

ΤΟ ΒΗΜΑ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ ΙΖ΄

Τεύχος 67

Χειμώνας 2016

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	2
Νεκταρία Μαραβά, Στέλλα Κυβέλου, Ηλίας Μπεριάτος Εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα : θεωρητικές προσεγγίσεις και τάσεις μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία.....	3
Αναστασία Παπαναστασίου, Αγγελική Λαζαρίδου Τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης: Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	29
Άννα Ασημάκη, Δημήτρης Σακκούλης, Δημήτρης Βεργίδης Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση.....	53
Αδάμος Αναστασίου Αντιλήψεις για το επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντικών στελεχών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο και την εμπειρία τους.....	81
Βασιλική Τσιούλη, Ευθυμία Πεντέρη Απόψεις μητέρων Ρομά για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα προγράμματα γραμματισμού: Η περίπτωση των οικισμών Αγία Σοφία και Κύμινα Θεσσαλονίκης.....	98
Κώστας Δικαίος, Γιώργος Δικαίος Ευρωεκλογές 2014: Ολοκληρωτική αλλαγή πολιτικού προσωπικού. Μια απόπειρα διερεύνησης των αιτίων, και πρόβλεψης τάσεων.....	123
Abstracts	144

Εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα : θεωρητικές προσεγγίσεις και τάσεις μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία

Νεκταρία Μαραβά, Στέλλα Κυβέλου†, Ηλίας Μπεριάτος‡*

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αποτελεί μία συστηματική προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης των εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, προκειμένου να αναζητηθούν οι θεωρητικές εκείνες προσεγγίσεις που αφ' ενός επεξηγούν την ανάδυση του φαινομένου, την εννοιολογική προσέγγιση και τα χαρακτηριστικά του όρου, και αφ' ετέρου αναδεικνύουν τα σημαντικότερα θέματα της θεωρητικής και εμπειρικής ανάλυσής του μέσα από τις διαφορετικές εκφάνσεις των προσεγγίσεων της διεθνούς βιβλιογραφίας για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου –ιδιωτικού τομέα (συντομογραφικά Δ-Ι).

Λέξεις κλειδιά: Δημόσιος, ιδιωτικός τομέας, Εταιρική σχέση, βιβλιογραφία, έρευνα.

* Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

† Αναπλ.καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

‡ Ομότιμος καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

1. Ο όρος «Εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα» στη διεθνή βιβλιογραφία

Αφετηρία της παρούσας προσπάθειας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας μέσω συγκεκριμένων ερευνητικών μηχανών αναζήτησης στο τομέα των επιστημών. Ειδικότερα, αναζητήθηκαν άρθρα, μελέτες, βιβλία ή άλλες πηγές για τον όρο εταιρική σχέση δημόσιου-ιδιωτικού τομέα ή στα αγγλικά «Public-private Partnerships» σε βιβλιογραφικές βάσεις όπως είναι το ISI Web of Science¹ database με αναζήτηση στο SCI Social Sciences Citation Index (SSCI) και το Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), το SCOPUS², το Google Scholar³ και το Wilson Web⁴.

Η επιλογή των συγκεκριμένων βιβλιογραφικών βάσεων καθορίστηκε από δύο παράγοντες:

A) Από την επισήμανση συγκεκριμένων πλεονεκτημάτων των μηχανών που καταγράφονται στη βιβλιογραφία και αναφέρονται κυρίως:

- στον μη περιορισμό που προσφέρει το Google Scholar, σε σχέση με τη γλώσσα, τη χώρα και τη διερεύνηση των ηλεκτρονικών πηγών,

¹ Η συγκεκριμένη μηχανή αναζήτησης Web of Science που αποτελεί τμήμα του προϊόντος Web of Knowledge της εταιρείας Thomson ISI δημιουργήθηκε στις αρχές του 1960 από τον Eugene Garfield καλύπτοντας περισσότερο από 8700 τίτλους περιοδικών. Σήμερα παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στις ακόλουθες Βιβλιογραφικές Βάσεις: Science Citation Index Expanded, Social Science Citation Index, Arts & Humanities Citation Index.

² Η βιβλιογραφική βάση δεδομένων Scopus (SciVerse Scopus) παρέχεται μέσω του συνδέσμου Ελληνικών Βιβλιοθηκών, HEAL-Link και δίδει πρόσβαση στη βιβλιογραφική βάση δεδομένων του Elsevier, με δυνατότητα αναζήτησης σε όρων, λέξεων, κλειδιών και συγγραφέων τόσο στη βάση όσο και στο Διαδίκτυο, και δυνατότητα αυτόματης σύνδεσης με το πλήρες κείμενο του άρθρου. Η SCOPUS που ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2004 θεωρείται ως μια από τις μεγαλύτερες και πιο σύγχρονες διεπιστημονικές βάσεις βιβλιογραφικών δεδομένων (bibliographical data) και δεδομένων παραπομπών (citation data). Αναλυτικότερα καλύπτει 15,000 περιοδικά αναγνωρισμένου κύρους από 4,000 και πλέον διεθνείς εκδοτικούς οίκους συμπεριλαμβανομένων: πέραν των 1,200 περιοδικών ανοικτής πρόσβασης, 500 πρακτικά συνεδρίων, πέραν των 600 εμπορικών δημοσιεύσεων, 200 σειρές βιβλίων. Η Scopus καλύπτει τις θεματικές περιοχές όπως Βιολογικές Επιστήμες (3,400 τίτλοι), οι Επιστήμες Υγείας (5,300 τίτλοι), οι Φυσικές Επιστήμες (5,500 τίτλοι) και οι Κοινωνικές Επιστήμες (2,850 τίτλοι).

³ Η μηχανή αναζήτησης Google Scholar εστιάζει την αναζήτηση σε επιστημονικά δημοσιεύματα (άρθρα, βιβλία, βιβλιογραφίες, έρευνες και άλλο υλικό), καλύπτοντας θέματα από όλες τις γλώσσες και είναι δωρεάν και ελεύθερη στο κοινό.

⁴ Η μηχανή αναζήτησης διαθέσιμη από το δίκτυο ελληνικών βιβλιοθηκών δίδει πρόσβαση σε πλήρες κείμενο σε περισσότερους από 1600 τίτλους περιοδικών, συνοδευόμενο από βιβλιογραφικά δεδομένα και επιτομές από τις εξής βάσεις περιοδικών εκδόσεων του Wilson: Art Full Text, Applied Science & Technology Full Text, Biological & Agricultural Index, Education Full Text, General Science Full Text, Humanities Full Text, Index to Legal Periodicals & Books, Library Literature & Information Science Full Text, Readers' Guide Full Text, Social Sciences Full Text, Wilson Business Full Text.

- στην ιστορικότητα του ISI Web of Science στο τομέα των κοινωνικών επιστημών καθώς διαχρονικά καλύπτει μεγαλύτερο εύρος και τέλος,
- στην πολυπληθέστερη βάση δεδομένων του SCOPUS ⁵

B) Από τη δυνατότητα ή μη, άντλησης των σχετικών αναφορών στο προς εξέταση ερευνητικό θέμα.

Η αρχική αναζήτηση του όρου ανέδειξε την πληθώρα των σχετικών αναφορών, η οποία μάλιστα μόνο στο Google Scholar ανέρχεται κατά τις 3.10.2012 στις 143.000 αναφορές και με περιορισμένο χρονικό εύρος των δύο τελευταίων ετών στις 16000 αναφορές. Η ακριβής αναζήτηση του όρου στη ίδια μηχανή αναζήτησης ανέδειξε πάνω από 72.600 αναφορές. Στη μη ελεύθερη μηχανή αναζήτησης, με πρόσβαση στη βιβλιογραφική βάση δεδομένων του **Elsevier**, δηλαδή τη Scopus, η αναζήτηση του όρου σε όλα τα πεδία εμφάνισε 8342 αναφορές ενώ η ακριβής αναζήτηση του όρου στον τίτλο, ή στην περίληψη ή στις λέξεις κλειδιά εμφάνισε πάνω από 4000 αναφορές (βλ. πίνακα 1). Στην ανταγωνιστική ως προς την SCOPUS μηχανή αναζήτησης WEB of Science η απλή αναζήτηση του όρου ανέδειξε 1990 αναφορές το Μάρτιο του 2012 ενώ η ακριβής αναζήτηση του όρου 1100 περίπου αναφορές.

Στη βάση δεδομένων Wilson OmniFile Select Full Text η ίδια αναζήτηση ανέδειξε αρχικά 5357 αναφορές, με περιορισμό στον τίτλο του ακριβούς όρου 163 αναφορές και τέλος 416 αναφορές με κριτήριο αναζήτησης την περίληψη του άρθρου. Η συγκεκριμένη αναζήτηση μεθοδολογικά έπρεπε να περιοριστεί για να διευκολυνθεί η ερευνητική εργασία. Ως κριτήρια περιορισμού της βιβλιογραφικής αναζήτησης επιλέχθηκαν δύο :

Πρώτον, αναζητήθηκε ο ακριβής όρος **μόνο στον τίτλο του άρθρου ή βιβλίου** ή ανακοίνωσης σε συνέδριο ή ερευνητικής εργασίας, θεωρώντας ότι με το συγκεκριμένο τρόπο επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συνάφεια και συσχέτιση με το ενδιαφέρον του παρόντος άρθρου.

⁵ Βλ. Meho, L. I. & Sugimoto.L.C, 2009; Falagas, M., Pitsouni, Malietzis and Pappas . 2008; Ylva Gavel, Lars Iselid, : 2008

Ο περιορισμός στο τίτλο του όρου, και άρα σαφώς του μεγέθους του αριθμού των αναφορών δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σε ορισμένες από τις μηχανές αναζήτησης, την κατανομή του, ανά επιστημονικό πεδίο, ανά χώρα και φορέα αναδεικνύοντας θέματα όπως :

A. την **πολυεπιστημονική και διεπιστημονική προσέγγιση του φαινομένου**

B. τη συσχέτισή του με **συγκεκριμένες ιδεολογίες μέσω ανάδειξης της συσχέτισης του φαινομένου με επιστήμονες από συγκεκριμένα χωρικά πλαίσια.**

Δεύτερο κριτήριο ήταν ο **χρονικός περιορισμός της έρευνας**. Ήδη από την πρώτη αναζήτηση διαφάνηκε ότι υφίσταται σημαντική ανάδυση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για το θέμα **μετά τη δεκαετία του 1990**, καθώς σε όλες τις βάσεις που εξετάστηκαν, η εμφάνιση των συγκεκριμένων αναφορών την περίοδο 1990-2011, αποτελεί το 90% των συνολικά καταχωρημένων αναφορών (είτε με βάση την αναζήτηση του ακριβούς όρου στο τίτλο είτε με ευρύτερη αναζήτηση, βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Συχνότητα εμφάνισης του όρου σε επιλεγμένες βιβλιογραφικές βάσεις

Φορέας Αναζήτησης/ Κλειδιά αναζήτησης	Wilson Web	WEB OF SCIENCE Science Citation Index Social Sciences Citation (1979- 15.3.2012)	Google Scholar (έως 15.3.2012)	Scopus (1967- 26.4.2012)
Στο τίτλο ο όρος «Public-Private Partnerships»	163	408 (355 από το 1990-2011)	4000	1077 (968 από το 1990-2011)
Ο ακριβής όρος «Public-Private Partnerships» στις λέξεις κλειδιά, περίληψη ή στο θέμα και στο τίτλο	416 και στην περίληψη (378 1990-2011)	1100 (1000 από το 1990-2011)	72600 ⁶	4144 (4080 από 1990-2011)

Πηγή: Ίδια επεξεργασία αναζήτησης

Η εστιασμένη έρευνα του όρου **«εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα» (public-private partnerships)** στον τίτλο των άρθρων, μελετών ή βιβλίων (βλ.

⁶ Αναφέρεται ο ακριβής όρος, οπουδήποτε όμως στο άρθρο.

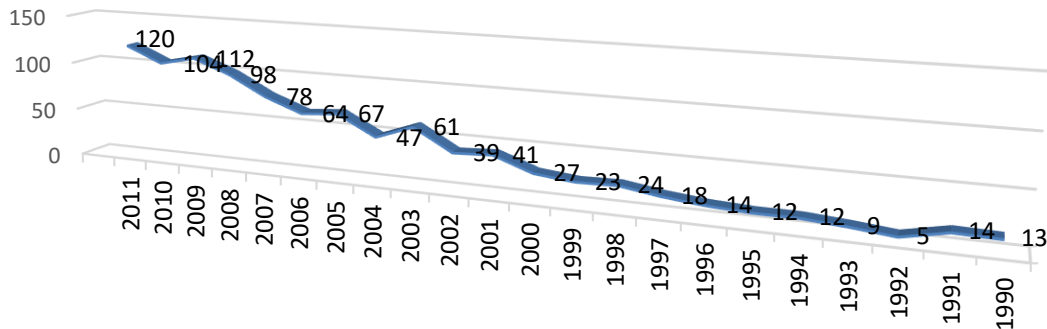
πίνακα 1) και η μεθοδολογική ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε σε δύο από τις προαναφερόμενες μηχανές αναζήτησης την **Scopus** και την **WoS**. Η επιλογή των δύο αυτών μηχανών πραγματοποιήθηκε κυρίως για λόγους ευκολίας και προσβασιμότητας της ανάλυσης των δεδομένων.⁷ Παράλληλα θεωρήθηκε απαραίτητη η ερευνητική αναζήτηση του όρου και στις δύο μηχανές αναζήτησης σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της αντικειμενικότητας της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Παρά το γεγονός μάλιστα ότι η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει κάποια συσχέτιση των δύο μηχανών αναζήτησης -κυρίως λόγω της συμφωνίας μεταξύ τους, στους τίτλους των σημαντικότερων ακαδημαϊκών περιοδικών (Gorraiz and Schloegl ; 2008; Jacsó: 2005) - και υποστηρίζει συγκρίνοντας αυτές ότι είναι εφικτή η χρήση μόνο της μιας, κυρίως της **Scopus** (Meho and Rogers :2008), η συγκεκριμένη άποψη δεν υιοθετείται πλήρως από την επιστημονική κοινότητα (Levine M. and Gil: 2009; Meho & Sugimoto, 2009). Η αναζήτηση του θέματος μέσω της Google Scholar παρά την ελεύθερη πρόσβαση, δεν επιλέχθηκε κυρίως όσον αφορά τη μη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και της πληθώρας των αναφορών.

2. Η ανάδυση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου–ιδιωτικού τομέα.

Η ανάδυση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στα πλαίσια της βιβλιογραφικής εστιασμένης ανάλυσης διαφαίνεται να αυξάνεται, στην αρχή σταδιακά, αλλά στη συνέχεια θεαματικά, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά. Ειδικότερα, η χρονική κατανομή των αναφορών από το 1990 και μετά ανέδειξε ότι - παρά το περιορισμό της αναζήτησης του όρου μόνο στο τίτλο των σχετικών αναφορών- η σχετική βιβλιογραφική αναφορά αυξάνεται θεαματικά μετά το 2000 και στα πλαίσια της τρέχουσας δεκαετίας σχεδόν τριπλασιάζεται, ιδιαίτερα στη μηχανή αναζήτησης του SCOPUS (βλ. γραφήματα που ακολουθούν). Τη δεκαετία 2000-2010, η επιστημονική ανάλυση του θέματος παρουσιάζεται σαφώς συνεχώς αυξανόμενη και σχεδόν τετραπλάσια από την προηγούμενη δεκαετία.

⁷ Τόσο στα πλαίσια της WoS όσο και στα πλαίσια της Scopus, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αναλυθούν μέσω στατιστικής περιγραφικής ανάλυσης αυτών; ανά έτος, ανά συγγραφέα, ανά χώρα στην οποία αναφέρεται το άρθρο και ο συγγραφέας, ανά τύπο του επιστημονικού κειμένου και δυνατότητα ακαδημαϊκής αναγνώρισης του άρθρου βάσει των αναφορών του

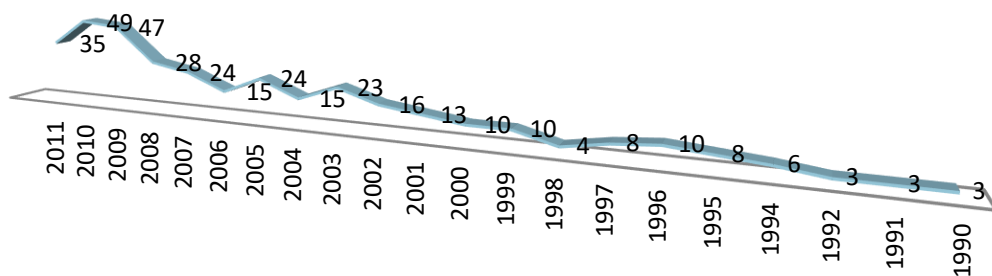
Συχνότητα εμφανίσεων αναζήτησης ανά έτος στο SCOPUS



Διάγραμμα 1 : Χρονική κατανομή ακριβούς όρου στο τίτλο στις αναφορές του SCOPUS

Πηγή: Επεξεργασία ανάλυσης αναφορών από Scopus με πρόσβαση στις 26.4.2012

Συχνότητα εμφανίσεων του όρου στο τίτλο ανά έτος στην WEB of Science



Διάγραμμα 2 : Χρονική κατανομή ακριβούς όρου στο τίτλο στις αναφορές του Web of Science

Πηγή: Επεξεργασία ανάλυσης αναφορών της Web of Science με πρόσβαση στις 15.3.2012

Στην άλλη μηχανή αναζήτησης και παρά τον σαφή περιορισμό της έρευνας διαφαίνεται ότι από τους 3 σχετικούς τίτλους το 1990, το 2000 ανέρχεται στους 13 και το 2010 ο συνολικός αριθμός των σχετικών τίτλων ανέρχεται στους 49.

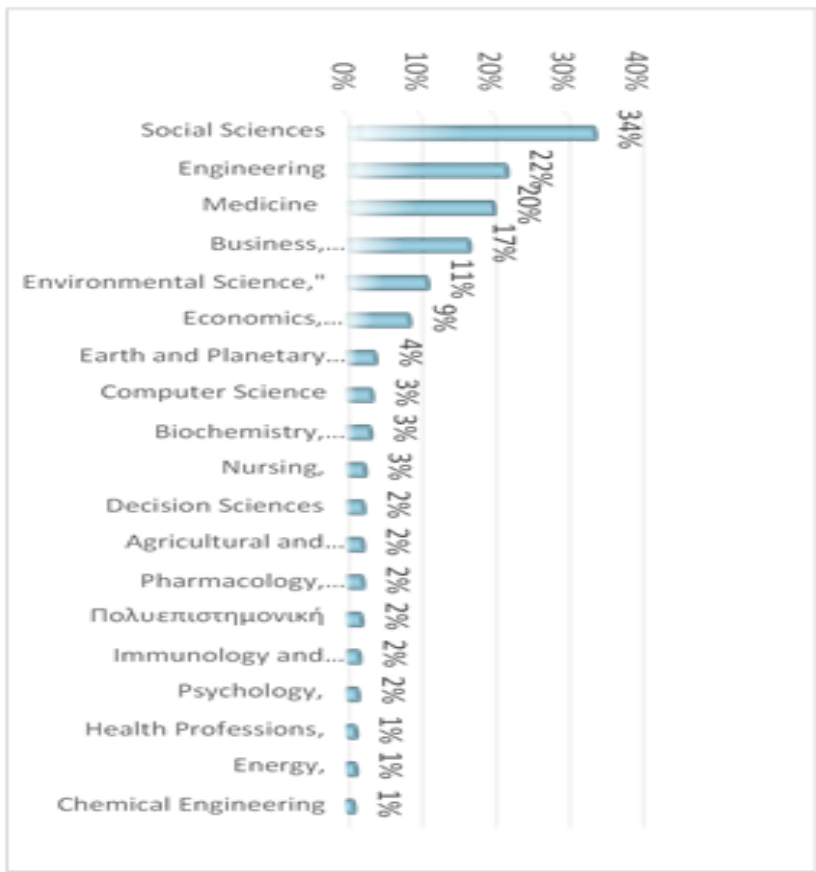
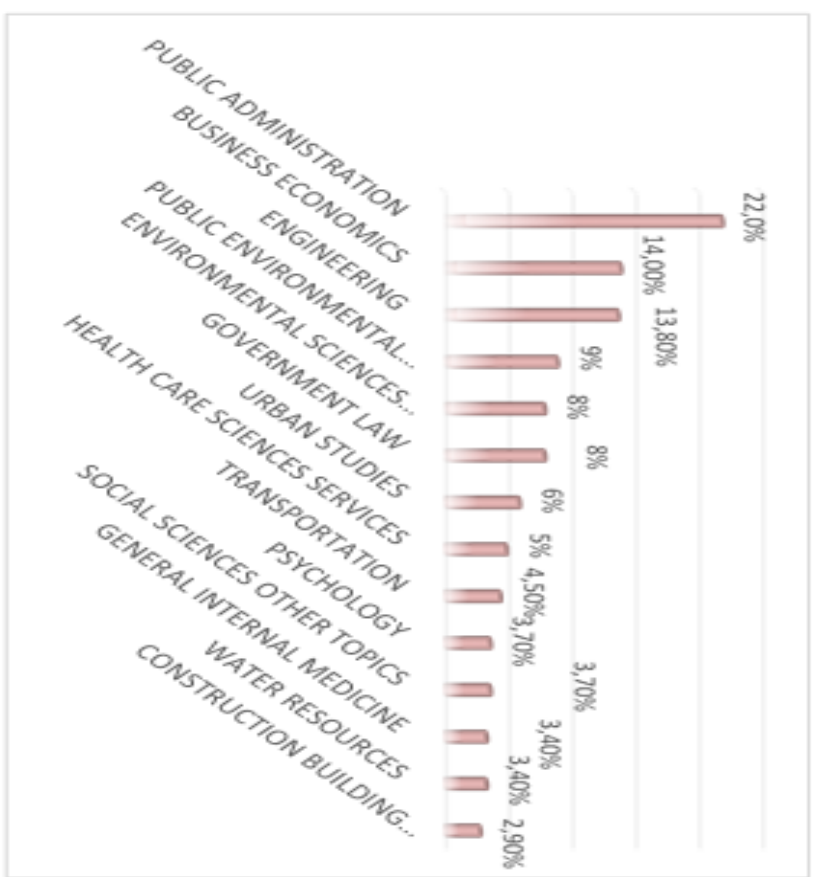
Η οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 **δεν διαφαίνεται να επηρέασε σημαντικά το επιστημονικό ενδιαφέρον για το θέμα** που εξετάζεται αν και παρατηρείται όπως θα δούμε στη συνέχεια μια θεματική μετατόπιση του ενδιαφέροντος. Ήδη στα πλαίσια της SCOPUS και για το τρέχον έτος, ο όρος στον τίτλο εμφανίζεται 96 φορές (μέχρι 10/2012). Βέβαια, παρατηρείται μια μείωση των εμφανίσεων του όρου στη δεύτερη από τις εξεταζόμενες μηχανές αναζήτησης.

3. Θεματική, επιστημονική και χωρική ανάλυση της επισκόπησης των εταιρικών σχέσεων δημόσιου –ιδιωτικού τομέα

Η **θεματική ταξινόμηση** των αναφορών σύμφωνα με την ομαδοποίηση τους σε ευρύτερες κατηγορίες επιστημών όπως οι κοινωνικές επιστήμες, οι φυσικές επιστήμες, οι επιστήμες υγείας και οι σύγχρονες επιστήμες της βιολογίας/βιοεπιστήμες ανέδειξε τη **πολυεπιστημονική προσέγγιση του θέματος** με αναφορές τίτλων κειμένων από διαφορετικά επιστημονικά πλαίσια αλλά και την κυριαρχία των κοινωνικών επιστημών στα πλαίσια της μηχανής αναζήτησης SCOPUS.

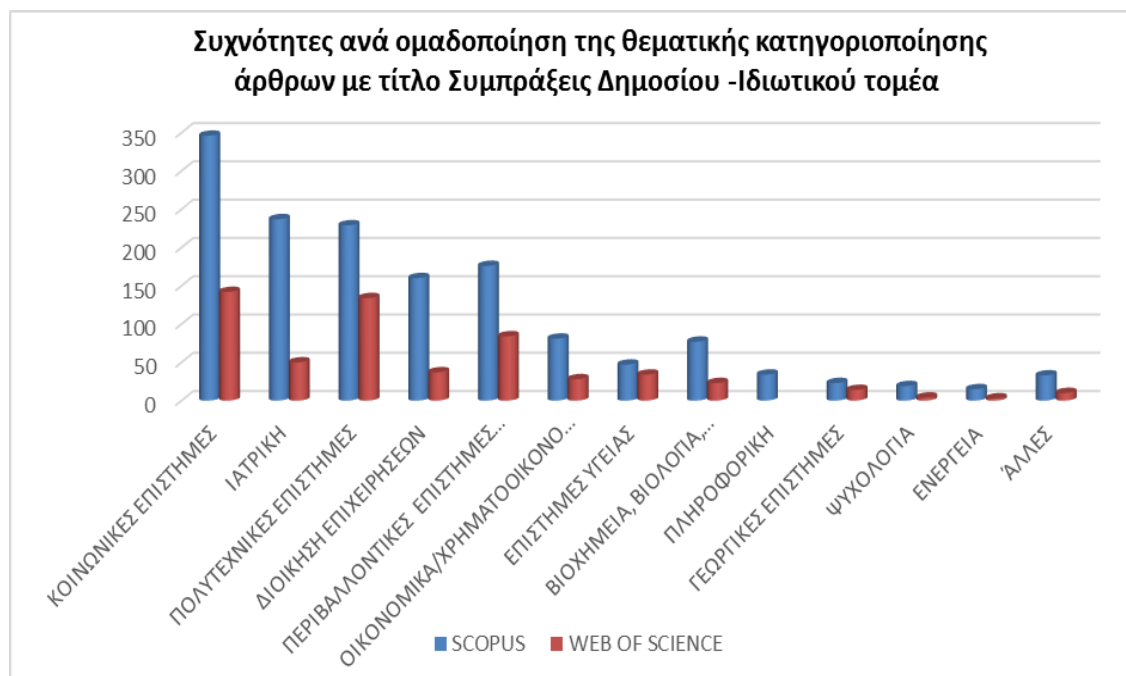
Συγκεκριμένα στη δεύτερη από τις εξεταζόμενες μηχανές αναζήτησης (SCOPUS) πάνω από το 34% (318) των άρθρων με το συγκεκριμένο τίτλο ομαδοποιούνται από την ίδια τη βάση δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, το 22% ταξινομούνται στην επιστήμη των μηχανικών ενώ ακολουθούν με 20% η ιατρική και 17% περίπου η διοίκηση επιχειρήσεων και οι θεωρίες για το μάνατζμεντ από το 1990 έως το 2011 (βλ. διαγράμματα που ακολουθούν).

Διαγράμματα 3α & 3β: Θραυπική ταξινόμηση αναφορών με τίτλο P-P-Ps στη βάση δεδομένων WEB OF SCIENCE (1) και Scopus (2)
 Πηγή: Ίδια επεξεργασία ανάλυσης αναφορών της Web of Science με πρόσβαση στις 15.3.2012 και στην Scopus



Αν περιορίσουμε το χρονικό διάστημα εξέτασης στα χρόνια μετά την χρηματοπιστωτική κρίση δηλαδή από το 2008 έως το 2011, η θεματική ταξινόμηση στη συγκεκριμένη βάση διαφοροποιείται έως ένα βαθμό. Μπορεί μεν να εξακολουθούν να κυριαρχούν οι κοινωνικές επιστήμες, αλλά πλέον εμφανίζονται δυναμικά στη δεύτερη θέση το **μάνατζμεντ και το δημόσιο μάνατζμεντ**. Στη άλλη μηχανή αναζήτησης, από τα στοιχεία της βάσης πρώτη έρχεται η επιστήμη της δημόσιας διοίκησης με 22% ενώ ακολουθούν τα δημόσια οικονομικά 14%.

Σε μια προσπάθεια συγκριτικής επισκόπησης των σχετικών κειμένων και στις δύο μηχανές αναζήτησης σύμφωνα με μία ομαδοποιημένη ευρύτερη θεματική ταξινόμηση αυτών και με αφετηρία το 1990 και τελική χρονική στιγμή σύγκρισης το 2011, μπορεί επίσης να προκύψει παρόμοιο συμπέρασμα.



Διάγραμμα 4. Θεματική ταξινόμηση αναφορών με τίτλο P-P-Ps και στις δύο βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων 1990-2011

Πηγή: Επεξεργασία ανάλυσης αναφορών από τις αναφερόμενες πηγές

Παράλληλα, είναι εμφανές από τα παραπάνω διαγράμματα 4 ότι ένα πλήθος άρθρων με το σχετικό τίτλο εντάσσονται στο θεματικά στις επιστήμες όπως η ψυχολογία, η ενέργεια κτλ.

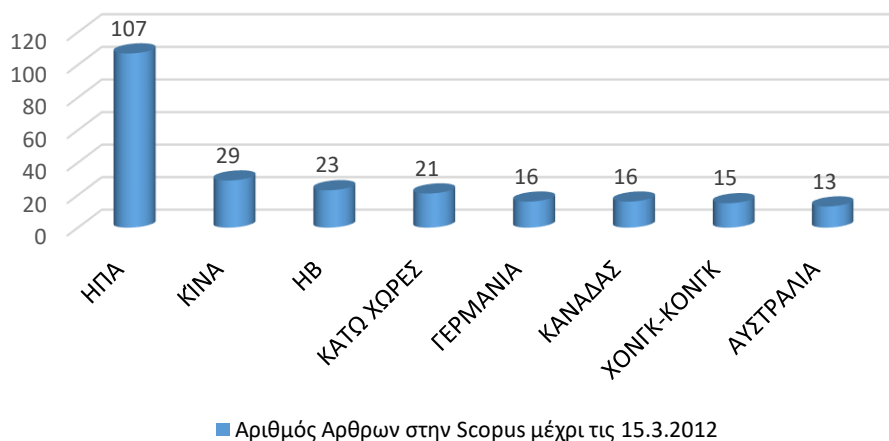
Παρά τα μειονεκτήματα της θεματικής ομαδοποίησης που πραγματοποιούν οι δύο μηχανές αναζήτησης (διαφορετική ομαδοποίηση που θα έπρεπε να συγκεραστεί, πολλαπλή ταξινόμηση των ίδιων κείμενων σε διαφορετικές θεματικές κτλ) μπορούν να εκμαιευθούν δύο έγκυρα συμπεράσματα. Πρώτον, είναι εμφανής από την ομαδοποίηση που πραγματοποιείται, η πολυεπιστημονική προσέγγιση του θέματος καθώς εμφανίζονται κείμενα που εντάσσονται σχεδόν σε όλες τις ομάδες των επιστημών των μηχανών αναζήτησης και δεύτερον η κυριαρχία κυρίως αναφορικά με την ποσότητα των κειμένων κάποιων επιστημονικών κατευθύνσεων που δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στις δύο μηχανές, συγκεκριμένα της δημόσιας διοίκησης, των επιστημών μηχανικών και της διοίκησης επιχειρήσεων. Στο ίδιο συμπέρασμα, για την πληθώρα των σχετικών αναφορών⁸ και την πολυεπιστημονική προσέγγιση του θέματος, καταλήγουν, εξάλλου με ένα πρόσφατο ερευνητικό άρθρο τους, οι Marsilio, M., Cappellaro, G. & Cuccurullo, C., (2011), με ευρύτερη όμως αναζήτηση. Παράλληλα, από τους ίδιους, επισημαίνεται η κυριαρχία των επιστημονικών κατευθύνσεων της δημόσιας διοίκησης, της πολιτικής της υγείας, της αναπτυξιακής πολιτικής και των αστικών πολιτικών σε σχέση με την ποσότητα των πηγών στα συναφή περιοδικά ή βιβλία ή άλλα ερευνητικά κείμενα.

Επιπλέον και παρά το γεγονός της πληθώρας των συγγραφέων επίσης για θέματα εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, κάποιοι συγγραφείς αναφέρονται σύμφωνα με την SCOPUS με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα, αναδεικνύοντας την κυριαρχία τόσο συγκεκριμένων των θεματικών αντικειμένων όσο και αντίστοιχα συνδεδεμένων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

⁸ Στην έρευνά τους εντόπισαν πάνω από 10.347 αναφορές σε θέματα εταιρικών σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα από το 1909-2008 με ανοδική τάση μετά το 1980 στους καταλόγους της ISI Web of Science database – SSCI Social Sciences Citation Index (SSCI) .

Σε μια προσπάθεια σύνδεσης των αναφορών στον τίτλο με συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις επιδιώχθηκε η συσχέτιση του όρου στον τίτλο με την χώρα προέλευσης ή σύνδεσης των συγγραφέων στα συγκεκριμένα πεδία των επιστημών στα πλαίσια της μηχανής αναζήτησης SCOPUS. Οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης μηχανής αναζήτησης αφορούν κυρίως στη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν από το δίκτυο των Ελληνικών Βιβλιοθηκών και εν μέρει και στη δυνατότητα ανάλυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Χωρική συσχέτιση των συγγραφέων με άρθρα για εταιρικές σχέσεις Δ_1 στη βάση δεδομένων SCOPUS



Διάγραμμα 5. Χωρική κατανομή συγγραφέων ανά χώρα διασύνδεσης τους

Πηγή: Επεξεργασία ανάλυσης αναφορών από Scopus με πρόσβαση στις 15.3.2012

Ειδικότερα οι ομάδες αυτές που αναφέρονται σύμφωνα με τους Marsilio, M., Carpellaro, G. & Cuccurullo, C., (2011) κατά την περίοδο μέχρι και το 2008 είναι:

- συντάκτες και εκθέσεις από κυβερνητικούς και διακυβερνητικούς φορείς όπως κρατικοί φορείς του Ηνωμένου Βασιλείου ή των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής ή οργανισμοί όπως τα Ηνωμένα Έθνη, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.
- επιστήμονες της δημόσιας διοίκησης και πολιτικοί επιστήμονες συμπεριλαμβανόμενων συγγραφέων όπως Osborne, D. Osborne, E. Savas, P. A. Rondinelli, L. M. Salamon and E. H. Klijn και C. N. Stone and B. Jessob.

- θεωρητικοί των νέων θεσμικών οικονομικών και της θεσμικής ανάλυσης όπως Ο. Williamson και Ε. Ostrom και τέλος,
- επιστήμονες της διακυβέρνησης και της ανάλυσης των δικτύων στην πολιτική συζήτηση όπως Castells, M., Rhodes, W.A κα. ⁹

Ως αίτια της πολυσύνθετης και πολύπλευρης ανάλυσης του φαινομένου αναδεικνύονται η πολλαπλότητα των ορισμών, οι ιδεολογικές διαφοροποιήσεις και οι διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις των ερευνητών. Παράλληλα, στο άρθρο τους επισημαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια, η ακαδημαϊκή συζήτηση εμπλουτίζεται με την ενιαία συγκριτική μελέτη των διαφορετικών ερμηνειών του όρου και την ενίσχυση της πολυεπιστημονικής εμβάθυνσης της σχετικής μεθοδολογικής έρευνας (Wettenhall, 2005; Hodge and Greve 2007, 2009), σε αντίθεση με τους αρχικούς αναλυτές όπου το θέμα των εταιρικών σχέσεων¹⁰ εξετάζονταν μεμονωμένα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πράγματι από τη δεκαετία του 2000 και μετά, η ακαδημαϊκή και η ερευνητική βιβλιογραφία έχει να επιδείξει μια σειρά από ανάλογες προσπάθειες.

Στη συνέχεια εξετάζονται οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις μέσω της ανάλυσης της σχετικής βιβλιογραφίας.

⁹ Βλ. αναλυτικά Marsilio, M., Cappellaro, G. & Cuccurullo, C., 2011, σελ. 767.

¹⁰ Βλ. ενδεικτικά το ερευνητικό έργο του Savas, E.S. (2000), *Privatisation and Public-Private Partnerships*, New York: Seven Bridges Press στο τομέα της Δημόσιας Διοίκησης ή το έργο των Bennett and Krebs (1991), *Local economic development: public-private partnership initiatives in Britain and Germany*, Belhaven Press, 1991 για την τοπική ανάπτυξη ή το Pierre, J. (1998), *Partnerships in Urban Governance : European and American Experience*, London, MACMILLAN PRESS LTD ή το έργο των Grimsey, D. & Lewis, M. K. (2004) *Public Private Partnerships. The Worldwide Revolution in Infrastructure Provision and Project Finance*.

4. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τις Εταιρικές σχέσεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα.

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια κατηγοριοποίησης των θεωρητικών προσεγγίσεων για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιων – ιδιωτικών φορέων πραγματοποιήθηκε στο κλασικό πλέον εγχειρίδιο του Osborne, S. P. (2000), *Public – Private Partnerships Theory and Practice in international Perspective* στο οποίο παρουσιάζονται πέντε διαφορετικές θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις για τις συγκεκριμένες σχέσεις των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων της οικονομίας (βλ. πίνακα 2).

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις δίδουν έμφαση είτε α) στην οργανωσιακή / θεσμική σχέση των δρώντων, είτε β) στη διοικητική διάσταση των σχέσεων αναδεικνύοντας θέματα διοίκησης, αποδοτικότητας και κόστους, είτε γ) στη διακυβερνητική διάσταση των σχέσεων με την εμφάνιση της έννοιας των δικτύων (network approach) και της σημασίας των αλληλεπιδράσεων των πολιτικο-κοινωνικών δικτύων, είτε δ) στη σημασία των σχέσεων για την ενδυνάμωση της τοπικής κοινωνίας, της τοπικής ανάπτυξης και της αστικής αναζωογόνησης, είτε ε) τέλος στην αποδοχή του φαινομένου στην παροχή υποδομών.

Παρά τη σημαντικότητα όλων αυτών των διαφορετικών προσεγγίσεων ο επιμελητής (Osborne: 2000) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη και η ανάλυση των εταιρικών σχέσεων Δ-Ι μεμονωμένα από την καθεμιά αποτελεί αδυναμία τους συνηγορώντας στην αναγκαιότητα σύνθεσης των απόψεών τους για την καλύτερη κατανόηση αυτών των συγκεκριμένων σχέσεων. Η κατηγοριοποίηση των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου –ιδιωτικού (Δ-Ι) σε καμία περίπτωση δεν ανάγεται σε προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ενιαίας θεωρίας, καθώς υποστηρίζεται ότι οι συγκεκριμένες σχέσεις είναι ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο φαινόμενο τόσο όσον αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις κατανόησής του, όσο και στη διαφορετικότητα των εταίρων και τη σημασία του διαχρονικά και τοπικά (Osborne, St., 2000, pp. 2-3). Ήδη, από την ανάγνωση των περιεχομένων και της εισαγωγής διαφαίνεται η σημασία της αναγνώρισης της ευμεταβλητότητας του φαινομένου αλλά

και η προσπάθεια συγκερασμού διαφορετικών προσεγγίσεων. Η σύνθεση των βασικών συμπερασμάτων της καθεμιάς αναδεικνύει έμμεσα από την ανάγνωση του βιβλίου, κάποια κοινά σημεία τους.

Πρώτο κοινό σημείο είναι η αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας δημόσιων και ιδιωτικών φορέων για την επιδίωξη ενός κοινού στόχου, είτε αυτός είναι η αγροτική ανάπτυξη, είτε η αναζωογόνηση μιας περιοχής, είτε η ανάπτυξη των διευρωπαϊκών δικτύων μεταφορών κτλ.

Στη συνέχεια και ενώ υποστηρίζεται ότι ιστορικά οι εταιρικές σχέσεις μεταξύ των δύο τομέων δεν είναι κάτι νέο, αναδεικνύεται η σημασία τους στη σύγχρονη εποχή. Ως κοινοί παράγοντες διαμόρφωσης των εταιρικών σχέσεων σήμερα αναφέρονται: α) η παγκοσμιοποίηση και η αλλαγή των οικονομικών και κοινωνικών προτύπων, β) η συνεχής τάση αποκέντρωσης και γ) η μεταβολή του ρόλου του κράτους στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης- η οποία όμως χωρικά διαφοροποιείται- με συνέπεια την προώθηση της εμπειρικής μελέτης του φαινομένου, τοπικά ή εθνικά.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι η εταιρική σχέση μπορεί να λαμβάνει μέρος σε διαφορετικά στάδια της πολιτικής, από τον σχεδιασμό μέχρι και την υλοποίηση αυτής.

Ειδικότερα, η οριοθέτηση της έννοιας στο εν λόγω κείμενο είναι αρκετά ευρεία και αφορά τη συνεργασία μεταξύ δύο μερών :

- Ενός **δημόσιου φορέα**, που μπορεί να είναι είτε υπερεθνικός οργανισμός¹¹, είτε εθνικός π.χ. το κράτος και νομικά πρόσωπα αυτού και σε υποεθνικό επίπεδο (λ.χ. τοπική αυτοδιοίκηση) ¹² που ασκούν δημόσια εξουσία και προσβλέπουν στην εξασφάλιση του δημοσίου συμφέροντος και
- Ενός **ιδιωτικού φορέα**, που λειτουργεί με στόχο την δυνατότητα μεγιστοποίησης των κερδών και του ατομικού συμφέροντος, των

¹¹ Βλ. (Teisman, G. R. & Klijn, Er.-H., 2000) Public-private partnerships in the European Union: officially suspect, embraced in daily practice, σελ. 165-186. (Osborne, St., 2000), Public -Private Partnerships. Theory and Practice in International Perspective, London Routledge.

¹² (JENEI, G. & VARI, AN., 2000) ,Partnership between local government and the local community in the area of social policy: A Hungarian experience., σελ. 265-274. Και (JAKOBS, BR., 2000) (Partnerships in Pittsburg: the evaluation of complex local initiatives) στο βιβλίο (Osborne, St., 2000), Public -Private Partnerships. Theory and Practice in International Perspective, London Routledge.

ατόμων που μετέχουν σε αυτόν. Στη σφαίρα του ιδιωτικού τομέα εντάσσεται κάθε οργανισμός όπως οι μη κερδοσκοπικές επιχειρήσεις¹³, τα σωματεία ή άλλοι φορείς (JENEI, G. & VARI, AN., 2000) που διαφοροποιούνται από τον δημόσιο τομέα με κριτήριο την άσκηση ή μη δημόσιας εξουσίας.

Κατόπιν ερευνάται ως προς :

A) διάφορους τομείς της πολιτικής όπως τις μεταφορές, την αστική αναζωογόνηση, την αγροτική ανάπτυξη¹⁴ και την κοινωνική πολιτική,

B) διάφορα πολιτικά συστήματα, από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Moulton, L. & Anheir, H.K., 2000) και την Αγγλία (Falconer, P.K. & McLaughlin, K., 2000) μέχρι την Ανατολική Ασία (Common, R., 2000) και την Ουγγαρία (JENEI, G. & VARI, AN., 2000).

Γ) τον ρόλο της ως εργαλείου υλοποίησης πολιτικών ή

Δ) τον ρόλο της ως νέου πλουραλιστικού μοντέλου διακυβέρνησης σε όλα τα στάδια της πολιτικής .

Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζονται δύο βασικά στοιχεία της μελλοντικής θεωρητικής συζήτησης για τις εταιρικές σχέσεις Δ-Ι. Ειδικότερα, η ερευνητική μελέτη των εταιρικών σχέσεων Δ-Ι, πέραν των παραγόντων ανάδυσής τους που εν μέρει μελετώνται στα πρώτα κεφάλαια του βιβλίου, εμπλουτίζεται με την υιοθέτηση του μοντέλου του Murray (1998) από τους (Osborne, S. P & Murray V. , 2000) για την κατανόηση των εταιρικών σχέσεων μέσω πέντε σταδίων συνεργατικής διαδικασίας (αρχικό στάδιο, στάδιο προσυμβατικής διαδικασίας, στάδιο διαπραγμάτευσης, υλοποίησης και αξιολόγησης) (Osborne, S. P & Murray V. , 2000, σ. 71) καθένα από το οποίο αναδεικνύει μέσω της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, παράγοντες που μπορούν συνδράμουν στην επιτυχή συνεργασία, όπως η *ύπαρξη ήδη υφιστάμενων σχέσεων*, η *εμπιστοσύνη* (trust) μεταξύ των εταίρων και η παραδοχή της *ύπαρξης εντάσεων* μεταξύ των, η *υιοθέτηση κοινού σκοπού*, η αναγνώριση των κοινών αλλά και διαφορετικών στόχων και αξιών, ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην

¹³ Βλ. (Tadem, T.En., 2000) Transforming the state into a partner in a cooperative development: an evaluation of NGO-government partnership in Philippines, σελ. 187-200 και (HAILEY, J., 2000) (NGO partners: the characteristics of effective development partnerships) στο (Osborne, St., 2000), Public - Private Partnerships. Theory and Practice in International Perspective, London Routledge.

¹⁴ Βλ. το κεφάλαιο υπό τον (Lewis, D. , 2000) (Building "active" partnerships in aid -recipient countries: lessons from rural development programme in Bangladesh.) στο ίδιο βιβλίο

εταιρική σχέση και τέλος το ευνοϊκό εξωτερικό περιβάλλον που συμβάλλει στη διαμόρφωση των εταιρικών σχέσεων (Osborne, S. P & Murray V. , 2000, σ. 81). Στα ίδια πλαίσια της μελέτης των επιτυχημένων ΣΔΙΤ, οι Teisman και Klijn (Teisman, G. R. & Klijn, Er.-H., 2000) διαπιστώνουν ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των εταιρών απαιτεί διαφορετικό πλαίσιο διοίκησης των σχέσεων αυτών. Έναντι του απλού μανάτζμεντ διαχείρισης έργου προβάλλεται πλέον το μανάτζμεντ διαχείρισης της διαδικασίας και της διαμόρφωσης δικτύου (process management and network constitution) γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα αναδιοργάνωσης της ίδιας της δημόσιας διοίκησης για να ανταπεξέλθει στην εποχή της αλληλεξάρτησης προτείνοντας μάλιστα τη δημιουργία δομών μανάτζμεντ των εταιρικών σχέσεων.

Τέλος, στο καταληκτικό κεφάλαιο γίνεται επεξεργασία της δυνατότητας επίδρασης των εταιρικών σχέσεων στη διαμόρφωση πολιτικών και όχι μόνο στην υλοποίηση αυτών. Συγκεκριμένα αναδεικνύεται η θεωρητική συζήτηση για τη διακυβέρνηση και μάλιστα η στροφή από την ανάλυση του νέου δημόσιου μανάτζμεντ (new public management) στη νέα δημόσια διακυβέρνηση (new public governance)¹⁵ υιοθετώντας τη σχετική συζήτηση των Kickert et al (1997) ότι η διαδικασία χάραξης πολιτικής αποτελεί πλέον σήμερα **διαδραστική διαδικασία** που λαμβάνει μέρος σε διάφορα δίκτυα πολιτικής και το κράτος αποτελεί ένα φορέα μεταξύ άλλων, αναγνωρίζοντας δηλαδή την αναγκαιότητα συνύπαρξης και συνεργασίας πολλαπλών εξαρτώμενων φορέων (McLaughlin K. & Osborne, S., 2000, p. 332). Παρά το γεγονός ότι στη συνέχεια ο επιμελητής επανέρχεται στη συζήτηση σχετικά με τα πλαίσια της διοίκησης των εταιρικών σχέσεων Δ-Ι , καθώς θεωρεί ότι το μοντέλο θα αναδείξει, τις κύριες διαχειριστικές προκλήσεις των συγκεκριμένων σχέσεων που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν για την επίτευξη πλουραλιστικών διαδικασιών σχεδιασμού πολιτικών¹⁶, η συγκεκριμένη τοποθέτηση διευρύνει τη συζήτηση για τις εταιρικές σχέσεις Δ-Ι, ως νέο πλουραλιστικό μοντέλο διακυβέρνησης σε όλα τα στάδια της πολιτικής, αναδεικνύοντας, έτσι, τη νέα έννοια της νέας δημόσιας διακυβέρνησης (new public governance).

¹⁵ Βλ. την ανάλυση που γίνεται διαχρονικά από τους Klijn & Teisman, 2003; Koppenjan, 2005; Ysa, 2007.

¹⁶ λ.χ. την δυναμικότητα των σχέσεων, το θέμα της εμπιστοσύνης, τις απαιτούμενες δομικές αλλαγές στο ίδιο το ισχύον σύστημα διοίκησης, την αλλαγή του ρόλου της πολιτικής ηγεσίας, την δέσμευση και την αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των συμμετεχόντων,

Πίνακας 2.: Κατηγοριοποίηση θεωρητικών προσεγγίσεων για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα ανά συγγραφέα

Osborne (2000)	Hoodge, and Greve, (2005)	Hoodge, and Greve, (2007;2009)	Khanom (2010)
Νέο-θεσμική προσέγγιση/Οργάνωση / collaborative dilemmas Νέα Δημόσια Διοίκηση	Οργανωτική Θεωρία/ Θέματα Δημόσιας Διοίκησης Ιστορική / Νομική Ανάλυση	Θεσμική Ανάλυση της συνεργασίας Συμβάσεις παραχώρησης για την παροχή υποδομών	Οργανωσιακή θεωρία Νέα Δημόσια Διοίκηση Εργαλείο της ΝΔΔ
Διακυβέρνηση / Αστική Διακυβέρνηση Τοπική /Κοινοτική Ανάπτυξη	Πολιτική Επιστήμη Διακυβέρνηση Οικονομική/ Χρηματοοικονομική Ανάλυση	Θεωρία των δικτύων πολιτικής Κοινωνία των πολιτών και προώθηση της συμμετοχικής διακυβέρνησης	Διακυβέρνηση Εργαλείο διακυβέρνησης Χρηματοοικονομική ανάλυση Εργαλείο χρηματοοικονομικών ρυθμίσεων/ διαχείρισης έργου
Εμπειρική προσέγγιση για την παροχή υποδομών /υπηρεσιών στο τοπικό επίπεδο Νέα Δημόσια Διακυβέρνηση	Εμπειρική προσέγγιση	Αστική Ανάπτυξη και αναζωογόνηση	Οικονομική Ανάπτυξη

Πηγή: Ίδια επεξεργασία

Στη συνέχεια, και λίγα χρόνια αργότερα, ένα νέο βιβλίο με στόχο τη διεθνή κοινότητα επιδιώκει ξανά την ταξινόμηση των διαφόρων εννοιολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων του όρου επιδιώκοντας παράλληλα την κριτική παρουσίαση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των Εταιρικών Σχέσεων Δ-Ι και την αξιολόγησή τους εμπειρικά, σε διεθνές επίπεδο. Το νέο εγχείρημα επιδιώκεται από δύο πολιτικούς επιστήμονες με διαφορετικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς ένας εξ αυτών προέρχεται από την Αυστραλία (Graeme Hodge) ενώ ο άλλος από την Βόρεια Ευρώπη (Greve, Carsten). Τόσο στο αρχικό κεφάλαιο (HODGE, G. & GREVE, C., 2005, p. 2) όσο και στο τελικό, παραδέχονται την πληθώρα των θεωρητικών προσεγγίσεων για την εταιρική σχέση δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και τη μη αναγκαιότητα ύπαρξης ενός ενιαίου θεωρητικού μοντέλου ή προσέγγισης ή/και κοινού αναλυτικού θεωρητικού μοντέλου, το οποίο κατά την άποψή τους

περιορίζει μάλιστα την κατανόηση του φαινομένου. Η πολυεπιστημονική προσέγγιση του θέματος είναι εμφανής από τα ερευνητικά ερωτήματα για τις εταιρικές σχέσεις Δ-Ι, όπως

- η σημασία της ιστορικής ανάλυσης των εταιρικών σχέσεων του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα (WETTENGALL, R., 2005) και η επιρροή της στη διαμόρφωση των υφιστάμενων συνεργασιών π.χ. των συμπράξεων δημόσιου -ιδιωτικού τομέα. .
- η αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων δόμησης της χρηματοοικονομικής συνεργασίας (CORNER, D., 2005), ή δίκαιης κατανομής των κινδύνων και των ευθυνών μεταξύ των δρώντων.
- η μεθοδολογία αξιολόγησης ή η ύπαρξη ή μη νομικών διαδικασιών ή τεχνικών που προάγουν τη διαδικασία (EVANS, J. & BOWMAN, D., 2005).
- οι πολιτικές και διοικητικές παράμετροι των ΣΔΙΤ όπως πχ. το πολιτικό ρίσκο, η διοίκηση και η λογοδοσία στις ΣΔΙΤ (Erik-Hans Klijn and Geert R. Teisman, 2005; HODGE, G. & GREVE, C., 2005, p. 333).

Στην πορεία και στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής τους πορείας, οι ίδιοι συγγραφείς στην προσπάθειά τους να ορίσουν τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου –ιδιωτικού τομέα διατυπώνουν την άποψη ότι ο όρος περικλείει **πέντε «οικογένειες» ρυθμίσεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα** (Hodge, G. & Greve, C., 2007; 2009) που εν μέρει αναφέρονται σε πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις (βλ.πίνακα 2).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την ανάλυση των Hodge, G. & Greve, C., (2010) οι πέντε διαφορετικές «οικογένειες» εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα όπως προκύπτουν από την κριτική ανάγνωση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας αναφέρονται στις εξής :

- * στη θεσμική συνεργασία για την από κοινού παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών και τον καταμερισμό κινδύνων (λ.χ. η θεσμική ανάλυση των ΣΔΙΤ στα πλαίσια της ανάπτυξης λιμενικών υπηρεσιών στην Ολλανδία Van Ham and Korpenjan 2001, 2002; Klijn and Teisman 2005).
- * στις μακροχρόνιες συμβάσεις Δ-Ι για την παραγωγή υποδομών με συγκεκριμένες προδιαγραφές παραδοτέων βάσει νομικών συμβολαίων

συνεργασίας μακράς διάρκειας (Osborne 2001b; Savas 2000; Grimsey and Lewis 2004).

- * στα δίκτυα δημόσιας πολιτικής τα οποία χαρακτηρίζονται από χαλαρές σχέσεις των δρώντων (λ.χ. Vaillancourt Rosenau, 2000).
- * στην προώθηση της εταιρικής ως μέσο πολιτιστικής αλλαγής και προαγωγής του αστικού τρόπου ζωής, της αστικής κοινωνίας και των συμμετοχικών διαδικασιών στην ανάπτυξη λ.χ. σε χώρες όπως η Ουγγαρία ή οι πολιτικές προώθησης της διακυβέρνησης από την ΕΕ (βλ. Osborne 2000; (JENEI, G. & VARI, AN., 2000),
- * στις συνεργασίες στα πλαίσια της τοπικής οικονομικής ανάπτυξης και των πολιτικών αστικής αναγέννησης (Bovaird 2004).

Εμφανώς επηρεασμένη από τις προηγούμενες ταξινομήσεις, μιά νεότερη ερευνήτρια (Khanom N.Ak., 2011) αναφέρει στην ερευνητική εργασία της¹⁷ την ύπαρξη διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, όπως η **ανάλυσή τους ως νέο εργαλείο του νέου δημόσιου μανάτζμεντ ή της νέας δημόσιας διακυβέρνησης** , ως **εργαλείο χρηματοοικονομικών ρυθμίσεων στο τομέα των υποδομών** ή ως **αναπτυξιακό εργαλείο** ή τέλος ως **μία στρατηγική πολιτικής γλώσσας των φιλελεύθερων κυβερνήσεων** για τη προαγωγή της ιδιωτικοποίησης αγαθών και υπηρεσιών. Σε κάθε περίπτωση, καταλήγει ότι καθεμία από τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις παρουσιάζει κενά και ελλείψεις, αλλά και κοινά χαρακτηριστικά.

Είναι έκδηλο ότι οι περισσότεροι από τους παραπάνω μελετητές επιχειρούν τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση προκειμένου να εκμαιεύσουν ένα κοινό **εννοιολογικό ορισμό για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα** και κάποια **κοινά συμπεράσματα** π.χ. παράγοντες ανάδυσης του φαινομένου, προϋποθέσεις επιτυχούς διαμόρφωσης σχέσεων κ.τ.λ. Αποτελεί γεγονός μάλιστα ότι αρκετοί από

¹⁷ Η ανάλυσή της στηριζόταν στη μελέτη διαφορετικών ρυθμίσεων ΣΔΙΤ για την καταπολέμηση της φτώχειας στο Μπαγκλαντές βλ. αναλυτικότερα Nilufa Akhter Khanom (2011), Improving the effects of Public Private Partnerships on ultra poor households in Bangladesh στο *International Review of Business Research Papers Vol. 7. No. 1. January 2011. pp. 118 – 133.*

αυτούς συνδέουν την εννοιολογική σαφήνεια του όρου με τη χρησιμότητα και τη σημασία της ανάλυσής του (Hodge, G. & Greve, C., 2005;2007;2009; Khanom N.Ak., 2011; Osborne, St., 2000). Στο τέλος, καταλήγουν να αναδεικνύουν κυρίως τα κοινά σημεία και τις παραδοχές για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα (Hodge, G. & Greve, C., 2009) (Hodge, G. & Greve, C., 2007) (Hodge, G. & Greve, C., 2005).

5. Διαπιστώσεις- Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι τα τελευταία χρόνια επιδίδεται μια προσπάθεια συγκερασμού των υφιστάμενων θεωρητικών προσεγγίσεων για τις εταιρικές σχέσεις Δ-Ι, αναγνωρίζοντας την πολυεπιστημονική προσέγγιση του θέματος. Ενώ δηλαδή αρχικά το θέμα των εταιρικών σχέσεων¹⁸ εξετάζονταν μεμονωμένα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται τουλάχιστον σε διεθνές βιβλιογραφικό επίπεδο, η πολύπλευρη, πολυεπιστημονική θεωρητική προσέγγιση των ΣΔΙΤ για τον εντοπισμό κυρίως κοινών χαρακτηριστικών ή και αιτίων ανάδυσης του φαινομένου ή και παραγόντων επιτυχίας του ή μη. Αναμφισβήτητα, η συγκεκριμένη τάση, αν και διαφαίνεται να ενδυναμώνεται δεν αναιρεί την ευμεταβλητότητα του φαινομένου και την αναγκαιότητα περαιτέρω εμπειρικών και εστιασμένων μελετών.

Ωστόσο, και στα πλαίσια της κριτικής της πολυεπιστημονικής προσέγγισης του θέματος, ο Weihe (2005) παρά το γεγονός ότι συμφωνεί για την ύπαρξη διαφορετικών θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, υποστηρίζει ότι:

- πρώτον, δεν είναι λογικά εφικτός ο καθορισμός ενός ενιαίου, περιεκτικού και καθολικού ορισμού για τις σχέσεις Δ-Ι που να ανταποκρίνεται σε όλες τις ανόμοιες εκφράσεις του όρου που έχουν υιοθετηθεί από τις διαφορετικές θεωρίες και

¹⁸ Βλ ενδεικτικά το ερευνητικό έργο του Savas, E.S. (2000), *Privatisation and Public-Private Partnerships*, New York: Seven Bridges Press στο τομέα της Δημόσιας Διοίκησης ή το έργο των Bennett and Krebs (1991), *Local economic development: public-private partnership initiatives in Britain and Germany* για την τοπική ανάπτυξη ή το Pierre, J. (1998), *Partnerships in Urban Governance : European and American Experience*, London, MACMILLAN PRESS LTD ή το έργο των Grimsey, D. & Lewis, M. K. (2004) *Public Private Partnerships. The Worldwide Revolution in Infrastructure Provision and Project Finance*.

- δεύτερον, ότι η προσπάθεια μάλιστα αναγωγής και υιοθέτησης των συμπερασμάτων από τη μια θεωρητική –εμπειρική προσέγγιση στην άλλη έχει οδηγήσει, κατά την άποψη, του σε εσφαλμένα συμπεράσματα για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Επί παραδείγματι, η σημασία της εμπιστοσύνης ως παράγοντας επιτυχίας της σχέσης διαφοροποιείται μεταξύ μιας τυπικά και θεσμικά δομημένης συνεργασίας έναντι μιας άτυπης και μη θεσμικά κατοχυρωμένης συνεργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, η προηγούμενη ανάλυση ανέδειξε την αδυναμία σαφή ή κοινά αποδεκτού ορισμού για τις εταιρικές σχέσεις δημόσιου–ιδιωτικού τομέα ως πολιτική έννοια και τη σαφή προτίμηση της δημιουργίας ενός ιδεοτύπου, την πρόκριση δηλαδή κάποιων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της έννοιας λόγω των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Εκτός της ευμεταβλητότητας της έννοιας, ο κάθε ερευνητής –μελετητής είναι επίσης επηρεασμένος ή εξετάζει τα χαρακτηριστικά μέσω συγκεκριμένων μακροθεωριών και αντίστοιχων ιδεολογικών παραδόσεων τις οποίες προκρίνει εμπειρικά και υποκειμενικά ως σημαντικές στην ανάλυση της πολιτικής έννοιας. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι οι σημαντικότερες θεωρητικές συγκριτικές εργασίες για την έννοια των εταιρικών σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αναδεικνύουν τα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της. Σαφώς επίσης, η ανάλυση της έννοιας των εταιρικών σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα επηρεάζεται από διαφορετικές μακροθεωρίες για το ρόλο του κράτους¹⁹, κεντρικού ή τοπικού και αντίστοιχα διαφορετικές ιδεολογικές παραδόσεις.

Σήμερα, σε μία περίοδο κρίσης του κράτους και αντίστοιχα των ιδεολογικών θεωριών του, λόγω κυρίως της χρηματοοικονομικής ύφεσης και των νέων πολιτικών εξελίξεων (μεταναστευτικό, ρύπανση περιβάλλοντος, κλιματική αλλαγή), η θεωρητική προσέγγιση της παραπάνω πολιτικής έννοιας σαφώς έχει επηρεαστεί. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο λ.χ. θα πρέπει να προστεθεί σήμερα και άλλη μια κατηγοριοποίηση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων, αυτή που αφορά στις «πράσινες ή βιώσιμες εταιρικές σχέσεις». Ειδικότερα, την τελευταία δεκαετία εμφανίζονται νέες βιβλιογραφικές αναφορές και κείμενα πολιτικής για τη σημασία και τη συσχέτιση των εταιρικών σχέσεων Δ-Ι με την προώθηση ενός νέου τύπου ανάπτυξης, της

¹⁹Καθώς συνήθως η διαχωριστική γραμμή μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας συμπίπτει με την διάκριση του κράτους και της κοινωνίας των πολιτών (Heywood, 2002, Μεταφράση στα Ελληνικά 2006)

ολοκληρωμένης, βιώσιμης, πράσινης ανάπτυξης είτε σε ευρωπαϊκό επίπεδο²⁰ είτε σε εθνικό (Dinica, V. & Bressers, H., 2004) είτε σε τοπικό επίπεδο (Peter Karl Kresl: 2015; Kyvelou, Karaiskou, 2007; Kyvelou S., Marava N. and Kokkoni G.: 2011).

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη συγκριτική πολύπλευρη προσέγγιση του πολιτικού όρου των εταιρικών σχέσεων από τη διεθνή βιβλιογραφία που όμως εν τέλει αναδεικνύει και **την αδυναμία συγκρότησης μιας ενιαίας θεωρίας για τις εταιρικές σχέσεις**. Παράλληλα, αν και η πολύπλευρη πολυεπιστημονική προσέγγιση είναι χρήσιμη, οι ίδιες εξελίξεις αναδεικνύουν την ευμεταβλητότητα του όρου. Η υφιστάμενη κρίση αναδεικνύει τη σημασία των εταιρικών σχέσεων όχι απλά του δημοσίου και των ιδιωτών αλλά και τη συμμετοχή και τη συνεργασία πολλαπλών φορέων του κράτους, των ιδιωτών και της κοινωνίας των πολιτών ή αλλιώς Public Private People Partnerships (4Ps) σε διάφορα στάδια της πολιτικής για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν διαφαίνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε και μπορεί να αποτελέσει **ένα μελλοντικό εγχείρημα**. Απαιτείται δηλαδή, στην πορεία, μια πιο εστιασμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου εταιρικών σχέσεων, ιδίως μετά την κρίση, με στόχο τη διερεύνηση της μεταβολής ή όχι της έννοιας, του περιορισμού ή όχι του φαινόμενου ή τη μεταβολή του θεματικού περιεχόμενου του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- BENNETT AND KREBS (1991), *Local economic development: public-private partnership initiatives in Britain and Germany*, Belhaven Press, 1991
- Bovaird, T., 2004, *Public-Private Partnerships: from Contested Concepts to Prevalent Practice*, *International Review of Administrative Sciences*, Vol.70, No 2, pp. 199-214.
- CARROLL, P. & STEANE, P. (2000). *Public-private partnerships. Sectoral Perspectives* στο S. Osborne, *Public-private Partnerships. Theory and practice in international perspective* (σ. 36-53). London and New York: Routledge.

²⁰ European Commission(2009), *Mobilising private and public investment for recovery and long term structural change: developing Public Private Partnerships*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Region, COM (2009) 615, Brussels

- COMMON, R. (2000). The East Asia Region. Do public-private partnerships make sense? στο S. Osborne, Public-private Partnerships. Theory and practice in international perspective (σσ. 134-148). London & New York: Routledge.
- CORNER, D. (2005). The United Kingdom Private Finance Initiative: the challenge. Στο G. & Hogde, The Challenge of Public-Private Partnerships; Learning from International Experience (σσ. 44-61). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- ERIK-HANS KLIJN AND GEERT R. TEISMAN. (2005). Public-private partnerships as the management of co-production: strategic and institutional obstacles in a difficult marriage. Στο C. G. Hodge, The Challenge of Public-Private Partnerships; Learning from International Experience (σσ. 95-116). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- EVANS, J. & BOWMAN, D. (2005). Getting the contract right. Στο G. & Hodge, The Challenge of Public-Private Partnerships: Learning from International Experience (σσ. 62-80). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd .
- FALAGAS, M. PITSOUNI, E.I., MALIETZIS, AND PAPPAS, G. (2008), Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses in The FASEB Journal , Life Sciences Forum
- FALCONER, P.K. & MCLAUGHLIN, K. (2000). Public-private partnerships and the New Labour Government in Britain. Στο S. Osborne, Public-private Partnerships. Theory and practice in international perspective (σσ. 120-133). London - New York: Routledge.
- FEIGENBAUM, H. HENING, J. & HAMNETT, CH. (1999). Shrinking the State. The political Underpinnings of Privatisation. Cambridge: Cambridge University Press.
- GORRAIZ, J., & SCHLOEGL, C. (2008). A bibliometric analysis of pharmacology and pharmacy journals: Scopus versus Web of Science Journal of Information Science, 34 (5), 715–725.
- GRIMSEY, D. LEWIS, M.K. 2004, Public Private Partnerships, The Worldwide Revolution in Infrastructure Provision and Project Finance, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, U.K
- HAILEY, J. (2000). NGO partners: the characteristics of effective development partnerships. Στο S. Osborne, Public-private partnerships. Theory and practice in international perspective. LONDON: ROUTLEGDE.
- HEYWOOD, A. (2002, Μεταφράση στα Ελληνικά 2006). Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη. ΑΘΗΝΑ: ΠΟΛΙΣ.
- HODGE, G. AND GREVE, C. (2010), Public-Private Partnerships: Governance Scheme or Language Game?. Australian Journal of Public Administration, 69: S8–S22.

- HODGE, G. & GREVE, C. (2009). PPPs: The Passage of time permits a sober reflection. *Institute of Economic Affairs* , σσ. 33-39.
- HODGE, G. & GREVE, C. (2007, Μάιος-Ιούνιος). *Public-Private Partnerships: An International Performance Review. Public Administration Review* , σσ. 545-558.
- HODGE, G. & GREVE, C. (2005). *The Challenge of Public-Private Partnerships; Learning from International Experience*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- JACSO', P. (2005), "As we may search – comparison of major features of the Web of Science, Scopus, and Google Scholar citation-based and citation-enhanced databases", *Current Science*, Vol. 89 No. 9, pp. 1537-47.
- JAKOBS, BR. (2000). *Partnerships in Pittsburg: the evaluation of complex local initiatives*. Στο S. Osborne. LONDON : ROUTLEGDE.
- JENEI, G. & VARI, AN. (2000). *Partnership between local government and the local community in the area of social policy: A Hungarian experience*. Στο S. Osborne. London: Routledge.
- JOSE, J. (2009, March 19-21). *Conceptualising Governance: Discourse, Theory and Ontology*. Paper presented at Western Political Science Association. Paper . Vancouver , CANADA.
- KHANOM N.AK. (2010, July). *Conceptual Issues in Defining Public Private Partnerships*. *International Review of Business Research Papers* , Volume 6, σσ. 150 -163.
- KARL KRESL, P. (2015), *Cities and Partnerships for Sustainable Urban Development* Edward Elgar Publishing.
- KNUTTILA, M. & KUBIK W. (2000). *State Theories. Classical, Global and Feminist Perspectives*. London : Zed Books Ltd.
- KOPPENJAN, J. F.M. (2005), *The Formation of Public-Private Partnerships: Lessons from Nine Transport Infrastructure Projects in The Netherlands*. *Public Administration*, 83: 135–157
- KYVELOU ST., KARAISKOU EL (2007)., "Urban Development trough PPPs in the Euro-Mediterranean region", *Management of Environmental Quality : An International Journal*, Vol.17, Issue 5, 2006, EMERALD Group Publishing Limited, p. 599-610
- KYVELOU S., MARAVA N. and KOKKONI G. (2011), "Perspectives of Local Public-Private Partnerships Towards Urban Sustainability in Greece", *International Journal of Sustainable Development*, Vol. 14, Nos. 1/2, 2011, Interscience Enterprises Ltd, p.95-111.
- LEVINE M. & GIL, ES. (2009) "A comparative analysis of social sciences citation tools", *Online Information Review*, Vol. 33 Iss: 5, pp.986 - 996

- LEWIS, D. (2000). Building "active" partnerships in aid -recipient countries: lessons from rural development programme in Bangladesh. Στο Osborne, Public-Private Partnerships. Theory and practice in international perspective. LONDON: ROUTLEDGE.
- MARSILIO, M., CAPPELLARO, G. & CUCCURULLO, C. (2011). The intellectual structure of research on PPPs. A bibliometrical analysis. Public Management Review , Vol. 13 (6), σσ. 763–782.
- MCLAUGHLIN K. & OSBORNE, S. (2000). Conclusions. A one way street o two way traffic? Can public-private partnerships impact on the policy making process? Στο S. P. Osborne, Public-private partnerships. Theory and practice in international perspective (σσ. 324-338). London-New York: Routledge.
- MEHO, L.I. AND ROGERS, Y. (2008), Citation counting , citation ranking, and h-index of human-computer interaction researchers: a comparison between Scopus and Web of Science. Jour. of Am. Soc. for Inform. Science and Tech. 59, (11), 1711-26
- MEHO, L. I. AND SUGIMOTO, C. R. (2009), Assessing the scholarly impact of information studies: A tale of two citation databases—Scopus and Web of Science. J. Am. Soc. Inf. Sci., 60:2499–2508. doi:10.1002/asi.21165.
- MOULTON, L. & ANHEIR, H.K. (2000). Public-private Partnerships in the United States.Historical patterns and current trends. Στο S. Osborne, Public-Private Partnerships. Theory and practice in international perspective (σσ. 105-119). London -New York: Routledge.
- OSBORNE, S. P & MURRAY V. . (2000). Understanding the process of public-private partnerships. Στο S. Osborne, Public-private partnerships. Theory and Practice in international perspective (σσ. 70-83). London - New York: Routledge.
- OSBORNE, ST. (2000). Public -Private Partnerships. Theory and Practice in International Perspective. LONDON: Routledge.
- PIERRE, J. (1998), Partnerships in Urban Governance : European and American Experience, London, MACMILLAN PRESS LTD
- ROSENAU, P., 2000, Public–Private Policy Partnerships, MA, MIT Press: Cambridge.
- SAVAS, E.S. (2000), Privatisation and Public-Private Partnerships, New York: Seven Bridges Press
- SHAFFER, G. (2003). Defending Interests of Public Private Partnerships in W.T.O Litigation. Brookings Inst Pr.
- STOKER, G. (1999). 'The New Management of British Local Governance'. London: Mac Millan Press Ltd.

- TADEM, T.EN. (2000). Transforming the state into a partner in a cooperative development: an evaluation of NGO-government partnership in Philippines. Στο S. Osborne. LONDON : Routledge.
- TEISMAN, G. R. & KLIJN, ER.-H. (2000). Public-private partnerships in the European Union: officially suspect, embraced in daily practice. Στο S. Osborne, Public -Private Partnerships. Theory and Practice in international perspective. (σσ. 165-186). LONDON: Routledge.
- VAN HAM, H. AND KOPPENJAN, J., 2001, Building ublic Private Partnerships: Assessing and Managing Risks in Port Development, Public Management Review , Vol. 4, No.1, pp. 593-616.
- WAKEFORD, J. & VALENTINE, J. (2001), Learning through partnership: Private Finance and Management in the Delivery of services of London, Public Money and Management, October-December 2001, pp.19-25.
- WETTENGALL, R. (2005). The public–private interface: surveying the history. Στο G. G. Hodge, The Challenge of Public-Private Partnerships; Learning from International Experience (σσ. 22-43). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- WEIHE, G. (2005), 'Public-Private Partnerships: Addressing a Nebulous Concept', Working Paper presented at International Centre for Business and Politics, Copenhagen Business School.
- YLVA G & LARS IS., (2008) "Web of Science and Scopus: a journal title overlap study", Online Information Review, Vol. 32 Iss: 1, pp.8 – 21.
- YSA, T. (2007). Governance forms in urban public-private partnerships. International Public Management Journal, 10 (1), pp. 35-57.
- ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΑΣ Δ.Π., (1979). Δημοσια Οικονομική Ι. Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους. ΑΘΗΝΑ: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης: Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

*Αναστασία Παπαναστασίου[#], Αγγελική Λαζαρίδου**

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο διοικούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τη σχολική τάξη, καθώς και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά για τη διαχείριση της τάξης τους. Παράλληλα, επιδιώκεται η καταγραφή των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον (συναδέλφους και διευθυντή σχολείου) και με τους γονείς των μαθητών. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» των Webster-Stratton et al. (2001). Στην έρευνα συμμετείχαν 95 εκπαιδευτικοί των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγάλη βεβαιότητα για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται προβλήματα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα χρήσης των τεχνικών διαχείρισης της τάξης συμφωνεί με τη χρησιμότητα αυτών.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση σχολικής τάξης, Ελλάδα, εκπαιδευτικοί

[#] Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

^{*} Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εισαγωγή

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει και απασχολεί την παιδαγωγική κοινότητα είναι η συμπεριφορά των παιδιών. Η αυξητική τάξη προβληματικών μορφών συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα αποτελεί μία πραγματικότητα, η οποία βρίσκεται στο κέντρο ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής κοινότητας ευρύτερα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο διαχείριση τάξης για να περιγράψουν τη διαδικασία άσκησης πειθαρχίας σε μαθητές για ανυπάκουη συμπεριφορά και εμπλοκή σε συγκρούσεις. Σύμφωνα με τον Marc R. Major (2008), αυτή η αντίληψη δεν αφορά τη διαχείριση της τάξης αλλά τη διαχείριση της κρίσης και τονίζει ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης έχει προληπτικό χαρακτήρα. Μάλιστα, ο ίδιος τοποθετεί τον όρο διαχείριση τάξης στη βάση των συστημάτων πρόληψης προβλημάτων, όπου συμπεριλαμβάνονται η ρύθμιση του χώρου και του χρόνου, καθώς και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Στον ίδιο άξονα κινείται και η Kathleen Feeney Jonson (2002), η οποία κάνει αναφορά στη σωστή οργάνωση και διαχείριση των μαθητών, του χρόνου, του χώρου και των υλικών, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ομαλή, φιλική και σωστά λειτουργική τάξη.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προβλήματα που έχει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη ενάγονται στην κατηγορία των μικροπροβλημάτων, παρουσιάζουν ωστόσο μεγάλη συχνότητα (Fontana, 1996). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και στρατηγικές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτό το φαινόμενο χωρίς, όμως, να οδηγούνται πάντα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, όσο και από τη μορφή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που παρουσιάζει ο μαθητής στη σχολική τάξη. Εδώ εντοπίζεται και το δύσκολο παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού που απαιτεί την οργανωτική και διοικητική του ικανότητα.

Παράλληλα, αντιλαμβάνοντας το σχολείο ως μία μικρή κοινότητα ανθρώπων, ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους του και το διευθυντή του σχολείου, όπως επίσης και με τους γονείς των μαθητών. Μία ουσιαστική σχέση συνεργασίας και κατανόησης με τις ομάδες αναφοράς δίνει την αίσθηση στον εκπαιδευτικό ότι έχει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας στην εκτέλεση του έργου του και αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης του από αυτό (Ξωχέλλης, 1990). Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι

και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς των μαθητών, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, οι θετικές και παραγωγικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενθαρρύνουν όχι μόνο την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή και λειτουργικότητα (Kim et al., 2012). Ο πολύπλευρος χαρακτήρας του όρου διαχείριση σχολικής τάξης (classroom management) τονίζεται και από τους Evertson και Weinstein (2006), οι οποίοι σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση της τάξης τους είναι υπεύθυνοι για:

1. την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές και μεταξύ αυτών,
2. την οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας με σκοπό την πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση,
3. την προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αυτορρύθμισή τους και τέλος,
4. το βαθμό και το είδος της παρέμβασης σε μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην έρευνα αυτή, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλόδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, επιδιώκεται η μελέτη και η διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, σκοπός του ερευνητικού μέρους της εργασίας είναι η ανάδειξη του τρόπου, με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική τάξη, καθώς και η ανάδειξη εκείνων των στρατηγικών που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της τάξης τους. Παράλληλα, επιδιώκεται η καταγραφή των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον (συναδέλφους και διευθυντή σχολείου) και με τους γονείς των μαθητών, στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ευρύτερα.

Συγκεκριμένα στην παρούσα μελέτη διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους;
- Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους και αυτών που θεωρούν πιο χρήσιμες για τη σωστή διαχείριση μιας τάξης;

- Τι είδους συνεργασία επιδιώκει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς σχετικά με τη διαχείριση της τάξης;
- Πόσο συχνά συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου για ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό έργο;
- Ποια είναι η σχέση των τεχνικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον τίτλοι σπουδών);

I. Μεθοδολογία

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη διερεύνηση των επιλογών των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton et al., 2001) σε 5-βαθμη κλίμακα Likert. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα. Η διαδικασία μετάφρασης συμπεριέλαβε την προς τα εμπρός μετάφραση (forward translation), την προς τα πίσω μετάφραση (backward translation) και τη διαδικασία γνωστικής ανασκόπησης που αφορούσε τον προ-έλεγχο (pre-test) του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να εκτιμήσουν την ερμηνεία και την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η καλύτερη έκδοση που προσέγγιζε την αγγλική μορφή. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα βρέθηκε να είναι κατάλληλη σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και την κουλτούρα του πληθυσμού και σχολιάστηκε πως το ερωτηματολόγιο είναι εύκολα αναγνώσιμο.

Όσον αφορά στη δομή του ερωτηματολογίου, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου καθορίζεται από τρεις ερωτήσεις οι οποίες προσπαθούν να ανιχνεύσουν το αίσθημα σιγουριάς των εκπαιδευτικών στο έργο διαχείρισης της τάξης, δηλαδή, το πόσο αποτελεσματικοί και ικανοί αισθάνονται να διαχειρίζονται προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Ένα παράδειγμα αποτελεί η εξής ερώτηση

«Πόσο σίγουρος αισθάνεστε για να διαχειρίζεστε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;». Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί και τον κύριο κορμό του ερωτηματολογίου, αποτελείται από 38 διατυπώσεις σχετικές με τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης κατά τη διδασκαλία, οι οποίες εξετάζονται τόσο ως προς τη συχνότητα όσο και ως προς τη χρησιμότητά τους (δύο άξονες). Σχετικά παραδείγματα αποτελούν διατυπώσεις, όπως «Επαναφέρω φραστικά-λεκτικά το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί» και «Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη συνεργασία τους με τους γονείς, όπως «Κάνω επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα». Τέλος, ακολουθεί το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει τέσσερις τεχνικές, οι οποίες εξετάζουν το βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, καθώς και με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ως παράδειγμα διατύπωσης της συγκεκριμένης κλίμακας, αναφέρεται το εξής «Υποστηρίζω τους άλλους εκπαιδευτικούς στο έργο τους». Στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν, επίσης, ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών. Στο σύνολο εστάλησαν 100 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν 95 (βαθμός ανταπόκρισης 95%).

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 95 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης αστικών και μη αστικών περιοχών. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι τα εξής:

Πίνακας 1α: Φύλο εκπαιδευτικών

Φύλο	
Άντρες	34 %
Γυναίκες	66 %

Σύμφωνα με το διάγραμμα 1, από το σύνολο των ερωτηθέντων το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (66%), ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί κατείχαν το 34%.

Πίνακας 1β: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Χρόνια υπηρεσίας	
< 10	4 %
11-15	19 %
16-20	24 %
21-25	32.5 %
>26	20 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 1β, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό (32.5%) συγκεντρωμένα μεταξύ 21-25 έτη, ενώ αρκετά μικρό ήταν το ποσοστό που παρατηρήθηκε σε εκπαιδευτικούς με λιγότερο από δέκα (<10) χρόνια υπηρεσίας, μόλις το 4 %. Παρατηρείται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν για τα χρόνια υπηρεσίας, λόγω του μεγάλου εύρους που παρατηρήθηκε, ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες (1=<10, 2=11-15, 3=16-20, 4=21-25, 5=>26 χρόνια υπηρεσίας).

Πίνακας 1γ: Επιπλέον τίτλοι σπουδών

Επιπλέον τίτλοι σπουδών	
Διδασκαλείο	4 %
Μεταπτυχιακό	5 %
Δεύτερη σχολή	3 %
Κανένα	87.5 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 1γ, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν κατέχει κανέναν επιπλέον τίτλο σπουδών (87%). Παρατηρείται ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό (5%) ή έχουν φοιτήσει σε δεύτερη σχολή (3%) ή κάποιο διδασκαλείο (4%).

Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 17.0 για Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τόσο της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση των αριθμητικών δεδομένων, όσο και μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

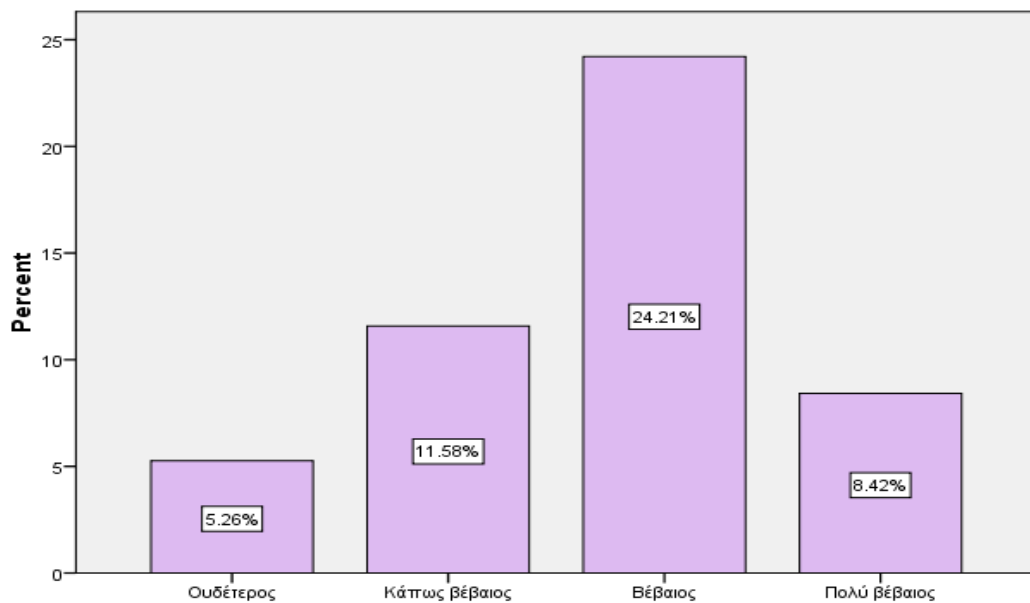
Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Για να επιτευχθεί ο στόχος της σύγκρισης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των μεταβλητών ως προς την κανονικότητά τους, αν ακολουθούν δηλαδή την κανονική κατανομή, και καθώς δεν φάνηκε απόκλιση από την κανονικότητα, εφαρμόστηκε μόνον το t-test. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson r.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι σε αρχικό στάδιο, πριν την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ελέγχθηκε ο βαθμός συνοχής Cronbach Alpha των πέντε κλιμάκων που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο (αίσθημα βεβαιότητας, συχνότητα τεχνικών, χρησιμότητα τεχνικών, συνεργασία με γονείς, συνεργασία με συναδέλφους και διευθυντή). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ή αλλιώς δείκτης αξιοπιστίας για την κάθε κατηγορία ερωτήσεων (κλίμακα) ήταν $\alpha=0.80, 0.83, 0.86, 0.82$ και 0.83 αντίστοιχα.

II. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους;

Γράφημα 1: Αίσθημα βεβαιότητας των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη (σε ποσοστό %)



Σύμφωνα με το γράφημα 1 σε ό,τι αφορά το αίσθημα βεβαιότητας των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη τους, οι απαντήσεις στο σύνολό τους κυμαίνονται από *κάπως βέβαιος* έως *πολύ βέβαιος*, με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων να συσσωρεύεται στη δήλωση «βέβαιος», ενώ «ουδέτερο» φάνηκε να εμφανίζεται μόλις το 5 %. Αυτό φανερώνει τον υψηλό βαθμό αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα προβλήματα της τάξης.

2. Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους και αυτών που θεωρούν πιο χρήσιμες για τη σωστή διαχείριση μιας τάξης;

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία των διαφόρων τεχνικών διαχείρισης της τάξης παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με το βαθμό αξιοποίησής τους στην πράξη ($r=0.802$, $P=0.000$). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Πίνακας 2α: Τεχνικές με τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης και χρησιμότητα

ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ
Έπαινος θετικής συμπεριφοράς	82 %	81 %
Επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών	61 %	48.5 %
Προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές	58 %	57 %
Χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα	45 %	55 %

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από τον πίνακα 2α, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς είναι ο έπαινος θετικής συμπεριφοράς (ποσοστό 82%), η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (ποσοστό 61%), η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές (ποσοστό 58%), ενώ με λίγο μικρότερο δείκτη συχνότητας εντοπίζεται η τεχνική της χρησιμοποίησης κινήτρων για την ομάδα (ποσοστό 45%). Από την άλλη πλευρά, ως προς τη μεταβλητή χρησιμότητα, οι τεχνικές φαίνεται να λαμβάνουν εξίσου υψηλές θέσεις. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο δείκτη η σειρά των τεχνικών φαίνεται να διαφοροποιείται και να διαμορφώνεται ως εξής: έπαινος θετικής συμπεριφοράς (ποσοστό 81%), προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές (ποσοστό 57%), χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα (ποσοστό 55%) και τέλος, επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (ποσοστό 48.5%). Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι στις παραπάνω τεχνικές αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς μικρότερη σημασία σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής τους μέσα στην τάξη, παρά το γεγονός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών: συχνότητας και χρησιμότητας. Σημαντική διαφορά εντοπίζεται ως προς την τεχνική της επιδίωξης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, η οποία αγγίζει σχεδόν το 12%

(βλ. πίνακα 2α). Η συγκεκριμένη τεχνική, ενώ φαίνεται να χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 61%), δε θεωρείται αρκετά σημαντική για την ομαλή λειτουργία της τάξης (ποσοστό 48.5%). Εντούτοις, παρατηρείται ότι στην τελευταία τεχνική του πίνακα 1α αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής της μέσα στην τάξη. Η συγκεκριμένη τεχνική αφορά στη χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα και εμφανίζει μέτριο βαθμό συχνότητας (ποσοστό 45%), σε αντίθεση με το βαθμό χρησιμότητάς της μέσα στην τάξη, ο οποίος εντοπίζεται στο 55%, με τη διαφορά να εντοπίζεται στο 10%.

Πίνακας 2β: Τεχνικές με τη μικρότερη συχνότητα χρήσης και χρησιμότητα

ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ
Στέλνω το μαθητή στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά	1 %	3 %
Στέλνω το μαθητή στο γραφείο του διευθυντή για ανυπάκουη συμπεριφορά	1 %	4 %
Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το μαθητή εκτός της τάξης εάν αυτός/αυτή δεν υπακούει	2 %	3 %

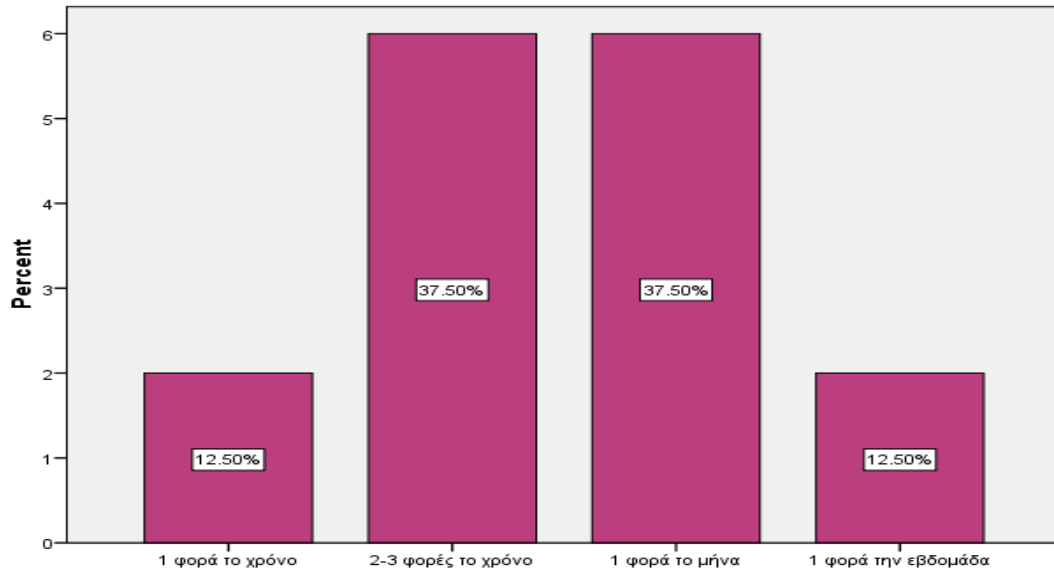
Σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από τον πίνακα 2β, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς είναι η ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά (ποσοστό 1%), η ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή (ποσοστό 1%) και η προειδοποίηση ή απειλή να φύγει το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτό δεν υπακούει (ποσοστό 2%). Από την άλλη πλευρά, ως προς τη μεταβλητή χρησιμότητα, οι συγκεκριμένες τεχνικές φαίνεται να λαμβάνουν εξίσου χαμηλές θέσεις. Ωστόσο, η σειρά των τεχνικών στο συγκεκριμένο δείκτη διαμορφώνεται ως εξής: ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά (ποσοστό 3%), η προειδοποίηση ή απειλή να φύγει το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτό δεν υπακούει (ποσοστό 3%) και τέλος, η

ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή (ποσοστό 4%). Αξίζει να σημειωθεί ότι στις παραπάνω τεχνικές αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής τους μέσα στην τάξη, παρά το γεγονός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών: συχνότητας και χρησιμότητας, σε αντίθεση με τις τεχνικές του πίνακα 1α. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στο 3% και αφορά στην ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπάκουη συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη τεχνική φαίνεται να χρησιμοποιείται σπάνια/ποτέ από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη (ποσοστό 1%), ενώ θεωρείται ελάχιστα χρήσιμη για την ομαλή λειτουργία της τάξης με ποσοστό 4% (βλ. πίνακα 2β).

Εν κατακλείδι, οι οργανωτικές παρεμβάσεις και οι ενέργειες διαχείρισης της σχολικής τάξης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών αφορούν τα μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τις τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής. Από την άλλη πλευρά, η εμπλοκή του διευθυντή δε φαίνεται να είναι αξιοσημείωτη ως τεχνική, τόσο ως προς τη συχνότητα χρήσης, όσο και ως προς τη χρησιμότητά της από τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2006).

3. Τι είδους συνεργασία επιδιώκει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς σχετικά με τη διαχείριση της τάξης;

Γράφημα 2: Συνεργασία εκπαιδευτικού με τους γονείς μαθητών (σε ποσοστό %)



Από τα στοιχεία του γραφήματος 2, προκύπτει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς πραγματοποιείται σε μέτριο βαθμό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων από το δείγμα των εκπαιδευτικών μοιράζεται στους μεσαίους δείκτες συχνότητας: *2-3 φορές το χρόνο* και *1 φορά το μήνα*.

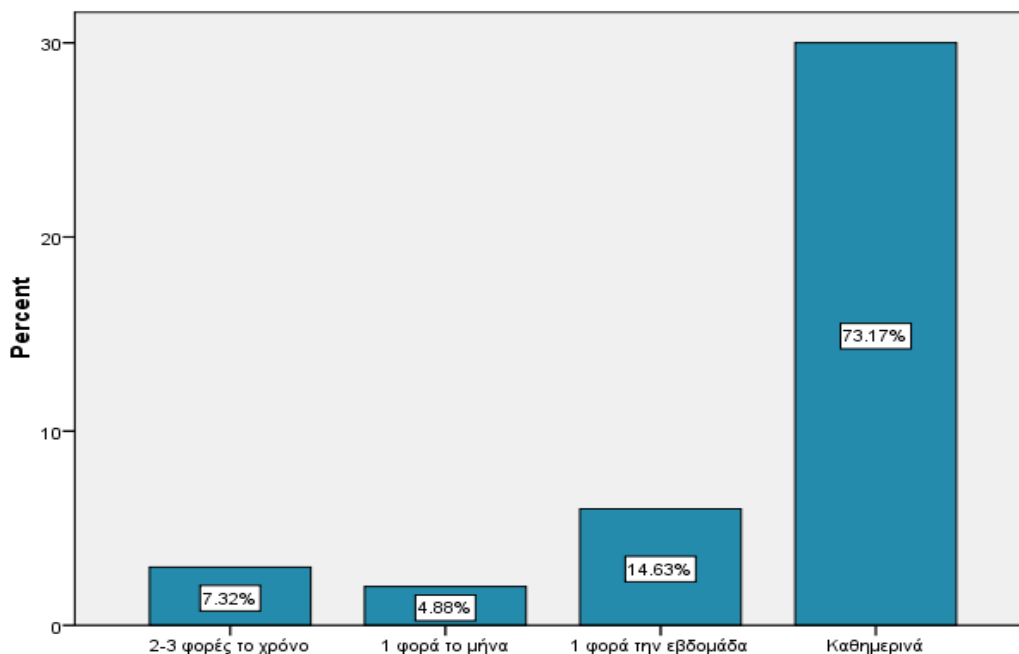
Πίνακας 3: Τεχνικές των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (σε ποσοστό %)

	Ποτέ	1 φορά το χρόνο	2-3 φορές το χρόνο	1 φορά το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Καθημερινά
Πρωθώ τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη	17%	4%	27.5%	40%	8.5%	3%
Διδάσκω στους γονείς δεξιότητες για να ενισχύσω στην τάξη την εκμάθηση στο σπίτι (π.χ ανάγνωση, χρήση κινήτρων)	11.5%	14.5%	33.5%	29.5%	7.5%	3 %
Συνεργάζομαι με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο και μοιράζω στόχους για κάθε μαθητή	10.5%	11.5%	31.5%	34.5%	6.5%	5.5%
Κάνω επιπλέον συσκέψεις/συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα	1%	8.5%	18 %	38 %	27.5%	7.5%
Μιλώ με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι		8.5%	29.5%	38%	17%	7.5%
Πρωθώ την ουσιαστικότερη ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς	1%	6.5%	22%	35%	20%	16%
Στέλνω στο σπίτι επιστολές ή ενημερωτικά φυλλάδια προς ενημέρωση των γονέων	28.5%	9.5%	21%	22%	16%	3%
Ζητώ από τους γονείς να μοιραστούν τρόπους για να ενσωματώσουν την πολιτιστική ιστορία/παραδόσεις στην τάξη	17%	22%	26.5%	28.5%	3%	3%

Εξετάζοντας τα ποσοστά από κάθε τεχνική συνεργασίας στους παραπάνω δείκτες (βλ. πίνακα 3), οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη (συνολικό ποσοστό 67.5%), συζητούν με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι (συνολικό ποσοστό 67.5%), και τέλος συνεργάζονται με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο (συνολικό ποσοστό 66%), έτσι ώστε να οδηγηθούν στη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή.

4. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου για ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό έργο;

Γράφημα 3: Συνεργασία εκπαιδευτικού με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου (σε ποσοστό %)



Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 3, η πλειοψηφία από το δείγμα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συνεργάζεται με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου σε καθημερινή βάση (ποσοστό 73%). Μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους δημιουργείται ένα περιβάλλον συλλογικής εμπιστοσύνης,

επαγγελματικής κατά βάση, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθεωρούν απόψεις, να αναστοχάζονται, να αναλαμβάνουν δυναμικά πρωτοβουλίες και να οδηγηθούν εν τέλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Όταν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αβίαστα το χρόνο του για να ακούσει τους συναδέλφους του, οι οποίοι έχουν ανάγκη να εκφράσουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, τότε ολοκληρώνει με επιτυχία ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής, αλλά και προσωπικής του ανάπτυξης (Charlton & David, 1993).

5. Ποια είναι η σχέση των τεχνικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον τίτλοι σπουδών);

Συσχετίσεις μεταβλητών με το φύλο

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με όλες τις μεταβλητές της έρευνας (T-test για ανεξάρτητα δείγματα), αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της *συχνότητας* των τεχνικών και ως προς τη μεταβλητή της *χρησιμότητας* των τεχνικών.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταβλητών με το φύλο

		T	df	P	Mean	Std. Deviation
Συχνότητα των τεχνικών	Άντρας	-3.106	93	0.003	3.04	0.459
	Γυναίκα				3.30	0.363
Χρησιμότητα των τεχνικών	Άντρας	-3.881	93	0.000	3.09	0.486
	Γυναίκα				3.45	0.400

Ως προς τη συχνότητα χρήσης των τεχνικών (βλ. πίνακα 4) εντοπίζεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($t(93)=-3.106$, $P=0.003 < 0.05$), το οποίο σημαίνει ότι το φύλο διαφοροποιείται ως προς τη συχνότητα των τεχνικών. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους (Μ.Ο γυναικών > Μ.Ο αντρών), προκύπτει ότι οι γυναίκες υπερέχουν ως προς τη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων τεχνικών διαχείρισης σχολικής τάξης.

Ως προς τη χρησιμότητα των τεχνικών (βλ. πίνακα 4) εντοπίζεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($t(93)=-3.881$, $P=0.000 < 0.05$), το οποίο σημαίνει ότι το φύλο διαφοροποιείται ως προς την αντίληψη χρησιμότητας των τεχνικών. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους (Μ.Ο γυναικών > Μ.Ο αντρών), προκύπτει ότι οι γυναίκες θεωρούν πιο χρήσιμες τις συγκεκριμένες τεχνικές διαχείρισης της τάξης συγκριτικά με τους άντρες.

Συσχετίσεις μεταβλητών με τα χρόνια υπηρεσίας

Εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (One-way ANOVA), για να ελεγχθεί η διαφοροποίηση όλων των μεταβλητών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μόνον ως προς το *αίσθημα βεβαιότητας* των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ($F(4)=4.721$, $P=0.002 < 0.05$).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα μετρήσεων της μεταβλητής του αισθήματος βεβαιότητας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Χρόνια υπηρεσίας	N	M.T	T.A
Αίσθημα βεβαιότητας	<10	4	4.25	0.319
	11-15	18	5.80	0.785
	16-20	23	5.58	0.824
	21-25	31	5.77	0.757
	>26	19	6.00	0.685
	Σύνολο	95	5.71	0.813

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, όσο λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα επίπεδα αισθήματος βεβαιότητας διαπιστώθηκαν. Φαίνεται ότι η εμπειρία συσχετίζεται θετικά με το αίσθημα σιγουριάς, καθώς οι νεότεροι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανασφαλείς ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε αυτό το κομμάτι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 26 χρόνια υπηρεσίας ήταν πολύ λίγοι, για το λόγο αυτό και ο αριθμός των απαντήσεων σε σχέση με το αίσθημα βεβαιότητας δεν είναι αρκετά μεγάλος, αναλογικά με την παραπάνω περιγραφή.

Συσχετίσεις μεταβλητών με τους επιπλέον τίτλους σπουδών

Μετά από έλεγχο της διαφοροποίησης όλων των μεταβλητών σε σχέση με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι επιπλέον τίτλοι σπουδών δεν επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μία προσέγγιση του θέματος της διαχείρισης της τάξης. Τα πορίσματά της έδειξαν αρκετά σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά, διαφάνηκε ότι σε ό,τι αφορά το βαθμό αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη, αυτό εμφανίστηκε αρκετά υψηλό.

Παρά τη μεγάλη ποικιλομορφία προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη και το καθημερινό στρες που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς να ανταπεξέλθουν στο έργο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από τα ευρήματα της έρευνας της Παπαναούμ (2003), με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αισθάνονται μεγάλη βεβαιότητα για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης τους να ξεπερνά το 69%. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βασίζεται στην αυτοεκτίμησή του όταν έρχεται αντιμέτωπος με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μαθητή και να μην την

εκλαμβάνει ως προσωπική προσβολή ή ως απόδειξη ανικανότητας του ίδιου. Ακόμη και σε ανεξέλεγκτες περιπτώσεις, η μέθοδος της ανάλυσης των ενεργειών-συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι αρκετά εποικοδομητική για την αποφυγή παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον. Είναι μάταιο να κατηγορεί τον εαυτό του που δεν καταφέρνει να ανταπεξέλθει πάντα στα διάφορα προβλήματα ελέγχου. Το βασικό, όπως υποστηρίζει ο Fontana (1996), είναι να αναλύσει μετά τι πήγε στραβά και γιατί, έτσι ώστε στο μέλλον να μπορεί να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη ψυχραιμία και ετοιμότητα. Σύμμαχος σε αυτή την ανάλυση αποτελούν οι ερωτήσεις στον ίδιο του τον εαυτό (αυτοαξιολόγηση), όπως για παράδειγμα: «Πότε άρχισε να εντείνεται η κατάσταση;», «Πώς αντέδρασα;», «Γιατί δεν έφερε αποτέλεσμα η αντίδρασή μου;», «Τι έγινε μετά;». Ωστόσο, το αίσθημα βεβαιότητας συνδέεται άμεσα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι νεότεροι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανασφαλείς ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε αυτό το κομμάτι. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται, δηλαδή, να επηρεάζει το αίσθημα βεβαιότητας τους σε θέματα διαχείρισης της τάξης. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνει και η έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy (2007) σε δείγμα 255 δασκάλων στις ΗΠΑ, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί (με εμπειρία μικρότερη των 3 ετών) έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο αίσθημα βεβαιότητας από τους πιο έμπειρους (εμπειρία τουλάχιστον 4 ετών).

Όσον αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, αυτές είναι ο έπαινος θετικής συμπεριφοράς, η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη. Η συσχέτιση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη και του φύλου των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν έναντι των αντρών συναδέλφων τους στις αναφερόμενες τεχνικές.

Κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές εμφανίζονται και στην έρευνα του Κωνσταντίνου (2004), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 107 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν την επιβράβευση και τον έπαινο επιθυμητής συμπεριφοράς με λεκτικό ή μη τρόπο ως την κυρίαρχες υποκατηγορίες δημοκρατικών πρακτικών των

εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι και αυτή η έρευνα κατέληξε στην υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των αντρών ως προς τη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων τεχνικών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συχνότητα των τεχνικών συμφωνεί με τη χρησιμότητα αυτών, όπου και εδώ το γυναικείο φύλο υπερέχει. Με άλλα λόγια, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη θεωρούνται εξίσου χρήσιμες και σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, έρευνα του Ξωχέλλη (1990) σε 1.732 δασκάλους και καθηγητές, ανέδειξε τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τη χρησιμοποίηση μέσων στήριξης και διαμόρφωσης επιθυμητής συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν δύο από τις βασικότερες κατηγορίες τεχνικών στην παρούσα έρευνα, ως τους δύο βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μόνη διαφοροποίηση στη συσχέτιση των δύο μεταβλητών (συχνότητα – χρησιμότητα), εντοπίζεται στην τεχνική της χρησιμοποίησης κινήτρων για την ομάδα. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη τεχνική δε χρησιμοποιείται πολύ συχνά μέσα στην τάξη, παρόλο που θεωρείται σημαντικά χρήσιμη από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης δεν είναι μόνον αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά και της συνεργασίας που έχει ο τελευταίος με τους γονείς των μαθητών και με το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή με τους συναδέλφους και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ως προς τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών από μία φορά το μήνα έως δύο φορές το χρόνο. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη και συζητούν μαζί τους σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι. Επιπλέον, συνεργάζονται με τους γονείς για τη δημιουργία ενός σχεδίου συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, έτσι ώστε να οδηγηθούν στη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή. Επομένως, τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τόσο στη σχολική αίθουσα όσο και στο σπίτι που αποτελεί το χώρο εργασίας των μαθητών, με σκοπό τη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι κανένα σύστημα εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, αν δεν εντάξει τους γονείς στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών τους (Καψάλης, 2006, 2009). Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα δύο σημαντικότερα κομμάτια της ζωής του παιδιού. Επομένως, η προβληματική συμπεριφορά αφορά και στα δύο περιβάλλοντα. Θεωρείται επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη για στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας με κοινό σκοπό το όφελος του μαθητή και την παρεμπόδιση των προβληματικών του συμπεριφορών. Αξίζει, παράλληλα, να σημειωθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική κοινότητα έχει θετική επίδραση στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενθουσιασμένοι με το επάγγελμά τους όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να διευθύνουν τις ανάγκες των μαθητών όταν η συνεργασία τους με τους γονείς είναι ισχυρή (Azaola, 2011).

Όσον αφορά στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν «σε καθημερινή βάση», με ποσοστό που ξεπερνά το 70%. Η ίδια έρευνα του Ξωχέλλη (1990), που αναφέρθηκε παραπάνω για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στο έργο τους, επιβεβαιώνει την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο με τους γονείς των μαθητών, όσο και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται γενικά ως σχέση κατανόησης και συνεργασίας, ενώ αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η συνεργασία των τελευταίων στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται υπαρκτή σε πολύ μεγάλο ποσοστό, που αγγίζει το 90%.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «αθόρυβο πρότυπο» για τους μαθητές (Γιακουμή και Θεοφιλίδης, 2012: 476), καθώς οι μαθητές βλέποντάς τον να συνεργάζεται μέσα σε υποστηρικτικό κλίμα με τους συναδέλφους αρχίζουν υποσυνείδητα να αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία και να δρουν ανάλογα με τους συμμαθητές. Στα σχολεία που είναι προσανατολισμένα προς την κοινότητα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αίσθηση του «ανήκειν», της δέσμευσης και την αίσθηση του κοινού εγχειρήματος γύρω από την ακαδημαϊκή πραγμάτωση (Woods, 1992, σύμφωνα με Baker, 1998: 30).

Αναμφισβήτητα, το σχολικό κλίμα δεν επηρεάζεται μόνο από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών. Είναι βασικό μέσα στο σχολικό περιβάλλον να διασφαλίζεται η καλή επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή του σχολείου. Όπως σε κάθε εργασιακό περιβάλλον, έτσι και στο σχολείο οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-διευθυντή αποτελούν «υποστηρικτικό όπλο» για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση προβλημάτων μέσα στη σχολική τάξη. Ο διευθυντής του Δημοτικού σχολείου οφείλει να λειτουργεί ως σύμβουλος υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και όχι ως επιθεωρητής (Λυμπέρης, 2011). Να επιδιώκει μία πολιτική ενθάρρυνσης, με σκοπό να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών.

Ολοκληρώνοντας, τονίζεται ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελούν το βασικό παράγοντα ρύθμισης της λειτουργίας του σχολείου. Σε όσα σχολεία επικρατεί ανοιχτό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του προσωπικού και σαφές πρόγραμμα δράσης-οργάνωσης, λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των μεταβλητών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, μόνον οι επιπλέον τίτλοι σπουδών φάνηκε να μην επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Για το λόγο αυτό δεν έγινε αναφορά του συγκεκριμένου παράγοντα παραπάνω. Μετά από έλεγχο της διαφοροποίησης όλων των μεταβλητών σε σχέση με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν κατέχει κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών (ποσοστό 87.5%) και έτσι δεν μπορούν να εντοπιστούν σημαντικές διαφοροποιήσεις των μεταβλητών σε σχέση με τον συγκεκριμένο παράγοντα.

Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, καλό είναι να γίνουν

συμπληρωματικές έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, έτσι ώστε να μετρηθούν περισσότερες απόψεις. Παράλληλα, το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και έτσι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για διερεύνηση σε συσχετίσεις, που πραγματοποιήθηκαν, με τις μεταβλητές της έρευνας. Σε μελλοντικές έρευνες, καλό θα ήταν το δείγμα να επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η εξέταση και αξιολόγηση τέτοιων αποτελεσμάτων.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί, αφού πρώτα εφαρμοστεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στις τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης, έτσι ώστε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να επισημανθεί, ότι το σχολείο όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία δεν αποτελεί μόνο εστία παροχής γνώσεων, αλλά έχει συγχρόνως ως βασικό του στόχο την κοινωνικοποίηση και τη διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή. Η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα σύνθετο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο μαθητής δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται καθημερινά και για να είναι γόνιμο χρειάζεται αρμονική σχέση και συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών (μαθητή και σχολικού περιβάλλοντος).

Βιβλιογραφία

- Azaola M. C., «Three Standpoints to Analyse Home-School-Community Links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context», *International Journal about Parents in Education*, 2011, 5(1): 1-11.
- Baker, J. A., «Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence», *Journal of School Psychology*, 1998, 36(1): 29-44.
- Γιακουμή Σ. και Θεοφιλίδης Χ., «Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών». Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με τίτλο «Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 2012.
- Charlton T. and David K., *Managing misbehaviour in schools*, Routledge, London, 1993.
- Evertson M. Carolyn & Weinstein S. Carol, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 2006.
- Jonson K. F., *The New Elementary Teacher's Handbook*, Corwin Press, Inc, California, 2002.
- Καψάλης Α., *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Αφοί Κυριακίδη, Αθήνα, 2006, 2009.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: associations with children's functioning (CYFS Working Paper No. 2012-2). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu.
- Κωνσταντίνου Χ. Ι., *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- Λυμπέρης Λ. Ν., «Ο Διευθυντής του ελληνικού Δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 99, 2011, σσ. 149-162.
- Major M. R., *The teacher's survival guide: Real classroom dilemmas and practical solutions*, Rowman & Littlefield Education, USA, 2008.
- Ματσαγγούρας Η.Γ, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*, Γρηγόρης Αθήνα, 2006.
- Μυλωνά Ζ., *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Νόβα - Καλτσούνη Χ., *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*, Gutenberg, Αθήνα: 2006.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001), «Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start», *Journal of Clinical Child Psychology*, 30: 283–302.

Ξωχέλλης Π. Δ., Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990.

Παπαναούμ Ζ., Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τυπωθήτω, Αθήνα, 2003.

Παπαναστασίου Κ. και Παπαναστασίου Ε., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Έκδοση συγγραφέων, Λευκωσία, 2005.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007), «The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers», *Teaching and Teacher Education*, 23: 944–956

Fontana D., Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη, Σαββάλας, Αθήνα, 1996.

Fontana D., Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς, Σαββάλας, Αθήνα, 1996.

Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση

Άννα Ασημάκη, Δημήτρης Σακκούλης†, Δημήτρης Βεργίδης‡*

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και στοχεύει στη διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και την ανάδειξη αυτών που συμβάλλουν στην άμβλυνση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Στην έρευνα αξιοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του B. Bernstein και, για την συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε πολυμεθοδολογική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας κατέδειξαν, ότι κυρίαρχη παιδαγωγική είναι η ορατή δια – ατομική παιδαγωγική πρακτική μετάδοσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, για τη στήριξη των αδύνατων μαθητών, μετέρχονται στρατηγικές, που επιφέρουν μια επιπλέον διαστρωμάτωση στην ήδη διαστρωματίζουσα παιδαγωγική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αποτυχία, παιδαγωγικές πρακτικές, διδακτικοί κανόνες

* Επίκουρος Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

† Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν. Πατρών

‡ Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

1. Εισαγωγή

Η σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών αποτελεί διαχρονικά το ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Δράσεις, πρωτοβουλίες και προγράμματα που αναπτύσσονται, επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και να περιορίσουν τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση. Εν τούτοις, το πρόβλημα παραμένει και αρκετοί μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο έχοντας ολοκληρώσει μόνο την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27 κρατών-μελών, το 2007 τα ποσοστά της σχολικής διαρροής ήταν 14,8% ενώ στην Ελλάδα¹, το ίδιο έτος το ποσοστό ήταν 14,7% (Μουζέλης κ.ά., 2015). Η αριθμοί δηλώνουν τόσο την ένταση του φαινομένου όσο και το βαθμό δυσκολίας που έχει η αντιμετώπισή του.

Στη σχετική βιβλιογραφία η σχολική αποτυχία προσεγγίζεται ως ατομική δυσχέρεια κατάκτησης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια (ηλικιακά και ακαδημαϊκά) (Κωσταντίνου & Πλειός, 1999· Μυλωνάς, 1999· Δήμου, 1999· Dowrick & Crespo, 2005· Leithwood κ.ά., 2010· Τουρτούρας, 2012). Η προαναφερόμενη δυσχέρεια, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδηλώνεται ως μειωμένη σχολική επίδοση, απόρριψη και επανάληψη της τάξης και προσωρινή ή οριστική εγκατάλειψη του σχολείου.

Η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα αθροιστικής συσσώρευσης πολλών παραγόντων και για την αιτιολόγηση και ερμηνεία της αξιοποιείται ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων που καλύπτουν ένα συνεχές από τις αυστηρά ατομοκεντρικές ως τις καθαρά κοινωνιοκεντρικές θεωρίες (Δήμου, 1999· Leithwood κ.ά., 2010· Μουζέλης κ.ά., 2012· Τουρτούρας, 2012). Σειρά ερευνών καταδεικνύουν ότι παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν σταθερά χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο (Λάμνιαν, 2002). Η επιλεκτική αποτυχία των μαθητών είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και πολιτισμικά εξαρτημένη διαδικασία (ο.π.). Χωρίς να παραγνωρίζουμε τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του φαινομένου, στην ανάλυσή μας εστιάζουμε στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και στο ρόλο του επικοινωνιακού πλαισίου για τη συγκρότηση θετικού, για τη σχολική επιτυχία, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Συγγραφέας, 1996)

Η διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που υλοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σύνθετο ζήτημα και η εξέτασή του εξαρτάται από τη

θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται. Οι παιδαγωγικές πρακτικές της σχολικής τάξης, εκφράζουν το μικρο – επίπεδο ανάλυσης και διαμορφώνονται από τα δομικά στοιχεία του μακρο – επιπέδου. Δηλαδή τις κοινωνικά συγκροτημένες και πολιτισμικά προσδιορισμένες ικανότητες των μαθητών, τη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης καθώς και την ατομική θεωρία αγωγήςⁱⁱ του κάθε εκπαιδευτικού (Λάμνιαν, 2002).

Το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας και η αναζήτηση παιδαγωγικών πρακτικών που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών αποτελεί, διαχρονικά, αντικείμενο σχετικού διαλόγου. Η ανάδειξη «καλών» πρακτικών παραμένει αιτούμενο, καθώς εσωτερικές αντιφάσεις και λανθάνουσες λειτουργίες υφέρπουν ακόμη και σε πρακτικές που ευνοούν τις θετικές επιδόσεις των μαθητών (Chouliaraki, 1996· Rodríguez, 2013). Η αξιοποίηση της κοινοτικής γνώσης και η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα αποτελεσματική σε επιμέρους κοινωνικές ομάδες, αποδεικνύεται ανεπαρκής στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες (Συγγραφέας, 1996· Λάμνιαν, 2002· Bourne, 2004). Ο Dowling (1998), για την υπέρβαση των προαναφερόμενων δυσκολιών, προτείνει τη διαμόρφωση πρακτικών όπου θα εναλλάσσονται το εσωτερικό και το δημόσιο πεδίο γνώσης και πρακτικήςⁱⁱⁱ. Η χρήση μικτών παιδαγωγικών πρακτικών και η εναλλαγή πεδίων δημιουργεί, εν δυνάμει, προϋποθέσεις κατάκτησης της επίσημης σχολικής γνώσης, βοηθά παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να εξοικειωθούν με τα αφηρημένα νοήματα του εσωτερικού πεδίου και επιτρέπει τη δυνατότητα έκφρασης σε όλους τους μαθητές (Λάμνιαν, 2002). Στην ίδια κατεύθυνση, η Morais κ.ά. (Morais, Neves & Pires, 2004· Morais & Neves, 2011), προτείνουν ένα εναλλακτικό μοντέλο μικτής παιδαγωγικής πρακτικής. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσδιορίζει τις σχέσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων, την οργάνωση και την κατανομή της σχολικής γνώσης και τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου.

Η συγκεκριμένη εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τις διαδικασίες συγκρότησης των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται δάσκαλοι που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της περιοχής της Πάτρας και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πρακτικών αυτών κατά τη διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον θα διερευνήσουμε το βαθμό διαφοροποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων, ως προς τους «αδύνατους» μαθητές, στο συγκεκριμένο μάθημα.

Αρχικά παραθέτουμε το θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο προσεγγίζονται οι έννοιες της παιδαγωγικής πρακτικής, των ιεραρχικών και διδακτικών κανόνων, καθώς και της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του συνόρου, οι οποίες αντλούνται από τη θεωρία του B. Bernstein. Ακολουθεί η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και η περιγραφή της μεθοδολογίας που υιοθετήσαμε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα. Το κείμενο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Προκειμένου να προβούμε στην κοινωνιολογική προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων μας στηριχθήκαμε στη θεωρία του B. Bernstein. Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί συστηματική κοινωνιολογική μελέτη των μορφών συμβολικού ελέγχου και, δίδοντας έμφαση στις παιδαγωγικές πρακτικές, συμβάλλει στην αμφισβήτηση και αναθεώρηση κυρίαρχων ερμηνευτικών προτύπων και προωθεί την κριτική εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα (Σολομών, 1994:114).

Ο B. Bernstein (1989·1990), προσεγγίζει τις *παιδαγωγικές πρακτικές* ως κοινωνική μορφή (πολιτισμικοί αναμεταδότες) και ως συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αποτελούν ανθρώπινη επινόηση παραγωγής και αναπαραγωγής πολιτισμού και καθορίζουν το «τι» και το «πώς» της μετάδοσης (Bernstein, 1990·Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Υπό αυτή την οπτική, στην εργασία μας αξιοποιούμε την έννοια των παιδαγωγικών πρακτικών, θεωρώντας ότι, υπό προϋποθέσεις, συμβάλλουν στην υπέρβαση του δυσμενούς κοινωνικού - πολιτισμικού υπόβαθρου που ορισμένοι μαθητές φέρουν. Η εσωτερική λογική των παιδαγωγικών πρακτικών διαμορφώνεται από το συνδυασμό των ιεραρχικών και των διδακτικών κανόνων (Bernstein, 1989:116· Λάμνιαν, 2001 · Morais κ.ά., 2004).

Οι *ιεραρχικοί κανόνες*, ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας εντός των παιδαγωγικών σχέσεων. Κάθε παιδαγωγική σχέση συνίσταται από μεταδότες και δέκτες και είναι μια εγγενώς ασύμμετρη σχέση. Οι μεταδότες και οι δέκτες πρέπει να μάθουν να είναι μεταδότες και δέκτες. Η εκμάθηση, ως διαδικασία, συνεπάγεται την πρόσληψη των κανόνων τάξης, ηθικής και διαγωγής. Οι συγκεκριμένοι κανόνες αποτελούν προαπαιτούμενο για κάθε παιδαγωγική σχέση διάρκειας και διακρίνονται σε ρητούς, όπου οι σχέσεις εξουσίας στην παιδαγωγική σχέση είναι σαφείς, και άρρητους, όπου

η ιεραρχία είναι μη ρητή και οι σχέσεις εξουσίας συγκαλυμμένες από στρατηγικές επικοινωνίας (Bernstein, 1989·1990· Λάμνιας, 2000· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Οι *διδασκτικοί κανόνες* συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης. Περιλαμβάνουν τους *κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων*. Οι κανόνες διαδοχής ρυθμίζουν το χρόνο μετάδοσης της κατατετημημένης γνώσης και διαμορφώνουν μια ακολουθία. Ορίζουν τι προηγείται και τι έπεται και δομούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Bernstein, 1989· 1990). Η ύπαρξη κανόνων διαδοχής συνεπάγεται και την ύπαρξη κανόνων βηματισμού. Ο βηματισμός αναφέρεται στο ρυθμό με τον οποίο η πρόοδος, που έχει καθοριστεί από τους κανόνες διαδοχής, πρέπει να μεταδοθεί και να προσληφθεί (Bernstein, 1989· 1990). Η έγκαιρη πραγμάτωση της γνώσης καθορίζεται από τους κανόνες κριτηρίων. Αυτοί ορίζουν τα κριτήρια που καλείται να κατακτήσει ο δέκτης και να τα εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές ή στις πρακτικές των άλλων (Bernstein, 1989).

Όπως οι ιεραρχικοί κανόνες και οι διδασκτικοί μπορεί να είναι ρητοί ή άρρητοι. Σύμφωνα με τον Bernstein (1989), όταν οι ιεραρχικοί κανόνες (κανόνες ρυθμιστικής τάξης) και οι διδασκτικοί κανόνες (κανόνες λόγου) είναι ρητοί, συγκροτούν τον τύπο της *ορατής παιδαγωγικής πρακτικής*. Αν είναι άρρητοι, συγκροτούν τον τύπο της *αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής* (Bernstein, 2000).

Στην εργασία μας, η διερεύνηση και ανάδειξη των ιεραρχικών και διδασκτικών κανόνων που κυριαρχούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα μας επιτρέψει να «φωτίσουμε» τις άδηλες πτυχές των υλοποιούμενων πρακτικών και να μελετήσουμε την συμβολή τους στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού «κλίματος» για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών.

Η υφή των παιδαγωγικών πρακτικών προσδιορίζεται μέσω των εννοιών της ταξινόμησης και της περιχάραξης (Bernstein, 1975· Λάμνιας, 2002). Η *ταξινόμηση* συνδέεται με την έννοια της εξουσίας, αναφέρεται στο βαθμό διαφύλαξης των συνόρων ανάμεσα σε κατηγορίες και καθορίζει, πόσο διακριτή είναι η μια κατηγορία από την άλλη. Το περιεχόμενο των κατηγοριών μπορεί να ποικίλει (λέξεις, κατηγορίες γνώσης, γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα ή κοινωνικές ομάδες, αντικείμενα) (Bernstein, 1989· Σολομών, 1989· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010· Κουλαϊδής & Δημόπουλος, 2010).

Κεντρική, στη θεωρία του B. Bernstein, είναι και η έννοια του συνόρου. Τα *σύνορα*, «είναι οι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που διαχωρίζουν στο χώρο και στο χρόνο κοινωνικές ομάδες, γνωστικά πεδία, στάδια διαδικασιών». Όταν η ταξινόμηση είναι ισχυρή υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις κατηγορίες, τα σύνορα είναι ισχυρά και διαγράφονται με σαφήνεια. Αλλαγή του βαθμού ταξινόμησης απαιτεί και αλλαγή του βαθμού μόνωσης (Bernstein, 1989· 2000· Σολομών, 1989· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Η ύπαρξη ισχυρών συνόρων προϋποθέτει την παρουσία ισχυρών *φυλάκων*, οι οποίοι επιδίδονται στη συγκρότηση, την υπογράμμιση, τη διευκρίνιση και την υπεράσπισή τους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι φύλακες διαθέτουν εξουσία και συνθήκες άσκησης της (Bernstein, 1989· Σολομών, 1989· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010) .

Η *περιχάραξη* αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου και αναφέρεται στον έλεγχο που έχουν τα υποκείμενα στην επιλογή, την οργάνωση, τη χρονική διάταξη, το βηματισμό και τα κριτήρια αξιολόγησης, κατά την παιδαγωγική σχέση. Όταν η περιχάραξη είναι ισχυρή, τα σύνορα είναι ευδιάκριτα και το φάσμα των επιλογών των υποκειμένων περιορισμένο (Bernstein, 1989·1990· Morais & Neves, 2001· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η ορατή παιδαγωγική πρακτική συνδέεται με την ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη, ενώ η αόρατη παιδαγωγική πρακτική προϋποθέτει ασθενή ταξινόμηση και περιχάραξη (Bernstein, 1975· Λάμνιαν, 2002). Η αποτύπωση των τιμών που λαμβάνουν η περιχάραξη και η ταξινόμηση στη σχολική τάξη αποτελεί δείκτη στη μελέτη μας για την ανάδειξη των υλοποιούμενων πρακτικών.

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) Πώς συγκροτούνται και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι δάσκαλοι κατά τη διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών;

β) Διαφοροποιούνται οι παιδαγωγικές πρακτικές δασκάλων ως προς τους «αδύνατους» μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα;

Η έρευνα διήρκεσε, από τον Ιανουάριο ως τον Μάιο του 2014. Πραγματοποιήθηκε σε 11 Δημοτικά σχολεία της Πάτρας (αστική περιοχή με διαφοροποιημένη κοινωνική σύνθεση). Το δείγμα μας αποτέλεσαν 11 δάσκαλοι (4 άνδρες και 7 γυναίκες) και οι μαθητές /τριές τους που φοιτούσαν στα τμήματα των δημοτικών σχολείων που δίδασκαν οι δάσκαλοι του δείγματος (αντιπροσωπεύονταν και οι 6 τάξεις του Δημοτικού Σχολείου). Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόσαμε τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011· Robson, 2010·Cohen κ.ά., 2008).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, ως ερευνητικά εργαλεία, η *ημιδομημένη συνέντευξη* και η *δομημένη παρατήρηση*. Επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας, στην ερμηνεία που τα ίδια τα άτομα δίδουν στις πρακτικές τους και στις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης.

Προκειμένου να αναδείξουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και ιδιαίτερα την οπτική τους σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιούν συλλέξαμε δεδομένα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης (Cohen κ.ά., 2008). Μετά την ολοκλήρωσή των συνεντεύξεων, ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Mason, 2003· Robson,2010· Creswell, 2011). Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν με μονάδα καταγραφής το θέμα. Ως προς το βαθμό αναγωγής, κατά την κατηγοριοποίηση των μονάδων καταγραφής, παραμείναμε στο έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου (Robson, 2010· Κυριαζή, 2011).

Συστήσαμε δύο εννοιολογικές κατηγορίες και μια υποκατηγορία:

A. Η συγκρότηση των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας

A₁. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών και οι κανόνες που τις διέπουν

B. Οι επιμέρους παιδαγωγικές πρακτικές, διακριτής στόχευσης, εντός και εκτός του πεδίου της σχολικής τάξης.

Για να συλλέξουμε δεδομένα για τις παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιήσαμε τη δομημένη παρατήρηση. Η δομημένη παρατήρηση μας παρείχε μια τεκμηριωμένη και συνεκτική βάση δεδομένων με σημαντικά στοιχεία για την παρατηρούμενη διεργασία. Για τις ανάγκες της εργασίας μας διαμορφώσαμε κριτήρια και κατηγορίες και δημιουργήσαμε πίνακες παρατήρησης,

καθώς δεν ήταν δυνατή η χρήση υπαρχόντων σχεδίων κωδικοποίησης που συναντήσαμε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, μετά από μια περίοδο αδόμητης – προκαταρκτικής παρατήρησης, διαμορφώσαμε τέσσερις άξονες παρατήρησης: α) *το περιεχόμενο (π)* της διαδικασίας, β) *οι πρακτικές (πώς)* που μετέρχονται τα ερευνητικά υποκείμενα, γ) *ο χώρος (πού)* όπου αναπτύσσεται η δράση και η αξιοποίησή του, δ) *ο χρόνος (πότε)* και η διαχείρισή του.

Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου παρατήρησης που κατέληξε στη διαμόρφωση τριών πινάκων παρατήρησης (δασκάλου, μαθητών και πίνακας παρατήρησης του περιεχομένου του μαθήματος). Και στους τρεις πίνακες οι κατηγορίες είναι διακεκριμένες, αμοιβαία αποκλειόμενες, δεν αλληλεπικαλύπτονται και είναι περιεκτικές (Cohen κ.ά., 2008). Είναι σαφώς καθορισμένες και περιλαμβάνουν το σύνολο των πιθανών δραστηριοτήτων και θέσεων που μπορεί να ανιχνευθούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο στο δώρο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Για την κωδικοποίηση των γεγονότων ακολουθήσαμε δειγματοληψία σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, πεντάλεπτα (5΄) «ανοιχτά» στην παρατήρηση, που εναλλάσσονταν με δεκάλεπτα (10΄) «κλειστά» στην παρατήρηση (Robson, 2010). Η παρατήρηση έγινε με τη βοήθεια κλείδας παρατήρησης που περιείχε τους τρεις πίνακες. Παράλληλα τηρούσαμε ημερολόγιο παρατήρησης, ενώ συντάσσαμε συνοπτική έκθεση για κάθε παρατήρηση και σχεδιάσαμε διάγραμμα οργάνωσης του χώρου.

Οι σημειώσεις πεδίου καταχωρήθηκαν σε «πίνακες παρατήρησης», οι οποίοι αποτέλεσαν πρωτογενή περιγραφική αποτύπωση της εξελισσόμενης διεργασίας. Για την ανάδειξη κυρίαρχων και υπολειπόμενων παιδαγωγικών πρακτικών προχωρήσαμε στη συγκρότηση κατηγοριών, όπου εντάξαμε τα ευρήματά μας, σε σχέση πάντα, με το θεωρητικό πλαίσιο του B. Bernstein. Η συγκρότηση των κατηγοριών έγινε επαγωγικά (Kohlbacher, 2005· Mayring, 2000), ενώ οι κατηγορίες χαρακτηρίζονται από καθολικότητα και αμοιβαίο αποκλεισμό. Κριτήριο επιλογής των δεδομένων και της σύστασης των κατηγοριών ήταν η συμβολή τους στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο. Συστήσαμε, συνολικά, εννέα (9) κατηγορίες:

- 1. Η οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων^{iv}*
- 2. Οι μονώσεις των περιεχομένων: η νεοελληνική γλώσσα και τα υπόλοιπα μαθήματα*

3. *Η παιδαγωγική τροπικότητα*
4. *Η διαχείριση του «βηματισμού» μάθησης*
5. *Οι λεκτικές πραγματώσεις – Οι τροπές του εκφερόμενου λόγου*
6. *Οι διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων*
7. *Η οργάνωση του χώρου*
8. *Η αξιολόγηση – Τα κριτήρια – Το τελικό προϊόν*
9. *Η μετάδοση της κατατετημημένης γνώσης: Οι ρυθμίσεις διαδοχής των επιμέρους στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας*

Η ανάγκη για ανάδειξη και εμφάθυνση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις που παρατηρήσαμε, μας οδήγησε στη διάκριση επιμέρους, εσωτερικών, διαβαθμίσεων στις προηγούμενες κατηγορίες. Η εσωτερική κλιμάκωση έγινε με την αξιοποίηση των εννοιών της ταξινόμησης (Τ) και της περιχάραξης (Π). Το σχήμα κωδικοποίησης περιλαμβάνει τέσσερις δείκτες, που λαμβάνουν τιμές σε μια τετράβαθμη κλίμακα διαβάθμισης της ταξινόμησης ή της περιχάραξης. Στα άκρα της κλίμακας βρίσκονται οι τιμές πολύ ισχυρή (Τ++ ή Π++) και πολύ ασθενής (Τ- - ή Π- -). Ενδιάμεσα διακρίναμε τις τιμές ισχυρή (Τ+ ή Π+) και ασθενής (Τ- ή Π-). Η σύζευξη των δεικτών με τις κατηγορίες παρατήρησης και η εφαρμογή τους στα δεδομένα, δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουμε την παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζεται κατά περίπτωση. Η προαναφερόμενη εσωτερική διαβάθμιση των εννοιολογικών κατηγοριών αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Εσωτερική διαβάθμιση εννοιολογικών κατηγοριών

Εννοιολογικές κατηγορίες	Εσωτερική διαβάθμιση κατηγοριών			
Η οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων	T++ Σαφής διάκριση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων.	T+ Διάκριση παιδαγωγικών ταυτοτήτων με αμοιβαίες υπερβάσεις	T- Διακριτές παιδαγωγικές ταυτότητες που κατά περίπτωση εναλλάσσονται	T- - Παιδαγωγικές ταυτότητες αδιευκρίνιστες
Οι μονώσεις των περιεχομένων: Η νεοελληνική γλώσσα και τα υπόλοιπα μαθήματα	T++ Σαφής - αυστηρή μόνωση περιεχομένων	T+ Μόνωση περιεχομένων, περιορισμένα στοιχεία συμπερίληψης	T- Διακριτά σύνορα και συχνές υπερβάσεις τους	T- - Συγχωνεύουσα ιδέα: διαμορφώνει τις μονάδες χρόνου, οργανώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα
Η παιδαγωγική τροπικότητα	Π++ Διαδικασία καθορισμένη πλήρως από το μεταδότη	Π+ Διαδικασία καθορισμένη σε σημαντικό βαθμό από το μεταδότη	Π- Διαδικασία καθορισμένη από το μεταδότη, το θέμα ή οι κατά περίπτωση συνθήκες δρουν διορθωτικά	Π- - Διαδικασία καθορισμένη από το θέμα. Ο μεταδότης: συνεργάτης-εμπνευστής
Η διαχείριση του "βηματισμού" μάθησης	Π++ Συστηματική τήρηση προδιαγεγραμμένης πορείας - ρυθμού μάθησης	Π+ Τήρηση προδιαγεγραμμένης πορείας - ρυθμού μάθησης	Π- Ύπαρξη προδιαγεγραμμένης πορείας - ρυθμού μάθησης. Τήρησή τους σε περιορισμένο βαθμό	Π- - Δεν υπάρχει προδιαγεγραμμένη πορεία αλλά συγχωνεύουσα ιδέα που δομή το μαθησιακό πλαίσιο
Οι λεκτικές πραγματώσεις – Οι τροπές του εκφερόμενου λόγου	Π++ Σαφώς καθορισμένη και αδιατάρακτη διαχείριση του εκφερόμενου λόγου.	Π+ Σχετική σταθερότητα στη διαχείριση του εκφερόμενου λόγου με περιορισμένες αποκλίσεις.	Π- Δυνατότητα αμοιβαίας εμπλοκής των συμμετεχόντων στη διαχείριση του εκφερόμενου λόγου.	Π- - Συνδιαχείριση του εκφερόμενου λόγου.
Οι διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων	Π++ Ισχυρή μόνωση ατόμων	Π+ Μόνωση ατόμων και ομάδων με περιορισμένη αλληλεπίδραση	Π- Συχνές διατομικές ή διομαδικές δράσεις	Π- - Δεν υπάρχει σταθερή μορφή εργασίας
Η οργάνωση του χώρου	T++ Σταθερή και αδιατάρακτη οργάνωση του χώρου	T+ Σχετικά σταθερή οργάνωση του χώρου	T- Η οργάνωση του χώρου αναπροσαρμόζεται ανάλογα με το μάθημα.	T- - Δεν υπάρχει προκαθορισμένη οργάνωση του χώρου
Η αξιολόγηση – Τα κριτήρια - Το τελικό προϊόν	Π++ Πολύ ξεκάθαρα και ρητά κριτήρια αξιολόγησης	Π+ Αρκετά ξεκάθαρα και ρητά κριτήρια αξιολόγησης	Π- Ασαφή και άρρητα κριτήρια αξιολόγησης	Π- - Πολύ ασαφή και άρρητα κριτήρια αξιολόγησης
Η μετάδοση της κατατετημημένης γνώσης	Π++ Προδιαμορφωμένη γραμμική διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας χωρίς δυνατότητα τροποποίησης.	Π+ Προδιαμορφωμένη γραμμική διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας με περιστασιακές παρεκβάσεις.	Π- Προδιαμορφωμένη γραμμική διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλάζει κατά τη διαδικασία.	Π- - Δεν υπάρχει προδιαμορφωμένη διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας.

4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν λαμβάνοντας υπ' όψη μας το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή τους. Αρχικά παρουσιάζονται τα δεδομένα της συνέντευξης, μέσω των εννοιολογικών κατηγοριών που συστήσαμε. Τα δεδομένα της παρατήρησης, που ακολουθούν, αποτυπώνονται σε σχετικούς πίνακες που αναλύονται και σχολιάζονται ανάλογα.

4.1 Η συγκρότηση των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί.

Όπως υποστηρίζει ο B. Bernstein (1989), οι μεταβολές ή τροποποιήσεις στη διακύμανση των τιμών της ταξινόμησης ή της περιχάραξης μεταβάλουν ή τροποποιούν τις παιδαγωγικές πρακτικές. Αντίστοιχα, οι αλλαγές στις τιμές των προαναφερόμενων εννοιών, παράγουν διαφοροποιήσεις στους ιεραρχικούς και στους διδακτικούς κανόνες, μετασχηματίζοντας τις «φωνές» των κατηγοριών ή το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στη συνέχεια, αφού αναζητήσουμε τα «μακροσκοπικά» χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών που υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, θα αναδείξουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κανόνων που τις διέπουν. Την εσωτερική λογική και τις αντίστοιχες τιμές της περιχάραξης και της ταξινόμησης, που τις διακρίνουν θα τις μελετήσουμε κατά την παρουσίαση των δεδομένων της παρατήρησης.

Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος έγινε εμφανές ότι η ανάπτυξη των κατά περίπτωση εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών ακολουθεί μια μεταβατική – εισαγωγική «περίοδο γνωριμίας», όπου οι εκπαιδευτικοί αφού «αναγνώσουν» το επικοινωνιακό πλαίσιο, προχωρούν σε επιλογές πρακτικών. Παραθέτουμε ενδεικτικά μια σχετική αναφορά:

«...όταν παίρνω μια τάξη πρώτο μου μέλημα είναι να εντάξω τους μαθητές σε ομάδες. Αυτό γίνεται με διάφορες δραστηριότητες όπως παιχνίδια επικοινωνίας, γνωριμίας, ενσυναίσθησης.» (Δα11).

Μετά την «ανάγνωση» του πλαισίου δράσης ακολουθεί η εφαρμογή των πρακτικών που κάθε εκπαιδευτικός μετέρχεται. Στις υλοποιούμενες πρακτικές συχνά αποτυπώνονται παγιωμένα στοιχεία της γνώσης τα οποία λειτουργούν στο παιδαγωγικό πεδίο ή αντικειμενοποιημένες από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακές

πρακτικές που έχουν ενσωματωθεί στην ατομική θεωρία αγωγής που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998). Όπως ομολογεί ένας δάσκαλος:

«Παρόλο που οι μαθητές με τους οποίους συνεργάζομαι κάθε χρόνο διαφέρουν, δύσκολα αλλάζω το τρόπο που δουλεύω» (Δος2).

Ακόμη, η ανάπτυξη και εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα:

«Ξεκινάμε με την εξέταση του προηγούμενου και συνεχίζουμε με παράδοση του επόμενου μαθήματος» (Δος6).

Βέβαια, φάνηκε ότι, υπό προϋποθέσεις, εντός της διεργασίας μπορεί να αναπτυχθούν ρηγματώσεις. Έτσι μία δασκάλα ανέφερε:

«Κάποιες φορές αναγκάζομαι να βάλω ένα X σε ό,τι υπάρχει και να τα ξαναπάρω από την αρχή» (Δα5).

Ωστόσο, οι παγιωμένες πρακτικές, παρά ρηγματώσεις, σπάνια ανατρέπονται ριζικά. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είχαν προαποφασισμένο πλαίσιο δράσης. Αναφέρουν σχετικά:

«Δε λειτουργώ στη βάση ενός προγράμματος. Έχω στο νου μου το συγκεκριμένο πλαίσιο και από εκεί και πέρα υπάρχει ευλυγισία, εργάζομαι ανάλογα με τις ανάγκες» (Δα11).

«Κάθε μέρα πάω στην τάξη έχοντας κάνει έναν προγραμματισμό, έχω ετοιμάσει πράγματα. Πολύ συχνά όμως αυτά ανατρέπονται. Εκμεταλλεύομαι οτιδήποτε τυχαίο εμφανίζεται» Δα5)

Όπως διαπιστώσαμε σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών και τους κανόνες που τις διέπουν, οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρες απόψεις για το ρόλο τους. Οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ρητοί και στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίαρχο ρόλο, καθορίζουν επακριβώς τις διαδικασίες, διαμορφώνοντας ορατή παιδαγωγική μετάδοση. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα, όπου δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν:

«Εγώ οργανώνω από την αρχή τη διαδικασία και ο καθένας θα παίρνει τη θέση του σ' αυτή» (Δα4).

«Έκανα μερικές αλλαγές- και κάνω ακόμα στην πορεία, ανάλογα με τις ανάγκες» (Δος6)

Τέσσερις μόνο εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι επιδιώκουν ρόλο εμπυχωτή στη διαδικασία μάθησης. Παραθέτουμε σχετικές αναφορές:

«Θέλω να τους μάθω πώς να δουλεύουν και από κάποιο σημείο και πέρα να είναι υπεύθυνοι, αφού γνωρίζουν τον τρόπο δουλειάς και να μη με έχουν ανάγκη» (Δος 8)

«Προσπαθώ, το σύστημα διδασκαλίας που εφαρμόζω, να μην είναι δασκαλοκεντρικό. Περιφέρομαι, στέκομαι δίπλα στα παιδιά, είμαι ένα κομμάτι της τάξης» (Δα3)

Η «ανάγνωση» των ιεραρχικών κανόνων της τάξης επιτυγχάνεται και κατά τη μελέτη της οργάνωσης και κατανομής του χώρου, όπου αποτυπώνεται η συγκαλυμμένη αλλά υπαρκτή ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης. Μοναδικός ρυθμιστής της οργάνωσης του χώρου, όπως διαπιστώνουμε σε όλες τις συνεντεύξεις, παραμένει ο εκπαιδευτικός. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Έχω οργανώσει το χώρο όπως θα ήθελα» (Δα4)

«Τα παιδιά κάθονται σε σταθερές θέσεις. Δεν επιτρέπω να αλλάζουν εύκολα θέσεις» (Δος6)

Εστιάζοντας στους διδακτικούς κανόνες, διαπιστώνουμε ότι οι κανόνες διαδοχής είναι ρητοί, ετεροκαθορισμένοι και με περιορισμένα περιθώρια διαφοροποίησης. Αναφέρθηκε σχετικά:

«Στη Γλώσσα ακολουθώ τη σειρά του σχολικού βιβλίου. Θα ήθελα να την ανατρέψω βεβαία, αλλά...» (Δα5)

«Ακολουθούμε τη σειρά του βιβλίου... αυτό είπε και ο Σχολικός Σύμβουλος» (Δα10)

Οι κανόνες βηματισμού, αντίστοιχα, λειτουργούν συμμορφωτικά και επιταχύνουν τις διαδικασίες μετάδοσης. Μας δήλωσαν σχετικά:

«Κάθε χρόνο εργαζόμαστε με το ίδιο ρυθμό. Επικρατεί ένας πανικός!» (Δα10)

«Δεν έχω πολύ χρόνο για να μπορέσω να ασχοληθώ με τον καθένα, να δω και τη λεπτομέρεια» (Δα4)

Ωστόσο, αναφέρονται και περιπτώσεις πρόσκαιρης χαλάρωσης και συμπόρευσης με τους ρυθμούς πρόσληψης των μαθητών. Μια δασκάλα ανέφερε:

«Καθυστερώ πολύ για να μην χάσω κανένα μαθητή. Προσπαθώ να πάω με το ρυθμό του τελευταίου. Είναι σημαντικό για το παιδί να αισθανθεί ότι τα κατάφερε» (Δα7)

Σύμφωνα με τον Bernstein (1989), η έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης ελέγχεται από τους κανόνες κριτηρίων. Τις διαδικασίες αξιολόγησης, δηλαδή, που κάθε φορά υιοθετούνται και υλοποιούνται για να πιστοποιηθεί η πρόσκτηση των γνώσεων και των

δεξιότητων που προάγονται. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, συχνά, κάνουν λόγο για άμβλυση των κριτηρίων αξιολόγησης, δεν εστιάζουν στις γνωστικές επιτελέσεις των μαθητών αλλά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους:

«Αξιολογούσα την προσπάθεια. Κάθε παιδί πίστευα ότι έχει το δικό του Α και το δικό του 10. Δεν το συνέκρινα με τα άλλα παιδιά. Πάντα έλεγα, καλύτερα να αξιολογήσω θετικά ένα παιδί, παρά αρνητικά και να το αδικήσω.» (Δα3)

Η τήρηση των κανόνων εντός της σχολικής τάξης επιτηρείται από φύλακες (Bernstein, 1989), οι οποίοι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, μπορεί να είναι στελέχη της εκπαίδευσης (ο διευθυντής του Σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος):

«Τα παιδιά τα έχω οργανώσει σε ομάδες, γιατί ο Σχολικός Σύμβουλος θέλει να δουλεύουμε σε ομάδες.» (Δα10)

«Όταν μπει στη αίθουσα ο διευθυντής όλα αλλάζουν! Μπαίνει το πλαίσιο.» (Δα7)

Εκτός των προσώπων – φυλάκων, που προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον ρόλο που έχουν στη διαμόρφωση της μαθησιακής διεργασίας το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα περιεχόμενα (διδασκτικά εγχειρίδια) και οι περιορισμοί που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από το λόγο τους έγινε εμφανές ότι η ισχύς τους ξεπερνά την αντίστοιχη των φυλάκων και είναι ο καμβάς πάνω στον οποίο αποτυπώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές (Hoadley, 2006). Δήλωσαν σχετικά:

«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει πράγματα τα οποία τα παιδιά πρέπει να μάθουν... [το Α.Π.] σε οδηγεί στο δρόμο» (Δα1)

«Κάποια στιγμή ο μαθητής θα πάει στο Γυμνάσιο όπου θα καταλάβει ότι δεν ξέρει τίποτα. Ακολουθεί το Λύκειο, οι πανελλήνιες! Αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο. Αν δεν αλλάξεις τις πανελλήνιες, δε μπορείς να αλλάξεις τη βάση.» (Δα7)

4.2 Οι επιμέρους παιδαγωγικές πρακτικές, διακριτής στόχευσης, εντός και εκτός του πεδίου της σχολικής τάξης

Όπως υποστηρίζει ο B. Bernstein (1989:128) οι μαθητές που δυσκολεύονται να ικανοποιήσουν τους κανόνες διαδοχής, σταδιακά υπολείπονται των ακαδημαϊκών γνώσεων που αντιστοιχούν στην ηλικία τους και «μένουν πίσω». Το σχολείο, σε αυτές τις περιπτώσεις, εφαρμόζει τρεις στρατηγικές: αναπτύσσει διορθωτικούς μηχανισμούς, χαλαρώνει τους κανόνες βηματισμού ή μειώνει την ποσότητα και την ποιότητα των

μεταδιδόμενων περιεχομένων. Οι προαναφερόμενες στρατηγικές έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας επεξεργασμένης διαστρωμάτωσης στο εσωτερικό μιας ήδη διαστρωματίζουσας παιδαγωγικής πρακτικής.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε από τη συνέντευξη διαπιστώσαμε ότι αναφέρονται και οι τρεις στρατηγικές. Σχετικά, δηλώθηκε ότι υλοποιούνται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, εξατομικευμένης διδασκαλίας και θετικής ενίσχυσης. Αναφέρουν χαρακτηριστικά τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος:

«Στο σχολείο έχουμε Τμήμα Ένταξης και Ενισχυτική Διδασκαλία» (Δα5)

«Τους βοηθάω ατομικά. Στέκομαι πάνω από κάθε μαθητή για να του εξηγήσω, τους δίνω εξατομικευμένες εργασίες στο σπίτι» (Δα 7)

«Προσπαθώ να κεντρίσω το φιλότιμό τους. Να τονώσω την αυτοπεποίθησή τους» (Δ10).

Επίσης, η χαλάρωση του ρυθμού βηματισμού αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ένας δάσκαλος αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Για αυτούς τους μαθητές ακολουθώ διαφορετικό ρυθμό» (Δος2)

Η τρίτη στρατηγική που αναφέρει ο B. Bernstein και η οποία αφορά στην υποβάθμιση της ποιότητας και της ποσότητας του περιεχομένου, δηλώθηκε ότι αξιοποιείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

« Συχνά θα μειώσω ή θα μικρύνω την ύλη» (Δος2)

«Πολλές φορές τους βάζω μικρότερο κομματάκι να διαβάσουν» (Δα10)

Συχνά εφαρμοζόμενη στρατηγική από τους εκπαιδευτικούς είναι η επιδίωξη επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένεια και κυρίως με τη μητέρα:

«Θέλω να έρχεται ο γονέας κάθε μήνα για να λέμε πέντε πράγματα... Τους ενημερώνεις για τις δυσκολίες, δουλεύουνε με το παιδί και έτσι έχουμε αποτελέσματα» (Δος2)

Αναφέρθηκε, επίσης, ότι η εργασία σε ομάδες ή τα συνεργατικά σχήματα που δημιουργούνται, ενισχύουν τους αδύνατους μαθητές:

«Οι ομάδες βοηθούν τους αδύνατους μαθητές. Ένας αδύναμος μαθητής δεν θα έφτανε [μόνος του] ποτέ σε αυτό το αποτέλεσμα.» (Δα11).

Παραλλαγή της προηγούμενης στρατηγικής είναι η συγκρότηση συνεργατικών σχημάτων, κυρίως δυάδων καλού με αδύνατο μαθητή:

«Τους αδύνατους τους βάζω με έναν δυνατό δίπλα. Είναι τα δικά μου μάτια, ιδιαίτερα όταν εγώ δεν προλαβαίνω» (Δα 4)

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες έξω από την αίθουσα διδασκαλίας (π.χ. διδακτικές επισκέψεις), οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, δήλωσαν ότι δεν τροποποιούν τις πρακτικές τους. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση:

«Όπως είμαι μέσα στην τάξη έτσι είμαι και έξω. Εργάζομαι με τον ίδιο τρόπο»
(Δα10)

4.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης

Εστιάζοντας στα δεδομένα της παρατήρησης, διαπιστώνουμε ότι η πρώτη, περιγραφική, προσέγγιση παρέχει μια αρκετά «εύγλωττη αναπαράσταση» της σχολικής τάξης. Διαβάζοντας τους πίνακες που αναφέρονται στις παρατηρούμενες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών – στόχων, διαπιστώνουμε υψηλές τιμές εμφάνισης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και στις δύο κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί, απόλυτοι διαχειριστές της εκπαιδευτικής διεργασίας, προβαίνουν κυρίως σε λεκτικές πραγματώσεις καθοδηγώντας τους μαθητές και ορίζοντας το πλαίσιο δράσης. Ανάλογα, μελετώντας τις θέσεις των μαθητών και των δασκάλων στο χώρο, είναι εμφανής η διαφοροποιημένη, ιεραρχικά ταξινομημένη, χρήση του χώρου. Τέλος, πρόδηλη και κυρίαρχη, είναι η γραμμική ακολουθία διεκπεραίωσης του μαθήματος.

Η περιγραφική προσέγγιση των δεδομένων, αν και αποτυπώνει την υπάρχουσα κατάσταση, δεν ευνοεί την εμβάθυνση και την αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων. Για το σκοπό αυτό συγκροτήσαμε εννοιολογικές κατηγορίες, στις οποίες διακρίναμε εσωτερική κλιμάκωση των τιμών περιχάραξης ή ταξινόμησης, ανάλογα με την κατηγορία. Η ανάγνωση των δεδομένων μας, με τη βοήθεια των προαναφερόμενων κατηγοριών, αποτυπώνεται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2: Τρόπες παρατηρούμενων παιδαγωγικών πρακτικών

Εννοιολογικές κατηγορίες	Παρατηρούμενοι δάσκαλοι/ες										
	Δ _{α1}	Δ _{οc2}	Δ _{α3}	Δ _{α4}	Δ _{α5}	Δ _{οc6}	Δ _{α7}	Δ _{οc8}	Δ _{οc9}	Δ _{α10}	Δ _{α11}
Η οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊
Οι μονώσεις των περιεχομένων: Το μάθημα της Γλώσσας και τα υπόλοιπα μαθήματα	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₋	T ₊₊	T ₊	T ₋	T ₊	T ₊₊	T ₊
Η παιδαγωγική τροπικότητα	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₋	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊
Η διαχείριση του “βηματισμού” μάθησης	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊
Οι λεκτικές πραγματώσεις – Οι τρόπες του εκφερόμενου λόγου	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊
Οι διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₋	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₋
Η οργάνωση του χώρου	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊
Η αξιολόγηση – Τα κριτήρια - Το τελικό προϊόν	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊
Η μετάδοση της κατατετημημένης γνώσης	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊

Ο Πίνακας 2 μας βοηθάει να αναδείξουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές που παρατηρήσαμε. Τα στοιχεία του μας επιτρέπουν να διακρίνουμε παρουσία ή απουσία παιδαγωγικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Ειδικότερα εμβαθύνοντας, ανά εννοιολογική κατηγορία, διαπιστώνουμε:

1. Στην πρώτη κατηγορία της *οριοθέτησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων*, παρατηρήσαμε κυρίως *ισχυρή ταξινόμηση* (σε δύο περιπτώσεις μάλιστα είχαμε *πολύ ισχυρή ταξινόμηση*). Οι ρόλοι *δασκάλου - μεταδότη* και *μαθητή - δέκτη* είναι διακριτοί και έχουν συγκεκριμένο περίγραμμα. Ο δάσκαλος είναι κυρίως ο

μεταδότης της γνώσης, ο διαχειριστής της διεργασίας, ο πομπός αλλά και δέκτης ερωτήσεων, ο κυρίαρχος του χώρου. Οι μαθητές είναι το αντικείμενο της διδασκαλικής δράσης, μέτοχοι μιας διαδικασίας ετεροκαθορισμένης, δέκτες, που σπάνια θέτουν ερωτήσεις. Η διακριτότητα των ρόλων απεικονίζεται και στην κατοχή διακριτά ιεραρχημένων θέσεων στο χώρο. Απέναντι στη διδασκαλική ελευθερία κίνησης, που περιλαμβάνει και περιορισμένη εισχώρηση στο χώρο των μαθητών, διακρίνουμε έλλειψη κίνησης των μαθητών και περιορισμό σε συγκεκριμένη θέση καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

2. Στην πλειονότητα των τμημάτων παρατηρήσαμε σαφή και ευδιάκριτη *μόνωση των περιεχομένων*. Το επικρατέστερο εύρημα ήταν *ισχυρή ή πολύ ισχυρή ταξινόμηση* ανάμεσα στα περιεχόμενα, που δύσκολα διασπάται. Η Νεοελληνική Γλώσσα, μάθημα κυρίαρχο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως καταδεικνύεται από την κατανομή του διδακτικού χρόνου και τη σειρά των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι μονωμένη από τα άλλα διδακτικά αντικείμενα και από την *καθημερινή γνώση* που φέρουν οι μαθητές. Οι *ρηγματώσεις* που καταγράψαμε αφορούν είτε περιστασιακή ρήξη των ορίων με διείσδυση στοιχείων από άλλα μαθήματα, είτε επιβεβαίωση της ισχυρής θέσης του μαθήματος με επέκτασή του πέρα από το δίωρο και κατάληψη χρόνου από άλλα μαθήματα.
3. Όσον αφορά στην *παιδαγωγική τροπικότητα*, οι τιμές τις *περιχάραξης* ήταν *ισχυρή ή πολύ ισχυρή*. Η παιδαγωγική διεργασία καθορίζεται μονομερώς από το μεταδότη και δε διακρίνουμε σοβαρές παρεκκλίσεις. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει τις εργασίες, δίνει εντολές, οδηγίες, επιτηρεί και, μειώνοντας την ισχύ των ορίων, ασκεί υποστηρικτικό ρόλο. Σε ένα μόνο δίωρο καταγράψαμε ασθενείς τιμές περιχάραξης, όταν στη διεργασία κυριάρχησαν αυθεντικά μαθητικά κείμενα και η δασκάλα περιορίστηκε σε ρόλο εμπυχωτριάς.
4. *Ισχυρή ή πολύ ισχυρή περιχάραξη* παρατηρήσαμε και στη διαχείριση του *βηματισμού* μάθησης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* και τα περιεχόμενα του *διδακτικού εγχειριδίου*, που αποτελεί «οδικό χάρτη» στη διαχείριση της διεργασίας. Παρατηρήθηκαν περιορισμένης έκτασης παρεκβάσεις και ανακοπή του ρυθμού μάθησης, μικρής διάρκειας και χωρίς πρωτεύοντα ρόλο στη διεργασία.

5. Όμοια, *ισχυρή ή πολύ ισχυρή περιχάραξη* παρατηρήσαμε και στις *λεκτικές πραγματώσεις - τροπές του εκφερόμενου λόγου*. Η λεκτική αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητών κυριαρχείται από κλειστές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Σε λίγες περιπτώσεις καταγράψαμε αυξημένο αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων, πάντα όμως αισθητά μειωμένο σε σχέση με τις κλειστές. Περιορισμένες είναι και οι ερωτήσεις των μαθητών και συνακόλουθα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.
6. *Πολύ ισχυρή ή ισχυρή περιχάραξη* παρατηρήθηκε και στις *διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων*. Στη συντριπτική πλειονότητα των σχολικών τμημάτων που παρατηρήσαμε κυριαρχεί η ατομική, παράλληλη εργασία και δεν εντοπίζεται ανταλλαγή πληροφοριών και υλικών ή διαπραγμάτευση ανάμεσα στους μαθητές. Πρέπει να επισημάνουμε ότι *η συγκεκριμένη μορφή διάδρασης δε συνάδει με την οργάνωση του χώρου στα αντίστοιχα τμήματα*. Ενώ το κυρίαρχο μοντέλο διάταξης των θρανίων παραπέμπει σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα, δεν παρατηρήθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας κατά το δίωρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Μόνο σε δύο περιπτώσεις παρατηρήσαμε περιορισμένη ανάπτυξη ομαδικών δράσεων.
7. Η σταθερή και αδιατάρακτη *οργάνωση του χώρου* ανακλά *ισχυρή ή πολύ ισχυρή ταξινόμηση*. Τα πρόσωπα και τα αντικείμενα καταλαμβάνουν συγκεκριμένες θέσεις. Οι μαθητές παραμένουν σχεδόν αμετακίνητοι στις θέσεις τους εμφανίζοντας περιορισμένες απομακρύνσεις, που είναι σε γνώση και υπό την έγκριση του δασκάλου. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, κινούνται κυρίως στο χώρο ανάμεσα στα θρανία. «Εισχωρούν» στο χώρο των μαθητών, «θολώνοντας» τα διακριτά όρια. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουμε πλήρη «θόλωση», καθώς καταλαμβάνουν θέσεις μαθητών. Αντίθετη δυνατότητα επιλογής, δεν παρατηρήθηκε.
8. Κατά την *αξιολόγηση*, τα *κριτήρια* και την *εκτίμηση* του τελικού προϊόντος η *περιχάραξη φάνηκε να είναι ισχυρή*. Οι στόχοι είναι γνωστοί, καθώς, είτε αναφέρονται ρητά στο διδακτικό εγχειρίδιο και κοινοποιούνται στην τάξη, είτε – όταν δεν αναφέρονται στο διδακτικό εγχειρίδιο – κοινοποιούνται από τον εκπαιδευτικό. Αξιολογικές κρίσεις γίνονται μόνο από τους δασκάλους, που είναι και οι μοναδικοί που μπορούν να «διορθώνουν» τις μη νομιμοποιημένες πραγματώσεις, τις λανθασμένες επιλογές. Έτσι, όχι μόνο το παραγόμενο τελικό

προϊόν αξιολογείται άμεσα με τη διατύπωση σχολίων, αλλά και η συμμετοχή στη διαδικασία και η εν γένει συμπεριφορά του παιδαγωγικού υποκειμένου.

9. Τέλος, στην τελευταία κατηγορία ανάλυσης, τη *μετάδοση δηλαδή της κατατετημημένης γνώσης (των επιμέρους υποενοτήτων του γλωσσικού μαθήματος)*, η *περιχάραξη* είναι *ισχυρή*. Οι ρυθμίσεις διαδοχής των επιμέρους στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από σχετική σταθερότητα και γραμμικότητα. Τα επιμέρους στοιχεία ακολουθούν το σχήμα: *έλεγχος προηγούμενων γνώσεων – παρουσίαση νέας γνώσης – δραστηριότητες εμπέδωσης*. Σε ορισμένα τμήματα παρατηρήθηκαν σύντομες παρεκκλίσεις, που δεν ανέτρεψαν όμως τη γραμμικότητα.

4.4 Παιδαγωγικές πρακτικές πρόληψης της σχολικής αποτυχίας

Οι τροπές των παιδαγωγικών πρακτικών προσδιορίζονται από τις διαφοροποιήσεις των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης (Bernstein, 2000· Λάμνιας, 2002). Από τα στοιχεία του Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι η *ισχυρή και πολύ ισχυρή ταξινόμηση (T+ / T++)* και η *ισχυρή και πολύ ισχυρή περιχάραξη (Π+ / Π++)* αποτελούν κυρίαρχες τιμές. Οι μεμονωμένες εμφανίσεις τιμών *ασθενούς περιχάραξης (Π -)* ή *ασθενούς ταξινόμησης (T -)*, δεν ανατρέπουν τη συνολική εικόνα.

Τα προηγούμενα μας οδηγούν στην εκτίμηση ότι επικρατούσα παιδαγωγική πρακτική είναι η *Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική*. Οι συγκεκριμένες πρακτικές, προάγουν τη *δια – ατομική μετάδοση*, εστιάζουν σε εξειδικευμένες μορφές γνώσης και έχουν εξειδικευμένες διαδικασίες μετάδοσης και αξιολόγησης (Bernstein, 1989· Λάμνιας, 2002).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον B. Bernstein (1989) η συγκεκριμένη προσέγγιση εκφράζει την ιδεολογία και τα συμφέροντα της *παλαιάς μεσαιάς τάξης* και χαρακτηρίζεται από ισχυρές ταξινομήσεις των γνωστικών περιεχομένων (προκατασκευασμένη «αντικειμενική» γνώση) και από πρακτικές μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης. Ακόμη, εκτυλίσσεται σε περιβάλλοντα παιδαγωγικών σχέσεων με *ισχυρή περιχάραξη* και αναπτύσσει φανερές και τυπικές πρακτικές αξιολόγησης που εστιάζουν στο αποτέλεσμα και την κατηγοριοποίηση των μαθητών (Λάμνιας, 2002).

Η επικρατούσα, στην έρευνά μας, παιδαγωγική πρακτική διαφοροποιείται από τις παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται στη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Υπενθυμίζουμε ότι ο Dowling (1998) και ο Λάμνιαν (2002) αναφέρονται σε εναλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών εσωτερικού και δημόσιου πεδίου (Τ+ - + και Π + - +), ενώ οι Morais & Neves (2011) διαμόρφωσαν και προτείνουν ένα μοντέλο μικτής παιδαγωγικής πρακτικής.

Η επικρατούσα παιδαγωγική πρακτική, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, συγκρινόμενη με τη μικτή παιδαγωγική πρακτική, δε συγκλίνει προς τις προτάσεις της βιβλιογραφίας. Οι προτεινόμενες πρακτικές που προκύπτουν από τη σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα και η αντίστοιχη παραγόμενη γνώση, διαφοροποιούνται από τις υλοποιούμενες πρακτικές, στο πεδίο.

Πίνακας 3: Σύγκριση της μικτής παιδαγωγικής πρακτικής με την επικρατούσα, στην έρευνά μας, παιδαγωγική πρακτική

	<i>Μικτή παιδαγωγική πρακτική^{vi}</i>	<i>Επικρατούσα παιδαγωγική πρακτική</i>
<i>Διάκριση παιδαγωγικών υποκειμένων (Δ-Μ)</i>	Τ +	Τ +
<i>Επιλογή γνώσης και κανόνες διαδοχής</i>	Τ +	Τ ++
<i>Κανόνες βηματισμού</i>	Π - -	Π ++
<i>Κανόνες κριτηρίων</i>	Π ++	Π +
<i>Ιεραρχικοί κανόνες</i>	Π - -	Π ++
<i>Μονώσεις περιεχομένων</i>	Τ - -	Τ +
<i>Μονώσεις χώρων</i>	Τ - -	Τ +

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα στρέψαμε το ενδιαφέρον μας στη διερεύνηση των διαδικασιών συγκρότησης των παιδαγωγικών πρακτικών και στην ανάδειξη των επικρατέστερων των παιδαγωγικών πρακτικών που αξιοποιούν οι δάσκαλοι στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ακόμη διερευνήσαμε πιθανή διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων σε σχέση με τους «αδύνατους» μαθητές.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός έχουν σαφή και παγιωμένη άποψη για τη μορφή των πρακτικών που υποστηρίζουν ότι ακολουθούν. Οι πρακτικές που μετέρχονται είναι συνάρθρωση παγιωμένων στοιχείων γνώσης και αντικειμενοποιημένων από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακών πρακτικών. Ακολουθούν μια γραμμική πορεία ανάπτυξης και επιτρέπουν περιορισμένη ύπαρξη ρηγματώσεων.

Οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ρητοί και διαμορφώνουν ορατές παιδαγωγικές πρακτικές. Η ανάγνωση των ιεραρχικών κανόνων γίνεται εναργέστερη κατά τη μελέτη της οργάνωσης του χώρου. Η κυρίαρχη επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διάταξης των υλικών μέσων δε συνεπάγεται και επικράτηση αντίστοιχων μοντέλων εργασίας. Η θέσεις των μαθητών γύρω από τραπέζια εργασίας δε μεταβάλλουν κατ' ανάγκη και τον τρόπο εργασίας τους. Κατά την παρατήρηση στο πεδίο διαπιστώσαμε ότι η ομαδική εργασία ήταν περιορισμένη.

Η οργάνωση και η διαχείριση του χώρου φάνηκε ότι διαφοροποιείται ως προς τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά από αυτή που περιγράφεται σε παλαιότερες έρευνες (Σολομών, 1992· Γερμανός, 1999). Οι διαφοροποιήσεις στη διάταξη των αντικειμένων και την κίνηση των προσώπων που καταγράψαμε όμως, δεν επιφέρουν και διαφοροποιημένες πρακτικές.

Η δράση εντός της σχολικής τάξης εξελίσσεται στο χώρο που σχηματίζει το τρίγωνο θρανία μαθητών, έδρα, πίνακας. Σε αυτό το τρίγωνο κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός. Το τρίγωνο αυτό αποτελεί το ζωτικό του χώρο, όπου κινείται. Οι μαθητές εμφανίζουν περιορισμένες κινήσεις, που γίνονται μετά από έγκριση του δασκάλου και για συγκεκριμένες ανάγκες. Κι ενώ οι μαθητές σπάνια εισέρχονται στο ζωτικό χώρο του δασκάλου, διαπιστώσαμε τάσεις διείσδυσης των δασκάλων στο ζωτικό χώρο των μαθητών, προκειμένου να στηρίξουν, να βοηθήσουν, να παρατηρήσουν, να διορθώσουν.

Εστιάζοντας στους διδακτικούς κανόνες διαπιστώσαμε ρητούς κανόνες διαδοχής, αυστηρά δομημένους, χωρίς περιθώρια διαπραγμάτευσης. Στο μικροεπίπεδο της τάξης και στην εσωτερική διαδοχή των επιμέρους τμημάτων της γλωσσικής διδασκαλίας, στην πλειονότητα των παρατηρούμενων τάξεων, ακολουθείται αυστηρά το σχήμα: *έλεγχος προηγούμενων γνώσεων – παρουσίαση νέου διδακτικού αντικείμενου – εμπέδωση / επέκταση*. Το σχήμα ακολουθείται πιστά, αν και εντοπίσαμε μεμονωμένες εξαιρέσεις. Η τροπικότητα εφαρμογής του σχήματος και οι επιμέρους

τροποποιήσεις του φάνηκε ότι συνδέονται με την ατομική θεωρία αγωγής του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού. Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται είναι ο ρόλος του διδακτικού εγχειριδίου στην προαναφερόμενη διαδοχή. Ουσιαστικά αποτελεί τον «οδικό χάρτη» που αποτυπώνει την επιθυμητή πορεία δράσης. Εξάλλου, όπως αναφέρει και η Hoadley (2006), το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια συγκροτούν τις ενδιάμεσες «φωνές» που επηρεάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Οι κανόνες βηματισμού, αντίστοιχα, διαμορφώνουν ανελαστικά, για τους εκπαιδευτικούς, πλαίσια δράσης και επιβάλλουν καταγκιστικούς, για τους μαθητές, ρυθμούς πρόσληψης της νέας γνώσης. Οι κανόνες διαδοχής, τέλος, εμφανίζουν ομοιογένεια και σταθερότητα, σε όλες τις τάξεις που παρατηρήσαμε.

Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση των εκπαιδευτικών του δείγματος στους κανόνες κριτηρίων. Διαπιστώνουμε άμβλυνση των κανόνων τους στο επίπεδο του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι φαίνεται ότι η «χαλάρωση» της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που εκφράζεται με τη σχεδόν ακώλυτη προαγωγή και τους θετικούς χαρακτηρισμούς επιδόσεων, μεταθέτει την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου σε υψηλότερη βαθμίδα. Θεωρούμε ότι η εκπεφρασμένη εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος, άμβλυνση των κριτηρίων αξιολόγησης δεν αποκλείει την «αόρατη» μη βαθμολογημένη ταξινόμηση των μαθητών. Ωστόσο, η μετατόπιση της αξιολόγησης από το πεδίο της γνωστικής αποτίμησης στο πεδίο της προσωπικής αποτίμησης δεν αίρει τον επιλεκτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Οι κανόνες συμπεριφοράς, νόρμες κοινωνικά καθορισμένες, είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι και αξιολογημένοι (Σολομών, 1994).

Η ορατή δια – ατομική παιδαγωγική πρακτική μετάδοσης, όπως περιγράφεται από τον Bernstein (1989), είναι η επικρατούσα πρακτική που παρατηρήσαμε στο πεδίο. Τα στοιχεία που συνθέτουν την πρακτική, με περιορισμένες αποκλίσεις στις τιμές, είναι η ισχυρή ταξινόμηση στην οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων, η ισχυρή μόνωση των περιεχομένων και των χώρων, η ισχυρή περιχάραξη του βηματισμού μάθησης, η ισχυρή ταξινόμηση των κανόνων διαδοχής και η ισχυρή περιχάραξη των κανόνων κριτηρίων. Τα προηγούμενα αποκλίνουν από τις προτεινόμενες στη βιβλιογραφία μικτές παιδαγωγικές πρακτικές για την επιτυχή σχολική πορεία όλων των μαθητών.

Οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν την ήδη δυσχερή θέση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας. Δεν επιτρέπουν τη

συμμετοχή τους, αφού οι εξελισσόμενες διαδικασίες είναι είτε άγνωστες σε αυτούς είτε αδιάφορες. Κυρίαρχη συμπεριφορά αυτών των μαθητών είναι ο «ηχηρός ψίθυρος» του περιθωρίου. Συνήθως παρακολουθούν αμέτοχοι και σπάνια εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά ή παρεμβαίνουν ζητώντας το λόγο.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα που αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους αδύνατους μαθητές, ανιχνεύσαμε τρεις στρατηγικές και μια εκπεφρασμένη πρόθεση. Συγκεκριμένα, αναπτύσσονται διορθωτικοί μηχανισμοί (ενισχυτική διδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, θετική ενίσχυση), αμβλύνονται οι κανόνες βηματισμού ή υποβαθμίζεται η ποσότητα και η ποιότητα των περιεχομένων. Και οι τρεις στρατηγικές, όπως έχει επισημάνει ο Bernstein (1989), είναι ατελέσφορες, επιφέρουν μια επιπλέον επεξεργασμένη διαστρωμάτωση σε μια ήδη διαστρωματίζουσα παιδαγωγική πρακτική.

Εκπεφρασμένη πρόθεση των εκπαιδευτικών είναι η συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών που έχουν δυσχέρειες. Επιζητούν την επικοινωνία με την οικογένεια και όταν αυτή επιτυγχάνεται, υποστηρίζουν ότι έχει θετικά αποτελέσματα. Η συνέχιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο σπίτι είναι εφικτή σε συγκεκριμένες οικογένειες, συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων. Η απαίτηση για ύπαρξη δύο παραπληρωματικών τόπων πρόσληψης (σχολείο – σπίτι), που είναι αποτέλεσμα των αυστηρών κανόνων διαδοχής και βηματισμού, καθιστά δυσχερέστερη τη σχολική πορεία των μαθητών που προέρχονται από περιθωριοποιημένα κοινωνικά στρώματα και ευνοεί τα παιδιά των μεσοστρωμάτων (Bernstein, 1989).

Καταληκτικά, η άνιση τοποθέτηση των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης διατηρείται και ισχυροποιείται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η αναζήτηση πρακτικών που θα αμβλύνουν τις προϋπάρχουσες ανισότητες αποτελεί το «στοίχημα» του σύγχρονου σχολείου. Η διαμόρφωση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών, στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, θεωρούμε ότι, έχοντας ως αφετηρία την καθημερινή / κοινοτική γνώση των μαθητών, μπορεί να αναδείξει τρόπους σταδιακής εξοικείωσής τους με το εσωτερικό πεδίο της γνώσης και της παιδαγωγικής πρακτικής. Να οδηγήσει, δηλαδή, στο σταδιακό μετασχηματισμό των κοινωνικά συγκροτημένων και πολιτισμικά εξαρτημένων ικανοτήτων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Συγγραφέας (1996).

Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible, *Educational Studies*, 1(1), 23-41 DOI: 10.1080/0305569750010105

Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc

Bourne, J. (2004). Framing talk: towards a “radical visible pedagogy” Στο Muller, J., Davis, B. & Morais, A. (Ed.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (σελ. 61 – 74) London: Routledge Falmer

Γερμανός, Δ. (1999). Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*, (σελ. 282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Chouliaraki, I. (1996) Regulative Practices in a 'Progressivist' Classroom: 'Good Habits' as a 'Disciplinary Technology', *Language and Education*, 10(2-3), 103-118, DOI:10.1080/09500789608666703

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Ίων / Εκδόσεις Έλλην

Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*, (σελ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Dowrick, P. & Crespo, N. (2005). School Failure. In Gullotta, T. & Adams, G. (Ed). *Handbook of Adolescent Behavioral Problems Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, (pp. 589 – 610), New York: Springer

Dowling, P. (1998). The sociology of mathematics education: Mathematical myths/pedagogic texts. Routledge.

ΕΛΣΤΑΤ (2015). Συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα. Αθήνα: ΕΛΣΤΑΤ

- Hoadley, U. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, 40, 15-34
- Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική (σελ.51-121). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κυριαζή, Ν.(2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ.(1999). Πρόλογος των Επιμελητών της Έκδοσης. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.) Σχολικά αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ.11-18). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kohlbacher, F.(2005). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art.21, Ανάκτηση από: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>
- Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998).Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (α΄ μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 73-80
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco, CA: Jossey – Bass
- Μουζέλης, Ν., Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημόνιο Εποχή. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, (σελ. 427-447). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mayring, P.(2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum:Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Morais, A., Neves, I. & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and intervention. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Thinking with Bernstein, working with Bernstein*. London: Routledge

- Morais, A. & Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In Morais, A., Neves, I., Davies, B. & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 185–221). New York: Peter Lang
- Morais, A. & Neves, I. (2011). Educational texts and contexts that work. Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. Revised personal version of the article published in: Frandji, D. & Vitale, P. (Eds.), *Knowledge, pedagogy & society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 191 - 207). London: Routledge.
- Rodríguez, E.(2013). Child-centered pedagogies, curriculum reforms and neoliberalism. Many causes for concern, some reasons for hope. *Journal of Pedagogy*, 4(1), 59-78. DOI: 10.2478/jped-2013-0004
- Robson, C. (2012). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg
- Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα Σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Ένα μοντέλο Ανάλυσης. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 179–223). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σολομών, Ι. (1989). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Bernstein, Β. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (σελ. 15-39). Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Σολομών, Ι. (1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820 – 1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ.). *Πειθαρχία και γνώση* (σελ.113 – 144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Τουρτούρας, Χ. (2012β). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 17 – 49). Αθήνα: Μεταίχμιο

ⁱ Στη χώρα μας, το 2014, τα άτομα ηλικίας 18 - 24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση, ήταν 68.165 ή 9% επί του συνόλου των ατόμων στην αντίστοιχη ηλικία το συγκεκριμένο έτος (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

ⁱⁱ Η ατομική θεωρία αγωγής αποτελεί ένα «νεφέλωμα εκπαιδευτικής θεωρίας και κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων» που διαμορφώνεται αθροιστικά ή αντιθετικά κατά τη σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, μέσω του μηχανισμού διάδοσης εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών, αλλά και από το πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας και τις ιστορικές κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες (Σολομών, 1994, σελ. 135).

ⁱⁱⁱ Το *εσωτερικό πεδίο* αναφέρεται στα αφηρημένα και νομιμοποιημένα νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης, ενώ το *δημόσιο* στον προνομιακό χώρο καθημερινής γνώσης των μαθητών (Dowling, 1998)

^{iv} Σύμφωνα με τον Bernstein (2000, σελ. 205) η παιδαγωγική ταυτότητα «...αναφέρεται σε σύγχρονους πόρους για τη συγκρότηση του ανήκειν, την αναγνώριση του εαυτού και των άλλων καθώς και για τη διαχείριση του πλαισίου (τι είμαι, πού, με ποιον και πότε)».

^v Η συγχωνεύουσα ιδέα αποτελεί την ιδέα γύρω από την οποία αρθρώνονται οι συγχωνευμένοι κώδικες, είναι προφορικά επεξεργασμένη, σαφής και κοινά αποδεκτή (Bernstein, 1989, σελ. 97 κ.ε.).

^{vi} Πηγή: Morais & Neves (2011), διασκευή

Αντιλήψεις για το επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντικών στελεχών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο και την εμπειρία τους

*Αδάμος Αναστασίου**

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να καθορίσει αν υπάρχει σημαντική διαφορά στο αντιληπτό επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης συνολικά των αρχάριων – μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών του νομού Θεσσαλονίκης σε σχέση με το αντίστοιχο των έμπειρων, μεταξύ αντρών και γυναικών, αλλά και ξεχωριστά μεταξύ των αρχάριων και των έμπειρων ανδρών, καθώς επίσης και μεταξύ των αντίστοιχων αρχάριων και έμπειρων γυναικών. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσω ερωτηματολογίου αφορούν 412 διευθυντικά στελέχη (261 διευθυντές και 151 υποδιευθυντές). Με βάση τα αποτελέσματα, τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη αισθάνονται πιο υψηλό το επίπεδο ικανοτήτων απόδοσής τους σε σχέση με τα αρχάρια, καθώς και οι άντρες σε σχέση με το αντίστοιχο των γυναικών. Ωστόσο, διακρίνεται σημαντική διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά τον βαθμό επάρκειας μεταξύ αρχάριων αντρών και γυναικών, δεδομένο που δεν ισχύει για τον αντίστοιχο μεταξύ έμπειρων αντρών και γυναικών.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντικά στελέχη σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ικανότητες απόδοσης, φύλο.

* PhD Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς έντονο ενδιαφέρον σχετικά με το αν οι σχολικοί ηγέτες διαθέτουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες απόδοσης, ώστε να ικανοποιηθούν οι νέες απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, καθώς και οι προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Η φάση της πρόβλεψης των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μία εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, η οποία απαιτεί άκρως προσεκτικά βήματα που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων του οργανισμού. Οι ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή σε ό,τι αφορά, όχι μόνο τη λειτουργία της διοίκησης γενικά, αλλά και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων ειδικότερα.

Ωστόσο, στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα, τα οποία να αφορούν τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών και υποδιευθυντών) σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο γενικά όσο και σε σχέση με το φύλο ή και την εμπειρία. Δηλαδή, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τις διαφορές στο αντιληπτό επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης που έχουν τα διευθυντικά αυτά στελέχη στη χώρα μας. Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε το επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης που αντιλαμβάνονται ότι έχουν για τους εαυτούς τους τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, τόσο ως αρχάρια και ως έμπειρα όσο και ως άντρες και ως γυναίκες, σε ό,τι αφορά κοινές διοικητικές ευθύνες που αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποκαλύπτουν τα κοινά ή τα διαφορετικά θέματα για τα οποία τα συγκεκριμένα στελέχη (άντρες και γυναίκες, αρχάριοι και έμπειροι) αισθάνονται επαρκείς ή μη, αλλά κυρίως το αντιληπτό επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης για τους αρχάριους άντρες, τις αρχάριες γυναίκες, τους έμπειρους άντρες, καθώς και τις έμπειρες γυναίκες. Τα ευρήματα της έρευνας εξετάζονται σε σχέση με την ανάγκη για επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων της χώρας μας που θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου τους.

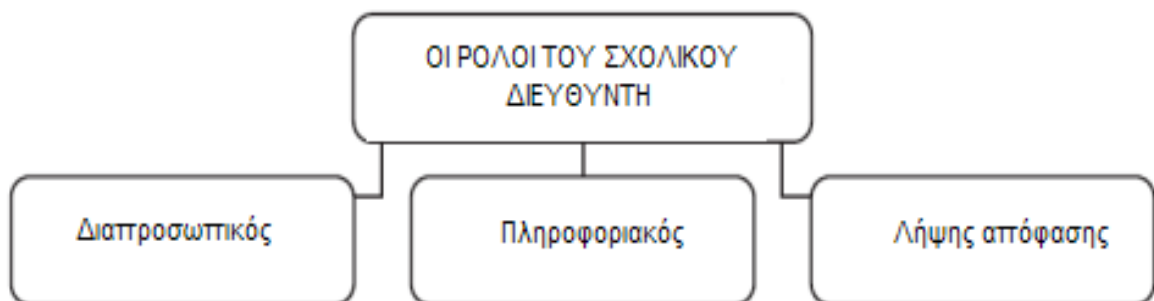
2. Η σημασία των ικανοτήτων απόδοσης για τη σχολική ηγεσία

Οι ικανότητες απόδοσης αποτελούν «ένα συνδυασμό από γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορικές ικανότητες που επιδεικνύονται από έναν εργαζόμενο στο χώρο της εργασίας, με σκοπό την απόδοση κάποιου συγκεκριμένου έργου». Πιο απλά, «μία ικανότητα απόδοσης προσδιορίζει τι χρειάζεται ένας εργαζόμενος να γνωρίζει ή ποια συμπεριφορά να έχει υιοθετήσει, για να είναι ικανός να κάνει κάτι σε ένα προκαθορισμένο μέτρο» (Χαλάς, 2001β: 11). Μέσω των ικανοτήτων απόδοσης, της εμπειρίας και της γνώσης έρχεται η επίτευξη (Deal & Peterson, 2010).

Οι ικανότητες απόδοσης αποτελούν την πηγή των τριών βασικών ρόλων του διευθυντικού στελέχους (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 130-131) (σχήμα 1):

- Ο *διαπροσωπικός ρόλος* είναι το επίσημο καθήκον της αντιπροσώπευσης του οργανισμού. Σχετίζεται με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων στο ίδρυμα και την έμπνευση των υπαλλήλων να αναλάβουν προκλήσεις. Ο διευθυντής είναι ένα είδος συνδέσμου μεταξύ συγκεκριμένων οργανωσιακών μονάδων μέσα σε αυτό.
- Ο *πληροφοριακός ρόλος* αφορά στη ροή των πληροφοριών στο ίδρυμα και ο διευθυντής εκλαμβάνεται ως η πηγή και ο μεταφορέας σημαντικών πληροφοριών, αφού διαχειρίζεται ο ίδιος τη ροή των πληροφοριών και από εξωτερικά ιδρύματα.
- Οι *ρόλοι λήψης αποφάσεων* είναι πολύ σύνθετοι και απολύτως αναγκαίοι σε κάθε δράση, αφού απαιτούν αποφάσεις. Είναι δεδομένο ότι κάποιες αποφάσεις είναι πιο σημαντικές, κάποιες λιγότερο και κάποιες είναι στρατηγικές.

Σχήμα 1: Οι βασικοί ρόλοι του σχολικού διευθυντή (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 130)



Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των σχολικών ηγετών εξαρτάται από το αν αυτοί μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανάμιξη των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού, την επικοινωνία ανάμεσα στις

πολλαπλές ομάδες του σχολείου, τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών μονάδων, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, καθώς και τις βασικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης (Cheng, 2005). Οι ικανότητες απόδοσης στη σχολική ηγεσία απαιτούν, όχι μόνο να εμπνευστούν οι εκπαιδευτικοί στη δέσμευσή τους με τους μαθητές, αλλά επίσης να προκληθούν και να υποστηριχθούν εκείνοι, οι οποίοι υστερούν – αποτυγχάνουν στο καθήκον της βελτίωσης της καθοδηγητικής τους πρακτικής (Dipaola & Forsyth, 2011: 11).

Ουσιαστικά δηλαδή, το ζήτημα των ικανοτήτων απόδοσης απαιτεί από τους σχολικούς ηγέτες να βλέπουν το κάθε άτομο ως ικανό να προσεγγίσει τη μέγιστη απόδοση με την ελάχιστη επίβλεψη (McAndrew, 2005). Εύλογα, επομένως, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος και η σημασία των ικανοτήτων απόδοσης στην προσπάθεια των σχολικών ηγετών για άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης. Ωστόσο, με το δεδομένο ότι οι έρευνες που έγιναν σε παγκόσμιο επίπεδο εστιάζονται κυρίως στην αναζήτηση των καταλλήλων ικανοτήτων απόδοσης, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της συγκεκριμένης έρευνας που αναλύει επιμέρους στοιχεία που σχετίζονται με την εμπειρία και το φύλο.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης που αντιλαμβάνονται ότι έχουν για τους εαυτούς τους τα διευθυντικά στελέχη (δηλαδή διευθυντές και υποδιευθυντές), άντρες και γυναίκες, έμπειρα και αρχάρια, σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, σε ό,τι αφορά συνηθισμένες διοικητικές ευθύνες τις οποίες αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

3.2 Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας επικεντρώνονται στα εξής:

- Να εκφραστούν τα δυνατά σημεία αλλά και οι αδυναμίες – ελλείψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, αρχάριων και έμπειρων διευθυντικών στελεχών, σε σχέση με το έργο που οφείλουν να φέρουν σε πέρας κάθε σχολική χρονιά.
- Να αποτελέσουν τόσο τα δυνατά σημεία όσο και οι αδυναμίες – ελλείψεις αυτές τη βάση πάνω στην οποία θα προετοιμαστούν και θα σχεδιαστούν κοινά ή διαφορετικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για σχολικά διευθυντικά στελέχη.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα καλείται να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης που αντιλαμβάνονται ότι έχουν για τους εαυτούς τους τα διευθυντικά στελέχη (αρχάρια και έμπειρα, άντρες και γυναίκες);
- Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης που αντιλαμβάνονται ότι έχουν για τους εαυτούς τους τα διευθυντικά στελέχη (αρχάρια και έμπειρα, άντρες και γυναίκες);

3.4 Δείγμα της έρευνας

Επιχειρήθηκε η συλλογή δεδομένων μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, το οποίο αφορά τις αντιλήψεις για τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών σε σχέση με κοινές διοικητικές ευθύνες. Δόθηκε ξεχωριστά σε όλους τους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Συνολικά, το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε τα 496 εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη του νομού, δηλαδή τους 305 διευθυντές και τους 191 υποδιευθυντές, για το σχολικό έτος 2011-2012. Μετά το πέρας της έρευνας, είχε ανταποκριθεί σ' αυτήν ένα σύνολο 412 διευθυντικών στελεχών (ένα ποσοστό 83% περίπου στο σύνολο του νομού), δηλαδή 261 διευθυντές (οι οποίοι αποτελούν το 52,6% του συνολικού αριθμού των διευθυντικών στελεχών του νομού και το 85,6% του συνόλου των διευθυντών του

νομού) και 151 υποδιευθυντές (οι οποίοι αποτελούν το 30,4% του συνολικού αριθμού των διευθυντικών στελεχών του νομού και το 79,1% του συνόλου των υποδιευθυντών του νομού). Τα διευθυντικά στελέχη που είχαν μέχρι τρία χρόνια εμπειρίας θεωρήθηκαν ως μη έμπειρα για την παρούσα έρευνα, ενώ όσα είχαν από τρία χρόνια και πάνω θεωρήθηκαν ως έμπειρα. Αυτό έγινε, γιατί τα τρία χρόνια κρίθηκαν ως επαρκές διάστημα για έναν διευθυντή, ώστε να έρθει αντιμέτωπος με ποικίλες καταστάσεις και με συγκεκριμένα καθήκοντα και ευθύνες.

3.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Principals Perceptions of Competence Survey* του Αμερικανού Kelly Glodt προσαρμοσμένο και σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό. Στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου για τις Αντιλήψεις σχετικά με τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών, περιλαμβάνονται 41 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert, βάσει των οποίων το κάθε διευθυντικό στέλεχος αξιολογεί τις ικανότητες απόδοσής του σε σχέση με συνήθεις διοικητικούς ρόλους που αναλαμβάνει σε ένα σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα στοιχεία αυτού του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν τις εξής τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής, 4=μη επαρκής και 5=δίχως εμπειρία. Συνεπώς, όσο μικρότερη είναι η τιμή που επιλέγεται από τον ερωτώμενο/η, τόσο υψηλότερη είναι η ικανότητα απόδοσης που θεωρεί ότι έχει στο αντίστοιχο θέμα. Η μέση αξιολόγηση για κάθε ένα από τα διευθυντικά στελέχη υπολογίστηκε με βάση τις αξιολογήσεις που παρείχε μέσω των 41 ερωτήσεων. Δηλαδή, ο μέσος όρος υπολογίστηκε από τις ερωτήσεις τις οποίες απάντησε, με μέγιστο δυνατό αριθμό απαντήσεων τις 41.

3.6 Στατιστική μεθοδολογία

Η σύγκριση μεταξύ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουν για τις ικανότητες απόδοσής τους πραγματοποιήθηκε για κάθε μία ερώτηση χωριστά, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες «ΦΥΛΟ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ», όπως επίσης και την ενδεχόμενη αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων. Όσο μικρότερη είναι η τιμή που επιλέγει ο/η ερωτώμενος/η, τόσο

μεγαλύτερη είναι η ικανότητα απόδοσης που θεωρεί ότι έχει στο αντίστοιχο θέμα. Η στατιστική σύγκριση πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης με δύο Παράγοντες (two-way ANOVA). Της ανάλυσης αυτής προηγήθηκε έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των αντίστοιχων ομάδων (Levene's test). Οι ερωτήσεις κατά τις οποίες παραβιάζεται η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων εξαιρούνται από τα αποτελέσματα. Όλοι οι έλεγχοι διενεργήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics, version 19.

4. Αποτελέσματα

4.1 Γενικά αποτελέσματα της έρευνας

Ο πίνακας 1 παραπάνω περιλαμβάνει κάθε μία από τις 41 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών, βασισμένη στο μέσο όρο αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τους αρχάριους άντρες (N=99), για τις αρχάριες γυναίκες (N=83), για τους έμπειρους άντρες (N=175) και για τις έμπειρες γυναίκες (N=55). Ο αριθμός αυτών που απάντησαν στην έρευνα ποικίλει ανά ερώτηση. Οι μέσοι όροι προέκυψαν με βάση τις τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής και 4=μη επαρκής. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, προκύπτουν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω:

- Οι ερωτήσεις στις οποίες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι οι εξής: 3, 4, 27 και 41.
- Οι ερωτήσεις που βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τον παράγοντα «ΕΜΠΕΙΡΙΑ» είναι οι εξής: 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 και 39. Τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη αξιολογούν θετικότερα τις αντίστοιχες ικανότητες απόδοσης σε σχέση με τα αρχάρια – μη έμπειρα διευθυντικά στελέχη.
- Οι ερωτήσεις που βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση και ως προς τους δύο παράγοντες (μεμονωμένα) «ΦΥΛΟ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ» είναι οι εξής: 1, 12, 14, 15, 16, 18 και 22. Τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη αξιολογούν θετικότερα τις αντίστοιχες δεξιότητες σε σχέση με τα αρχάρια – μη έμπειρα διευθυντικά

στελέχη και οι άντρες αξιολογούν θετικότερα τις αντίστοιχες ικανότητες απόδοσης σε σχέση με τις γυναίκες.

- Στις ερωτήσεις 11 και 25 βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση και ως προς τους δύο παράγοντες (μεμονωμένα) «ΦΥΛΟ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ», καθώς επίσης και στατιστική αλληλεπίδρασή τους. Τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη που είναι άντρες αξιολογούν θετικότερα τις αντίστοιχες ικανότητες απόδοσης σε σχέση με τα αρχάρια – μη έμπειρα διευθυντικά στελέχη που είναι γυναίκες.
- Στην ερώτηση 40 βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «ΦΥΛΟ» και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων «ΦΥΛΟ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ». Τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη που είναι άντρες αξιολογούν θετικότερα την αντίστοιχη ικανότητα απόδοσης σε σχέση με τα αρχάρια – μη έμπειρα διευθυντικά στελέχη που είναι γυναίκες.

Πίνακας 1: Επιδράσεις του φύλου και της εμπειρίας στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αντιλαμβανόμενης ικανότητας απόδοσης

Ερώτηση	Έμπειρος		Αρχάριος		ρ		
	Άντρας	Γυναίκα	Άντρας	Γυναίκα	Φύλο	Εμπειρία	Φ x Ε ¹
1. Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας	1,73±0,6	1,82±0,6	1,92±0,5	2,17±0,7	0,007	<0,001	0,189
2. Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές)	1,87±0,6	1,89±0,9	2,20±0,7	2,16±0,7	0,927	<0,001	0,665
3. Διδασκαλία - εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας	1,95±0,7	1,89±0,7	1,99±0,7	2,05±0,8	0,979	0,212	0,429
4. Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων	1,91±0,8	1,82±0,8	1,94±0,8	1,90±0,8	0,429	0,523	0,732
5. Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού	1,87±0,8	1,94±0,8	2,10±0,8	2,09±0,7	0,760	0,028	0,617
6. Δημιουργία κλίματος υψηλών επιδιώξεων	1,69±0,6	1,79±0,7	2,00±0,8	2,01±0,7	0,463	<0,001	0,570
7. Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας	1,38±0,5	1,38±0,5	1,60±0,7	1,78±0,7	0,154	<0,001	0,155
8. Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού	1,45±0,6	1,45±0,7	1,69±0,7	1,78±0,6	0,515	<0,001	0,549
9. Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων	2,40±0,8	2,17±1,0	2,40±0,9	2,61±0,9	0,894	0,036	0,032

10. Εποπτεία του προσωπικού	1,63±0,7	1,52±0,7	1,86±0,7	1,96±0,7	0,981	<0,001	0,159
11. Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου	1,42±0,5	1,54±0,7	1,60±0,7	2,05±0,8	<0,001	<0,001	0,019
12. Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων	1,43±0,6	1,52±0,8	1,61±0,7	1,84±0,7	0,027	0,001	0,322
13. Θέματα ενώσεων-συλλόγων εκπαιδευτικών	1,67±0,8	1,65±0,8	1,86±0,7	2,14±0,8	0,119	<0,001	0,073
14. Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων	1,48±0,6	1,73±0,7	1,84±0,7	2,05±0,9	0,001	<0,001	0,690
15. Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού	1,44±0,6	1,75±0,7	1,81±0,7	2,01±0,8	0,001	<0,001	0,523
16. Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας	1,72±0,8	1,92±0,9	1,86±0,7	2,28±0,9	<0,001	0,005	0,214
17. Διευθέτηση ζητημάτων του προσωπικού γραμματειακής υποστήριξης	1,65±0,7	1,79±0,7	1,86±0,8	2,04±0,8	0,182	0,001	0,422
18. Καθοδήγηση της διαδικασίας βελτίωσης της σχολικής μονάδας	1,53±0,6	1,67±0,6	1,83±0,7	1,99±0,7	0,033	<0,001	0,930
19. Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών	1,68±0,7	1,72±0,7	1,80±0,7	2,00±0,8	0,145	0,012	0,338
20. Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος	1,75±0,7	1,73±0,7	1,85±0,8	1,96±0,8	0,598	0,037	0,440
21. Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης	2,13±0,8	2,15±0,8	2,36±0,9	2,36±0,9	0,895	0,033	0,913
22. Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ	1,63±0,7	1,83±0,9	1,88±0,9	2,21±0,9	0,005	0,001	0,498
23. Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας	1,85±0,8	1,90±0,9	2,02±0,8	2,28±0,9	0,091	0,004	0,280
24. Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού	2,21±0,9	2,00±0,9	2,20±0,8	2,43±0,9	0,889	0,047	0,039
25. Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας	1,47±0,7	1,52±0,7	1,81±0,7	2,21±0,9	0,008	<0,001	0,042
26. Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής	1,99±0,9	1,91±0,9	2,19±0,9	2,39±0,9	0,537	0,001	0,192
27. Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών	1,46±0,6	1,55±0,7	1,54±0,6	1,63±0,6	0,149	0,195	0,904

28. Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους	1,44±0,6	1,58±0,8	1,77±0,7	1,90±0,8	0,063	<0,001	0,982
29. Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ	1,91±0,8	1,87±0,8	2,26±0,9	2,18±0,9	0,516	<0,001	0,883
30. Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών	1,85±0,8	1,89±0,8	2,11±0,8	2,05±0,8	0,915	0,016	0,599
31. Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσίων σχέσεων	1,65±0,7	1,67±0,8	1,78±0,8	1,89±0,8	0,454	0,031	0,607
32. Κατοχή δεξιοτήτων δημοσίων ομιλιών	1,70±0,7	1,70±0,7	1,80±0,8	2,00±0,8	0,209	0,017	0,247
33. Δημιουργία αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου	1,64±0,6	1,70±0,8	1,91±0,7	2,01±0,7	0,277	<0,001	0,809
34. Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων	1,35±0,5	1,45±0,6	1,56±0,6	1,66±0,7	0,098	0,001	0,959
35. Οργάνωση και εποπτεία σχολικών / αθλητικών δραστηριοτήτων	1,55±0,7	1,53±0,7	1,73±0,7	1,81±0,7	0,728	0,002	0,491
36. Αντιμετώπιση «ανησυχούντων» / θυμωμένων γονιών	1,47±0,5	1,55±0,6	1,62±0,6	1,65±0,6	0,383	0,035	0,676
37. Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων	1,42±0,5	1,51±0,7	1,71±0,7	1,79±0,7	0,203	<0,001	0,954
38. Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου	1,64±0,7	1,55±0,7	1,75±0,6	1,88±0,7	0,792	0,002	0,124
39. Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή)	1,47±0,6	1,40±0,5	1,64±0,6	1,81±0,7	0,457	<0,001	0,055
40. Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων	1,71±0,6	1,69±0,6	1,64±0,6	1,99±0,7	0,016	0,096	0,008
41. Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια	1,79±0,8	1,90±0,8	1,99±0,9	2,04±0,7	0,397	0,065	0,778

4.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσης των αρχάριων αντρών διευθυντικών στελεχών

Ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των αρχάριων αντρών διευθυντικών στελεχών της συγκεκριμένης έρευνας ανέρχεται στο 1,87. Δηλαδή, ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκε από τους συμμετέχοντες, ανταποκρίνεται πολύ περισσότερο στην τιμή «σχετικά επαρκής».

Παρατηρούμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τους αρχάριους – μη έμπειρους άντρες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 27: Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών* με μέσο όρο 1,54. Αμέσως μετά ακολουθεί η *Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων* με μέσο όρο 1,56 , ενώ στη συνέχεια ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,60 , συνολικά 2 ερωτήσεις. Αυτές είναι και *Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας* και η *Ερώτηση 11: Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου*, ενώ μετά ακολουθεί η *Ερώτηση 12: Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων* με μέσο όρο 1,61.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τους αρχάριους άντρες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,40 , ενώ ακολουθούν με τα χειρότερα ποσοστά οι *Ερωτήσεις 21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* και *29: Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ* με μέσους όρους 2,36 και 2,26 αντίστοιχα.

4.3 Αποτελέσματα σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσης των αρχάριων γυναικών διευθυντικών στελεχών

Ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των αρχάριων γυναικών διευθυντικών στελεχών της συγκεκριμένης έρευνας ανέρχεται στο 2,01. Δηλαδή, ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκε από τις συμμετέχουσες, ανταποκρίνεται σχεδόν πλήρως στην τιμή «σχετικά επαρκής».

Διαπιστώνουμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τις αρχάριες – μη έμπειρες γυναίκες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 27: Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών* με μέσο όρο 1,63. Αμέσως μετά ακολουθούν οι *Ερωτήσεις 36: Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών* και *34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων* με μέσους όρους 1,65 και 1,66 αντίστοιχα. Στη συνέχεια ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,78 , συνολικά 2 ερωτήσεις. Αυτές είναι η *Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας* και η *Ερώτηση 8: Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού*.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τις αρχάριες γυναίκες εμφανίζεται πάλι στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,61 , ενώ αμέσως μετά ακολουθούν η *Ερώτηση 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* και *Ερώτηση 26: Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής* η με μέσους όρους 2,43 και 2,39 αντίστοιχα.

4.4 Αποτελέσματα σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσης των έμπειρων αντρών διευθυντικών στελεχών

Ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των έμπειρων αντρών διευθυντικών στελεχών της συγκεκριμένης έρευνας ανέρχεται στο 1,69. Δηλαδή, ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκε από τους συμμετέχοντες, ανταποκρίνεται περισσότερο στην τιμή «σχετικά επαρκής».

Παρατηρούμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τους έμπειρους άντρες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων* με μέσο όρο 1,35. Αμέσως μετά ακολουθεί η *Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας* με μέσο όρο 1,38 , ενώ στη συνέχεια ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,42 , συνολικά 2 ερωτήσεις. Αυτές είναι η *Ερώτηση 11: Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου* και η *Ερώτηση 37: Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων*, ενώ μετά ακολουθεί η *Ερώτηση 12: Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων* με μέσο όρο 1,43.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τους έμπειρους άντρες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,40 , ενώ ακολουθούν και πάλι με τα αμέσως χειρότερα ποσοστά οι *Ερωτήσεις 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* και *21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* με μέσους όρους 2,21 και 2,13 αντίστοιχα.

4.5 Αποτελέσματα σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσης των έμπειρων γυναικών διευθυντικών στελεχών

Ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των έμπειρων γυναικών διευθυντικών στελεχών της συγκεκριμένης έρευνας ανέρχεται στο 1,70. Δηλαδή, ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκε από τις συμμετέχουσες, ανταποκρίνεται περισσότερο στην τιμή «σχετικά επαρκής».

Διαπιστώνουμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τις αρχάριες – μη έμπειρες γυναίκες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας* με μέσο όρο 1,38. Αμέσως μετά ακολουθεί η *Ερώτηση 39: Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού ή και μαθητή εναντίον μαθητή)* με μέσο όρο 1,40. Στη συνέχεια ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,45 , συνολικά 2 ερωτήσεις. Αυτές είναι η *Ερώτηση 8: Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού* και η *Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων*, ενώ μετά ακολουθεί η *Ερώτηση 37: Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων* με μέσο όρο 1,51.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τις έμπειρες γυναίκες εμφανίζεται στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,17 , ενώ ακολουθούν με τα αμέσως χειρότερα ποσοστά οι *Ερωτήσεις 21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* και *24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* με μέσους όρους 2,15 και 2,00 αντίστοιχα.

5. Συμπεράσματα - συζήτηση

Διαπιστώσαμε ότι οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη είναι καλύτεροι από εκείνους των αρχάριων και στις 41 ερωτήσεις, ενώ οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τους άντρες είναι καλύτεροι από εκείνους των γυναικών σε 40 από τις 41 ερωτήσεις, με μόνη εξαίρεση την *Ερώτηση 4: Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων*, μάλλον γιατί αποτελεί περισσότερο ζήτημα διδακτικής πρακτικής και λιγότερο διοίκησης. Επομένως, εύλογα ο συνολικός

μέσος όρος της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης των αντρών είναι καλύτερος από τον αντίστοιχο των γυναικών (M.O.=1,75 έναντι M.O.=1,89) και ο αντίστοιχος των έμπειρων διευθυντικών στελεχών είναι καλύτερος από εκείνον των αρχαρίων (M.O.=1,69 έναντι M.O.=1,94). Οι συγκεκριμένες διαφορές στους μέσους όρους της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης είναι σχεδόν ανάλογες, επίσης, στις επιμέρους συγκρίσεις, τόσο μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων ανδρών (M.O.=1,69 έναντι M.O.=1,87) όσο και μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων γυναικών (M.O.=1,70 έναντι M.O.=2,01). Δηλαδή, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει διαφορά στη γενική αντιληπτή ικανότητα απόδοσης μεταξύ αντρών και γυναικών της τάξης του 0,14. Οι επιμέρους διαφορές ανέρχονται στο 0,18 για τους άντρες και στο 0,31 για τις γυναίκες. Επίσης, παρατηρούμε ότι υπάρχει η ελάχιστη δυνατή απόκλιση της τάξης του 0,01 μεταξύ έμπειρων αντρών και γυναικών, ενώ μεταξύ αρχαρίων αντρών και γυναικών η αντίστοιχη διαφορά κυμαίνεται στο 0,14.

Συνεπώς, είναι εμφανές ότι συνολικά οι άντρες αισθάνονται πιο επαρκείς σε σχέση με τις γυναίκες, οι έμπειροι άντρες νιώθουν σχεδόν το ίδιο επαρκείς με τις έμπειρες γυναίκες, ενώ διαφοροποιούνται σημαντικά οι αρχάριοι άντρες από τις αρχάριες γυναίκες. Φαίνεται δηλαδή ότι τα χρόνια στις διοικητικές θέσεις κάνουν τις γυναίκες να αισθάνονται το ίδιο επαρκείς με τους άντρες συναδέλφους τους, κάτι που δεν ισχύει για τα αρχάρια στελέχη, αφού, κατά τη διάρκεια των χρόνων αυτών, αυτές νιώθουν σε κάποιο σημαντικό βαθμό λιγότερο επαρκείς από τους άντρες. Το γεγονός ότι οι έμπειροι άντρες αισθάνονται, έστω και οριακά, περισσότερο επαρκείς από τις έμπειρες γυναίκες, έρχεται σε αντίθεση με την ανάλογη έρευνα του Kelly Glodt στις Η.Π.Α. το 2006, στην οποία οι έμπειρες γυναίκες αισθάνονταν υψηλότερο βαθμό επάρκειας από τους έμπειρους άντρες. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση ίσως και να εκφράζει τον διαφορετικό βαθμό ωριμότητας που χαρακτηρίζει τις δύο χώρες σ' ό,τι αφορά την προετοιμασία και την ετοιμότητα για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων στα σχολεία σε σχέση με το φύλο.

Αν επιχειρήσουμε να επικεντρωθούμε σε επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων αντρών εμφανίζονται ίσοι στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με M.O.=2,40 . Αντίθετα, οι *Ερωτήσεις 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* και *40: Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων* αποτελούν τις μοναδικές στις

οποίες ο μέσος όρος της ικανότητας απόδοσης των αρχάριων αντρών εμφανίζεται καλύτερος από τον αντίστοιχο των έμπειρων (με $M.O.=2,20$ έναντι $M.O.=2,21$ και με $M.O.=1,64$ έναντι $M.O.=1,71$ αντίστοιχα), γιατί πιθανώς οι μη έμπειροι, ως νεότεροι μάλλον ηλικιακά, πριν τον διορισμό τους ως εκπαιδευτικοί να αναζήτησαν κάποιες άλλες διεξόδους επαγγελματικής αποκατάστασης που απαιτούσαν συνέντευξη ή και γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σε όλα τα υπόλοιπα στοιχεία, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης των έμπειρων αντρών είναι καλύτεροι σε σχέση με αυτούς των αρχάριων με μία διαφορά που ποικίλει από 0,03 (*Ερώτηση 4: Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων* με $M.O.=1,91$ έναντι $M.O.=1,94$) έως 0,37 (*Ερώτηση 15: Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού* με $M.O.=1,44$ έναντι $M.O.=1,81$). Η πολύ μικρή απόκλιση στην πρώτη περίπτωση δικαιολογείται, αφού, όπως ήδη τονίστηκε, η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί περισσότερο ζήτημα διδακτικής πρακτικής και λιγότερο διοίκησης, ενώ η μεγάλη απόκλιση στη δεύτερη μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα ζητήματα του βοηθητικού προσωπικού σε μεγάλο βαθμό απαιτούν διαζώσης επαφή και εμπειρία για την επίλυσή τους.

Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά τις γυναίκες, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τις έμπειρες είναι καλύτεροι από εκείνους των αρχαρίων και στις 41 ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά αυτή ποικίλει από 0,08 (*Ερώτηση 4: Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων* με $M.O.=1,82$ έναντι $M.O.=1,90$) έως 0,69 (*Ερώτηση 25: Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας* με $M.O.=1,52$ έναντι $M.O.=2,21$). Θεωρείται πολύ λογικό ένα ζήτημα οικονομικής διαχείρισης, όπως είναι αυτό του προϋπολογισμού, να δημιουργεί υψηλό βαθμό ανησυχίας τόσο σε αρχάρια διοικητικά στελέχη γενικά όσο και στις γυναίκες ειδικότερα, αφού συνήθως δεν υπάρχει πρότερη τριβή. Άλλωστε, η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελούσε μία από εκείνες που παρουσίασε μία από τις μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ έμπειρων και αρχάριων αντρών ($M.O.=1,47$ έναντι $M.O.=1,81$)

Με βάση τα αποτελέσματα της αντιλαμβανόμενης ικανότητας απόδοσης για τα διευθυντικά στελέχη του νομού Θεσσαλονίκης που εξετάστηκαν, είναι αξιοσημείωτο να παρατηρήσουμε ότι σε γενικό επίπεδο οι απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών του νομού Θεσσαλονίκης προσεγγίζουν λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα και με τις επιμέρους κατηγορίες που εξετάστηκαν, την τιμή «σχετικά επαρκής». Δηλαδή, όχι

μόνο τα αρχάρια, αλλά και τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη (άντρες και γυναίκες), δεν αισθάνονται απόλυτα επαρκείς για την επιτέλεση των καθηκόντων τους, ακόμη και στην περίπτωση που έχουν διανύσει πολλά χρόνια υπηρεσίας στη σχολική διεύθυνση ή και την υποδιεύθυνση. Αυτό σε μεγάλο βαθμό πιθανόν να οφείλεται τόσο στη δεδομένη ανεπάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης όσο και στη μηδαμινή παροχή επιμόρφωσης που συνοδεύει όλη την εργασιακή σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά θέματα διοίκησης.

Κατά συνέπεια, οι υπάρχουσες ελλείψεις τους που αφορούν τις εκφρασμένες από τους ίδιους ικανότητες απόδοσης, με έμφαση σε αυτές των αρχαρίων γυναικών, μπορούν να ωθήσουν τους ιθύνοντες της διαμόρφωσης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της επιμόρφωσης και κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών είτε γενικά είτε στοχευμένα, εστιάζοντας σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής διοίκησης. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, παρέχοντας το έναυσμα για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών. Η έλλειψη παντελούς επαγγελματικής κατάρτισης, κυρίως των αρχαρίων – μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, οδηγεί επιτακτικά στην αναζήτηση μορφών κατάρτισης, με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες και σε σχέση με το βαθμό επάρκειάς τους, ώστε, μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, να βελτιωθεί η ποιότητα του παραγόμενου έργου τους, προς όφελος τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και γενικά της αποτελεσματικότερης λειτουργίας του ελληνικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Deal, T. & Peterson, K. (2010). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dipaola, M. & Forsyth, P. (2011). *Leading research in educational administration: a festschrift for Wayne K. Hoy*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dyrda, B. & Przybylska, I. (2008). Dimensions of the role of the head teacher in the educational system in Poland. *The New Educational Review*, 16(3/4), 127-136.
- Glodt, K. (2006). *A study of principals' perceptions of competence in common administrative roles*. PhD dissertation, U.S.A.: Kansas State University.
- McAndrew, D. (2005). *Literacy Leadership: Six Strategies for Peoplework*. Indiana: International Reading Association.
- Χαλάς, Γ. (2001β). *Ανάλυση της εργασίας. Ένας οδηγός στήριξης του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κατάρτιση βασισμένη στις ικανότητες απόδοσης*. Αθήνα: Ι.Ν.Ε.

*Απόψεις μητέρων Ρομά για τη σημασία της
εκπαίδευσης και τα προγράμματα γραμματισμού:
Η περίπτωση των οικισμών
Αγία Σοφία και Κύμινα Θεσσαλονίκης*

*Βασιλική Τσιούλη #, Ευθυμία Πεντέρη **

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν συγκριτικά οι απόψεις 20 μητέρων Ρομά από δύο οικισμούς του δήμου Δέλτα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, Κύμινα και Αγία Σοφία, σχετικά με το ενδεχόμενο, τις συνθήκες και τα οφέλη γραμματισμού τους. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν μέσω πρωτοκόλλου ημι-δομημένης συνέντευξης και αναλύθηκαν εφαρμόζοντας ανάλυση περιεχομένου, ανέδειξαν το καλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων των Κυμίνων οι οποίες φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να έχουν πιο προοδευτικές ιδέες αναφορικά με τις συνθήκες επιμόρφωσής τους. Σε σχέση με βασικά στοιχεία του κοινωνικού ρόλου και των αξιών της ρόμικης κοινωνίας οι απόψεις των μητέρων δεν διαφοροποιήθηκαν στους δύο οικισμούς, ωστόσο στη συντριπτική τους πλειονότητα ζητούν την επιμόρφωσή τους με έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης αλλά και ως αίτημα για διέξοδο από τη σκληρή καθημερινότητα που βιώνουν.

Λέξεις κλειδιά: μητέρες Ρομά, προγράμματα γραμματισμού, απόψεις για την εκπαίδευση

MSc Ψυχοπαιδαγωγικής

* Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

1. Εισαγωγή

Μια από τις μεγαλύτερες περιθωριοποιημένες ομάδες στην Ελλάδα είναι οι Τσιγγάνοι, αυτοί που αποκαλούνται με διάφορες ονομασίες, όπως Γύφτοι, Κατσιβέλοι, Νταλίπηδες, Καμπέριδες κ.λπ. (Έξαρχος, 1998: 193). Οι άνθρωποι αυτοί έχουν τεθεί στο περιθώριο και στερούνται βασικά ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, όπως οι αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης, η εργασία, η κοινωνική ασφάλιση και η εκπαίδευση (Έξαρχος, 1998: 195). Ειδικά σε ό,τι αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μόνο το 50% των παιδιών Ρομά, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, παρουσιάζει τακτική φοίτηση (Δαφέρμος, 2013: 66). Με τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση οι Ρομά επιφορτίζονται με ένα στίγμα, το οποίο δεν τους επιτρέπει να έχουν προοπτικές σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011: 123-124).

Βασικό εργαλείο κοινωνικής ανέλιξης, ιδιαίτερα για συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες και για πληθυσμούς που ζουν σε δυσμενείς και απειλητικές συνθήκες είναι η εκπαίδευση (Fordham & Ogbu, 1986) και πρόκειται για ένα εργαλείο που λείπει από τα χέρια των Ρομά. Ιδιαίτερως σημαντική θεωρείται η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των γυναικών Ρομά, το οποίο είναι αισθητά χαμηλότερο σε σύγκριση με τους άντρες (Corsi, et al., 2010: 106). Δεδομένου του συγκεκριμένου ρόλου που αναλαμβάνουν οι γυναίκες στη ρόμικη οικογένεια και της πολύωρης ενασχόλησής τους με τα παιδιά, ίσως είναι οι κατάλληλες για να προωθήσουν την αποτελεσματική εκπαίδευση των μικρών Ρομά. Επιπροσθέτως, με τη βελτίωση του μορφωτικού τους επιπέδου, θα έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τη θέση τους στη ρόμικη κοινωνία και έξω από αυτήν. Η πλειονότητα των ερευνών που αφορούν τους Ρομά, ως μια εθνοτική ομάδα με ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά, είτε εστιάζουν στην εκπαίδευση των ανήλικων Ρομά (Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. 2011, Πανταζής Β. & Μαυρουλή Δ. 2011, Χατζηνικολάου, Α. 2007) είτε αναφέρονται γενικότερα στους Ρομά, στην κουλτούρα, τη γλώσσα, τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν (Βαξεβάνογλου, Α. 2001, Έξαρχος, Γ. 2007, Μάρκου, Γ. 2008, Ντούσας, Δ. 1997). Ελάχιστες είναι οι έρευνες που εστιάζουν στις γυναίκες Ρομά και στοχεύουν στην καταγραφή των προβλημάτων τους, της θέσης τους μέσα στη ρόμικη κοινωνία, του αποκλεισμού τους από την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας (Alexandridis, 2009: 174).

1.1 Το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά

Κοινωνιολογικές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε χώρες της ανατολικής Ευρώπης, κατέληξαν στο αναμενόμενο συμπέρασμα, ότι δηλαδή οι γυναίκες Ρομά βιώνουν εντονότερα τον κοινωνικό αποκλεισμό σε σχέση με τους άντρες Ρομά. Αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες σε ένα ευρύ φάσμα βασικών καθημερινών λειτουργιών όπως, στην εξασφάλιση εργασίας, εκπαίδευσης και υγειονομικής περίθαλψης εξαιτίας πολλών παραγόντων, μεταξύ των οποίων η θέση των γυναικών στη ρόμικη κοινότητα (Corsi et al., 2010: 105).

Οι γυναίκες Ρομά στην Ευρώπη είναι πιθανότατα η πληθυσμιακή ομάδα που υφίσταται τις σημαντικότερες διακρίσεις, εξαιτίας της καταγωγής αλλά και του φύλου τους και αφορούν βασικούς τομείς της ζωής τους. Το 2005 σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αναφορικά με τις γυναίκες Ρομά παρουσιάστηκαν στοιχεία από 22 χώρες, σύμφωνα με τα οποία έχουν εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, υψηλά ποσοστά ανεργίας, χαμηλό εισόδημα σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Corsi et al., 2010: 106). Επίσης, προέκυψε ότι οι γυναίκες Ρομά σπάνια επιτρέπεται να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή και συνήθως απαγορεύεται να βγουν εκτός οικισμού χωρίς επίβλεψη (ό.π.: 124). Η κακή οικονομική κατάσταση, οι πρώιμοι γάμοι και οι γεννήσεις σε μικρή ηλικία θεωρούνται οι σημαντικότεροι παράγοντες μη φοίτησης ή εγκατάλειψης του σχολείου για τα κορίτσια Ρομά. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν διακρίσεις που σχετίζονται με το φύλο, στο εσωτερικό των τσιγγάνικων κοινωνιών (Andrei, Martinidis, & Tkadlecova, 2014: 324).

Και στην Ελλάδα, οι γυναίκες Ρομά εξακολουθούν να υπόκεινται έντονες διακρίσεις, φυλετικές και κοινωνικές. Η ζωή τους διαφέρει κατά πολύ από αυτή των υπόλοιπων Ελληνίδων και τα δικαιώματά τους δεν είναι ίσα ούτε καν με τους άντρες της ρόμικης κοινωνίας (Ντούσας, 1997: 185). Το πλαίσιο, στο οποίο ζουν, έχει χαρακτηριστικά που δημιουργούν αυτό το κλίμα διακρίσεων. Μέρος αυτού του πλαισίου είναι το κράτος που αδιαφορεί για τους Ρομά γενικότερα και το προκατειλημμένο απέναντί τους ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αλλά είναι και το πιο κοντινό προς αυτές περιβάλλον που δεν τους επιτρέπει την ισότητα. Στη ρόμικη κοινωνία οι ρόλοι των δύο φύλων δεν έχουν εξελιχθεί, διατηρώντας έτσι την κυριαρχία των αντρών σε βάρος των γυναικών (ό.π.: 185-186).

Το ποσοστό αναλφαβητισμού στους Έλληνες Ρομά αναφέρεται ότι ξεπερνά το 80% του πληθυσμού για τις μεγαλύτερες ηλικίες ενώ υπολογίζεται σε 69,7% για τον οργανικό αναλφαβητισμό στις ηλικίες 18-47 (Λευθεριώτου και συν., 2011) αναδεικνύοντας τα θετικά αποτελέσματα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια για τους Τσιγγανόπαιδες (Παρθένης & Τσέλιου, 2013). Ωστόσο, στην περίπτωση των γυναικών ο οργανικός και λειτουργικός αναλφαβητισμός αυξάνεται ακόμα περισσότερο (Corsi et al., 2010: 106). Στο άρθρο 10 της Διεθνούς Σύμβασης για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διάκρισης κατά των Γυναικών τονίζεται η υποχρέωση των κρατών «να μειώσουν το ποσοστό εγκατάλειψης των σπουδών από τις γυναίκες και την οργάνωση προγραμμάτων για τα κορίτσια και τις γυναίκες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο». Προς αυτή την κατεύθυνση το ελληνικό κράτος δεν φαίνεται να έχει κάνει πολλά πράγματα. Αλλά και στο επίπεδο της ρόμικης κοινότητας η γυναίκα είναι αυτή που πλήττεται περισσότερο από τη στέρηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση (ό.π.: 194-195). Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί κάποια επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε γυναίκες Ρομά, όμως τα προγράμματα αυτά συνήθως (αν όχι πάντα) μπορούν να χαρακτηριστούν ως αποσπασματικές δράσεις. Δεν παρατηρείται κάποια συνέχεια μεταξύ τους και ο χρόνος πραγματοποίησής τους περιορίζεται σε κάποιους μόνο μήνες (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 73-74).

1.2 Ο ρόλος των γυναικών Ρομά στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους

Η έλλειψη εκπαίδευσης στην περίπτωση των γυναικών Ρομά χαρακτηρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Επιπλέον, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά δεν επηρεάζει μόνο τις ίδιες, αλλά και τις επόμενες γενιές, αφού τα παιδιά «αναλφάβητων» μητέρων έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο, σε σχέση με αυτά των οποίων οι μητέρες έχουν φοιτήσει λίγο ή και καθόλου στο σχολείο (Corsi et al., 2010: 106). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης (Unicef, 2014: 5), αναδείχθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τη σχολική εμπειρία του παιδιού. Συγκεκριμένα, βρέθηκε, ότι μόνο το 6% των παιδιών με μητέρες χωρίς δική τους σχολική εμπειρία φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, παρατηρήθηκε άμεση συνάρτηση μεταξύ του

μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του βαθμού δημιουργικής αλληλεπίδρασης με το παιδί της. Η σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων είναι θετική ακόμα και για μητέρες που διαθέτουν μόνο απολυτήριο δημοτικού.

1.3 Προγράμματα Γραμματισμού

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των γυναικών Ρομά αναφέρεται όχι μόνο ως κλειδί για να ανατραπεί ο φαύλος κύκλος της σχολικής αποτυχίας των παιδιών και να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών και ευκαιριών ζωής των μελλοντικών γενιών αλλά και για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ίδιων. Θα έχουν την επιλογή να συνεχίσουν τις σπουδές τους, να παντρευτούν σε καταλληλότερη ηλικία και να αποκτήσουν υγιή παιδιά (Unicef, 2014: 20). Ειδικά για τις γυναίκες, η εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο, μέσω του οποίου θα καταφέρουν να γίνουν δημιουργικές, ανεξάρτητες και ικανές να ανατρέψουν τους καταπιεστικούς παραδοσιακούς τσιγγάνικους ρόλους που αφορούν τη γυναίκα Ρομά (Unicef, 2014: 16). Με αυτό τον τρόπο θα μειωθεί δραστικά η οικονομική τους εξάρτηση από τους άντρες και την πολιτεία (Ilisei, 2013: 67).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να καταδεικνύουν την ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης απευθυνόμενα σε γυναίκες Ρομά. Στο γενικότερο πλαίσιο έλλειψης ερευνών που να αφορούν αποκλειστικά τις γυναίκες Ρομά, φαίνεται να μην υπάρχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για το ενδεχόμενο και τις προσδοκίες βελτίωσης του μορφωτικού τους επιπέδου. Οι Μητακίδου και Τρέσσου (2007) παρουσίασαν τις απόψεις γυναικών μελών του Πανελληνίου Εκπολιτιστικού, Μορφωτικού, Δημιουργικού Γυναικείου Συλλόγου Ρομ Δενδροποτάμου, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και των ενηλίκων. Φαίνεται πια, πως οι νεότερες γενιές των Ρομά έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, τόσο για τα παιδιά τους όσο και για τους ίδιους. Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι επιθυμούν να αποκτήσουν μόρφωση, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα στις δημόσιες υπηρεσίες και στην καθημερινότητά τους (ό.π.: 24). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και αυτό δείχνουν να το κατανοούν οι μητέρες Ρομά. Δηλώνουν βέβαιες ότι ο αναλφαριθμητισμός

τους επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να στηρίξουν τα παιδιά τους στη εκπαίδευσή τους (ό.π.: 67-68).

Ως λύση στο πρόβλημα του αναλφαριθμισμού των μητέρων Ρομά, προτείνονται τα μαθήματα γραμματισμού, που να έχουν ως στόχο την αναπλήρωση του «εκπαιδευτικού κενού» (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 72). Το εκπαιδευτικό τους κενό είναι κάτι που αντιλαμβάνονται οι ίδιες και αναγνωρίζουν ότι αποτελεί εμπόδιο στην καθημερινότητά τους, στην εξυπηρέτησή τους στις δημόσιες υπηρεσίες, στην ενασχόληση με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους. Ως γραμματισμός ορίζεται όχι μόνο η απόκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης αλλά επιπλέον η πολιτισμική, κοινωνική, θεσμική γνώση και η γνώση λειτουργίας των τεχνολογιών. Επίσης, ο γραμματισμός περιλαμβάνει και τη διαχείριση της γνώσης σε διαφορετικές περιστάσεις (Χατζηνικολάου & Χατζηπαύλου, 2014: 34-35).

1.4 Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο οικισμούς με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι απόψεις των μητέρων επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι συνθήκες διαβίωσης, ο βαθμός αποκλεισμού από την ευρύτερη κοινωνία και το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η επίδραση του οικολογικού πλαισίου στην ανθρώπινη συμπεριφορά έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Georgas et al., 2004. Rosental & Roer-Stier, 2001). Σε κοινότητες που βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές παρατηρείται η διατήρηση των παραδοσιακών τσιγγάνικων ρόλων, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τελικά το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά. Σε τέτοιες κοινότητες τα ποσοστά αναλφαριθμισμού είναι υψηλότερα στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, εξαιτίας της ελευθερίας που προσδίδει στον άντρα Ρομά ο παραδοσιακός τσιγγάνικος ρόλος του (Corsi, et al., 2010: 106). Επίσης, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο επιδρά στη διαμόρφωση ή διαφοροποίηση των γονικών πεποιθήσεων, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική εμπειρία των παιδιών (Συγγραφέας & Πετρογιάννης, 2008: 7-9).

Ο οικισμός Αγία Σοφία βρίσκεται υπό την ευθύνη του Δήμου Δέλτα και σ' αυτόν κατοικούν πάνω από 300 οικογένειες Ρομά, οι οποίες είναι εγκατεστημένες εκεί από το 2001. Η περιοχή, στην οποία βρίσκεται το πρώην στρατόπεδο Γκόνου βρίσκεται

εκτός περιοχών προς πολεοδόμηση και θεωρείται ζώνη επικινδυνότητας. Γι' αυτό το λόγο η εγκατάσταση των Ρομά εκεί θεωρείται προσωρινή, κάτι που όμως δε φαίνεται μέχρι τώρα (ROMA ALERT, 2012: 55). Ο οικισμός Αγία Σοφία αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινότητας που βιώνει στον υπέρτατο βαθμό τον χωρικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Οι κάτοικοι ζουν κάτω από άθλιες συνθήκες και στερούνται βασικά κοινωνικά αγαθά όπως είναι η εκπαίδευση, η υγεία, η εργασία, λόγω αυτού του αποκλεισμού (ό.π.: 60).

Τα Κύμινα είναι μία κωμόπολη που ανήκει διοικητικά στον δήμο Δέλτα και απέχει 25 χιλιόμετρα από τη Θεσσαλονίκη. Έχει πληθυσμό περίπου τέσσερις χιλιάδες κατοίκους και πρόκειται για μια αγροτική περιοχή. Σήμερα, στα Κύμινα ζουν μόνιμα περίπου εκατό οικογένειες Ρομά, οι περισσότερες από τις οποίες ανήκουν στην φυλή των Φιλιππιζία. Οι περισσότεροι πλέον ασχολούνται με το λιανικό εμπόριο (κυρίως ενδυμάτων και υποδημάτων) και κατοικούν σε δικά τους σπίτια, η πλειονότητα των οποίων βρίσκεται σε μία συγκεκριμένη γειτονιά στα οικιστικά όρια των Κυμίνων. Ωστόσο, κάποιες οικογένειες παραμένουν διασκορπισμένες σε άλλα σημεία της περιοχής σε ιδιόκτητες ή όχι οικίες. Σε γενικές γραμμές, οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι ικανοποιητικές και αντίστοιχες με αυτές των μη-Ρομά κατοίκων των Κυμίνων. Εκ πρώτης όψεως φαίνονται ενταγμένοι, όχι μόνο οικιστικά αλλά και κοινωνικά.

1.5 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσης έρευνας αποτέλεσε η συγκριτική διερεύνηση των απόψεων των μητέρων Ρομά των δύο διαφορετικών οικισμών σχετικά με την προοπτική βελτίωσης του μορφωτικού τους επιπέδου αναφορικά με δύο παραμέτρους: την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τη βελτίωση του κοινωνικού τους ρόλου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα εξής:

- Ποιο είναι το μορφωτικό τους επίπεδο και γιατί;
- Επιθυμούν οι μητέρες Ρομά τη βελτίωση του μορφωτικού τους επιπέδου μέσω μαθημάτων γραμματισμού;
- Πως πιστεύουν οι ίδιες ότι θα επηρεάσει αυτό την καθημερινότητά τους;

- Ποια είναι η άποψη για τα μαθήματα γραμματισμού των μητέρων Ρομά που έχουν ήδη παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα;
- Με ποιο τρόπο επιθυμούν οι μητέρες Ρομά να διεξάγονται τα μαθήματα γραμματισμού, σε ό,τι αφορά το χρόνο, τη διάρκεια, τον τόπο, τους συμμετέχοντες και τους διδάσκοντες;
- Ποια είναι η άποψή τους για τη σημασία της εκπαίδευσης για τις ίδιες και τα παιδιά τους;
- Υπάρχει απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων των γυναικών Ρομά των δύο οικισμών στα παραπάνω ερωτήματα με βάση τον παράγοντα του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του εκάστοτε οικισμού;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Το δείγμα της έρευνας

Ως ομάδες ενδιαφέροντος επιλέχθηκαν οι μητέρες Ρομά δύο οικισμών διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, οικιστικής κατάστασης και κοινωνικού αποκλεισμού/γκετοποίησης, των Κυμίνων (υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, καλύτερη οικιστική κατάσταση) και της Αγίας Σοφίας (χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και χειρότερη οικιστική κατάσταση-γκετοποίηση). Προκειμένου να επιλεγούν οι συμμετέχουσες από κάθε οικισμό, πραγματοποιήθηκαν αρκετές επισκέψεις με στόχο τη διερεύνηση του πλαισίου και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος (Genzuck, 2004. Maton, 1993). Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν για τις οικογένειες παρείχαν τη δυνατότητα ανάπτυξης των ακόλουθων κριτηρίων, βάσει των οποίων επιλέχθηκαν οι οικογένειες οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα, με την εφαρμογή δειγματοληψίας σκοπιμότητας και χιονοστιβάδας (Cohen & Manion, 1994):

- να είναι μητέρες παιδιών σχολικής ηλικίας,
- να συμπεριληφθεί περίπου ίσο ποσοστό μητέρων κοριτσιών και αγοριών αντίστοιχα,
- να συμπεριληφθούν γυναίκες που έχουν και γυναίκες που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα γραμματισμού,

- να είναι σχετικά αντιπροσωπευτικό της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στον εκάστοτε οικισμό,
- το σύνολο του δείγματος του κάθε οικισμού να είναι αντιπροσωπευτικό σε ό,τι αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών,

Στην έρευνα με συμμετέχοντες Ρομά η δειγματοληψία χιονοστιβάδας κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για μια σειρά από λόγους. Ο κυριότερος είναι η δυσκολία προσέγγισής τους. Αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τις γυναίκες Ρομά, η πλειοψηφία των οποίων δεν εργάζεται και σπάνια κυκλοφορεί εκτός οικισμού ή και σπιτιού.

Οι γυναίκες Ρομά των Κυμίνων είναι ηλικίας 23 έως 40 ετών και μόνο 2 από τις 10 εργάζονται. Σε ό,τι αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, μόνο 1 μητέρα δεν έχει φοιτήσει καθόλου στο σχολείο, 8 έχουν παρακολουθήσει 3 ή 4 τάξεις του δημοτικού και 1 έχει φοιτήσει σε 1 ή 2 τάξεις του γυμνασίου. Από τις 10 αυτές γυναίκες, 8 είναι παντρεμένες, 1 είναι διαζευγμένη και 1 χήρα. Επίσης, έχουν από 1 έως 4 παιδιά.

Οι γυναίκες Ρομά της Αγίας Σοφίας είναι ηλικίας 21 έως 33 ετών και 9 στις 10 είναι άνεργες. Στην πλειοψηφία τους (80%) δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο δημοτικό σχολείο και μόνο 2 από τις 10 έχουν παρακολουθήσει 1 ή 2 τάξεις του δημοτικού. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 7 είναι έγγαμες και οι 3 διαζευγμένες. Ο αριθμός των παιδιών κυμαίνεται από 2 έως 5. Τέλος, 8 από τις 10 γυναίκες έχουν παρακολουθήσει μαθήματα γραμματισμού. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

		ΟΙΚΙΣΜΟΣ	
		ΚΥΜΙΝΑ	ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ
		N	N
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ		10	10
Μορφωτικό επίπεδο μητέρων	Καθόλου φοίτηση	1	8
	1-2 τάξεις δημοτικού	0	2
	3-4 τάξεις δημοτικού	8	0
	Απολυτήριο δημοτικού	0	0
	1-2 τάξεις γυμνασίου	1	0
Παρακολούθη στη Προγράμματος Γραμματισμού	Ναι	0	8
	Όχι	10	2

2.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η ημι-δομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε ως το κατάλληλο μέσο συλλογής των δεδομένων, γιατί δίνει τη δυνατότητα στις συνεντευξιαζόμενες να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές, επιτρέπει στην ερευνήτρια να τροποποιεί τη σειρά των ερωτήσεων αλλά προσφέρει και μια βασική δομή, τα πλαίσια δηλαδή, μέσα στα οποία θα πρέπει να κινηθεί η συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Δομήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, με τους βασικούς άξονες της συνέντευξης και τις ερωτήσεις να προκύπτουν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ο πρώτος αφορά στην εκπαιδευτική κατάσταση των μητέρων. Μέσω των ερωτήσεων του πρώτου άξονα επιχειρείται η καταγραφή του επιπέδου εκπαίδευσης των μητέρων και οι απόψεις τους σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης. Ο άξονας

αυτός περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις (π.χ. Πως πιστεύεις ότι θα ήταν η ζωή σου αν είχες συνεχίσει το σχολείο; Σε τι μπορεί να αλλάξει;).

β) Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών τους και αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην κατανόηση των απόψεων των μητέρων για τη σημασία της εκπαίδευσης, της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και των προσδοκιών φοίτησης. Αποτελείται από 10 ερωτήσεις (π.χ. Γιατί είναι καλό να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο;).

γ) Ο τρίτος άξονας διερευνά την ανάγκη των μητέρων για γραμματισμό και τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν ένα πρόγραμμα γραμματισμού να διεξαχθεί. Επίσης, για τις μητέρες που έχουν εμπειρία σε σχετικό πρόγραμμα θα καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τις συνθήκες, τα οφέλη και τις δυσκολίες. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει 23 ερωτήματα, (Σε τι θα σε ωφελούσε να παρακολουθούσες μαθήματα;).

2.3 Διαδικασία

Πραγματοποιήθηκαν αρκετές επισκέψεις στους δύο οικισμούς για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων και οικιστικών συνθηκών για την επιλογή του δείγματος αλλά και τη γνωριμία και την εξοικείωση με τον πληθυσμό με την πολύτιμη βοήθεια των δύο διαμεσολαβητριών, τσιγγάνων μητέρων με πολύ καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που συμμετείχαν και στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

Οι διαμεσολαβήτριες, μία σε κάθε οικισμό, επιλέχθηκαν με βάση: την ευχέρεια λόγου στα ελληνικά, την αποδοχή και το σεβασμό που έχαιραν στον κάθε οικισμό, τη διάθεσή τους να βοηθήσουν στην ερευνητική διαδικασία και τη δέσμευση εχεμύθειας. Σημαντικός ήταν ο ρόλος των διαμεσολαβητριών όσον αφορά το κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ της ερευνήτριας και των μητέρων. Πρόκειται για πρόσωπα αγαπητά και με μεγάλο κύκλο γνωριμιών στους οικισμούς τους, γεγονός που όχι μόνο διευκόλυνε την εύρεση γυναικών πρόθυμων να συμμετάσχουν στην έρευνα αλλά εξασφάλιζε και τη μέγιστη ειλικρίνεια από αυτές. Επίσης, οι δύο διαμεσολαβήτριες διευκόλυναν την επικοινωνία με τους δύο οικισμούς, αφού μετά την ενημέρωση που δέχονταν από την ερευνήτρια προγραμματίζαν τις συναντήσεις με τις μητέρες Ρομά που επιλέχθηκαν ως δείγμα της έρευνας. Σε αρκετές περιπτώσεις οι

ερωτώμενες πρότειναν κι άλλες μητέρες, οι οποίες ενδιαφέρονταν να συμμετέχουν και πληρούσαν τις προϋποθέσεις.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των μητέρων. Πριν από κάθε συνέντευξη γινόταν σαφής ο λόγος της επίσκεψης, τονιζόταν η σπουδαιότητα της συμβολής της κάθε γυναίκας στη συγκεκριμένη έρευνα και διαβεβαιωνόταν η τήρηση της ανωνυμίας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να καταγραφούν με ακρίβεια οι απαντήσεις των μητέρων και να αναλυθούν σε επόμενο στάδιο της έρευνας.

2.4 Σχέδιο Ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (Mayring, 2014: 10). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν ανά συνέντευξη (μονάδα ανάλυσης) και με βάση λέξεις και φράσεις (μονάδες καταγραφής) των απαντήσεων των μητέρων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, με σκοπό τη δημιουργία κατηγοριών στις οποίες ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις όλων των μητέρων. Αξιοποιήθηκε η πρόταση του Mayring (2000) για τη διαμόρφωση του συστήματος κατηγοριοποίησης μέσα από αλληπάλληλες επαγωγικές και απαγωγικές διαδικασίες αξιοποιώντας αρχικά το 20% των συνεντεύξεων. Το σύστημα κατηγοριοποίησης διαμορφώθηκε ξεχωριστά και ελέγχθηκε από τις δύο συγγραφείς. Το σύστημα κατηγοριοποίησης συμφωνούσε με τους κανόνες της αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 274). Οι κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν με βάση το θέμα τους και μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών στις συνεντεύξεις των μητέρων. Προκειμένου να συγκριθούν οι απαντήσεις των μητέρων των δύο οικισμών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 test).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται με την αναφορά των βασικών κατηγοριών αξόνων και των υποκατηγοριών που προέκυψαν. Θα αναφερθεί ο αριθμός των μητέρων που δήλωσαν σχετική απάντηση για την κάθε κατηγορία-υποκατηγορία καθώς και σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, σημειώνοντας τα ψευδώνυμα των συμμετεχόντων και τον οικισμό.

3. Αποτελέσματα

Σε ό,τι αφορά το **επίπεδο γραμματισμού των μητέρων**, οι περισσότερες ανέφεραν ένα μέτριο επίπεδο γνώσεων γραφής και ανάγνωσης (10/20), αρκετές δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν καθόλου γραφή και ανάγνωση (9/20) ενώ μόνο μία ανέφερε ότι διαθέτει άριστες γνώσεις γραφής και ανάγνωσης (1/20). Οι λόγοι που οδήγησαν σε **πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου** εστίασαν κατά κύριο λόγο στις *συχνές μετακινήσεις* (10/20), στον *κοινωνικό ρόλο της γυναίκας* (8/20), δηλαδή στο «συνήθειο» (3/20), τον *πρόωρο γάμο* (4/20), τη *φροντίδα του σπιτιού* (2/20) και την *εγκυμοσύνη* (1/20), αλλά και σε ψυχολογικούς λόγους (2/20) που αφορούσαν στο άγχος της φοίτησης λόγω των ρατσιστικών συμπεριφορών.

«Γιατί υπήρχε ρατσισμός. Κορόιδευαν, χτυπούσαν. Δε μ' έκανε κανείς παρέα. Αντέχεται αυτό από ένα μικρό παιδί;» (Κυριακή, Κύμينا)

Σχετικά με τη **σημασία της εκπαίδευσης για τη μητέρα**, η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε δύο υποκατηγορίες που αναφέρονταν στη σημασία της εκπαίδευσης για τη μητέρα, όταν αυτή ήταν παιδί και ως ενήλικη. Όσον αφορά την άποψη των μητέρων για το σχολείο, ως μαθήτριες, 16 από τις 20 μητέρες δήλωσαν ότι δεν επιθυμούσαν τη διακοπή της φοίτησής τους γιατί *τους άρεσε το σχολείο* (5/20), *επιθυμούσαν να λάβουν γνώσεις* (5/20) ή *να σπουδάσουν* (5/20).

«...δεν ήθελα να μείνω πίσω. Είχα όνειρα. Ήθελα να γίνω κάτι.» (Κατερίνα, Κύμينا)

Αναφορικά με τη σημασία που έχει η εκπαίδευση για τις μητέρες ως ενήλικες, αυτές αναφέρθηκαν στην *εύρεση εργασίας* (9/20), τη *βελτίωση του μορφωτικού τους επιπέδου* (11/20), τη *διευκόλυνση σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας* (13/20), την *ανατροπή του παραδοσιακού κοινωνικού ρόλου της γυναίκας Ρομ* (10/20), την *αποφυγή ψυχολογικών δυσκολιών/προβλημάτων* (7/20) και στην *ενεργότερη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους* (3/20).

«...θα 'ταν αλλιώς αν ήξερα καλά να γράφω και να διαβάζω. Δε θα είχα ντροπή.» (Γεωργία, Κύμينا)

Για τη **φοίτηση των παιδιών στο σχολείο** οι περισσότερες μητέρες των αγοριών ανέφεραν την προσδοκία να ολοκληρώσουν τα παιδιά το Λύκειο (8/15) ή και το Πανεπιστήμιο (3/15) ενώ οι υπόλοιπες αναφέρθηκαν στην ολοκλήρωση του

Γυμνασίου (3/15) ή του Δημοτικού (1/15). Από τις μητέρες των κοριτσιών μόνο 3/13 αναφέρθηκαν στο Λύκειο και 2/13 στο Πανεπιστήμιο. Από τις υπόλοιπες, οι περισσότερες δηλώνουν ευχαριστημένες με την ολοκλήρωση του Δημοτικού (5/13) ή του Γυμνασίου (3/13). Σχετικά με τη **γονική εμπλοκή**, οι περισσότερες μητέρες ανέφεραν ότι βοηθούν τα παιδιά για το σχολείο (14/20) είτε με την άμεση βοήθεια στα μαθήματα (11/20) είτε με την πίεση για μελέτη και παρακολούθηση των μαθημάτων (10/20), είτε με την επίσκεψη στο σχολείο (13/20). Ωστόσο, η έλλειψη γνώσεων (8/20), η έλλειψη χρόνου (3/20) και η δυσκολία στη μεταφορά (1/20) αναφέρθηκαν ως **εμπόδια για τη γονική εμπλοκή**.

Σε ό,τι αφορά την άποψη των μητέρων για τα Προγράμματα Γραμματισμού, αρχικά ερευνήθηκε **εάν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν** σε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα. Οι περισσότερες μητέρες (12/20) δεν είχαν κάποια σχετική εμπειρία κι έτσι ερευνήθηκαν **οι λόγοι μη συμμετοχής** τους σε κάποιο πρόγραμμα γραμματισμού.

Ως λόγοι αναφέρθηκαν η **έλλειψη ενημέρωσης** ή η **μη υλοποίηση αντίστοιχου προγράμματος** (4/12), η **φροντίδα της οικογένειας** (5/12) και η **οικογενειακή κατάσταση** (3/12).

«Δεν έχει γίνει εδώ αυτό το πράμα. Αλλού ναι. Σε άλλα χωριά. Εδώ όχι.» (Μαρία, Κύμινα)

Στο σύνολο των μητέρων ερευνήθηκε **αν επιθυμούν να συμμετάσχουν** (για πρώτη φορά ή ξανά) σε κάποιο πρόγραμμα γραμματισμού και η απάντηση ήταν από όλες (20/20) θετική. Οι **μητέρες που δεν είχαν κάποια σχετική εμπειρία** δήλωσαν ότι θα ήθελαν να αποκτήσουν, και ως λόγους ανέφεραν την **απόκτηση γνώσεων** (8/12), την **εύρεση εργασίας** (2/12), τη **συνέχιση των σπουδών** (2/12), το **αίσθημα υπερηφάνειας** (2/12) και ότι θα αποτελούσε **ευχάριστη ενασχόληση** (2/12).

«Ε... γεμίζεις περισσότερο το μυαλό με τις γνώσεις. Δεν είναι όπως ήταν τότες. Ήταν πιο απλά τα πράγματα. Τώρα όσο πάνε εξελίσσονται τα βιβλία.» (Σοφία, Κύμινα)

Σε ό,τι αφορά τους **λόγους συμμετοχής των μητέρων που έχουν κάποια σχετική εμπειρία**, αυτοί ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: **απόκτηση γνώσεων** (6/8), **ευχάριστη ενασχόληση** (1/8), **εύρεση εργασίας** (1/8).

«Ήθελα να μάθω γράμματα για να ξέρω πολύ καλά τα πράγματα.» (Ραφαέλα, Αγία Σοφία)

Όσον αφορά **τον τρόπο ενημέρωσης** για τη διεξαγωγή του προγράμματος γραμματισμού κάποιες μητέρες (4/8) ενημερώθηκαν από εκπαιδευτικούς ή κοινωνικούς λειτουργούς του προγράμματος, ενώ άλλες (4/8) από φίλες τους που είχαν ήδη λάβει γνώση.

Επίσης, σχετικά με τη **διάρκεια** του προγράμματος, το σύνολο των μητέρων (8/8) ανέφερε ότι η συμμετοχή τους σ' αυτό διήρκησε έως έξι μήνες και οι περισσότερες από αυτές (6/8) δήλωσαν τη δυσαρέσκειά τους για τη μικρή διάρκεια του προγράμματος.

«Ήθελα (να έχει μεγαλύτερη διάρκεια). Και μου έλειψαν τα γράμματα. Ήθελα να κάνουμε μάθημα. Μη να σταματούσα.» (Γεωργία, Αγία Σοφία)

«Πρέπει να έχει συνέχεια μαθήματα, για να μη τα ξεχνάμε. Άμα είχε συνέχεια θα έμαθα.» (Ταξιαρχούλα, Αγία Σοφία)

Σε ό,τι αφορά τα **οφέλη** που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι μητέρες ανέφεραν ότι αποτελούσε ευχάριστη ενασχόληση (6/8), ότι έμαθαν να γράφουν (7/8), να διαβάζουν (4/8), βελτίωσαν τον προφορικό τους λόγο (3/8) και εξοικειώθηκαν με τις αριθμητικές πράξεις (1/8).

«Περνούσα (καλά). Έφευγα λιγάκι... Έβγαινα από το σπίτι. Ήταν καλά.» (Μαρία, Αγία Σοφία)

Οι συμμετέχουσες ανέφεραν ως δυσκολίες που αντιμετώπισαν, **κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα γραμματισμού**, την **αδυναμία φύλαξης των παιδιών** (5/8), τις όποιες **δυσκολίες μάθησης** (3/8) και **άλλες υποχρεώσεις** (2/8).

«Απλώς με τα παιδιά μου είχα πρόβλημα... δεν ήταν κανένας να τα κοιτάξει.» (Ραφαέλα, Αγία Σοφία)

Στη συνέχεια, όλες οι μητέρες, είτε είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα γραμματισμού είτε όχι, κλήθηκαν να περιγράψουν με ποιο τρόπο θα προτιμούσαν να διεξαχθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα. Σε ό,τι αφορά **τον τόπο υλοποίησης** των μαθημάτων, οι περισσότερες μητέρες προτιμούν να διεξάγονται **εντός οικισμού** (18/20) και **σε κάποιο κοινό χώρο** (11/20), ενώ αρκετές προτιμούν την πραγματοποίηση των μαθημάτων **σε σπίτια** (6/20).

«Στο χωριό. Για να μπορώ να πηγαίνω. Πιστεύω κάθε μητέρα θα ήθελε να είναι στο χωριό. Για να είναι κοντά στα παιδιά της.» (Ελένη, Κύμινα)

Οι μητέρες στην πλειονότητά τους προτιμούν οι **συμμετέχοντες** στα μαθήματα γραμματισμού να είναι *αποκλειστικά γυναίκες* (13/20), αρκετές *δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση* (5/20) ενώ λίγες μόνο προτιμούν *γυναίκες και άντρες μαζί* (2/20).

«Μόνο για γυναίκες. Ντρέπομαι κιόλας. Δεν μπορώ να πάω με άντρες με άλλους μαζί σχολείο.» (Ταξιαρχούλα, Αγία Σοφία)

Όσον αφορά το **φύλο του εκπαιδευτικού**, οι περισσότερες μητέρες προτιμούν να είναι γυναίκα (12/20), αρκετές δε δείχνουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση (6/20) και λίγες μόνο προτιμούν άντρα εκπαιδευτικό (2/20).

«Γυναίκα. Καλύτερα. Γιατί είναι γυναίκα αυτή, γυναίκα εγώ, θα συνεννοηθούμε πιο ωραία.» (Άννα, Αγία Σοφία)

Σχετικά με την **πολιτισμική ταυτότητα του εκπαιδευτικού**, οι περισσότερες μητέρες προτιμούν εκπαιδευτικό *μη-Ρομ* (9/20), άλλες *Ρομ* (5/20), ενώ αρκετές *δε δείχνουν προτίμηση* (6/20).

«Κάποια μπαλαμής θα ήταν πιο καλύτερα να 'ρθει εδώ. Γιατί δική μας δεν έχει καμιά να ξέρει καλά γράμματα να μας πει. Δεν τα ξέρουν.» (Μαρία, Αγία Σοφία)

Επίσης, ζητήθηκε από τις μητέρες να αναφέρουν και κάποια **διδασκτικά αντικείμενα** που θα τις ενδιέφερε να διδαχθούν. Οι περισσότερες μητέρες δήλωσαν ότι επιθυμούν απλά να διδαχθούν γραφή και ανάγνωση, ενώ κάποια διδασκτικά αντικείμενα που ανέφεραν είναι τα εξής: επαγγελματικές επιμορφώσεις (3/20), πληροφορική (1/20), ιστορία (1/20), ξένες γλώσσες (1/20), τέχνες (1/20).

Σε ότι αφορά την **επίδραση της μεταβλητής που αφορούσε τη διαμονή σε διαφορετικό οικισμό** στις απαντήσεις των μητέρων, φαίνεται πως η διαμονή σε διαφορετικό οικισμό επηρεάζει στατιστικά πολύ σημαντικά το επίπεδο γραμματισμού των μητέρων ($\chi^2=10.04$, $df=2$, $p=0.007$). Οι μητέρες που διαμένουν στα Κύμινα καθυστέρησαν τη διακοπή της σχολικής τους φοίτησης και ανέπτυξαν καλύτερο επίπεδο γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες που κατοικούν στην Αγία Σοφία. Επίσης, οι μητέρες των Κυμίνων φάνηκε να εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους ($\chi^2=6.381$, $df=2$, $p=0.041$) συγκριτικά με τις μητέρες της Αγίας Σοφίας.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των μητέρων σχετικά με το πρόγραμμα γραμματισμού, βρέθηκε στατιστικά πολύ σημαντική σχέση μεταξύ του οικισμού και της *συμμετοχής* σε πρόγραμμα γραμματισμού ($\chi^2=13.333$, $df=1$, $p=0.000$). Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε λόγω της μη συμμετοχής σε πρόγραμμα γραμματισμού

όλων των μητέρων των Κυμίνων. Οι προτιμήσεις των μητέρων σε σχέση με την *πολιτισμική ταυτότητα του εκπαιδευτικού* του προγράμματος επηρεάζονται σημαντικά από τον τόπο κατοικίας ($\chi^2=16.800$, $df=2$, $p=0.000$), καθώς όπως φαίνεται η πλειοψηφία των μητέρων της Αγίας Σοφίας προτιμούν μη-Ρομ εκπαιδευτικό, ενώ αρκετές μητέρες των Κυμίνων προτιμούν Ρομ.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Δεν είναι πολλές διεθνώς οι έρευνες που έχουν μελετήσει την εκπαιδευτική κατάσταση των γυναικών Ρομά, καθώς αυτές που αφορούν τους Ρομά συνήθως επικεντρώνονται στην εκπαίδευση των παιδιών. Στις έρευνες που αφορούν τις γυναίκες Ρομά (Alexandridis, T., 2009. Anan, et al., 2014. Andrei, Martinidis, & Tkadlecova, 2014. Surdu & Surdu, 2006), προκύπτει ότι αυτές έχουν κατά πολύ χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τις γυναίκες της ευρύτερης κοινωνίας, ακόμα και σε σχέση με τους άντρες Ρομά.

Σε έρευνα που διεξήχθη πρόσφατα (Corsi et al., 2010) αναδεικνύεται το εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά και στην Ελλάδα. Τελευταία, τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των κοριτσιών και γυναικών Ρομά, ώστε να αποκτούν τουλάχιστον απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ωφεληθούν τις ίδιες και τα παιδιά τους (Corsi et al., 2010. Μητακίδου & Τρέσσου, 2007. Unicef, 2014). Ωστόσο, πέρα από τις διαπιστώσεις αυτές ελάχιστα πράγματα είναι γνωστά για τις απόψεις και τις προσδοκίες των ίδιων των γυναικών για την εκπαίδευση, τη δική τους και των παιδιών τους καθώς και για το ενδεχόμενο γραμματισμού τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα όχι μόνο για τη βελτίωση των δικών τους συνθηκών ζωής αλλά και των παιδιών τους. Σε αυτό το κενό εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα, μελετώντας συγκριτικά τις απόψεις μητέρων δύο ρόμικων οικισμών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, αναφορικά με τη σημασία της εκπαίδευσης και το ενδεχόμενο και τις προσδοκίες επιμόρφωσής τους.

Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, αφού το 45% των μητέρων που συμμετείχαν σ' αυτή δεν έχουν καμία σχολική εμπειρία και το 40% έχουν φοιτήσει σε 3 ή 4 τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο καθώς και η οικιστική και

κοινωνική ένταξη των κατοίκων των Κυμίνων φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη σχέση των γυναικών Ρομά με την εκπαίδευση, καθώς όπως προέκυψε στην πλειονότητά τους έχουν φοιτήσει, τουλάχιστον σε μερικές τάξεις του δημοτικού, ενώ οι περισσότερες μητέρες στην Αγία Σοφία δεν έχουν σχεδόν καμία σχολική εμπειρία. Η επίδραση του οικολογικού πλαισίου προέκυψε σημαντική για αρκετές από τις απόψεις των γυναικών Ρομά για την εκπαίδευσή τους αλλά και για την εκπαίδευση των παιδιών τους, υποστηρίζοντας ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι σε περιοχές απομονωμένες κοινωνικά και με χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο παρατηρείται η διατήρηση των παραδοσιακών τσιγγάνικων αξιών και ρόλων επιδρώντας άμεσα και στη σχέση τους με την εκπαίδευση (π.χ. Corsi et al., 2010. Συγγραφέας & Πετρογιάννης, 2008). Ως εκ τούτου, οι μητέρες των Κυμίνων φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική εμπειρία των παιδιών τους, συγκριτικά με τις μητέρες της Αγίας Σοφίας.

Σε ό,τι αφορά τη σημασία που προσδίδουν οι μητέρες Ρομά που συμμετείχαν έρευνα για την εκπαίδευση, προέκυψε ότι στην πλειονότητά τους αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην επίσημη εκπαίδευση ως παράγοντα που διευκολύνει την καθημερινότητά τους, ενισχύει το αίσθημα αυτοεκτίμησης και τις καθιστά πιο αποτελεσματικές στο γονικό τους ρόλο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η σχολική εμπειρία αποτελεί απειλή της κουλτούρας και του τρόπου ζωής τους, αφού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας και όχι με τις δικές τους και ότι δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό για τη ζωή τους αφού δεν συνδέεται με τη επαγγελματική αποκατάσταση (Cracsner & Botejaru, 2013. Λιδάκη, 1997. Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ως αποτέλεσμα η σχολική διαρροή είναι κάτι φυσιολογικό και αποδεκτό από το μεγαλύτερο μέρος της κοινότητας. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα οι μητέρες Ρομά φαίνεται να έχουν υψηλές προσδοκίες για την σχολική πορεία των παιδιών τους, αν και παραδοσιακά οι προσδοκίες αυτές είναι αρκετά υψηλότερες για τα αγόρια. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Συγγραφέας και Πετρογιάννης (2008), αναδεικνύοντας το γεγονός ότι οι νεότερες γενιές Ρομά φαίνεται να συνειδητοποιούν πόσο αναγκαία είναι η εκπαίδευση για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και για την κοινωνική κινητικότητα.

Όλες οι μητέρες Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης εστιάζοντας κυρίως

στη σημασία του να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και στη βελτίωση της καθημερινότητάς τους είτε βρίσκοντας εργασία, είτε απλά κάνοντας κάτι ευχάριστο για τις ίδιες. Σε έρευνα των Μητακίδου και Τρέσσου (2007: 24) γυναίκες Ρομά δήλωσαν ότι μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης θα ήθελαν να αποκτήσουν γνώσεις, προκειμένου να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικότερα σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς τους. Για το λόγο αυτό σε σχέση με τα αντικείμενα επιμόρφωσης η πλειονότητα των γυναικών Ρομά φαίνεται να εστιάζει στη γραφή και ανάγνωση ενώ δε λείπει το ενδιαφέρον και για επιμόρφωση που αφορά επαγγελματικές δεξιότητες, τέχνες και άλλα αντικείμενα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες από την Αγία Σοφία, οι οποίες είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα γραμματισμού στο παρελθόν, δήλωσαν σε ερώτηση που αφορούσε τα οφέλη αυτού του προγράμματος μεταξύ άλλων ότι ήταν για αυτές μια ευχάριστη απασχόληση. Τους δίνεται επίσης, όπως αναφέρουν, η ευκαιρία συζήτησης για θέματα που τις απασχολούν και δεν επιθυμούν να τα μοιραστούν με άτομα του στενού τους κύκλου. Λαμβάνοντας υπόψη τις διακρίσεις, τα βάρη και τις πιέσεις που βιώνουν οι γυναίκες Ρομά ακόμη και εντός της τσιγγάνικης κοινωνίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004. Ντούσας, 1997), η δυνατότητα να νιώσουν ότι «αξίζουν» να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ψυχική υγεία και λειτουργικότητά τους.

Ειδικά για τις μητέρες της Αγίας Σοφίας, που κατοικούν σε έναν αμιγώς τσιγγάνικο οικισμό, η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα αποτελεί σπάνια ευκαιρία συναναστροφής και δημιουργικής επαφής με άτομα μη-Ρομά. Ίσως για αυτόν το λόγο δήλωσαν ότι επιθυμούν οι εκπαιδευτές να είναι Μπαλαμοί και όχι Ρομά, σε αντίθεση με τις μητέρες από τα Κύμινα οι οποίες δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με αντίστοιχα προγράμματα. Η επιλογή αυτή των γυναικών, των Κυμίνων, ίσως σε μια «πρώτη ανάγνωση» να έρχεται σε αντίθεση με το πιο προοδευτικό προφίλ που φάνηκε να έχουν εξαιτίας του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και της συναναστροφής με την πλειονοτική ομάδα. Δηλαδή, θα περίμενε κανείς να επιθυμούν τη συναναστροφή με άτομα-εκπαιδευτές εκτός οικισμού. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά αν λάβουμε υπόψη ότι στην πλειονότητά τους οι συμμετέχουσες φάνηκε να προτιμούν γυναίκες εκπαιδευτριες, η επιλογή αυτή να είναι Ρομά ίσως και να είναι ένδειξη μιας εξαιρετικά προοδευτικής άποψης σε σχέση με τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας στη ρόμικη κοινωνία από την πλευρά των μητέρων των Κυμίνων.

Ακόμη, η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης αλλά και επαφής με την ευρύτερη κοινωνία, μπορεί να δημιουργεί την πεποίθηση στις μητέρες της Αγίας Σοφίας ότι οι Ρομά δεν είναι ικανοί να κατακτήσουν υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και πόσο μάλλον να γίνουν εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, οι μητέρες των Κυμίνων πιθανά έχουν δει Ρομά να πετυχαίνουν ακαδημαϊκά, καθώς ορισμένα παιδιά φοιτούν ή και ολοκληρώνουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η διαφορά απόψεων φαίνεται και παρακάτω στα λόγια των μητέρων:

«Καλύτερα δικιά μας. Θα μας έδειχνε το παράδειγμα, ότι και οι δικοί μας μπορούν να προκόψουν. Ναι, μ' άρεσε αυτή η ιδέα!» (Κυριακή, Κύμινα)

«Μπαλαμή. Εσείς τα ξέρετε καλύτερα τα γράμματα.» (Ραφαέλα, Αγία Σοφία)

Ως προς αυτό, μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η συνύπαρξη Ρομά και μη Ρομά εκπαιδευτών σε επιμορφωτικά προγράμματα για Ρομά καθώς η φιγούρα ενός μορφωμένου Ρομά θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράδειγμα και ελπίδα ότι μπορούν και οι υπόλοιποι να τα καταφέρουν ενεργοποιώντας τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Οι γυναίκες της Αγίας Σοφίας αναφέρθηκαν και σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην παρακολούθηση προγράμματος επιμόρφωσης, κυρίως όσον αφορά τη φύλαξη των παιδιών τους, καθώς η ανατροφή τους είναι σχεδόν αποκλειστικά δική τους υπόθεση (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ως αρνητικό του προγράμματος γραμματισμού όλες οι μητέρες ανέφεραν, επίσης, τη διάρκεια του, η οποία ήταν μικρότερη από 6 μήνες. Οι μητέρες τόνισαν ότι θα αποκτούσαν περισσότερες γνώσεις αν συνεχιζόταν για μεγαλύτερο διάστημα ή τουλάχιστον δε θα ξεχνούσαν αυτά που έμαθαν. Η διάρκεια είναι κρίσιμη όταν ένα πρόγραμμα απευθύνεται σε γυναίκες που έχουν ελάχιστες ή καθόλου γνώσεις γραφής και ο τόπος διαμονής τους δεν προσφέρει κανένα ερέθισμα ενίσχυσης του γραμματισμού τους. Για τις περισσότερες από αυτές ήταν η πρώτη και ίσως μοναδική ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Η μικρή διάρκεια του προγράμματος ίσως είναι και ένας λόγος, για τον οποίο η συμμετοχή των μητέρων δεν επηρέασε τις απαντήσεις τους, όσον αφορά το επίπεδο γραμματισμού ή την εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι Μητακίδου και Τρέσσου (2007) αναφέρουν ότι κοινή ανησυχία των γυναικών Ρομά που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα γραμματισμού είναι η ασυνέχεια και η μικρή διάρκειά τους (ό.π.: 73-74). Μητέρα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Πρέπει να έχει συνέχεια μαθήματα για να μη τα ξεχνάμε. Άμα είχε συνέχεια, θα έμαθα.» (Ταξιαρχούλα, Αγία Σοφία)

Όλες οι μητέρες επιθυμούν να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα γραμματισμού στο μέλλον, δηλώνοντας ότι προτιμούν τα μαθήματα αυτά να υλοποιηθούν σε κάποιον κοινό χώρο εντός οικισμού, ώστε να είναι εύκολη η μετακίνησή τους. Ωστόσο, δεν ήταν λίγες οι μητέρες που ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν τα μαθήματα να πραγματοποιούνται σε σπίτια, για να διευκολύνονται όσον αφορά τη φύλαξη των παιδιών. Σε σχέση με αυτό, μια πρόταση αποτελεί η οργάνωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης γυναικών Ρομά να προβλέπει παράλληλο πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης παιδιών ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε περισσότερες γυναίκες να το παρακολουθούν δίχως να αντιμετωπίζουν περιορισμούς αναφορικά με το γονικό τους ρόλο. Η επιλογή του χώρου να είναι εντός οικισμού φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ενός προγράμματος καθώς δεν απαιτεί μετακινήσεις, δεν προκαλεί επιφυλάξεις, αλλά και κάνει γνωστή την ύπαρξη και λειτουργία του προγράμματος με μεγαλύτερες πιθανότητες να προσελκύσει περισσότερες συμμετέχουσες. Όπως ανέφεραν και οι ίδιες οι γυναίκες Ρομά, σε μεγάλο ποσοστό πληροφορήθηκαν την ύπαρξη του προγράμματος από άλλες που συμμετείχαν. Από την άλλη πλευρά, θεωρείται αναγκαίο τέτοια προγράμματα που αφορούν τον γραμματισμό αλλά και την κοινωνική ενίσχυση των γυναικών Ρομά να περιλαμβάνουν και δράσεις εκτός οικισμού. Συγκεκριμένα, προτείνονται οργανωμένες μετακινήσεις των συμμετεχουσών του προγράμματος μαζί με τις εκπαιδευτικούς στα κοντινά αστικά κέντρα, προκειμένου να εξοικειωθούν με τα μέσα μαζικής μεταφοράς αλλά και να αποκτήσουν ανεξαρτησία κινήσεων, όσο είναι δυνατόν.

Επίσης, οι μητέρες φάνηκε να προτιμούν το πρόγραμμα γραμματισμού να απευθύνεται αποκλειστικά σε γυναίκες, ώστε να τους επιτραπεί να συμμετέχουν και να μπορούν να εκφράζονται πιο ελεύθερα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι διατηρείται ο παραδοσιακός ρόλος της γυναίκας, σύμφωνα με τον οποίο δεν είναι επιτρεπτό να συναναστρέφονται με άντρες πέρα από τον συγγενικό κύκλο. Με αυτόν τον ρόλο συμφωνεί και η προτίμησή τους σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού, αφού οι περισσότερες προτιμούν γυναίκα εκπαιδευτικό.

«Εγώ δε θα 'χα πρόβλημα. Αλλά πιστεύω ότι θα 'χω πρόβλημα με τον άντρα μου, οπότε εκατό τοις εκατό θα 'θελα να 'τανε γυναίκα.» (Ελένη, Κύμινα)

Η παρούσα έρευνα προσφέρει κάποια σημαντικά στοιχεία αναφορικά με την ανάδειξη της ανάγκης των μητέρων Ρομά για γραμματισμό. Οι μητέρες έδωσαν αρκετές πληροφορίες, για τον τρόπο με τον οποίο προτιμούν να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα γραμματισμού και τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχει. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να οργανώνονται τα προγράμματα γραμματισμού σύμφωνα με ανάγκες των γυναικών Ρομά. Βέβαια, τα επιμέρους χαρακτηριστικά ενός προγράμματος θα πρέπει να διαμορφώνονται βάσει των αναγκών του εκάστοτε πληθυσμού, στον οποίο απευθύνονται, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα διερευνηθούν.

Ως περιορισμούς της έρευνας θεωρούμε τον μικρό αριθμό του δείγματος και την υλοποίηση της σε ένα μόνο δήμο της χώρας. Έτσι, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των μητέρων Ρομά σχετικά με το ενδεχόμενο γραμματισμό τους σε περισσότερους δήμους της χώρας, προσφέροντας μια συνολικότερη εικόνα επί του θέματος. Επίσης, προτείνεται η πειραματική εφαρμογή ενός προγράμματος γραμματισμού και η διερεύνηση στην πράξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μητέρων, προκειμένου να οργανωθεί το κατάλληλο διδακτικό υλικό, αλλά και των δυσκολιών συμμετοχής, προκειμένου να περιοριστούν στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexandridis, T., 2009. Overview of field research findings regarding the educational and health situation of Roma in Greece. *Social Cohesion and Development*, 4, (2), pp.173-188.

http://www.epeksa.gr/assets/variousFiles/file_2.%20Alexandridis.pdf

Anan, K., Morrica, V., Nayak, R., Harrold, P., Murthi, M., Radwan, I., Repnik, M., Mathernova, K., Huybens, E., 2014. *Gender dimensions of Roma inclusion: Perspectives from four Roma communities in Bulgaria*. The World Bank Group.

http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/Bulgaria/Roma_Gender-ENG.pdf

- Andrei, R., Martinidis, G., Tkadlecova, T., 2014. Challenges faced by Roma women in Europe on education, employment, health and housing – focus on Czech Republic, Romania and Greece. *Balkan Social Science Education*, 4, pp.323-351.
- Cohen, L. & Manion, L., 2000. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Corsi, M., Crepaldi, C., Lodovici, M. S., Boccagni, P., Vasilescu, C., 2010. *Ethnic minority and Roma women in Europe: A case for gender equality?* European Union: Belgium.
- Cracsner, C. & Botejaru, E., 2013. Some of the psycho-sociological implications of failure and school dropout in a community of Rome ethnicity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, pp.431-435.
- Fordham, S. & Ogbu, U. J., 1986. Black students' school success: Coping with the "Burden of 'Acting White'". *The Urban Review*, 18, pp.3-13.
- Georgas, J., Van De Vijver, F. & Berry, J., 2004. The Ecocultural Framework, Ecosocial Indices, and Psychological Variables in Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 74.
- Illisei, I. (2013). Education of Roma women between feminism and multiculturalism case study: Roma women in Romania. *Journal of Social Science Education*, 12 (1), pp.67-74.
- Mayring, P., 2014. *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Austria: Klagenfurt.
- Roma Alert, 2012. *Actions promoting health access and protection of Roma population. Μελέτη: Ανάλυση υφιστάμενης κατάστασης. Πακέτο εργασίας 3, δράση 3.1, παραδοτέο 3.1.1*. European Territorial Cooperation Programme. Greece-Bulgaria 2007-2013. Οικοκοινωνία: Θεσσαλονίκη.
- <http://www.synigoros.gr/resources/rom-alert-meleth--2.pdf>
- Rosenthal, M. & Roer-Stier, D., 2001. Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36, pp.20-31.
- Surdu, L. & Surdu, M., 2006. *Broadening the Agenda: The status of Romani women in Romania*. Open Society Institute: New York.

https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/broadening_agenda.pdf

Unicef, 2014. *Realizing the rights of roma children and women in Bosnia and Herzegovina, the former Yugoslav Republic of Macedonia and Serbia*. Geneva: Unicef.

http://www.unicef.org/serbia/Realizing_the_rights_of_Roma_Children_and_women.pdf

Ελληνόγλωσση

Βαξεβάνογλου, Α., 2001. *Έλληνες τσιγγάνοι. Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια: Αθήνα.

Βασιλειάδου, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ., 2011. *Η Εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. "Kon Zanel but, but crdel" ama em "kon crdel but, but Zanel", "Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει" αλλά επίσης "όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει"*. Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.: Αθήνα.

<http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/765/%CE%97%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%B3%CE%B3%CE%AC%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf>

Έξαρχος, Γ., 1998. Κοινωνικός αποκλεισμός των τσιγγάνων. Στο: Κασιμάτη, Κ. (επιμέλεια) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*. Gutenberg: Αθήνα.

Έξαρχος, Γ., 2007. *Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι*. Ιστορία-γλώσσα-λαογραφία-πολιτισμός. Εκδόσεις Νεφέλη: Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ., 2008. *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική: Αθήνα.

Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Πατταγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ., & Χαλκιά, Δ. (2011) (Επιμ.). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Μάρκου, Γ., 2008. Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων. Στο: Τρουμπέτα, Σ. (επιμ.). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Εκδόσεις Κριτική: Αθήνα.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε., 2007. «Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα». *Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο: Αθήνα.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 2006. *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Gutenberg: Αθήνα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 2004. *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ντούσας, Δ., 1997. *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις. Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Gutenberg: Αθήνα.
- Παρθένης, Χ. & Τσέλιου, Ε. (2013). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά 2010-2013» Διαπολιτισμικές και Κοινωνικές Πολιτικές – Παρουσίαση συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σσ. 602-622). Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Πανταζής Β. & Μαυρουλή Δ., 2011. Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ΙΕ, τεύχος 60*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
<http://www.uth.gr/tovima/60/6.pdf>
- Συγγραφέας, & Πετρογιάννης, Κ., 2008.
- Χατζηνικολάου, Α. & Χατζηπαύλου, Γ., 2014. *Γραμματισμοί γυναικών Ρομά «αναλφάβητων» μητέρων μαθητών/τριών στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης*. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Δράμα: 1-3 Νοεμβρίου 2013.
http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%80%CE%B1%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf

Ευρωεκλογές 2014: Ολοκληρωτική αλλαγή πολιτικού προσωπικού. Μια απόπειρα διερεύνησης των αιτίων, και πρόβλεψης τάσεων

*Κώστας Δικαίος #, Γιώργος Δικαίος **

Περίληψη

Το άρθρο μελετά την ολική αλλαγή του εκλεγμένου πολιτικού προσωπικού στις ελληνικές ευρω-εκλογές 2014. Ξεκινά με την διαπίστωση ότι οι ευρω-εκλογές (όχι μόνον στην Ελλάδα) αποτελούν εκλογές μειωμένης σπουδαιότητας και συνεχίζει με μία παρουσίαση της προϊούσας μείωσης (και δημοσκοπικά) της επιρροής του ΠΑΣΟΚ και της ΝΔ, όπως και της σχέσης εμπιστοσύνης προς αυτά από πλευράς του εκλογικού σώματος τα τελευταία χρόνια. Κατόπιν παρουσιάζει τα ποσοστά επανεκλογής ευρωβουλευτών στα κράτη μέλη της ΕΕ και προχωρά σε αναζήτηση αιτίων όπως οι αλλαγές στον εκλογικό νόμο, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων και επιπρόσθετα για την Ελλάδα οι αλλαγές στην κομματική ηγεσία. Επικεντρώνοντας στην Ελλάδα συγκρίνει τις ευρωεκλογές 2014 με αλλαγές στο εκλεγμένο προσωπικό πολυεδρικών περιφερειών. Καταλήγει ότι τα αίτια είναι πολυπαραγοντικά και ότι μαζί με τις εκλογές 2012 οι ευρωεκλογές 2014 σηματοδοτούν αλλαγές στο ελληνικό πολιτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: *Ευρωεκλογές 2014, αιτίες, τάσεις*

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, ΔΠΘ.

* Βοηθός Ερευνητής, Εργαστήριο Ευρωπαϊκής Ενοποίησης και Πολιτικής, ΕΚΠΑ.

*Μέσα σε μια στιγμή,
'φύγαν όλοι οι παλιοί,
και όσο να ξημερώσει
ήρθαν καινούργιοι, άλλοι τόσοι!*

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι το ελληνικό πολιτικό και κομματικό σύστημα βρίσκεται σε μία φάση μετάβασης, που ξεκίνησε το 2012. Οι μεταβάσεις στα κομματικά συστήματα διαπιστώνονται, κυρίως μέσω εκλογικών αποτελεσμάτων τόσο εθνικών εκλογών (για την εκλογή Κοινοβουλίου και ουσιαστικά Κυβερνήσεως), όσο και Ευρωεκλογών (και επίσης αυτοδιοικητικών εκλογών). Αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι οι Ευρωεκλογές 2014 (στην Ελλάδα) καθότι σε αυτές παρατηρούνται στοιχεία που δεν είχαν εμφανισθεί στο παρελθόν, με κύριο σημείο ενδιαφέροντος την ολική αλλαγή εκλεγέντος προσωπικού. Σε μία απόπειρα διερεύνησης το άρθρο χωρίζεται πέρα από αυτήν την εισαγωγή σε τέσσερα μέρη: διαπιστώσεις με την περιγραφή του αποτελέσματος, σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη για τονισμό της σημασίας του αποτελέσματος, διερεύνηση αιτίων με αναφορά σε αποτελέσματα άλλων εν Ελλάδι εκλογικών αποτελεσμάτων, και σύνοψη με αναζήτηση συμπερασμάτων και πρόβλεψη τάσεων.

Πρώτες Διαπιστώσεις- Μία Γενική Περιγραφή.

Δεδομένου ότι το άρθρο αφορά ανάλυση ευρω-εκλογών κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία πολύ σύντομη αναφορά στον διευρυμένο μετά την Συνθήκη της Λισσαβόνας (2009) ρόλο και αρμοδιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου καθώς πλέον περιλαμβάνουν επέκταση νομοθετικών (και εισήγηση προτάσεων) καθηκόντων (μαζί με το Συμβούλιο), δημοσιονομικά (έγκριση πολυετούς πλαισίου και παρακολούθηση εφαρμογής), ελεγκτικά και συμβουλευτικά καθήκοντα, όπως και την εκλογή του Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (άρθρο 14 Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, Κανελλόπουλος 2010: 15). Επί της ουσίας, η βασική θεσμική αναβάθμιση έγκειται στην επέκταση των νομοθετικών καθηκόντων του. Δύο σημαντικά στοιχεία που αξίζει επίσης να αναφερθούν, τέλος, είναι ότι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αποκτά τη δυνατότητα να καταθέτει προτάσεις για αναθεώρηση των Συνθηκών και

συμμετοχής του στις διαδικασίες αναθεώρησης, και ότι ασκεί (κάποιον) έλεγχο στην οικονομική και νομισματική πολιτική που ασκεί η (ανεξάρτητη) Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα.¹

Παρά, λοιπόν, την σημαντική διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του² είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δεν εκλέγει εθνική κυβέρνηση, κάτι που συνήθως αποτελεί το άμεσο ενδιαφέρον των εκλογέων. Οι ευρωεκλογές αποτελούν λοιπόν εκλογές που παρουσιάζουν διαφορές από τις εθνικές/βουλευτικές (στην ουσία τώρα πια «κυβερνητικές»). Όπως έχει εύστοχα παρατηρήσει παλαιότερα η Μενδρινού (2003 και 2005) οι ευρωεκλογές είναι «ενδιάμεσες» (όπως και αυτές για τα όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης) εκλογές για την συγκρότηση ενός «εξωτερικού» οργάνου, το οποίο είναι σε αρκετό βαθμό άγνωστο στους εκλογείς, όπως και ο διευρωπαϊκός του ρόλος (όχι μόνο στην Ελλάδα). Έτσι στην πραγματικότητα αποτελούν εσωτερικές εκλογές δεύτερης τάξης όπου σημασία δίνεται σε εσωστρεφή ζητήματα εθνικής διάστασης. Οι ευρωεκλογές χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη συμμετοχή (κάτι που παρατηρεί και ο Ανδρεάδης 2004), χαλαρότερη ψήφο και διαφορετική εκλογική συμπεριφορά ψηφοφόρων, υψηλότερη ρευστότητα (ήδη στο ελληνικό πολιτικό σύστημα –και συσπείρωση κομμάτων– Ανδρεάδης 2004) και έτσι δείχνουν σε σχεδόν πανευρωπαϊκό επίπεδο διακριτά αποτελέσματα από εθνικές/βουλευτικές/κυβερνητικές εκλογές και επίσης δείχνουν να ευνοούν τα μικρότερα κόμματα (τα οποία αποκτούν συχνότερα εκπροσώπηση στο Ευρωκοινοβούλιο παρά στα εθνικά αν και οι συνολικές έδρες είναι λιγότερες), και τελικά βλέπουμε τους ίδιους πρωταγωνιστές αλλά εντόνως διακριτά αποτελέσματα. (Ανδρεάδης 2004, Λευκοφρίδη 2009, Μενδρινού 2003, Μενδρινού 2005).³ Η παράμετρος αυτή όμως δεν αποτελεί το επίκεντρο του άρθρου αν και φυσικά

¹ Οι πληροφορίες για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αντλήθηκαν από Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα 2013 και Ιωακειμίδης 2010.

² Σημειωτέον ότι παραμένει ερώτημα κατά πόσον η διεύρυνση αυτή αρμοδιοτήτων έχει γίνει πλήρως γνωστή και κατανοητή από τα εκάστοτε εκλογικά σώματα στα κράτη μέλη (δες και επόμενη υποσημείωση).

³ Ας μην παραβλέψουμε ότι οι αρμοδιότητες και η πολιτική βαρύτητα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου έχουν αλλάξει και διευρυνθεί από την εποχή δημοσίευσης των ως άνω άρθρων, αν και δεν είναι βέβαιο ότι αυτό έχει γίνει επαρκώς αντιληπτό από τους Ευρωπαίους πολίτες, και ότι έχει επηρεάσει ανάλογα την εκλογική τους συμπεριφορά προς μία που λαμβάνει την ευρωπαϊκή διάσταση περισσότερη υπ' όψιν. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε πρόσφατη βιβλιογραφία για τις ευρωεκλογές του 2014, σημειώνεται ότι τα διακυβεύματα αφορούσαν περισσότερο ευρωπαϊκά ζητήματα, δεν αναφέρεται πουθενά όμως ότι εντός αυτών ήταν και η επέκταση των αρμοδιοτήτων του Ευρωκοινοβουλίου· κυρίως αφορούσαν τη διαχείριση της οικονομικής κρίσης από την ΕΕ (Τεπέρογλου 2016: 370-371).

επιηρεάζει την εκλογική συμπεριφορά,⁴ άρα παρά την εστίαση προσοχής στην μη-επανεκλογή ουδενός Έλληνα ευρωβουλευτή της περιόδου 2009-2014, είναι αναγκαία η αναφορά στις διαφορές μεταξύ διαφορετικών τύπων εκλογικών αναμετρήσεων, ειδικά με το δεδομένο της κρίσης και της απογοήτευσης στην μετα-μνημονιακή Ελλάδα (αναλυτικότερα παρακάτω).

Στις ελληνικές ευρωεκλογές του Μαΐου 2014 τα αποτελέσματα παρουσίασαν μια σειρά από ιδιαιτερότητες: για πρώτη φορά τόσο σε ευρωεκλογές από το 1981 όσο και σε βουλευτικές εκλογές από το 1974 είχαμε ολική αλλαγή του εκλεγμένου πολιτικού προσωπικού, κάτι πρωτοφανές τόσο στην ελληνική πολιτική ιστορία και πραγματικότητα όσο και στην ευρωπαϊκή. Επιπροσθέτως υπήρξε αλλαγή στο ζεύγος των «ισχυρών» κομμάτων από Νέα Δημοκρατία (ΝΔ) και Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠαΣοΚ), σε ΝΔ και Συνασπισμό Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣυΡΙΖΑ),⁵ καθώς και πτώση του αθροιστικού ποσοστού των δύο (νέων πλέον) «ισχυρών» κομμάτων, ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν και αρκετά καινούργια κόμματα με ποσοστά (συνολικά) αρκετά υψηλότερα από αυτά των «μικρών» κομμάτων προηγούμενων περιόδων. Όσον αφορά την επικέντρωση ενδιαφέροντος του παρόντος άρθρου, πέρα από τις αλλαγές στο κομματικό σύστημα, σημαντική είναι η ιδιαιτερότητα στα αποτελέσματα των ευρωεκλογών 2014 όσο αφορά το πολιτικό προσωπικό.

⁴ Πρέπει δε να παρατηρηθεί ότι η διαφορά αυτή 'εθνικών' έναντι 'ευρωπαϊκών' εκλογών δεν είναι στενά ελληνικό, αλλά ευρύτερα ευρωπαϊκό φαινόμενο, κάτι που διαφαίνεται και από την προσέλευση στις εκάστοτε διαδικασίες κλπ (Μενδρινού 2005).

⁵ Το ελληνικό πολιτικό σύστημα μετά το 1981 έχει χαρακτηριστεί ως 'δικομματισμός' και αφορά τόσο τις συνολικές επιδόσεις των δύο (έως πρόσφατα) μεγάλων κομμάτων (ΠαΣοΚ κα ΝΔ) όσο και τις επιδόσεις τους κατά εκλογική περιφέρεια και κατά ευρεία περιοχή (Σκρίνης 2009). Η μεταβολή όσον αφορά το ζεύγος των ισχυρών κομμάτων είχε ξεκινήσει από τις εθνικές εκλογές του 2012, και συνεχίστηκε στις εκλογές Ιανουαρίου και Σεπτεμβρίου 2015, παγιώνοντας ένα αν όχι νέο, τουλάχιστον ένα διαφορετικό από το παλαιότερο και μεταβατικό (;) κομματικό σύστημα.

	Ευρωεκλογές 2009		Ευρωεκλογές 2014	
	Συμμετοχή 52,54	Άκυρα Λευκα 2,54	Συμμετοχή 59,33	Άκυρα Λευκα 3,80
	Ποσοστό	Έδρες	Ποσοστό	Έδρες
ΠαΣοΚ	36,65	8	(Ελιά*) 8,02	2
ΝΔ	32,30	8	22,72	5
ΚΚΕ	8,35	2	6,11	2
ΛΑΟΣ	7,15	2	2,69	-
ΣυΡΙΖα	4,70	1	26,56	6
Οικολογοί Πράσινοι	3,49	1	0,90	-
ΧρΑυ	-	-	9,39	3
Ποτάμι	-	-	6,61	2
ΑνΕΛ	-	-	3,46	1
Εκτός Βουλής	7,36		17,12 (**)	

(*) Ελιά 'συστέγασε' το ΠαΣοΚ και άλλες δυνάμεις

(**) Περιλαμβάνει και ΛαΟΣ και Οικολόγους Πράσινους

Παρατηρούμε ότι το 2009 το πρώτο με το δεύτερο κόμμα άθροισαν 68,95%, το 2014 49,28% ενώ το 1999 το πρώτο κόμμα (ΝΔ) απέσπασε μόνο του το 43,01%.

(πηγή: Υπουργείο Εσωτερικών: Εκλογές).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, δεν μας διαφεύγει ότι μεγαλύτερη ανατροπή, βέβαια, αποτελεί η κατακρήμνιση των δύο παραδοσιακών κομμάτων της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας (ΝΔ και ΠαΣοΚ) σε αυτές τις ευρωεκλογές, καθώς από τις 17 έδρες από τις 22 (77,27%) που κατείχαν μαζί στο προηγούμενο ευρωκοινοβούλιο, σε αυτό κατέχουν μόλις τις 7 στις 21 (33,33%). Προφανώς σημαντικό ρόλο έπαιξε η άνοδος του ΣυΡΙΖΑ αλλά και όλων των άλλων κομμάτων που εξέλεξαν ευρωβουλευτές. Εν προκειμένω, ο ΣυΡΙΖΑ ανεβαίνει στις 6 από τις 21. Την ίδια στιγμή υπήρξε ανάδυση της Χρυσής Αυγής (που προϋπήρχε, αλλά χωρίς σημαντικά ποσοστά και εκπροσώπηση) με 3 έδρες, και ίδρυση και πρώτη «εμφάνιση» του Ποταμιού με 2 έδρες, όπως επίσης και των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑνΕΛ) με 1 έδρα. Τα τρία αυτά ουσιαστικά νεοπαγή (τυπικά η Χρυσή Αυγή υπάρχει από παλαιότερα) κόμματα συγκέντρωσαν αθροιστικά το 19,46% των ψήφων το οποίο εάν συνδυαστεί με το 17,12% των εκτός (ευρω-)βουλής κομμάτων, οδηγεί σε ένα σύνολο της τάξης του 36,58%, όσο δηλαδή το ποσοστό του πρώτου κόμματος των ευρωεκλογών 2009 (ΠαΣοΚ 36,65%), κάτι που ενδεικνύει μεγαλύτερη αμφισβήτηση (τουλάχιστον των πρωταγωνιστών) του προηγούμενου συστήματος. Ας μην ξεχνάμε βεβαίως ότι υποχώρηση και τάσεις προς αδιέξοδα είχαν αρχίσει να υποφώσκουν νωρίτερα, με τα (τότε ισχυρά-πρωταγωνιστικά) κόμματα να μην δείχνουν δυνατότητα ή διάθεση προσαρμογής. Αυτή η αδυναμία ή μη-διάθεση προσαρμογής σημειώνεται σχετικά νωρίτερα και από τον Λυριντζή (2007: 60) που παρατηρεί πως ήδη από το 1996 το

58% των πολιτών θεωρούν ότι η πολιτική είναι κάτι πολύ περίπλοκο, και μερικά έτη κατόπιν, το 2003, τους πολιτικούς «ψηφοθήρες» κατά 84%, που δεν ενδιαφέρονται για τους πολίτες (77,7%), ενώ τα κόμματα καθ' αυτά επικεντρώνουν σε νέους τρόπους προεκλογικής εκστρατείας με έμφαση στην ιδιωτική τηλεόραση. Ειδικά το ΠαΣοΚ επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στην επαγγελματική διαχείριση του ιδίου του κόμματος, βρίσκεται σε εξάρτηση από το κράτος μεταβαλλόμενο σε κόμμα 'καρτέλ' χάνοντας το όραμά του, κάτι που συμβαίνει και για άλλα κόμματα (στο ίδιο, 65-67). Κατά τον Βερναρδάκη (2009) η μείωση της ισχύος των μεγάλων (τότε) κομμάτων διαφαίνεται ήδη από το 2007 ειδικά αν λάβουμε υπ' όψιν και την προσέλευση εκλογέων και τον αριθμό των λευκών και άκυρων ψηφοδελτίων, έτσι ώστε η υπολογιζόμενη μείωση να πλησιάζει το 10%, κάτι που συνεχίστηκε και σε δημοσκοπήσεις το 2008, με την «αντιδικομματική» (σε δημοσκοπήσεις) τάση να ξεπερνά το 30% και ενίοτε να πλησιάζει το 37%. Παρά το γεγονός ότι η παρούσα συνεισφορά μελετά το πολιτικό προσωπικό στις ευρωεκλογές, πρέπει να θυμηθούμε ότι μείωση (και αθροιστικών) ποσοστών των δύο μεγάλων κομμάτων της περιόδου 1977-2009 αρχίζει από τις εθνικές εκλογές του 2007 με ανάλογες μετακινήσεις ψηφοφόρων. Αυτό μάλιστα φαίνεται και σε αποτελέσματα δημοσκοπήσεων από το 2007 κι έπειτα που διαφαίνεται χαμηλή ικανοποίηση ψηφοφόρων όπως και επιθυμία μετακίνησής τους όχι μόνο μεταξύ των δύο μεγάλων κομμάτων αλλά και από κάποιο μεγάλο προς μικρότερα (Τσίρμπας, 2009).

Η ολική αλλαγή του εκλεγέντος πολιτικού προσωπικού παρουσιάζει ενδιαφέρον για την χώρα μας, μια χώρα που έχει τουλάχιστον φήμη για «σταθερές παραδόσεις» στις προτιμήσεις όσον αφορά το πολιτικό προσωπικό.⁶ Είναι γεγονός ότι και σε παρελθούσες εκλογές είχαμε σημαντικές αλλαγές (όχι απλώς κυβερνώντος κόμματος), όπως το 1977 σε σχέση με το 1974 όπου εξαφανίζεται η Ένωση Κέντρου–Νέες Δυνάμεις και υποχωρούν τα ποσοστά της διάδοχης Ένωσης Δημοκρατικού Κέντρου, ενώ αναδύεται το ΠαΣοΚ. Αντίστοιχα, το 2012 υποχωρούν σημαντικά τα αθροιστικά ποσοστά των δύο μεγάλων κομμάτων της περιόδου 1981-2009 με εντυπωσιακή συρρίκνωση του ΠαΣοΚ και ανάδυση στη δεύτερη θέση του ΣυΡΙΖΑ, με παράλληλη ανάδειξη άλλων νέων κομμάτων. Έτσι, για το 2012 σημαντικό στοιχείο είναι η έναρξη αλλαγών στο κομματικό σύστημα, ενώ για τις ευρωεκλογές

⁶ Η εν λόγω 'φήμη' της χώρας δεν πρέπει να μας προξενεί απορία. Η 'σταθερότητα' στις προτιμήσεις όσο αφορά το πολιτικό προσωπικό εμφανίζεται και αλλού (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο) σε αρκετό βαθμό.

2014, η ιδιαιτερότητα είναι ότι άλλαξαν όλοι οι Έλληνες εκπρόσωποι στο Ευρωκοινοβούλιο και, παράλληλα, οι τάσεις του 2012 άρχισαν να παγιώνονται με τον ΣυΡΙΖΑ μάλιστα να καταλαμβάνει την πρώτη θέση. Πάντως το πιο σημαντικό είναι ότι για πρώτη φορά, μετά την μεταπολίτευση (και ίσως και στην όλη πολιτική ιστορία της χώρας), κανένας από τους προηγούμενους εκπροσώπους δεν επανεξελέγη,⁷ γεγονός που δεν συνέβη πουθενά στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Σύγκριση με Αποτελέσματα στην Υπόλοιπη Ευρώπη.

Είναι ενδιαφέρον ότι σε κανένα άλλο κράτος-μέλος της ΕΕ δεν άλλαξε συνολικά το ευρω-πολιτικό της προσωπικό. Συνολικά επανεξελέγησαν 357 στους 751 ευρωβουλευτές ήτοι το 47,53%. Αλλαγές στο εκλεγέν πολιτικό προσωπικό παρατηρούμε τόσο σε χώρες που δεν διέρχονται κρίση, όσο και σε χώρες που διέρχονται κρίση. Παραδείγματος χάριν, η Ισπανία (επαν-)εξέλεξε 22 από τους προηγούμενους ευρωβουλευτές στους 54, η Πορτογαλία 9 στους 21, και η Κύπρος 2 στους 6.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα έχουμε επανεκλογή:

<u>Χώρα</u>	<u>Ποσοστό επανεκλογής</u>
Αυστρία	55,56
Βέλγιο	57,41 (*)
Βουλγαρία	35,29
Γαλλία	51,35
Γερμανία	67,70
Δανία	53,84
Ελλάδα	0 (*)
Εσθονία	33,33
Ηνωμένο Βασίλειο	57,79
Ιρλανδία	45,45
Ισπανία	40,74

⁷ Εδώ πρέπει να γίνει αναφορά στους πέντε νεοεκλεγέντες ευρωβουλευτές, Μ. Γλέζο, Μ. Κεφαλογιάννη, Ν. Μαριά, Δ. Παπαδημούλη, Σ. Σακοράφα, οι οποίοι ήταν βουλευτές της ελληνικής βουλής την περίοδο 2012-2014. Αποτελούν, επομένως, μία μικρή εξαίρεση στην ολική αλλαγή του πολιτικού προσωπικού, αλλά αυτή η παρατήρηση δεν αλλάζει το εξεταζόμενο αποτέλεσμα ότι, δηλαδή, άλλαξαν όλοι οι Έλληνες ευρωβουλευτές. Ακόμη και αν υπολογίσουμε τους 5 αυτούς ως «επανεκλεγέντες», το ποσοστό είναι 23,809% και παραμένει το χαμηλότερο στις ευρωεκλογές 2014 ανάμεσα στα κράτη μέλη, και από τα χαμηλότερα σε ελληνικές εκλογές γενικώς (βλ. παρακάτω).

Ιταλία	26,02
Κροατία	54,54
Κύπρος	33,33
Λετονία	50
Λιθουανία	54,54
Λουξεμβούργο	66,66
Μάλτα	50
Ολλανδία	46,15
Ουγγαρία	52,38
Πολωνία	43,13
Πορτογαλία	42,85 (*)
Ρουμανία	62,5
Σλοβακία	53,84
Σλοβενία	50
Σουηδία	42,10 (*)
Τσεχία	28,57 (*)
Φινλανδία	53,84

(*) 21 έδρες όπως και η Ελλάδα.

Αν και σε γενικές γραμμές χώρες που διέρχονται την κρίση περισσότερο «ανώδυνα» (Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Λουξεμβούργο, Φινλανδία) παρουσιάζουν σχετικά υψηλότερα ποσοστά επανεκλογής ευρωβουλευτών, και πάνω από τον μέσο όρο του 47,53% , δεν συμβαίνει το ίδιο με την Ολλανδία (οριακά), τη Σουηδία και την Εσθονία, ενώ και στις υπόλοιπες χώρες η κατάσταση είναι μεικτή και ασαφής. Από την άλλη πλευρά χώρες που έχουν υποστεί δυσκολίες όπως η Ουγγαρία και η Ρουμανία παρουσιάζουν ποσοστά επανεκλογής άνω τού μέσου όρου, ενώ τέλος η «ελαφρύτερα χτυπημένη» Ιταλία παρουσιάζει το δεύτερο (μετά την Ελλάδα) χαμηλότερο ποσοστό με την Τσεχία να ακολουθεί κατά πόδας.

Η παρατήρηση αυτή δείχνει ότι δεν έχουν αντιδράσει οι εκλογείς σε όλες τις χώρες το ίδιο στην κρίση και ότι, όσον αφορά την αιτιολόγηση της μη-επανεκλογής, η κρίση μόνη της δεν είναι επαρκής αιτιολογικός παράγων. Ας μην διαφεύγει της προσοχής δε, πως από την έναρξη της κρίσης στην ΕΕ, κανένα κράτος-μέλος δεν

αντιμετώπισε τα ίδια προβλήματα και στον ίδιο βαθμό ή στον ίδιο χρόνο.⁸ Βεβαίως, δεν νομίζουμε ότι μπορούμε να αναζητάμε μια καθολική εφαρμογή της συγκεκριμένης παρατήρησης, καθώς τα σημεία σύγκλισης των κρατών-μελών της ΕΕ στην κρίση δεν είναι κοινά. Σαφώς, πάντως, αποτελεί ένα φαινόμενο-ανατροπή που χρήζει μελέτης καθώς είναι κάτι που δεν έχει ξανασυμβεί μέσα στα σαράντα χρόνια της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας, καθώς επίσης, όπως μόλις είδαμε, δεν συνέβη και σε καμία ακόμη ευρωπαϊκή χώρα στις ευρωεκλογές 2014.

Αναζήτηση Αιτίων.

Στις επόμενες παραγράφους γίνεται μια απόπειρα εντοπισμού και εξήγησης των αιτίων μίας τόσο σημαντικής αλλαγής μέσα από σύγκριση με άλλες εκλογικές αναμετρήσεις και τα αποτελέσματά τους κυρίως εκείνες που είχαν σημαντικές μεταστροφές σε επίπεδο κομματικών επιδόσεων, αλλά επίσης λαμβάνοντας υπ' όψιν παραμέτρους όπως ο τρόπος εκλογής αντιπροσώπων και φυσικά στην τρέχουσα περίπτωση το ζήτημα του «μνημονίου».

Είναι γεγονός ότι, όσον αφορά την αλλαγή του πολιτικού προσωπικού, σε «ενδιάμεσες» εκλογές, όπως οι ευρωεκλογές, στις οποίες συχνά παρατηρείται έκφραση εντονότερης δυσαρέσκειας και διαμαρτυρίας απ' ό,τι στις βουλευτικές,⁹ στην Ελλάδα αλλά και αλλού, η δυσαρέσκεια και η δυσπιστία απέναντι στην πολιτική ζωή της χώρας και στην κατάσταση που έχει περιέλθει, βρίσκει εντονότερη έκφραση. Αυτό συνέβη χαρακτηριστικότερα στις ελληνικές ευρωεκλογές 2014, τόσο με τα ποσοστά του εκάστοτε κόμματος, όσο και με τα υψηλά ποσοστά της αποχής, των λευκών και των άκυρων ψηφοδελτίων.¹⁰ Οι δε διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των κομμάτων σε εθνικές-βουλευτικές και ευρωεκλογές είναι συχνά εντυπωσιακές, όπως κατά την περίοδο 1996-2007. Στην περίοδο εκείνη παρατηρούμε ότι το ΠαΣοΚ το

⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα ποσοστά της ανεργίας σε κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ. Στα τέσσερα κράτη που έχουν αναφερθεί εδώ ως παραδείγματα κρατών σε κρίση, η ανεργία για το 2009, σύμφωνα με την Eurostat, ήταν για την Ελλάδα 9,7%, την Ισπανία 19,5%, την Κύπρο 6,1%, την Πορτογαλία 10,4%,

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-29012010-AP/EN/3-29012010-AP-EN.PDF.

Για το 2012 ήταν για την Ελλάδα 26,8%, την Ισπανία 26,1%, την Κύπρο 14,7%, την Πορτογαλία 16,5%, Η Καθημερινή 2013.

Για το 2014, με στοιχεία έως τον Αύγουστο, η Ελλάδα έχει 25,9%, η Ισπανία 24,2%, η Κύπρος 15,5%, η Πορτογαλία 13,5%, Eurostat, *Harmonised unemployment rate by sex*.

⁹ Γενικά μπορούμε να αναφερθούμε σε εκλογές 'μικρότερης σημασίας' (ευρωεκλογές, περιφερειακές, δημοτικές) καθώς δεν εκλέγουν την νομοθετική πλειοψηφία και τον αρχηγό τής εκτελεστικής εξουσίας.

¹⁰ Η αποχή ήταν στο 40,03% και τα λευκά/άκυρα 3,80% (Υπουργείο Εσωτερικών: Εκλογές).

1996 σε εθνικές εκλογές πρώτευσε με 41,49% (έναντι της ΝΔ με 38,12%), ενώ τρία χρόνια αργότερα στις ευρωεκλογές 1999 το ΠαΣοΚ υποχώρησε στο 32,91% και η ΝΔ πρώτευσε με 36% κάτι όμως που δεν διατηρήθηκε στις αμέσως επόμενες εθνικές εκλογές του 2000 (που χαρακτηρίστηκαν και εκλογές με αποτέλεσμα «έκπληξη») με το ΠαΣοΚ να αποσπά το 43,79% και την ΝΔ το 42,74%. Την ίδια περίοδο τα υπόλοιπα κόμματα έχουν αρκετά εντονότερες διακυμάνσεις στα ποσοστά τους: το ΚΚΕ στις εκλογές 1996 λαμβάνει 5,61%, στις ευρωεκλογές 1999 8,67% και στις εκλογές 2000 5,52%. Ο (τότε) ΣΥΝ στις εκλογές 1996 5,12%, στις ευρωεκλογές 1999 5,16% και στις εκλογές 2000 3,20%, ενώ το ΔηΚΚι 4,43%, 6,85% και 2,69% αντίστοιχα. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε επίσης την παρουσία του ΛαΟΣ στις ευρωεκλογές του 2004 με 4,12% και την υποχώρησή του στις εκλογές της ίδιας χρονιάς στο 2,19%, την βελτίωσή του στις εκλογές του 2007 στο 3,8% και την άνοδό του στις ευρωεκλογές 2009 στο 7,15%¹¹ (με το ΠαΣοΚ να πρωτεύει με 36,65% και την ΝΔ να ηττάται ως κυβέρνηση με 32,30%), στοιχεία που ενισχύουν την εικόνα των ευρωεκλογών ως εκλογών διαφορετικής συμπεριφοράς από πλευράς των ψηφοφόρων.¹² Χρήσιμη είναι συνολικά μία αναφορά στην συμπερασματική παρατήρηση του Λυριντζή πως «Σε αυτό το περιβάλλον [σς: νέα προβλήματα, νέες διαχωριστικές τομές, τάσεις καρτελοποίησης κομμάτων στα μέσα δεκαετίας 2000], τα πολιτικά κόμματα εντάσσονται σε ένα νέο πλαίσιο χωρίς όραμα για την κοινωνία και την Οικονομία. Δεδομένου ότι τα παλαιά πολιτικά σχέδια υποχωρούν ή υφίστανται έντονη κριτική [...] η ανάγκη για νέες ιδέες και πρακτικές είναι εμφανής» (Λυριντζής 2006: 66-67).¹³

Θα παρουσιαστούν, λοιπόν, ορισμένες από τις παραμέτρους που μπορεί να έπαιξαν σημαντικότερο ρόλο σε αυτήν την αλλαγή, χωρίς όμως, βέβαια, να μηδενίζεται η σημασία της κρίσης και η παράμετρος των λιγότερο «αποφασιστικών» ή «κομβικών» εκλογών.

¹¹ Για την δυναμική του ΛαΟΣ στην Μακεδονία έως το 2004 (με αναφορές και σε άλλες δευτέρας τάξεως εκλογές όπως οι δημοτικές όπου ήταν ισχυρή) και τις αιτίες της, όπως και τις συσπειρώσεις και αποσχίσεις της Δεξιάς βλέπε και Χατζηπαντελής και Ανδρεάδης 2004.

¹² Για συνοπτικά και αναλυτικά αποτελέσματα βλ. Υπουργείο Εσωτερικών: Εκλογές.

¹³ Είναι χαρακτηριστικό ότι στη συνέχεια ο Χ. Λυριντζής παρατηρεί ότι στη φάση εκείνη (2006) η πολιτική επιστήμη μπορούσε να κάνει μόνο υποθέσεις και δεν μπορούσε να προβλέψει το αποτέλεσμα των τότε τρεχουσών εξελίξεων και συνεχίζει παρουσιάζοντας αλλαγές στη δομή, τη λειτουργία και την ιδεολογία στους στόχους των δύο (τότε) μεγάλων κομμάτων. Στις σημερινές (2014 επέκεινα) εξελίξεις διαφαίνεται ότι ένα από τα αποτελέσματα είναι και η σημαντική έως οριστική καθίζηση του ΠαΣοΚ, όπως και η ολική αλλαγή (ευρω-)πολιτικού προσωπικού, έστω στην δεύτερη (γιατί προηγήθηκε εκείνη του 2009) ευρω-εκλογική αναμέτρηση.

Πρώτα απ' όλα, για πρώτη φορά σε ευρωεκλογές η επιλογή των βουλευτών ήταν στην δικαιοδοσία των εκλογέων και όχι του κόμματος, δηλαδή οι εκλογές έγιναν με σταυρό προτίμησης και όχι με λίστα την οποία διαμορφώνει η εκάστοτε κομματική ηγεσία. Στην χώρα μας, άλλη μια φορά έχει υπάρξει – σε βουλευτικές εκλογές βέβαια – εναλλαγή από λίστα σε σταυρό: Κατά την πρώτη περίοδο διακυβέρνησης του ΠαΣοΚ, οι εκλογές του 1985 έγιναν με λίστα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες τρεις από το 1974, αλλά δεν διατηρήθηκε αυτή η αλλαγή και οι εκλογές του 1989 επέστρεψαν στον σταυρό.¹⁴ Από την άλλη πλευρά, αλλαγή τρόπου εκλογής (ή έστω επιλογής) αντιπροσώπων δεν παρατηρείται σε 14 άλλα κράτη-μέλη (Βέλγιο, Βουλγαρία, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Κύπρος, Λετονία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Σουηδία, Φινλανδία).¹⁵

Επιστρέφοντας στην ελληνική περίπτωση, στην αναζήτηση που έγινε εξετάστηκαν οι μεταβολές του πολιτικού προσωπικού μεταξύ των εκλογών 1981, 1985 και 1989, στις 10 περιφέρειες που εκπροσωπούνται περισσότερο στο εθνικό κοινοβούλιο, αυτές δηλαδή που έχουν από 8 έδρες και πάνω, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και το ψηφοδέλτιο Επικρατείας.¹⁶ Στις εκλογές, λοιπόν, του 1985 δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη μεταβολή στο πολιτικό προσωπικό παρ' όλο που έγιναν με λίστα. Επανεκλέχθηκαν πάνω από το 50% των βουλευτών της προηγούμενης βουλευτικής περιόδου.

Το ενδιαφέρον είναι ότι στις εκλογές του 1989 που έγιναν με σταυρό, στις 10 εκλογικές περιφέρειες που εξετάζονται, επανεξελέγη περίπου το 43% των βουλευτών της βουλευτικής περιόδου 1985-1989.

Να σημειωθεί εδώ ότι γενικά σε όλες τις επόμενες εκλογικές αναμετρήσεις μέχρι και αυτές του 2012, που είχαμε πάλι σημαντική αλλαγή πολιτικού προσωπικού με μόλις το 44% να επανεκλέγεται, οι επανεκλεγέντες βουλευτές από βουλευτική περίοδο σε βουλευτική περίοδο ήταν πάντα πάνω από το 50%. Ασφαλή επομένως

¹⁴ Μία πρόσθετη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν είναι και η εσωτερική δομή και λειτουργία των κομμάτων ειδικά όσον αφορά την επιλογή υποψηφίων, κάτι στο οποίο κατά την Λευκοφρίδη (2009: 91) τα ελληνικά κόμματα υστερούν.

¹⁵ Για τα υπόλοιπα 13 κράτη μέλη δεν κατορθώσαμε να αποκτήσουμε απαντήσεις από επίσημους φορείς ή από εκεί ακαδημαϊκούς (σχετική αλληλογραφία στην διάθεση οιοδήποτε) αν και γενικότερα στοιχεία μας κάνουν να τεκμαίρουμε ότι ούτε εκεί υπήρξαν αλλαγές παρόμοιες με την ελληνική.

¹⁶ Α' Αθηνών, Β' Αθηνών, Αιτωλίας & Ακαρνανίας, Αττικής, Αχαΐας, Επικρατείας, Ηρακλείου, Α' Θεσσαλονίκης, Λαρίσης, Β' Πειραιώς.

συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο κινείται το εκλογικό σώμα δεν μπορούν να εξαχθούν από τις παρατηρήσεις αυτές.¹⁷

Όσον αφορά τώρα τις ευρωεκλογές του 2014 οι οποίες αποφασίστηκε να γίνουν με σταυρό, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το αποτέλεσμα ήταν η πλήρης αλλαγή του «ευρω-πολιτικού» προσωπικού, καθώς κανένας από του 10 ευρωβουλευτές της περιόδου 2009-2014 που επανεξετέθη ως υποψήφιος δεν επανεξελέγη. Οι ευρωεκλογές 2014 μπορούν ίσως να συγκριθούν με τις πρώτες βουλευτικές εκλογές του 2012 που, όπως είπαμε μόλις παραπάνω επανεκλέχθηκε μόλις το 44% των προηγούμενων βουλευτών, ενώ στις προηγούμενες βουλευτικές είχε επανεκλεγεί το 71% (πάντα εξετάζεται το ποσοστό επανεκλογής στις 10 περιφέρειες).

Κοινό στοιχείο των εκλογικών αναμετρήσεων 2012 (εθνικές Μαΐου) και ευρωεκλογές 2014 αποτελεί το γεγονός ότι και οι δύο είναι οι πρώτες που διενεργήθηκαν (για το εκάστοτε κοινοβούλιο) μετά την υπογραφή της πρώτης δανειακής σύμβασης και τη συγκρότηση διακομματικών κυβερνήσεων συνασπισμού οι οποίες μάλιστα συγκροτήθηκαν κυρίως από τα δύο πλέον αντίπαλα κόμματα του έως τότε συστήματος (ΠαΣοΚ και ΝΔ) που ξεπέρασαν (για πρώτη φορά μετά την βραχύβια κυβέρνηση Ζολώτα) παλαιότερες διαχωριστικές τομές. Πολύ εύστοχα η Τεπέρογλου (2016) αποκαλεί τις εκλογές του 2012 «σεισμό» και τις ευρωεκλογές του 2014 «μετασεισμό». Πρέπει εδώ να εξεταστούν προσεκτικότερα τα αποτελέσματα των εθνικών εκλογών Μαΐου 2012, καθώς παρουσιάζουν εντυπωσιακές διαφορές από τις προηγούμενες (Οκτωβρίου 2009).

¹⁷ Όπως αναφέρει ο Η. Νικολακόπουλος (2007: 70) στις εκλογές τομής του Νοεμβρίου 1974 (μετά την δικτατορία) με την τυπική ίδρυση 2 νέων κομμάτων (ΝΔ, ΠαΣοΚ) και αλλαγές σε άλλα (ΕΚΝΔ, Ενωμένη Αριστερά) «138 νεοεκλεγέντες βουλευτές εμφανίστηκαν στο πολιτικό προσκήνιο». Αυτό σημαίνει επανεκλογή τού 54% όσων υπηρέτησαν στην προ-1967 Βουλή και εξελέγησαν τον Φεβρουάριο 1964, δέκα χρόνια και εννέα μήνες νωρίτερα! Να σημειωθεί ότι το εν λόγω άρθρο αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και σύντομη παρουσίαση εκλογών και μετακινήσεων της περιόδου 1974-2004. Βλ. επιπλέον Βούλγαρης, 2011: 111-154, για αναλυτική παρουσίαση και σχολιασμό των εκλογικών μεταβολών της περιόδου 1974-2004.

	Οκτώβριος 2009		Μάιος 2012	
	Συμμετοχή 70,95%	Άκυρα-Λευκά 2,64%	Συμμετοχή 65,12%	Άκυρα-Λευκά 2,36%
	Ποσοστό	Έδρες	Ποσοστό	Έδρες
ΠΑΣΟΚ	43,92%	160	13,18%	41
Νέα Δημοκρ.	33,47%	91	18,85%	108
ΚΚΕ	7,54%	21	8,48	26
ΛΑΟΣ	5,63%	15	2,89%	-0-
ΣΥΡΙΖΑ	4,60%	13	16,79%	52
ΧΡ-ΑΥ	0,29%	-0-	6,97%	21
ΑΝΕΛ	-	-	10,62%	33
ΔΗΜΑΡ	-	-	6,11%	19
ΕΚΤΟΣ ΒΟΥΛΗΣ	4,84	-0-	19,02 (συμπεριλαμβάνεται το 2,89 ΛαΟΣ)	-0-

(πηγή: Υπουργείο Εσωτερικών: Εκλογές)

Η παρατήρηση που ίσως εξάγεται από αυτές τις αλλαγές πολιτικού προσωπικού είναι η δυσαρέσκεια και η απογοήτευση του εκλογικού σώματος για το πολιτικό προσωπικό και ότι, μια μεγάλη μερίδα του, ψήφισε με στόχο την αλλαγή του πολιτικού αυτού προσωπικού.¹⁸ Όπως παρατηρούν οι Ελευθερίου και Τάσσης (2013: 178 επ.) αυτό είναι εντονότερο και αφορά κυρίως το ΠαΣοΚ το οποίο απώλεσε το 75% της εκλογικής του δύναμης καθώς έχασε στοιχεία της αναπαραγωγής του είτε ως έκφραση «αδικημένων» είτε ως έκφραση «νέων δυναμικών» μερίδων του πληθυσμού (σε διαφορετικές φάσεις της ιστορίας του), είτε λόγω των ευθυνών του ως προς την κρίση και τα προβλήματα που αυτή προξένησε στη μέση τάξη, τη σύγκλιση με τον «αιώνιο αντίπαλο», τη διάστασή του με την κοινωνία, το τέλος τού κυβερνητισμού του και την άρση της σχέσης του με το κράτος,¹⁹ όπως τέλος και την αδιαφορία μελών και στελεχών του από τις διαδικασίες που «στις δύο εκλογές του 2012 –ιδίως σε εκείνες του Μαΐου– το [κατέστησαν] απόν ως εκλογική μηχανή» (στο ίδιο: 182).

Επίσης, έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί περαιτέρω, κάτι που δεν γίνεται εδώ για λόγους οικονομίας, ο βαθμός προβολής των ευρωβουλευτών του 2014 πριν τις ευρωεκλογές, καθώς πολλοί από τους νεοεκλεγέντες ευρωβουλευτές είναι άτομα ευρέως γνωστά (ή έστω έγιναν ευρέως γνωστά) κατά την διάρκεια της κρίσης και της

¹⁸ Η δυσαρέσκεια απέναντι στο πολιτικό προσωπικό έρχεται και ως ένδειξη διαμαρτυρίας και διάθεσης τιμώρησής του λόγω των μνημονιακών πολιτικών (Τεπέρογλου 2016: 417)

¹⁹ Βλέπε και Βερναρδάκης 2004, όπου γίνεται συζήτηση για την μετάβαση του ΠαΣοΚ από κόμμα μαζών σε κόμμα του κράτους

εμπλοκής τους στο «αντιμνημονιακό» μέτωπο.²⁰ Μια ακόμη ερμηνεία της πλήρους αλλαγής εκλεγέντος πολιτικού προσωπικού τον Μάιο του 2014 θα μπορούσε να σχετίζεται με την ίδια την οικονομική και κοινωνική κρίση, και την αμφισβήτηση των λεγόμενων «μνημονιακών» πολιτικών αποφάσεων (policies), και πολιτικών δρώντων (politicians). Μολαταύτα αυτή η προσέγγιση δεν εξηγεί και την μη-επανεκλογή ευρωβουλευτών υποψηφίων με «αντιμνημονιακά» κόμματα (ειδικά δε του ΣυΡΙζΑ που κέρδισε τις ευρωεκλογές 2014, αυξάνοντας τον αριθμό των ευρωβουλευτών του).

Η αναζήτηση μίας εξήγησης για την πλήρη αλλαγή στο εκλεγέν πολιτικό προσωπικό δεν είναι επαρκές και εύκολο να στηριχθεί μόνον στην κρίση και την επιθυμία είτε προβολής δυσaréσκειας έναντι της κρίσεως και του «μνημονίου», είτε τιμωρίας του «μνημονιακού» πολιτικού προσωπικού, καθώς δεν παρουσιάζονται παρόμοιες τάσεις με άλλες χώρες που βρέθηκαν σε παρόμοια (πλην όμως όχι απόλυτα ταυτόσημη) κατάσταση, εκτός ίσως με την μικρή εξαίρεση της Κύπρου (επανεκλογή 2 στους 6). Άλλωστε, σημαντικές μεταβολές παρουσιάζονται και σε χώρες που ξεπέρασαν την κρίση περισσότερο ανώδυνα έως δεν αντιμετώπισαν την κρίση (π.χ. Ολλανδία).

²⁰ Δες και υποσημ 24 για τον ρόλο των ΜΜΕ και της προβολής από αυτά. Υπενθυμίζεται ότι η όλη συζήτηση για την συνολική αλλαγή στο εκλεγέν πολιτικό προσωπικό γίνεται στα πλαίσια και λαμβάνοντας υπ' όψιν και τις ευρύτερες πολιτικές μεταβολές (υποχώρηση έως και εκλογική εξαφάνιση ΠαΣοΚ, υποχώρηση ΝΔ, άνοδος ΣυΡΙζΑ, νέα κόμματα) τόσο μετά το 2012 όσο και στις εν λόγω Ευρωεκλογές.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ, ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΛΟΓΩΝ

Κράτος Μέλος	Μεταβολή ΑΕΠ 2009-2014 (€ κατά κεφαλήν)	Μεταβολή Ανεργίας 2009-2014 (%)	Συμμετοχή σε εθνικές εκλογές μεταξύ ευρωεκλογ. 2009-2014 (%)	Συμμετοχή ευρωεκλογ. 2009 (%)	Συμμετοχή ευρωεκλογ. 2014 (%)	Ποσοστό επανεκλογής (%)
Αυστρία	+4.400	+0,3	74,9	45,97	45,93	55,56
Βέλγιο	+3.600	+0,6	88,5	90,39	89,64	57,41
Βουλγαρία	+900	+6,2	51,3	38,99	35,84	35,29
Γαλλία	+2.300	+1,2	57,23	40,63	42,43	51,35
Γερμανία	+5.500	-2,6	71,5	43,27	48,10	67,70
Δανία	+4.500	+0,6	87,2	59,54	56,32	53,84
Ελλάδα	-5.100	+16,9	62,5	52,61	59,97	0
Εσθονία	+4.400	-6,1	63,5	43,9	36,52	33,33
Ηνωμένο Βασίλειο	+7.600	-1,5	65,1	34,7	35,6	57,79
Ιρλανδία	+4.500	-0,7	69,9	58,64	52,44	45,45
Ισπανία	-1.000	+6,6	68,9	44,87	43,81	40,74
Ιταλία	+300	+5,0	75,2	65,05	57,22	26,02
Κροατία	-300	+8,1	54,32		25,24	54,54
Κύπρος	-2.500	+10,7	78,7	59,4	43,97	33,33
Λετονία	+3.000	-6,7	59,49	53,7	30,24	50
Λιθουανία	+4.000	-3,1	52,93	20,98	47,35	54,54
Λουξεμβούργο	+15.500	+0,9	91,15	90,76	85,55	66,66
Μάλτα	+4.000	-1,1	93,8	78,79	74,8	50
Ολλανδία	+1.900	+3,0	74,6	36,75	37,32	46,15
Ουγγαρία	+1.200	-2,3	61,73	36,31	28,97	52,38
Πολωνία	+2.400	+0,9	48,92	24,53	23,83	43,13
Πορτογαλία	0	+5,3	58	36,77	33,67	42,85
Ρουμανία	+1.700	+0,3	41,76	27,67	32,44	62,5
Σλοβακία	+2.200	+1,1	59,11	19,64	13,05	53,84
Σλοβενία	+400	+3,8	65,6	28,37	24,55	50
Σουηδία	+11.300	-0,4	84,63	45,53	51,07	42,10
Τσεχία	+700	-0,6	59,48	28,22	18,20	28,57
Φινλανδία	+3.700	+0,5	70,5	38,6	39,1	53,84

πηγές: Eurostat: National accounts (including GDP), *Statistics Illustrated*, Eurostat: Statistics Explained, *File: Unemployment rate 2005-2014 (%) new*, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Αποτελέσματα των Ευρωεκλογών 2014.

Στον πίνακα παρατηρούμε, βάσει των ποσοστών των ευρωεκλογών και των εθνικών εκλογών που διενεργήθηκαν μεταξύ του 2009 και του 2014, ότι οι ευρωεκλογές στο σύνολο των κρατών-μελών της ΕΕ²¹ αποτελούν εκλογές δεύτερης τάξης. Η αιτιολόγηση, όμως, βάσει «ενδιάμεσων» και «λιγότερο σημαντικών» εκλογών επίσης δεν είναι επαρκής από μόνη της διότι το ίδιο ισχύει και για παρελθούσες περιπτώσεις στην Ελλάδα και για τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Είναι γεγονός ότι η έκφραση της δυσαρέσκειας τον Μάιο του 2014 ήταν έντονη τόσο λόγω της μεγάλης αποχής και λευκών-άκυρων ψηφοδελτίων για τα ελληνικά δεδομένα, όσο και των σχετικά υψηλών ποσοστών (σε σχέση με το παρελθόν) νεοπαγών και αντισυστημικών κομμάτων που είτε εξέλεξαν, είτε δεν εξέλεξαν ευρωβουλευτές. Τα στοιχεία αυτά μάλιστα πρέπει να τα δούμε ως έκφραση και μέτρηση της δυσαρέσκειας (την οποία σημειώνουμε ως ανεπαρκή αιτιολόγηση των αλλαγών) και όχι ως αιτίες καθαυτές.

Η αιτιολόγηση βάσει της αλλαγής από λίστα σε σταυρό είναι μια ισχυρή εξήγηση, αλλά δεν αρκεί από μόνη της καθότι στην περίπτωση από το 1985 στο 1989 οι μεταβολές δεν ήταν τόσο ευρείες παρά το γεγονός της αλλαγής τόσο του εκλογικού νόμου (απλή αναλογική που έδωσε αρκετές –νέες– έδρες στον τότε Συνασπισμό) όσο και της αλλαγής του πρώτου κόμματος (από ΠαΣοΚ σε ΝΔ).

Μία παράμετρος που αξίζει λίγο περισσότερο την προσοχή μας είναι (σε συνδυασμό με την αλλαγή από λίστα σε σταυρό) το γεγονός ότι και η ΝΔ και το ΠαΣοΚ και ο ΣΥΡΙΖΑ είχαν αλλαγή κομματικού αρχηγού και ευρύτερης κομματικής ηγεσίας ανάμεσα στο 2009 και το 2014.²² Αυτό εξηγεί εν μέρει και το γεγονός ότι από τους 22 (πρώην) ευρωβουλευτές εξετέθησαν ως υποψήφιοι οι 10,²³ με μερικές μάλιστα «μετακινήσεις» από κόμματος εις κόμμα. Δεν πρέπει να μας διαφύγει μάλιστα ότι την περίοδο πριν τις ευρωεκλογές οι τότε υπηρετούντες ευρωβουλευτές

²¹ Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι μόνο το Βέλγιο παρουσιάζει ελαφρώς αυξημένο ποσοστό σε σχέση με τις εθνικές εκλογές (στο Βέλγιο η ψήφος είναι υποχρεωτική και για αυτό τα ποσοστά συμμετοχής είναι τόσο υψηλά). Σε όλες τις υπόλοιπες χώρες, σε άλλες περισσότερο και σε άλλες λιγότερο, οι διαφορές των ποσοστών μεταξύ ευρωεκλογών και εθνικών εκλογών (αξιοποιήθηκαν ποσοστά από εκλογές για τα νομοθετικών σώματα των χωρών) είναι σημαντικές.

²² Για τις αλλαγές στο ΠαΣοΚ βλέπε και Ελευθερίου & Τάσσης (2013: 204)

²³ Δες και την υποσημ. 14 στην παρατήρηση της Λευκοφρίδη για τον αποφασιστικό ρόλο της κομματικής ηγεσίας στις επιλογές υποψηφίων λίγο παραπάνω.

(όλοι αλλά κυρίως οι 10 που επανεξετέθησαν) είχαν μια περιορισμένη παρουσία στα πολιτικά δρώμενα (κυρίως σε τηλεοπτικές εκπομπές)²⁴ ενώ αρκετοί από τους εκλεγέντες επέδειξαν σημαντική δραστηριότητα το προηγούμενο έτος ή έστω είχαν γίνει «αναγνωρίσιμοι» λόγω σειράς πολιτικών γεγονότων των οποίων μάλιστα υπήρξαν με τον έναν ή άλλον τρόπο θύματα, κερδίζοντας συμπάθειες στον χώρο τους.

Ανασκόπηση και Σύνοψη: Ανάμεσα σε Συμπεράσματα και Πρόβλεψη Τάσεων.

Η συνολική απάντηση και απόπειρα εξήγησης δεν μπορεί παρά να είναι συνδυαστική, βλέποντας τις γενικότερες αλλαγές στο κομματικό σύστημα (υποχώρηση ΝΔ, καθίζηση ΠαΣοΚ, ενίσχυση ΣυΡΙΖΑ, εμφάνιση νεοπαγών κομμάτων),²⁵ την εκδήλωση απογοήτευσης λόγω κρίσης (χωρίς να είναι η κύρια αιτία), την απογοήτευση από το «παλαιό» πολιτικό προσωπικό σε γενικότερο επίπεδο (η οποία είχε αρχίσει από την δεκαετία του 1990!),²⁶ την αλλαγή από λίστα σε σταυρό σε άμεση σχέση με αλλαγή ηγεσίας και στα τρία κόμματα, και επανάπαυση υπηρετησάντων ευρωβουλευτών, με από την άλλη πλευρά έντονη την προβολή νέων προσώπων σε μεγάλο και κυρίως το ύστερο μέρος της περιόδου.

Αν όλα αυτά συνδυαστούν με τις αλλαγές που ξεκίνησαν το 2012, κυρίως όσον αφορά τα συνολικά αθροίσματα κομμάτων στις εκλογές και τη μη-συγκρότηση σταθερών μονοκομματικών κυβερνήσεων ευρείας κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας (με

²⁴ Σημαντικός χώρος πολιτικής προβολής, ειδικά σε πανελλήνιο επίπεδο δεν μπορεί πλέον να είναι οι 'ατομικές' προ-εκλογικές εκστρατείες παλαιού τύπου (φυλλάδια, προκηρύξεις, επισκέψεις) αλλά η τηλεόραση ειδικά μετά την ανάπτυξη των ιδιωτικών ΜΜΕ, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας 1980 και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Λυριντζής, 2006). Δυστυχώς, δεν κατέστη δυνατό να μετρήσουμε τον τηλεοπτικό χρόνο (άμεσο και έμμεσο = γενικές αναφορές στο πρόσωπο) τόσο κατά την επίσημη (και ρυθμιζόμενη) προεκλογική περίοδο, αλλά κυρίως και κατά την γενικότερη που προηγήθηκε.

²⁵ Ας σημειωθεί εδώ ότι το φαινόμενο δεν είναι μόνον ελληνικό. Σημαντικές μεταβολές παρατηρούνται και στην υπόλοιπη Ευρώπη όπως π.χ. στην Ισπανία (υποχώρηση Λαϊκού και Σοσιαλιστικού Κόμματος, δυναμική εμφάνιση νεοπαγών σχηματισμών όπως οι Podemos και οι Ciudadanos, περίπτωση της Καταλωνίας), στο Ηνωμένο Βασίλειο (υποχώρηση έως κατακρήμνιση Liberal Democrats, δυναμική παρουσία UKIP, Σκωτίας), στην Γερμανία (υποχώρηση FDP, ανάδυση AfD).

²⁶ Στις εκλογές του 1996, όπως σημειώνουν οι Παπαβλασόπουλος και Σπουρδαλάκης (2010: 336), γίνεται φανερή η πολιτική απάθεια του εκλογικού σώματος, η οποία στη συνέχεια μετετράπη σε πολιτικό κυνισμό και αντικομματικότητα. Πρέπει από την άλλη πλευρά να παρατηρηθεί ότι μία τάση απογοήτευσης με την στάση του πολιτικού προσωπικού είχε αρχίσει να εμφανίζεται δημοσκοπικά ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και να αυξάνει το 2003, όπως αναφέρει ο Χ. Λυριντζής (2006) με τους πολίτες να θεωρούν τους πολιτικούς απομονωμένους και ενδιαφερόμενους μόνο για την (επανεκλογή τους).

λίγες εξαιρέσεις από το 1974) μαζί με τις μετακινήσεις βουλευτών από κόμματος εις κόμμα ή τις ανεξαρτητοποιήσεις μετά το 2012, φαίνεται ότι οι ελληνικές ευρωεκλογές 2014 αποτελούν ένα ακόμη σημαντικό βήμα αλλαγών στο πολιτικό και (δι)κομματικό σύστημα της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας. Οι αλλαγές αυτές συνεχίστηκαν και διευρύνθηκαν στις εκλογικές αναμετρήσεις του 2015 με την περαιτέρω κατακρήμνιση του ΠαΣοΚ, την επικράτηση του ΣυΡΙζΑ (αλλά και την ανάγκη του να συνασπιστεί με τους ΑνεΛ, κάτι που ενδεικνύει αλλαγές στον τρόπο συγκρότησης κυβερνήσεων, γεγονός που παρατηρείται από την κυβέρνηση Παπαδήμου και μετά), στη διάρκεια των κυβερνητικών θητειών η οποία μειώνεται σε σχέση με τις προηγούμενες στην Τρίτη Δημοκρατία,²⁷ και φυσικά αλλαγές στις τομές και διακυβεύματα σε σχέση με το «μνημόνιο» και την πορεία της Ελλάδος στην Ευρωζώνη.

Εν κατακλείδι, το ελληνικό πολιτικό-κομματικό σύστημα βρίσκεται σε μία φάση μετάβασης από έναν σαφή δικομματισμό (ο οποίος διαφαίνεται μετά το 1977 και ξεκινά το 1981), προς πιθανόν έναν ασταθή πολυκομματισμό²⁸ στον οποίο ενυπάρχουν και νεοπαγή και ενίοτε βραχύβια κόμματα,²⁹ με συμμαχίες πάνω σε ένα νέο δίπολο³⁰ βασισμένο στις «μνημονιακές» υποχρεώσεις. Η μετάβαση αυτή, που χαρακτηρίζεται από «μεταβλητότητα, αποσυσπείρωση και ανατροπή όλου του πολιτικού φάσματος, σε συνδυασμό με τη διολίσθηση της εμπιστοσύνης των πολιτών προς το πολιτικό σύστημα» (Τεπέρογλου 2016: 390), ξεκινά το 2012 και γίνεται σαφέστερη με τις ευρωεκλογές 2014 που παρουσιάζουν και το χαρακτηριστικό της ολικής αλλαγής πολιτικού προσωπικού, και ακολουθείται από τις δύο εθνικές εκλογές 2015, με την εμφάνιση νέου (κύριου) κυβερνητικού κόμματος (ΣυΡΙζΑ) και κυβερνητικού εταίρου (ΑνεΛ). Εναπόκειται στον ιστορικό του μέλλοντος ποια από τις τρεις εκλογικές περιόδους (ή τέσσερις αν βάλουμε και τον Σεπτέμβριο 2015) θα θεωρήσει ως τομή και σταθμό στην Τρίτη Ελληνική Δημοκρατία. Πάντως διαφαίνεται ότι το μέλλον δεν θα μοιάζει πολύ με την περίοδο 1981-2010.

²⁷ Με μόνες εξαιρέσεις εκείνες των περιόδων 1989-90.

²⁸ Για τα κόμματα και κυρίως την συγκρότηση αναλυτικού πλαισίου για τα κομματικά συστήματα (αριθμός κομμάτων που συμμετέχουν στις εκλογές, αριθμός κομμάτων που διεκδικούν την εκτελεστική εξουσία, ιδεολογικές διαφορές, εκλογικά ποσοστά κλπ) βλέπε π.χ. Διαμαντόπουλος, 1989, Ball & Peters 2001.

²⁹ Τα οποία παρά τις ενίοτε ακραιφνείς θέσεις τους δεν είναι σαφές ότι μπορούν όλα να ενταχθούν στην (ασαφή) κατηγορία των *niche parties* (Adams et al 2006, Wagner 2011), καθότι δεν θέτουν μεταυλιστικά ζητήματα, ή δεν γίνονται αντιληπτά ως 'μονοθεματικά'.

³⁰ Ο όρος δίπολο εν προκειμένω χρησιμοποιείται με βάση τις πολιτικές διαιρετικές τομές *cleavages* (Lipset & Rokkan 1990, Διαμαντόπουλος 1989)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams J., Clark M., Ezrow L., Glasgow G. (2006), «Are Niche Parties Fundamentally Different from Mainstream Parties? The causes and the electoral consequences of Western European Parties, Policy Shifts, 1976-1998», *Political Science*, 50:3, July 2006. pp 513-529.
- Lipset S. & Rokkan S. (1990), «Cleavage Structures, Party Systems, and Voter Alignments» στο Mair Peter (ed.) *The West European Party System*, Oxford: Oxford University Press.
- Wagner M. (2011), «Defining and Measuring Niche Parties», *Party Politics, The International Journal for the Study of Political Parties and Political Organizations*, σ. 845-864, διαθέσιμο επίσης στην ιστοσελίδα: <http://ppq.sagepub.com/content/early/2011/05/18/1354068810393267>, (09/01/2017).

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεάδης Γ. (2005), «Αποχή στις Βουλευτικές και στις Ευρωεκλογές 2004», *Πολιτική Επιστήμη*, 1, σ. 76-88
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα (2013), *Οδηγός: Το Ελληνικό Κοινοβούλιο και η Ευρωπαϊκή Ένωση*, Έκδοση της ΕΕ, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα, διαθέσιμο επίσης στην ιστοσελίδα: <https://fchatzistavrou.files.wordpress.com/2015/10/cebfcceb4ceb7ceb3cebfcf83-cf84cebf-ceb5cebbcebb-cebacebfceb9cebdcebfceb2-cebaceb1ceb9-ceb7-ceb5ceb5.pdf> (9/01/2017).
- Βερναρδάκης Χ. (2004), «Η Ίδρυση, η Εξέλιξη και η Μετεξέλιξη του ΠαΣοΚ: από το 'κόμμα μαζών' στο 'κόμμα του κράτους'» στο Βερναρδάκης Χ., Γεωργαντάς Η., Γράβαρης Δ., Κοτρόγιαννος Δ., *Τριάντα Χρόνια Δημοκρατία: Το πολιτικό σύστημα της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-2004*, Αθήνα: Κριτική, σ. 154-175.
- Βερναρδάκης Χ. (2009), «Από τον Δικομματισμό στον Πολυκομματισμό: η πολιτική και ιδεολογική γεωγραφία του νέου κομματικού συστήματος» στο Κωνσταντίνιδης Γ., Μαραντζίδης Ν., Παππάς Τ. (επιμ.), *Κόμματα και Πολιτική στην Ελλάδα: Οι σύγχρονες εξελίξεις*, Αθήνα: Κριτική, σ.133-148.
- Βούλγαρης Γ. (2011), «Η δημοκρατική Ελλάδα. 1974-2004», στο *Ελληνική Πολιτική Ιστορία: 1950-2004*, συλλογικό έργο, β' έκδοση, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 111-154.
- Ball A. & Peters G. (2001), *Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση*, Αθήνα: Παπαζήσης.

- Διαμαντόπουλος Θ. (1989) , *Κόμματα και Κομματικά Συστήματα*, Αθήνα: Εξάντας.
- Ελευθερίου Κ. & Τάσσης Χ. (2013), *ΠΑΣΟΚ: Η Άνοδος και η Πτώση(;) ενός Ηγεμονικού Κόμματος*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Ιωακείμης Π. (2010), *Η Συνθήκη της Λισσαβώνας: παρουσίαση, ανάλυση, αξιολόγηση*, β' συμπληρωμένη έκδοση, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κανελλόπουλος Π. (επιμ., 2010), *Η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση και η Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Λευκοφρίδη Ζ. (2009) , «Ο εξευρωπαϊσμός των εθνικών κομμάτων: ένα θεωρητικό πλαίσιο μελέτης της ελληνικής περίπτωσης» στο Κωνσταντινίδης Γ., Μαραντζίδης Ν., Παππάς Τ. (επιμ.), *Κόμματα και Πολιτική στην Ελλάδα: Οι σύγχρονες εξελίξεις*, Αθήνα: Κριτική σ. 75-100.
- Λυριντζής Χ. (2006), «Το Μεταβαλλόμενο Κομματικό Σύστημα: Σταθερή Δημοκρατία, Αμφισβητούμενος Έκσυγχρονισμός», στο Featherstone Κ. (επιμ.), *Πολιτική στην Ελλάδα: η Πρόκληση του Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Οκτώ, σ. 45-68.
- Μενδρινού Μ. (2003), «Στρατηγικές Ψήφου και Εκλογικός Ανταγωνισμός στο Ελληνικό Πολιτικό Σύστημα», *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, 2, σ. 5-31
- Μενδρινού Μ. (2005), «Εκλογικοί Ανταγωνισμοί, Κομματικά Συστήματα, και ο Θεσμός των Ευρωεκλογών», *Πολιτική Επιστήμη*, 1, σ. 52-75
- Νικολακόπουλος Η. (2007), «Εκλογές και ψηφοφόροι, 1974-2004: Παλιές ρήξεις και Νέα Ζητήματα», στο Featherstone Κ. (επιμ.), *Πολιτική στην Ελλάδα: η Πρόκληση του Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Οκτώ, σ. 69-93.
- Παπαβλασόπουλος Ε. & Σπουρδαλάκης Μ. (2010), «Οι πολιτικές δυνάμεις και το κομματικό σύστημα», στο Μωυσιάδης Α. και Σακελλαρόπουλος Σ. (επιμ.), *Η Ελλάδα στον 19^ο και 20^ο αιώνα: Εισαγωγή στην ελληνική κοινωνία*, β' έκδοση, Αθήνα: Τόπος, σ. 313-340.
- Σκρίνης Σ. (2009), «Η αξία της εκλογικής γεωγραφίας και της χρονικής συγκυρίας» στο Κωνσταντινίδης Γ., Μαραντζίδης Ν., Παππάς Τ. (επιμ.), *Κόμματα και Πολιτική στην Ελλάδα: Οι σύγχρονες εξελίξεις*, Αθήνα: Κριτική, σ. 103-132.
- Τεπέρογλου Ε. (2016), *Οι Άλλες «Εθνικές» Εκλογές: αναλύοντας τις Ευρωεκλογές στην Ελλάδα 1981-2014*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίρμπας Γ. (2009), «Η υποχώρηση του δικομματισμού μετά τις εκλογές του 2007: Τα χαρακτηριστικά, οι αιτίες και η ισχύς του φαινομένου», στο Κωνσταντινίδης Γ., Μαραντζίδης Ν., Παππάς Τ. (επιμ.), *Κόμματα και Πολιτική στην Ελλάδα: Οι σύγχρονες εξελίξεις*, Αθήνα: Κριτική, σ. 103-132.
- Χατζηπαντελής Θ., & Ανδρεάδης Γ. (2004), «Η Ανάλυση των Εκλογικών Αποτελεσμάτων: Η Περίπτωση του Λαϊκού Ορθόδοξου Συναγερμού, το προφίλ των ψηφοφόρων του

ΛαΟΣ» στο Βερναρδάκης Χ., Γεωργαντάς Η., Γράβαρης Δ., Κοτρόγιαννος Δ., *Τριάντα Χρόνια Δημοκρατία: Το πολιτικό σύστημα της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-2004*, Αθήνα: Κριτική, σ. 176-195.

Διαδικτυακές πηγές:

Eurostat, *Harmonised unemployment rate by sex*,
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1> (31/01/2017).

Eurostat: National accounts (including GDP), *Statistics Illustrated*,
<http://ec.europa.eu/eurostat/web/national-accounts/statistics-illustrated>
(31/01/2017).

Eurostat: Statistics Explained, *File: Unemployment rate 2005-2014 (%) new*,
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Unemployment_rate_2004-2015_\(%25\)_new.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Unemployment_rate_2004-2015_(%25)_new.png)
(31/01/2017).

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-29012010-AP/EN/3-29012010-AP-EN.PDF (8/12/2014).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Αποτελέσματα των Ευρωεκλογών 2014, Ποσοστά Συμμετοχής,
<http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/el/turnout.html> (31/01/2017).

Η Καθημερινή (2013), "Eurostat: Στο 26,8% το ποσοστό ανεργία στην Ελλάδα, τον Οκτώβριο",
<http://www.kathimerini.gr/27283/article/oikonomia/ellhnikh-oikonomia/eurostat-sto-268-to-pososto-anergias-sthn-ellada-ton-oktwvrio> (31/01/2017).

Υπουργείο Εσωτερικών: Εκλογές, <http://ekloges.ypes.gr/>.

ABSTRACTS

Public -Private Sector partnerships: Categorization of theoretical approaches through international literature review.

Nektaria Marava, Stella Kyvelou, Elias Beriatos

The aim of this paper is an attempt of categorizing the Public -Private Sector partnership (PPS) through a systematic investigation/review of the relevant literature in order to study the conceptual approach and the rise of the phenomenon as well as its interdisciplinary dimension. In particular, the paper tries to deal with the main issues of theoretical and empirical analysis through the various aspects of international bibliography, namely the concept of PPS, the rise of the relevant scientific research, and the thematic and spatial analysis of PPS partnership.

Keywords: Public -Private Sector partnerships, literature review, research.

Classroom management techniques: Primary school teachers' views.

Anastasia Papanastasiou – Aggeliki Lazaridou

This research aims to highlight how teachers of primary education in Greece run their classroom as well as the techniques they use most commonly in classroom management. Moreover, the positions of the teachers towards their cooperation with the school environment and the student's parents are being investigated. The standardized questionnaire «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» of Webster-Stratton et al. (2001), was used for this research. The survey involved a total of 95 teachers from the counties of Magnesia, Trikala and Thessaloniki. The findings indicated that teachers had great confidence in their ability to manage problems in the classroom. Furthermore, it was found that the frequency of use of the techniques, concerning classroom management, agrees with their utility.

Keywords: classroom management, Greece, teachers.

Searching for pedagogical practices for success at school for “all” the students: a sociological approach.

Anna Asimaki, Dimitris Sakkoulis, Dimitris Vergidis

This particular research focuses on the micro-level of the school classroom and aims at the investigation of the pedagogical practices that teachers employ, as well as the pinpointing of those practices that contribute to the mitigation of failure at school. In this research B. Bernstein's theoretical framework was used and, for the collection of data, a multi-methodological approach was applied.

The results of this qualitative research revealed that the dominant pedagogy is the visible inter-individual pedagogical practice of transmission. Finally, in order to support the weaker students, the teachers employ strategies that lead to an additional stratification of the already stratified pedagogical practice.

Keywords: school failure, pedagogical practices, teaching rules.

Perceptions on the level of competence of the administrative staff of primary schools concerning their gender and experience.

Adamos Anastasiou

The aim of this study is to determine whether there is a significant difference in the total perceived level of competence between beginning - inexperienced and experienced administrative staff of elementary schools of the prefecture of Thessaloniki, between males and females, as well as separately between beginning and experienced males and also between beginning and experienced females. The data collected through a questionnaire concern 412 people (261 principals and 151 deputy principals). The experienced members of the administrative staff feel more competent than the beginning ones, as well as the males perceive themselves as more competent than females. However, there seem to be significant differences concerning the level of competence between beginning males and females, in contrast to the one between experienced males and females.

Keywords: administrative staff of primary education schools, competence, gender, experience.

Roma mothers' views about the importance of education and the literacy programs. The case of communities OF "Agia Sofia" and "Kimina" at Thessaloniki.

Vassiliki Tsiouli, Efthymia Penteris

The present study compares 20 Roma mothers' beliefs that live in two different communities, Kimina and Agia Sofia, about the need, conditions and benefits of a potential literacy program. Information gathered using a semi-structured interview protocol were analyzed applying a content analysis procedure and showed that Roma mothers in Kimina were better educated and involved in their children's schooling, while they had more progressive ideas concerning the literacy program. With reference to their social role and Roma community values, mothers' beliefs were not affected by their residence, however all mothers reported the need and wish to be educated with emphasis on acquiring writing and reading skills but also as a means to escape from everyday hardships.

Keywords: Roma mothers, literacy programs, beliefs on education.

Greek Euro-Election 2014: Complete Change of Political Personnel Elected. A Pursuit to Understand Reasons and Foresee Trends.

Kostas Dikaios, Giorgos Dikaios

The article deals with the 100% change in the election of Greek MEPs in 2014, and seeks for its reasons making comparisons to other member states alongside comparisons with percentages of returning MPs in the largest Greek constituencies. It then examines possible reasons such as the economic crisis, subsequent memoranda and their political repercussions matched by the facts of electoral law changes (in Greece versus other member states), changes in party leadership and party system, alongside decline of strength of PaSoK and Nea Dimokratia over the past years (in opinion polls too). It closes claiming that the reasons are both multiple and combined, and that the Greek party system is in a process of transformation.

Keywords: *Euro-Election 2014, reasons, trends.*