Από (ώρα) ως (ώρα)</u>	<u>Δραστηριότητα</u>
21.00 ως 8.00	Ύπνος
8.00 ως 13.00	Σχολείο
13.00 ως 14.00	Φαγητό
14.00 ως 21.00	Διάβασμα, τηλεόραση και παιχνίδι

Στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιούνται μόνο δεδομένα που χαρακτηρίστηκαν από μέτρια ως πολύ ακριβή (από 3 και άνω σε μια κλίμακα 5 σημείων, από «Πολύ πρόχειρη» ως «Πολύ ακριβής» περιγραφή).

### Κωδικοποίηση

Το ανωτέρω εργαλείο μέτρησης παρέχει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (διάρκεια και είδος δραστηριοτήτων αντίστοιχα). Για τα ποιοτικά δεδομένα, αναπτύχθηκε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης των ομοειδών ελεύθερων περιγραφών σε 16 κατηγορίες-δραστηριότητες. Ελλείψει προηγούμενης έρευνας των δραστηριοτήτων των παιδιών στον ελληνικό χώρο, το σύστημα αυτό είναι πρωτότυπο και, για το λόγο αυτό, περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω. Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες («άγνωστο», «άλλο») δεν χρησιμοποιήθηκαν περαιτέρω γιατί δε σχετίζονται θεωρητικά με την ανάπτυξη κεφαλαίου. Οι 16 κατηγορίες-δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

1. Σχολείο: Αναφέρεται σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο. Κάποια παιδιά περιέγραψαν αναλυτικά τις σχολικές ώρες και τα διαλείμματα και κάποια άλλα ανέφεραν μόνο ότι ήταν στο σχολείο. Ο κωδικός αυτός περιέγραψε επίσης την παρουσία του παιδιού στο ολοήμερο σχολείο και τις σχετικές δραστηριότητες.
2. Ξένες γλώσσες: Αναφέρεται σε μαθήματα ξένων γλωσσών (αγγλικά, γερμανικά) σε ιδιαίτερο ή φροντιστήριο.
3. Μουσική: Αναφέρεται σε μαθήματα κιθάρας, πιάνου, αρμονίου και βιολιού σε φροντιστήριο ή ωδείο.
4. Υπολογιστές: Αναφέρεται σε μαθήματα χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών.
5. Χοροί: Αναφέρεται σε μαθήματα μοντέρνων ή παραδοσιακών χορών και μπαλέτου.
6. Άθληση: Αναφέρεται στην παρουσία του παιδιού στο γυμναστήριο και τη συμμετοχή του σε οργανωμένη προπόνηση. Αναφέρθηκαν τα ακόλουθα αθλήματα: ποδόσφαιρο, βόλεϊ, μπάσκετ και χάντμπολ, τένις και μπάντμιντον, ρυθμική και ενόργανη γυμναστική, καράτε, ταεκβοντό και τσοϊκβοντό, και κολύμβηση.
7. Ελεύθερος χρόνος: Αναφέρεται στην ακρόαση μουσικής, τη ζωγραφική και την άσκοπη περιφορά στο σπίτι. Ο κωδικός αυτός δόθηκε επίσης στις περιγραφές «ελεύθερος χρόνος» και σε περιγραφές πολλαπλών δραστηριοτήτων για το ίδιο χρονικό διάστημα, αν οι περισσότερες από τις δραστηριότητες αυτές είναι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (π.χ., «ακούει μουσική και διαβάζει εξωσχολικά βιβλία και ζωγραφίζει»).
8. Παιχνίδι: Αναφέρεται στην ενασχόληση με παιχνίδια γενικώς, με ατομικά παιχνίδια, ή, συγκεκριμένα, με κάποιο από τα ακόλουθα παιχνίδια: play station, roly rocket, video games, αγώνες ποδηλάτου στην πλατεία με συμμαθητές, παιχνίδια στον υπολογιστή, μήλα, επιτραπέζια, μαγειρική, σκάκι, σκοινάκι, κρυφτό, κούκλες, gameboy, psp, και ποδόσφαιρο, μπάσκετ και βόλεϊ με φίλους (όχι σε οργανωμένη προπόνηση, πρβλ. Άθληση).
9. Νοικοκυριό: Αναφέρεται στη βοήθεια του παιδιού στο στρώσιμο και μάζεμα του τραπεζιού, το καθάρισμα και συμάζεμα του δωματίου, και την τακτοποίηση των ωνίων.
10. Ανάπαυση: Αναφέρεται στον ύπνο, την κατάκλιση, την ξεκούραση και το χουζούρι.
11. Μελέτη: Αναφέρεται στην κατ' οίκον προετοιμασία για τα μαθήματα του σχολείου και των λοιπών μαθημάτων που παρακολουθεί το

## Γ. Βλειώρας

---

- παιδί καθώς και τον έλεγχο της μελέτης από άλλα μέλη της οικογένειας.
12. Υποστήριξη: Αναφέρεται σε ιδιαίτερα υποστηρικτικής διδασκαλίας στα μαθήματα του σχολείου.
  13. Τηλεθέαση: Αναφέρεται στην παρακολούθηση τηλεόρασης ή ταινίας σε DVD. Κάποια παιδιά περιέγραψαν αναλυτικά τα προγράμματα που παρακολούθησαν (ελληνικές ή ξένες σειρές, παιδικά, ταινίες).
  14. Διάβασμα: Αναφέρεται στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ή περιοδικών.
  15. Άγνωστο: Αναφέρεται σε κενά στην περιγραφή του 24ώρου ή σε καταχωρήσεις που δεν εμπλέκουν το ίδιο το παιδί (π.χ., «αναχώρηση του παππού από το σπίτι»).
  16. Άλλο: Αναφέρεται σε δραστηριότητες όπως το φαγητό, οι μετακινήσεις, η προετοιμασία για την επόμενη δραστηριότητα, το μπάνιο, η τουαλέτα, η αναμονή, το ντύσιμο και η πρωινή ετοιμασία.

Για κάθε παιδί, υπολογίστηκε ο συνολικός χρόνος ενασχόλησής του (σε αριθμό λεπτών) με κάθε δραστηριότητα. Ο χρόνος αυτός υπολογίστηκε βάσει των καταχωρήσεων στη στήλη «Από (ώρα) ως (ώρα)». Αν ένα παιδί δεν ασχολήθηκε καθόλου με κάποια δραστηριότητα, η αντίστοιχη διάρκεια ήταν 0 λεπτά. Οι διάρκειες ενασχόλησης κάθε παιδιού σε κάθε δραστηριότητα καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS 15.0 for Windows, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διενέργεια των στατιστικών αναλύσεων.

## Στατιστική ανάλυση

*Περιγραφικοί δείκτες.* Για κάθε δραστηριότητα, υπολογίστηκε η μέγιστη και ελάχιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της αντίστοιχης διάρκειας. Συχνά, η σχετική έρευνα αναφέρει μόνο τους μέσους όρους. Οι Larson και Verma (1999), ωστόσο, προτείνουν την αναφορά και δεικτών διακύμανσης, ώστε να διευκολύνεται η διενέργεια μετα-αναλύσεων. Ακολουθώντας το παράδειγμα των Bianchi και Robinson (1997), οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις υπολογίστηκαν τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για τους συμμετέχοντες εκείνους που δήλωσαν τουλάχιστον ένα λεπτό ενασχόλησης με την αντίστοιχη δραστηριότητα.

*Επαγωγικοί δείκτες.* Το κριτήριο *t* χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση της διάρκειας ενασχόλησης με κάθε δραστηριότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μεταξύ των μαθητών της Γ' και της Δ' τάξης. Στις συγκρί-

Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού

σεις αυτές, χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες που υπολογίστηκαν σε ολόκληρο το δείγμα.

## Αποτελέσματα

### Περιγραφικοί δείκτες

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται: α) ο αριθμός των ατόμων που δήλωσαν κάθε δραστηριότητα (και το ποσοστό επί του συνόλου των συμμετεχόντων), β) η ελάχιστη και μέγιστη τιμή της διάρκειας ενασχόλησης με τη δραστηριότητα για τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ενασχόληση με τη δραστηριότητα αυτή (η ελάχιστη τιμή για το σύνολο του δείγματος είναι 0 για όλες τις δραστηριότητες πλην του σχολείου και της ανάπαυσης), και γ) το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της διάρκειας ενασχόλησης με τη δραστηριότητα για όλους τους συμμετέχοντες και για τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ενασχόληση με τη δραστηριότητα αυτή<sup>1</sup>.

**Πίνακας 2.** Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες.

Δραστηριότητα	N (%)	min-max	M		s	
Σχολείο	171 (100,0)	80-495	325,5		60,9	
Ξένες γλώσσες	114 (66,7)	15-150	49,5	74,3	40,4	24,4
Μουσική	15 (8,8)	60-135	7,8	89,0	26,5	28,0
Υπολογιστές	3 (1,8)	60-90	1,4	80,0	10,7	17,3
Χοροί	11 (6,4)	40-150	5,1	78,6	21,0	33,5
Άθληση	58 (33,9)	15-205	28,6	84,4	44,9	35,1
Ελεύθερος χρόνος	17 (9,9)	10-285	6,5	65,3	27,2	61,6
Παιχνίδι	113 (66,1)	5-390	73,2	109,3	77,0	69,3
Νοικοκυριό	7 (4,1)	15-75	1,5	37,1	8,4	21,8
Ανάπαυση	171 (100,0)	420-690	549,2		45,0	
Μελέτη	165 (96,5)	20-305	131,9	136,8	72,2	68,8
Υποστήριξη	3 (1,8)	60-120	1,3	80,0	11,2	34,6
Τηλεθέαση	142 (83,0)	15-330	83,8	101,0	66,4	59,8
Διάβασμα	5 (2,9)	15-45	0,8	29,0	5,4	14,8

Σημείωση: Στα κελιά όπου αναγράφονται δύο δείκτες, ο πρώτος αφορά στο σύνολο των συμμετεχόντων και ο δεύτερος στους συμμετέχοντες που δήλωσαν την αντίστοιχη δραστηριότητα.

## Γ. Βλειώρας

Ας δούμε κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία: Πρώτον, στις στήλες των μέγιστων και ελάχιστων τιμών και των τυπικών αποκλίσεων, βλέπουμε ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση στις διάρκειες των δραστηριοτήτων που μελετήθηκαν. Δεύτερον, ο αριθμός των ατόμων που ασχολήθηκαν με κάθε δραστηριότητα δικαιολογεί τον προβληματισμό στη βάση της παρούσας έρευνας: Η ενασχόληση της πλειοψηφίας των παιδιών με την ανάπαυση, το σχολείο και τη μελέτη είναι αναμενόμενη λόγω της εστίασης της έρευνας σε εργάσιμες ημέρες. Πλέον αυτού, ωστόσο, το 66,7% των παιδιών παρακολούθησαν μαθήματα ξένων γλωσσών. Όσον αφορά στο χρόνο πέραν των μαθημάτων, περισσότερα παιδιά (83,0%) είδαν τηλεόραση, λιγότερα (66,1%) έπαιξαν και ακόμα λιγότερα (33,9%) αθλήθηκαν. Τέλος, σχετικά λίγα παιδιά (κάτω του 10,0%) είχαν ελεύθερο χρόνο, έμαθαν μουσική, χορό ή υπολογιστές, βοήθησαν στο νοικοκυριό, ή παρακολούθησαν μαθήματα υποστηρικτικής διδασκαλίας.

Από τη στήλη των μέσων όρων, μπορούμε να περιγράψουμε ένα «τυπικό» 24ωρο των συμμετεχόντων. Στην παρακάτω παρουσίαση, είναι χρήσιμο να θυμόμαστε ότι ένα 24ωρο έχει 1440 λεπτά. Έτσι, οι δραστηριότητες του Πίνακα 2 καλύπτουν το 87,9% του 24ώρου, ενώ το υπόλοιπο 12,1% καλύπτουν δραστηριότητες που δεν αναλύθηκαν περαιτέρω (κωδικοί Άλλο και Άγνωστο). Η ανάπαυση καταλαμβάνει το 38,1% του 24ώρου, αφήνοντας 890,8 λεπτά (σχεδόν 15 ώρες) χρόνου που τα παιδιά είναι ξυπνητά. Από το χρόνο αυτό, το 58,1% καταλαμβάνουν οι δραστηριότητες οι σχετικές με την πρόσκτηση γνώσης (σχολείο, ξένες γλώσσες, μουσική, υπολογιστές, μελέτη και υποστήριξη). Αν συμπεριλάβουμε και τις λοιπές δραστηριότητες με υψηλή δομή (άθληση, χοροί), το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε 61,9%.

Ο ελεύθερος χρόνος που απομένει είναι 266,5 λεπτά (4 ½ ώρες). Από αυτά τα λεπτά, το 31,4% αφιερώνεται στην τηλεθέαση, το 27,5% στο παιχνίδι, το 2,4% σε άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, το 0,6% στο νοικοκυριό και το 0,3% στο διάβασμα. Τα αντίστοιχα ποσοστά επί του χρόνου που τα παιδιά είναι ξυπνητά είναι 9,4% για την τηλεθέαση, 8,2% για το παιχνίδι, 0,7% για τις άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, 0,2% για το νοικοκυριό και 0,1% για το διάβασμα.

## Επαγωγικοί δείκτες

Οι συγκρίσεις ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης έδειξαν μια ιδιαίτερη ομοιογένεια ως προς τη χρήση χρόνου. Χρησιμοποιώντας ως όριο για την τιμή  $p$  το 0,01 (λόγω του αριθμού των συγκρίσεων που πραγ-

ματοποιήθηκαν), δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης. Ως προς το φύλο, σε σχέση με τα κορίτσια, τα αγόρια αφιερώνουν

- λιγότερο χρόνο στην εκμάθηση χορών,  $M_A = 0,7$ ,  $M_K = 9,7$ ,  $t = -2,9$ ,  $p < 0,01$
- περισσότερο χρόνο στην άθληση,  $M_A = 37,8$ ,  $M_K = 18,9$ ,  $t = 2,8$ ,  $p < 0,01$
- περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι,  $M_A = 93,8$ ,  $M_\Delta = 51,4$ ,  $t = 3,7$ ,  $p < 0,001$ .

## Συζήτηση

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης του χρόνου μιας εργασιμής ημέρας από μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους στην πρόσκτηση γνώσης. Ένα μικρότερο μέρος αφιερώνεται σε άλλες δομημένες δραστηριότητες. Ένα μικρό επίσης, σε σύγκριση με το μερίδιο της πρόσκτησης γνώσης, αφιερώνεται στο παιχνίδι, την τηλεθέαση και άλλες, μη δομημένες, δραστηριότητες. Εντυπωσιακή είναι η ομοιογένεια του τρόπου χρήσης του χρόνου ως προς το μέγεθος του οικισμού μόνιμης κατοικίας (βλ. Υποσημείωση), την τάξη φοίτησης και το φύλο.

Ως προς το φύλο και τον τόπο μόνιμης κατοικίας, ο ακόλουθος συλλογισμός φαίνεται να εξηγεί την ομοιογένεια αυτή. Από τη μία, το κράτος και οι γονείς επιδιώκουν να παρέχουν στα παιδιά τους τα ίδια εφόδια για το μέλλον. Έτσι, για παράδειγμα, τα παιδιά από αγροτικές περιοχές ταξιδεύουν καθημερινά σε αστικές περιοχές προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα ξένων γλωσσών. Έτσι, ανεξαρτήτως φύλου και μόνιμης κατοικίας, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου αφιερώνεται σε πρόσκτηση γνώσης. Από την άλλη, τυχόν διαφορές στη χρήση του ελεύθερου χρόνου (που θα αναμέναμε βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, Larson & Verma, 1999) καλύπτονται από το μικρό εύρος του ελεύθερου αυτού χρόνου, που είναι σαφώς μικρότερο στην παρούσα σε σχέση με διεθνείς έρευνες. Ως προς την τάξη φοίτησης, αναμένονταν διαφορές λόγω της προσθήκης μιας ξένης γλώσσας στο σχολικό πρόγραμ-

### Γ. Βλειώρας

---

μα της Τετάρτης Δημοτικού. Τέτοιες διαφορές δεν βρέθηκαν πιθανώς λόγω του ότι τα παιδιά μαθαίνουν αγγλικά εκτός σχολείου πριν από την Τετάρτη Δημοτικού.

Πέρα από αυτή την ομοιογένεια, βρέθηκε μικρός αριθμός διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο αριθμός αυτός συμφωνεί με τη διαπίστωση των Raley και Bianchi (2006) ότι καταγράφονται όλο και λιγότερες και μικρότερου εύρους διαφυλικές διαφορές, ίσως λόγω της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Οι όποιες διαφορές, ωστόσο, έχουν συνέπειες στο είδος των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και κοινωνικών χαρακτηριστικών που αναπτύσσουν τα παιδιά, και μέσω αυτών των συνεπειών ανακυκλώνονται οι διακριτοί ρόλοι των φύλων (McHale, et al., 2004). Το εύρημα ότι όλες οι διαφυλικές διαφορές στην έρευνα αυτή αναφέρονται σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εξηγείται από το μεγάλη διάρκεια συμμετοχής σε δομημένες δραστηριότητες πρόσκτησης γνώσης που περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο.

Αφού υπάρχει τόση ομοιογένεια, έχει νόημα να μιλούμε για ένα τυπικό 24ωρο των συμμετεχόντων βάσει των μέσων όρων που αναφέρθηκαν. Το 24ωρο αυτό μπορεί να απέχει από το πραγματικό 24ωρο του κάθε ατόμου (π.χ. τα παιδιά δεν πηγαίνουν κάθε μέρα αγγλικά. Fuligni & Hardway, 2006), αλλά αναπαραστά με σχετική ακρίβεια το 24ωρο των παιδιών σε επίπεδο πληθυσμού (Mauldin & Meeks, 1990). Συνεπώς, μπορούμε να αναζητήσουμε σε αυτούς τους μέσους όρους το είδος των προτεραιοτήτων που θέτουμε για την ανάπτυξη των παιδιών.

Σε συμφωνία με τη διεθνή εμπειρία (Cole & Cole, 2002. Craig, 2006), η παρούσα έρευνα δείχνει ότι βασικότερη προτεραιότητα είναι η πρόσκτηση γνώσης. Οι επιλογές των γονέων και όσων άλλων επιφορτίζονται με την κατανομή του χρόνου των παιδιών υπακούουν στην προτεραιότητα αυτή: Μια δραστηριότητα θεωρείται χρήσιμη αν προάγει την επίδοση, ενώ δεν θεωρείται χρήσιμη αν αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες (Bryant, 1985). Τίθεται έτσι το ερώτημα, υπάρχει κάποιο ανώτατο ιδανικό όριο σχολικής εργασίας, του οποίου η παραβίαση δεν προκαλεί περαιτέρω οφέλη ή, χειρότερα, είναι επιβλαβής για τα παιδιά (Larson & Verma, 1999);

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι συνισταμένη τουλάχιστον δύο παραγόντων. Πρώτον, πώς βιώνουν τα παιδιά τη σχολική εργασία; Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων 16χρονων μαθητών, οι Πουρκός και Κοντοπόδης (2005) διαπιστώνουν ότι η σχολική εργασία συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα και την αίσθηση του κενού χρόνου. Δεν είναι γνωστό τι συμβαίνει σε άλλες ηλικίες. Δεύτερον, τι άλλες δραστηριότητες θα έκαναν τα παιδιά αν παρακολουθούσαν λιγότερα μαθή-



ματα; Θα επέλεγαν ενεργητικές δραστηριότητες που συνδέονται με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (όπως το νοικοκυριό, Mauldin & Meeks, 1990, η αλληλεπίδραση με φίλους, Faulkner, 1995, ή το παιχνίδι, Αυγητίδου, 2001), ή παθητικές δραστηριότητες όπως η τηλεθέαση, των οποίων η αναπτυξιακή σημασία είναι αμφιλεγόμενη (Flammer & Alsaker, 2000);

Ένα ακόμα ερώτημα που προκύπτει αφορά στη σχέση της παρακολούθησης μαθημάτων με τους άλλους τομείς ανάπτυξης. Εκτός από την παροχή γνώσεων, είναι πιθανό η παρακολούθηση μαθημάτων να παρέχει ευκαιρίες και για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, φαίνεται ότι η εμπειρία του σχολικού διαλείμματος, η οποία ενσωματώθηκε εδώ στη σχολική παρακολούθηση, είναι σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Pellegrini, 2005). Ή, ακόμα, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004) που μπορεί να εφαρμόζονται τόσο στο σχολείο όσο και στα λοιπά μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά είναι σημαντικές για την κοινωνική ανάπτυξη. Το θέμα αυτό απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

### Δυνατά σημεία – Αδυναμίες

Στην ενότητα αυτή, περιγράφονται τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες της μεθοδολογίας (ως προς τη δειγματοληψία, το εργαλείο μέτρησης, τη διαδικασία και την κωδικοποίηση) της παρούσας έρευνας. Ως προς το δείγμα, υπήρχε στην παρούσα έρευνα καλή αντιπροσώπευση των δύο φύλων και των δύο τάξεων που μελετήθηκαν. Σε επόμενη έρευνα, θα ήταν καλό να μελετηθούν και άλλες τάξεις, καθώς και να υπάρξει καλύτερη αντιπροσώπευση διαφόρων περιοχών (όπως το Λεκανοπέδιο Αττικής). Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο 24ωρο που προηγήθηκε της συνέντευξης ήταν αποτελεσματική στις περισσότερες περιπτώσεις. Λίγα άτομα δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να περιγράψουν ένα 24ωρο από μεσάνυχτα ως μεσάνυχτα.

Η συνέντευξη από το παιδί με τη συνδρομή της μητέρας όπου χρειαζόταν ήταν επίσης αποτελεσματική. Η σχετική βιβλιογραφία (π.χ., Bianchi & Robinson, 1997) υποστηρίζει ότι παιδιά διαφορετικών ηλικιών διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να περιγράφουν τη μέρα τους. Εδώ ζητήσαμε τη συνδρομή των μητέρων για όλους τους συμμετέχοντες για λόγους μεθοδολογικής ομοιογένειας. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ατόμων που πήραν τις συνεντεύξεις, δεν προέκυψαν ασυμφωνίες μεταξύ παιδιών και μητέρων. Ένας άλλος παράγοντας καταλυτικός για την

επιτυχία της συνέντευξης ήταν η επιλογή τόπου και χρόνου από τους συμμετέχοντες.

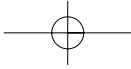
Κάποια προβλήματα προέκυψαν στην κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων. Στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, επιλέξαμε να μην εστιάσουμε σε παράλληλες δραστηριότητες, καθώς υπάρχουν στοιχεία ότι αυτές επηρεάζουν την αναφορά κύριων δραστηριοτήτων (Kitterod, 2001). Πράγματι, κατά τις συνεντεύξεις δεν περιγράφηκαν παράλληλες δραστηριότητες. Ένα πρόβλημα ωστόσο που προέκυψε ήταν η αναφορά δύο ή περισσότερων δραστηριοτήτων για το ίδιο χρονικό διάστημα (π.χ., «ζωγράφησε και έπαιξε»). Σε μελλοντική έρευνα, θα ήταν καλό να γίνει ειδική αναφορά στο στήσιμο της συνέντευξης ως προς το πώς να χειρίζονται τα άτομα που παίρνουν τις συνεντεύξεις τέτοιες περιγραφές.

## Κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η διερεύνηση των δραστηριοτήτων των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας παρέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για την ανάπτυξή τους. Άλλα σχετικά θέματα που επιζητούν ερευνητική απάντηση περιγράφονται εδώ. Καταρχάς, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί κανείς τη χρήση χρόνου κατά τα Σαββατοκύριακα, όταν οι δραστηριότητες με στόχο την πρόσκτηση γνώσης είναι περιορισμένες (Mauldin & Meeks, 1990), ή σε άλλες περιόδους (π.χ. κατά τις διακοπές, ή πιο κοντά στην αρχή ή το τέλος της σχολικής χρονιάς, Kitterod, 2001).

Άλλοι παράγοντες, πέραν της τάξης και του φύλου, που σχετίζονται με τη χρήση χρόνου είναι ο πολιτισμός (Larson & Verma, 1999), η κοινωνική τάξη (McHale, et al., 2001), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Craig, 2006), και το μέγεθος και ο τύπος της οικογένειας (Bianchi & Robinson, 1997). Περαιτέρω μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει τέτοιου είδους διαφορές στην ελληνική επικράτεια.

Πιο σημαντική ωστόσο είναι η διερεύνηση των διαφορών ως προς τα αναπτυξιακά αποτελέσματα (π.χ., Larson & Verma, 1999), αν δηλαδή διαφορετικά προφίλ χρήσης χρόνου συνδέονται με την ανάπτυξη με διαφορετικό τρόπο. Ένας παράγοντας που φαίνεται να είναι σημαντικός για τα αναπτυξιακά αποτελέσματα είναι το με ποιους περνούν το χρόνο τους τα παιδιά. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση με τους γονείς (Moorehouse, 1991. Sayer, et al., 2004. Zick & Bryant, 1996) ή με συνομηλί-



κους (Faulkner, 1995) είναι σημαντική. Άλλοι παράγοντες αφορούν στη χρονική διαδοχή (π.χ., η τηλεθέαση αμέσως πριν την κατάκλιση σχετίζεται με προβλήματα ύπνου, Adam, et al., 2007) και η ποιότητα του χρόνου (π.χ., το τι κάνουν τα παιδιά με τους γονείς τους είναι πιο σημαντικό από το πόσο χρόνο περνούν μαζί τους, Brooks-Gunn, et al., 2002).

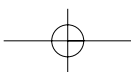
Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι δραστηριότητες και ανάπτυξη δε συνδέονται μονόδρομα (McHale, et al., 2001). Από τη μία, διαφορετικές δραστηριότητες ενέχουν διαφορετικές ευκαιρίες ανάπτυξης. Από την άλλη, πιο ανεπτυγμένα παιδιά είναι δυνατό να επιλέγουν πιο σύνθετες δραστηριότητες που προάγουν περαιτέρω την ανάπτυξή τους. Η εξακρίβωση τέτοιου είδους επιδράσεων απαιτεί διαχρονική έρευνα.

## Συμπέρασμα

Τι μας έμαθε τελικά η παρούσα έρευνα; Ότι το 24ωρο μιας εργάσιμης ημέρας των μαθητών και μαθητριών της Γ' και Δ' Δημοτικού δομείται κυρίως γύρω από την παροχή γνώσης. Λιγότερος χρόνος αφιερώνεται σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Δεδομένων των διαφορετικών ευκαιριών ανάπτυξης που προσφέρουν διαφορετικές δραστηριότητες, θα ήταν καλό να αναλογιστούμε αν η ανάπτυξη στην οποία στοχεύει αυτό το ημερήσιο πρόγραμμα είναι αυτή που πραγματικά επιθυμούμε για τη νέα γενιά.

## Σημειώσεις

1. Αφού εστιάζουμε σε συγκεντρωτικούς περιγραφικούς δείκτες, κάνουμε την υπόθεση ότι οι δείκτες αυτοί περιγράφουν κάποιον πληθυσμό. Ποιος είναι αυτός ο πληθυσμός, αφού οι συμμετέχοντες προέρχονται από τόσους διαφορετικούς τόπους διαμονής; Για παράδειγμα, αν τα παιδιά από αστικές περιοχές αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο σε δομημένες δραστηριότητες απ' ότι σε αγροτικές περιοχές, τι αναπαριστά ο αντίστοιχος μέσος όρος για το συνολικό δείγμα; Για τον έλεγχο του παράγοντα αυτού, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη σύγκριση του χρόνου που αφιερώνουν τα παιδιά στις διάφορες δραστηριότητες ως προς το μέγεθος του τόπου μόνιμης κα-



τοικίας τους. Βάσει των στοιχείων που δημοσιεύει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία στην ιστοσελίδα της, διακρίναμε τις αγροτικές περιοχές, και τους αστικούς οικισμούς μικρού μεγέθους και μεσαίου μεγέθους. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές ( $p < 0,01$ ) μεταξύ των οικισμών αυτών βρέθηκαν μόνο ως προς την ανάπαυση. Συνεπώς, έχει νόημα να υπολογίσουμε τους περιγραφικούς δείκτες για όλους τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως τύπου μόνιμης κατοικίας.

## Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου Σ., «Εισαγωγή», στο: Σ. Αυγητίδου (Επιμ. έκδοσης), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 13-51), Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.
- Adam, E.K., Snell, E.K., & Pendry, P., «Sleep timing and quantity in ecological and family context: A nationally representative time-diary study», *Journal of Family Psychology*, τεύχος 21 (1), 2007, σελ. 4-19.
- Bates, I.E., Viken, R.J., Alexander, D.B., Beyers, J., & Stockton, L., «Sleep and adjustment in preschool children: Sleep diary reports by mothers relate to behavior reports by teachers», *Child Development*, τεύχος 73, 2002, σελ. 62-74.
- Bianchi, S.M. & Robinson, J., «What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital», *Journal of Marriage and the Family*, τεύχος 59 (2), 1997, σελ. 332-344.
- Brooks-Gunn, J., Hann, W., & Waldfogel, J., «Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care», *Child Development*, τεύχος 73, 2002, σελ. 1052-1072.
- Bryant, B., «The neighborhood walk: Sources of support in middle childhood», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, τεύχος 50 (3, Serial No. 210), 1985.
- Carpenter, C.J., & Huston-Stein, A., «Activity structure and sex-typed behavior in preschool children», *Child Development*, τεύχος 51, 1980, σελ. 862-872.
- Cole, M. & Cole, S.R., *Η ανάπτυξη των παιδιών, Β' τόμος*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2002.
- Craig, L., «Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis», *The British Journal of Sociology*, τεύχος 57 (4), 2006, σελ. 553-575.

- Erikson, E. H., «Identity and the life cycle: Selected papers», *Psychological Issues*, τεύχος 1 (1), Monograph 1, 1959.
- Faulkner, D., «Play, self and the social world», στο P. Barnes (Ed.), *Personal, Social and emotional development of children* (pp. 231-286), The Open University, Milton Keynes, 1995.
- Feldman, L.P. & Hornik, J., «The use of time: An integrated conceptual model», *Journal of Consumer Research*, τεύχος 7, 1981, σελ. 407-419.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D., «Adolescent electronic media use: Instead of doing what?», *International Journal of Group Tensions*, τεύχος 29, 2000, σελ. 163-190.
- Fuligni, A.J. & Hardway, C., «Daily variations in adolescents' sleep, activities, and psychological well-being», *Journal of Research on Adolescence*, τεύχος 16, 2006, σελ. 353-378.
- Juster, F.T., Ono, H., & Stafford, F.P., «An assessment of alternative measures of time use», *Sociological Methodology*, τεύχος 33 (1), 2003, σελ. 19-54.
- Juster, F.T. & Stafford, F., «The allocation of time: Empirical findings, behavioral models, and problems of measurement», *Journal of Economic Literature*, τεύχος 29, 1991, σελ. 471-522.
- Kitterod, R.H., «Does the recording of parallel activities in time use diaries affect the way people report their main activities?», *Social Indicators Research*, τεύχος 56, 2001, σελ. 145-178.
- Kitterod, R.H., «Mothers' housework and childcare: Growing similarities or stable inequalities», *Acta Sociologica*, τεύχος 45 (2), 2002, σελ. 127-149.
- Koltko-Rivera, M.E., «Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification», *Review of General Psychology*, τεύχος 10 (4), 2006, σελ. 302-317.
- Larson, R., & Verma, S., «How children and adolescents spend time across the world: Work, play and developmental opportunities», *Psychological Bulletin*, τεύχος 126, 1999, σελ. 701-736.
- LeBlanc, G. & Bearison, D.J., «Teaching and learning as a bi-directional activity: Investigating dyadic interactions between child teachers and child learners», *Cognitive Development*, τεύχος 19, 2004, σελ. 499-515.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- Maslow, A.H., «A theory of human motivation», *Psychological Review*, τεύχος 50, 1943, σελ. 370-396.
- Mauldin, T. & Meeks, C.B., «Sex differences in children's time use», *Sex Roles*, τεύχος 22 (9/10), 1990, σελ. 537-554.

Γ. Βλειώρας

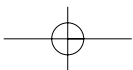
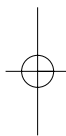
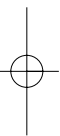
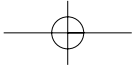
---

- McHale, S.M., Crouter, A.C., & Tucker, C.J., «Free time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence», *Social Development*, τεύχος 12, 2001, σελ. 125-148.
- McHale, S.M., Kim, J.-Y., Whiteman, S., & Crouter, A.C., «Links between sex-typed time use in middle childhood and gender development in early adolescence», *Developmental Psychology*, τεύχος 40 (5), 2004, σελ. 868-881.
- Moorehouse, M.J., «Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence», *Developmental Psychology*, τεύχος 27, 1991, σελ. 295-303.
- Niemi, I., «Systematic error in behavioural measurement: Comparing results from interview and time budget studies», *Social Indicators Research*, τεύχος 30, 1993, σελ. 229-244.
- Pellegrini, A.D., *Recess: Its role in education and development*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005.
- Pellegrini, A.D., Blatchford, P., Kato, K., & Baines, E., «A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK», *Social Development*, τεύχος 13 (1), 2004, σελ. 107-123.
- Piaget, J., *Play, dreams and imitation in childhood*, Norton, New York, 1951.
- Πουρκός, Μ. & Κοντοπόδης, Μ., «Πώς βιώνουν το χρόνο στο σχολείο οι μαθητές 16 ετών», *Ψυχολογία*, τεύχος 12 (2), 2005, σελ. 249-275.
- Price, S., Rogers, Y., Scaife, M., Stanton, D., & Neale, H., «Using 'tangibles' to promote novel forms of playful learning», *Interacting with Computers*, τεύχος 15, 2003, σελ. 169-185.
- Raley, S. & Bianchi, S., «Sons, daughters, and family processes: Does gender of children matter?», *Annual Review of Sociology*, τεύχος 32, 2006, σελ. 401-421.
- Sadeh, A., Gruber, R., & Raviv, A., «The effects of sleep restriction and extension on school-age children: What a difference an hour makes», *Child Development*, τεύχος 74, 2003, σελ. 444-455.
- Sandberg, J.F. & Hofferth, S.L., «Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997», *Demography*, τεύχος 38 (3), 2001, σελ. 423-436.
- Sayer, L., Gauthier A., & Furstenberg, F., «Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations», *Journal of Marriage and Family*, τεύχος 66 (5), 2004, σελ. 1152-1169.
- Τσουλέα, Ρ., *Επικίνδυνες δίαιτες... Τα Νέα*, 2004. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://tanea.gr/Article.aspx?d=20040522&nid=4337600>.

Πώς πέρασε η μέρα σου; Χρήση χρόνου σε μαθητές Γ' και Δ' Δημοτικού

---

- Vygotsky, L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Wical, K.A. & Doherty, W.J., «How reliable are fathers' reports of involvement with their children?: A methodological report», *Fatherhood*, τεύχος 3 (1), 2005, σελ. 81-93.
- Zick, C.D. & Bryant, K.W., «A new look at parents' time spent in child care: Primary and secondary time use», *Social Science Research*, τεύχος 25, 1996, σελ. 260-280. συλέςα, 2004.





ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τόμος ΙΕ, τεύχος 57 Χειμώνας 2010

## Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο

Γ. Πεχτελίδης\*

### Περίληψη

Κεντρικός στόχος αυτού του άρθρου είναι να διερευνήσει το πώς συνδέεται η μαθητική βία με τη σεξουαλικότητα και τις διαδικασίες συγκρότησης έμφυλων ταυτοτήτων και κατ' επέκταση με την απώλεια βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων των μαθητών και των μαθητριών που δεν συμμορφώνονται στα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα, όπως παράγονται στο σχολείο. Θεωρώντας ότι το σώμα είναι το βασικό πεδίο όπου ασκούνται οι έμφυλες σχέσεις εξουσίας, εξετάζεται το πώς τα σώματα των παιδιών εμπλέκονται ενεργητικά σε ένα πλέγμα έμφυλων σχέσεων εξουσίας στο πλαίσιο της ανεπίσημης μαθητικής (υπο)κουλτούρας, πώς συμμορφώνονται ή αντιστέκονται στις σεξουαλικές και κοινωνικές απαιτήσεις που επιβάλλονται πάνω τους.

Λέξεις κλειδιά: Βία, σεξουαλικότητα, αντίσταση, σώμα.

---

\* Ο Γιάννης Πεχτελίδης είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

## Εισαγωγή

Φαινόμενα άσκησης σωματικής, λεκτικής και ψυχολογικής βίας ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής του σχολείου. Η χρήση βίας<sup>1</sup> συνιστά σημαντικό μέσο άσκησης εξουσίας μεταξύ των παιδιών, προκειμένου να αυξήσουν το κύρος και την επιρροή τους στην κοινωνική περίσταση στην οποία μετέχουν, για να ικανοποιήσουν τα συμφέροντα και τις επιθυμίες τους. Η άσκηση βίας από συνομήλικα παιδιά είναι μια μορφή δράσης που αντιβαίνει στο παιδαγωγικά και κοινωνικά ισχύον και, ως εκ τούτου, συνιστά μία μορφή αντίστασης. Είναι μία μορφή αντίστασης απέναντι στη σχολική εξουσία, καθώς και στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα περί παιδικής ηλικίας τα οποία συνδέονται, όπως θα διαπιστώσουμε, με το πρότυπο του «ιδανικού» μαθητή, όπως παράγεται στο πλαίσιο της επίσημης σχολικής κουλτούρας. Μ' άλλα λόγια, είναι μια μορφή δράσης ή ένα σύνολο δράσεων που αμφισβητεί τους κυρίαρχους κοινωνικούς ορισμούς γύρω από το τι είναι ή δεν είναι το παιδί, πώς οφείλει ή δεν οφείλει να πράττει το παιδί ή ο/η μαθητής/τρια. Η βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά δεν συνάδει με την κυρίαρχη εικόνα της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά είναι από τη φύση τους καλά, αγαθά, αγνά και παθητικά και άρα μη ικανά για τη διάπραξη βίαιων ενεργειών. Έτσι μάλλον εξηγείται και η έκπληξη ή η ανησυχία της «κοινής γνώμης» όταν έρχεται αντιμέτωπη με τέτοιου είδους περιστατικά με πρωταγωνιστές παιδιά.

Η βία συχνά χρησιμοποιείται στρατηγικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες για τη διατήρηση των κυρίαρχων έμφυλων κατηγοριών και διαφορών και τη συγκρότηση σεξουαλικών ταυτοτήτων. Η σύνδεση της βίας με τη συγκρότηση έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων δηλώνει ότι τα παιδιά είναι ενεργητικά όντα ικανά να διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα και την ίδια τους τη ζωή, ακόμη και διαμέσου της ανάληψης και επιτέλεσης βίαιων μορφών συμπεριφοράς. Η άσκηση βίας ανάμεσα σε συνομήλικους στο σχολικό περιβάλλον και η σύνδεσή της με το ζήτημα της συγκρότησης έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων είναι ένα ζήτημα που λίγο έχει μελετηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στις υπόλοιπες χώρες, και συνήθως, συνδέεται με την παραβατικότητα των ανηλίκων σε συνάρτηση με τις μειονοτικές και ταξικές διαφορές<sup>2</sup>. Η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου ζητήματος παραμένει αποσπασματική και τείνει να αγνοείται ο ρόλος των έμφυλων σχέσεων εξουσίας στη γένεση της

βίας και κατ' επέκταση στην απώλεια βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων των μαθητριών και των μαθητών που δεν συμμορφώνονται στις προδιαγραφές των ηγεμονικών έμφυλων προτύπων, όπως παράγονται στο σχολικό περιβάλλον.

Υπό αυτό το πρίσμα, στο κείμενο που ακολουθεί θα επιχειρήσω να αναδείξω τη χρήση βίας ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά ως μία μορφή αντίστασης, η οποία έχει αρνητικές (σωματικές και ψυχολογικές) συνέπειες για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για τη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, καθώς παράγει φαινόμενα σεξισμού, ρατσισμού, καταπίεσης και εκμετάλλευσης. Το εγχείρημα αυτό βασίζεται σε μια περαιτέρω επεξεργασία και θεωρητικοποίηση του εμπειρικού υλικού που συνέλεξα κατά την εθνογραφική έρευνα<sup>3</sup> μίας τάξης της Α΄ γυμνασίου ενός δημόσιου σχολείου του δήμου Παλαιού Φαλήρου της Αττικής το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 και αφορά τη μελέτη των μαθητικών αντιστάσεων απέναντι στη σχολική διαδικασία. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του συγκεκριμένου γυμνασίου συνίσταται από άτομα κυρίως της μεσαίας αστικής τάξης. Υπήρχαν, όμως, και αρκετοί μαθητές και μαθήτριες από εργατικά και μικροαστικά στρώματα, όπως επίσης και ορισμένα παιδιά από οικογένειες οικονομικών μεταναστών. Το συγκεκριμένο γυμνάσιο στεγάζεται σε ένα αρκετά μεγάλο και πολυεπίπεδο σχολικό κτιριακό συγκρότημα στο οποίο επίσης στεγάζονται ένα λύκειο και δύο δημοτικά σχολεία. Τα πραγματικά ονόματα των παιδιών και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αλλάχθηκαν, προκειμένου να προστατευτούν οι προσωπικότητές τους και να διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών τους δεδομένων.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### Ηγεμονικά έμφυλα πρότυπα, σώμα, επιτελεστικότητα

Στο πλαίσιο της μαθητικής (υπο)κουλτούρας<sup>4</sup> η σεξουαλικότητα<sup>5</sup> κατέχει κεντρική θέση και συνδέεται με τη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων. Η σεξουαλικότητα αποτελεί βασική όψη της ταυτότητας των περισσότερων μαθητών και μαθητριών, σε ορισμένους/ες όμως είναι πιο υπογραμμισμένη, έχει μεγαλύτερη σημασία και διαμεσολαβεί με καθορι-

στικό τρόπο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της συγκρότησης της σεξουαλικής και έμφυλης ταυτότητάς τους διαπραγματεύονται ρόλους και ιεραρχικές θέσεις μεταξύ τους και αμφισβητούν τη σχολική εξουσία. Η σεξουαλικότητα και το φύλο είναι ένα ασταθές πεδίο όπου διαδραματίζονται πολλαπλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και παιχνίδια εξουσίας. Όπως υποστηρίζει η Butler<sup>6</sup>, το «φύλο» δεν είναι μια στατική κατάσταση του σώματος και ένα απλό γεγονός, αλλά μια επιτελεστική<sup>7</sup> διαδικασία μέσω της οποίας τα έμφυλα σωματικά πρότυπα υλοποιούνται. Το «φύλο» είναι ένα ρυθμιστικό πολιτισμικό ιδανικό, η υλοποίηση του οποίου πραγματοποιείται ή αποτυγχάνει να πραγματοποιηθεί μέσα από επιτελεστικές πρακτικές. Η έμφυλη διαφορά, λοιπόν, υλοποιείται κάθε φορά εκ νέου με επιτελεστικό τρόπο, ο οποίος παραπέμπει και εδραιώνει ή όχι το κυρίαρχο ετεροφυλοφιλικό πρόταγμα. Το ηγεμονικό ετεροσεξουαλικό σώμα είναι πλήρως υλικό, αλλά η υλικότητά του είναι το παραγωγικό αποτέλεσμα μιας ορισμένης μορφής εξουσίας<sup>8</sup>. Υπό αυτή την έννοια, το ηγεμονικό ετεροσεξουαλικό πρότυπο δεν είναι μόνο κανονιστικό, δηλαδή δεν λειτουργεί μόνο «νομοθετικά» ορίζοντας τι πάει με τι και τι πάει που, αλλά είναι και ρυθμιστικό με την έννοια ότι παράγει σώματα, παράγει «υποκείμενα» (subjects) και «αποκείμενα» (abjects). Προβάλλοντας τις ιδέες της Butler στο εκπαιδευτικό πεδίο, ένας μαθητής ή μία μαθήτρια συγκροτείται ως «υποκείμενο» στο πλαίσιο τόσο της τυπικής σχολικής κουλτούρας όσο και της άτυπης μαθητικής κουλτούρας, εν μέρει, μέσω της βίας, του αποκλεισμού και της «αποκειμενοποίησης»<sup>9</sup> όλων όσοι δεν αναλαμβάνουν ή δεν επιτελούν με επιτυχία τα ηγεμονικά ετεροσεξουαλικά πολιτισμικά κανονιστικά πρότυπα. Τα ηγεμονικά έμφυλα πρότυπα διαμέσου ενός ορισμού της σεξουαλικότητας και μιας οροθέτησης των σωμάτων σύμφωνα με τις κανονιστικές τους προδιαγραφές, αξιολογούν, ταξινομούν ιεραρχικά και άρα διαφοροποιούν τα σώματα που ελέγχουν. Οι πρακτικές αυτές, στο βαθμό που παράγουν πειθήνια σώματα με πατριαρχικούς ταξινομικά ιεραρχικούς όρους, γίνονται αντιληπτές ως όψεις μιας ευρύτερης πειθαρχικής εξουσίας ενός καταπιεστικού και μη εξισωτικού συστήματος έμφυλης, σεξουαλικής και κατ' επέκταση πολιτικής υποταγής<sup>10</sup>.

Σ' αυτό το πλαίσιο, θα επιχειρήσω να αναδείξω το σώμα ως το βασικό πεδίο όπου ασκούνται οι έμφυλες σχέσεις εξουσίας και να εξετάσω το πώς ποικίλοι λόγοι γύρω από τη σεξουαλικότητα υπεισέρχονται στη σχολική καθημερινή ζωή και σε ορισμένες περιπτώσεις γεννούν τη βία και ρυθμίζουν τα μαθητικά σώματα. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο πώς τα σώματα εμπλέκονται ενεργητικά σε ένα πλέγμα έμφυλων σχέσε-

ων εξουσίας στο πλαίσιο της επίσημης αλλά και ανεπίσημης σχολικής κουλτούρας, πώς συμμορφώνονται ή αντιστέκονται στις έμφυλες και κοινωνικές απαιτήσεις που επιβάλλονται πάνω τους.

## Ανάλυση εμπειρικού υλικού

### Ηγεμονικός ανδρισμός και έμφυλες διαφορές στην άσκηση βίας

Στο υπό μελέτη σχολείο, οι μαθητές και οι μαθήτριες προσπαθούσαν ατομικά ή συλλογικά να ασκήσουν έλεγχο στη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση και στους συνομήλικούς τους, προκειμένου να αυξήσουν το κύρος τους και να ικανοποιήσουν τα συμφέροντα και τους στόχους τους. Ένα σημαντικό μέσο άσκησης ελέγχου και εξουσίας ήταν η χρήση βίας ανάμεσα στα παιδιά. Λαμβάνοντας υπόψη την προτεινόμενη κατηγοριοποίηση της βίας μεταξύ συνομήλικων παιδιών από την Anne- Marie Ambert<sup>11</sup> ταξινόμησα τα περιστατικά βίας ως εξής: α) *φυσική-σωματική βία*, η οποία αναφέρεται σε χτυπήματα με κλοτσιές και μπουνιές, σε σπρωξίματα και σε περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης, β) *λεκτική βία*, η οποία αφορά τον επαναλαμβανόμενο χλευασμό και την ταπείνωση του άλλου, το γέλιο εις βάρος κάποιου ειδικά μπροστά σε άλλους συνομήλικους, τις απαξιωτικές χειρονομίες και εκφράσεις, τα κακόβουλα σχόλια και τις φήμες, τα σεξουαλικά υπονοούμενα και τις απειλές άσκησης φυσικής βίας, γ) *παθητική βία*, η οποία έχει να κάνει με τη σκόπιμη παράλειψη ενημέρωσης κάποιου για κάτι το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, όπως για παράδειγμα η μη ενημέρωση ενός παιδιού που λείπει από το μάθημα από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του για ένα επικείμενο διαγώνισμα, και δ) η βία που στρέφεται προς τα υπάρχοντα και τα προσωπικά αντικείμενα και κατ' επέκταση προς τον κάτοχο τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η κλοπή κάποιου αντικειμένου, όπως κινητού τηλεφώνου, μαρκαδόρου, στίλο, κ.λπ., η καταστροφή, ή το κρύψιμο ενός βιβλίου, μιας κασετίνας ή μιας τσάντας, κ.ο.κ.

Η φυσική και η λεκτική βία αποτελούν ορατές μορφές βίας ενώ οι άλλες δύο μορφές είναι συγκαλυμμένες με την έννοια ότι η σκοπιμότητα σε αυτές τις δράσεις είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή. Σύμφωνα με τον

## Γ. Πεχτελίδης

Olweus<sup>12</sup>, πρόκειται για άμεση και έμμεση άσκηση βίας, αντιστοίχως. Επιπλέον, η άσκηση βίας από συνομήλικο όποια μορφή και να έχει είναι πάντα σκόπιμη και συχνά προσχεδιασμένη μορφή άσκησης εξουσίας που στόχο έχει να προκαλέσει τον πόνο και την υποτίμηση του κύρους του άλλου. Οι λόγοι που οδηγούν στην άσκηση βίας είναι η αύξηση του στάτους και της αναγνώρισης ανάμεσα στους συνομήλικους, η απόκτηση κάποιων υλικών αγαθών και η εκδίκηση<sup>13</sup>. Η άσκηση βίας μεταξύ συνομήλικων παιδιών είναι μέρος μιας κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας και δεν αποτελεί μεμονωμένο περιστατικό. Είναι σύμπτωμα ενός ευρύτερου κοινωνικού φαινομένου όπου η βία προτείνεται ως ένα μέσο αύξησης του στάτους και άρα της ενίσχυσης της ισχύς και της επιρροής του ατόμου ή της ομάδας<sup>14</sup>.

Όπως προανέφερα, η άσκηση της βίας ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές και διαφοροποιείται στη βάση του φύλου. Συγκεκριμένα, παρατήρησα ότι, στην υπό μελέτη ομάδα παιδιών, τα αγόρια χρησιμοποιούσαν περισσότερη σωματική βία σε σχέση με τα κορίτσια και αυτό μάλλον σχετίζεται με την κυριαρχία ενός τυπικά «ανδρικού» προτύπου στο πλαίσιο του οποίου η βία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης εξουσίας τόσο προς τις γυναίκες όσο και προς τις εναλλακτικές μορφές ανδρισμού. Η φυσική δύναμη και η επίδειξη της κατέχει κεντρικό ρόλο στη συγκρότηση της κυρίαρχης ανδρικής ταυτότητας στο πλαίσιο της ανεπίσημης κουλτούρας των αγοριών:

Σάκης: Άντε ρε βλάκα το παίζεις και δυνατός.

Ντίνος: Είμαι! (Γέλιο)

Σάκης: Ναι, καλά, έλα να τα πούμε! Ρε βλάκα όλοι το παραδέχονται ότι είμαι ο πιο δυνατός! Μόνο εσύ δεν το παραδέχεσαι. Ο Σοκ. (Θανάσης) σε βάζει κάτω σίγουρα.

Ντίνος: Ναι, καλά.

Σάκης: Τι ναι καλά; Ο Σοκ. τους βάζει κάτω όλους! Είναι πολύ δυνατός.

Η διατήρηση της κυριαρχίας στη βάση της φυσικής δύναμης στο πλαίσιο της ανεπίσημης κουλτούρας των αγοριών δεν ήταν δεδομένη και ετίθετο μονίμως υπό διαπραγμάτευση. Για παράδειγμα, κυκλοφόρησε μια φήμη στο σχολείο που έθεσε σε αμφισβήτηση τη φυσική δύναμη και την ηγετική θέση του Σάκη ανάμεσα στα αγόρια, με αποτέλεσμα την απειλή άσκησης φυσικής βίας προς αποκατάσταση των ισορροπιών:

Σάκης: Τι έγινε ρε; Θέλεις ξύλο;

---

Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο

---

Ντίνος: Άντε παράτα με ρε.  
 Σάκης: Είπες ότι με δέρνεις, ε;  
 Ντίνος: Όχι ρε, ποιος το είπε;  
 Σάκης: Καλά, καλά, μαλακισμένο, άμα μάθω ξανά κάτι θα σε γαμήσω!  
 Καθηγήτρια: Καθίστε κάτω γρήγορα!  
 (Ο Σάκης ήταν όρθιος πάνω από το κεφάλι του Ντίνου.)  
 Μόλις κάθισαν στις θέσεις τους:  
 Πασχάλης: Ε, Χάτζι! Δέρνεις τον Πουλ.;  
 Ντίνος: Ε, παράτα με, δεν ξέρω.  
 Πασχάλης: Σάκη! Σάκη! Λέει ότι μπορεί και να σε δέρνει.  
 Σάκης: Σοβαρά; Ε, μαλακισμένο, θέλεις ξύλο; Με δέρνεις, ε; Με δέρνεις;  
 Ντίνος: Έλα ρε, δε σε φοβάμαι!  
 Σάκης: Καλά, θα σου πω μετά!

Μια ανάλογη φήμη έθεσε σε αμφισβήτηση τον «ανδρισμό» του Ντίνου, ο οποίος έχοντας για μάρτυρες μια ομάδα αγοριών ζήτησε εξηγήσεις από ένα μαθητή από άλλο τμήμα της πρώτης γυμνασίου:

Ντίνος: Καλά, τι έμαθα ότι λες σε όλους;!  
 Μαθητής: (Αμήχανος) Τι έμαθες;  
 Ντίνος: Έμαθα ότι λες ότι με πλακώνεις άνετα στο ξύλο και τον Πουλ. (Σάκη) μπορεί.  
 Μαθητής: Εγώ; Τι λες ρε; Εγώ δεν είπα τίποτα!  
 Ντίνος: Ναι, καλά, έτσι μου είπαν όλοι!  
 Μαθητής: (Φοβισμένος) Δεν ξέρω τίποτα.  
 Ντίνος: Καλά, θα μάθω και αν είναι αλήθεια θα τα πούμε.

Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι το παράδειγμα όπου ο Σάκης κάνει δημόσια επίδειξη της φυσική του δύναμης προκειμένου να επιβεβαιώσει την ηγετική του θέση στην ανεπίσημη ιεραρχική δομή της κουλτούρας των αγοριών:

Σάκης: Τον δέρνεις αυτόν; Με τίποτα.  
 Ντίνος: Τον έδειρα πριν 3 χρόνια.  
 Σάκης: Ναι, καλά!  
 Ντίνος: Έχω και μάρτυρες!

### Γ. Πεχτελίδης

---

Ο Σάκης σηκώθηκε όρθιος και έπιασε με δύναμη τους ώμους του Ντίνο ο οποίος καθόταν σε ένα πεζούλι στο προαύλιο και φώναζε μπροστά στους άλλους:

Σάκης: Σε δέρνω;!! Σε δέρνω;!

Ντίνος: Ναι (ψιθυριστά).

Σάκης: Σε δέρνω;!!

Ντίνος: Ναι, ναι!!

Η επίδειξη της φυσικής δύναμης και η άσκηση σωματικής βίας αποτελεί ένα μέσο με το οποίο ορισμένα αγόρια διαπραγματεύονται τους ιεραρχικούς ρόλους μεταξύ τους και επιβάλλουν στους συνομήλικούς τους τον δικό τους ορισμό γύρω από το ποια είναι η «σωστή» ανδρική συμπεριφορά στο συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο. Οριοθετούν, μ' άλλα λόγια, το ενδεχόμενο πεδίο δράσης των μετεχόντων στην περίπτωση και η υπέρβαση των ορίων ενεργοποιεί τεχνικές κανονικοποίησης<sup>15</sup> των παραβατών όπως είναι η απόδοση μιας αρνητικής «ετικέτας» ή η άσκηση σωματικής βίας για τη συμβολική και κοινωνική διατήρηση των διαφορών που ενσωματώνονται στους ηγεμονικούς ορισμούς του ανδρισμού<sup>16</sup>. Η ηγεμονική μορφή ανδρισμού θα πρέπει να ιδωθεί σε άμεση σχέση με μια μορφή θηλυκότητας η οποία, αφενός, υποστηρίζει και ενισχύει αυτή την ανδρική ταυτότητα, αφετέρου, ενώ βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με την ηγεμονική ανδρική ασκεί μια μορφή κυριαρχίας πάνω σε άλλες μορφές θηλυκότητας αλλά και ανδρισμού. Υπογραμμίζεται ότι, δεν υπάρχει μία θηλυκότητα και ένας ανδρισμός, αλλά πολλαπλές θηλυκότητες και πολλαπλοί ανδρισμοί, οι οποίοι προσδιορίζονται ως τέτοιοι τόσο μεταξύ τους όσο και στη σχέση τους με δομικούς παράγοντες όπως είναι η κοινωνική τάξη, η εθνότητα, η φυλή, η θρησκεία, η σεξουαλικότητα, κλπ. Η ανισοκατανομή της εξουσίας στη βάση των διαφορετικών κοινωνικών χαρακτηριστικών σημαίνει ότι κάποιοι τύποι ανδρισμού και θηλυκότητας είναι ηγεμονικοί σε συγκεκριμένους κοινωνικούς χώρους<sup>17</sup>. Η υπεροχή μιας ανδρικής ταυτότητας επιτυγχάνεται λόγω του ότι κατέχει τη δύναμη να ορίζει ποια είναι η «κατάλληλη» ανδρική και γυναικεία συμπεριφορά. Ουσιαστικά πρόκειται για μια μορφή ηγεμονικού ανδρισμού, η οποία συγκροτείται στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο ασύμμετρων έμφυλων σχέσεων εξουσίας<sup>18</sup>. Ο ηγεμονικός ανδρισμός παράγεται και εξυμνείται στο πλαίσιο ενός πατριαρχικού κοινωνικού συστήματος το οποίο προσδιορίζει τους «κατάλληλους» τρόπους του να είσαι άνδρας και γυναίκα<sup>19</sup>. Είναι μια κοινωνική θέση υψηλού κύ-



---

 Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο
 

---

ρους και επιρροής η οποία προσδιορίζεται ως αποτέλεσμα συλλογικών πολιτισμικών και θεσμικών πρακτικών και ασκεί την εξουσία της διαμέσου αυτών των πρακτικών (Μ.Μ.Ε., κράτος, ήθη και έθιμα). Ωστόσο, διαπίστωση ότι, τα ιδιαίτερος επιθετικά παιδιά που ενσωμάτωναν τα πρότυπα του ηγεμονικού ανδρισμού, όπως ο Σάκης, ο Ντίνος και ο Πασχάλης, ήταν δημοφιλή μεταξύ των συνομήλικών τους κυρίως λόγω του φόβου που προκαλούσαν. Οι εκδηλώσεις βίας δεν εξασφάλιζαν απαραίτητα και την αποδοχή τους. Συγκεκριμένα, ο Σάκης αν και είχε σχέσεις με τους συμμαθητές του δεν είχε φίλους:

Σάκης: Φίλε, βαριέμαι πολύ φέτος.

Γ/Π: Για ποιο λόγο;

Σάκης: Εε, να, πάλι τα ίδια, και δεν έχω και παρέα.

Γ/Π: Γιατί δεν έχεις παρέα;

Σάκης: Εε, οι παλιοί μου συμμαθητές δεν μου μιλάνε πολύ, ξέρεις, επειδή έμεινα και κάνω πάλι την πρώτη (γυμνασίου).

Γ/Π: Οι τωρινοί σου συμμαθητές; Δεν κάνετε παρέα;

Σάκης: Μπα, και αυτοί είναι αλλού, δεν θέλουν πολλά πάρε δώσε.

Χαρακτηριστικό είναι και ένα άλλο περιστατικό. Ο Σάκης προχωρούσε μόνος του στον διάδρομο φανερά εκνευρισμένος κάποια στιγμή τον πρόλαβα και τον ρώτησα τι συμβαίνει:

Γ/Π: Καλά, τι έπαθες; Δεν φαίνεσαι εντάξει.

Σάκης: Άσε μην το ψάχνεις.

Γ/Π: Πάντως δεν φαίνεσαι καλά, έγινε κάτι;

Σάκης: Εε, άσε, σε γράφουν όλοι άμα μείνεις στην ίδια τάξη δύο φορές.

Γ/Π: Γιατί το λες;

Σάκης: Άκου που σου λέω. Άσ' το καλύτερα (έφυγε με γρήγορο βηματισμό).

Ο Σάκης περιθωριοποιείται από παλιούς και νέους συμμαθητές λόγω της αρνητικής του παρουσίας στο σχολείο και της επιθετικής και της απορριπτικής του στάσης προς την εκπαιδευτική διαδικασία και προς ό,τι συνδέεται μ' αυτήν. Τα ίδια τα παιδιά αποκλείουν τέτοιες ακραίες και ριζοσπαστικές μορφές αντίστασης και ασκούν έναν άτυπο κοινωνικό έλεγχο, προκειμένου να διατηρήσουν την ισορροπία της συγκεκριμένης σχολικής τάξης πραγμάτων.

Η διατήρηση της ηγεμονίας, λοιπόν, δεν είναι δεδομένη και τίθεται μονίμως υπό διαπραγμάτευση. Η ηγεμονία πρέπει να επιβεβαιώνεται κάθε

## Γ. Πεχτελίδης

φορά εκ νέου. Για παράδειγμα, στο σχολείο καθημερινό φαινόμενο αποτελούσαν οι εκατέρωθεν προκλήσεις για καυγά μεταξύ του Σάκη και του Ντίνου, οι οποίοι διεκδικούσαν μια ηγετική θέση μεταξύ των αγοριών:

Τάσος: Της μάνας σου ρε! Της μάνας σου!

Ντίνος: Άντε ρε...

Σάκης: Της μάνας σου! Της μάνας σου! Δεν θα με δείς; Της μάνας σου!

Ντίνος: Της δικιάς σου!

Σάκης: Η δικιά σου τον παίρνει!

Ντίνος: Η δικιά σου τον παίρνει και τον γυρίζει από εδώ μέχρι...

Η συγκεκριμένη βρισιά αποτελεί αφορμή βίαιης σύγκρουσης μεταξύ των αγοριών. Αποτελεί τη χειρότερη βρισιά που μπορεί να εκστομίσει κανείς για ένα αγόρι. Η μητέρα αποτελεί υπέρτατη ηθική αξία για τα αγόρια και η προσβολή αυτής είναι πολύ πιθανόν να προκαλέσει βίαιη αντίδραση για την υπεράσπιση τόσο του status της μητέρας όσο και του μαθητή. Η σεξουαλική αγνότητα της μητέρας αποτελεί σύμβολο της οικογενειακής τιμής και κατ' επέκταση της ανδρικής, εφόσον η τελευταία ορίζεται σε σχέση με τη διασφάλιση της σεξουαλικής ακεραιότητας των θηλυκών μελών της οικογένειας. Υπό αυτό το πρίσμα, το νόημα της τιμής είναι έμφυλο και δεν είναι το ίδιο για τα δύο φύλα. Η τιμή της γυναίκας, και κατ' επέκταση της οικογένειας που ανήκει, είναι συνδεδεμένη με την πειθαρχηση της γυναικείας σεξουαλικής συμπεριφοράς και ως εκ τούτου η αμφισβήτηση και η προσβολή της επηρεάζει τη φήμη, το κύρος και τη θέση του ανδρικού μέλους της οικογένειας που υποτίθεται ότι οφείλει να την υπερασπιστεί<sup>20</sup>.

Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα επιτελείται, υλοποιείται και επιβεβαιώνεται διαμέσου της άσκησης βίας και ως προς τη σεξουαλικότητα των κοριτσιών. Για παράδειγμα, η Σόνια και η Έλσα, οι οποίες κατασκεύαζαν μια τονισμένη σεξουαλική ταυτότητα και φαίνεται να αποδέχονταν ορισμένες όψεις του ηγεμονικού ανδρισμού βρισκόμενες σε συμμαχία με τα αγόρια που κατείχαν ηγεμονικές ανδρικές θέσεις υποκειμένου, συχνά αποτελούσαν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης:

Ντίνος: Μωρό μου θέλεις να τα φτιάξουμε; Έλα μωρό να σε χαϊδέψω λίγο.

Έλσα: Όλο βλακείες λες.

Ντίνος: Μωρό μου, έτσι και σε πειράξει κανείς πέθανε.

Ο Ντίνος και ο Σάκης πειράζουν και παρενοχλούν σεξουαλικά την Έλσα, η οποία φαίνεται ενοχλημένη αλλά ανέχεται τη συμπεριφορά τους, είτε για να μην τη χαρακτηρίσουν ως «καρφί» ή «φυτό», είτε γιατί ντρέπεται είτε γιατί φοβάται τις αντιδράσεις τους. Το να ζητήσει την προστασία των καθηγητών και να μαρτυρήσει τους συμμαθητές της ίσως να έχει αρνητικές συνέπειες για το στάτους της στην άτυπη κουλτούρα των μαθητών. Η Έλσα είναι μιγάδα και αρκετές φορές αποτελεί θύμα ρατσιστικών σχολίων και σεξουαλικών παρενοχλήσεων αν και έχει σχετικά στενές σχέσεις με τους συγκεκριμένους μαθητές:

Ντίνος: Μανάρι μου, κορμάρα μου!  
Σάκης: Ινδιάνα! Ινδιάνα! Σε θέλει ο Χατζ.  
Φιλόλογος: Ποιος μιλάει; Ο Σάκης μιλάει;

Μαθηματικός: Το βρήκατε; Πόσο κάνει;  
Σάκης: Ναι! 4.  
Μαθηματικός: Όχι. Άλλος!  
Η Έλσα χαμογέλασε ειρωνικά για τον Σάκη.  
Σάκης: Τι γελάς μωρή Αλβανίδα πόρνη;  
Η μαθήτριά γύρισε το κεφάλι από την άλλη πλευρά χωρίς να πει κάτι.

Η Έλσα άλλαξε θέση, γιατί δεν μπορούσε να υποφέρει άλλο τον Ντίνο, ο οποίος την παρενοχλούσε φραστικά, και στην θέση της ήρθε η Κατερίνα. Ο μαθητής άρχισε να πειράζει και την Κατερίνα, η οποία όμως του κατέστησε σαφές ότι αν συνεχίσει θα το πει στην καθηγήτριά με αποτέλεσμα ο μαθητής ύστερα από μερικές απόπειρες παρενόχλησής της να στρέψει αλλού τις επιθυμίες του:

Ντίνος: (Προς τον Σάκη) Αυτή είναι δύσκολη. Η Έλσα ήταν πιο εύκολη, θα στρώσει όμως κι αυτή θα μάθει.

Σε άλλο παράδειγμα, ένας μαθητής παρενοχλούσε σεξουαλικά την Σόνια, η οποία αναγκάστηκε να ζητήσει την προστασία της καθηγήτριάς. Η καθηγήτριά, όμως, όχι μόνο δεν την προστάτευσε αλλά έριξε την ευθύνη πάνω της. Η στάση αυτή της καθηγήτριάς χειροτέρευσε τη θέση της μαθήτριάς που συνειδητοποίησε (όπως και ο θύτης-μαθητής) ότι, αφενός, είναι απροστάτευτη, αφετέρου, κινδυνεύει να θεωρηθεί υπεύθυνη:

Σόνια: Κυρία, με βρίζει (οι βρισιές ήταν σεξουαλικού περιεχομένου).

## Γ. Πεχτελίδης

Καθηγήτρια αγγλικών: Και εσύ μου φαίνεται ότι τρώγεσαι...

Μαθητής: Κυρία, την τρώει ο πισινός της!

Η στάση αυτή της καθηγήτριας δηλώνει την αποδοχή αυτής της μορφής βίας προς τα κορίτσια και αποτρέπει τις άλλες μαθήτριες να καταγγείλουν παρόμοια περιστατικά. Στο διάλειμμα με πλησίασε η μαθήτρια και μου είπε:

Σόνια: Αυτός ο βλάκας ο χοντρός όλο μαλακίες κάνει.

Γ/Π: Τι έκανε πάλι;

Σόνια: Εε, να μου έλεγε όλο αισχρολόγα, με πείραζε και τον έβρισα και με χτύπησε στο χέρι με το χάρακα.

Γ/Π: Σοβαρά; Καλά, γιατί το κάνει αυτό;

Σόνια: Ξέρω εγώ; Μάλλον, γιατί έφαγε χυλόπιτα. Και στην Λένα τα ίδια έκανε. Και δεν μπορώ και να τον χτυπήσω, γιατί είναι τεράστιος, βόδι, δεν μπορώ να του κάνω κακό.

Ντίνος: Εμένα με έβαλε να πάω να μιλήσω σε 3 γκόμενες για να κάνω κατάσταση, ο βλάκας ο χοντρός.

Γ/Π: Σόνια, το είπες σε κάποιο καθηγητή;

Σόνια: Τι να πω; Δεν θα με πιστέψει κανείς, δεν είδατε στα αγγλικά;

Ο συγκεκριμένος μαθητής (ο θύτης) είναι από άλλη περιοχή και ήρθε σ' αυτό το σχολείο γιατί τον απέβαλαν από το σχολείο της περιοχής του. Είναι «τεραστίων» διαστάσεων σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας του και μονίμως επιδίδεται σε επιδείξεις δύναμης, εμπλέκεται σε βίαιους καυγάδες με άλλους μαθητές ακόμα και μεγαλύτερων ετών διεκδικώντας ηγετική θέση στην ιεραρχία των αγοριών, θέση η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη φυσική του δύναμη. Παρά το γεγονός ότι έχει επιβεβαιώσει ότι είναι ο πιο δυνατός είναι περιθωριοποιημένος από τους υπόλοιπους μαθητές και συχνά γίνεται αντικείμενο χλευασμού (συνήθως όχι μπροστά του). Ο μαθητής αυτός ανήκει σε άλλο τμήμα, ωστόσο, παρακολουθεί το μάθημα των Αγγλικών μαζί με τους αρχάριους μαθητές του υπό έρευνα τμήματος. Στο τέλος του πρώτου τριμήνου ο μαθητής άλλαξε και πάλι σχολείο ύστερα από ενέργειες της διευθύντριας.

Η ομοφοβία, επίσης, ήταν αρκετά έντονη, κυρίως, μεταξύ των αγοριών και συχνά οι μαθητές όταν ήθελαν να μειώσουν και να κακοποιήσουν κάποιον του επιτίθονταν, συνήθως μπροστά σε συνομήλικα παιδιά, με λεκτικές εκφράσεις που δηλώνουν ότι είναι ομοφυλόφιλος και άρα «ελλειπτικός» και μη «φυσιολογικός» «άνδρας», και κατ' αυτόν τον τρόπο

τον ταξινομούσαν σε μια κατώτερη θέση στην «ανδρική» ιεραρχία της άτυπης κουλτούρας των μαθητών. Πρόκειται δηλαδή για μια πρακτική ονομασίας, ιεραρχικής ταξινόμησης και κυκλοφορίας των υποκειμένων στο κοινωνικό-συμβολικό πεδίο της κουλτούρας των μαθητών, πρακτική η οποία αντλείται από έναν έμφυλο και σεξουαλικό λόγο στο πλαίσιο του οποίου οι ετερόφυλες και ετεροσεξουαλικές σχέσεις καταλαμβάνουν κυρίαρχη και περίοπτη θέση, ενώ οι ομοφυλοφιλικές ή άλλες προτιμήσεις και προσανατολισμοί θεωρούνται κατακριτέες και ταξινομούνται σε κατώτερη θέση. Η ομοφοβία μεταξύ των αγοριών και η επίδραση και η πίεση που ασκεί πάνω τους επιβεβαιώνονταν και διαμέσου των απόψεων και στάσεων ορισμένων κοριτσιών.

### Η σεξουαλικότητα ως μορφή αντίστασης στην παιδική ηλικία και τη σχολική εξουσία

Η εμφάνιση, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά παίζουν καθοριστικό ρόλο στο πώς γίνεται αντιληπτός ένας μαθητής ή μία μαθήτρια και σε ποια θέση κατατάσσεται ιεραρχικά στην ανεπίσημη κουλτούρα των παιδιών. Χαρακτηριστικά, δύο μαθήτριες είχαν καθίσει δίπλα στην πόρτα για να υποδεχτούν την καθηγήτρια των αγγλικών και κάποια στιγμή ένας μαθητής, ο Γιώργος, έσπρωξε κατά λάθος τη μία μαθήτρια, την Σόνια:

Σόνια: Σιγά ρε φλώρε!

Έλσα: Πρόσεχε ρε φλώρε!

Γ/Π: Γιατί τον λέτε φλώρο;

Σόνια: Έχει γεμίσει η τάξη με φλώρους. Όλοι φλώροι είναι!

(Ο Προκόπης έσπρωξε επίτηδες την Σόνια)

Σόνια: Σιγά ρε φλωρούμπα!

Προκόπης: Είσαι και φαίνεσαι φλωρούμπα!

Σόνια: Άντε ρε φλώρε, που έρχεσαι με τα κοντά παντελονάκια.

Παρατηρούμε ότι, οι μαθήτριες χαρακτηρίζουν υποτιμητικά τον Γιώργο ως «φλώρο», επειδή η συμπεριφορά του μπορεί να χαρακτηριστεί «παιδική», με την έννοια ότι δεν τονίζει τον «ανδρισμό» του, παίζει παιχνίδια που παίζουν και οι μαθητές και οι μαθήτριες του δημοτικού και δεν είναι καθόλου δημοφιλής μεταξύ των συμμαθητών και συμμαθητριών

του. Επίσης, οι μαθήτριες χαρακτηρίζουν «φλώρο» και τον Προκόπη, γιατί ο «ανδρισμός» που επιτελεί δεν είναι ο κυρίαρχος και ο αρμόζων. Η ενδυμασία του, στην προκειμένη περίπτωση το κοντό παντελονάκι που φοράει είναι ένα σύμβολο «παιδικότητας» που τον κατατάσσει στις κατώτερες θέσεις της ανεπίσημης κουλτούρας των μαθητών και μαθητριών, όπως οτιδήποτε «παιδικό». Οι μαθητές αντλούν «ανδροπρεπείς» και «θηλυπρεπείς» ρόλους από τον κυρίαρχο νεανικό έμφυλο λόγο, έτσι όπως αυτός προβάλλεται από φίλους και συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους που κατέχουν υψηλό κύρος και αναγνώριση μεταξύ των συνομήλικών τους και από τη νεανική-εφηβική κουλτούρα όπως αυτή προβάλλεται από τα Μ.Μ.Ε. Η «παιδική» εμφάνιση και συμπεριφορά βρίσκεται σε συμφωνία με το πρότυπο που προβάλλει η σχολική κουλτούρα ως το αρμόζον για τη συγκεκριμένη ηλικία και θέση των παιδιών ως μαθητών και μαθητριών. Η περιφρόνηση των «παιδικών» γνωρισμάτων σημαίνει περιφρόνηση και αμφισβήτηση του προτύπου του «ιδανικού» μαθητή και άρα συνιστά αφενός, μια μορφή αντίστασης των μαθητών και των μαθητριών στη σχολική εξουσία όπως ασκείται πάνω στο σώμα τους, αφετέρου, ένα μέσο άντλησης κύρους εντός της μαθητικής (υπο)κουλτούρας. Συνεπώς, η συγκρότηση μιας σεξουαλικής ταυτότητας έχει ως αποτέλεσμα μια διαφορετική μορφή υποκειμενικότητας σε αντιθετική σχέση με την υποκειμενικότητα του «ιδανικού» μαθητή. Διαμέσου της άρνησης και της αποκλήρυξης καθορισμένων μορφών υποκειμενικότητας, οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλώνουν την ανεξαρτησία τους και τη διατήρηση ενός προσωπικού εαυτού. Μ' άλλα λόγια, επιβεβαιώνουν την ικανότητά τους να συγκροτήσουν μια σεξουαλική ταυτότητα σε αντιδιαστολή τόσο με εναλλακτικές μορφές ανδρισμού και θηλυκότητας όσο και με την «παιδική» και μαθητική ταυτότητα, η οποία αποτελείται από α-σεξουαλικούς ρόλους και συμπεριφορές. Η αντίσταση στη σχολική εξουσία<sup>21</sup> μπορεί, λοιπόν, να αποτελέσει ένα πεδίο για την κατασκευή της έμφυλης διαφοράς και την ανάπτυξη της αντιπαράθεσης.

Το φυσικό και κοινωνικό σώμα παίζει σημαντικό ρόλο στην περιθωριοποίηση και θυματοποίηση κάποιου παιδιού<sup>22</sup>, παράγοντες όπως είναι το ύψος, το βάρος, η φωνή, η εκφορά του λόγου, το στίλ. κ.λπ., μπορεί να αποτελέσουν την αφορμή για την κακοποίηση ενός παιδιού στο βαθμό που απάδουν του κυρίαρχου σωματικού «κανονιστικού» προτύπου στη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα. Η Χαρούλα, το ύψος της οποίας αποκλίνει σημαντικά από αυτό των συμμαθητών και συμμαθητριών της, αλλά και ο Γιώργος, ο οποίος είναι υπέρβαρος, αποτελούν, συχνά, στόχο βίαιων επιθέσεων στη βάση του φυσικού σώματός τους. Ωστόσο,

τονίζω ότι, τα φυσικά σωματικά χαρακτηριστικά δεν αρκούν για τη θυματοποίηση τους, αλλά συνήθως συνδυάζονται με άλλα κοινωνικά σωματικά γνωρίσματα όπως είναι η συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα, το στιλ, οι αθλητικές και γνωστικές επιδόσεις, κ.λπ. Έτσι, τόσο η Χαρούλα όσο και ο Γιώργος έχουν ένα στιλ και κάποιες ενασχολήσεις που παραπέμπουν στην παιδική ηλικία. Για παράδειγμα, τα ρούχα που φοράνε δεν δηλώνουν κάποιο σεξουαλικό ενδιαφέρον και προσανατολισμό και τα παιχνίδια που παίζουν στα διαλείμματα είναι παιχνίδια που παίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες του δημοτικού, όπως είναι το κυνηγητό, η συλλογή και ανταλλαγή καρτών με ήρωες από κόμικς παιδικών τηλεοπτικών εκπομπών (π.χ. πόκεμον), κ.λπ. Επιπλέον, η Χαρούλα δεν είναι δραστήρια και δεν συμμετέχει ούτε στο μάθημα ούτε στις δραστηριότητες των συνομηλικών της, ενώ ο Γιώργος είχε κακοποιηθεί αρκετές φορές στο δημοτικό από ορισμένους συμμαθητές του και μετέφερε τη φήμη του θύματος και στο γυμνάσιο. Το σώμα του Γιώργου παρεκκλίνει από το ισχύον πρότυπο περί του φυσιολογικού και κανονικού σώματος στο πλαίσιο της μαθητικής κουλτούρας και ως εκ τούτου δεν είναι αποδεκτό και περιθωριοποιείται από την πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών. Χαρακτηριστικά, ενώ συζητούσα με τον Γιώργο στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος μας πλησίασαν δύο μαθητές και άρχισαν να τον σπρώχνουν και να τον κοροϊδεύουν:

Σάκης/Ντίνος: Χοντρές! Ε, χοντρές! Τι έγινε χοντρές, πάλι τρως;  
(Μόλις απομακρύνθηκαν)

Γιώργος: Κύριε, θα πάω να μου βγάλουν πρόγραμμα στη σχολή Καράτε που πάει ο αδελφός μου. Δευτέρα, Τρίτη και Παρασκευή θα πηγαίνω και θα κάνω βάρη, διάδρομο για να αδυνατίσω και δεν θα τρώω πολύ.

Γ/Π: Γιώργο, πώς σου φαίνονται οι συμμαθητές σου;

Γιώργος: Εε, καλοί είναι.

Γ/Π: Σε πειράζουνε;

Γιώργος: (Κούνησε το κεφάλι του εννοώντας ναι) [...] Στο δημοτικό ήταν χειρότεροι, εδώ είναι καλά. Στο δημοτικό με πειράζανε και με χτυπούσαν, μέχρι την Τετάρτη πήγαίνα στο 13ο και μετά στην πέμπτη άλλαξα σχολείο και πήγα στο 12ο, γιατί τρία παιδιά με χτύπησαν άσχημα και μου μάτωσαν τα γεννητικά μου όργανα και με πήγαν στο νοσοκομείο και μου κάναν νάρκωση.

Παρατηρούμε ότι, τα αρνητικά σχόλια των δύο μαθητών για το σώμα του Γιώργου έχουν επιρροή στον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή και

### Γ. Πεχτελίδης

---

φαίνεται ότι λαμβάνονται υπόψη από τον ίδιο και άρα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αίσθηση που έχει για τον εαυτό του. Από την άλλη, ο Γιώργος εκδηλώνει την επιθυμία να αναδιαμορφώσει το σώμα του σύμφωνα με τις κοινωνικά ισχύουσες «φυσιολογικές» σωματικές προδιαγραφές, προκειμένου να γίνει αποδεκτός από τους συνομήλικούς του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, ο μαθητής αυτός επιθυμεί να ενεργοποιήσει μια επιτελεστική διαδικασία υλοποίησης ενός ηγεμονικού σωματικού προτύπου μέσα στις συνθήκες της άτυπης σχολικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης προς όφελός του. Αυτό σημαίνει ότι ο Γιώργος γνωρίζει τους κανόνες που διέπουν την κοινωνική κατάσταση και τις προσδοκίες των μετεχόντων σε σχέση με τις οποίες προσδιορίζεται η υποκειμενικότητά του, καθώς και ότι οι παραστατικές αυτές επιτελέσεις δεν είναι σταθερές και δεδομένες, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό συμφραζόμενο. Σ' αυτή τη βάση, μπορούμε να πούμε ότι, αφενός, ο μαθητής δυνάμει συντηρεί τις ηγεμονικές σωματικές προδιαγραφές και κατ' επέκταση τις ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες, ενώ, αφετέρου, η επιθυμία ανάληψης μιας επιτελεστικής πρακτικής αναδιαμόρφωσης του σώματός του καταδεικνύει ένα ενεργητικό σώμα ικανό (αν και όχι πάντα) να αναστρέψει ένα αρνητικό κλίμα και να ακυρώσει μια αρνητική απόφαση. Η ανάληψη μιας παραστατικής επιτέλεσης του σώματος, αν και στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει έναν διορθωτικό και αφομοιωτικό χαρακτήρα, μπορεί να αναφέρεται όχι μόνο σε ένα πρόθυμο να προσαρμοστεί σώμα αλλά και σε ένα αντιστεκόμενο σώμα. Στη δεύτερη περίπτωση, η επιτελεστικότητα συνίσταται, συνήθως, στη διακωμώδηση της περίπτωσης, την ανατροπή και την καταπάτηση των κανονιστικών προτύπων της μαθητικής (υπο)κουλτούρας, την αντίσταση στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις για το παιδικό σώμα και τη μη ικανοποίηση των προσδοκιών της κοινωνικής συνάντησης για την αποδεκτή συμπεριφορά.

Στο πλαίσιο της άτυπης μαθητικής (υπο)κουλτούρας το σώμα τοποθετείται στο επίκεντρο τεχνικών «ανάγνωσης» με τις οποίες αντλείται γνώση γύρω από αυτό. Η συνεχής επιτήρηση και η πανταχού παρουσία του πατριαρχικού ετεροσεξουαλικού «βλέμματος» ωθεί τα παιδιά να κατασκευάσουν τους εαυτούς τους σύμφωνα με τις ηγεμονικές σωματικές προδιαγραφές. Μ' άλλα λόγια, ενεργοποιείται μια μορφή πειθαρχίας ή ένα σύστημα μικρο-εξουσίας όπως θα έλεγε ο Foucault<sup>23</sup>, το οποίο παράγει, μεταξύ άλλων, ασύμμετρες και μη εξισωτικές έμφυλες σχέσεις<sup>24</sup>. Το επιτηρητικό αυτό «βλέμμα» ωθεί τα παιδιά να αυτορυθμίζονται και να αυτοπειθαρχούν στον άγραφο έμφυλο κανόνα και ενεργοποιεί συγκεκρι-



μένες παραστατικές επιτελέσεις για τη διαχείριση, συγκαλύψη και διόρθωση σωματικών «αποκλίσεων» και «ατελειών» σε σχέση με το ηγεμονικό έμφυλο ιδεώδες, όπως παράγεται στο σχολικό πεδίο. Αυτό σημαίνει ότι, τα διάφορα σώματα εμπλέκονται ενεργητικά στις έμφυλες σχέσεις εξουσίας και ότι ενδεχομένως να αντισταθούν στους περιορισμούς που τους επιβάλλονται. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες υπόκεινται στους ελέγχους και τις ρυθμιστικές κανονιστικές πρακτικές τόσο του ηγεμονικού ουσιοποιημένου ετεροσεξουαλικού λόγου όσο και της συνείδησής τους η οποία γνωρίζει τις κυρώσεις σε περίπτωση διατήρησης ή αμφισβήτησης των έμφυλων κατηγοριών και διαφορών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατέχοντας αυτή τη γνώση για τους κυρίαρχους λόγους περί σεξουαλικότητας και φύλου (εφόσον είναι διάχυτοι σε ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα) παράγουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τα σώματά τους σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ηγεμονικού προτάγματος. Οι κυρώσεις επιφέρουν είτε αναγνώριση, κύρος και εξουσία είτε απαξίωση, περιθωριοποίηση, σωματικό και ψυχικό πόνο και, ως εκ τούτου, συνιστούν ισχυρά κίνητρα ενίσχυσης της έμφυλης τάξης πραγμάτων.

Τα παιδιά δεν συμπεριφέρονται, όμως, πάντα με έμφυλα «κατάλληλους» τρόπους και συχνά τα έμφυλα σύνορα παραβιάζονται. Αυτό συχνά ενεργοποιεί βίαιες πρακτικές μεταξύ των παιδιών, όπως είναι ο εκφοβισμός, το συνεχές πείραγμα, η σεξουαλική παρενόχληση, ο ξυλοδαρμός, η λεκτική κακοποίηση, κ.λπ. Ο στόχος αυτών των πρακτικών, κατά τη γνώμη μου, δεν είναι τόσο η επαναφορά των παρεκκλινόντων στην «ορθή έμφυλη τάξη», όσο η περαιτέρω εξώθησή τους σε μια περιφερειακή και περιθωριακή θέση, η οποία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη συγκρότηση και ενίσχυση των κυρίαρχων έμφυλων διαφορών. Υπό αυτήν την έννοια, θεωρώ ότι, δικαιούμαστε να μιλάμε για μια ηγεμονία των «φυσιολογικών» σωμάτων, δηλαδή για πολιτισμικά κανονιστικά πρότυπα περί του «φυσιολογικού» σώματος στη βάση των οποίων ενεργοποιείται μια διαδικασία εξώθησης όλων όσοι δεν πληρούν τις κοινωνικά απαιτούμενες σωματικές προδιαγραφές σε μια θέση όπου το υποκείμενο χάνει σταδιακά την αναγνωρισιμότητά του και παύει να είναι κοινωνικά αποδεκτό. Διαμέσου της επιτέλεσης σωματικών όψεων και εκφάνσεων που είναι απαξιωμένες ή αποκηρυγμένες στην κουλτούρα των μαθητών και μαθητριών, ορισμένα παιδιά απογυμνώνονται του στάτους του υποκειμένου και καθίστανται ευάλωτα σε ενδεχόμενη θυματοποίηση. Για να το θέσω διαφορετικά, στο πλαίσιο της μαθητικής αλληλεπίδρασης ενεργοποιείται μια διαδικασία υποκειμενοποίησης ή αλλιώς μια κίνηση απόδοσης - αποδοχής ιεραρχικά διαφορετικών θέσεων υποκειμένου μέσα από την οποία

τα υποκείμενα (οι μαθητές και οι μαθήτριες εν προκειμένω) ενσωματώνουν ή όχι εκείνο που τους προσφέρεται στον νοηματικό κόσμο των συγκεκριμένων παιδιών. Αυτό, λοιπόν, που προσφέρεται στα υποκείμενα που αποκλίνουν από τα ηγεμονικά σωματικά πρότυπα είναι η ταύτισή τους με την ίδια τους την άρνηση ως υποκειμένων.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω παρατηρήσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες που τα σώματά τους αποκλίνουν από τα ηγεμονικά πολιτισμικά κανονιστικά πρότυπα, δεν τονίζουν τον «ανδρισμό» και τη «θηλυκότητά» τους και υιοθετούν «παιδική» συμπεριφορά ή συνήθειες παιδιών μικρότερης ηλικίας, δεν είναι δημοφιλή και συχνά υφίστανται διάφορες μορφές βίας από τους συνομήλικούς τους. Σε όλα αυτά θα πρέπει να προστεθεί ότι, η θέση αυτών των μαθητών και μαθητριών επιδεινώνεται, εάν το παιδικό τους στίλ συνδυάζεται με τη συμμόρφωσή τους στις επιταγές της σχολικής εξουσίας. Στην υπό μελέτη ομάδα παιδιών, οι πιο συνηθισμένοι χαρακτηρισμοί για όλους όσοι είχαν θετική στάση προς την εκπαιδευτική διαδικασία, συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς και δεν τόνιζαν τη σεξουαλικότητά τους ήταν: «φυτά», «φλώροι», «σπασίκλης» και «καρφιά». Η μεταφορά «φυτό» χρησιμοποιείται αρκετά συχνά για να δηλώσει ότι κάποιο παιδί είναι α-σεξουαλικό, απόλυτα υποταγμένο στη σχολική εξουσία και άρα ότι δεν ζει πραγματικά, ενώ η μεταφορά «φλώρος» χρησιμοποιείται κυρίως για τα αγόρια και είναι δηλωτική της θηλυπρέπειας κάποιου. Στην προκειμένη περίπτωση, ο «φλώρος» και το «φυτό» ήταν το όριο του «μάγκα» και του «ψώνιου» αντιστοίχως και αντίστροφα. Ο «μάγκα» έχει τονισμένη τη ανδρική σεξουαλική του ταυτότητα, κάνει επίδειξη της φυσικής του δύναμης και είναι αυτός ο οποίος κάνει «πλάκες» μέσα στην τάξη, είτε σε βάρος των καθηγητών είτε των συμμαθητών και συμμαθητριών του, και γενικά είναι αυτός ο οποίος διαταράσσει την τάξη. Σύμφωνα με τον R.W. Connell<sup>25</sup>, όταν οι μαθητές δεν τα καταφέρνουν και γενικά αποτυγχάνουν στο σχολείο υιοθετούν «εναλλακτικές» πρακτικές, προκειμένου να προσδώσουν κύρος στην «ανδρική» τους ταυτότητα. Ένας τρόπος για να βελτιώσουν το στάτους τους και να αυξήσουν το κύρος τους είναι διαμέσου της αντίστασής τους στις σχολικές απαιτήσεις, προσδοκίες και προδιαγραφές<sup>26</sup>. Επίσης, παρατήρησα ότι, ο χαρακτηρισμός «ψώνιο» συνήθως αποδίδονταν στα κορίτσια που είχαν καλλιεργήσει ένα έντονα τονισμένο σεξουαλικό στίλ, ήταν σνομπ, είχαν μια αρνητική στάση ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και ενίσχυαν αρκετές όψεις του σεξουαλικού στίλ που έχουν υιοθετήσει οι «μάγκες». Τονίζεται ότι, ανάμεσα στους δύο ακραίους πόλους («μάγκα»/»ψώνιο» – «φυτό»/»φλώρος») υπήρχαν αρκετά παιδιά τα οποία καταλάμβαναν εν-

διάμεσες μορφές υποκειμενικότητας που δεν αντιστοιχούν απόλυτα στις παραπάνω ακραίες κατηγορίες. Αυτά τα παιδιά υιοθετούσαν μια πιο ευέλικτη συμπεριφορά και συμμαχούσαν με τη μία κατηγορία ή την άλλη ανάλογα με τα τρέχοντα συμφέροντα και στόχους τους. Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούσαν την ετικέτα του «φυτού», του «φλώρου», του «καρφιού» και του «σπασίκλα» και έτειναν να αρνούνται τη συνεργασία με τη σχολική εξουσία και να συμμετέχουν, αλλά με πιο ήπιους τρόπους, στη μαθητική υποκουλτούρα. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί φέρουν αρνητικό φορτίο και έχουν στόχο την απαξίωση και εκτόπιση αυτών των παιδιών στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχικής κλίμακας της άτυπης κουλτούρας των μαθητών και μαθητριών. Η κατοχή μιας τέτοιας θέσης σημαίνει περιθωριοποίηση, περιφρόνηση, χαμηλό κύρος. Η συγκρότηση των έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων γίνεται φανερή και αντίστροφα, δηλαδή διαμέσου των αρνητικών χαρακτηρισμών που χρησιμοποιούσαν οι «φλώροι» και τα «φυτά» για τους «μάγκες» και τα «ψώνια». Χαρακτηρισμοί όπως «βλάκες», «ανόητοι» και «χαζοί» χρησιμοποιούνταν αρκετά συχνά για τη γελοιοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών και εκφράζονταν, κυρίως, σε σχέση με τις μέτριες και κακές τους επιδόσεις. Όπως όμως τονίζουν οι Haywood Ch. και Mac an Ghail<sup>27</sup> οι αρνητικοί αυτοί χαρακτηρισμοί δεν καταφέρνουν να περιθωριοποιήσουν και να ισχυροποιήσουν ή να καταστήσουν κυρίαρχες τις ταυτότητες των «καλών» μαθητών και μαθητριών, γιατί αντλούνται και παραπέμπουν στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας και ουσιαστικά επιβεβαιώνουν την κατηγοριοποίηση τους από τους «μάγκες» και τα «ψώνια», και ενισχύουν την-με αποτέλεσμα να ενισχύεται η υποδεέστερη θέση τους στην ανεπίσημη κουλτούρα των μαθητών.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, βίαιες και επιθετικές ήταν και οι σχέσεις μεταξύ των «καλών» μαθητών και μαθητριών, απλώς χρησιμοποιούσαν διαφορετικά μέσα, όπως είναι η σχολική επίδοση αντί της φυσικής δύναμης και της έντονα τονισμένης σεξουαλικότητας, για να διαπραγματευτούν τις ιεραρχικές θέσεις και τους ρόλους μεταξύ τους και να ασκήσουν εξουσία στο συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο, προκειμένου να αυξήσουν το στάτους τους. Μαθητές όπως ο Ορφέας, ο Χάρης, ο Λάκης, ο Θανάσης, η Άννα και η Κατερίνα, συγκροτούσαν την ταυτότητά τους γύρω από τη σχολική ικανότητα και επιτυχία. Τα παιδιά αυτά ήταν αρκετά ανταγωνιστικά, είχαν υψηλές φιλοδοξίες και ενδιαφέρονταν για την εικόνα τους στο σχολείο. Ενδεικτική ήταν η μόνιμη ενασχόληση των συγκεκριμένων παιδιών (αλλά και των γονέων τους) τόσο με τις δικές τους επιδόσεις στο σχολείο όσο και με των άλλων με τους οποίους ήταν σε αντα-

## Γ. Πεχτελίδης

---

γωνιστική σχέση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές συγκροτούσαν την υποκειμενικότητά τους σε σχέση με το πρότυπο του «ιδανικού» μαθητή και αρκετές φορές είχαν εκφράσει τη δυσαρέσκειά τους για τη συμπεριφορά κάποιων συμμαθητών τους, η οποία είχε ως αποτέλεσμα να μη διεξάγεται ομαλά το μάθημα, να καθυστερεί η παράδοση της διδακτέας ύλης και άρα να εμποδίζεται η δική τους σχολική εξέλιξη και σταδιοδρομία. Οι λεγόμενοι «καλοί μαθητές» καλλιεργούσαν μία μορφή υποκειμενικότητας βασισμένη στη διανοητική εργασία, τον ορθολογισμό και τη σχολική επιτυχία και θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η ταυτότητα τους προσδιορίζεται ταξικά και πολιτισμικά, συνδεδεμένη με τις αστικές ιδεολογικές έννοιες ή αξίες της φιλοδοξίας, του εργασιακού ήθους, της επαγγελματικής ανόδου και επιτυχίας, του ατομικισμού και της ελευθερίας της επιλογής.

Οι συνέπειες της άσκησης βίας μπορεί να είναι πολλαπλές για τα θύματα. Οι τραυματισμοί ή η πρόκληση κάποιας σωματικής βλάβης είναι ένα σοβαρό ενδεχόμενο, όπως στην περίπτωση του Γιώργου, ο οποίος χτυπήθηκε από συμμαθητές του στα γεννητικά του όργανα και αναγκάστηκε να εγχειριστεί. Ο Γιώργος πέρα από το φυσικό πόνο που προφανώς θα ένιωθε ήταν μονίμως φοβισμένος και ανήσυχος μήπως επαναληφθεί ένα παρόμοιο περιστατικό. Όπως αναφέρουν τόσο η Ambert A.<sup>28</sup> όσο και ο Besag V.E.<sup>29</sup>, η απώλεια στάτους και η συνακόλουθη περιοριοποίηση και ο στιγματισμός στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομηλίκων είναι μια πραγματικότητα για τα θύματα φυσικών και λεκτικών επιθέσεων, η οποία επαυξάνει τον συναισθηματικό τους πόνο λόγω της υποτιμητικής μεταχείρισης της οποίας τυγχάνουν μπροστά στους άλλους συνομηλικούς τους. Η ανασφάλεια, η εσωστρέφεια, η αρνητική σχολική τους παρουσία μπορεί να αποτελούν, ως ένα βαθμό συμπτώματα τέτοιων καταπιεστικών σχέσεων εξουσίας<sup>30</sup>. Επιπρόσθετα, η κακοποίηση μπορεί να έχει άμεσα αλλά και έμμεσα θύματα, με την έννοια ότι η φυσική, αλλά και η λεκτική βία, μπορεί να μεταβιβάζει το φόβο και στα παιδιά που παρακολουθούν ένα βίαιο περιστατικό μήπως κακοποιηθούν και τα ίδια<sup>31</sup>. Οι μορφές βίας μπορεί να αλλάζουν στο χρόνο και στο χώρο. Έτσι, κατά τη διάρκεια του μαθήματος λόγω της παρουσίας του/ης εκπαιδευτικού τα παιδιά μπορεί να υιοθετούν έμμεσες ή συγκαλυμμένες μορφές βίας προκειμένου να μην γίνουν αντιληπτά. Παρατήρησα ότι, η φυσική και η λεκτική βία ήταν αυξημένη στο προαύλιο και στους διαδρόμους, εφόσον η επιτήρηση δεν ήταν επαρκής. Μπορούμε να πούμε, όπως αναφέρει ο Besag αλλά και η Ambert, ότι η παρουσία του ενήλικου «βλέμματος» επιτήρησης εμποδίζει τουλάχιστον τις φανερές ή άμεσες μορφές βίας, αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να παραβλέπουν ή

να αποδέχονται συγκεκριμένες μορφές βίας, μπορεί να παραμένουν σιωπηλοί ή να ενθαρρύνουν με τον τρόπο τους αυτές τις μη δημοκρατικές μορφές συμπεριφοράς.

## Συμπέρασμα

Με βάση την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, το σχολείο και η σχολική τάξη είναι ένα ανταγωνιστικό πεδίο όπου συγκρούονται διαφορετικές ιδεολογίες και συμφέροντα και δεν προάγονται σε σημαντικό βαθμό οι δημοκρατικές σχέσεις ισότητας και σεβασμού των άλλων. Δομικοί παράγοντες όπως είναι το φύλο, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική τάξη, η εθνότητα, κ.λπ. υπεισέρχονται στη σχολική κοινωνική πραγματικότητα και διαμεσολαβούν αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, εφόσον προσδιορίζουν μια άνιση πρόσβαση στην κατανομή της εξουσίας.

Σε ένα περιοριστικό, άνισο και ανταγωνιστικό σχολικό κοινωνικό περιβάλλον οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν διάφορα μέσα και τρόπους για να ασκήσουν επιρροή, να αυξήσουν το κύρος τους και να ικανοποιήσουν τα τρέχοντα συμφέροντα και τους στόχους τους. Είδαμε ότι, η χρήση της βίας σε όλες της τις μορφές από τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελεί ένα σημαντικό μέσο άσκησης ελέγχου και εξουσίας στη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση. Το φύλο και η σεξουαλικότητα καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στη διαχείριση και διαπραγμάτευση των ρόλων και των ιεραρχιών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της υποκοουλτούρας στην οποία μετέχουν, και αποτελούν σημαντικά μέσα αμφισβήτησης των κυρίαρχων προτύπων του «κανονικού» μαθητή και της «παιδικής ηλικίας», όπως παράγονται στο πλαίσιο της επίσημης σχολικής κουλτούρας. Αρκετά παιδιά συγκροτούν υποκειμενικότητες με έμφαση στη σεξουαλική διάσταση και σε αντιθετική σχέση με την «κανονιστική» υποκειμενικότητα του «ιδανικού» μαθητή - παιδιού, προκειμένου να αντισταθούν στη σχολική εξουσία και να βελτιώσουν το στάτους τους στο πλαίσιο του ανεπίσημου «κόσμου» των μαθητών και των μαθητριών, έτσι όπως αναπτύσσεται σε παράλληλη ή/και κάθετη σχέση με τον επίσημο «κόσμο» του σχολείου. Η άσκηση βίας και η κακοποίηση ενός συνομήλικου μπορεί να είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες δημοσιοποιούν τη σεξουαλικότητά τους και την απόστασή τους από την ομοφυλοφιλία, τον αυνανισμό και την παιδική

ηλικία. Δίνουν δείγματα ότι επιχειρούν να συγκροτήσουν μια σεξουαλική ταυτότητα σε αντιδιαστολή με την παιδική και μαθητική ταυτότητα, η οποία συγκροτείται γύρω από α-σεξουαλικές συμπεριφορές και ρόλους. Διαμέσου της άρνησης της μαθητικής και παιδικής ταυτότητας αρνούνται τις εξαρτήσεις που συνεπάγονται αυτές οι ταυτότητες και δηλώνουν την ανεξαρτησία τους και τη διατήρηση ενός προσωπικού εαυτού.

Με αυτό το σκεπτικό, θεωρώ ότι είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας εναλλακτικής μη ουσιολογικής ή αντιθεμελιωτικής παιδαγωγικής. Σ' αυτό το πλαίσιο, προτείνεται, μεταξύ άλλων, η αντιμετώπιση ζητημάτων σεξουαλικότητας και φύλου με απώτερο στόχο να καταστεί πολιτικά και κοινωνικά μη σημαντική η έμφυλη διαφορά<sup>32</sup>, καθώς και η επανεκτίμηση της έννοιας της πολιτικής που προϋποθέτει την κριτική της συμβατικής φιλελεύθερης έννοιας του πολίτη, η οποία συνδέεται άμεσα με τον αυστηρό διαχωρισμό του «δημόσιου» χώρου της πολιτικής από τον «ιδιωτικό» των διαπροσωπικών σχέσεων και των έμφυλων διαφορών και διακρίσεων<sup>33</sup>.

Η αντιθεμελιωτική αυτή διαπαιδαγώγηση δομείται γύρω από μια διπλή κίνηση *αποδόμησης* και *συνάρθρωσης* λόγων και ταυτοτήτων<sup>34</sup>. Από τη μία, η κίνηση αυτή έχει ως στόχο τη συστηματική αποδόμηση και αποκαθίλωση των ουσιοποιημένων έμφυλων κατηγοριών του «ανδρισμού» και της «θηλυκότητας» για να αναδειχθεί το πώς η «γυναίκα» και ο «άνδρας» συγκροτούνται ως κατηγορίες στο πλαίσιο διαφορετικών λόγων, πώς η ουσιοποιημένη ετεροσεξουαλική διαφορά παράγει μια σαφή και σημαντική διάκριση στις κοινωνικές σχέσεις και πώς παράγονται και αναπτύσσονται σχέσεις υποταγής διαμέσου μιας τέτοιας διάκρισης. Από την άλλη, ως αποτέλεσμα της ανάδειξης της σχετικής ρευστότητας του κοινωνικού και των ταυτοτήτων αναπτύσσεται η αντίθετη κίνηση *συνάρθρωσης* λόγων και ταυτοτήτων διαμέσου της θεσμοθέτησης κομβικών σημείων (αρχών-εννοιών) γύρω από τα οποία μπορεί να καθλωθεί μερικώς μια συμβολική και κοινωνική τάξη πραγμάτων, η οποία θα οροθετεί ταυτότητες και πρακτικές που θα καταστούν δυνατή τη συνάρθρωση εξισωτικών κοινωνικών σχέσεων και θεσμών. Μ' άλλα λόγια, η συγκρότηση της ταυτότητας των υποκειμένων θα πρέπει να εξετάζεται σε άμεση συνάρτηση με τις κυρίαρχες μορφές εξουσίας. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε την καταναλωτική νεανική κουλτούρα ως μία νέα μορφή (βιο)εξουσίας, η οποία επενδύει στον έλεγχο και την πειθάρχηση των σωμάτων διαμέσου της διέγερσης τους. Μ' άλλα λόγια, αναφέρομαι στη σύνδεση των πρακτικών συγκρότησης σεξουαλικών και έμφυλων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν τα ίδια τα παιδιά και οι νέοι με την οικονομική (αλλά και ιδεολογική) εκμετάλλευση της ερωτικοποίησης στο πλαίσιο

του καπιταλισμού. Η εξουσία, αντλώντας από τον Foucault<sup>35</sup>, δεν γίνεται αντιληπτή απλά ως μία κάθετη και καταπιεστική μονοδιάστατη δομή κυριαρχίας, αλλά ως μια παραγωγική διπλής κατεύθυνσης σχέση, η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών σχέσεων, των ταυτοτήτων και των σχηματισμών λόγου ή γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να αμφισβητηθεί και να εμποδιστεί η φυσικοποίηση των έμφυλων ταυτοτήτων (των ταυτοτήτων εν γένει), να θεωρητικοποιηθεί και να αντιμετωπιστεί η πολλαπλότητα των σχέσεων υποτέλειας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένας πλουραλισμός μορφών κοινωνικής ζωής. Η αποδόμηση των έμφυλων κατηγοριών στοχεύει να αμφισβητήσει την παραδοσιακή αντικειμενικοποιημένη ταξινόμηση των ποιοτικών γνωρισμάτων κάθε ταυτότητας στη βάση ενός δυϊσμού και, ως εκ τούτου, να εμποδίζει την οριστική καθήλωση ενός συνόλου θέσεων υποκειμένου (subject positions) γύρω από ένα προκαθορισμένο και αμετάβλητο σημείο, όπως είναι για παράδειγμα το ιδεώδες της βιολογικής μητρότητας (motherhood), το οποίο συχνά προβάλλεται ως ουσιαστική ιδιότητα του υποκειμένου «γυναίκα», κάνοντας φανερή την ενδεχομενικότητα και την αμφισημία της κάθε ταυτότητας. Με αυτή την έννοια, τα ποιοτικά γνωρίσματα απελευθερώνονται από τις ουσιοποιημένες κατηγοριοποιήσεις και μετεωρίζονται ως κοινωνικά σημαίνοντα προς κάθε ενδεχόμενη συνάρθρωση σε νέες ταυτότητες και λόγους.

## Σημειώσεις

1. Για τη βία και τον εκφοβισμό ανάμεσα στους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον η βιβλιογραφία είναι αρκετά μεγάλη, ενδεικτικά αναφέρω Ambert, A.-M., «A Qualitative Study of Peer Abuse and its Effects: Theoretical and Empirical Implications», *Journal of Marriage and the Family* 56, 1994. Ambert, A.-M., «Toward a Theory of Peer Rejection», στο Asher, S. R. and Coie, J. D. (επιμ.), *Peer Rejection in childhood*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990. Corsaro, W. A. και Eder, D., «Children's Peer Cultures», *Annual Review of Sociology* 16, 1990. Debarbieux, E. και Blaya, C. (επιμ.), *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe*, ESF, Paris, 2001. Eder, D., «The Role of Teasing in Adolescent Peer Group Culture», *Sociological Studies of Child Development* 4, 1991. Gottfredson, G. D. και Gottfredson, D. C., *Victimization in Schools*, Plenum Press, New York, 1985. Olweus, D., *Aggression in the Schools. Bullies and*

*Whipping Boys*, Hemisphere, Washington, DC Washington DC, 1978. Olweus, D., *Bulling at School. What we Know and What we Can Do*, Oxford, Blackwell, 1993. Slee, P., Catalano, R., Olweus, D., Junger-Tas, J., Morita, Y. και Smith, P. K. (επιμ.), *The Nature of School Bulling: A Cross-national Perspective*, London and New York, Routledge, 1999. Smith, P. K. και Sharp S. (επιμ.), *School Bulling: Insights and Perspectives*, Routledge, London, 1994. Tattum, D. P., *Understanding and Managing Bulling*, Trentham, 1993. Bansel, P., Davies, B., Laws, C., Linnell, S., «Bullies, bulling and power in the contexts of schooling», *British Journal of Education*, 01 January 2009.

2. Για μια επισκόπηση της συζήτησης για τη βία στο σχολείο και τη χρήση προγραμμάτων αντιμετώπισής της στην Ευρώπη βλέπε Αρτινοπούλου, Β., *Βία στο Σχολείο – Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

3. Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των, μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η, 2005.

4. Ο όρος μαθητική (υπο)κουλτούρα σημαίνει τις ενεργητικές παρεμβάσεις των μαθητών στη θεσμική σχολική πραγματικότητα, οι οποίες σταδιακά διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο εντός του επίσημου πολιτισμικού πλαισίου του σχολείου. Η διαπλοκή υποκειμενικών και αντικειμενικών στοιχείων έχει ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση ενός κοινωνικού αποθέματος γνώσεων γύρω από το σχολικό περίγυρο, στο οποίο ανατρέχουν οι μαθητές για να επιλέξουν ή να απορρίψουν μια μορφή δράσης και να σημασιοδοτήσουν μια σχολική κατάσταση. Το κοινωνικό αυτό απόθεμα γνώσεων όμως λειτουργεί ως ένα βαθμό περιοριστικά για τους φορείς του, εφόσον συνίσταται σε καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και επιτέλεσης των ρόλων, τα οποία οροθετούν και μειώνουν την ανεξαρτησία των πράξεών τους.

5. Σύμφωνα με τον Φουκώ: «η σεξουαλικότητα δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή σαν κάτι το δεδομένο από τη φύση, το οποίο η εξουσία προσπαθεί να ελέγξει, ή σαν ένα θολό πεδίο το οποίο η γνώση προσπαθεί σταδιακά να αποκαλύψει. Είναι το όνομα που μπορεί να αποδοθεί σε μια ιστορική κατασκευή: όχι μια φευγαλέα πραγματικότητα που είναι δύσκολο κανείς να συλλάβει, αλλά ένα μεγαλειώδες επιφανειακό δίκτυο στο οποίο ο ερεθισμός των σωμάτων, η ένταση των απολαύσεων, η παρακίνηση στο λόγο, η διαμόρφωση ξεχωριστών γνώσεων, η ενίσχυση των ελέγχων και των αντιστάσεων, είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους σε συνάρτηση με μερικές κύριες στρατηγικές γνώσης και εξουσίας», Foucault, M., *The History of Sexuality: An Introduction*, vol.1, Vintage Books, New York, 1978.

6. Butler, J., *Bodies that Matter – On the Discursive Limits of “sex”*, New



York – London, Taylor and Francis, 1993, ελληνική μτφρ. Μπάτλερ Τ., *Σώματα με σημασία – Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο*, Εκκρεμές, Αθήνα, 2008.

7. Η θέση της Butler ότι το φύλο είναι επιτελεστικό (performative) υπονοεί ότι είναι αποτέλεσμα της διαρκούς δράσης του ίδιου του υποκειμένου, μ' άλλα λόγια, η οντολογία του έμφυλου σώματος ανάγεται και εξαντλείται ολοκληρωτικά στις διάφορες πολιτισμικές δράσεις του σώματος, οι οποίες συγκροτούν τα όρια της πραγματικότητάς του, συγκεκριμένα βλέπε Butler, J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York – London, 1990, 136. Επίσης, για περαιτέρω διερεύνηση και σχολιασμό της χρήσης της έννοιας της επιτελεστικότητας από την Butler βλέπε Χαλκιά, Α., Μιχαηλίδου, Μ., Το Κοινωνικό Σώμα, στο Α. Χαλκιά, Μ. Μιχαηλίδου (επιμ.), *Η παραγωγή του κοινωνικού σώματος*, Αθήνα, Κατάρτι & Δίνη, Φεμινιστικό περιοδικό, 2005. Ακόμη βλέπε Αθανασίου, Α., Gender Trouble. Η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.94, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2006. Τέλος, βλέπε και Μαλούτα Π. Μ., *Το Φύλο της Δημοκρατίας-Ιδιότητα του Πολίτη και Έμφυλα Υποκείμενα*, Σαββάλας, Αθήνα, 2002.

8. Σύμφωνα με την Butler, η οποία ακολουθεί τον Foucault, δεν υπάρχει τόπος του υποκειμένου που να βρίσκεται έξω από τα πεδία των σχέσεων εξουσίας. Το υποκείμενο συγκροτείται εντός των πεδίων σχέσεων εξουσίας. Για την παραγωγική (θετική) διάσταση της εξουσίας βλέπε ενδεικτικά Foucault, M., *The History of Sexuality: An Introduction*, vol.1, Vintage Books, New York, 1978. Το πώς αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί την έννοια της εξουσίας και του υποκειμένου, η Butler, αναδεικνύεται, κατά τη γνώμη μου, στην γενεαλογική αντισοιολογική προσέγγιση της «θηλυκότητας» που επιχειρεί, αντλώντας κυρίως από το έργο του Foucault, αλλά και του Nietzsche. Για τη χρήση της έννοιας της γενεαλογίας από την Butler βλέπε ενδεικτικά Butler, J., *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*, Routledge, London, 1990, σ.32-33.

Για μια ενδιαφέρουσα διερεύνηση του γενεαλογικού τρόπου οργάνωσης της φιλοσοφικής και πολιτικής σκέψης της Butler βλέπε Jones, A., *Towards a Genealogical Feminism: A Reading of Judith Butler's Political Thought*, *Contemporary Political Theory*, 4, 4-24, 2005. Για την έννοια της γενεαλογίας όπως προτείνεται από τον Foucault βλέπε Foucault, M., Ο Νίτσε, η γενεαλογία, η ιστορία, στο Foucault, M. *Τρία κείμενα για τον Νίτσε*, Πλέθρον, Αθήνας, 2003.

9. Όπως υποστηρίζει η Butler: «Η μήτρα αποκλεισμού, με την οποία σχηματίζονται τα υποκείμενα, απαιτεί, λοιπόν, να παράγεται ταυτόχρονα μια επικράτεια απόβλητων, αποκείμενων όντων, αυτών που δεν είναι ακόμη “υποκείμενα” αλλά σχηματίζουν το καταστατικό εκτός της επικράτειας του υποκειμένου. Το υποκείμενο εδώ χαρακτηρίζει ακριβώς τις “αβίωτες” και μη “κατοικήσιμες” ζώνες κοινωνικής ζωής, οι οποίες εντούτοις είναι πυκνοκατοικημένες από

όσους δεν απολαμβάνουν την υπόσταση του υποκειμένου, Η ζώνη του «μη κατοικήσιμου» συνιστά το άκρο που καθορίζει την επικράτεια του υποκειμένου».

Για περαιτέρω ανάλυση του όρου «αποκειμενοποίηση» βλέπε τα σχόλια της Butler στην υποσημείωση 2 στο Μπάτλερ Τ., *Σώματα με σημασία – Οριοθετήσεις του «φύλου»*, σ.44-45.

10. Barkly, L. S., «Foucault, Femininity, and Modernization of Patriarchal Power», στο R. Weitz (Eds), *The Politics of Women's Bodies-Sexuality, Appearance and Behavior*, Oxford University Press, 1998.

11. Ambert, A., «A Qualitative Study of Peer Abuse and its Effects: Theoretical and Empirical Implications», *Journal of Marriage and the Family* 56, 1994. σ.182-183.

12. Olweus D., «Bully/Victim Problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program», στο Pepler J.D. και Rubin H.K.(επιμ.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ, 1991, σ.411.

13. Ambert A., «Toward a theory of...ό.π., σ.183.

14. Ό.π., σ.195,

15. Davies B., *Frogs and Snails and Feminist Tales*, Allen and Unwin, Sydney, 1989.

16. Ο Connell εισήγαγε την έννοια της ηγεμονίας του Gramsci στην ανάλυση της συγκρότησης των ανδρικών ταυτοτήτων, προκειμένου να καταδείξει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των πολλαπλών ανδρισμών, συγκεκριμένα βλέπε Connell R.W., *Gender and Power*, Polity Press, Cambridge, 1987. Επίσης, Connell R.W., *Masculinities*, University of California Press, Berkeley CA, 1995.

17. Haywood Ch. και Mac an Ghail M., «Schooling masculinities», στο Mac an Ghail M.(επιμ.), *Understanding Masculinities*, Open University Press, 1996, σ.51. Στην Ελλάδα το ζήτημα της συγκρότησης «ανδρικών» ταυτοτήτων στο σχολείο δεν έχει μελετηθεί αρκετά και δεν υπάρχει και σχετική βιβλιογραφία, εξαίρεση αποτελεί η ενδιαφέρουσα μελέτη του Φώτη Πολίτη, συγκεκριμένα βλέπε Πολίτης Φ., *Οι Ανδρικές Ταυτότητες στο Σχολείο*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006.

18. Connell R.W., *Gender and Power*, ό.π.

19. Σύμφωνα με τους Kenway και Fitzclarence, ο ηγεμονικός ανδρισμός εκφράζεται μέσω της φυσικής δύναμης, της συναισθηματικής ουδετερότητας, της δράσης και της περιπέτειας, της ανταγωνιστικότητας, της πειθαρχίας και του αυτο-ελέγχου, της ορθολογικότητας, της αντικειμενικότητας, των δεξιοτήτων, της γνώσης και της ατομικότητας, ωστόσο, διευκρινίζεται ότι, δεν υπάρχει μία μορφή ηγεμονικού ανδρισμού και ότι ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και τους μετέχοντες ενεργοποιούνται κάθε φορά διάφορες όψεις αυτής της ταυτό-

τητας. Ο ηγεμονικός ανδρισμός είναι ο «κανόνας» ή το πρότυπο σε σχέση με το οποίο ορίζονται και ταξινομούνται ιεραρχικά οι άλλες μορφές ανδρισμού και θηλυκότητας. Kenway J. και Fitzclarence L., «Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies», *Gender and Education*, 9 (1), σ.121.

20. Αβδελά Ε., *Δια λόγου τιμής: Βία, συναισθήματα και αξίες στην μετεμφυλιακή Ελλάδα*, Νεφέλη, 2002, σ.217.

21. Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα...*, ό.π. Επίσης, βλέπε Gordon, T., Holland, J., & Laherma, E., *Making Spaces – Citizenship and Difference in Schools*, MacMillan Press LTD, 2000.

Gordon, T., Holland, J., & Laherma, E., «From pupil to citizen: a gendered route», στο M. Arnot & J. Dillabough (επιμ.), *Challenging Democracy-International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Routledge-Falmer, London and New York, 2000.

22. Simpson B., «The Body as a Site of Contestation in School», στο Prout A. (επιμ.), *The Body, Childhood and Society*, Macmillan, London, 2000. Επίσης, βλέπε James A., «Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood», στο Prout A. (επιμ.), *The Body, Childhood and Society*, Macmillan, London, 2000.

23. Foucault, M., *The History of Sexuality*...ό.π.

24. Barkty, L. S., «Foucault, Femininity, and Modernization of Patriarchal Power...», ό.π.

25. Connell R.W., «Cool guys, swots and wimps: the inter-play of masculinity and education», *Oxford Review of Education*, 15 (3), 1989.

26. Για τη συγκρότηση από τους μαθητές μιας έντονα τονισμένης ανδρικής ταυτότητας ως μορφή αντίστασης στην επίσημη σχολική κουλτούρα βλέπε Willis P., *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House, 1977.

27. Haywood Ch. και Mac an Ghail M., «Schooling masculinities», στο Mac an Ghail M.(επιμ.), *Understanding Masculinities*, Open University Press, 1996. Επίσης, βλέπε και Mac An Ghail M., «Schooling, sexuality and male power: towards an emancipatory curriculum», *Gender and Education*, 3. Ακόμη, βλέπε Skelton, C., «Typical boys? Theorising Masculinity in educational settings», στο B. Francis και C. Skelton (επιμ.), *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Open University Press, 2001. Τέλος, βλέπε και Kehily J. M., «Issues of gender and sexuality in schools», στο B. Francis και C. Skelton (επιμ.), *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Open University Press, 2001.

28. Ambert, A, «Toward a Theory of Peer Rejection», στο Asher, S. R. και Coie, J. D. (επιμ.), *Peer Rejection in childhood*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990, σ.185-6

Γ. Πεχτελίδης

---

29. Besag V.E., *Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management*, Open University Press, Philadelphia, 1989, σ.13

30. Ό.π.

31. Ambert A., «Toward a Theory of Peer Abuse», στο Ambert A. (επιμ.), *Sociological Studies of Children*, Vol.7, 1995.

32. Mouffe, C., «Feminism, Citizenship and Radical Democratic Politics», στο J. Butler & W. Scott (επιμ.), *Feminists Theorize the Political*, Routledge, New York-London, 1992.

33. Lees, S., «Sexuality and citizenship education», στο M. Arnot & J. Dillabough (επιμ.), *Challenging Democracy-International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Routledge-Falmer, London και New York, 2000.

34. Mouffe, C., «Feminism, Citizenship and...ό.π., σ.371-373.

35. Foucault, M., *The History of Sexuality...ό.π.*

## Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης

Δ. Θωμά\*

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι η σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό και επηρεάζεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη. Πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική σχέση ελέγχεται πλήρως από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ως κύριο στόχο την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, μέσα στον προβλεπόμενο από τις εκπαιδευτικές αρχές χρόνο, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες παρακολούθησης των αλλοδαπών μαθητών/τριών του.

Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν, αφού ο σχεδιασμός αλλά και ο προγραμματισμός για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος δεν λαμβάνει υπόψη του την ύπαρξη του αλλοδαπού ακροατηρίου και σε συνέχεια τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά: αλλοδαποί μαθητές, σχολική γνώση, παιδαγωγική σχέση, περιχάραξη (framing).

---

\* Η Δήμητρα Θωμά είναι Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, University of London, Institute of Education.

## Εισαγωγή

Η δεύτερη γενιά μεταναστών είναι πλέον μια πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία. Το ελληνικό σχολείο, περισσότερο η πρωτοβάθμια αλλά σε σημαντικό βαθμό και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί κατεξοχήν το χώρο στον οποίο η δεύτερη γενιά μεταναστών κάνει αισθητή την παρουσία της.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της σχέσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών με τη σχολική γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση αυτή θα προσεγγιστεί μέσα από το θεωρητικό μοντέλο που αναπτύσσει ο Bernstein, για να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση παιδαγωγικοποιείται. Ως παιδαγωγικοποίηση εννοείται η διαδικασία μετατροπής ή «μετάφρασης» της γνώσης σε αντικείμενο παιδαγωγικής επικοινωνίας (Singh, 2002:571). Ακριβέστερα το αναλυτικό πρόγραμμα διαμεσολαβεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή/τρια και καθιστά δυνατή την παιδαγωγική επικοινωνία.

Ειδικότερα, το παρόν άρθρο θα παρουσιάσει τμήμα των ευρημάτων ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών με θέμα τη σχέση της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την εκπαίδευση.

Η δομή του άρθρου είναι η ακόλουθη:

Στο πρώτο μέρος θα προβούμε σε μία κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τη δεύτερη γενιά μεταναστών και τη σχέση της με το σχολείο και στη συνέχεια θα προσδιορίσουμε το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης μας, το οποίο βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein για την παιδαγωγικοποίηση της σχολικής γνώσης.

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας υπό το πρίσμα της θεώρησης που αναπτύξαμε στο πρώτο μέρος.

Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο θα εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές/τριες από τη Βουλγαρία βιώνουν τη σχέση τους με τη σχολική γνώση στο νέο τους σχολικό περιβάλλον, στο ελληνικό σχολείο.

Τέλος, θα παρουσιάσουμε τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας καθώς και τις προοπτικές που αυτά διαφαίνεται ότι δημιουργούν για τη δεύτερη γενιά μεταναστών και τη σχέση της με την εκπαίδευση.

## Εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο

Πριν αναπτύξουμε τη θεωρητική μας προβληματική για τη σχέση της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την εκπαίδευση, θα διευκρινίσουμε εννοιολογικά τι ορίζεται ως «δευτέρα γενιά μεταναστών».

Οι Gang & Zimmermann (2000:557) στην έρευνά τους για τη σχολική επίδοση της δεύτερης γενιάς μεταναστών ορίζουν τη δεύτερη γενιά μεταναστών «ως τα παιδιά της πρώτης γενιάς που γεννήθηκαν στη Γερμανία ή έφθασαν στη Γερμανία πριν την ηλικία των 16 ετών».

Παρόμοιο ορισμό δίνουν και οι Van Ours & Veenman (2003). Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζουν ως δεύτερη γενιά τα παιδιά που: α) γεννήθηκαν στην Ολλανδία από τουλάχιστον ένα γονέα ο οποίος ήλθε ως μετανάστης και β) όσοι έφθασαν στην Ολλανδία σε πολύ νεαρά ηλικία (2003:743)<sup>1</sup>.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετούμε τον ορισμό των Gang & Zimmermann, γιατί θεωρούμε ότι προσδιορίζει επαρκέστερα την ταυτότητα του αλλοδαπού νέου της δεύτερης γενιάς. Ο ορισμός των Van Ours & Veenman φαίνεται αρκετά χαλαρός, αφού απαιτεί μόνο ο ένας γονιός να είναι μετανάστης. Στην περίπτωση όμως αυτή θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτά εντάσσονται με ευνοϊκότερους όρους στη χώρα υποδοχής. Μπορούμε δηλαδή να πούμε ότι βρίσκονται πλησιέστερα στα παιδιά των γηγενών.

Όσον αφορά τα ζητήματα που αφορούν τη σχολική επίδοση και το εκπαιδευτικό οδοιπορικό της δεύτερης γενιάς μεταναστών, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, η βιβλιογραφία και οι έρευνες γενικότερα είναι αρκετά αποκαλυπτικές και φωτίζουν σε σημαντικό βαθμό το υπό εξέταση πεδίο.

Έτσι, στο χώρο της Γερμανίας οι Gang & Zimmermann (2000) διεξήγαγαν έρευνα και μελέτησαν το ζήτημα της ενσωμάτωσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών στη Γερμανία. Ειδικότερα, μελέτησαν το παραπάνω ζήτημα προσεγγίζοντας το κεφάλαιο των εκπαιδευτικών επιδόσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών και τις συνέκριναν με αυτές των παιδιών, της ίδιας ηλικίας, των γηγενών. Οι εθνότητες των μεταναστών που αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς τους ήταν: Τούρκοι, Γιουγκοσλάβοι, Έλληνες, Ιταλοί και Ισπανοί.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι ότι η εθνότητα παίζει σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών αφού συνδέεται με διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ακόμη προσθέτουν και το ρό-

#### Δ. Θωμά

---

λο που διαδραματίζουν τα κοινωνικά δίκτυα τα οποία στηρίζουν τις εθνοτικές ομάδες καθώς και το χρονικό διάστημα διαμονής των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής. Έτσι, παρατήρησαν στην έρευνα ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το διάστημα παραμονής των παιδιών στη Γερμανία τόσο καλύτερα ήταν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Gang & Zimmermann, 2000:566,567).

Αλλά και στην Ολλανδία ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Rotterdam προσέγγισαν το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιδόσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών και το συνέκριναν με αυτό της πρώτης γενιάς μεταναστών αλλά και με αυτό των γηγενών (Ours & Veenman, 2003).

Αναλυτικότερα, το βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι ότι πολλοί μετανάστες δεύτερης γενιάς έχουν χαμηλότερες (συγκρινόμενες με αυτές των γηγενών) εκπαιδευτικές επιδόσεις και αυτό, κατά την άποψή τους, οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Όπως υποστηρίζουν, μολονότι το χάσμα, όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις, μεταξύ των γηγενών και της δεύτερης γενιάς μεταναστών μικραίνει ο ρυθμός της μείωσης του χάσματος είναι αρκετά αργός αφού οι διαφορές στατιστικά μετρούνται με βάση τη γενιά.

Ίδωμένα τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας μέσα από το πρίσμα της άσκησης πολιτικής υποστηρίζεται ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών δεν φαίνεται, σε γενικές γραμμές, να αποτελεί μία ομάδα η οποία είναι πιο προβληματική, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις, σε σχέση με αυτές των γηγενών (2003:752).<sup>2</sup>

Στο πνεύμα των παραπάνω ευρημάτων κινούνται και άλλες έρευνες που διερευνούν τις επιδράσεις που έχει ο ρόλος των γονιών στην επίδοση και γενικότερα τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση.

Έτσι, σχετικές έρευνες τη δεκαετία του 1990 παρατηρούν τις πολύ θετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών συγκριτικά με τους συμμαθητές/τριές τους από γηγενείς οικογένειες (Kao & Tien-da:1995; Portes: 1995; Rumbaut: 1995 στο Kao:2004, 427).

Γενικά, οι έρευνες που μελετούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών εστιάζουν κυρίως το ενδιαφέρον τους στη δυναμική της οικογένειας των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και πιο συγκεκριμένα εξετάζουν κατά πόσο κάποιιο τύποι οικογένειας και γενικά μοντέλα άσκησης γονικής μέριμνας συμβάλουν, ώστε τα παιδιά να σημειώνουν αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή πρόοδο (Kao:2004, 428)<sup>3</sup>.

Σύμφωνα με έρευνες της δεκαετίας του 1990 (Schneider and Lee, 1990; Sue and Okazaki, 1990; Valenzuela and Dornbusch, 1994 στο Kao: 2004,430) οι πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας



νειας μπορεί να είναι υπεύθυνες για τις διαφορές στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των διαφόρων εθνοτήτων.

Ειδικότερα, ο Dornbuch και οι συνεργάτες του (1987 στο Kao: 2004,430) διαπιστώνουν στις έρευνές τους ότι, ενώ το αυταρχικό μοντέλο οικογένειας<sup>4</sup> συνδεόταν με χαμηλούς βαθμούς στο σχολείο των παιδιών των λευκών, στην περίπτωση των Ασιατο-Αμερικανών γονιών οι οποίοι ήταν πιο αυταρχικοί, συγκριτικά με τους λευκούς, τα παιδιά τους είχαν τις καλύτερες επιδόσεις. Στο παράδειγμα αυτό των Ασιατο-Αμερικανών υποστηρίζεται από τους Valenzuela and Dornbusch (1994, στο Kao: 2004, 432) ο σημαίνων ρόλος που αποδίδεται στις οικογενειακές σχέσεις στις εθνότητες αυτές. Επίσης ένας άλλος παράγοντας που θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις καλές σχολικές επιδόσεις των Ασιατών είναι το γεγονός ότι κοινωνικοποιούνται έτσι ώστε να προσλαμβάνουν την εκπαιδευτική επιτυχία με όρους οικογενειακής τιμής περισσότερο παρά ατομικής επιτυχίας (Schneider and Lee, 1990; Kao, 1995 στο Kao: 2004,432). Ακόμη σημαντικό ρόλο στις υψηλές σχολικές επιδόσεις των Ασιατών φαίνεται ότι διαδραματίζει η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της οικογένειας, στις σχολικές εργασίες οι μεγαλύτεροι βοηθούν τους μικρότερους (Fischer:2007, 144).

Κοντολογίς, η παραπάνω έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε ένα μεγάλο βαθμό οι θετικές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να πιστωθούν στον τρόπο λειτουργία της οικογένειας (2004: 447)<sup>5</sup>.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα της Μίλεση (2006) για τους αλλοδαπούς μαθητές από την Αλβανία και τη σχέση τους με τη σχολική κοινότητα αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει «η παράμετρος της γλωσσικής ανεπάρκειας» (2006:410).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Θεωρούμε ότι η σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση έχει ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα ο οποίος προσδιορίζεται τόσο από εξωτερικές, ως προς το σχολείο, παραμέτρους όσο και από εσωτερικές.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις εξωτερικές παραμέτρους, και σε συσχέτισμό με όσα αναπτύξαμε παραπάνω σχετικά με την κοινωνική κατηγορία μετανάστης/τρια, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες ως γόνοι της πρώτης γενιάς μεταναστών προσδιορίζονται κοινωνικά από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στην οποία ανήκουν.

#### Δ. Θωμά

---

Έτσι, η κατηγορία «τάξη» αλλά και «εθνότητα» της οικογένειας διαμεσολαβούν στη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Ειδικότερα, η οικονομικο-κοινωνική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής<sup>6</sup>, το μορφωτικό και πολιτισμικό<sup>7</sup> κεφάλαιο των γονιών αλλά και το έθος (habitus) που έχουν αποκτήσει από την οικογένεια ως προς τη γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα (Bourdieu, 1986) και ζητήματα που συνδέονται με τη γενικότερη κουλτούρα (π.χ γλώσσα) της εθνοτικής ομάδας θεωρούμε ότι διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο και μορφοποιούν τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση.

Οι εσωτερικές, ως προς το σχολείο, παράμετροι που θεωρούμε ότι επηρεάζουν τη σχέση αλλοδαπός/ή μαθητής/τρια και σχολείο είναι: η εξοικείωση των μαθητών/τριών αυτών με τον «επεξεργασμένο κώδικα» που χρησιμοποιεί το σχολείο ως «γλώσσα» επικοινωνίας (Bernstein, 1975) αλλά και οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών αυτών (Vang, 2006:24). Η έννοια του «επεξεργασμένου κώδικα»<sup>8</sup> αναπτύχθηκε από τον Άγγλο κοινωνιολόγο της εκπαίδευσης Bernstein και αναφέρεται στη γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο σε αντίθεση με τον «περιορισμένο κώδικα» που χρησιμοποιείται στο σπίτι και πιο συγκεκριμένα στο σπίτι των παιδιών εργατικής τάξης. Έτσι, τα παιδιά των μεταναστών που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αντιμετωπίζουν δύο ειδών προβλήματα στη σχέση τους με την εκπαίδευση. Αφ' ενός μεν είναι τα προβλήματα που προκύπτουν ανάλογα με το βαθμό εξοικείωσης τους με την ελληνική γλώσσα<sup>9</sup> και αφ' ετέρου τα προβλήματα που αναδύονται από την ανοικειότητά τους με τον «επεξεργασμένο κώδικα» του σχολείου, τη γλώσσα δηλαδή του σχολικού θεσμού γενικότερα.

Επίσης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών/τριών τους μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεπιβεβαιούμενες προσδοκίες, αν λάβουμε υπόψη μας τη θεώρηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης όπως την ανέπτυξε στο επίπεδο της σχέσης μαθητής/τρια και εκπαιδευτικός ο Hargreaves (1975)<sup>10</sup>.

Ακόμη μία παράμετρος που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, όταν μελετώνται ζητήματα σχέσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την εκπαίδευση, θεωρούμε ότι είναι η θέση που κατέχει η υπό εξέταση εθνοτική ομάδα στη συγκεκριμένη χώρα υποδοχής σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες.

Για παράδειγμα, στην ελληνική κοινωνία η κατηγορία «Αλβανός» είναι φορτισμένη με αρνητικά στερεότυπα, κάτι που δεν ισχύει π.χ στην περίπτωση των Πολωνών. Έτσι, μπορεί τα παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία να δείχνουν μεγαλύτερο ζήλο για την εκπαίδευση και να εντείνουν

τις προσπάθειές τους για καλές σχολικές επιδόσεις, για να αποδείξουν ακριβώς ότι τα αρνητικά στερεότυπα που τους αποδίδονται δεν ισχύουν.

Γενικά, υποστηρίζουμε ότι για να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα ζητήματα της σχέσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσουμε στη σχέση εθνότητας/φυλής, φύλου και κοινωνικής τάξης (Archer, 2007, ch.2)

Σε συσχετισμό με τις παραπάνω παραμέτρους που επηρεάζουν τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση θεωρούμε ότι θα πρέπει, επίσης, να φωτιστεί το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, δηλαδή το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η σχέση των μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική γνώση. Οι σχέσεις δηλαδή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, έτσι όπως διαμεσολαβούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούμε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και ως ένα βαθμό μορφοποιούν τη σχέση των μαθητών/τριών με τη γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο θα εγγράψουμε τη συζήτηση για τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση και ευρύτερα με την εκπαίδευση εγγράφεται στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein. Αυτό αφορά τη διαδικασία παιδαγωγικοποίησης της γνώσης, καθώς και τα ζητήματα του ελέγχου και της δομής της παιδαγωγικής σχέσης, δηλαδή της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών διαμεσολαβημένης από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Bernstein (1975:85) η γνώση μετατρέπεται σε σχολική γνώση μέσα από τρία συστήματα-μηνύματα, όπως αυτός τα αποκαλεί, και αυτά είναι:

Το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ορίζεται ως έγκριτη γνώση, η παιδαγωγική, που αφορά τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη γνώση-το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να πραγματοποιηθεί και τέλος η αξιολόγηση που αναφέρεται στην πραγματοποίηση, στο «πέρασμα» αυτής της γνώσης στο διδασκόμενο.

Ειδικότερα, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα ο Bernstein (1975), διακρίνει δύο τύπους. Τον τύπο της συλλογής (collection), στην περίπτωση που τα περιεχόμενα είναι ευκρινώς χωρισμένα και διακριτά το ένα από το άλλο. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου τα περιεχόμενα βρίσκονται σε ανοικτή σχέση το ένα με το άλλο, μπορούμε να πούμε ότι έχουμε το συγχωνευμένο τύπο αναλυτικού (integrated). Όσον αφορά τη δομή των τριών συστημάτων-μηνυμάτων ο Bernstein εισάγει τις έννοιες «ταξινόμηση» (classification) και «περιχάραξη» (framing) (1975:88,89).

#### Δ. Θωμά

---

Η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των περιεχομένων. Η ισχυρή ταξινόμηση παραπέμπει σε απολύτως διακριτά περιεχόμενα και συστήματα γνώσης.

Η έννοια της περιχάραξης προσδιορίζει τη δομή του συστήματος-μηνύματος της παιδαγωγικής (pedagogy). Ειδικότερα, η περιχάραξη αναφέρεται στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που έχουν ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι στην επιλογή του περιεχομένου της γνώσης, την οργάνωση και το ρυθμό διδασκαλίας, καθώς και την ακολουθία-σειρά με την οποία θα διδαχθεί η γνώση. Έτσι, ισχυρή περιχάραξη σημαίνει ότι υπάρχει ένα ευδιάκριτο σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση και αυτού που δεν μπορεί. Αντίθετα όταν το σύνορο είναι θολό έχουμε ασθενή περιχάραξη (Bernstein, 1991:68). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ισχυρής περιχάραξης μπορούμε να αναφέρουμε την περίπτωση του λυκείου όπου οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για τις πανελλαδικές εξετάσεις και ενδιαφέρονται μόνο για τις γνώσεις που έχουν σχέση με την εξεταστέα ύλη, οτιδήποτε άλλο πέραν της εξεταστέας ύλης δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος και επομένως δεν μπορεί να μεταδοθεί. Το σύνορο δηλαδή στην περίπτωση αυτή χαράσσεται από τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Παράλληλα με τη θεώρηση των συστημάτων-μηνυμάτων τα οποία αναπτύσσει ο Bernstein (1990, 1996:ch.2) αναπτύσσει και μία θεωρητική προσέγγιση που αφορά τα κύρια πεδία προσδιορισμού της διαδικασίας παιδαγωγικοποίησης της γνώσης δηλαδή της διαδικασίας μετατροπής της γνώσης των ειδικών σε σχολική γνώση (αναλυτικά προγράμματα, λόγος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) (Singh, 2002:572).

Αναλυτικότερα, ο Bernstein αναγνωρίζει τρία πεδία: το πεδίο της παραγωγής της γνώσης που λαμβάνει χώρα στην ανώτατη εκπαίδευση, το πεδίο της αναπλαισίωσης (recontextualisation) της γνώσης η οποία πραγματοποιείται σε χώρους όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας και γενικά τις εκπαιδευτικές αρχές. Τέλος το τρίτο πεδίο σχετίζεται με την αναπαραγωγή της γνώσης και εντοπίζεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναπαραγωγή της γνώσης επιτυγχάνεται αφού πρώτα αυτή έχει «μεταφραστεί» από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες και επομένως έχει καταστεί αφομοιώσιμη μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα της τάξης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στο πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης, όπως και στα άλλα δύο, οι σχέσεις δεν είναι ισότιμες αλλά αντίθετα προσδιορίζονται ως σχέσεις εξουσίας.

Έτσι, στο χώρο της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που κυρίως έχουν τον έλεγχο της παιδαγωγικής σχέσης, ελέγχουν δηλαδή ό,τι μεταδίδεται και προσλαμβάνεται σε αυτή.

Πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι όταν υποστηρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο της παιδαγωγικής σχέσης δεν υποστηρίζουμε ότι είναι αυτόνομοι στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά αντίθετα θεωρούμε ότι σε γενικές γραμμές υλοποιούν τα αιτήματα και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αρχών.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein για την παιδαγωγικοποίηση της γνώσης, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, την εκπαιδευτική «μήτρα» μέσα στην οποία παιδαγωγικοποιείται η γνώση.

Έτσι, με βάση το μοντέλο του Bernstein μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η παραγωγή της γνώσης, ως γνωστόν, πραγματοποιείται στο χώρο των Πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων γενικότερα. Όσον αφορά την αναπλαισίωση της γνώσης, αυτή γίνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, αφού έχει γνωμοδοτήσει προηγουμένως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο<sup>11</sup>. Σχετικά με το πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης στη βαθμίδα του λυκείου, στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά αναλαμβάνει τον κεντρικό ρόλο της προετοιμασίας και του συντονισμού της διδασκαλίας της διδακτέας και ταυτόχρονα εξεταστέας ύλης, γεγονός που σημαίνει ότι ελέγχει απόλυτα την παιδαγωγική σχέση.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο λύκειο, πρέπει να πούμε ότι αυτό έχει έναν έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αφού η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά περιορισμένη στο βαθμό που η άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων προσδιορίζεται και περιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται κεντρικά από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Επιπλέον, η διδακτική πρακτική στο λύκειο, και κυρίως στις τελευταίες τάξεις του, επηρεάζεται από την ύπαρξη των Πανελλαδικών εξετάσεων, τις απαιτήσεις των οποίων οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να λαμβάνουν υπόψη τους, αφού πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες κατάλληλα για αυτές. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων είναι η ύπαρξη των φροντιστηρίων. Τα φροντιστήρια επηρεάζουν, σε σημαντικό βαθμό, το διδακτικό τους έργο στο βαθμό που η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρακολου-

#### Δ. Θωμά

---

θεί φροντιστήρια με σκοπό την προετοιμασία για τις εξετάσεις. Το γεγονός αυτό υπονομεύει την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, αφού στην ουσία ακυρώνεται η «μοναδικότητα» του εκπαιδευτικού του σχολείου καθώς και η κυριαρχία του στο αντικείμενο της εργασίας του<sup>12</sup>.

Ο μείζων ρόλος ο οποίος αποδίδεται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για τις Πανελλήνιες εξετάσεις συμβάλλει, ώστε οι μαθητές/τριες να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα φροντιστήρια και όχι στο σχολείο, γεγονός που ακυρώνει την ουσιαστική υπόσταση του τελευταίου.

Έτσι, με βάση τα παραπάνω το πλαίσιο της σχολικής τάξης χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο διδάσκων ελέγχει και καθορίζει το ρυθμό και την ακολουθία της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη του το αίτημα της κάλυψης της διδακτέας ύλης, κοντολογίς δηλαδή την ανάγκη προετοιμασίας για τις εξετάσεις<sup>13</sup>. Επομένως, ο συγκεκριμένος τύπος σχολικής τάξης με ισχυρή περιχάραξη δεν αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών γεγονός το οποίο έχει αρνητικές συνέπειες στην πρόοδο και τη σχέση με τη γνώση κυρίως των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των γηγενών που είναι αδύνατοι μαθητές/τριες και η σχέση τους με τη γνώση είναι ιδιαίτερα προβληματική. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι στις επαγγελματικές δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική τους πρακτική δεν περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας τους με βάση το ετερογενές πολιτισμικά ακροατήριό τους. Αντίθετα, οι δεξιότητες αυτές αποτελούν βασικά αιτούμενα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Santoro, 2005:864)<sup>14</sup>.

Ο παραπάνω θεωρητικός μας προβληματισμός θα γίνει προσπάθεια παρακάτω να συνδεθεί με το εμπειρικό μας υλικό το οποίο αφορά αλλοδαπούς μαθητές/τριες από τη Βουλγαρία.

## Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Αναφορικά με την ταυτότητα της έρευνας έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Η έρευνα αφορούσε τα παιδιά μεταναστών που προέρχονται από τη Βουλγαρία και φοιτούν κυρίως<sup>15</sup> στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα,

επιλέχτηκαν λύκεια της Αθήνας που έχουν ένα σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών (περισσότερο από 30%). Στο επόμενο στάδιο ήλθαμε σε επαφή με τους διευθυντές των συγκριμένων σχολείων οι οποίοι ενημέρωσαν σχετικά τους μαθητές/τριες από τη Βουλγαρία για την έρευνά μας. Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με όσους από αυτούς δέχτηκαν να συνομιλήσουν μαζί μας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, σε αίθουσα που μας υπέδειξαν οι διευθυντές ώστε να διασφαλίζεται η ιδιωτικότητα της συνέντευξης και ηχογραφήθηκαν όλες μετά από σύμφωνη γνώμη των συνεντευξιζόμενων.

Αναλυτικότερα, το υλικό<sup>16</sup> γενικά της έρευνας προέρχεται από την πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων με μαθητές/τριες (τέσσερα αγόρια, επτά κορίτσια), γονείς (πέντε) και εκπαιδευτικούς (πέντε)<sup>17</sup>. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο υλικό που προέρχεται από τους μαθητές/τριες αφού στόχος της είναι να παρουσιάσει τις εμπειρίες των παιδιών αυτών από τη σχέση τους με τη σχολική γνώση έτσι όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το περιορισμένο δείγμα προσδίδει διερευνητικό χαρακτήρα στο όλο ερευνητικό εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας δεν είναι σε καμία περίπτωση να προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων μας αλλά να αναδείξουμε ζητήματα-προβλήματα που η κατηγορία αυτή των μεταναστών μπορεί να αντιμετωπίζει στη σχέση της με την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες κάλυψαν τα εξής επί μέρους θέματα σε σχέση με το ζήτημα της σχέσης τους με τη σχολική γνώση<sup>18</sup>: ζητήματα επίδοσης τους, αξιολόγηση και σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, ελληνικού και βουλγαρικού. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές αναλυτικές κατηγορίες και ταξινομήθηκαν με βάση το χώρο από τον οποίο προέρχονται (Λυδάκη:2001,227), στην παρούσα εργασία ο χώρος είναι η σχολική τάξη.

Τέλος ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η περίοδος από το Νοέμβριο του 2006 έως το Φεβρουάριο του 2007.

Γενικά, από την έρευνα διαφαίνεται ότι ο ισχυρός βαθμός περιχάραιξης που παρατηρείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σχέσης εκπαιδευτικού – αναλυτικού προγράμματος – μαθητή/τριας έχει επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο δομείται η σχέση των διδασκομένων με τη γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση και συζήτηση των ευρημάτων θα δομηθεί με βάση τη θεματική κατηγορία: *εκπαιδευτική σχέση εκπαιδευτικού –*

#### Δ. Θωμά

---

αναλυτικού προγράμματος – μαθητή/τριας έτσι όπως αυτή δομείται στο χώρο της σχολικής αίθουσας.

Έτσι, ο λόγος των μαθητών/τριών είναι αποκαλυπτικός για τις σχέσεις τους με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις της Όλγας για τη σχέση της με τα μαθηματικά:

*...τώρα στο λύκειο όχι μόνο μαθηματικά, ας πούμε, παίρνουμε καινούργια ύλη που δεν τα καταλαβαίνω πολύ στο σχολείο γιατί δεν κάθονται κιόλας οι καθηγητές να τα εξηγήσουν, όποιος κατάλαβε-κατάλαβε...*

Από το λόγο της Όλγας μπορούμε να πούμε ότι το *...όποιος κατάλαβε-κατάλαβε...* εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, καθώς επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο πρέπει να φέρουν σε πέρας σε συγκεκριμένο χρόνο, δεν έχουν τη δυνατότητα να πάρουν υπόψη τους τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Έτσι, ο ρυθμός διδασκαλίας τους εξαρτάται από τις εκάστοτε ανάγκες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος και προσαρμόζεται σε αυτές. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ο βαθμός περιχάραξης είναι πολύ ισχυρός και ότι κυρίαρχο ρόλο στη σχέση εκπαιδευτικός-αναλυτικό- μαθητής/τρια διαδραματίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός ως «εκτελεστικό όργανο» και όχι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Εξάλλου, στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών/τριών δεν ταυτίζονται με αυτές των γηγενών μαθητών/τριών, αφού προέρχονται από διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, και δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Το γεγονός αυτό τους επιφυλάσσει μειονεκτικότερη θέση στη σχέση τους με τη σχολική γνώση και την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικότερα. Μπορεί, δηλαδή, να υποστηριχτεί ότι η ισχυρή περιχάραξη δεν επιτρέπει στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες να «χωρέσουν» στην τάξη, αφού είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ληφθούν υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους<sup>19</sup>. Ειδικότερα, τόσο το περιεχόμενο των μαθημάτων<sup>20</sup> όσο και ο ρυθμός διδασκαλίας είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι εφικτό να λαμβάνονται υπόψη το δικό τους γνωστικό κεφάλαιο αλλά και οι δυνατότητες παρακολούθησης. Η ανομοιογένεια, ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu: 1986, 243), το *habitus* ως προς τη γνώση αλλά και οι διαφορές που προκύπτουν από το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το οποίο προέρχονται οι μαθητές/τριες, διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δεν μπορούν να «ευδοκιμήσουν» όλοι οι μαθητές/τριες, αλλά αντίθετα παράγονται αποκλεισμοί και περιθωριοποιήσεις.



Έτσι, στην ερώτησή μας αν έχει εξωσχολική βοήθεια η Όλγα αναφέρει ότι αυτό [να μην εξηγούν ικανοποιητικά οι καθηγητές] δε συμβαίνει στη Βουλγαρία και αναφέρει συγκεκριμένα: *...οι καθηγητές εκεί δεν είναι πιο αυστηροί αλλά έχουν τον τρόπο τους και δεν αφήνουν κανένα παιδί να είναι πιο πίσω απ' τα άλλα, δηλαδή βοηθάνε το ίδιο το παιδί...γι' αυτό έρχεται ένας καθηγητής στο σπίτι κάθε Δευτέρα και κάνουμε μία ώρα...*

Αναπτύσσεται δηλαδή η άποψη ότι όλα τα παιδιά αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος και προσοχής από τον εκπαιδευτικό στη Βουλγαρία πράγμα το οποίο θεωρούν ότι δεν συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, δημιουργείται γενικότερα η εντύπωση ότι το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών δεν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες αλλά αφορά κυρίως αυτούς που δεν έχουν αδυναμίες και ελλείψεις και γενικότερα δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρεμφερές σκεπτικό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει και η Νικολέτα η οποία μας αναφέρει:

*Εμ...να πω...καλά είναι γιατί στη Βουλγαρία έχει άλλα πράγματα, το σύστημα ήταν άλλη και εδώ είναι λίγο διαφορετική*

Στην ερώτησή μας για το αν μπορεί να συγκρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αυτό της Βουλγαρίας μας αναφέρει:

**Μαθήτρια:** *Στη Βουλγαρία πιο δύσκολο*

**Συνητεύτρια:** *Τι είναι πιο δύσκολο;*

**Μαθήτρια:** *Τώρα να πούμε ότι έχουμε Φυσική και έχουμε ένα μάθημα να το μάθουμε μας εξετάζουν κάθε μέρα στο πίνακα, έχουμε που γράφουμε βαθμούς κάθε μέρα έτσι ...*

**Συνητεύτρια:** *Εδώ είναι πιο εύκολα;*

**Μαθήτρια:** *Ναι.*

**Συνητεύτρια:** *Δεν σας εξετάζουν δηλαδή;*

**Μαθήτρια:** *Μας εξετάζουν αλλά όχι όπως στη Βουλγαρία, στη Βουλγαρία πες εσύ και πες το μάθημα εσύ τι έχουμε και άμα δεν το ξέρεις σου γράφουνε βαθμό...εδώ όχι.*

Η μαθήτρια στην περίπτωση αυτή μολονότι μπορεί να βλέπει θετικά το γεγονός ότι δεν εξετάζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί όλους τους μαθητές/τριες, αφού έτσι είναι πιο εύκολα γι' αυτήν όπως υποστηρίζει, εν τούτοις παραμένει το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες διαφορές, ως προς το εξεταστικό σύστημα, μπορεί να μεταφραστούν από τα παιδιά αυτά ως

#### Δ. Θωμά

περιορισμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συγκρίνοντάς τους, αναπόφευκτα, με τους συναδέλφους τους στη Βουλγαρία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το γεγονός ότι μπορεί οι μαθητές/τριες να προτιμούν λόγω ευκολίας, μία εκπαιδευτική πρακτική δε σημαίνει ότι αυτή αξιολογείται από αυτούς θετικά ως προς τα εκπαιδευτικά της αποτελέσματα. Γι' αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το εκπαιδευτικό προφίλ του μαθητή/τριας. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις, αδύνατων κυρίως μαθητών/τριών, που αντιμετωπίζουν θετικά ένα χαλαρό εξεταστικό σύστημα και άλλοι που μπορεί να θεωρούν ότι η συνεχής παρότρυνση για εξέταση-συμμετοχή αποτελεί κίνητρο για την ενασχόληση τους με τα μαθήματα. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες που προέρχονται από τη Βουλγαρία επειδή έχουν αποκτήσει το *habitus* της καθημερινής εξέτασης και ανταμοιβής (βαθμός) στην πατρίδα τους μπορεί να αποθαρρύνονται και να απομακρύνονται από τη γνωστική διαδικασία όντας σε ένα σχολικό περιβάλλον που δεν επιδεικνύεται το πρέπον ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι αλλοδαποί μαθητές/τριες, καθώς εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες υπακούουν στις ανάγκες που θα ονομάζαμε ανάγκες «σχολικής επιβίωσης» και διαμορφώνουν μία εργαλειακή σχέση με τη γνώση και το σχολείο. Έτσι, ο Μιλέν μας περιγράφει ως εξής τη δική του στρατηγική:

**Συνηνεύκτρια:** *Θα μπορούσες να ήσουνα καλύτερος [μαθητής];*

**Μαθητής:** *Ναι βέβαια μπορώ να είμαι και καλύτερος, απλά δεν το έχω σαν στόχο να είμαι καλύτερος*

**Συνηνεύκτρια:** *Γιατί;*

**Μαθητής:** *Δεν ξέρω, δηλαδή αυτό που είμαι τώρα, αυτό μου αρκεί, δε θέλω να είμαι και ο άριστος, ντάξει υπάρχουν παιδιά που θέλουν να είναι άριστοι αλλά εγώ δεν...*

**Συνηνεύκτρια:** *Δηλαδή εσένα ποιος είναι ο στόχος σου στο σχολείο, αφού δεν θέλεις να είσαι ο άριστος και σου φτάνει αυτό που είσαι...*

**Μαθητής:** *Ο σκοπός μου είναι να περάσω τα δύο χρόνια τώρα που έχω και στη τρίτη γυμνασίου, στη τρίτη λυκείου, δηλαδή στις πανελλήνιες, εκεί να τα δώσω όλα, δηλαδή εκεί...*

Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής έχει πάρει το μήνυμα ότι τα κέντρα βάρους του σχολείου βρίσκεται στις πανελλαδικές εξετάσεις και ανάλο-

γα διαμορφώνει και την εκπαιδευτική του στρατηγική<sup>21</sup>. Έτσι, γίνεται φανερό ότι ο συγκεκριμένος τύπος περιχάραξης δεν επιτρέπει στους αλλοδαπούς, αλλά και γενικότερα στους αδύνατους μαθητές/τριες να ικανοποιήσουν τις ατομικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ως συνέπεια, η σχέση με τη γνώση των αλλοδαπών μαθητών/τριών διαφοροποιείται καθώς έρχονται στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα μπορούμε να πούμε ότι γίνεται πιο χαλαρή σε σχέση με αυτήν που είχαν στην πατρίδα τους.

Με βάση αυτό το πλαίσιο η Όλγα υποστηρίζει:

*... για να είμαι ειλικρινής θα προτιμούσα να ήμουν στη Βουλγαρία... για να είμαι ειλικρινής προτιμώ τη βουλγάρικη [εκπαίδευση], εκεί μαθαίνεις, πραγματικά μαθαίνεις δηλαδή αυτά που έχω μάθει τα τέσσερα χρόνια που πήγα σχολείο στη Βουλγαρία τα θυμάμαι ακόμη, ενώ εδώ τόσα χρόνια που κάνω τα μαθήματα, όλα αυτά δε θυμάμαι τίποτα, εκεί να το πω και έτσι αναγκαστικά τα μαθαίνεις τα πράγματα. Επειδή ίσως ο καθηγητής δεν σε αφήνει δε λέει ή θα κάνω μάθημα μόνος μου ή θα παρακολουθείτε εκεί πραγματικά δε ξέρω... οι καθηγητές εκεί δεν είναι πιο αυστηροί αλλά έχουν τον τρόπο τους και δεν αφήνουν κανένα παιδί να είναι πιο πίσω απ' τα άλλα, δηλαδή βοηθάνε το ίδιο το παιδί... ας πούμε εγώ φέτος έχω μία καθηγήτρια η οποία όταν μπαίνεις στην τάξη δεν το καταλαβαίνεις ότι έχει μπει κάνει μάθημα μόνη της στην κυριολεξία και είναι και σημαντικό μάθημα Χημεία κανένας τίποτα δε ξέρει από Χημεία, η καθηγήτρια μιλάει μόνη της, κάνει το μάθημα μόνη της κανένας δεν προσέχει, αν γινόταν κάτι τέτοιο στη Βουλγαρία χαμός θα γινόταν...*

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζει τη σχέση των αλλοδαπών με τη γνώση και το ελληνικό σχολείο γενικότερα είναι τα αναλυτικά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, η Όλγα παρατηρεί τα εξής για το μάθημα της Ιστορίας:

*... ας πούμε, να σας δώσω ένα παράδειγμα, με την ιστορία. Έχω συγκρίνει και έχω τσακωθεί και με καθηγήτριες της ιστορίας ...ας πούμε, φτάνουμε σε κάποια κεφάλαια για άλλες χώρες και μέσα σε αυτές τις χώρες είναι και η Βουλγαρία και εγώ επειδή ξέρω κάποια πράγματα έχω μάθει στη Βουλγαρία απ' την ιστορία και μειώνουν τις άλλες χώρες και... ας πούμε η Ελλάδα είναι η καλύτερη όλες οι άλλες χώρες είναι ένα τίποτα, έτσι και εμείς στη Βουλγαρία αυτό κάνουμε και πιστεύω και οι άλλες χώρες αυτό κάνουνε...*

## Δ. Θωμά

Έτσι, τα παραπάνω λόγια της Όλγας θέτουν το ζήτημα και αναδεικνύουν, με έναν εύγλωττο τρόπο, τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο. Ο εθνοκεντρισμός όμως στην εκπαίδευση, πρέπει να παρατηρήσουμε, παράγει εντάξεις και αποκλεισμούς. Πιο συγκεκριμένα, απευθύνεται και προσμετρά στο μαθητικό ακροατήριό του τους Έλληνες μαθητές/τριες και παραγνωρίζει το γεγονός ότι η σύνθεση του ακροατηρίου είναι πλέον πολυεθνική. Η παραμέληση αυτή στέλνει στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες το μήνυμα ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν τους αφορά και το γεγονός αυτό μπορεί να έχει ως έμμεση συνέπεια τα παιδιά αυτά να αναπτύσσουν και περιορισμένο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η λογική του Ντομπριάν ο οποίος μας περιγράφει ως εξής τη στρατηγική που αναπτύσσει για τα μαθήματα:

**Μαθητής:** Απλώς είναι πρόβλημα μέσα στα μαθήματα, επειδή δεν τα καταλαβαίνω όλα τα πράγματα και δεν μπορώ να πάρω τους βαθμούς που είχα τότε.

**Συνεντεύκτρια:** Ποια μαθήματα κυρίως σε δυσκολεύουνε;

**Μαθητής:** Αρχαία, ιστορία, γλώσσα αυτά.

**Συνεντεύκτρια:** Και για τους Έλληνες δύσκολα είναι τα αρχαία.

**Μαθητής:** Ναι, είναι δύσκολα.

**Συνεντεύκτρια:** Και για σας είναι πιο δύσκολα, βέβαια, απλώς αυτό πώς το αντιμετωπίζεις, διαβάζεις πιο πολύ σπίτι σου, τι κάνεις;

**Μαθητής:** Δεν τα αντιμετωπίζω αυτά ... γιατί πρώτον με αυτά που θέλω να περάσω δεν χρειάζονται ούτε τα αρχαία, ούτε τα ελληνικά, ούτε τα κείμενα τίποτα, δεν με πολυενδιαφέρει ο βαθμός εκεί πέρα...

**Συνεντεύκτρια:** Οπότε το αφήνεις.

**Μαθητής:** Ναι.

Διαφαίνεται λοιπόν από το λόγο των μαθητών/τριών ότι οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιούνται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τις αντίστοιχες στη χώρα καταγωγής τους. Ειδικότερα, η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ωθεί τους μαθητές να αναπτύσσουν μία εργαλειακή σχέση με τη γνώση, αφού στο επίκεντρο των προσπαθειών τους βρίσκονται οι απαιτήσεις των Πανελλαδικών εξετάσεων (Thoma:2004, ch.3). Στην περίπτωση των αλλοδαπών αυτό έχει ως συνέπεια το *habitus* που είχαν αναπτύξει οι αλλοδαποί μαθητές/τριες ως προς τη σχέση τους με τη γνώση στην πατρίδα τους να ακυρώνεται και στη θέση του να διαμορφώνεται ένα *ha-*

*bitus* το οποίο μορφοποιείται από τις απαιτήσεις των εξετάσεων, με λίγα λόγια αναπτύσσουν και αυτοί, όπως οι Έλληνες, μία εργαλειακή σχέση με τη σχολική γνώση.

Γενικά, θεωρούμε ότι η ενσωμάτωση στο λύκειο της προετοιμασίας για τις εξετάσεις επιλογής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 με το σύστημα των Δεσμών, επαναπροσδιορίζει τη σχέση των μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση. Έτσι, ο παράγοντας «μάθημα» σταδιακά απέκτησε βαρύνουσα σημασία για τους μαθητές/τριες (Hopf: 2003,170). Ειδικότερα, ο βαθμός της βαρύτητάς τους συναρτάται άμεσα με τον χαρακτηρισμό τους ως πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα.

## Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Κλείνοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε τα εξής:

Η σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, που κατάγονται από τη Βουλγαρία με τη σχολική γνώση φαίνεται ότι επηρεάζεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη, δηλαδή ελέγχεται πλήρως από τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει ως κύριο στόχο την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, μέσα στον προβλεπόμενο από τις εκπαιδευτικές αρχές χρόνο, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες παρακολούθησης των μαθητών/τριών του.

Έτσι, στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν, αφού ο σχεδιασμός αλλά και ο προγραμματισμός για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος δεν λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες της συγκεκριμένης κατηγορίας των μαθητών/τριών.

Η παραμέληση όμως των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών αυτών οδηγεί στη δημιουργία θα λέγαμε ενός «εκπαιδευτικού γκέτο», συμβάλλει στην περιθωριοποίηση δηλαδή εθνοτικών ομάδων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική περιθωριοποίηση, με τη σειρά της, θέτει σοβαρά εμπόδια στην απρόσκοπτη ένταξη των μαθητών/τριών αυτών στην αγορά εργασίας και γενικότερα θεωρούμε ότι διαδραματίζει υπονομευτικό ρόλο στην ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθη-

#### Δ. Θωμά

---

τές/τριες στην ανάπτυξη μιας εργαλειακής σχέσης με τη σχολική γνώση, στοιχείο το οποίο φαίνεται ότι δεν ήταν κυρίαρχο στη σχέση αυτή στο βουλγαρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### Σημειώσεις

1. Στον ίδιο άξονα βρίσκεται και ο ορισμός που δίνουν οι Portes & Rumbaut όπου αναφέρουν ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στις Η.Π.Α από αλλοδαπούς γονείς ή παιδιά που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και ήλθαν στις Η.Π.Α πριν την εφηβεία τους. Portes & Rumbaut (2001: 23, στο: Shah, 2007:47).

2. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτελείται από χώρες όπως: Τουρκία, Μαρόκο, Σουρινάμ και από Αντίλλες.

3. Η έρευνα αφορούσε Λευκούς, Μαύρους, Ισπανούς και Ασιάτες στις Η.Π.Α.

4. Ως αυταρχικό ορίζεται το μοντέλο οικογένειας όπου οι γονείς θέτουν τους κανόνες λειτουργίας της οικογένειας χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών (Kao: 2004, 430).

5. Σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην εκπαίδευση των γόνων της οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν τη διάσταση του φύλου του γονέα στον οικιακό καταμερισμό εργασίας και πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζουν το ρόλο της μητέρας στο πεδίο της εκπαιδευτικής και συναισθηματικής ενασχόλησης και φροντίδας των παιδιών (James, 1989; Oakley, 1993; Reay, 1998 στο Reay, 2004:59).

6. Εστιάζουμε την προσοχή μας στην κοινωνική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής και όχι σε αυτή της χώρας αποστολής γιατί η χώρα υποδοχής αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο καλείται η δεύτερη γενιά μεταναστών να σπουδάσει και να ζήσει. Αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι η κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής ταυτίζεται με αυτή της χώρας αποστολής. Σε κάθε περίπτωση οι έρευνες που διερευνούν θέματα που σχετίζονται με τη δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών θα πρέπει να εστιάζουν στο κοινωνικό οδοιπορικό της οικογένειας, έτσι όπως αυτό διαγράφεται από τη χώρα αποστολής στη χώρα υποδοχής γιατί αυτό με τη σειρά του φωτίζει το εκπαιδευτικό οδοιπορικό της δεύτερης γενιάς μεταναστών/τριών.

7. Το μορφωτικό κεφάλαιο που σύμφωνα με τον Bourdieu συμβάλλει στη σχολική επιτυχία, εμφανίζεται με δύο μορφές: αυτή που ενσωματώνεται στο

άτομο με τη μορφή προδιαθέσεων (habitus) του μυαλού και του σώματος και την αντικειμενική μορφή που μεταφράζεται σε κατοχή πολιτισμικών αγαθών όπως βιβλία, λεξικά, εποπτικά και τεχνολογικά μέσα (Bourdieu, 1986:243).

8. Η διάκριση «περιορισμένος κώδικας» / «επεξεργασμένος κώδικας» μεταφράζεται ως διάκριση μεταξύ δημόσιας γλώσσας (καθημερινός προφορικός λόγος) και επίσημης. Ως χώρο εγγραφής των κωδικών αυτών ο Bernstein ορίζει το σπίτι και το σχολείο αντίστοιχα. (Bernstein, 1991: 23).

9. Αναφερόμαστε στο βαθμό εξοικείωσης των αλλοδαπών με την ελληνική γλώσσα γιατί ο ερχομός τους γίνεται σε διαφορετικές ηλικίες γεγονός το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που θα αναπτύξουν με το ελληνικό σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα.

10. Ο Hargreaves αναφερόμενος στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους αναφέρει: “Μέσα στον ορισμό που δίνει ο δάσκαλος για τον δικό του ρόλο λανθάνει ένας ορισμός του ρόλου του μαθητή. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να προσδιορίσει πώς σκοπεύει να φερθεί χωρίς να προσδιορίσει συγχρόνως πώς θέλει να φερθούν οι μαθητές. Οι προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές θα απορρέουν από την αντίληψη του για το δικό του ρόλο και θα συμφωνούν μ’ αυτήν” (Blackledge, 2004:375).

11. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του κεντρικού ρόλου τον οποίο διαδραματίζει το Υπουργείο Παιδείας στο θέμα της αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης αποτελεί η απόσυρση από το Υπουργείο του βιβλίου της Ιστορίας της ΣΤ’ δημοτικού, το οποίο ήταν προϊόν συγγραφικής ομάδας με επικεφαλής την πανεπιστημιακό Μ. Ρεπούση.

12. Για μία διεξοδική παρουσίαση της αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και του ρόλου των φροντιστηρίων στη διαδικασία αυτή παραπέμπουμε στο: Thoma, D. (2004) Teachers’ Labour Process; Proletarianisation and the Greek Case (unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, ch. 3).

13. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι στις πρώτες τάξεις του λυκείου ο βαθμός περιχάραξης μπορεί να είναι λιγότερο ισχυρός, αφού η προετοιμασία για τις Πανελλήνιες εξετάσεις δεν έχει εντατικοποιηθεί πλήρως.

14. Ως παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να αναφερθούν, σύμφωνα με την Santoro (2005) αυτά της Αυστραλίας, Ηνωμένων Πολιτειών, Καναδά.

15. Μία μαθήτρια φοιτά σε μουσικό γυμνάσιο.

16. Το υλικό από μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς αφορά το σύνολο της έρευνας. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στο υλικό από τους μαθητές/τριες.

#### Δ. Θωμά

---

17. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ήταν: τρεις φιλόλογοι, ένας θεολόγος και μία οικονομολόγος.

18. Εκτός από τα θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις θίχτηκαν και ζητήματα που αναφέρονται: στην παραβατικότητα των μεταναστών, σε ζητήματα πολιτικής για τους μετανάστες, στις παρέες, στον ελεύθερο χρόνο και στις προσδοκίες τους.

19. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι η ισχυρή περιχάραξη δημιουργεί προβλήματα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όχι μόνο των αλλοδαπών μαθητών/τριών αλλά και των γηγενών.

20. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε μαθήματα όπως της Ιστορίας και της Γλώσσας.

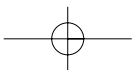
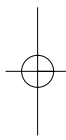
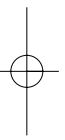
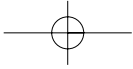
21. Παρεμφερείς στρατηγικές «σχολικής επιβίωσης» εφαρμόζονται και από Έλληνες μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, στην τελευταία τάξη του λυκείου παρατηρείται το φαινόμενο κοντά στο τέλος της σχολικής χρονιάς να αδειάζουν οι αίθουσες αφού οι μαθητές/τριες κάνοντας χρήση του δικαιώματός τους για ένα συγκεκριμένο αριθμό απουσιών, δίνουν προτεραιότητα στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων και κάθονται σπίτι για να προετοιμαστούν εντατικά γι' αυτές.

## Βιβλιογραφία

- Archer, L., & Francis, B., *Understanding minority ethnic achievement. Race, gender, class and 'success'*, Routledge, London, 2007.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Routledge, London, 1975.
- Bernstein B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, London & New York, Taylor & Francis, London, 1996.
- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Bourdieu, P., "The Forms of Capital", in Richardson, J. (eds), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, Westport, Conn, 1986.
- Fischer, L., *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.



- Gang I., & Zimmermann K., "Is Child Like Parent?" *The Journal of Human Resources*, vol. xxxv (3), 2000, σελ. 550-569.
- Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.
- Kao G., "Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth", *International Migration Review*, vol. 38 (2), 2004, σελ. 427-449.
- Ours J- C., & Veenman J., "The educational attainment of second-generation immigrants in the Netherlands", *Journal of Population Economics*, vol. 16, 2003, σελ.739-753.
- Reay D., "Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class" *Sociological Review*, vol. 52 (2),2004, σελ. 57-74.
- Santoro N., Allard A., "(Re) Examining identities: Working with diversity in the pre-service teaching experience", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, 2005, σελ. 863-873.
- Singh P., "Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, (4), 2002, σελ. 572-582.
- Shah B., "Being young, female and Laotian: Ethnicity as social capital at the intersection of gender, generation, "race" and age", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30 (1), 2007, σελ. 28-50.
- Thoma, D., "Teachers' Labour Process; Proletarianisation and the Greek Case" unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2004.
- Vang C., "Minority Parents Should Know More about School Culture and Its Impact on Their Children's Education" *Multicultural Education*, vol. 14 (1), 2006, σελ. 20-26.
- Λυδάκη, Α., *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2001(β εκδ.).
- Μίλεση Χ., *Οι Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στη Σχολική Κοινότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2006.



## Η στάση των Αλβανών Μεταναστών γονέων απέναντι στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Ζητήματα ταυτότητας, γλώσσας και στρατηγικές ενσωμάτωσης

Δ. Μιχαήλ\*

### Περίληψη

*Η παρούσα εργασία εξετάζει τη στάση των Αλβανών μεταναστών γονέων απέναντι στο ελληνικό νηπιαγωγείο, συσχετίζοντας τη στάση τους αυτή με τις προσωπικές τους εμπειρίες από τον κοινωνικό περίγυρο και τον εργασιακό χώρο. Παρουσιάζεται το ζήτημα της διαμόρφωσης ταυτότητας των παιδιών και πώς αυτή συνδέεται με τις εμπειρίες των γονιών τους κατά τη μεταναστευτική διαδικασία. Το θέμα της ενσωμάτωσης των Αλβανών μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία εξετάζεται ως μια δυναμική διαδικασία, όπου το ζήτημα της συγκρότησης ταυτότητας συνδέεται με τη σταδιακή υποχώρηση ή και εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας από το σύνολο σχεδόν των παιδιών και από ένα μικρό αριθμό γονέων, ενώ υιοθετούνται στρατηγικές ενσωμάτωσης όπως η μετονομασία και η βάπτιση.*

*Λέξεις-κλειδιά: Αλβανοί μετανάστες, ενσωμάτωση, ταυτότητα, εκπαίδευση.*

---

\* Η Δόμνα Μιχαήλ είναι Λέκτορας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Δ. Μιχαήλ

---

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη στάση των Αλβανών μεταναστών γονέων απέναντι στο ελληνικό νηπιαγωγείο, συναρτώντας τη στάση τους αυτή με τις προσωπικές τους εμπειρίες από τον κοινωνικό περίγυρο και τον εργασιακό χώρο. Το δείγμα μας συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά που φοιτούν στα τέσσερα νηπιαγωγεία μιας επαρχιακής πόλης της Δυτικής Μακεδονίας, το Άργος Ορεστικό, τους γονείς τους και τα μεγαλύτερα αδέρφια τους (όταν υπάρχουν). Επίσης στην εργασία αυτή μας απασχόλησε και το ζήτημα της διαμόρφωσης ταυτότητας των παιδιών και πως αυτή συνδέεται με τις εμπειρίες των γονιών τους κατά τη μεταναστευτική διαδικασία. Ενδιαφέρον στοιχείο για το ζήτημα της συγκρότησης ταυτότητας παρουσιάζει η υποχώρηση ή και σταδιακή εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας από το σύνολο σχεδόν των παιδιών και από ένα μικρό αριθμό γονέων, αλλά και η πρακτική των περισσότερων να μετονομάζονται οι ίδιοι και να βαφτίζουν τα παιδιά τους ώστε να διευκολύνουν, κατά τη γνώμη τους, την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

## Μετανάστες στο Νομό Καστοριάς: πλαίσιο νομιμότητας<sup>1</sup> και εργασίας

Σε περιοχές που βρίσκονται κοντά στα ελληνοαλβανικά σύνορα (νομοί Φλώρινας και Καστοριάς) και που αποτελούν πέρασμα για νόμιμη αλλά και παράνομη είσοδο Αλβανών στη χώρα το ποσοστό των Αλβανών μεταναστών είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που αναφέρεται για το σύνολο της χώρας. Οι Αλβανοί μετανάστες αποτελούν στη συγκεκριμένη επαρχιακή πόλη που διεξήχθη η έρευνα την κυρίαρχη μεταναστευτική ομάδα. Από στοιχεία του ΚΕΠ Άργους Ορεστικού και του Τμήματος Αλλοδαπών της Νομαρχίας Καστοριάς, οι Αλβανοί μετανάστες στα όρια του συγκεκριμένου Δήμου ξεπερνούν το 90% του συνόλου των μεταναστών. Σε όλο το Νομό οι μετανάστες οι οποίοι έκαναν αίτηση για άδεια διαμονής από το 2003 και μέχρι το 2006 ήταν 2.157. Όσον αφορά στις γυναίκες μετανάστριες ειδικά στις αιτήσεις για άδεια διαμονής στις κατηγορίες που αφορούν περιπτώσεις «οικογενειακής συνένωσης» και «αυτοτελούς άδει-

ας» σχεδόν το 100% είναι από την Αλβανία. Στις κατηγορίες αδειών «σπουδών» και «συζύγων πολιτών Ε.Ε.» το ποσοστό των Αλβανίδων είναι 50% και 41,3% αντίστοιχα. Στα επίσημα στοιχεία της πολιτείας για τις κατηγορίες «οικογενειακής συνένωσης», «συζύγων πολιτών Ε.Ε.» δεν γνωρίζουμε αν οι μετανάστριες αυτές εργάζονται καθότι η άδεια διαμονής είναι ταυτόχρονα και άδεια εργασίας. Μόνο στην περίπτωση των γυναικών που υπάγονται στο καθεστώς της «εξαρτημένης εργασίας» και μόνιμης διαμονής ή της «μετάκλησης» και εποχιακής εργασίας, μπορούμε να γνωρίζουμε τουλάχιστον τον ασφαλιστικό τους φορέα<sup>2</sup>. Στις δύο τελευταίες αυτές κατηγορίες στο Δήμο Άργους Ορεστικού από το 2003-2006 έχουμε 35 γυναίκες: 22 με εξαρτημένη εργασία και 13 με μετάκληση. Από το σύνολο αυτό των γυναικών οι 30 είναι Αλβανίδες (85,7%) οι δύο Βουλγάρες, μια Ρουμάνια, μια Μολδαβή και μια Ρωσίδα. Από αυτές που είναι με εξαρτημένη εργασία το 40% είναι ασφαλισμένες στο ΙΚΑ και το 60% στον ΟΓΑ. Ενώ από αυτές με μετάκληση το 100% είναι ασφαλισμένες στο ΟΓΑ<sup>3</sup>. Όλα αυτά τα στοιχεία βέβαια δεν είναι παρά ενδεικτικά, εφόσον αναφέρονται μόνο στην περίοδο 2003-06 και μόνο για εκείνους τους μετανάστες/τριες που έκαναν αίτηση για άδεια διαμονής<sup>4</sup>. Οι υπηρεσίες<sup>5</sup> στις οποίες απευθυνθήκαμε αδυνατούσαν να μας δώσουν συνολικά στοιχεία ώστε να γνωρίζουμε με ακρίβεια τον συνολικό αριθμό των ανδρών και γυναικών μεταναστών και το καθεστώς της νομιμότητας<sup>6</sup> και εργασίας τους στην περιοχή. Πάντως οι Αλβανοί μετανάστες στην επαρχιακή πόλη που εξετάζουμε έχουν δημιουργήσει μια αρκετά ισχυρή κοινότητα, η οποία αποτελεί σήμερα το 15% περίπου του συνολικού της πληθυσμού.

Οι οικογένειες που μας απασχόλησαν βρίσκονται στην Ελλάδα συνήθως με διετείς άδειες διαμονής, εκτός από μια οικογένεια στην οποία η μητέρα και τα δύο παιδιά έχουν άδεια διαμονής ως ομογενείς, ενώ ο πατέρας θα πάρει την καινούρια άδεια διαμονής μόλις λήξει η παλιά τον Μάιο του 2008. Οι άνδρες, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, ασχολούνται κυρίως με οικοδομικές, αγροτικές εργασίες και άλλα χειρωνακτικά επαγγέλματα, εκτός από μια περίπτωση όπου ο πατέρας εργάζεται ως γιατρός στην Αλβανία και πηγαινοέρχεται κάθε μέρα, ενώ οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους εργάζονται ως οικιακές βοηθοί, στην φροντίδα ηλικιωμένων και παιδιών και λιγότερο σε αγροτικές εργασίες.

Κάποιοι πληροφορητές αναφέρουν ότι γενικά υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσά τους σε σχέση με τις δουλειές. Μερικοί μάλιστα τονίζουν ότι αυτός ο ανταγωνισμός έχει δημιουργήσει εντάσεις ανάμεσα σε συνεργάτες και οικογένειες. Οι εθνοτικοί επιχειρηματίες από τη μια προσφέρουν ευκαιρίες για εργασία στους νεοαφιχθέντες, αλλά από την άλλη συχνά

Δ. Μιχαήλ

---

αναπαράγουν συμπεριφορές διάκρισης. Ο μετανάστης εργαζόμενος εντός ενός εθνοτικού δικτύου γίνεται ανταγωνιστικός όχι προς τους ημεδαπούς αλλά προς τα μέλη της δικής του εθνοτικής ομάδας. Αυτό δηλαδή που έχει πρωταρχική σημασία δεν είναι η εθνοτικότητα αλλά οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο ανάμεσά τους όσο και μεταξύ της δικής τους κοινότητας και αυτής των Ελλήνων της περιοχής. Ο ανταγωνισμός ανάμεσά στους μετανάστες, όπως αναφέρει η Green, είναι συχνό φαινόμενο καθώς η εθνοτική αγορά εργασίας δεν είναι απαραίτητα δικαιότερη ειδικά προς τις γυναίκες. Η Green σχολιάζει ότι «ο εθνοτικός επιχειρηματίας, σύγχρονη απεικόνιση ενός νέου μύθου κοινωνικής κινητικότητας, στηρίζεται σε μια ενίοτε υπερεκτιμημένη κοινωνική ή οικογενειακή αλληλεγγύη» (2002:130), αλληλεγγύη η οποία όπως παρατηρήσαμε συχνά κλονίζεται λόγω του ανταγωνισμού που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Αυτό που μας έγινε σαφές κατά τη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης ήταν ο εξαιρετικά έντονος ανταγωνισμός κυρίως ανάμεσα στις γυναίκες όσον αφορά στη διαθεσιμότητα των σπιτιών στα οποία εργάζονται ως οικιακές βοηθοί ή για τη φροντίδα ηλικιωμένων και παιδιών<sup>7</sup>. Οι γυναίκες προσπαθούν να εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν σταθερότερη απασχόληση. Εκείνες οι οποίες είναι πολλά χρόνια στην πόλη έχουν καταφέρει να δικτυωθούν αρκετά καλά ενώ αυτές που έχουν έλθει σχετικά πρόσφατα αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθώς υπάρχει πλέον υπερπροσφορά στο χώρο. Έτσι πολύ συχνά δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ τους ακόμα και σε περιπτώσεις συγγενών όταν οι νεοαφιχθείσες διεκδικούν μέρος της ζητούμενης εργασίας<sup>8</sup>.

## Αλβανοί μετανάστες και η στάση τους απέναντι στην Προσχολική Εκπαίδευση

Εκτός από ένα σημαντικό αριθμό Αλβανών γονέων πληροφορητές μας ήταν επίσης οι νηπιαγωγοί των τεσσάρων νηπιαγωγείων της πόλης και των δύο παιδικών σταθμών που έχουν νηπιακές τάξεις. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων (για τους νηπιαγωγούς) από τον Σεπτέμβρη μέχρι τον Νοέμβρη 2007 και των άτυπων συνεντεύξεων και της επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης (για τους γονείς και τα παιδιά) από τον Σεπτέμβρη του 2006 ως τον Νοέμβρη του 2007. Στο δείγμα υπήρχε διακύμανση όσον αφορά στον τόπο καταγωγής (αστι-

κά κέντρα/αγροτικές περιοχές ή βορράς/νότος), στην εθνοτική καταγωγή (εθνοτικοί Έλληνες και Εθνοτικοί Αλβανοί), στο θρήσκευμα (Μουσουλμάνοι, Ορθόδοξοι και Καθολικοί), στο μορφωτικό επίπεδο, στο φύλο και στην ταξική καταγωγή. Οι διαφορές αυτές όπως αναφέρει κι ο Χατζηπροκοπίου σε σχέση με έρευνα που πραγματοποίησε για τους Αλβανούς μετανάστες στη Θεσσαλονίκη, αν και αναφέρονται στην προ-μεταναστευτική τους κατάσταση καθορίζουν σαφώς τις ζωές τους στη χώρα υποδοχής και υπογραμμίζουν ότι σε καμιά περίπτωση οι Αλβανοί μετανάστες στην Ελλάδα δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μια ομοιογενής κοινωνική ομάδα (2003:1033-1057).

Τα τέσσερα νηπιαγωγεία της πόλης μαζί με τους δύο παιδικούς σταθμούς στους οποίους λειτουργούν νηπιακές τάξεις έχουν συνολικά δεκαπέντε (15) παιδιά Αλβανικής καταγωγής. Οι νηπιαγωγοί παρατηρούν ότι οι Αλβανοί γονείς στέλνουν συστηματικά τα παιδιά τους και στις δύο τάξεις του Νηπιαγωγείου και μάλιστα στην πλειοψηφία τους επιλέγουν το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Οι μητέρες συνήθως δεν εργάζονται συστηματικά όμως επιθυμούν να έχουν ελεύθερα τα πρωινά ώστε να είναι διαθέσιμες για έκτακτη εργασία ως οικιακές βοηθοί. Πέρα όμως από αυτό, ένας εξίσου σημαντικός λόγος που επιζητούν τη διετή φοίτηση στο Νηπιαγωγείο είναι προκειμένου να αρχίσουν τα παιδιά τους να μαθαίνουν συστηματικά την ελληνική γλώσσα.

Από την επιτόπια παρατήρησή μας διαπιστώσαμε ότι πριν από το Νηπιαγωγείο τα παιδιά εκτίθενται στην ελληνική γλώσσα κυρίως μέσω της τηλεόρασης, αν και τα περισσότερα Αλβανικά σπίτια διαθέτουν πλέον δορυφορική κεραία και επιλέγουν συνήθως να παρακολουθούν Αλβανικά δορυφορικά κανάλια. Οι Αλβανίδες μητέρες, που κυρίως ασχολούνται με το μέγαλμα των παιδιών στην πλειοψηφία τους, συνήθως κοινωνικοποιούνται εντός της κοινότητάς τους. Παρατηρήσαμε, ότι τουλάχιστον όσον αφορά στις οικογένειες με τις οποίες δουλέψαμε, σχεδόν ποτέ Αλβανίδες μητέρες με μικρά παιδιά δεν ανταλλάσσουν επισκέψεις με Ελληνίδες μητέρες με παιδιά στην ίδια ηλικία. Η Ελληνική κοινότητα φαίνεται να αντιστέκεται στο να ενσωματώσει πλήρως κοινωνικά την Αλβανική<sup>9</sup>, και η επαφή περιορίζεται συνήθως στο εργασιακό επίπεδο και στις εμπορικές συναλλαγές. Οι Αλβανοί γενικά επιδιώκουν περισσότερο την επαφή με τους Έλληνες και την αποδοχή τους, εφόσον σχεδόν στο σύνολό τους φαίνεται να επιδιώκουν την ενσωμάτωσή τους στην Ελληνική κοινωνία. Ξενοφοβικές δε συμπεριφορές και διακρίσεις εις βάρος των Αλβανών φαίνεται να υποχωρούν σταδιακά με τον χρόνο όσο η επαφή των μελών των δύο κοινοτήτων αυξάνεται.

#### Δ. Μιχαήλ

---

Οι Νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι σχεδόν στο σύνολό τους οι Αλβανοί γονείς είναι εξαιρετικά συνεπείς όσον αφορά στις τυπικές και οικονομικές τους υποχρεώσεις απέναντι στο σχολείο. Συμμετέχουν στις γιορτές που διοργανώνει το σχολείο και είναι οι πρώτοι που πληρώνουν όταν προκύπτει κάποια επιπλέον δαπάνη για την πραγματοποίηση των σχολικών γιορτών. Όπως παρατήρησε μια νηπιαγωγός:

«Οι Αλβανοί γονείς είναι πάντα πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ό,τι τους προτείνουμε. Δεν θέλουν τα παιδιά τους να φαίνεται ότι υστερούν ή διαφέρουν. Είναι ευγενικοί μαζί μας και συχνά πιο συνεπείς από κάποιους Έλληνες γονείς. Είναι πολύ συνεπείς σε όλα και κυρίως στις πληρωμές. Τις προάλλες τηλεφώνησα σε κάποιον Αλβανό πατέρα για να τον ενημερώσω για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή που ετοιμάζει το σχολείο. Τον ρώτησα αν θέλει να συμμετέχει, γιατί απαιτούνταν ένα μικρό κόστος για τη στολή του παιδιού του. Του είπα ότι οι υπόλοιποι γονείς είχαν συμφωνήσει άλλα του τόνισα ότι δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή. Μου είπε χαρακτηριστικά: «Φυσικά θα συμμετέχω, αφού όλοι οι άλλοι γονείς συμφώνησαν εγώ θα είμαι ο διαφορετικός;»»

Στο σύνολό τους οι Νηπιαγωγοί πληροφορητές μας ανέφεραν ότι γενικά οι Αλβανοί γονείς δεν εκφράζονται ιδιαίτερα σε σχέση με τα προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους στο σχολείο. Χαρακτηριστικά μας είπαν ότι δεν «ανοίγονται» αλλά είναι σε επαφή με το σχολείο και τους Νηπιαγωγούς και έτοιμοι να ακούσουν και να συνεργαστούν σε προβλήματα που πιθανά να παρουσιάζονται. Μας ανέφεραν επίσης ότι οι Αλβανοί πατέρες είναι σε τακτικότερη επαφή με το σχολείο από ό,τι οι Έλληνες πατέρες αν και περισσότερο συνεσταλμένοι σε σχέση με τις Αλβανίδες μητέρες. Αντίστροφα, οι Ελληνίδες μητέρες είναι σε συχνότερη επαφή με το σχολείο από ό,τι οι Αλβανίδες μητέρες.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας μητέρας της οποίας το κοριτσάκι είναι το μόνο παιδί αλβανικής καταγωγής στο νηπιαγωγείο που πηγαίνει. Η μητέρα αυτή, μας ανέφερε η νηπιαγωγός, δεν έχει μπει ποτέ στο σχολείο, έρχεται μέχρι την αυλόπορτα κι από κει κάνει νόημα στις νηπιαγωγούς να στείλουν τη μικρή για να την πάρει. Μόνο ο πατέρας του κοριτσιού έχει επαφή με το χώρο και το προσωπικό του σχολείου, αλλά κι εκείνος χωρίς να είναι ιδιαίτερα ανοιχτός στην επικοινωνία.

Γενικά παρατηρήσαμε ότι οι Αλβανίδες γυναίκες στο πεδίο αφήνουν συνήθως στους άνδρες τους τις επαφές με υπηρεσίες, σχολεία και δημόσιους χώρους γενικά. Οι ίδιες φαίνονται να περιορίζονται στο χώρο



του σπιτιού και στους χώρους εργασίας τους αν και αυτό συχνά βρίσκεται σε συνάρτηση με το χρόνο διαμονής τους στην Ελλάδα και το βαθμό στον οποίο έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα.

## Γλωσσική μετακίνηση και εγκατάλειψη της μειονοτικής γλώσσας

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα σχόλια των Νηπιαγωγών σε σχέση με τη χρήση της Αλβανικής **γλώσσας**. Μας ανέφεραν ότι στο χώρο του Νηπιαγωγείου τα παιδιά δεν μιλάν ποτέ Αλβανικά. Χαρακτηριστικά μια νηπιαγωγός μας είπε:

«Σ' αυτό το χώρο ποτέ τα παιδιά δεν μιλούν Αλβανικά. Ακόμα κι όταν μέσα από διαπολιτισμικά παιχνίδια προσπαθούμε να τους ενθαρρύνουμε να μας πουν κάποιες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, δεν ανταποκρίνονται. Μάλλον τους το έχουν περάσει από το σπίτι. Εγώ πιστεύω ότι αισθάνονται τη γλώσσα τους ως μειονέκτημα, ότι τους διαφοροποιεί αρνητικά».

Κάποια άλλη νηπιαγωγός ανέφερε:

«Μόνο όταν έρχονται οι γονείς τους να τα πάρουν ίσως τους ξεφύγει καμιά λέξη στα Αλβανικά, αλλά σχεδόν ψιθυριστά να μην ακουστεί».

Οι Αλβανοί γονείς<sup>10</sup> στο πεδίο μας τόνισαν πόσο χρήσιμη είναι για τα παιδιά τους η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και πόσο σύντομα μέσα στον πρώτο χρόνο τα παιδιά τους αρχίζουν να μιλούν τα ελληνικά. Μάλιστα ένας πατέρας που τη χρονιά που είχε φοιτήσει ο γιος του στα προνήπια δεν υπήρχε άλλο παιδί Αλβανικής καταγωγής στην ίδια τάξη, ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος γιατί έτσι το παιδί του θα κοινωνικοποιούνταν σε καθαρά ελληνόφωνο περιβάλλον. Συγκεκριμένα όταν τον ρωτήσαμε αν το παιδί θα στενοχωριόταν σ' ένα περιβάλλον όπου δεν θα υπήρχε κανένας ομοεθνής του και δεν θα καταλάβαινε τη γλώσσα μας ανέφερε:

«Καλύτερα που είναι μόνος του. Μόνο έτσι θα μάθει ελληνικά, γιατί με τους Αλβανούς συνέχεια δεν μαθαίνει. Αν υπήρχε κι άλλος δικός μας θα παρασύρονταν και δεν το θέλω αυτό. Στο σπίτι προσπαθούμε να μιλάμε

#### Δ. Μιχαήλ

---

ελληνικά, αλλά δεν μιλάμε σωστά. Μόνο από την τηλεόραση ό,τι πάρει. Αλλιώς στο σχολείο».

Η μητέρα του ίδιου παιδιού την οποία συναντήσαμε μόνη της αρκετό καιρό μετά μας είπε ότι στο σπίτι γενικά μιλούν Αλβανικά. Η γυναίκα αυτή βρίσκεται μόνο τέσσερα χρόνια στην Ελλάδα ενώ ο άντρας της δεκαπέντε. Η ίδια μας είπε ότι βλέπουν την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα ως προσωρινή, ενώ ο άνδρας της πριν από τρεις μήνες περίπου μας είχε πει ότι δεν σκοπεύουν να επιστρέψουν στην Αλβανία. Χαρακτηριστικά η γυναίκα αυτή ανέφερε τα εξής:

«Κάποια στιγμή θα γυρίσουμε. Τα παιδιά μας δεν πιστεύω. Αν μάθουν εδώ δεν θα γυρίσουν. Εγώ θα ήθελα, κι ο άντρας μου. Ποιος θα μας κοιτάξει εδώ; Εκεί θα κάνουμε ένα σπίτι... αλλά που ξέρεις μπορεί και να μείνουμε...»

Οι υπόλοιποι γονείς με τους οποίους μιλήσαμε βλέπουν την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα ως μόνιμη. Ιδιαίτερα αυτοί που έχουν και μεγαλύτερα παιδιά ανέφεραν ότι τα παιδιά τους θέλουν να επισκέπτονται την Αλβανία αλλά να επιστρέφουν. Δεν θέλουν να μείνουν εκεί. Παρόλα αυτά όμως σχεδόν όλοι προσπαθούν να επενδύσουν στην Αλβανία και χτίζουν εκεί σπίτια ή να αγοράζουν διαμερίσματα, σκεπτόμενοι ότι ίσως κάποια στιγμή στα γεράματά τους επιστρέψουν.

Οι Αλβανοί γονείς στο πεδίο στρέφουν τα παιδιά τους από τη νηπιακή ηλικία προς την ελληνική γλώσσα και τα ενθαρρύνουν να μιλούν ελληνικά όσο το δυνατόν περισσότερο. Βέβαια οι περισσότεροι μας ανέφεραν ότι στο σπίτι μιλούν Αλβανικά. Οι Νηπιαγωγοί πληροφορητές μας τόνισαν ιδιαίτερα την φιλομάθεια των Αλβανών παιδιών και τις μεγάλες προσπάθειες που καταβάλουν στο γλωσσικό επίπεδο. Μας τα χαρακτήρισαν δε ως «συνεπή» και «τυπικά» παιδιά όσον αφορά στην συμπεριφορά τους. Το ενδιαφέρον βέβαια είναι ότι αρκετοί Αλβανοί γονείς στο πεδίο όταν πια αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά τους μεγαλώνοντας απαξιώνουν τη μητρική τους γλώσσα και αποφεύγουν να τη χρησιμοποιούν ακόμα και στο σπίτι δείχνουν να προβληματίζονται. Η γλωσσική όμως μετακίνηση προς τα ελληνικά είναι μια επιλογή των γονιών τους που αποβλέπει στην καλύτερη και γρηγορότερη ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Έχουμε μάλιστα συναντήσει οικογένειες Αλβανών στο πεδίο όπου όλη η οικογένεια παρουσίαζε γλωσσική μετακίνηση προς τα ελληνικά καθώς τα παιδιά τους μεγάλωναν και κατακτούσαν την ελληνική

γλώσσα ή προσπαθώντας οι ίδιοι να τα ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα. Έτσι τα Αλβανικά αντικαθίσταντο σχεδόν πλήρως από τα ελληνικά ακόμα και στο χώρο του σπιτιού. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις όπου μέσα σε μια οικογένεια υπάρχουν παππούδες που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά έχουμε παρατηρήσει τα παιδιά της οικογένειας να απευθύνονται στους γονείς τους στα ελληνικά και στους παππούδες τους στα Αλβανικά. Χαρακτηριστικά μια μητέρα μας ανέφερε τα εξής:

«Και τα δύο παιδιά μου μιλούσαν καλά ελληνικά πριν το Νηπιαγωγείο. Ο μεγάλος μέχρι τα 5,5-6 χρόνια δεν ήξερε καθόλου Αλβανικά. Μετά στα 6 ήλθε η γιαγιά από την Αλβανία να μείνει μαζί μας και τα έμαθε όλα. Κι ο μικρός το ίδιο... Εγώ τους μιλάω Αλβανικά συχνά για να μην ξεχνούν. Ό,τι δεν καταλαβαίνουν απ' την τηλεόραση το ρωτάν σε μένα και το εξηγώ. Έχουν μάθει και να διαβάζουν Αλβανικά και μεταφράζουν γρήγορα.»

Αυτή είναι η μοναδική περίπτωση που συναντήσαμε όπου γονείς μας δήλωσαν πως τα παιδιά τους μιλούσαν Ελληνικά ήδη πριν φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Η μητέρα είναι ομογενής όμως ούτε η ίδια μιλούσε ελληνικά όταν ήλθε στην Ελλάδα πριν από δεκαέξι χρόνια.

Όπως επισημαίνει η DeBernardi η εγκατάλειψη της μειονοτικής γλώσσας υπέρ της κυρίαρχης αποτελεί μια πραγματιστική (pragmatic) επιλογή από οικονομική άποψη καθώς, από την άλλη πλευρά η διατήρησή της παρά την έλλειψη κρατικής υποστήριξης «μπορεί να επισημαίνει εθνοτικές διαφορές στο εσωτερικό πολύ-εθνοτικών κοινωνιών» (1994:872-73). Σχεδόν στο σύνολό τους οι Αλβανοί μετανάστες στο πεδίο αναφέρουν ότι ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν βάσεις για μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα και παραδέχονται ότι τα παιδιά τους μεγαλώνοντας δεν είναι πρόθυμα να εγκαταλείψουν την Ελλάδα για την Αλβανία. Μάλιστα πολλοί αποδίδουν το γεγονός ότι τα παιδιά τους δεν επιλέγουν να χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα λόγω της επιθυμίας τους για πλήρη ενσωμάτωση και κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα. Την Αλβανία την βλέπουν ως πολύ «παραδοσιακή» και όχι ακόμα αρκετά «δυτικοποιημένη»<sup>11</sup>.

Η μετακίνηση γλωσσικού κώδικα αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας ταυτοποίησης των Αλβανών μεταναστών που περιλαμβάνει και την ενδιαφέρουσα πρακτική της μετονομασίας των ιδίων αλλά και των παιδιών τους, θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε παρακάτω, με την είσοδό τους στην Ελλάδα αλλά και αργότερα. Συντελείται λοιπόν *μετακίνηση ταυτότητας*, (ή όπως θα προτιμούσαμε εμείς να το ορίσουμε ως *επιτέλεση μιας νέας ταυτότητας*)<sup>12</sup> φαινόμενο που όπως υποστηρίζει η Skutnabb-Kangas

Δ. Μιχαήλ

---

ορισμένοι μελετητές προσπάθησαν να το ερμηνεύσουν με βάση το κύρος της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού μιας μειονοτικής ομάδας σε σχέση με τη γλώσσα/ες και τον πολιτισμό/ους που κυριαρχούν στο πλειονοτικό περιβάλλον (MRG Report 1990). Η θεωρία φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή στην μειονοτική μεταναστευτική ομάδα των Αλβανών, οι οποίοι εμφανίζονται να μην αποδίδουν στην Αλβανική γλώσσα το ίδιο κύρος το οποίο αποδίδουν στην Ελληνική. Οι γλωσσικές και πολιτισμικές προτιμήσεις δεν δηλώνονται πάντα ανοιχτά από τους Αλβανούς γονείς στο πεδίο, συνδηλώνονται ή υποδηλώνονται όμως από τη στάση και τις επιλογές τους τόσο στο γλωσσικό όσο και στο πολιτισμικό επίπεδο. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ενώ για τον Αλβανικό εθνικισμό η γλώσσα αποτέλεσε το πιο αξιόπιστο ενωτικό στοιχείο (σε αντίθεση με τη θρησκεία) και το γλωσσικό ζήτημα έγινε βασικό πολιτικό αίτημα,<sup>13</sup> οι Αλβανοί στο πεδίο δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερες αντιστάσεις όσον αφορά στην εγκατάλειψη της γλώσσας τους.

## Η νέα Αλβανική ταυτότητα και οι στρατηγικές ενσωμάτωσης

Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε τη διαδικασία διαμόρφωσης νέας εθνοτικής ταυτότητας από τους Αλβανούς μετανάστες ως μια επιτελεστική κοινωνική συμπεριφορά, ως μια κοινωνική κατασκευή η οποία βρίσκεται σε συνεχή διαμόρφωση από τους ίδιους σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν<sup>14</sup> και αντανακλά τα πολλαπλά «ανήκειν» διαμέσου πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και εθνικών ορίων (boundaries)<sup>15</sup>. Είναι σωστότερο δε να μιλάμε για ταυτότητες σε πληθυντικό αριθμό καθώς η διαδικασία της μετανάστευσης αναπόφευκτα οδηγεί στην ανάδυση ατομικών διεθνικών (transnational) ταυτοτήτων σε συνεχή διαμόρφωση, ενώ επίσης έχει ήδη καταγραφεί από άλλους μελετητές ότι ο ατομικός χαρακτήρας των αλβανικών ταυτοτήτων συνδέεται με την απόρριψη εκ μέρους τους του κομμουνιστικού κολεκτιβισμού<sup>16</sup> που βίωσαν στην Αλβανία.

Οι Αλβανοί πληροφορητές μας στο πεδίο συνήθως διαπραγματεύονται ατομικά την εθνοτικότητά τους σύμφωνα με το είδος και την ένταση των δεσμών που διατηρούν με την Αλβανία, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειακών δεσμών, των φιλοδοξιών για κοινωνική κινητικότητα στην

Ελλάδα καθώς και του πως βιώνουν το αίσθημα του «ανήκειν» τόσο στην Αλβανική όσο και στην Ελληνική κοινότητα. Έτσι λοιπόν παρατηρούμε μεγάλη διακύμανση στον τρόπο που εκφράζεται η εθνοτικότητα, καθώς οι άνθρωποι φαίνεται να παραδέχονται ότι ανήκουν σε μια εθνοτική συλλογικότητα (την Αλβανική κοινότητα), αλλά λίγοι ανάμεσά τους δηλώνουν Αλβανική εθνική ταυτότητα και στο πεδίο οι σχέσεις μεταξύ τους πολύ συχνά χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό και εχθρότητα. Πολύ σημαντικό ρόλο για την κοινωνική τους ταυτότητα παίζει το καθεστώς νομιμότητας και πρόσβασης στην αγορά εργασίας που απολαμβάνει ο καθένας, καθώς η νομιμοποίησή τους οδηγεί σε καλύτερες αμοιβές και κοινωνική ασφάλιση, ενώ ο αποκλεισμός στην περιθωριοποίησή τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ορισμένοι Αλβανοί στο πεδίο θεωρούν λιγότερο «Αλβανούς» κάποιους ομοεθνείς τους, σαν να έχουν απωλέσει μέρος της «αλβανικότητάς» τους κατά την διαδικασία της μετανάστευσης. Ως λιγότερο «Αλβανοί» συνήθως χαρακτηρίζονται εθνοτικοί επιχειρηματίες<sup>17</sup> οι οποίοι έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν μια σταθερή οικονομική βάση και οι συνθήκες και ο τρόπος ζωής τους δεν διαφέρουν από αυτές των Ελλήνων, αλλά κι όσες γυναίκες έχουν παντρευτεί Έλληνες. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τις αντιφάσεις που αναπτύσσονται όσον αφορά στο είδος των ταυτοτήτων που κατασκευάζονται από τους Αλβανούς μετανάστες στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση. Οι περισσότεροι εμφανίζονται να προσπαθούν να ενδυναμώσουν το αίσθημα του «ανήκειν» στην Ελληνική κοινότητα χτίζοντας μια ταυτότητα που να είναι αποδεκτή τόσο από τους ίδιους όσο κι απ' τους Έλληνες. Αυτή η διαδικασία όμως δεν είναι εύκολη καθώς η Ελληνική κοινότητα διατηρεί και αναπαράγει στερεότυπα<sup>18</sup> για τους Αλβανούς και τους θεωρεί υπεύθυνους για την αύξηση της εγκληματικότητας στην περιοχή από την περίοδο της άφιξης τους και ύστερα<sup>19</sup>. Με τον καιρό η λέξη «Αλβανός» έχει αποκτήσει αρνητική, σχεδόν υβριστική σημασία<sup>20</sup> και συνοδεύεται από έντονη καχυποψία. Έτσι οι Αλβανοί χρειάστηκε να αναπτύξουν διάφορες «στρατηγικές» στην προσπάθειά τους να περιφρουρήσουν την συλλογική τους αυτοεκτίμηση, να συνεχίσουν να υπάρχουν σε μια ξένη χώρα, να τύχουν κάποιας κοινωνικής αναγνώρισης από τους Έλληνες και ν' απαλύνουν τις αρνητικές εντυπώσεις γι' αυτούς. Μέλη των δύο κοινοτήτων συνεργάζονται και συναναστρέφονται σε διάφορα επίπεδα και χώρους στην καθημερινότητά τους, ενώ οι σχέσεις και τα όρια των σχέσεων βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση. Η επαφή και η συνεργασία δίνει ευκαιρίες δημιουργίας προσωπικών σχέσεων και σταδιακής αποδυνάμωσης των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

#### Δ. Μιχαήλ

---

Οι πληροφορητές γονείς αλλά και νηπιαγωγοί μας ανέφεραν πολλά περιστατικά όπου μικροί Αλβανοί παραπονέθηκαν ότι κάποια παιδιά στο νηπιαγωγείο τους αποκαλούσαν «Αλβανούς» κι αυτό τα έκανε να κλαίνε και σε ορισμένες περιπτώσεις να μην θέλουν να ξαναπάνε στο σχολείο. Είναι προφανές ότι τα παιδιά Αλβανικής καταγωγής προσλαμβάνουν αυτόν τον χαρακτηρισμό αρνητικά όχι γιατί δεν έχουν επίγνωση της διαφορετικότητάς τους αλλά γιατί αντιλαμβάνονται ότι ο χαρακτηρισμός αποδίδεται με αρνητικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά Ελληνικής καταγωγής παρουσιάζονται ως φορείς των αρνητικών στερεοτύπων που οι οικογένειές τους και η Ελληνική κοινότητα διατηρεί σε σχέση με τους Αλβανούς. Ένας Αλβανός πατέρας μας ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Ο γιος μου πότε ερχόταν από το σχολείο χαρούμενος πότε λυπημένος. Τον ρωτούσαμε τι έχει και μας έλεγε ότι τα παιδιά τον λένε «Αλβανό». «Μα Αλβανός είσαι», του λέγαμε εμείς. «Γιατί είμαι Αλβανός, αφού μιλάω Ελληνικά», μας έλεγε αυτός. Νόμιζε πως άμα μιλάει ελληνικά γίνεται Έλληνας.» (γελώντας)

Μια μητέρα ενός κοριτσιού στο δημοτικό μας ανέφερε τα εξής:

«Συχνά την κόρη μας την φώναζαν τα άλλα παιδιά «Αλβανίδα»... σαν βρισιά. Στενοχωριόταν στην αρχή μετά όμως τους απαντούσε: «Ναι είμαι και είμαι περήφανη!». Μια φορά έφερε από την Αλβανία δώρα για τα παιδιά. Τα άλλα παιδιά δέχθηκαν τα δώρα. Και ρούχα όταν ψωνίζει από την Αλβανία το λέει, δεν ντρέπεται. Μια φίλη της τής ζήτησε μια μπλούζα από Αλβανία».

Οι γονείς φαίνεται να προσπαθούν να δημιουργήσουν στα παιδιά Αλβανική εθνοτική ταυτότητα, ενώ παράλληλα στην προσπάθεια τους για γρήγορη ενσωμάτωση ωθούν τα παιδιά προς την Ελληνική γλώσσα και οι περισσότεροι τα βαπτίζουν Χριστιανούς Ορθόδοξους. Η νέα επιτελεστική ταυτότητα του Αλβανού μετανάστη στην Ελλάδα φαίνεται να συνθέτει στοιχεία από την παράδοση και των δύο κοινοτήτων, της Αλβανικής και της Ελληνικής. Οι γονείς πάντως παρατηρούν ότι τα παιδιά τους μεγαλώνοντας αισθάνονται «εντελώς ξένοι» όταν επισκέπτονται συγγενείς τους στην Αλβανία και ισχυρίζονται ότι τα παιδιά τους θέλουν να θεωρούνται Έλληνες. Αντιδρούν μάλιστα έντονα όταν οι γονείς τους εκδηλώνουν επιθυμία να γυρίσουν μόνιμα στην Αλβανία.

## Μετονομασία και Βάπτιση

Δυο βασικές στρατηγικές ενσωμάτωσης των Αλβανών στην Ελληνική κοινωνία που και οι δυο αποβλέπουν στη δημιουργία (επιτέλεση) της νέας ταυτότητας, αποτελούν οι πρακτικές της μετονομασίας και της βάπτισης. Οι ανατρεπτικές αυτές στρατηγικές έχουν ως στόχο την αποδόμηση των αρνητικών στερεοτύπων που ταυτίζουν τους Αλβανούς με την εγκληματικότητα και τη βία, την αποφυγή ή/και αντίδραση στον κοινωνικό αποκλεισμό ή στην *ενσωμάτωση με διαφοροποίηση* (differential inclusion) και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τις κοινότητες υποδοχής<sup>21</sup>.

Οι περισσότεροι Αλβανοί στο πεδίο αλλάζουν τα ονόματά τους σε Ελληνικά με το που περνάνε τα σύνορα ή λίγο αργότερα. Οι περισσότεροι δε βαφτίζουν τα παιδιά τους Χριστιανούς Ορθόδοξους λίγο πριν πάνε στο Δημοτικό σχολείο. Οι πρακτικές της μετονομασίας και της βάπτισης αποτελούν μια σχεδόν γενικευμένη πρακτική σ' όλη την Ελλάδα, ενώ δεν συνηθίζεται στην Ιταλία η οποία αποτελεί τον δεύτερο πιο συνηθισμένο προορισμό των Αλβανών μεταναστών<sup>22</sup>. Οι Μουσουλμάνοι Αλβανοί στη χώρα αποτελούν το 15% του συνολικού αριθμού των Μουσουλμάνων μεταναστών γενικά. Στην πλειονότητά τους αυτολογοκρίνονται να δηλώσουν ότι είναι μουσουλμάνοι στην Ελλάδα καθώς και σημαντικότερη μερίδα ανάμεσά τους παρουσιάζει χαμηλή έως ανύπαρκτη θρησκευτικότητα (Τσιτσελίκης 2004:272, 274). Αυτή η στάση των Αλβανών προς τη θρησκεία μπορεί πιθανά να ερμηνευτεί εάν λάβουμε υπόψη μας το ρόλο που έπαιξε η θρησκεία στον Αλβανικό εθνικισμό.

Αρκετοί μελετητές<sup>23</sup> αναφέρουν ότι ο Αλβανικός εθνικισμός ήταν ανταγωνιστικός ως προς τη θρησκεία, λαμβάνοντας συχνά αντικληρικό (αντιιερατικό [anticlerical]) χαρακτήρα. Η θρησκεία δεν έπαιξε κάποιον ιδιαίτερο ρόλο στον Αλβανικό εθνικισμό και οι «εθνικιστές» όχι μόνο θεωρούσαν τις θρησκευτικές διαιρέσεις ως παράγοντα σύγκρουσης αλλά και ως όχημα εξωτερικής παρέμβασης και επιρροής. Αυτό εξηγεί τον ιδιαίτερα κοσμικό χαρακτήρα του Αλβανικού εθνικισμού που τον έκανε να μοιάζει με τους εθνικισμούς δυτικοευρωπαϊκού και όχι βαλκανικού τύπου (Misha 2002:45).

Αρκετές ερμηνείες έχουν δοθεί για τη μικρή έως ανύπαρκτη σχέση της θρησκείας με τον Αλβανικό εθνικισμό και σύμφωνα με τον Duijzings ο βασικός λόγος είναι ότι από την αρχή «το αλβανικό εθνικό κίνημα είχε ν' αντιμετωπίσει μια κατάσταση έντονων εσωτερικών θρησκευτικών δι-

Δ. Μιχαήλ

---

αιρέσεων, καθότι οι Αλβανοί ασπάζονταν τρία θρησκειώματα: το Ισλάμ, την Ορθοδοξία και τον Ρωμαιοκαθολικισμό. Εάν μάλιστα προσθέσουμε και την αίρεση του Μπεχτασισμού<sup>24</sup>, που ήταν πολύ διαδεδομένη στην Αλβανία, τότε έχουμε τέσσερα θρησκειώματα.

Οι Αλβανοί εθνικιστές ισχυρίζονται ότι οι θρησκείες διαίρεσαν την Αλβανική κοινωνία και αποτέλεσαν εμπόδιο στην εθνική ενοποίηση. Οι Ορθόδοξοι Αλβανοί στο νότο, για παράδειγμα, «υποβλήθηκαν σε μια διαδικασία εξελληνισμού, ενώ οι Ορθόδοξοι Σουνίτες Μουσουλμάνοι αποκαλούνταν «Τούρκοι». Έτσι η προσπάθεια να ουδετεροποιηθούν οι πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις αυτών των θρησκειών έλαβαν χώρα από το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα και ύστερα (Duijzings 2002:61). Ο «Αλβανισμός»<sup>25</sup> προπαγανδίστηκε ως ένα είδος 'κοσμικής θρησκείας' και επί κομμουνισμού έγινε «ριζική προσπάθεια να ξεριζωθεί η θρησκεία από την πολιτική αρένα» όταν ο Ενβέρ Χότζα «έκανε την Αλβανία το πρώτο 'άθεο' κράτος του κόσμου» (Duijzings 2002:62). Στην μετακομμουνιστική περίοδο η πίστη και οι θρησκευτικές διαιρέσεις αναζωπυρώθηκαν ενώ ο «μύθος της Δύσης» συνδέθηκε με τον εθνικό μύθο της ευημερίας και του πολιτισμού που γνώρισε η Αλβανία πριν από την Οθωμανική αυτοκρατορία. Και η Χριστιανικότητα των Αλβανών πριν την Οθωμανική περίοδο χρησιμοποιήθηκε ως η Δυτική τους ταυτότητα (Lubonja 2002:101). Ο Malcolm αντικρούοντας αυτό το επιχείρημα ισχυρίζεται ότι η Χριστιανικότητα προβλήθηκε από τους Ορθόδοξους και Καθολικούς Αλβανούς και επειδή χρησιμοποιήθηκε από Έλληνες και Σλάβους ενάντια στα Αλβανικά συμφέροντα, θεωρήθηκε επικίνδυνη (2002:86).

Με όσα αναφέρθηκαν προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι Αλβανοί μετανάστες στο πεδίο, αλλά και στην Ελλάδα γενικότερα, δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερη θρησκευτικότητα. Για τις βαπτίσεις των παιδιών τους αναζητούν νονούς ανάμεσα στους Έλληνες και με τον τρόπο αυτό προσπαθούν να δημιουργήσουν δεσμούς με την κοινότητα και να μετατρέψουν τις απρόσωπες σε προσωπικές θεσμοποιημένες σχέσεις. Η πνευματική συγγένεια γεφυρώνει τις δύο κοινότητες και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση των Αλβανών μεταναστών.

Οι νηπιαγωγοί μας επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι τα παιδιά σχεδόν στο σύνολό τους είναι βαπτισμένα χριστιανοί ορθόδοξοι. Μάλιστα μας ανέφεραν ότι συμμετέχουν σ' όλες τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές. Αντιλαμβανόμαστε βέβαια ότι τα παιδιά συμμετέχουν με την παρότρυνση των γονέων τους σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου προκειμένου να μην διαφέρουν και ξεχωρίζουν. Καταγράψαμε όμως μια περίπτωση η οποία παρουσιάζει ενδιαφέρον και μας προβλημάτισε ως προς τον εθνο-



κεντρικό χαρακτήρα του σημερινού νηπιαγωγείου που βιώνει τις αντιθέσεις του κι ενώ από τη μια προωθεί μια διαπολιτισμική διάσταση με δράσεις πιλοτικής κυρίως μορφής από την άλλη δεν αφήνει χώρο να απαπυχθούν διαφορετικότητες στην πράξη.

Μια νηπιαγωγός μας ανέφερε το εξής περιστατικό:

«Έχουμε τρία παιδιά που δεν είναι βαπτισμένα. Την 28η Οκτωβρίου είχαμε πάει για εκκλησιασμό και κοινωνήσαμε τα παιδιά. Τα αβάπτιστα δεν τα κοινωνήσαμε και έκλαιγαν. Έκλαιγαν επειδή το είδαν σαν εξαίρεση»

Το περιστατικό αυτό από μόνο του δείχνει ότι πέρα από τις όποιες διακηρύξεις για διαπολιτισμικότητα και ενσωμάτωση των παιδιών διαφορετικής θρησκευτικής, πολιτισμικής, εθνοτικής προέλευσης το πνεύμα που διέπει το σύγχρονο νηπιαγωγείο δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες που επιβάλλει η μετανάστευση. Αντίθετα μας θυμίζει τον αφομοιωτικό χαρακτήρα ως προς τους αλλόγλωσσους και αλλόθρησκους που είχε ιστορικά το νηπιαγωγείο από τον 19ο και 20ο<sup>26</sup> αιώνα. Κι αν μην ξεχνάμε βέβαια ότι καθώς στα νηπιαγωγεία γίνεται προσευχή τουλάχιστον δύο (έως και τρεις) φορές την ημέρα πέρα από τον αφομοιωτικό έχει και προσυλητιστικό χαρακτήρα προς την θρησκεία της πλειονότητας.

## Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι Αλβανοί γονείς εμφανίζονται θετικοί όσον αφορά στην επικοινωνία τους με τους δασκάλους των παιδιών τους αλλά και γενικότερα στην επαφή τους με το σχολικό χώρο. Η αδυναμία τους να εκφραστούν στην ελληνική γλώσσα, τα ψυχολογικά και πολιτιστικά όρια (αληθινά ή συμβολικά) ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο καθώς επίσης το χαμηλό μορφωτικό επίπεδό τους και οι περιορισμένες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους δασκάλους φαίνεται να αποτελούν τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι Αλβανοί γονείς σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζονται διστακτικοί στο να επιδιώξουν επαφή με τους δασκάλους των παιδιών τους. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώσαμε από πλευράς τους μια έντονη προσπάθεια για ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία και την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών προς την κατεύ-

Δ. Μιχαήλ

---

θυση αυτή. Τέλος, διαπιστώσαμε και καταγράψαμε την ύπαρξη εθνοκεντρικών και αφομοιωτικών τάσεων στον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού νηπιαγωγείου σήμερα, καθώς και αντίφαση μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών από την μεριά των νηπιαγωγών.

## Σημειώσεις

1. Βλ. σχετικά: Τ. Καβουνίδη 2004.
2. Στοιχεία από το Τμήμα Αλλοδαπών και Ιθαγένειας της Νομαρχίας Κατοριάς.
3. Στοιχεία από το ΚΕΠ του Δήμου Άργους Ορεστικού.
4. Σχετικά με τη μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα βλ. Baldwin-Edwards 2004 α, 2004 β και Fakiolas 2003, Triandafyllidou 2000, Hatziprokoriou 2003.
5. Σε επίπεδο αρχών, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οδηγό Κοινωνικής Συμμετοχής και Ένταξης (European Civic Citizenship and Inclusion Index), η απόδοση της Ελλάδας σε ότι αφορά τα πέντε σημεία-κλειδιά που αφορούν στις δυνατότητες κοινωνικής ένταξης του μεταναστευτικού πληθυσμού (ένταξη στην αγορά εργασίας, καθεστώς μακροχρόνιας διαμονής πολιτών τρίτων χωρών, οικογενειακή συνένωση, δυνατότητες πολιτογράφησης και πολιτική κατά των διακρίσεων), απέχει ιδιαίτερα από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η μικρότερη απόκλιση εμφανίζεται σε ζητήματα οικογενειακής συνένωσης, ενώ η μεγαλύτερη απόκλιση αφορά στην άσκηση πολιτικής κατά των διακρίσεων. Βλ. Geddes, Niessen, Balck, Bullen, Peiro (2005:96-99).
6. Για τον χαρακτήρα αποκλεισμού που είχε η Ελληνική μεταναστευτική πολιτική πάνω από μια δεκαετία και για τις δυσκολίες νομιμοποίησης των Αλβανών μεταναστών βλ. τη σχετική έρευνα για τους Αλβανούς μετανάστες στη Θεσσαλονίκη Hatziprokoriou 2003.
7. Σχετικά με την απασχόληση Αλβανών μεταναστριών στην Ελλάδα βλ. επίσης Κ. Κασσιμάτη 2003:157-191.
8. Σχετικά με το ζήτημα της συχνά μειωμένης συμπαράστασης, αλληλεγγύης, και αμοιβαιότητας ανάμεσα στους Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα (αντίθετα με το τι συνέβαινε όταν ζούσαν στην Αλβανία) βλέπε τη σχετική έρευνα για τους Αλβανούς στην Θεσσαλονίκη Ρ. Hatziprokoriou 2003:1050 που βασίστηκε σε συνεντεύξεις αλλά και μακροχρόνια επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση. Αντίθετα, οι Τ. Iosifides et al 2007:1350, σε μελέτη τους που ανα-

Η στάση των Αλβανών Μεταναστών γονέων απέναντι στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

φέρεται σε Αλβανούς μετανάστες σε Αθήνα και Μυτιλήνη υποστηρίζουν ότι οι επαφές και οι σχέσεις των Αλβανών στην Ελλάδα είναι πιο ουσιαστικές και αξιόπιστες απ' ό,τι στην Αλβανία και επισημαίνουν ότι σχεδόν όλοι οι πληροφορορητές τους τόνισαν την υποστήριξη και αλληλεγγύη που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και τους συγγενείς.

9. Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα των T. Iosifides et al οι οποίοι επισημαίνουν ότι από την έρευνά τους προέκυψε ότι οι κοινωνικές σχέσεις των Αλβανών με τους Έλληνες είναι πολύ αδύνατες, πράγμα που δημιουργεί προβλήματα στην ενσωμάτωση των Αλβανών στην ευρύτερη κοινωνία. Το συνδέουν δε με την αρνητική εικόνα που κυριαρχεί για τους Αλβανούς στην Ελλάδα 2007:1353-4.

10. Βλ. το βιβλίο των Τρέσσου Ε. και Μητακίδου Σ. (επιμ.) 2007.

11. Σχετικά με τη γοητεία που ασκεί ο ηδονιστικός δυτικός τρόπος ζωής στους νέους Αλβανούς μετανάστες και την αμφισβήτηση εκ μέρους των πατριαρχικών συντηρητικών αξιών της Αλβανικής κοινωνίας βλ. N. Mai 2005:547.

12. Βλ. Μ. Βεΐκου 2001:305-327, D. Michail (υπό έκδοση β).

13. Βλ. P. Misha 2002:41

14. Σχετικά με την επιτελεστική ταυτότητα στους εθνοτικούς Ελληνο- Αλβανούς μετανάστες βλ. Μ. Βεΐκου ό. π.

15. Βλ. επίσης σχετική μελέτη για τους Αλβανούς μετανάστες στην Ιταλία N. Mai 2005:543-561.

16. Βλ. N. Mai ό. π. 556.

17. Σχετικά με την εθνοτική επιχειρηματική δράση και 'εθνοτική εξειδίκευση' βλ. επίσης T. Iosifides et al 2007:1349-1350.

18. Σχετικά με τα αρνητικά στερεότυπα για τους Αλβανούς μετανάστες στην Ιταλία βλ. A. Kosic και A. Triandafyllidou 2003: 997-1014, N. Mai και S. Schwandner-Sievers 2003:939-948.

19. Βλ. επίσης Μ. Παύλου 2001: 127-162, στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου, Μ. Παύλου (επιμ.) και Β. Καρύδης 2004: 205-232.

20. Ο N. Mai αναφέρει παρόμοια στάση των Ιταλών απέναντι στους Αλβανούς. Βλ. ό.π. 553-4

21. Βλ. σχετικά N. Mai και S. Schwandner-Sievers ό. π. 943-4, D. Michail ό.π. (υπό έκδοση β), P. Hatziprokopiou ό.π. 1051.

22. Βλ. σχετικά N. Mai και S. Schwandner-Sievers ό. π. 943-4.

23. P. Misha 2002: 33-48, I. Blumi 2002: 49-59, G. Duijzings 2002:60-69, N. Malcom 2002:70-87, G. Kaplani 2002: 57.

24. J.K.Birge 1994, H. T. Norris 1993:168, D. Michail (υπό έκδοση α).

25. 'Albanianism' is referred by Vaso Pasha, a Catholic who has served the Turkish Empire, as the religion of the Albanians. Στο F. Lubonja 2002:92.

Δ. Μιχαήλ

---

26. Βλ. Σ. Βούρη 1992, Κ. Τσιούμης 2003.

## Βιβλιογραφία

- Baldwin-Edwards M., Albanian Emigration and the Greek labour market: Economic symbiosis and social ambiguity, *South East Europe Review*, 2004α.
- Baldwin-Edwards M., Immigration into Greece 1990-2003: A southern European paradigm? Παρουσίαση στο "International Migration: Promoting Management and Integration" for the European Population Forum Mediterranean Migration Observatory, 2004 β.
- Βέικου Μ., Η επιτελεστική κατασκευή της εθνοτικής ταυτότητας: Ελληνο-Αλβανοί μετανάστες και η καθημερινή τους εμπειρία στη γειτονιά μιας ελληνικής πόλης. Στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου, Μ. Παύλου, *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Birge J. K., *The Bektashi Order of Dervishes*. London: Luzac Oriental, 1994.
- Blumi I., The Role of Education in the Formation of Albanian Identity and its Myths. In S. Schwandner-Sievers & B.J. Fischer (eds), *Albanian Identities: Myth and History*. Indiana University Press, 2002.
- Βούρη Σ., *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 1992.
- DeBernardi, J., Social Aspects of Language Use. Στο T. Ingold (ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*. London: Routledge, 1994.
- Duijzings G., Religion and the Politics of 'Albanianism' : Naim Frasheri's Bektashi Writings, In S. Schwandner-Sievers & B.J. Fischer (eds) *Albanian Identities: Myth and History*. Indiana University Press, 2002.
- Fakiolas R., Regularising undocumented migrants in Greece: procedures and effects, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29:3, 2003, σελ. 535-61.
- Geddes A. & Niessen J. with Balck A., Bullen C. & Peiro M.J. (research design), also compiled by Citron L. & Gowan R. *European Civic Citizenship and Inclusion Index*, Brussels: British Council, 2005.
- Green N., *Οι δρόμοι της Μετανάστευσης: Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Hatziprokopiou P., Albanian immigrants in Thessaloniki, Greece: Processes of economic and social incorporation, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29:6, 2003, σελ. 1033-1057.

---

 Η στάση των Αλβανών Μεταναστών γονέων απέναντι στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο
 

---

- Iosifides T., Lavrentidou M., Petracou E., Kontis A., Forms of Social Capital and the Incorporation of Albanian Immigrants in Greece, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 :8, 2007, σελ. 1343-1361.
- Karlanı, G., Θρησκεία και Αλβανική Εθνική Ταυτότητα, *Σύγχρονα Θέματα* 81, 2002, σελ. 50-57.
- Καβουνίδη Τ., Η Πολιτική της Νομιμοποίησης Παράνομων Μεταναστών: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική-Πληροφορική, Αθήνα, 2004.
- Κασσιμάτη Κ., *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης: Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*, Αθήνα: Gutenberg, 2003.
- Kosic A., Triandafyllidou A., Albanian immigrants in Italy: migration plans, coping strategies and identity issues, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29:6, 2003, σελ. 997-1014.
- Lubonja, F., Between the Glory of a Virtual World and the Misery of a Real World. Στο S. Schwandner-Sievers & B.J. Fischer (eds), *Albanian Identities: Myth and History*. Indiana University Press, 2002.
- Mai N., and Schwandner-Sievers S., Albanian migration and new transnationalisms, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29:6, 2003, σελ. 939-948.
- Mai N., The Albanian Diaspora-in-the-Making: Media, Migration and Social Exclusion, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 31:3, 2005, σελ. 543-561.
- Malcolm, N., Myths of Albanian National Identity: some key Elements, as Expressed in the Works of Albanian Writers in America in the Early Twentieth Century. Στο S. Schwandner-Sievers & B.J. Fischer (eds), *Albanian Identities: Myth and History*. Indiana University Press, 2002.
- Μαρβάκης Α., Παρσάνογλου Δ., Παύλου Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Michail D., Bektashism [Bektaşılık] in the Balkans and in Western Thrace: Brief historical background and ethnographic observation, υπό έκδοση α.
- Michail D., Albanian Immigrants in Western Macedonia –Kastoria Greece: A challenge for rethinking Greek Nationalism Στο *Dynamics of National Identity and Transnational Identities in the Process of European Integration*. Cambridge: Cambridge Academic Publisher, υπό έκδοση β.
- Misha, P. Invention of a Nationalism: Myth and Amnesia. Στο S. Schwandner-Sievers & B.J. Fischer (eds), *Albanian Identities: Myth and History*. Indiana University Press, 2002.
- MRG (Minority Rights Group). *Language, Literacy and Minorities*, 1990.
- Norris, H. T., *Islam in the Balkans: Religion and Society between Europe and the Arab World*. London: Hurst & Company, 1993.

Δ. Μιχαήλ

---

Triandafyllidou, A., Racists? Us? Are you joking? The discourse of social exclusion of immigrants in Greece and Italy στο King, R., Lazaridis G. and Tsardanidis, C. (eds), *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*. London: Macmillan, 2000, σελ. 186-206.

Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ., (επιμ.), *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007.

Τσιούμης Κ., *Ο Μικρός «Άλλος»: Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2003.

Τσιτσελίκης Κ., Η θρησκευτική ελευθερία των μεταναστών: Η περίπτωση των μουσουλμάνων, στο Μ. Παύλου, Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική και ΚΕΜΟ.

## Summaries

---

### ***Nikos Andreadakis , Maria Kadianaki***

#### *An empirical study of the effective teaching and the effective teacher*

The present paper deals with effective teaching and the effective teacher, significances that are identical. Having defined that a method of teaching is effective only when it achieves that learning is planned by the teacher, the qualities, which the teacher and his teaching should have in order to modify the students' behavior, are sought. A written questionnaire is used as methodological tool. The sample is made up of 621 teachers. The results have shown that the dominant characteristic of the effectiveness in the classroom is the good communication between the teacher and his students and the most basic criterion being the involvement and attendance of all in the training process.

### ***Nikolaos Manesis***

#### *Social differentiations in parents' representations and expectations for the lacks and disfunctions of school*

The aim of present paper is to study the representations and expectations of parents who belong to different social categories about several matters which refer to their children's' education. We granted questionnaires to parents whose children study in grades B, D, F, of Elementary School. We are interested in finding out if parents have located lacks in the organization and operation of their children's' school, to which matters they focus more their interest, and if their expectations from school and teacher are differentiated according to the social category they belong to.

Key Words: Social Categories, Differentiation, Representations, Expectations.

***Charalambos Stachteas, Mary Geitona******Primary and secondary school principals' knowledge about information technology in education***

New approaches in education management are far off any traditional and bureaucratic procedures. The aim of this study is to probe the knowledge of the active school principals of the Prefecture of Magnesia on the contribution of information technology to both effective and efficient resources allocation. A questionnaire was designed and sent to all (150) primary and secondary school principals in 2005. The response rate reached 71%. From the research findings it is deduced that primary and secondary school principals view information technology positively, and their knowledge about its usefulness is at a satisfactory level. However, their skills in using information technology are at a low level. It is also revealed that sex, age, work experience, managerial work experience, education level (primary or secondary), as well as the academic background of school principals seem to be the factors that determine the use of information technology in education.

***Anastasios Liambas and Christos Tourtouras******The Intercultural Comprehensive Higher Secondary Schools of Thessaloniki***

This paper studies the basic characteristics of students' school attendance and career progress in two Intercultural Comprehensive Higher Secondary Schools of Thessaloniki (IL) in order to be estimated the implementation (or not) of important education principles on the function of the Intercultural schools. It was found that ILs do not correspond in a successful way to the basic principles of their function. The paper concludes with the identification of certain urgent and necessary organizational and contextual changes.



***Katerina Mixalopoulou******Dramatic play and literacy in Pre-school Education***

Past research has already pointed out the importance of dramatic play as a teaching tool for pre-school age children, and also as a means of support in the development of learning processes.

Games that are based on everyday life experiences offer significant opportunities for the emergence of literacy in children.

It is considered necessary to create an environment that is rich in materials that can constitute the object of play, thus simultaneously providing opportunities for the emergence of literacy. The provision of printed materials and authentic frameworks through play introduces children to the culture of literacy, in which they can adopt the speech models, perception methods and cultural practices of the literate society.

As regards the role of the educator, it is to extend the game in the direction selected by the children, thus giving them room to explore, discover, shape, apply, correct and establish their knowledge and skills in relation to literacy.

***Amalia Ifanti and Vissaria Zorba******The specialized music schools in Greece. A case study***

This paper, taking as a case study the music school located in Agrinion city, seeks to explore the views of general and music education teachers who work in this school regarding its function as a specialized state secondary school. Firstly, a brief theoretical approach to the economic and social aspects of the contemporary educational policy is attempted. Secondly, the legislation of music schools in Greece is presented and then the data of an empirical research are examined, that were collected at the music school in Agrinion, by using an anonymous questionnaire. Concluding, the teachers of the research sample consider the music school not as a state vocationally specialized school, concerning music education, but as a selected one.

Keywords: Music schools, music school of Agrinion, secondary teachers' views.

**Giorgos Vleioras***What have you done today? Time use in 3rd and 4th graders*

During childhood, children develop the skills that are necessary to cope successfully with the challenges in the rest of their lives. What children do during the day is an index of the skills they are most likely to develop and of the priorities that adults set for their development. This study examines the activities of Hellene 3rd and 4th graders (N=171) during a school day. Activities related to acquiring knowledge occupy a large share of the day, while activities entailing free interactions with peers and adults occupy a more restricted share. These findings raise speculations on our expectations from primary school pupils.

Key words: Time use, Activities, Primary school children, Middle childhood.

**Yannis Pechtelidis***Sexuality and Violence between Peers in School*

The central aim of this article is to illustrate the close connection of violence and bullying amongst peers with the construction of gender and sexual identities inside school environment. Also, how this results in the loss of students' basic social rights, and therefore in the constraint of their autonomy when they fail to conform to dominant gender representations. Taking into consideration that the body is the main field where gender relations exercise their power, I will show how students' bodies are involved in an active way to a nexus of gendered power relations inside school formal and informal culture, and how they conform or resist to sexual and social requirements imposed on them.

Key words: violence, sexuality, resistance, body.

***Dimitra Thoma******School knowledge and immigrant students: the problems and the dynamics of a multidimensional relationship***

This paper draws on data from a qualitative research study, taken place in 2006 and 2007 in Athens by the Centre of Research for Greek Society, that investigated the relationship of the second generation immigrants to school knowledge.

It is argued that this relationship is affected by the fact that the pedagogical relationship is characterized by strong framing. This means that the pedagogical relationship is controlled by teachers whose main responsibility is the implementation of the curriculum, within a specific period of time, irrespectively of students' educational needs.

Consequently, the educational needs of immigrant students' are neglected. Given this situation immigrant students try to develop strategies for "surviving" within this unfriendly educational context.

In short, immigrant students simply do not "exist" for the Greek educational authorities.

***Domna Mihail******The Albanian immigrant parents' attitudes towards the Greek nursery school: Issues of identity, language and strategies of integration***

This paper addresses the Albanian immigrant parents' attitudes toward the Greek infant schools, relating their attitudes to their personal experiences in the social and labour contexts. We have dealt with the issue of children identity construction and how it is linked with their parents' experiences during the immigration process. Immigrants' integration is seen in a dynamic perspective which looks at their strategies of incorporation, where we observe gradual or total abandonment of mother language use but also name-changing and baptizing practices.

Key-words: Albanian immigrants, integration, identity, education.

