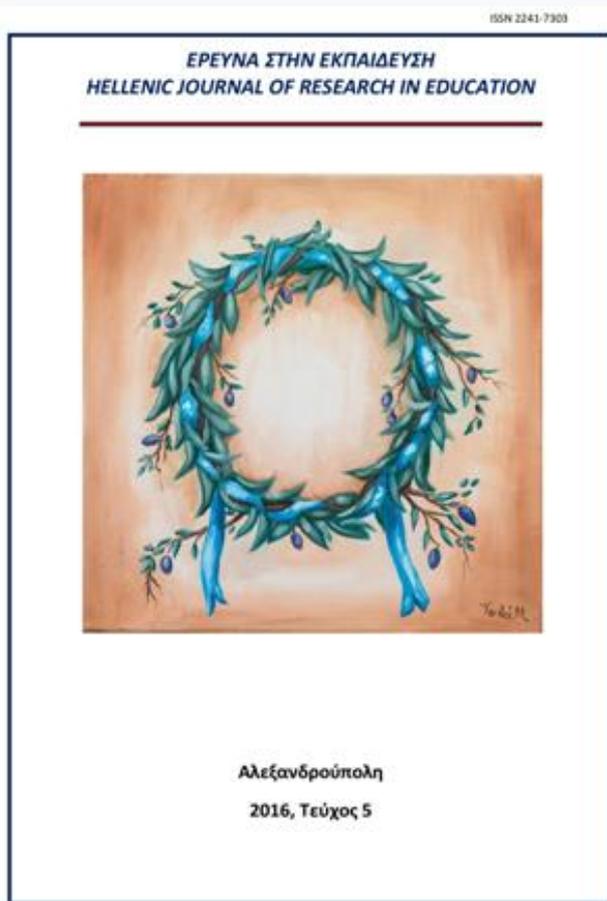


Hellenic Journal of Research in Education

Vol 5, No 1 (2016)

Hellenic Journal of Research in Education



Confronting the effects of crisis on education: Principals' views and practices in early childhood and primary education

Σοφία Αυγητίδου, Ελένη Κομίνια, Σόνια Λυκομήτρου, Βασιλική Αλεξίου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Δόμνα-Μίκα Κακανά, Βασίλης Τσάφος, Κωνσταντίνος Κουσαξίδης

doi: [10.12681/hjre.10784](https://doi.org/10.12681/hjre.10784)

Copyright © 2016, Σοφία Αυγητίδου, Ελένη Κομίνια, Σόνια Λυκομήτρου, Βασιλική Αλεξίου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Δόμνα-Μίκα Κακανά, Βασίλης Τσάφος, Κωνσταντίνος Κουσαξίδης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Αυγητίδου Σ., Κομίνια Ε., Λυκομήτρου Σ., Αλεξίου Β., Ανδρούσου Α., Κακανά Δ.-Μ., Τσάφος Β., & Κουσαξίδης Κ. (2016). Confronting the effects of crisis on education: Principals' views and practices in early childhood and primary education. *Hellenic Journal of Research in Education*, 5(1), 172–185. <https://doi.org/10.12681/hjre.10784>

Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σοφία Αυγητίδου^α, Ελένη Κομίνια^α, Σόνια Λυκομήτρου^α, Βασιλική Αλεξίου^α, Αλεξάνδρα Ανδρούσου^β, Δόμνα-ΜίκαΚακανά^γ, Βασίλης Τσάφος^β, Κωνσταντίνος Κουσαξίδης^δ

^αΠανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
^βΕθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
^γΑριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
^δΕλληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

Περίληψη

Στην εργασία αυτή διερευνούμε τις απόψεις προϊσταμένων και διευθυντών σχολικών μονάδων προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν λόγω της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης και τις στρατηγικές που υιοθετούν για την αντιμετώπισή τους. Ενώ υπάρχουν εθνικές και διεθνείς αναφορές για τις συνέπειες της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, έχουμε λίγες έρευνες που μελετούν τις απόψεις των διευθυντών για τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση και τις πρακτικές που επιλέγουν σε συγκεκριμένα πλαίσια. Στην έρευνα συμμετείχαν 16 προϊσταμένες νηπιαγωγείων και 34 διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων τριών διαφορετικών περιοχών (Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Βόλος). Η συλλογή δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπήρχαν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές σε σχέση με το πώς οι συμμετέχοντες νοηματοδότησαν τις επιπτώσεις της κρίσης και τις στρατηγικές που επέλεξαν για την αντιμετώπισή τους. Οι στρατηγικές που οι διευθυντές και οι προϊσταμένες ανέφεραν ότι υιοθετούν για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση είναι πολλαπλές και αναδεικνύουν τις δυνατότητες δράσης και αντίστασης με στόχο την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων που η κρίση δημιουργεί. Στο άρθρο συζητούνται ο αλληλέγγυος και κοινωνικός ρόλος που αναλαμβάνει το σχολείο καθώς και ο ρόλος του ως σχεδιαστή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών με αντισταθμιστικό χαρακτήρα.

Abstract

This study investigated principals' opinions about the issues they face in early childhood and primary education because of the socio-economic crisis and the strategies they adopt to confront them. While international and national reports have documented the effects of economic crisis in education, there is little research regarding principals' views and strategies in this context. 16 principals of kindergarten schools and 34 principals of primary schools from three different regions (Athens, Thessaloniki and Volos) participated in the study. Data was gathered through semi-structured interviews. Data analysis showed both commonalities as well as differentiations regarding principals' opinions about the effects of crisis and the strategies to confront them. Principals reported on a variety of strategies they employ and in this way highlighted the possibilities for action and resistance aiming to confront the social inequalities that the crisis creates. The paper presents the solidarity and social role that schools undertake as well as their role in the design of innovative educational practices with a compensatory orientation.

© 2016, Σοφία Αυγητίδου, Ελένη Κομίνια, Σόνια Λυκομήτρου, Βασιλική Αλεξίου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Δόμνα-Μίκα Κακανά, Βασίλης Τσάφος, Κωνσταντίνος Κουσαξίδης

Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικο-οικονομική κρίση, απόψεις διευθυντών και προϊσταμένων, εκπαιδευτικές πρακτικές, ποιοτική έρευνα

Key words: social inequalities, socio-economic crisis, principals' views, school practices, qualitative research

1. Εισαγωγή

Η κοινωνική και οικονομική κρίση κατανοείται από ορισμένους μελετητές ως η αυξανόμενη δυσκολία των ατόμων να ανταποκριθούν στις οικονομικές ανάγκες και των δομών να προσφέρουν τις υπηρεσίες που προσέφεραν παλαιότερα λόγω περικοπών και θεσμικών αλλαγών, που επιβάλλονται από την κρίση ως «αυτονόητες». Μια διαφορετική προσέγγιση ορίζει την κρίση ως μεταβίβαση ισχύος από κάποιες ομάδες που χάνουν τα προνόμιά τους σε άλλες που φαίνεται να «κερδίζουν» από την κρίση (Agelopoulos, 2016· Calhoun & Derlugian, 2011). Η μεταβίβαση αυτή ισχύος έχει συνέπειες στην εξασφάλιση των δικαιωμάτων για ίση και ικανή πρόσβαση στην αξιοπρεπή διαβίωση, στην υγεία και στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, κάποιες χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, βίωσαν έντονα τον αντίκτυπο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης κυρίως σε ό,τι αφορά τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές (Damme & Karkkainen, 2010). Σε αυτό πλαίσιο μας ενδιέφερε η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων που παρατηρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και οι τρόποι αντιμετώπισής τους.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι μια θεώρηση της κρίσης και των συνεπειών της ως δεδομένων και αυτονόητων αφαιρεί από τα δρώντα υποκείμενα τις δυνατότητες δράσης και αντίστασης (Μακρυνιώτη, 2014, σελ. 27). Η βασική παραδοχή της έρευνάς μας ήταν λοιπόν ότι τα άτομα και οι θεσμοί δεν αποτελούν απλά παθητικούς αποδέκτες των περιοριστικών πλαισίων που, στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναφέρονται στην οικονομική και κοινωνική κρίση, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά με τις καταστάσεις και τις δομές, ώστε να τις επηρεάσουν και να συνδιαμορφώσουν τα τρέχοντα δεδομένα.

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις στο θέμα που μελετάμε δίνουν έμφαση στις αλλαγές που έχουν συμβεί σε μακροδομές και σε δείκτες που μετρούν την ευημερία των ατόμων ή τις αλλαγές που έχουν συμβεί σε οικονομικό και θεσμικό επίπεδο. Για παράδειγμα, οι έρευνες αυτές προχωρούν σε μία ποσοτική αποτύπωση δεικτών που συνδέονται με την κρίση, όπως φτώχεια, μειώσεις εισοδήματος, απολύσεις, και συγχωνεύσεις σχολείων (Douglass, 2010· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΣΕ, 2014· OECD, 2011· UNICEF, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η οικονομική κρίση επέφερε πληθώρα αλλαγών στις εκπαιδευτικές δαπάνες, τα εργασιακά δικαιώματα, τη σχολική επίδοση και τις σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών συσχετίζουν συγκεκριμένα αίτια που συνδέουν με την κρίση με συγκεκριμένες επιπτώσεις στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Για παράδειγμα, έρευνες συσχετίζουν τις δομικές ελλείψεις που παρατηρούνται την εποχή της κρίσης με συνέπειες στην καθημερινή διαβίωση των παιδιών και των οικογενειών τους, στη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι δομικοί παράγοντες όπως η ανεργία, η μείωση των εισοδημάτων, η αύξηση της φορολογίας, οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στο εισόδημα οδηγούν σε μια σειρά από υλικές και συναισθηματικές ελλείψεις στο επίπεδο παιδιών και γονέων. Οι υλικές ελλείψεις αφορούν στον υποσιτισμό, την ανεπαρκή ιατρο-φαρμακευτική περίθαλψη, ελλείψεις στα καθημερινά είδη ένδυσης και στα σχολικά είδη, στην αποχή από δραστηριότητες (Griggs & Walker, 2008· Horgan, 2009· Ridge 2009· Shafiq, 2010· Sutton et al., 2007) και τη μετακίνηση σε φτωχότερες γειτονίες (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Ridge, 2009· Sylva, 2014). Οι συναισθηματικές ελλείψεις αφορούν στην ανασφάλεια και στην αγωνία που νοιώθουν τα παιδιά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους και βιώνουν τα ίδια στην καθημερινότητά τους. Σύγχρονες έρευνες κάνουν εμφανές το γεγονός ότι τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν πρόσθετο άγχος και κατάθλιψη στους μαθητές, κάτι που επηρεάζει έντονα τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Andrews & Wilding, 2004). Επίσης, η επίδραση των υλικών ελλείψεων συνδέεται με την ανάγκη των γονέων να εργάζονται περισσότερες ώρες και να βρίσκονται εκτός σπιτιού αλλά και με την αρνητική ψυχολογική τους κατάσταση (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Sutton et al., 2007), επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις οικογενειακές τους σχέσεις (Ντολιοπούλου, 2015· Ridge, 2009· Shafiq, 2010). Οι δομικές και συναισθηματικές ελλείψεις έχουν συνδεθεί με την επίδραση που έχουν στο συναισθηματικό, συμπεριφορικό και ακαδημαϊκό επίπεδο σε ό,τι αφορά τα παιδιά (Drydakis, 2014). Ειδικότερα, στο συναισθηματικό επίπεδο, η χαμηλή αυτοπεποίθηση που έχουν τα παιδιά που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες συχνά τα θυματοποιεί,

γιατί γίνονται πιο εύκολα αποδέκτες απόρριψης και επιθετικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους (Crowley & Vulliamy, 2007· Elliott & Leonard, 2004· Griggs & Walker, 2008· Horgan, 2009· Ridge, 2009· Sutton et.al., 2007). Τα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων –που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες δέχονται μεγαλύτερη απόρριψη (Horgan, 2009). Οι δομικές ελλείψεις και οι συναισθηματικές καταστάσεις που δημιουργεί η κρίση φαίνεται ότι επηρεάζουν και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Griggs & Walker, 2008· Horgan, 2009· Pugh, 2010· Sutton et. al., 2007· Sylva, 2014).

Ένας αριθμός μελετών προτείνει στρατηγικές για την αντιμετώπιση της κρίσης στο εκπαιδευτικό αλλά και γενικότερο πλαίσιο όπως η ευαισθητοποίηση των παιδιών στο ζήτημα της φτώχειας (Dowdell et. al., 2009· Horgan, 2009· Sutton et. al., 2007), η δημιουργία θετικών προτύπων, η κατανόηση των δυσκολιών από τους ενήλικους και η παροχή υποστήριξης (Crowley & Vulliamy, 2007), η ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα του σχολείου (Κυριατζή, 2015), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την παροχή ενός προγράμματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Pugh, 2010), η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων για την στήριξη των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Pugh, 2010), η ενισχυτική διδασκαλία και μαθησιακή υποστήριξη από εθελοντές εκπαιδευτικούς με παράλληλη παροχή σχολικού εξοπλισμού για παιδιά που έχουν ανάγκη (Ντολιοπούλου, 2015· Karkkainen, 2010).

Στις έρευνες που μελετούν τις συνέπειες της κρίσης σε παιδιά και γονείς στην εκπαίδευση σπάνια λαμβάνεται υπόψη πώς οι διευθυντές των σχολείων νοηματοδοτούν και αντιμετωπίζουν την κρίση (βλ. Tsakiridou et. al., 2014) και με ποιον τρόπο αποτελούν φορείς δράσης και όχι μόνο αποδέκτες των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών. Στη συγκεκριμένη μελέτη ερευνούμε πώς οι διευθυντές δημοτικών σχολείων και οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, τι ρόλο αναλαμβάνουν και ποιες στρατηγικές υιοθετούν ως φορείς δράσης.

Άρα τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν:

- Πώς οι διευθυντές και οι προϊσταμένες νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση;
- Πώς οι διευθυντές και οι προϊσταμένες νοηματοδοτούν τον ρόλο των σχολείων την εποχή της κρίσης;
- Ποιες στρατηγικές δράσης αναπτύσσουν οι διευθυντές και οι προϊσταμένες για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που εντοπίζουν;

Η έρευνα που οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται είναι μέρος του ερευνητικού προγράμματος Teacher Support Confronting Social Inequalities (Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών στην Αντιμετώπιση των Κοινωνικών Ανεσοτήτων). Η έρευνα αυτή έλαβε χρηματοδότηση από τον Χρηματοδοτικό Μηχανισμό του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου 2009-2014 – (Project Contract n° 3708) με φορέα υλοποίησης την Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ).

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη μας ενδιέφερε να εξετάσουμε τις ερμηνείες των διευθυντών και των προϊσταμένων για τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση και να τις συσχετίσουμε με το ρόλο που αναλαμβάνουν για την αντιμετώπισή τους. Βασική παραδοχή της έρευνας είναι ότι τα άτομα και οι οργανισμοί δεν αποτελούν απλά παθητικούς αποδέκτες των περιοριστικών πλαισίων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρονται στην κρίση, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά με τις καταστάσεις και τις δομές ώστε να τις επηρεάσουν και να τις συνδιαμορφώσουν. Γι' αυτό το λόγο επιλέξαμε να δώσουμε «φωνή» στους διευθυντές και τις προϊσταμένες, να κατανοήσουμε τις δικές τους οπτικές και τα βιώματά τους αλλά και να γνωρίσουμε τον τρόπο επιλογής και το είδος των στρατηγικών που υιοθετούν. Σε αυτό το πλαίσιο επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, προκειμένου να συνάδει με τις επιδιώξεις και τις παραδοχές της έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Συγκεκριμένα, υιοθετήσαμε τη μέθοδο της επισκόπησης ως μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων με σκοπό να απαντήσουμε στις ερωτήσεις της έρευνάς μας (Verma & Mallick, 2004, σελ. 232).

2.1 Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται στην έρευνα της επισκόπησης γιατί μας επιτρέπει να διερευνήσουμε σε βάθος και με περισσότερες λεπτομέρειες τις οπτικές των συμμετεχόντων στην έρευνα (Verma & Mallick, 2004, σελ. 245). Η ημι-δομημένη επιλέχθηκε ώστε να υπάρχει ένας βασικός κορμός στον οδηγό συνέντευξης προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας αλλά παράλληλα οι ερωτήσεις να μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης και τα ζητήματα που θα θέσουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είχε 4 βασικούς άξονες ερωτημάτων που επιδίωκαν να διερευνήσουν τις απόψεις των διευθυντών και των προϊσταμένων για τις επιπτώσεις της κρίσης σε παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς και στη λειτουργία του σχολείου, τις στρατηγικές που επέλεξαν και τις δράσεις που υιοθέτησαν για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων, το είδος της βοήθειας που επιθυμούσαν για την καλύτερη αντιμετώπιση των επιπτώσεων και τις προτάσεις τους για τη δημιουργία μιας υποστηρικτικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 40 μέχρι 90 λεπτά, έγιναν μετά από τηλεφωνική επικοινωνία όπου εξηγήσαμε το σκοπό και το πλαίσιο της έρευνας και σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης που διασφάλιζε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα

50 συνεντεύξεις συνολικά, 34 με διευθυντές δημοτικών σχολείων και 16 με προϊσταμένες νηπιαγωγείων, διεξήχθησαν σε 3 νομούς (Θεσσαλονίκη (20), Αττική (20), Βόλος (10) από τις ερευνητικές ομάδες των Πανεπιστημίων Δυτικής Μακεδονίας, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επιλέξαμε να πάρουμε συνεντεύξεις από τις προϊσταμένες και τους διευθυντές σχολείων, καθώς θεωρήσαμε ότι είχαν από τη θέση τους μια συνολικότερη εικόνα των ζητημάτων του σχολείου τους, των πρωτοβουλιών, συνεργειών και στρατηγικών δράσης τους. Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε με τρεις τρόπους. Καταρχήν αναλύθηκαν οι απαντήσεις των σχολείων που είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο του προγράμματος, το οποίο είχε προηγηθεί της ποιοτικής έρευνας (Κακανά κ.α., 2016). Από τα σχολεία που απάντησαν το ερωτηματολόγιο εντοπίστηκαν αυτά που περιέγραφαν σημαντικές επιπτώσεις της κρίσης στο σχολείο τους και ποικίλες δράσεις για την αντιμετώπισή τους. Παράλληλα επιλέχθηκαν σχολεία, μετά από πρόταση των στελεχών της εκπαίδευσης (σχολικών συμβούλων) που γνώριζαν καλά τις ιδιαιτερότητες και τις δράσεις των σχολείων. Τέλος, επιλέχθηκαν σχολεία που τοπικά είχαν τη φήμη ότι αναλάμβαναν συστηματικές και συντονισμένες δράσεις για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν υπό αυτή την έννοια στοχευμένη. Τα σχολεία ήταν από διαφορετικές περιοχές σε κάθε πόλη (κέντρο, δυτικά και ανατολικά), ανήκαν σε υποβαθμισμένες κυρίως περιοχές και είχαν σε πολλές περιπτώσεις μεγάλο αριθμό μεταναστών ή Ρομά παιδιών.

2.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποικίλους τρόπους. Καταρχήν κωδικοποιήθηκαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και καταλήξαμε σε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών για την ανάλυσή τους, όπου αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από τη συγκριτική ανάλυση δεδομένων (Glaser&Strauss, 1967) δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες που ερμήνευαν το σύνολο των δεδομένων. Μερικά από τα θέματα που προέκυψαν μέσα από τη συνεχή συγκριτική ανάλυση και θα αναφερθούμε σε αυτό το κείμενο, ήταν «η απόδοση ευθυνών για τις επιπτώσεις στην κρίση», «ο ρόλος του σχολείου στο πλαίσιο της κρίσης» και «οι στρατηγικές δράσης των σχολείων».

2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή εστιάζει στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όχι στην προσέγγιση των παιδιών ή των γονέων και άρα στοχεύει να αναλύσει τις νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες των διευθυντών και προϊσταμένων για την κατάσταση, χωρίς αυτές να διασταυρώνονται με αυτές των παιδιών και των γονέων.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Οι νοηματοδοτήσεις των διευθυντών και των προϊσταμένων για τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση

Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφορικά με τα παιδιά, τους γονείς τους, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη λειτουργία των σχολείων. Η συγκριτική ανάλυση των τρόπων αιτιολόγησης των επιπτώσεων της κρίσης στους παραπάνω αποδέκτες

ανέδειξε διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν σχέση με διαφορετικές ερμηνείες για τον τρόπο που η κρίση έχει επιφέρει επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Καταρχήν, μία ομάδα διευθυντών και προϊσταμένων αναγνωρίζει τους δομικούς περιορισμούς που η κρίση έχει επιφέρει και τους συσχετίζει με τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Με την έννοια δομικοί περιορισμοί (structural constraints) αναφερόμαστε τόσο στους παράγοντες εκείνους που έχουν σχέση με την ανεργία, την υποαπασχόληση, την ανασφάλιστη εργασία, τη μείωση εισοδήματος, την υψηλή φορολογία και την αδυναμία ανταπόκρισης στις καθημερινές οικονομικές ανάγκες όσο και στους παράγοντες που έχουν σχέση με δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση (αξιολόγηση εκπαιδευτικών, συγχωνεύσεις, διαθεσιμότητα, στελέχωση σχολείων, έγκαιρη έναρξη τάξεων υποδοχής) αλλά και στην έλλειψη χρηματοδότησης των σχολείων με συνέπειες τόσο στον εξοπλισμό όσο και στη λειτουργία των σχολείων. Δεύτερον, μία άλλη ομάδα διευθυντών και προϊσταμένων αποδίδει ευθύνες στην οικογένεια και στις προσωπικές επιλογές των ατόμων που δεν ανταποκρίνονται κατά τη γνώμη τους ικανοποιητικά στο γονεϊκό τους ρόλο στο πλαίσιο των νέων συνθηκών που περιγράφουν ότι δημιούργησε η κρίση. Τρίτον, εντοπίστηκαν μεικτές προσεγγίσεις που άλλες φορές οι διευθυντές και οι προϊσταμένες αναγνωρίζουν τους δομικούς περιορισμούς και άλλες φορές δίνουν έμφαση στις προσωπικές επιλογές των γονέων για να εξηγήσουν τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση.

3.1.1. Επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά και στις οικογένειές τους

Καταρχήν, αναλύσαμε τις νοηματοδοτήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σε σχέση με τις επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Η ερμηνεία των αλλαγών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους σε σχέση με την αναγνώριση των δομικών περιορισμών που προκαλούν αυτές τις αλλαγές είναι σημαντική γιατί καθιστά το σχολείο αρωγό στην προσπάθεια να ενισχύσει τις οικογένειες να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες αλλά και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους, όπως θα δείξουμε παρακάτω.

Χαρακτηριστικά στο παράδειγμα που ακολουθεί, βλέπουμε ότι οι διευθυντές και οι προϊσταμένες ανιχνεύοντας τους λόγους που τα παιδιά έχουν ζητήματα με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά τους, διαπίστωσαν δομικούς περιορισμούς που επηρεάζουν τη λειτουργία της οικογένειας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει:

«Εντοπίστηκαν διάφορες δυσκολίες κυρίως μαθησιακού και συμπεριφορικού τύπου στους μαθητές και ψάχνοντας συστημικά, ανιχνεύοντας το πλαίσιο το οικογενειακό, εντοπίστηκαν πάρα πολλά προβλήματα και φτώχειας και παραμέλησης κτλ... Αν δεν ερμηνεύσουμε την όλη πλαισίωση, την οικογενειακή, θα οδηγηθούμε σε λαθεμένα συμπεράσματα. Βλέπουμε τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Που είναι τελείως παραμελημένα. Δεν αλλάζουν ούτε καν τα τετράδιά τους κτλ. Ψάχνοντας λοιπόν το οικογενειακό περιβάλλον και ανιχνεύοντας το ιστορικό τους, διαπιστώνονται πολλά προβλήματα και φτώχειας στην οικογένεια, μονογονεϊκές οικογένειες κτλ. κτλ.»

Επιπλέον, οι διευθυντές και προϊσταμένες, αναγνώρισαν δομικούς περιορισμούς, όπως οι εργασιακές συνθήκες και τα μειωμένα εισοδήματα, αλλά παράλληλα τους συνέδεσαν με τη στάση των γονέων που έχει σχέση με το μειωμένο χρόνο απασχόλησης με τα παιδιά τους και την έλλειψη διάθεσης να ασχοληθούν μαζί τους.

«Δεν είναι μόνο τα παιδιά που οι γονείς έχουν οικονομικά προβλήματα και έχουν επίπτωση στη σχολική τους επίδοση και την παρακολούθηση. Είναι και τα παιδιά που οι γονείς κάνουν αγώνα να βρουν το μεροκάματο, λείπουν από το σπίτι όλη την ημέρα και δεν έχουν έναν άνθρωπο να τα καθοδηγήσει. Να τα δείξει πόσο σημαντικό είναι το σχολείο. Αργούν να έρθουν στο σχολείο γιατί δεν ξυπνήσανε νωρίς. Γιατί λέει η μαμά δε με ξύπνησε από τη δουλειά που είναι, ή που είναι φεγγάτη. Έχουμε προβλήματα δηλαδή που τα παιδιά να μην είναι τόσο πολύ προσεγμένα γιατί οι γονείς κάνουν αγώνα για την επιβίωση. Τώρα το είπα αυτό γιατί παιδιά που έχουμε στην ενισχυτική διδασκαλία, και στην προσέγγιση που κάνουμε, γιατί τα παιδιά δεν πάνε καλά και μιλήσαμε με γονείς και κάνουμε υποδείξεις, ας πούμε, τους πείσαμε τους γονείς, βγήκε αυτό. Εμείς όλη τη μέρα τρέχουμε στη λαϊκή να βρούμε ένα μεροκάματο. Τώρα τι μου λες; φυσικά θα του πεις, το παιδί έχει προτεραιότητα, είναι όμως ο αγώνας επιβίωσης».

Ορισμένοι διευθυντές και προϊσταμένες ερμήνευσαν την κρίση ως ένα συστημικό φαινόμενο με την έννοια ότι οι επιρροές σε μία πτυχή της ζωής των παιδιών και της οικογένειας (π.χ. ελλείψεις σε βασικά αγαθά ή αναστάτωση στην οικογένεια), επηρεάζουν μία άλλη πτυχή της (π.χ. κοινωνικές σχέσεις ή σχολική επίδοση των παιδιών):

«Όπως είπα και πριν η οικονομική κρίση είναι συστημική κρίση. Όταν υπάρχουν... εεε... υπάρχει ψυχοσυναισθηματική αναστάτωση μέσα στην οικογένεια, έτσι; Μεταβάλλεται η συμπεριφορά των γονέων, μεταβάλλεται η σχολική επίδοση, μεταβάλλονται... επηρεάζονται οι σχέσεις των μελών της οικογένειας δεν υπάρχει περίπτωση να μην γίνουν όλες αυτές οι μεταβολές, δυστυχώς. Το βλέπεις, το βλέπεις αυτό στην καθημερινότητα του παιδιού, το βλέπεις στον τρόπο που εκφράζεται, το βλέπεις τον τρόπο που λειτουργεί μέσα στην τάξη, το βλέπεις, σίγουρα επηρεάζει, οι συζητήσεις στο σπίτι, το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον, επιδρά αναπόσπαστα δηλαδή είχαμε περιπτώσεις παιδιών που ήδη αρχίσανε να μην παίζουμε με τα υπόλοιπα παιδιά, είτε να μη χαμογελάνε...».

Άλλοι παράγοντες που νοηματοδότησαν τις επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά ήταν το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας καθώς επηρέαζε το είδος των εμπειριών και γνώσεων που αποκτούσαν τα παιδιά στο σπίτι αλλά και η γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς καθώς επηρέαζε τη δυνατότητα επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο και τη βοήθεια που μπορούσαν να παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους σε σχέση με τα σχολικά μαθήματα.

«...τυγχάνει να έχω γονείς που δε μιλούν... δεν είναι η μητρική τους γλώσσα η ελληνική, αυτοί δε θα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην επίδοση».

«Αυτό είναι μία στέρηση, μία πολιτισμική στέρηση και αυτό καταρχήν έχει και αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν και στις ανάγκες του σχολείου. Δεν έχουν τις κατάλληλες μορφωτικές εμπειρίες. Αυτό θα επηρεάσει σίγουρα την εκπαίδευσή τους, θα επηρεάσει και τις προσωπικότητές τους, τους καθλώνει σε αυτό το επίπεδο, αλλά και τους προσδιορίζει και το μέλλον».

Από την άλλη, υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά εξηγήθηκαν σε σχέση με τις προσωπικές επιλογές των γονέων και την περιγραφή άλλες φορές της αδυναμίας τους και άλλες φορές της αδιαφορίας τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, όπως αυτές περιγράφονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα στο επίπεδο της φροντίδας των παιδιών (π.χ. καθαριότητα) και της συναισθηματικής σταθερότητας στο σπίτι.

«Σίγουρα επηρεάζει τα παιδιά σε πρακτικά θέματα καταρχήν. Όταν το παιδί έρχεται με παπούτσια καταρχήν τρία νούμερα μεγαλύτερα σίγουρα επηρεάζει. Το πρώτο και σημαντικότερο όμως για μένα πέρα από τα οικονομικά θέματα είναι αν υπάρχουν οι συνθήκες οι κατάλληλες στο σπίτι, αν υπάρχει αγάπη και η βάση η σωστή της οικογένειας, αυτά όλα αντιμετωπίζονται. Δηλαδή δεν είναι η φτώχεια και η οικονομική δυσπραγία που μας κάνει να έχουμε πρόβλημα, αλλά υπάρχουν άλλα που δημιουργούνται πάλι λόγω κρίσης και οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γονείς, που έχουν αντίκτυπο στα παιδιά κι έχουμε βίαιες συμπεριφορές, πολλές φορές τα παιδιά ζωγραφίζουν το μπαμπά θυμωμένο».

«Και σήμερα σκεφτόμουν οι γονείς που δεν ασχολούνται, ρε παιδί μου. Ο άλλος μπαμπάς το στέλνει μια εβδομάδα αλουστο. Σε ποιο σημείο... εγώ δηλαδή ως πολίτης νιώθω ότι έχω ευθύνη να... για αυτό το παιδί. Ως πολίτης και ως εκπαιδευτικός ε... να κάνω κάτι γι αυτό το παιδί».

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις σχολείων, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν τόσο στους δομικούς περιορισμούς όσο και στην ευθύνη της οικογένειας, ακολουθώντας μία μεικτή προσέγγιση στην νοηματοδότηση των επιπτώσεων της κρίσης.

«Θεωρώ ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες οικονομικές, τις οποίες προσπαθούν να μη τις βγάλουν σε όλη τους την ένταση στο σπίτι, οι ίδιοι να νιώθουν κουρασμένοι και να παραιτούνται ως προς το κομμάτι της συμπεριφοράς των παιδιών. Αφήνουν τα παιδιά περισσότερο ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουνε. Βλέπω ότι τα παιδιά δε μπορούν να πειθαρχήσουν. Δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, δεν έχουν κανόνες, αυτό που στα 3 χρόνια λέω εδώ, βέβαια και στα πειραματικά που ήμουν, το είχαμε συζητήσει και είχαμε κάνει εκεί διάφορα προγράμματα εκεί σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο, είναι το κομμάτι της αυτορρύθμισης των παιδιών. Δηλαδή να μάθουν αν διαχειρίζονται το θυμό τους, να μπορούν να ακολουθούν κανόνες, δε μπαίνουν όρια, έχω την εντύπωση πως οι γονείς έχουν αφήσει τα παιδιά, δεν υπάρχουν όρια».

3.1.2. Επιπτώσεις της κρίσης στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία

Ως προς τις επιπτώσεις της κρίσης στους εκπαιδευτικούς και στη λειτουργία των σχολείων, το πλήθος των αναφορών αφορούσαν στην αναγνώριση των δομικών περιορισμών που σχετίζονται στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με την έλλειψη υλικών, εξοπλισμού, στελέχωσης και έγκαιρης έναρξης των τάξεων υποδοχής, το αυξημένο επαγγελματικό άγχος λόγω αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική (αξιολόγηση εκπαιδευτικών, συγχωνεύσεις, διαθεσιμότητα), οικονομικούς λόγους (περικοπές μισθών, αύξηση φορολογίας) και στις αυξημένες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις τους σε σχέση και με το διοικητικό έργο. Σε σχέση με τη λειτουργία των σχολείων, οι δομικοί περιορισμοί αφορούσαν στη μείωση των επιδοτήσεων, στην έλλειψη ειδών καθημερινής ανάγκης, στην ανάγκη για υλικοτεχνική υποδομή και ανανέωση του απαραίτητου εξοπλισμού στο σχολείο, ανεπάρκειες στην κτηριακή υποδομή και στις υποδομές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε δυσκολίες κατά τη συνεργασία με το Δήμο, αλλά και δυσκολίες στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου λόγω γραφειοκρατικών ζητημάτων.

«Από το 2000 δουλεύουμε εδώ. Άρα, κουζίνα δεν υπήρχε. Χώρος ζεκούρασης δεν υπάρχει. Χώρος να φάνε, να παίξουν ... Είναι ένας χώρος για όλα αυτά. Ένα παιδί, λοιπόν, που το κλείνεις από τις οκτώ μέχρι τις τέσσερις σε ένα χώρο ... Ούτε να έχει ένα χώρο να ζαπλώσει, να κοιμηθεί».

«Το πρώτο που θα πω είναι με την υποστελέχωση των σχολείων, είναι ανισότητα, θα πρέπει τα σχολεία να στελεχώνονται έγκαιρα και κυρίως τα σχολεία που είναι τα φτωχότερα οικονομικά στρώματα, εντάξει δεν είναι σωστό να το λέω έτσι αλλά...κάποιος πρέπει να πάρει αποφάσεις όχι μόνο για τους κανονισμούς αλλά και για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου».

Υπήρχαν αναφορές από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που αντιμετώπισαν τους δομικούς αυτούς περιορισμούς ως αφετηρία λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, όπως θα δούμε και στο επόμενο μέρος των αποτελεσμάτων. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις που οι δομικοί περιορισμοί οδήγησαν σε αρνητικές στάσεις με συνέπειες την αδιαφορία για το εκπαιδευτικό έργο, την αποστασιοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία επιλέγοντας μια διεκπεραιωτική λειτουργία του ρόλου του εκπαιδευτικού:

«Έχω ακούσει πολλούς συναδέλφους, δεν είμαι σίγουρη αν τελικά το κάνουνε, αλλά το έχω ακούσει, ότι σιγά να κάτσω εγώ να σκάσω, αφού μου έχουνε κόψειδηλαδή είναι οι ίδιοι ματαιωμένοι, ζορισμένοι στην προσωπική τους ζωή, στην οικονομική τους κατάσταση και δεν έρχονται με τα καλύτερα συναισθήματα και με την καλύτερη διάθεση στο σχολείο. Νομίζω ότι είναι λογικό να επηρεάσει».

Επανερχόμενοι στη συστημική κατανόηση της κρίσης και των επιπτώσεών της στην εκπαίδευση από τα σχολεία, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι μισοί τουλάχιστον διευθυντές και οι προϊσταμένες των σχολείων, θεωρούν χρήσιμη και διεκδικούν μέσα από τις προτάσεις τους τη βοήθεια από το κράτος σε τρία κυρίως επίπεδα: (α) στο επίπεδο της άσκησης μιας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την υποστήριξη των οικογενειών του σχολείου σε υλικής και ψυχολογικής φύσεως ζητήματα, (β) στο επίπεδο της λήψης αποφάσεων και δρομολόγησης πρακτικών που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. θεσμοθέτηση και πρόσληψη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στα σχολεία που διευκολύνουν το παιδαγωγικό έργο και τις ανάγκες των παιδιών) και (γ) στο επίπεδο της άσκησης μιας αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη διευθέτηση πάγιων εκπαιδευτικών ζητημάτων (π.χ. αυτονομία σχολικής μονάδας).

3.2. Οι νοηματοδοτήσεις των διευθυντών και των προϊσταμένων για το ρόλο του σχολείου στην κρίση

Οι διευθυντές και οι προϊσταμένες των σχολείων μιλώντας για τις επιδιώξεις τους και τις ενέργειες που κάνουν με σκοπό την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης ανέδειξαν διαφορετικούς ρόλους που το σχολείο τους αναλαμβάνει στο πλαίσιο της κρίσης. Οι ρόλοι που αναδείχτηκαν μέσα από αντίστοιχες πρακτικές που κάθε σχολείο προωθεί είναι: (α) ο αλληλέγγυος ρόλος του σχολείου, (β) ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου και (γ) ο ρόλος του σχολείου ως σχεδιαστή καινοτόμων πρακτικών στην αντιμετώπιση της κρίσης. Κυρίαρχος ήταν ο αλληλέγγυος ρόλος του σχολείου, ο οποίος σε αρκετές περιπτώσεις συνυπήρχε με τον κοινωνικό ρόλο και σε λιγότερες με το ρόλο του σχολείου ως σχεδιαστή καινοτόμων πρακτικών για την αντιμετώπιση της κρίσης.

Ο αλληλέγγυος ρόλος του σχολείου νοηματοδοτείται μέσα από την ανάληψη δράσεων από τους διευθυντές και τις προϊσταμένες με σκοπό την βελτίωση των καθημερινών συνθηκών διαβίωσης των παιδιών

και των οικογενειών τους, την ευαισθητοποίηση των διευθυντών και των προϊσταμένων για τα ζητήματα που αναδεικνύονται λόγω της κρίσης και την αναζήτηση πληροφοριών για την καθημερινότητα των παιδιών και των οικογενειών τους με σκοπό το σχεδιασμό και τη δρομολόγηση δράσεων αντιμετώπισης των ζητημάτων που εντοπίζουν κατά τη συλλογή πληροφοριών.

«τώρα, στο σχολείο έχουμε κάνει διάφορες ενέργειες και ο σύλλογος γονέων μας βοηθάει σε αυτό, κάθε Χριστούγεννα, Πάσχα μαζεύουμε ό,τι χρειάζεται από τρόφιμα, παιχνίδια τέτοια πράγματα για αυτές τις οικογένειες και με πολλή διακριτικότητα και με πολλή προσοχή τα δίνουμε».

«Ξεκινήσαμε πριν δύο χρόνια και στείλαμε και στους γονείς ένα ενημερωτικό ότι θα κάνουμε μία τράπεζα τροφίμων στο σχολείο, ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ, πήραμε και κάποιες δωρεές από κάποια σούπερ μάρκετ και όποιος ξέραμε που ήθελε να κάνει και μία δωρεά και συνάδελφοι μας έφεραν και επιταγές από σούπερ μάρκετ και τρόφιμα και είχαμε ένα πολύ μεγάλο στοκ τροφίμων τα οποία δίνουμε στους γονείς».

«έχουμε τις κεραίες ανοιχτές και όταν έρχεται μια κυρία και λέει, ότι θέλω κάποια δουλειά, ό,τι ακούσετε..., εγώ κρατώ, έχω στοιχεία και... καλά γνωρίζω γιατί είναι και γονείς μας, έτσι κι αλλιώς, και κάνουμε ό,τι μπορούμε σε αυτό το ζήτημα».

Οι διευθυντές και οι προϊσταμένες αναφέρουν ότι ο αλληλέγγυος ρόλος του σχολείου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν υπάρχει απόκρυψη από την οικογένεια της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης, άρνηση για συζήτηση, άρνηση βοήθειας και αντίληψη των γονέων για τυχόν στοχοποίηση του παιδιού και της οικογένειας μέσα από τη γνωστοποίηση των οικονομικών δυσκολιών τους.

Οι διευθυντές και οι προϊσταμένες αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες αναλαμβάνοντας έναν διακριτικό ρόλο στη διαχείριση της ανθρώπινης κρίσης με έμφαση στην ενσυναίσθηση, στην κατανόηση και στην αλληλεγγύη. Αποφεύγουν να δημιουργήσουν άβολα/ υποτιμητικά συναισθήματα στους γονείς, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και οικειότητας, στο οποίο βοηθά όταν ο διευθυντής ή η προϊσταμένη είναι κάτοικοι της τοπικής κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο. Οι ενέργειες αυτές ως πράξεις ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, ενδυναμώνουν το αίσθημα του ανήκειν παιδιών και γονέων σε μια ευρύτερη κοινότητα με βασική αξία την αλληλοβοήθεια και το ενδιαφέρον.

«Θα έλεγα ότι οι γονείς είναι πάρα πολύ αξιοπρεπείς. Συνήθως αποφεύγουν να εκθέσουν τον εαυτό τους... δηλαδή πρέπει να το διαχειριστείς με έναν τρόπο ότι, πρέπει να δείξεις ενσυναίσθηση, να δείξεις κατανόηση, να δείξεις αλληλεγγύη, να δείξεις όλα αυτά τα στοιχεία που έχουν σχέση με την ανθρώπινη διάσταση. Αλλά από την άλλη πλευρά δηλαδή δεν πρέπει να δείξεις και έναν πανικό και μια ψυχολογία η οποία δείχνει ότι, καταλήγει να είναι φιλανθρωπία ή να καταλήγει να είναι ελεημοσύνη ή να είναι ευσπλαχνία. Να μην φανεί ότι εσύ τους λυπάσαι τους ανθρώπους αυτούς, αλλά πρέπει να τους δείξεις ότι συμπάσχεις μαζί τους, ότι είσαι δίπλα τους και τους βοηθάς».

Ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου νοηματοδοτείται μέσα από την ανάπτυξη μιας εσωτερικής κοινωνικής πολιτικής, στηριζόμενη σε δράσεις και συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους. Επίσης νοηματοδοτείται με την ανάπτυξη μιας εξωτερικής κοινωνικής πολιτικής με την υιοθέτηση παρεμβατικών δράσεων σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (π.χ.στήριξη προσφύγων, Ρομά, παιδιών των φαναριών, φυλακές Διαβατών) και με την έκφραση αιτημάτων για μια κοινωνική πολιτική με στόχο την υποστήριξη των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών από την πολιτεία.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ως δυσκολίες στην ανάληψη του κοινωνικού τους ρόλου, αφενός, τις βαθύτερες επιπτώσεις της κρίσης στην οικογένεια, που χρειάζονται συστηματικές και όχι μεμονωμένες πρακτικές αντιμετώπισης, αφετέρου, δομικές δυσκολίες όπως η μη έγκαιρη έναρξη τάξεων υποδοχής αλλά και η έλλειψη σαφούς νομοθετικού πλαισίου που ορίζει ζητήματα όπως οι εγγραφές των παιδιών μεταναστών στο σχολείο.

Ο αλληλέγγυος και κοινωνικός ρόλος του σχολείου συνδέεται άμεσα με την κρίση και τα νέα φαινόμενα που καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο:

«Μπορεί παλιότερα να αντιμετωπίζαμε τέτοια θέματα αλλά ήταν μεμονωμένα, τώρα είναι πολύ περισσότερα και ψάχνουμε να βρούμε τρόπο να καταλαβαίνουμε ποιο παιδί, ποια οικογένεια έχει πρόβλημα, να είμαστε πολύ κοντά στις οικογένειες να μιλάμε όσον το δυνατόν περισσότερο με τους γονείς για να ξέρουμε τι γίνεται. Να βλέπουμε που υπάρχει θέμα και με προσοχή και με μία ιδιαίτερη επικοινωνία μαζί τους να προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε. Είτε σε προβλήματα

οικονομικά που έχουν γιατί πέραν από το γεγονός ότι δεν έχουν να πληρώσουν ενοίκια αλλάζουν πολύ συχνά σπίτια, δεν έχουν ρεύμα ή θέρμανση στο σπίτι, δεν έχουν ρούχα για τα παιδιά οπότε υπάρχουν διάφορες οργανώσεις οι οποίες μας φέρνουν και ρούχα οι άνθρωποι διάφοροι. Υπάρχουν διάφορες οργανώσεις με τις οποίες ήρθαμε σε επαφή και μας δίνουν πρωινό για κάποια παιδιά. Έχουμε από τον Δήμο σχεδόν για τα μισά παιδιά του σχολείου τους δίνουμε ένα σάντουιτς ή μία τυρόπιτα στο διάλειμμα. Από αλλού πάλι είχαμε για τον μισό χρόνο περίπου κουλούρια και χυμό για όλα τα παιδιά του σχολείου..».

Πετυχημένες πρακτικές για την πραγμάτωση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου αποτελούν η προσωπική κινητοποίηση της διεύθυνσης του σχολείου και η ενημέρωση των κοινωνικών υπηρεσιών του Δήμου για την επίλυση θεμάτων προβληματικών οικογενειακών συνθηκών διαβίωσης (ασιτία, έλλειψη υγιεινής, ανυπαρξία βασικού οικιακού εξοπλισμού, π.χ. βασικά έπιπλα, ανικανότητα πληρωμής ενοικίου), η αξιοποίηση των δομών κοινωνικού λειτουργού/ψυχολόγου στο σχολείο ή στο Δήμο αλλά και η συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς, τις ΜΚΟ και την κοινωνία των πολιτών.

«Η αλήθεια είναι ότι έχουμε καλή συνεργασία και με το Ψυχικής Υγιεινής εδώ του δήμου και με το ΚΕΔΔΥ και με το Ιατροπαιδαγωγικό εδώ κάτω, δηλ. αυτοί οι φορείς μας βοηθάν πάρα πολύ. Όταν έχουμε θέματα συμπεριφοράς και προβλημάτων και μες την οικογένεια, τους παραπέμπουμε κατευθείαν στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής».

Τέλος, ένα σημαντικό ρόλος που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις είναι αυτός του σχολείου ως σχεδιαστή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στην αντιμετώπιση της κρίσης. Ο ρόλος αυτός νοηματοδοτείται μέσα από πρωτοβουλίες σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές αναβάθμισης και διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Η κρίση αποτέλεσε με άλλα λόγια, σε αρκετές περιπτώσεις, ένα δημιουργικό παράγοντα στο εκπαιδευτικό έργο μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την αντιστάθμιση των ανισοτήτων και τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, την αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά και στις οικογένειες τους και την ανάληψη στρατηγικών προκειμένου να αντισταθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παραδείγματα τέτοιων δράσεων αναφέρονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.3. Οι στρατηγικές δράσης

Σε σχέση με τον αλληλέγγυο ρόλο, κυρίαρχες πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες ήταν η οικονομική στήριξη των μαθητών και των οικογενειών του σχολείου τους για κάλυψη βασικών αναγκών τροφής, ένδυσης, υγείας, η προσπάθεια εύρεσης εργασίας σε γονείς, η οργάνωση ψυχαγωγικών εκδηλώσεων για τις οικογένειες αυτές, η δημιουργία τράπεζας τροφίμων, η χρηματική συμβολή για κάλυψη μαθητικών αναγκών (π.χ. πρωινό σε κάποια παιδιά, επάνδρωση του φαρμακείου του σχολείου, αγορά εκπαιδευτικών παιχνιδιών). Επίσης, αναφέρθηκαν πρακτικές για την αντιμετώπιση της αδυναμίας ανταπόκρισης των παιδιών σε υλικές απαιτήσεις του σχολείου (π.χ. μολύβια και τετράδια) αλλά και σε εκπαιδευτικές επισκέψεις. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες ανέφεραν ότι εξασφάλιζαν δωρεάν είσοδο σε εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, εκδρομές) για τους οικονομικά ασθενέστερους μαθητές ή μείωση κόστους του εισιτηρίου για τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων ανταποκρίνονται σε πολλές περιπτώσεις σε υλικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος και της λειτουργίας του σχολείου με την αγορά αναλώσιμων υλικών και βασικών ειδών υγιεινής αλλά και με εθελοντική εργασία στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. επιδιορθώσεις στο χώρο της τάξης, ράψιμο στολών για γιορτές, δωρεά στολών στο σχολείο, τεχνική βοήθεια στην αναβάθμιση του υπολογιστή της τάξης, βάψιμο κάγκελων του σχολείου).

Οι πρακτικές που επικεντρώνονται στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου περιλαμβάνουν συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς, όπως τον Δήμο, την εκκλησία, τις Μ.Κ.Ο. και την κοινωνία των πολιτών για παροχή αγαθών και υπηρεσιών υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους στο σχολείο (π.χ. στήριξη μαθητών Ρομά με προμήθεια σχολικών ειδών, αγωγή ατομικής υγιεινής, παροχή ειδών ατομικής υγιεινής στο σπίτι, ένδυση). Επιπλέον, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες οργανώνουν παράλληλες με το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικές δράσεις αλλά και δωρεάν απογευματινές δράσεις για τα παιδιά και τους γονείς (π.χ. πολιτιστικές εκδηλώσεις από θεατρικές ομάδες εκπαιδευτικών για παιδιά, εκτός διδακτικού ωραρίου). Σε ό,τι αφορά την εξωτερική κοινωνική πολιτική του σχολείου, ορισμένοι διευθυντές και προϊσταμένες ανέφεραν επισκέψεις και δράσεις από τους μαθητές π.χ. στο γηροκομείο της περιοχής, προσφορά των παιδιών στο κοινωνικό συσσίτιο της εκκλησίας, προσφορά βιβλίων από το σχολείο σε

φυλακισμένες γυναίκες στη φυλακή των Διαβατών, συλλογή φαρμάκων από το σχολείο για το κοινωνικό ιατρείο. Επίσης, αναφέρθηκαν από ορισμένους διευθυντές δράσεις για την φοίτηση / ενσωμάτωση των παιδιών των φαναριών στο σχολικό πρόγραμμα και συνεργασία με τη Β/βάθμια εκπ/ση για την υποστήριξη της φοίτησης μαθητών που εργάζονταν «στα φανάρια».

Σε σχέση με το ρόλο του σχολείου ως σχεδιαστή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αντιστάθμιση των επιπτώσεων στην επίδοση των παιδιών αλλά και την ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών, υπήρξαν αρκετές αναφορές σε σχετικές δράσεις. Οι δράσεις αυτές αφορούσαν την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μία μεθοδολογία αποστήθισης σε μια μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής τους και την ευχάριστη μάθηση, ή στην οργάνωση συμπληρωματικών δράσεων σε σχέση με το κανονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

«Έχουμε κάνει φέτος κοινωνικό φροντιστήριο, όχι μόνο για τα παιδιά δημοτικού, όχι μόνο του σχολείου μας. ...Όπου παιδιά είτε του σχολείου μας, είτε από άλλα σχολεία, που χρειάζονται δηλαδή extra ενίσχυση διδακτική, έρχονται το απόγευμα εδώ και σε συνεργασία με φοιτητές του παιδαγωγικού ή με παλιούς δασκάλους, κάθονται και κάνουν μάθημα, εκεί που δυσκολεύονται, ώστε να καλύψουν αδυναμίες».

«Πρώτα απ' όλα οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ έμπειροι και προσπαθούν μέσα από διάφορους τρόπους φιλικούς προς το παιδί, εξατομικευμένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας να φέρουν το παιδί πιο κοντά σε αυτό που θέλουν να του περάσουν δηλαδή να μην υπάρχει μια άκαμπτη έτσι διδακτική μεθοδολογία μέσω αποστήθισης ...Προγράμματα Καινοτόμας Διδασκαλίας να τους εμψύχουν το ενδιαφέρον να μην βαριούνται να κάνουν πράγματα δηλαδή που ξεφεύγουν από τα τετριμμένα έτσι ο λόγος ο βασικός είναι αυτός».

«Κοιτάζτε, κάνουμε κατά διαστήματα, εφαρμόζουμε, ε, πολλά προγράμματα, κυρίως σε συνεργασία με τα τμήματα ένταξης, προγράμματα ενσυναίσθησης, και αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Έχουμε υιοθετήσει πολλές πρακτικές και για τα διαλλείματα να εκτονώνεται λίγο η κατάσταση, κάναμε μουσικά διαλλείματα έξω, κάνουμε καλλιτεχνικές δράσεις, τώρα είδατε έξω τα σχοινάκια που παίζουν, έτσι ώστε να εκδηλώνεται λίγο η ένταση...βγάζουμε σε πολλές γωνιές κινητές βιβλιοθήκες. Να πηγαίνουν τα παιδιά να ανατρέχουν στα διαλλείματα να διαβάζουν κόμικς, άλλα περιοδικά έτσι ώστε να απασχολούνται...κάναμε περιβαλλοντικές ασ πούμε δράσεις, έξω στα διαλλείματα. Κάνουμε ανακύκλωση του χαρτιού, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Παραδοσιακά παιχνίδια. Είχα δυο λυράρηδες εκπληκτικούς, οι οποίοι μου έφωταν τώρα, πέρσι, με λίρα ποντιακή. Έπαιρναν τη λύρα τους... Όλα αυτά στο διάλειμα».

Επίσης, κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων είχαν, για κάποια σχολεία, οι συνέργειες με άλλους φορείς, οι συνεργασίες με άλλα σχολεία, ο σχεδιασμός εναλλακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. ψηφιοποίηση τίτλων σχολικών βιβλίων και σύντομη παρουσίαση τους με οπτικοακουστικό τρόπο, με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο) και η αξιοποίηση των ευκαιριών μέσα από τοπικά αλλά και Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. παρουσιάσεις εργασιών των μαθητών σε άλλα σχολεία, συνεργατικές βιωματικές δράσεις με σχολεία άλλων περιοχών στην Ελλάδα και ηλεκτρονικά με σχολεία στο εξωτερικό – αξιοποίηση e-twinning, Erasmus plus, νέων τεχνολογιών).

«...ξεκινήσαμε πριν από 10 χρόνια, συμπληρώνουμε μάλλον φέτος 10 χρόνια παρεμβάσεων και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δηλαδή ότι ευρωπαϊκό πρόγραμμα προέκυψε τα οποία είναι γνωστά ευρέως στην εκπαιδευτική τουλάχιστον κοινότητα.... Κι αυτό γιατί το κάναμε; Ήταν ερέθισμα δηλαδή ότι μέσα στις δυσκολίες που ήδη είχαμε εντοπίσει από τότε, δεν υπάρχουν υποστηρικτικοί μηχανισμοί, όσο κι αν εξαγγέλλονται...Όλα αυτά όμως στην πράξη δεν λειτουργούνε τότε που πρέπει... Οπότε θεωρήσαμε ότι αυτά τα ερεθίσματα της ανομοιογένειας και των παιδιών αυτών, το πώς θα ενσωματωθούνε ότι θα βοηθούσαν πάρα πολύ τέτοιου είδους παρεμβάσεις.. ..είχαμε προγραμματίσει το πρόγραμμα να συμμετέχουνε

αντίστοιχα ποσοστά από τις ομάδες που αναφέραμε νωρίτερα. Δηλαδή 2 παλιννοστούντες 2 αλλοδαποί και οι υπόλοιποι να είναι γηγενείς. Οπότε αυτό αντιλαμβάνεστε ότι, πιστεύω μάλλον ότι βοήθησε πάρα πολύ την κοινότητα κι όλους αυτούς τους γονείς, πέρα από ένα κάλεσμα που κάνεις σαν διευθυντής, σαν σύλλογος γονέων: «Ελάτε στο σχολείο», τους έδειξε πραγματικά ότι είναι η πρόθεση μας να είναι όλοι ισότιμοι, όπως προβλέπεται άλλωστε και στο Σύνταγμα και προς τον καθένα μας θα πρέπει να διακατέχει και να εμπνέει μια τέτοια κατάσταση.... Θεωρούμε ότι είναι φοβερή εμπειρία...».

«Συμμετέχουμε σε ένα πρόγραμμα ολιστικής ψυχολογικής παρέμβασης του σχολείου που διοργανώνει ο Σείριος, εκπαιδευτήκαμε εμείς οι δάσκαλοι και θα γίνουν σχολές γονέων εδώ στο σχολείο, ώστε να υπάρχει αυτή η παρέμβαση σε γονέα, μαθητή και δάσκαλο σε θέματα που μπορεί να μας απασχολούν στην καθημερινότητά μας...».

«Λόγω που βλέπαμε εδώ τα παιδιά χρειάζονται περισσότερα πράγματα να δώσεις κι από γνώσεις κι από ερεθίσματα εγώ ας πούμε χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες, κάνω πάρα πολλά πάουερ πόνιτ, είχα πάρει κι ένα πρόγραμμα 400 ωρών, έχω τελειώσει ειδική αγωγή καταρχήν, δούλεψα 7 χρόνια και μετά ήρθα εδώ και φτιάχνω διάφορα, ας πούμε και στο σκράτς παιχνίδια που κάνουν με τον αριθμό, τα ζώα, με τα χρώματα, με τα σχήματα, έτσι ώστε τα παιδιά να βρίσκουν ενδιαφέρον, κάναμε τις αιτήσεις μας προς τον Δήμο και προμηθευτήκαμε προτζέκτορα, που δεν είχε εδώ το σχολείο, η συνάδελφος είχε ακούσει κι έστειλε τότε ένα μείλ στο ίδρυμα Βασίλειος Μελάς για την προσχολική αγωγή και μας προμήθευσαν τους δύο υπολογιστές στην τάξη».

Όπως βλέπουμε στο παραπάνω παράδειγμα, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες αναφέρουν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, πέρα από την κοινωνική και εκπαιδευτική ευαισθησία τους, ενεργοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, για να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Ενεργοποιούν ακόμα την επικοινωνία με φορείς για να αποκτήσουν υλικά και εξοπλισμό που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, προσπαθούν είτε μέσα από προγράμματα είτε ατομικά να ενισχύσουν την επαγγελματική τους μάθηση μέσα από επιμορφώσεις.

Η αναφορά βέβαια αυτή στην πληθώρα των δράσεων με αντισταθμιστικό προσανατολισμό γίνεται από μερικούς διευθυντές και προϊσταμένες σχολείων. Δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αποτελεί την κυρίαρχη τάση στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Υπήρχαν σχολεία που δεν παρουσίασαν μία συστηματική στρατηγική προσέγγισης της σχολικής πορείας των παιδιών που έχουν επηρεαστεί από την κρίση. Πολλά ήταν τα σχολεία που περιορίστηκαν στον αλληλέγγυο ρόλο ή εστίασαν στην κάλυψη των υλικών κυρίως αναγκών, είτε των παιδιών και των οικογενειών τους ή του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Αρκετοί μάλιστα διευθυντές και κάποιες προϊσταμένες μίλησαν γενικά για τις σχετικές τους δράσεις, παρόλο που αναγνώρισαν επιπτώσεις στο ζήτημα της συμμετοχής και επίδοσης των παιδιών.

4. Συμπεράσματα - συζήτηση

Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση όπως αυτές εντοπίστηκαν από τους διευθυντές και τις προϊσταμένες συμφωνούν με άλλες έρευνες μιας και αναφέρονται τόσο σε θέματα καθημερινής διαβίωσης των μαθητών και των οικογενειών τους όσο και σε θέματα ψυχολογικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών (Griggs & Walker, 2008· Horgan, 2009· Ridge 2009· Shafiq, 2010· Sutton et. al., 2007). Το ενδιαφέρον στην έρευνα αυτή είναι ότι, ενώ οι διευθυντές και οι προϊσταμένες τείνουν να συμφωνούν ως προς τις επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά και στις οικογένειές τους, αποδίδουν σε διαφορετικούς λόγους τις συνέπειες αυτές. Συγκεκριμένα, άλλοι διευθυντές και προϊσταμένες αποδίδουν τα αίτια της κρίσης σε δομικούς παράγοντες, άλλοι στην ευθύνη της οικογένειας που δε μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που δημιούργησε η κρίση και άλλοι ακολουθούν μία μεικτή προσέγγιση, αναφέροντας τόσο τους δομικούς περιορισμούς όσο και την ευθύνη της οικογένειας. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται μελέτες που υποστηρίζουν ότι η καθοδήγηση, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από την οικογένεια βοηθά τα παιδιά να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Crowley & Vulliamy, 2007· Ντολιοπούλου, 2015· Pugh, 2010· Sylva, 2014). Μια δυνατή και υποστηρικτική οικογένεια, όπου οι γονείς παρέχουν ένα ασφαλές, γεμάτο αγάπη περιβάλλον, ευαίσθητο στις ανάγκες των παιδιών, αποτελεί παράγοντα προστασίας απέναντι στους κινδύνους που αντιμετωπίζουν τα παιδιά χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Pugh, 2010).

Από την άλλη, η έμφαση στην ευθύνη της οικογένειας εστιάζει στην προσωπική ευθύνη και όχι στην ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι δομικές ανισότητες που προκαλεί η κρίση. Τα τελευταία χρόνια η στροφή προς τη γονεϊκότητα (parenting turn) έχει δεχτεί μεγάλη κριτική γιατί τείνει να ελέγξει και να «κανονικοποιήσει» τη συμπεριφορά των γονέων ως των μόνων υπεύθυνων για την πορεία των παιδιών τους και παράλληλα να υποβαθμίσει την ανάγκη δομικών αλλαγών που σχετίζονται με τη φροντίδα και την προστασία των οικογενειών και των παιδιών ως προϋπόθεση βελτίωσης της κατάστασης (για μια εκτενή αναφορά στην ιστορικότητα και κριτική της στροφής προς τη γονεϊκότητα, βλ. Schiettecat, 2016).

Όλοι οι διευθυντές και οι προϊσταμένες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι έχουν ενεργοποιηθεί και υιοθετήσει πρακτικές αντιμετώπισης των επιπτώσεων της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση σε συνεργασία και με άλλους φορείς ή πολίτες. Η ενεργοποίηση αυτή σχετίζεται εν μέρει με την κατανόηση της κρίσης ως ενός συστημικού φαινομένου που προκαλεί δομικούς περιορισμούς στις οικογένειες, στα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς και στη λειτουργία του σχολείου που με τη σειρά τους έχουν επιπτώσεις στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών. Η κατανόηση αυτή φαίνεται να επηρεάζει τις προτεραιότητες τους και τις πρακτικές που υιοθετούν για την εκπλήρωσή τους. Σε κάθε περίπτωση, οι δράσεις που αναφέρουν είναι πολλαπλές και έχουν διαφορετικούς στόχους αναδεικνύοντας διαφορετικούς ρόλους που το σχολείο αναλαμβάνει. Οι διευθυντές και οι προϊσταμένες προτάσσουν κυρίαρχα τον αλληλέγγυο ρόλο του σχολείου. Αρκετά συχνά συνεργάζονται με κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες υποστήριξης του παιδιού και της οικογένειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την εξεύρεση λύσεων, και λιγότερο συχνά αναφέρονται στον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής τους προσέγγιση με νέες καινοτόμες πρακτικές για τη διαχείριση της κρίσης. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα ανέδειξε ότι οι διευθυντές και οι προϊσταμένες υιοθετούν πολλές από τις πρακτικές αντιμετώπισης των συνεπειών της κρίσης στην εκπαίδευση που προτείνει η βιβλιογραφία όπως η προσπάθεια κατανόησης των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά από τους ενήλικους και η παροχή υποστήριξης (Crowley & Vulliamy, 2007), η ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα του σχολείου (Κυριατζή, 2015), η ενισχυτική διδασκαλία και μαθησιακή υποστήριξη από εθελοντές εκπαιδευτικούς και ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος με επιπλέον πολιτιστικές και μαθησιακές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, 2015· Karkkainen, 2010).

Οι διευθυντές και οι προϊσταμένες πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και να υιοθετήσουν καινοτόμες δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις, εάν υποστηριχθούν συστηματικά και συντονισμένα από την πολιτεία. Ειδικότερα, αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού υλικού με καλές πρακτικές και προσεγγίσεις, που έχουν αποδειχθεί και στην πράξη αποτελεσματικές αλλά και σε δράσεις της πολιτείας αφενός σε ένα επίπεδο κοινωνικής πολιτικής (για παιδιά και γονείς που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες) και αφετέρου σε ένα επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. έγκαιρη έναρξη των τμημάτων υποδοχής). Ο κοινωνικός και αλληλέγγυος ρόλος που αναλαμβάνει το σχολείο συνδέεται άμεσα με τα νέα δεδομένα που έφερε η κρίση. Απέναντι στις αυξανόμενες ανάγκες και απαιτήσεις, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες δεν έμειναν παθητικοί αποδέκτες της κατάστασης αυτής, αλλά με ευαισθησία και, σε πολλές περιπτώσεις, συστηματική προσπάθεια, επιδίωξαν να εντοπίσουν τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους και να βοηθήσουν εστιασμένα. Υπό αυτή την έννοια, το νέο στοιχείο που φέρνει αυτή η έρευνα είναι ότι οι διευθυντές, οι προϊσταμένες και, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν υπόκεινται απλώς στην κρίση αλλά μπορούν να αναλάβουν έναν ρόλο ενεργού φορέα δράσης που παρεμβαίνει στις επιπτώσεις της. Συνοψίζοντας τις στρατηγικές δράσης των διευθυντών και των προϊσταμένων μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν κυρίαρχα στις καθημερινές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους, στην εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού προγράμματος με στόχο τον εμπλουτισμό των εμπειριών, στην αντιστάθμιση των ευκαιριών και τη βελτίωση της επίδοσης και στις αλλαγές της συμπεριφοράς και της ψυχολογίας των παιδιών και των οικογενειών τους. Πολλοί διευθυντές και προϊσταμένες λοιπόν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οργανώνουν συνεργασίες και το κυριότερο «αντιστέκονται» στις αυτονόητες επιπτώσεις της κρίσης.

Από την άλλη, το σχολείο δεν αποτελεί έναν ανεξάρτητο οργανισμό. Η έρευνα κατέδειξε τις θετικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται μεμονωμένα, μένει όμως ευρύ πεδίο για την επίσημη παρέμβαση της πολιτικής αρχής της Εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το Σύνταγμα της Ελλάδας καθιστά τη δωρεάν παιδεία μια δημοκρατική διαδικασία στην επικράτεια, αφού αναγνωρίζει καθολικό δικαίωμα σε αυτήν. Παράλληλα δεσμεύεται να ενισχύει τους μαθητές που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία (Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 16, παράγραφος 4). Επομένως, τόσο

συνταγματικά, όσο και ως υποχρέωση εκπορευόμενη από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το παιδί αναγνωρίζεται ως φορέας δικαιωμάτων, η απόλαυση των οποίων εμπίπτει και στο σχολείο, άρα και στην προϊστάμενη Αρχή, το αρμόδιο Υπουργείο. Όσο κι αν το πλήγμα που δέχθηκε το Κράτος Πρόνοιας στην Ελλάδα από την οικονομική κρίση κατέστησε μεγάλο μέρος των ευρύτερων δικαιωμάτων για αξιοπρεπή διαβίωση, υγεία και εκπαίδευση σε δικαιώματα στην φτώχεια, το κράτος δεν απαλλάσσεται των ευθυνών του. Γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η λήψη σχετικών πρωτοβουλιών, νομοθετικών και πρακτικών, ώστε τα δικαιώματα στη φτώχεια να μετατραπούν σε δικαιώματα στην πράξη. Φυσικά και σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, προκειμένου να αποφευχθούν αστοχίες, θα πρέπει να αξιοποιηθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών, των ανθρώπων της πρώτης γραμμής, που αποτέλεσαν και την πηγή των πολύτιμων πληροφοριών του ερευνητικού προγράμματος TOCSIN. Το έργο των σχολείων στην εποχή της κρίσης αξίζει να διαχυθεί και να ενισχύσει άμεσα ή έμμεσα όλους τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση μιας κοινωνικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Γι' αυτό η ερευνητική αυτή εργασία ήδη συμβάλλει στην δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας, ανοικτής σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, με στόχο την υποστήριξη των διευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (tocsin.uth.gr).

Βιβλιογραφία

- Agelopoulos, G. 2016. "Ex Nihilo Nihil Fit: On the Greek Crisis". In *Theorizing the Contemporary. Cultural Anthropology* online. Retrieved August 21, 2016 from the World Wide Web: <https://culanth.org/fieldsights/863-ex-nihilo-nihil-fit-on-the-greek-crisis>
- Andrews, B. & Wilding, JM. (2004). The Relation of Depression and Anxiety to Life-stress and Achievement in Students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-21.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G.J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Calhoun, C. & Derluguian, G. (eds.) (2011). *Business as Usual: the Roots of the Global Financial Meltdown*. vol. 1. New York: NYU Press.
- Crowley, A. & Vulliamy, C. (2007). *Listen Up! Children and Young People Talk About Poverty*. Report. Cardiff: *Save the Children UK*. Retrieved January 21, 2016 from the World Wide Web: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/listen-up-children-and-young-people-talk-about-poverty>
- Damme, D.V. & Karkkainen, K. (2011). OECD Education today Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 56.
- Douglass, J. A. (2010). Higher Education Budgets and the Global Recession: Tracking Varied National Responses and Their Consequences. *Center for Studies in Higher Education*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.10. Retrieved January 25, 2016 from the World Wide Web: <http://escholarship.org/uc/item/44m4p8r4>
- Dowdell, J. et al. (2009). How Teacher Educators Can Address Our Nation's Financial Crisis. *SRATE*, 18(1), 1-6.
- Drydakakis, N. (2015). The Effect of Unemployment on Self-Reported Health and Mental Health in Greece from 2008 to 2013: A Longitudinal Study Before and During the Financial Crisis. *Social Science & Medicine*, 128, 43-51 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953614008338>.
- Elliot, R. & Leonard, C. (2004). Peer Pressure and Poverty: Exploring Fashion Brands and Consumption Symbolism Among Children of the 'British Poor'. *Journal of Consumer Behavior*, 3(4), 347-359.
- Griggs, J. & Walker, R. (2008). *The Costs of Child Poverty for Individuals and Society*. Report. Joseph Rowntree Foundation. Retrieved January 21, 2016 from the World Wide Web: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.612.3913&rep=rep1&type=pdf>
- Horgan, G. (2009). Speaking Out Against Poverty: Voices of Children Living in Disadvantaged Areas. Report. *Save the Children*. Retrieved January 27, from the World Wide Web: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/speaking-out-against-poverty-voices-of-children-living-in-disadvantaged-areas>
- Κακανά, Δ.-Μ., Γκαραγκούνη – Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση-Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ. & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN: Διαστάσεις και Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

- Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 78-102 2. <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/10535/10920>
- ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2014). *Δημόσιες και Ιδιωτικές Δαπάνες για την Εκπαίδευση σε Περιβάλλον Κρίσης, Καταγραφή Δαπανών περιόδου 2001-2013 σύμφωνα με τα Στοιχεία για τους Υποδείκτες του ΔΤΚ όπως ανακοινώθηκαν από την ΕΛ.ΣΤΑΤ.* Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ.
- Karkkainen, K. (2010). Summary Of The Initial Education Today Crisis Survey. June 2009: Initial Reflections On The Impact Of The Economic Crisis On Education. *OECD Education Working Papers 43*, 1-19, OECD Publishing.
- Κυριατζή, Α. (2015). Οι Προσπάθειες της Ι. Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης για την Αντιμετώπιση της Οικονομικής και Κοινωνικής Κρίσης κατά την Περίοδο της Κατοχής. *Synthesis*, Ηλεκτρονικό περιοδικό τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ, 3(2), 31-52, <http://ejournals.lib.auth.gr/synthesis/article/view/4632/4730>
- Μακρυνιώτη, Δ. (2014). Λόγοι για την Παιδική Ηλικία στην Εποχή της Κρίσης. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σ.σ. 27-41). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
- Ντολιοπούλου, Ε. Σ. (2015). Οι Επιπτώσεις της Φτώχειας Γενικότερα και στα Παιδιά Ειδικότερα και Πιθανοί Τρόποι Παρεμβάσεων για την Πρόληψη και τη Μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 97-125.
- OECD, (2011). *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.
- Pugh, G. (2010). Improving Outcomes for Young Children: Can we Narrow the Gap? *Early Years*, 30(1), 5-14.
- Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010) (εισαγωγή - επιμέλεια). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ridge, T. (2009). *Living with Poverty : A Review of the Literature on Children's and Families' Experiences of Poverty*. Department for Work and Pensions. Research Report No 594. Retrieved January 23, 2016 from the World Wide Web: <http://www.bristol.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/Child%20Poverty%20lit%20review%20DWP.pdf>
- Shafiq, N., M. (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative Education*, 12 (2), 5-13.
- Schietecatt, T. (2016). *Trajectories of Poor Families in Child and Family Social Work*. Unpublished Ph.D. Thesis. Department of Social Work and Social Pedagogy. University of Ghent.
- Sutton, L., Smith, N., Dearden, C., Middleton, S. (2007). A Child's-eye view of Social Difference. Report. *Joseph Rowntree Foundation*. Retrieved October 27, 2015 from the World Wide Web: <https://www.jrf.org.uk/report/childs-eye-view-social-difference>
- Sylva, K. (2014). The Role of Families and Pre-school in Educational Disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6), 680-695.
- Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 16, Παράγραφος 4.
- Tsakiridou, E., Kakalopoulou, G., Karamanidou, A., Papadopoulou Ou. & Tziouvara M.-R. (2014). Economic Crisis and Education in Greece. *Menon, online journal of Educational Research*, 3, 5-25
- UNICEF (2014). Έκθεση: Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα. Οι Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στα Παιδιά. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef. Retrieved October 27, 2015 from the World Wide Web: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf>
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.