ePublishing

Παιδαγωγικός Λόγος

Vol 28, No 1 (2022)

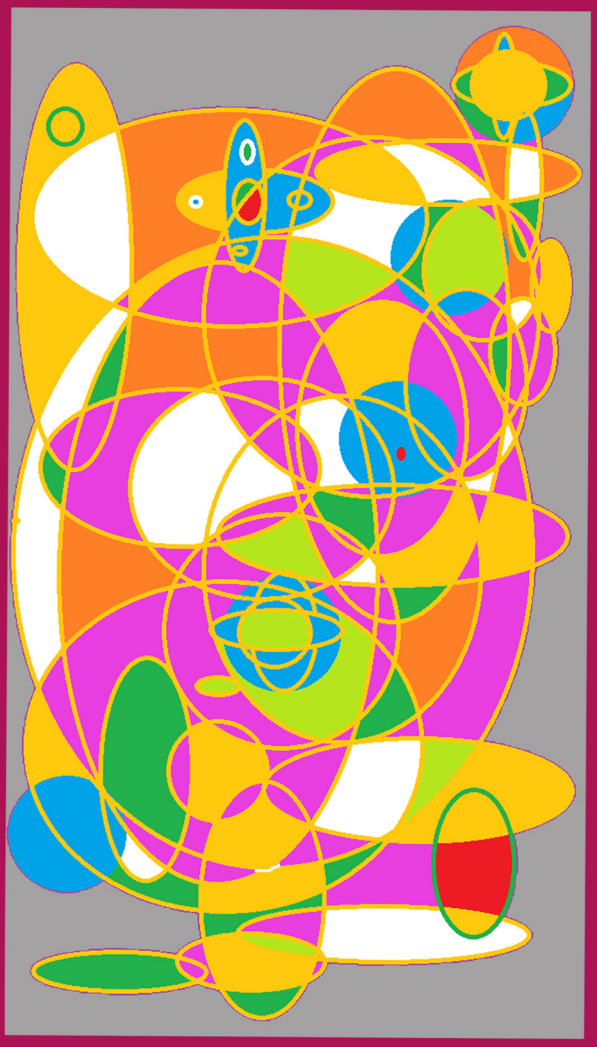
Παιδαγωγικός Λόγος 2022

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 23/01/2026 15:27:47

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

ΤΟΜΟΣ **28**
ΤΕΥΧΟΣ **1**
2022



Eleni KAINOURGIOU, Effrosyni DIMA, Αντιγόνη-Άλμπα ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
Παναγιώτης ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ, Θεοδώρα ΜΠΟΥΜΠΟΝΑΡΗ, Κατερίνα ΚΕΔΡΑΚΑ
Μαρία ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Μαρία ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Γεώργιος ΣΚΑΒΔΗΣ
Χρήστος ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ευδοκία ΖΕΡΒΑ, Κωνσταντίνος Η. ΣΤΑΜΟΠΟΥΛΟΣ

Παιδαγωγικός Λόγος

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Τόμος 28 **Τεύχος 1** **2022**

Ιδρυτής και Διευθυντής
Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης

Υπεύθυνοι Σύνταξης

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
E-mail: sergoula2@yahoo.gr

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
E-mail: konzervas965@gmail.com

Δρ. Βασίλειος Ε. Πανταζής
E-mail: vapantazis@bio.uth.gr

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341

Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση
https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index
www.plogos.gr
plogos.journal@gmail.com

Φορέας έκδοσης:
Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)
Πρόγραμμα «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας»

Ταχυδρομική διεύθυνση:
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
Βασίλειος Ε. Πανταζής
Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Βιόπολις
41500 Λάρισα

Επικοινωνία:
Βασίλειος Ε. Πανταζής
vapantazis@bio.uth.gr
τηλ.: 2410565233 και 6973081161

Κωνσταντίνος Ζέρβας
konzervas965@gmail.com
τηλ.: 6909399917

Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση
για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» επιχειρεί να αποτελέσει μια διεπιστημονική ερευνητική παρουσία στον ευρύτερο χώρο των Επιστημών του Ανθρώπου (humanities/Geisteswissenschaften), με αναφορά στον διάλογό τους με τις Επιστήμες της Ζωής (life sciences/Lebenswissenschaften), με άξονα και απόληξη την αγωγή και την εκπαίδευση του ανθρώπου. Η θεματολογία επεκτείνεται σε προσεγγίσεις φιλοσοφικού, θεολογικού ή κοινωνιολογικού προσανατολισμού, κυρίως όταν σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την αγωγή του ανθρώπου.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος», ως «Τετράμηνη Έκδοση Παιδαγωγικού Προβληματισμού», ιδρύθηκε το 1995 από τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Θεοδωρόπουλο, εξέχουσα μορφή της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής στον γερμανόφωνο χώρο.

Φορέας έκδοσης του επιστημονικού περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος-Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση», από το 2021, είναι το Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα), στο πλαίσιο της πιστοποιημένης «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» του Τμήματος, το οποίο έχει συνάψει σχετική συμφωνία με την Υπηρεσία e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης για την έκδοση και ένταξη του περιοδικού στην Πλατφόμα e-Publishing ΕΚΤ και στις εθνικές υποδομές ευρετηρίων, καταλόγων και συσσώρευσης.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» είναι διαθέσιμος μέσω της Πλατφόρμας e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) στη διεύθυνση: https://bit.ly/3Ar2IFg και στη διεύθυνση: www.plogos.gr

Η υποβολή των υπό δημοσίευση εργασιών γίνεται μέσα από το περιβάλλον e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ). Για τη διαδικασία υποβολής άρθρων ακολουθήστε τη διαδικασία που περιγράφεται στην πλατφόρμα e-publishing του ΕΚΤ: https://bit.ly/3AnIqwt

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» ακολουθεί το διεθνώς αποδεκτό, ως προϋπόθεση αξιόπιστης επιστημονικής δημοσίευσης, σύστημα «διπλής-τυφλής ανώνυμης κρίσης» (double blind peer review) από κριτές κύρους, μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού ή άλλους επιστήμονες, όταν το επιστημονικό πεδίο της εργασίας το επιβάλλει.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» εκδίδεται έντυπα και ηλεκτρονικά δύο φορές τον χρόνο.

Η ιστοσελίδα του περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» παρέχει άμεση ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του υποστηρίζοντας την αρχή της υποστήριξης της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων καθιστώντας διαθέσιμα ελεύθερα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Η χρήση άδειας που υιοθετεί ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι: Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 (CC BY-NC-ND). Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να έχουν πρόσβαση στο έργο και να το μοιράζονται με άλλους εφόσον κάνουν αναφορά σε αυτό, ωστόσο δεν μπορούν να το αλλάξουν με κανένα τρόπο ούτε να το χρησιμοποιούν για εμπορική χρήση.

ꕥ ꕥ

Επιστημονική Επιτροπή

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος,
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γεωργούσης Παναγιώτης,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Γκόβαρης Χρήστος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Δεληκωνσταντής Κωνσταντίνος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Ζέρβας Κωνσταντίνος,
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής (Σύρος)

Θεοδωρίδης Αλέξανδρος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Θεοδωρόπουλος Ιωάννης Ε.,
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης
(Πανεπιστήμιο Κρήτης – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Κασσωτάκης Μιχαήλ,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κιτσαράς Γεώργιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κρασανάκης Γεώργιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (Αθήνα)

Μανωλάς Ευάγγελος Ι.,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Ορεστιάδα)

Μάρκος Αντώνιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Πανταζής Βασίλειος, Α.,
Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Πανταζής Βασίλειος Ε.,
Μέλος Ε.ΔΙ.Π.- Διδάσκων Τμήματος Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Παπακωνσταντίνου Θεόδωρος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρωτοπαπαδάκης Ευάγγελος Δ.,
Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

Σοφός Αλιβίζος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Στείρης Γεώργιος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζαβάρας Ιωάννης,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περιεχόμενα

Τόμος 28 2022 Τεύχος 1

Eleni KAINOURGIOU
Effrosyni DIMA
Übergang vom Kindergarten zur Grundschule:
Der Fall Deutschland …..…… ……. 11

Αντιγόνη-Άλμπα ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των μαθητών της
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ……...…… 33

Παναγιώτης ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ
Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και
προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ……...… 57

Θεοδώρα ΜΠΟΥΜΠΟΝΑΡΗ, Κατερίνα ΚΕΔΡΑΚΑ
Μαρία ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Μαρία ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ
Γεώργιος ΣΚΑΒΔΗΣ, Χρήστος ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ
Αξιοποίηση του διδακτικού μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης
στη διδασκαλία των βιοεπιστημών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 79

Ευδοκία ΖΕΡΒΑ
Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών
προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση ……. 101

Κωνσταντίνος Η. ΣΤΑΜΟΠΟΥΛΟΣ
Σημαντικότητα οργανωσιακής δικαιοσύνης: Η σχέση
οργανωσιακής δικαιοσύνης με την εργασιακή ικανοποίηση
και το εργασιακό άγχος …… 124

ΤΕΥΧΟΣ 1

Παιδαγωγικος Λογος 2021

Eleni KAINOURGIOU
Effrosyni DIMA

Übergang vom Kindergarten zur Grundschule: Der Fall Deutschland

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.31734

1. Einleitung

DAS ERFORDERNIS EINER ZUSAMMENARBEIT VON KINDERTAGESstätten und Schulen ist nicht neu und ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Forschungsfeld in der deutschen Grundschulforschung geworden. Im Gegensatz zu Deutschland wurden die letzten Jahren in anderen Länder, und zwar in Griechenland, wenige Forschungen bezüglich des Übergangs und der Anpassung der Kinder vom Elementar zum Primarbereich durchgeführt (Bagakis, Didachou, Valmas, 2006, S.4). Die pädagogische Notwendigkeit der Zusammen-arbeit von Kindergarten und Grundschule kann eine gelungene Entwicklungsförderung der Kinder beeinflussen. Urie Bronfenbrenner und Wassilios Fthenakis sind der Meinung, dass die Bewältigung bzw. deren Nichtbewältigung die weitere Entwicklung der Kinder beeinflusst (Hense, Buschmeier, 2002, S.10). Bronfenbrenner geht in seinem entwicklungsökologischen Ansatz davon aus, dass die drei ökologischen Bereichen Familie, Vorschule und Schule gegenseitig unterstützen sollen. Es ist von großen Bedeutung, „ob zwischen vorschulischer und schulischer Lernumwelt eine große Kluft besteht oder ein gleitender Übergang möglich ist. Elternhaus und Schule müssen von Anfang an in Beziehung treten und nicht in Gegensatz stehen. Nur bei einem Zusammenwirken aller drei Bereiche ist ein bruchloser Übergang möglich“ (Nickel/Schmidt-Denter, 1995, S.234). Nach seinem Modell werde ich in dieser Arbeit meiner Meinung vertreten.

2. Historischer Überblick

„Schon auf der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerverbandes 1848 wurde gefordert, den Kindergarten als unterste Stufe in das allgemeinbildende Schulsystem zu integrieren“ (Meyer, 2012, S.18).

Zudem behauptete auch der Friedrich Fröbel, dass Kindergarten und Schulen ganz eng verbinden sollten. Diese These ist aber immer noch nicht umgesetzt und weiterhin umstritten (Meyer, 2012, S.18).

Bislang arbeiteten in Deutschland der Elementar und Primarbereich, bezogen auf die Inhalte und Ziele eher unabhängig als vernetzt miteinander. Das kann man durch die unterschiedliche historische Genese der beiden pädagogischen Einrichtungen und die jeweils unterschiedlichen Bildungsaufträge begründen (Seifert, Wiedenhorn, 2018, S. 71).

Im Kontext einer historisch-analytischen Betrachtung bedeutet, dass eine direkte Verzahnung der beiden pädagogischen Institutionen im 19. Jahrhundert mit der Einführung von Kleinkinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen und Fröbel-Kindegärten als verschiedene Formen vorschulischer Einrichtungen, nicht vorgesehen war. Außerdem nach der historischen Grundschulforschung war eine institutionelle Verzahnung von Kindergarten und Schule von den Schulbehörden nicht gewünscht (Seifert, Wiedenhorn, 2018, S. 71).

In anderen Länder und zwar in Griechenland ist es breit bekannt, dass eine Zusammenarbeit Kindergarten-Grundschule-Eltern mangelhaft ist. Laut Forschungen und Befragungen bei Erzieher/innen und Lehrer/innen gibt es eine mangelhafte Zusammenarbeit sogar auch im Fall eine gemeinsame Unterbringung Kindergarten und Grundschule (Vrinioti, 1999).

In den Jahren zwischen 1950 und 1980 fand eine interessante Diskussion bezüglich des Schulanfangs und des Übergangs statt. Es wurde betont, dass durch gezielte Förderung vor Schulbeginn die Übergänge erleichtert werden. Forschungsergebnisse erweisen zudem, dass die Frühforderungsprogramme die Entwicklungs-und Erfahrungsprozesse beeinflussen können. Das hat zur intensiven Kooperation der beiden Institutionen aufgerufen, um Schwierigkeiten abzubauen, die beim Institutionswechsel auftreten könnten (Hacker, 1998, S.33).

Auch in Bundesländern, wie Baden-Württemberg wurden von Seiten der Kultusministerkonferenz nicht nur „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, sondern auch eine Kooperationsverpflichtung für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule in Bezug auf den

Übergang (Seifert, Wiedenhorn, 2018, S. 77). Schulanfänger bringen sehr verschiedene Persönlichkeits-und Lernvoraussetzungen mit, die als Bereicherung angesehen werden können mit der Zielperspektive des „Erhalts der Heterogenität". Nach der Gründung der Grundschule zu Beginn der Weimarer Republik und im bildungspolitischen Diskurs der 1960/1970er Jahre, wurden grundlegende Anforderungen und Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit gestellt. Wie könnten die Entwicklungs- und Lernrückstände der Kinder ausgeglichen werden, damit sie eine erfolgreiche Schullaufbahn haben können? (Seifert, 2018, S.73/ Faust, 2006, S. 136).

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts gab es drei Zeitpunkte, an denen der Anschluss von Kindergarten und Grundschule zum einem besonderen Thema wurde.

Bereits ab dem Jahr 1922 wurden verschiede Modelle in den Bundesländern erprobt. In diesem Jahr wurden erstmals „Schulkindergärten für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder eingerichtet, damals eine Reaktion auf den schlechten Gesundheitszustand vieler Kinder und den kaum verbreiteten Kindergartenbesuch" (Faust, 2006, S. 136). Diese Institutionen wurden in den 1960er und 1980er Jahren ausgebaut und die zurückgestellten Kinder wurden für ein Jahr vom Schulbesuch in den Schulkindergarten sozialpädagogisch gefördert (Faust, 2006, S. 136).

Die Problematik des richtigen Einschulungsalters war seit ihrem Beginn bis heute aktuell. In den letzten Jahren wurde der Stichtag für die Einschulung in den einzelnen Bundesländern erneut verändert und um einige Monate vorverlegt (Seifert, 2018, S. 74). Die meisten Kinder in Deutschland werden im Alter von sechs Jahren eingeschult aber das Einschulungsalter kann von fünf Jahren bis acht Jahren variieren. Der Diskurs zum richtigen Einschulungsalter in Deutschland darstellt ein bildungspolitisches und kulturelles Konstrukt.

In Griechenland die Einschulung der Kinder erfolgt in der Regel ein Jahr früher als die Einschulung des Kindes nach deutschem Schulgesetz, wenn die griechischen Kinder zum Beginn des Schuljahres (1. September) mindestens 5,8 Jahre alt ist Gesetz, 2327 /1995). Zusätzlich gibt es keine schulärztliche Untersuchung und Weichenstellung für die Schulfähigkeit. Alle Kinder sind schulfähig.

Im Jahr 1970 wird nach den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates die zweijährige „Schuleingangsstufe" als Reform des Überganges vom Elementar- zum Primarbereich eingeführt. Fast 30 Jahre später, wird vom Kultusministerkonferenz 1997 „Empfehlungen zur Umgestaltung

des Schulangangs“, womit die „alte“ Schuleingangsstufe der 1970er Jahre eine Renaissance durch die „neue Schuleingangsstufe“ erfährt (Seifert, 2018, S. 75). Diese „alten“ zweijährige Schuleingangsstufe nahmen alle Fünfjährigen auf. Die Kinder kamen danach gleich in die zweite Klasse und wurden zum schulische Inhalte gefördert, z.B. Lesen und Schreiben (echte Brückeninstitutionen zwischen Elementar und Primarbereich). Diese „alten“ Schuleingangsstufen bewährten sich aber aus bildungspolitischen und aus finanziellen Gründen im Schulwesen wurden die Fünfjährigen in den Kindergärten gefördert (Faust, 2006, S. 137).

3. Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule

3.1 Inhaltlicher Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule

Die Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich war eine zusätzliche Reform zum ersten Bildungsübergang in den letzten Jahren. Zentral für die Idee der Anschlussfähigkeit sind die Bildungspläne für die beiden pädagogischen Institutionen, die als Steuerungs- und Verständigungsinstrumente dienen. In vielen europäischen Ländern gibt es eine staatliche Steuerung durch einen verbindlichen nationalen Plan für den Elementar und Primarbereich, gilt es bis heute in Deutschland nur für die Schule und nicht für den vorschulischen Bereich (Seifert, 2008, S.79).

Der Leitgedanke der Anschlussfähigkeit beruht beispielweise im naturwissenschaftlichen Bildungsbereich in der Grundschule im Sachunterricht die Arbeit mit dem Bildungsplan des Kindergartens beim Umgang mit Phänomenen weiter ausgebaut und vertieft werden oder der Bereich der Sprache vom Erzählen im Stuhlkreis, dem Vorlesen im Kindergarten in den Kompetenzbereichen Sprechen, Lesen/Umgang mit Texten und Medien in den Klassen 1 und 2 fortgeführt werden (Seifert, 2008, S.79).

Die Bildungspläne für die beiden pädagogischen Institutionen sollen das Lernen der Kinder stärker als bisher durch eine methodisch-didaktische Kontinuität auszeichnen, weil inhaltsbezogene „Lernbrücken“ im sprachlichen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereich leichter geschaffen werden können. Beziehungsweise, im Bayerischen Bildungsplan für den Elementarbereich sind Sprache oder Literacy (Lese- und Schreibkompetenzen), Naturwissenschaften, Technik, Mathematik, Umwelt, Ästhetik, Kunst, Kultur und Medien finden sich ähnlich im Bildungsplan der Grundschule weiter. Das führt dazu, Themen aus dem

Kindergarten später im Unterricht in der Grundschule in den spezifischen Fächern vertieft werden ohne eine Fachdidaktik in den Kindergarten zu transferieren (Seifert, 2018, S.80).

Hierzu besteht die Problematik einer „Verschulung“ des Kindergartens und eine „Verspielung“ der Bildungsarbeit seitens der Grundschullehrpersonen. die Fehlinterpretation der Bildungspläne aufgrund eines unterschiedlichen Vorverständnisses und durch die unterschiedlichen Ausbildungen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, die mit diesen Plänen arbeiten sollen (Seifert, 2018, S.80/Meyer, Walter-Laager, 2012, S.18). Es geht darum, nachhaltige und anschlussfähige Bildungsprozesse zu fördern. Das kann nur passieren, wenn die Kindergärten stärker an dem orientieren, was in der Grundschule auf die Schülerinnen und Schüler zukommt, aber auch umgekehrt die Grundschulen stärker auf das achten, was in den Kindertagesstätten grundgelegt wird (Meyer, Walter-Laager, 2012, S.18). Wichtig ist, dass beide pädagogische Institutionen gegenseitig sich anschauen, was bei den anderen besonders gut läuft, und kupfern sich nur die besten Punkte ab (Meyer, Walter-Laager, 2012, S.18)

3.2. Organisatorischer Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule

Nach Hense/Buscheier ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule unverzichtbar. Sie bezieht sich auf folgende Sachverhalte:

- eine optimale Entwicklungsförderung,
- belastete Übergänge,
- aufeinander aufbauende Lernprozesse durch eine gleiche Sicht von Bildung und Erziehung,
- die Knüpfung eines sozialen Netzes (durch Kooperation und Beziehungsanbahnung),
- die Ausschöpfung von Bildungsreserven.

Es gibt eine Reihe organisatorischer Probleme, die im Wege einer möglichen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule stehen. Zuerst der Faktor, dass wegen Zeitmangel die Hospitationen der Lehrer/Lehrerinnen im Kindergarten um einen Einblick in der Kindergartens Alltag zu bekommen oder die zukünftigen Schulanfänger bereits in

ihrem Lebensraum Kindergarten zu erleben, sehr gering ist (Hense/Buschmeier, 2002, S.9).

Auch in Griechenland gibt es organisatorische Faktoren, die im Wege einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule stehen. Beziehungsweise, der Zeitmangel, da die Lehrkräfte einen anderen Stundenplan haben als die Erzieher/innen. Zudem, die Umgebung, da die pädagogischen Institutionen weit weg voneinander sind und der Mangel an Motivation zur Knüpfung eines sozialen Netzes Seitens Erzieher/innen und Lehrer/innen (Pantazis, 1991, S.57).

Nach Hense/Buschmeier, ein weiteres Hindernis sind die Einzugsbereiche von Kindergarten und Grundschule, da viele Schule nicht in der Lage sind, zu einem relativ frühen Zeitpunkt die Lehrkräfte des Schulanfangs zu benennen, sodass die Knüpfung eines sozialen Netzes durch frühzeitige Kooperation nicht gewährleistet werden kann. Zudem in den beiden kooperierenden Institutionen ist eine ausreichende personelle und materielle Ausstattung nicht gewährleistet und alle Beteiligten haben nicht die zeitlichen Ressourcen aus ungünstige Zeitpunkte und weil die Gruppen zu groß sind. Diese Koordienierungsprobleme können zur Motivationsprobleme führen, da sowohl die Erzieher/Innen als auch die Lehrkräfte genug mit ihren täglichen Arbeit zu tun haben (Hense/Buschmeier, 2002, S.72).

Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis bezüglich der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist die Kompetenz sowohl auf das Wissen von der Materie Übergang als auch auf die Einschätzung der Bedeutung des Problems. Bei beiden Pädagogengruppen fehlt das Wissen um die Entwicklungsförderung von Kindern bei Berücksichtigung von Übergängen im Kindesalter. Zusätzlich das Wissen um das Erfordernis der Anschlussfähigkeit eines sozialen Netzes für die Schulanfänger durch Kooperation (Hacker, in Hense/Buschmeier, S. 72).

Auch die Forschungen in Griechenland haben gezeigt, dass die meisten Lehrkräfte weder das Interesse der Eltern um eine mögliche Zusammenarbeit erkennen oder ihren positiven Beitrag (Laloumi & Vidali, 2004, S. 112). Trotzdem haben die Forschungen (Fox et al., 2002, Marcon, 1993. Tizard et al., 1981) gezeigt, dass eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräfte nur positive Beiträge einbringen kann und muss weiter unterstützt werden.

Nach Hense/Buschmeier muss aus diesem Grund der Stellenwert der Zusammenarbeit bereits in den Erziehern/Innen und Lehrer/Innen Ausbildung verankert werden. Noch ein Grund der fehlenden Zusammenar-

beit ist, dass die Erzieher/Innen und Lehrer/Innen völlig verschieden ausgebildet werden und sie lernen kaum etwas über die andere Institution oder die Organisation ihrer Einrichtungen haben keine gemeinsamen Berührungspunkte (Hense/Buschmeier, 2002, S,72-73).

Nach einer Forschung von „Ministry of Education", die die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule untersucht hat, hat gezeigt, dass die Erzieher eingeschränktes Wissen um was in den schulischen Klassen passiert und die Erzieher glaubten, dass die Kinder in der Schule den ganzen Tag auf den Stuhl sitzen bleiben (Brostom, 2000, S.30). Auch haben die Lehrkräfte, die Kindergärten als pflegerische Institutionen gesehen und nicht als eine Umgebung, die zur Übertragung von Lernen und Wissen beiträgt (Brostrom, 2000, S.30). Mögliche Abhilfe könnte gemeinsame Fortbildungen sowie ein zielorientiertes mehrwöchiges Praktikum im jeweiligen anderen Bereich sein.

Die unterschiedlichen Ausbildungsgänge mit den unterschiedlichen Vergütungen, wie das unterschiedliche Bild, das sich die Öffentlichkeit von den beiden Institutionen bzw. Schule macht, haben in den Köpfen der Betroffenen zu Unterschieden im Status, im Selbstverständnis und auch im Selbstbewusstsein geführt. Vorurteile und gesellschaftlich gewachsene Einstellungen führen zu Missverständnisse im Umgang miteinander.

Im Vergleich zu anderen Länder, z.B. in Griechenland erfolgt die Ausbildung sowohl der Erzieher/innen als auch der Lehrer/innen an der Universität.

Nach Hense/Buschmeier vertritt der Kindergartenbereich noch breit die Meinung, dass die Kinder zur Schulfähigkeit keine besonderen Förderprogramme und Maßnahmen bedürfen. Der Kindergarten mit seinen pädagogischen Inhalten konzentriert sich auf eine Vorbereitung auf das Leben und somit auf den nächsten Lebensabschnitt Schule.

Die Schule dagegen fordert eine stärkere Ausrichtung des letzten Kindergartenjahres auf die Schulvorbereitung und eine Anschlussfähigkeit auf das Anfangsniveau der Grundschule. Folglich, es gibt keinen tragfähigen Konsens bezüglich die Schulvorbereitung und die Schulfähigkeit zwischen den beiden pädagogischen Institutionen (Kindergarten und Schule) und das stellt zweifellos ein weiteres Hindernis in der Kooperation dar (Hense/Buschmeier, 2002, S.74).

Viele Bundesländer haben die Notwendigkeit der Zusammenarbeit nur durch Empfehlungen betont. Deshalb liegt kein gesetzlich verankertes Kooperationsangebot zugrunde. Aus diesem Hintergrund sind die Aufsicht und Trägerbehörden dagegen in der Verantwortung, die Koope-

rationsbemühungen offiziell zu unterstützen und abzusichern.

Außerdem weder im Kindergartenbereich noch im Grundschulbereich stellt die Kooperation zwischen den beiden Einrichtungen kein Qualitätskriterium dar. Wichtig ist hier, dass die jeweiligen Ministerien die Kooperationsbemühungen nicht nur durch Empfehlungen zu betonen sondern durch verbindliche Kooperationsangebote, die auch für die Praxis entscheidend sind (Hense/Buschmeier, 2002, S.74).

Schließlich, ein weiteres Problem ist, dass die Kooperationspartner zu wenig über Kooperationsformen wissen. Ein Grund dafür ist, dass „in den Empfehlungen nur ein Rahmen vorgegeben ist, der erst durch hinreichend konkrete Anregungen ausgefüllt werden muss. Nur auf dem Hintergrund gesetzlich veränderter Kooperationsangebote sowohl im Kita-Gesetz als auch im Schulgesetz verankert und durch den Erlass von Vollzugshinweisen oder Empfehlungen konkretisiert, können die Aufsichtsbehörden im Kindergarten sowie im Schulbereich die Verbindlichkeit der Umsetzung einfordern“ (Hense, Buschmeier, 2002, S. 75).

Der Übergang vom Kindergarten zur Schule ist für die Kinder eine anspruchsvoller und schwierigere Herausforderung. Die Kinder sind mit Veränderungen konfrontiert, Veränderungen in unterschiedliche schulische Angebote in und außer der Klasse, unterschiedliche Bildungspläne, unterschiedliche didaktische Methoden unterschiedliche Erwartungen, unterschiedliche Umgebung, unterschiedliche Rollen. Auch Veränderungen in der Psychologie des Kindes, sie müssen lernen, wie sie mit ihren Mitschülern gut umgehen können und das Bild, das sie als Schüler für sich selbst aufbauen müssen (Entwisle et al., 1988).

Deswegen ist abzuleiten, dass die Schule, der Kindergarten und die Eltern das Kind vielfältig unterstützen müssen durch eine Zusammenarbeit, weil dadurch negative Wirkungen, wie Stress, Aggressionen, Erschöpfung oder negative Wirkungen in das schulische Lernen der Kinder vermieden werden können (Fabian & Dunlop, 2007).

4. Möglichkeiten stärkerer Verzahnung Kindergarten und Grundschule

Eine Vielfältigkeit von Kooperationsanlässen bieten sich Seitens der Pädagogen/Innen in Kindergarten und Grundschule, die die pädagogische Notwendigkeit der Zusammenarbeit nachvollziehen und kooperieren wol-

len, ohne auf gesetzliche Verbindlichkeit zu warten. Dieser Notwendigkeit wurde auch durch Bronfenbrenners Modell erläutert, in den bestimmten Voraussetzungen, wie z. B. das Mikrosystem (Familie), Mesosystem (Verwande, Peers), Makrosystem (Umgebung der Familienmitglieder) und Exosystem (Bildungspolitik, Gesetze), die Übergänge von einem Lebensbereich in einen anderen beeinflussen.

Nach Hense/Buschmeier beziehen sich Die Kooperationsanlässe mit drei Bereichen:

- mit Blick auf die Schulanfänger
- mit Blick auf die Eltern der Schulanfänger
- mit Blick auf die Kooperationspartner
- mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen.

Möglichkeiten einer stärkeren Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule mit Blick auf die Schulanfänger könnten sein:

- Fragen der Kinder hinsichtlich der bevorstehenden Einschulung
- Die schulärztliche Untersuchung und die Weichenstellung für die Schulfähigkeit
- Kinder des 1. Schuljahres besuchen mit ihrem Lehrer den Kindergarten
- Der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse besucht den Kindergarten
- Die Schulanfänger besuchen die Schule
- Der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse informiert sich im Kindergarten über die Lernerfahrungen der Schulanfänger und über die Bildungsgelegenheiten, die ihnen eröffnet wurden/werden.
- Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich Schule und Förderung der Schulfähigkeit
- Korrespondenzen und Patenschaften
- Die Gestaltung des 1. Schultages
- Gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen, Materialien
- Gemeinsame Feste, Ausflüge, Gottesdienste, Projekte, Unternehmungen. (Hense/Buschmeier, 2002, S.81).

4.1 Kooperationsanlässe mit Blick auf die Schulanfänger

Bezüglich des erstes Bereiches „Fragen der Kinder zur Einschulung“ um ein positives Bild von Schule entstehen zu lassen, muss das Kind vielfältige Informationen über die neue Institution erhalten. Einerseits freuen sich die Kinder auf die Schule und zwar auf das Rechnen, Lesen und Schreiben, auf die Pausen, auf das Turnen. Anderseits die sie mit Ängste konfrontiert, die aber Seitens der Pädagogen/Innen thematisiert werden sollten. Beziehungsweise, Schulanfänger ängstigen sich vor den großen wilden Kindern auf dem Schulhof oder vor schlechten Noten usw.

Nach einer Forschung von „Ministry of Education“, hatten viele Vorschulkinder eine falsche Meinung für die Schule. Sie glaubten, dass in der Schule die Kinder ruhig sein müssen, sonst werden sie von der Lehrerin/Lehrer sanktioniert. Auch glaubten sie, dass Hauptgrund um in der Schule zu gehen das Schreiben und Lesen lernen ist. Sie waren auch enttäuscht am Schulanfang, wenn es nicht gelingt hat (Bagakis et al., 2006, 17). Deswegen ist entscheidend, dass die Fragen und Aussagen der Kinder festgehalten werden und an die zukünftigen Lehrer/in in schriftlicher oder mündlicher Form gerichtet werden.

Im Bereich der „Schulärztlichen Untersuchung und Schulfähigkeit“ ist die Schulärztliche Untersuchung z.B. in Nordrhein-Westfalen gesetzlich vorgeschrieben. Beziehungsweise kann der Schularzt/die Schulärztin durch Anwendung von anerkannten Testkriterien wichtige Informationen zum erreichten Entwicklungsstand geben. So nach Absprache mit dem Erziehungsberechtigten wird das Ergebnis der Schulanfängeruntersuchung als Entscheidungshilfe für die Beschulungsform an die zuständige Grundschule weitergegen. Eine Zurückstellung des Kindes durch die Schulleiterin/den Schulleiter ist möglich im Fall erhebliche Bedenken des Schularztes/der Schulärztin gegen die Einschulung (Hense/Buschmeier, 2002, S.83).

Bei Irritationen der Eltern über das Ergebnis oder bei nicht eindeutigen schulärztlichen Ergebnissen als Entscheidungshilfe für die Beschulungsform ist ein Gespräch Schule-Schularzt-Kindergarten von großer Bedeutung.

Die Grundschule sollte die Fachkräfte des Kindergartens bei Fragen der Schulfähigkeit der Kinder hören, da die Erzieherinnen die Kinder längerfristig beobachtet haben und mit ihrer Einschätzung helfen können, wenn Zweifel an der Schulfähigkeit besteht. In diesem Punkt ist zu beachten, dass die Informationsweitergabe an die Schule auch der schriftli-

chen Einwilligung der Eltern bedarf (Hense/Buschmeier, 2002, S.83). Durch einen Besuch aus dem ersten Schuljahr kann auch die Verzahnung der beiden Einrichtungen gefördert werden. Der Lehrer/die Lehrerin des 1. Schuljahres mit den Kindern des 1. Schuljahres besuchen den Kindergarten. Hauptanliegen dieses Besuches ist ein vielfältiges und positives Bild von Schule zu vermitteln und die Freude und Erwartung auf die Schule erhöht werden (Hacker in Hense und Buschmeier, 2002, S. 84). Das gelingt durch Erzählen des 1 Schultags, wie sie mit Ängsten, Neugierde fertig geworden sind und was sie schon in der Schule gelernt haben.

Eine weitere, nicht zu unterschätzende Möglichkeit einer Kooperation wird ermöglicht durch einen Besuch der Lehrer/in in Kindergarten. Die Schulanfänger haben Fragen zur Person des Lehrers/der Lehrerin. Sie möchten gerne wissen, ob sie einen Lehrer oder eine Lehrerin bekommen, ob er/sie alt oder jung ist ob er/sie streng ist usw.

Der Lehrer/in muss die Fragen der Kinder aufgreifen damit die Beziehungen der Schulanfänger und der Lehrerin/des Lehrers aufgebaut werden können miteinander vertraut machen und gegenseitig einschätzen können.

Wichtig ist eine gemeinsame Gestaltung und Vorüberlegung des Besuchs auf das Leitziel der Beziehungsanbahnung. Das bedeutet, dass beide Kooperationspartner sind mit ihren pädagogischen Ideen und ihrer Kreativität gefragt. Der Termin darf nicht ausfallen wegen organisatorischer Defizite, wenn die Lehrerin/der Lehrer nicht feststeht, kann der Rektor/die Rektorin stellvertretend den Part des Besuches im Kindergarten übernehmen (Hense/Buschmeier, 2002, S.84-85).

Im Rahmen einer Kooperation von Kindergarten und Grundschule ist ein Besuch der neuen Institution im letzten Kindergartenjahr sehr wichtig. Mit dem bevorstehenden Anfang können sich starke Gefühle auch Stress beim zukünftigen Schulkind entwickeln. Deswegen die neue Umgebung mit der vertrauten Kindergruppe und der Erzieherin zu erkunden, führen zur Sicherheit und zum Selbstvertrauen beim Kind. Hierzu für das Gelingen dieses ersten Schulbesuchs ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Erzieherin und Lehrkräften entscheidend. Das Kind erhält einen ersten Einblick in den Unterrichtsablauf, lernt die Schulmaterialien kennen und hat die Möglichkeit offene Fragen von der Lehrperson, den Schülern und der Erzieherin beantworten zu lassen (Hense/Buschmeier, 2002, S.86).

Das Erfordernis eines Austausches zwischen Lehrer/Lehrerin und Erzieherinnen ist im Hinblick auf die Ausschöpfung von Bildungsressour-

cen unverzichtbar. Der Austausch erfolgt über das, was die Schulanfänger an Kompetenzen, Kenntnissen und Erfahrungen in die Schule mitbringen. Fthenakis unterstützt die Meinung, dass „die Schule die Chancen nutzt, die im Kindergarten geförderten Kompetenzen für die weitere Förderung abzufragen und im schulischen Bereich zu nutzen“ (Fthenakis, in Hense, Buschmeier, 2002, S. 87).

Im Austausch sollten Informationen bezüglich des einzelnes Kindes mit seinen speziellen Begabungen transportiert werden, die das Einverständnis der Eltern benötigen.

Ein so anspruchsvoller Austausch mit dem Ziel an die bisherigen Lernerfahrungen der Kinder im Anfangsunterricht anzuknüpfen benötigt Raum und Zeit und kann nicht so nebenbei geleistet werden. Folglich durch diesen Kooperationsanlass werden brauchbare Elemente gefunden, die in den Anfangsunterricht übertragen werden, die Qualität des Anfangsunterrichts verbessern, didaktische und pädagogische Kompetenz erweitern und damit die Arbeit des Schulanfangs erleichtert (Hense/Buschmeier, 2002, S.88).

Die Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich kann als eigenständige Schulvorbereitung verstanden werden. Das bedeutet, dass die Schulanfänger (Vorschulkinder werden im Kindergarten genannt) im letzten Jahr ihrer Kindergartenzeit als eigene Gruppe in kleineren Zeiteinheiten auf den zukünftigen Lebensbereich Schule vorbereitet werden.

Zur Schulvorbereitung gibt es zurzeit kein verbindliches Curriculum, so dass es den Erzieherinnen überlassen ist, nach ihrem eigenen Ansatz und den Wünschen der Erlern, wie sie Kinder mit der Schule vertraut machen. Aus diesem Grund ist das „Wie“ der Schulvorbereitung ein wichtiger Kooperationsanlass zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Vorschulkinder sind gut für die Schule vorbereitet, wenn die Fähigkeiten gefördert werden, die die Übernahme der Schülerrolle erleichtern. Eine Form der Schulvorbereitung ist „Schule Spielen“ (Niesel/Griebel in Hense/Buschmeier, 2002, S. 89).

Die Schulanfänger müssen in eine neue didaktische Methode angepasst werden, die von großer Bedeutung für eine reibungslose Anpassung ist (Klerfelt & Graneld, 1994). Nach Hense/Buschmeier führen Korrespondenzen und Patenschaften zwischen Kindergartenkindern, Lehrern/Lehrerinnen und Grundschülern dazu, dass das Kind stärker als Individuum angesprochen wird. Dazu entsteht eine Personalisierung der bisherigen Beziehung. Eine Korrespondenz kann zwischen einer Schulkasse

und den zukünftigen Schulanfängern entstehen, wenn die Mitschüler am Anfang Orientierungspersonen sind, die im Schulalltag Hilfestellungen geben.

In Bezug auf den ersten Schultag wird die Anspannung und die Vorfreude der Schulanfänger sich steigern. Die Kinder brauchen Sicherheit und Gemeinschaftsgefühl. Hierzu können Rituale aus dem Kindergarten und gemeinsames Liedgut den reibungslosen Übergang von Kindergarten in die Schule vereinfachen.

Zusätzliche Eintrittsritualen können, die Kooperation der beiden Einrichtungen fördern. Beziehungsweise die kirchliche Einsegnung, wo die Eltern, Lehrern/Lehrerinnen häufig auch Erzieherinnen und Kindergartenkinder als Gäste teilnehmen. Die Schultüte, die im Kindergarten gebastelt wird und von den Eltern gefüllt wird.

Gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen und Material sind ein weiterer Kooperationsanlass. Zum Beispiel, wenn der Kindergarten keine Turnhalle verfügt, kann er die von der Schule benutzen oder die Schule Materialien des Kindergartens (Liedgut, Bilderbücher) ausleihen.

Beziehungen können angebahnt werden durch Kooperationsanlässe und zwar Teilnahme an Festen, Ausflügen, Gottesdiensten oder die Teilnahme an einem Projekt, welches gleichermaßen Schulkinder und Schulanfänger einbezieht.

Einige Beispiele sind: die gemeinsame Faschingsfeier in der Schule für die Kinder der 1. Klasse und die Schulanfänger, Picknick und Wanderung der erste Klasse und Schulanfänger. Im Mittelpunkt steht hier das gemeinsame Erleben (Hense, Buschmeier, 2002, S.89-92).

4.2 Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern

Nach Hense/Buschmeier beziehen sich die Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern mit:

- Fragen der Eltern bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes und der bevorstehenden Einschulung
- Informationsabende für Eltern der Schulanfänger
- Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des 1. Schultages

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten Grundschule und Eltern ist von großer Bedeutung. „Die Eltern sollen neben den Vertretern des Kindergartens und der Grundschule eine gleichberechtigte Rolle im Gefüge aller beteiligten Kooperationspartner einnehmen“ (Hense/Buschmeier, 2002, S.93).

Im ersten Bereich „Fragen der Eltern bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes und der bevorstehenden Einschulung“ werden Fragen der Eltern beantwortet bezüglich der kindliche Entwicklung (was ihr Kind gut kann, wo es Unterstützung braucht), um Selbständigkeit und Ordnung im Kindergarten und ob im Kindergarten genügend getan wird, um die Kinder angemessen auf die Schule vorzubereiten. Zentrale Fragen sind auch bezogen auf die Schulfähigkeit, vorzeitige Einschulung und die Notwendigkeit einer anderen Beschulungsform für ihr Kind.

Die Erzieherin ist die erste Ansprechpartnerin, die wenn im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Schule ein guter Informationsaustausch über die jeweilige Arbeitsweise vorhanden ist, führt sie einzelne Gespräche um die Frage der Eltern zu beantworten. Außer die einzelne Elterngespräche findet der im Herbst von beiden Institutionen gestaltete Eltern-Infoabend, die Möglichkeit auf die Fragen der Eltern von schulischer Seite einzugehen (Hense/Buschmeier, 2002, S.93).

Nach Hense/Buschmeier, finden zwei Informationsabende für Eltern der Schulanfänger finden statt. Der erste vor der Schuleinschreibung, findet im Kindergarten statt (Oktober bis Januar) und der zweite wird von der Schule übernommen (April oder Mai). Hierzu ist es wichtig als Kooperationsanlass die beiden Abende gemeinsam vorzubereiten, der Grundschule mit dem Kindergarten und die Elternvertreter sollten mit ihren Ideen und Vorschlägen einbezogen werden.

In den ersten Elternabend im Kindergarten werden die Zusammenhänge der Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule aufgezeigt werden. Es ist wichtig den Eltern zu erklären, dass die Kinder kein Lernanfänger sind, sondern viel Wissen und Erfahrungen durch eigene Aktivitäten aneignen. Die Erzieherinnen sind aufgefordert, das Spiel in seiner unschätzbaren Bedeutung und seiner schulvorbereitenden Funktion darzustellen. Durch eine handelnde Auseinandersetzung mit der gesamten Umwelt besteht ein Zusammenhang zwischen Spiel und Schulfähigkeit. Wichtig ist eine Bestätigung Seitens des Lehrers/der Lehrerin, dass der Kindergarten bezogen auf die Kriterien der Schulfähigkeit, ihre Erwartungen erfüllt.

Die Eltern werden informiert bezüglich der neuen Erlebnissen, Chancen und Anforderungen mit denen ihr Kind durch den Eintritt in der Schule konfrontiert wird. Auch das jedes Kind unterschiedlich lange braucht um sich auf eine neue Situation einzustellen (Hense/Buschmeier, 2002, S.94-95).

Ziel ein so gestalteter Elternabend ist die Eltern zu motivieren an der Übergangssituation mitzuwirken, die Kriterien der Schulfähigkeit bei ihrem Kind zu bedenken und zu fördern, um den Schuleintritt ihres Kindes zu erleichtern.

Letztlich, „Kindergarten und Grundschule stellen den Eltern die Planung der Aktivitäten für die Schulanfänger im letzten Kindergartenjahr vor und informieren über die gemeinsamen Kontakte, die sich aus dem Kooperationskalender jährlich ergeben“ (Hense/Buschmeier, 2002, S.96).

Zentral bei dem zweiten Elternabend in der Schule ist die Darstellung der Schule, des schulischen Lernens, des Schullebens und des Schulangangs. Die Kooperationspartner (Lehrer/in- Erzieher/in) berichten über ihre gemeinsame Vorbereitungsarbeit und zeigen ihr Engagement für einen gelungenen Schulstart der Kinder.

Im Bereich der Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des ersten Schultages ist zu erwarten, dass je aktiver die Eltern an der Schule partizipieren, desto eher die unterschiedlichen Kulturen (Schulkultur du Familienkultur) sich gegenseitig anregen (Griebel/Niesen, in Hense Buschmaier,2002, S. 96).

Zum Beispiel in einer Sitzung des Elternbeirats kann der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse eingeladen werden mit dem Ziel die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung, dem Lehrer/die Lehrerin zu übermitteln. Somit wird den Elternvertretern signalisiert, dass Elternmitwirkung auch in der Schule willkommen ist.

4.3 Die Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kooperationspartner

Die Kooperationsanlässe nach Hense/Buschmeier mit Blick auf die Kooperationspartner beziehen sich mit:

- Beratende Funktion der Erzieher/-innen hinsichtlich Fragen der Schulfähigkeit: Im Fall eines Zweifels gibt die Erzieherin als erste Ansprechpartnerin fachkundige Auskünfte über die Entwicklung des Kindes und ihre Einschätzung.
- Personelle „Verzahnung“ der pädagogischen Bezugspersonen

durch Hospitationen in der Nachbarschule/im Nachbarkindergarten: Auf die Fragen der Kinder können die pädagogischen Fachkräfte eingehen, wenn ihnen der andere Lebensbereich vertraut ist.
- Gemeinsamer Austausch über Modalitäten einer engeren Zusammenarbeit hinsichtlich der Schulkinderbetreuung. Im Hort, im Schulkinderhaus, im Schulkindergarten und andren Betreuungsformen:
- Dieser Austausch kann ein weiterer Kooperationsanlass sein.
- Gesprächskreise Lehrer/-innen und Erzieher/-innen:
- Durch gemeinsamen Konferenzen und Gesprächen stehen die gegenseitige Information, über das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in Kindergarten und Schule sowie der Austausch über Formen praktischer Zusammenarbeit.
- Gemeinsame Fortbildungen und Teilnahme an der Fortbildung des Kooperationspartners: Die entstehenden Fragestellungen zur Zusammenarbeit der beiden Institutionen oder zur Schulfähigkeit der Kinder lassen sich am besten in gemeinsamen Fortbildungen klären (Hense/Buschmeier, 2002, S.98-99).

4.4 Die Kooperation mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen

Die Kooperationsanlässe mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen nach Hense/Buschmeier beziehen sich mit Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen und der Trägererwartungen:

- In vielen Bundesländern die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule über Empfehlungen geregelt wird und die Verbindlichkeit ist nicht gewährleistet.
- Einlösung bildungspolitischer Erwartungen: Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1994,2000), die auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hinweisen (Hense/Buschmeier, 2002, S. 99-100).

5. Konkrete Beispiele gelungener Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Nach Hense/Buschmeier setzt eine gelungene Kooperation zwischen Grundschullehrkraft und pädagogische Fachkraft setzt gemeinsame Planung, Handlung und Reflexion voraus. Ein Beispiel dafür konnte „der Kooperationskalendar“ sein. Durch den Kooperationskalendar kann der Grundschule und der Kindergarten ihre Zusammenarbeit strukturieren und verbindlich festlegen. Ein Kooperationsanlass ist der Besuch des Lehrers im Kindergarten uns seine Nachbereitung mit der Gruppe der Schulanfänger (Vorschulkinder) sowie die Wünsche der Schulanfänger hinsichtlich ihrer neuen Lebenssituation Schule.

Der Kooperationskalendar ist ein Arbeitsplan, der alle wichtigen Daten der Zusammenarbeit enthält. Beide pädagogischen Institutionen bringen Vorschläge für einen solchen Kalender ein. Ein günstiger Zeitpunkt zum Einstieg in die Kooperation ist der November.

Der Kooperationskalendar sieht folgendermaßen aus:

1. *Die Namen der Klassenlehrer/-innen werden rechtzeitig im November/Dezember bekannt gegeben* durch eine Einladung zu einem gemeinsamen Infoabend in der Grundschule für die Eltern der Anfänger.
2. *Verstärkte Arbeit mit der Schulanfängergruppe*. Da die Neugier der Vorschulkinder etwas über die Schule zu erfahren, groß ist, werden verschiedene Aktivitäten stattfinden, dass ihnen der neue Lernbereich immer vertrauter wird.
3. *Der Klassenlehrer stellt sich im Januar/Februar im Kindergarten vor*. Dieser Termin wird vom Lehrer telefonisch mit der Kindergartenleiterin ausgemacht. Der Lehrer bringt schulische Materialien, wie Mäppchen und Bücher des ersten Schuljahres mit, sowie eine Handpuppe mit einem bestimmten Namen, welche die Kinder beim Lernen durch das erste Jahr begleiten wird. Danach stellen die Kinder dem Lehrer alle Spielbereiche des Kindergartens vor und folgt einer gemeinsamen Frühstuckmahlzeit, die bereits früh am Morgen von den Kindern zubereitet wurde. Dieses Treffen bietet sich ein gegenseitiges Kennenlernen und Fragestellungen an. Schließlich nimmt der Lehrer im Freispiel der Kinder teil, um sich näher zu kommen.

   Der Lehrer erfährt über besondere Fähigkeiten, Interessen oder auch Schwierigkeiten der Vorschulkinder.

Wichtige Ziele dieses Besuches sind: bei den Kindern Vertrauen zu wecken, die Schulfreude hervorzurufen und eventuell, wenn die Zeit es erlaubt, den Kindergarten mit seinen Arbeitsformen und Arbeitsinhalte kennen zu lernen.

4. *Die Eltern erhalten rechtzeitig die Bedarfsliste für die Beschaffung der Schulutensilien.*
   Schulutensilien werden im Kindergarten zur Verfügung gestellt als Anschauungsmaterial und für verschiedene Spiele, um die Kinder vertraut zu machen.
5. *Die Einschulungsuntersuchung findet im Kindergarten statt. Der Schulleiter ist anwesend.*
   Die Kinder werden in ihrer vertrauten Umgebung untersucht und es ist ein Anlass weitere Kontakte mit dem Schulleiter/Lehrer zu vertiefen.
6. *Gemeinsame Spielnachmittage mit Kindergarten- und Grundschulkindern finden statt.*
   Die Schüler werden vom Kindergarten(Kinder) schriftlich eingeladen. Die Schulkinder bringen ihre Schultasche mit und zeigen den Kindergartenkinder die verschiedenen Hefte, Bücher und Schulmäppchen. Die Schulkinder berichten mit Begeisterung und kindgemäß von ihren Erfahrungen aus dem Schultag. Rollenspiele sind an diesem Tag etwas ganz besonders.
7. *Schulbesuch der Lernanfänger mit ihren Erzieherinnen in der Klasse des zukünftigen Lehrers.*
   Die Kindergartenkinder nehmen am Unterricht der Klasse 4 des künftigen Lehrers teil. Sie können an diesem Tag sehen, hören und erleben, was sie in der Schule erwartet.
8. *Besichtigung des Schulgebäudes und des Schulhofes*
   Der Lehrer zeigt einige Klassenräume, Garderoben, Büro, Lehrerzimmer und Turnhalle. In der großen Pause werden die Kindergartenkinder von den Schülern zum Erkunden des Spielgeländes eigeladen.
9. *Der Verkehrssicherheitsberater unterstützt die Arbeit zur „Verkehrssicherheit“*
   Der Verkehrssicherheitsberater erarbeitet spielerisch mit den Kindern bestimmte Verkehrssituationen. Die Eltern werden zu einem Infoabend eingeladen. Es ist von großer Bedeutung, dass die Kinder vor dem Schulbeginn ihren Schulweg kennen lernen, damit diese Herausforderung nicht zusätzlich den Übergang erschwert.

Gemeinsam mit den Erzieherinnen erleben die Kinder eine Schulbusfahrt und sprechen vor Ort über mögliche Gefahren. Anschließend übernehmen die Eltern die Aufgabe, ab der Bushaltestelle den individuellen „Nach-Hause-Weg“ zu üben.

10. *Kindergartenkinder gehen mit einem Schulkind zur Schule.*
Alle Kinder erleben einen 4-Stundenschultag und bekommen einen Einblick in „echten“ Schulunterricht um viel Interessantes und Neues kennen zu lernen. (Hense/Buschmeier, 2002, S.101-105)

Ein weiteres Beispiel um die Übergangsbewältigung der Kinder zu unterstützen wäre „ein Arbeitskreis“. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Erzieher/-innen gelingt über einen regelmäßig stattfindenden Arbeitskreis, der inhaltlich gestaltet und strukturiert wird. Der Arbeitskreis legt die für einen gelingenden Übergang erforderlichen Kooperationsschritte fest und beschäftigt intensiv mit der Sprachförderung für die „Fast-Schulkinder“ mit geringen Deutschkenntnissen (Hense/Buschmeier, 2002, S.112).

6. Fazit

Zusammenfassend ergibt es, dass eine erfolgreiche Bewältigung von Übergänge auf die weitere Entwicklung von Kindern sich auswirkt. Eine erfolgreiche Bewältigung stärkt die Kompetenz der Kinder, während sich bei Nichtbewältigung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch nachfolgende Übergänge nicht adäquat bewältigt werden können.

Aus diesem Grund soll die Zeit des Übergangs nicht allein vom Kindergarten und Elternarbeit getragen werden, sondern frühzeitig in Kooperation auch mit der Schule.

Dennoch ist abzuleiten, dass heutzutage eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen stattfindet aber es gibt noch eine breite Palette von Hemmfaktoren, wie zum Beispiel der Zeitmangel der pädagogischen Kräfte, die Statusprobleme (unterschiedliche Ausbildungsgänge und Vergütungen), organisatorische und Koordinierungsprobleme zwischen Lehrkräfte und Erzieher/innen, fehlendes Wissen über Kooperationsformen und die fehlende inhaltliche Kontinuität, die eine reibungslose Kooperation behindern. Es ist wünschenswert, dass in Zukunft mehr Wert auf das Wissen um das Erfordernis der Anschlussfähigkeit eines sozialen Netzes für die Schulanfänger durch Kooperation gelegt wird.

Literaturverzeichnis

BAGAKIS, G., DIDACHOU E., VALMAS, F., LOUMAKOU, M. & POMONIS, M., (2006). „I omali metavasi ton paidion apo to nhpiagogeio sto dhmotiko kai h prosarmogi tous sthn A` taksi“ (in griech.). Athen: Metaichmio.

BROSTOM, S. (2000). *Communication and continuity in the transition from Kindergarten to school in Denmark.* Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London.

ENTWISLE ET AL., D. R., ALEXANDER, K.L., PALLAS, A. M., & CADIGAN, D. (1988). *A social psychological model oft he schooling process oer first grade.* Social Psychology, Quarterly, 51, 173-189.

FABIAN, H., & DUNLOP, W. A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes from children entering primary school.* Bernard van Leer Foundation.

FAUST, G. (2006), S. *Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand.* In: Angelika Speck – Hamdan (Hrsg), *Ubergänge gestalten*. Berlin: Verlag das Netz.

FOX, L., DUNLAP, G., & CUSHING, L. (2002). *Early intervention, positive behavior support, and transition to school.* Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10, 149-157.

HENSE, M., BUSCHMEIER, G., (2002), *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*, München: Don Bosco.

KLERFELT, A., & GRANELD, P. W. (1994). *Children Encounter School.* Paper presented at Settings in Interaction: 4th Annual Conference on the Quality of early Childhood Education, Goteburg, Sweden.

LALOUMI - VIDALI, E., (2004).“*Anthropines sxesis kai eikoinonia sthn prosxoliki ekpaidefsi“ (in griech.).* Thessaloniki: Sichroni Ekpaidefsi.

MARCON, R. A. (1993). *Parental involvement anr early school success: Following the „Class of 2000“ at year five. Paper presented at the Biennial Meeting oft he Sociaty for Research in Child Development,* New Orleans, L.A.

MEYER, H., WALTER- LAAGER, (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*, Berlin: Cornelsen Verlag.

NICKEL, H., & SCHMIDT-DENTER, U., (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind*, München: Ernst Reinhardt Verlag.

PANTAZIS, S. (1991). „*Provlimata stin metavasi tou paidiou apo to nipiagogio sto sxolio“ (*in griech). Sichroni Ekpaidefsi.

SEIFERT & WIEDENHORN, (2018). *Grundschulpädagogik,* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

TIZARD, B., MORTIMORE, J., & BURCHELL, A., (1981). *Involving Parents in nursery and infant schools.* Oxford: Grant Mclntyre.

VRINIOTI, P., (1999). *I Sinergasia nhpiagogon kai daskalon os paragontas diamorfosis isotitas efkairion kata th metavasi twn paidiwn apo to nhpiagogeio sto dhmotiko sxolio sthn Ellada kai sthn Germania (in griech.).* Athen: Ellhnika Grammata

Zusammenfassung

Das Erfordernis einer Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Schulen ist nicht neu und ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Forschungsfeld in der deutschen Grundschulforschung geworden. Im Gegensatz zu Deutschland wurden die letzten Jahren in anderen Länder, und zwar in Griechenland, wenige Forschungen bezüglich des Übergangs und der Anpassung der Kinder vom Elementar zum Primarbereich durchgeführt. Zusammenfassend, nach den Daten unserer Forschung, dass eine erfolgreiche Bewältigung von Übergänge auf die weitere Entwicklung von Kindern sich auswirkt. Eine erfolgreiche Bewältigung stärkt die Kompetenz der Kinder, während sich bei Nichtbewältigung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch nachfolgende Übergänge nicht adäquat bewältigt werden können. Aus diesem Grund soll die Zeit des Übergangs nicht allein vom Kindergarten und Elternarbeit getragen werden, sondern frühzeitig in Kooperation auch mit der Schule. Dennoch ist abzuleiten, dass heutzutage eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen stattfindet aber es gibt noch eine breite Palette von Hemmfaktoren, wie zum Beispiel der Zeitmangel der pädagogischen Kräfte, die Statusprobleme (unterschiedliche Ausbildungsgänge und Vergütungen), organisatorische und Koordinierungsprobleme zwischen Lehrkräfte und Erzieher/innen, fehlendes Wissen über Kooperationsformen und die fehlende inhaltliche Kontinuität, die eine reibungslose Kooperation behindern.

Περίληψη

Η απαίτηση συνεργασίας μεταξύ προσχολικών κέντρων και δημοτικών σχολείων δεν είναι νέα και έχει γίνει σημαντικό πεδίο έρευνας στα γερμανικά δημοτικά σχολεία τα τελευταία χρόνια. Σε αντίθεση με τη Γερμανία, ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί σε άλλες χώρες, συγκεκριμένα στην Ελλάδα, σχετικά με τη μετάβαση και την προσαρμογή των παιδιών από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, η επιτυχής αντιμετώπιση των μεταβάσεων έχει αντίκτυπο στην περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών. Για το λόγο αυτό, ο χρόνος μετάβασης δεν πρέπει να βαρύνει μόνο το προσχολικό κέντρο και τους γονείς, αλλά και την έγκαιρη συνεργασία με το σχολείο. Ωστόσο, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι σήμερα υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δύο δομών, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ανασταλτικών παραγόντων, όπως η έλλειψη χρόνου του εκπαιδευτικού προσωπικού, προβλήματα κατάστασης (διαφορετικά εκπαιδευτικά μαθήματα και αμοιβές), οργανωτικά και προβλήματα συντονισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγείου και δημοτικού), έλλειψη γνώσεων σχετικά με μορφές συνεργασίας και έλλειψη συνέχειας όσον αφορά το περιεχόμενο, που εμποδίζουν την ομαλή συνεργασία.

Eleni Kainourgiou is Assistant Professor in the Department of Early Childhood Education & Care at the University of Ioannina
ekain@uoi.gr

Effrosyni Dima is Language & Literature teacher at D.S.A., Pedagogy Graduate of L.M.UNI. München

Αντιγόνη-Άλμπα ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.30598

1. Εισαγωγή

ΕΚΚΙΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΧΗ ΟΤΙ ΟΛΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΧΟΥΝ ίσα δικαιώματα καθώς έρχονται αντιμέτωποι με μία άνιση για τον καθένα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Bourdieu & Passe-ron, 1970) και μεταβαίνοντας στην συνειδητοποίηση ότι οι κοινωνικές ανισότητες, που επηρεάζουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια, έχουν περισσότερο ποιοτικά αναδιαμορφωθεί, παρά εξαλειφθεί (Duru-Bellat, 2006), εύλογα θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η σχολική αξιοκρατία αποτελεί στον ίδιο βαθμό μία στόχευση των δρώντων και του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά, ταυτόχρονα, και μια ουτοπία, μια χίμαιρα.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, «υπεύθυνη» όχι μόνο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη γνωστική-μαθησιακή τους εξέλιξη, αλλά και για τη μετάβασή τους στην επόμενη βαθμίδα, φαίνεται να παραπαίει μεταξύ μιας επιθυμητής και επιδιωκόμενης, από ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές, διεύρυνσης και μιας παράλληλης προσκόλλησης σε ένα μοντέλο που την αντιλαμβάνεται ως αξιοκρατική, ενιαία και καταλυτική για την κοινωνική και επαγγελματική πορεία των νέων μελών μιας κοινωνίας. Παράλληλα, αποτελεί την πλέον «πολύπαθη» εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων την αφορούν, οι συχνές αλλαγές σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων ή εγχειριδίων την ταλανίζουν, οι απαιτήσεις εκσυγχρονιστικού χαρακτήρα πιέζουν ή επιβάλλονται, οι διαφοροποιήσεις των εργασιακών σχέσεων εξακολουθούν και η ετερότητα των ειδικοτήτων την καθορίζουν. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση

βρίσκεται σε μια συνεχή κρίση, θεσμική, εκπαιδευτική, παιδαγωγική, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκήσουν το έργο τους, ενώ παράλληλα στερούνται της ενότητας του κλάδου, έχοντας διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα, κατέχοντας διαφορετικές θέσεις εργασίας, διδάσκοντας κάτω από διαφορετικές συνθήκες και, σε ορισμένες περιπτώσεις, απευθυνόμενοι σε έναν πολύ διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο F. Dubet (2002), οι ίδιες οι επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι διαφορετικές, μιας και προκύπτουν από τη συνεχή ατομική προσπάθεια των δρώντων να προσαρμοστούν σε ένα επάγγελμα που μοιάζει με μια σειρά καθημερινών δοκιμασιών. Μοιραία, επομένως, οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κοινωνική τους θέση, ερμηνεύουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και ασκούν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο.

Αναγνωρίζει, όμως, την επιρροή αυτή ο σύγχρονος εκπαιδευτικός του γυμνασίου και του λυκείου; Αντιλαμβάνεται τη σημασία των διαφορετικών κοινωνικών προσδοκιών των γονέων, των μαθητών, αλλά και των ίδιων των δρώντων στην εκπαίδευση, στη διαμόρφωση και την έκφραση του κοινωνικού του ρόλου; Και πόσο καταλυτική/παρεμβατική είναι στην άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών η άσκηση πίεσης από τους εταίρους της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλοι από τους γονείς των μαθητών;

Η απάντηση στις ερωτήσεις αυτές δεν μπορεί να είναι εύκολη και αβίαστη και φυσικά δεν θα μπορούσε να είναι μία, ενιαία, ολιστική, απόλυτη. Μέσα από μία μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, που εστιάζει στη βιωμένη κοινωνική πραγματικότητα και την ερμηνεία που δίνουν οι ίδιοι οι δρώντες στις αλληλεπιδράσεις τους, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει τις επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους γονείς κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης των μαθητών και να αποτυπώσει τις εμπειρίες τους από τις επαφές τους με τις οικογένειες των μαθητών.

2. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας

Η όποια μελέτη του έργου, της δράσης και της ερμηνείας των αλληλεπιδράσεων και των επιλογών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να λάβει αρχικά υπόψη της το κοινωνικό πεδίο (Bourdieu, 1992) μέσα στο οποίο εγγράφεται, εκφράζεται, εκδηλώνεται,

ερμηνεύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού, που δεν είναι άλλο από το σχολείο. Το πεδίο, ως χώρος θεσμικά οργανωμένος και ιεραρχικά δομημένος, περικλείει, εμπεριέχει, στεγάζει την κοινωνική δράση των μετεχόντων σ' αυτό, καθώς και τις διεκδικήσεις δύναμης, τα διακυβεύματα της εξουσίας, τις αντιπαραθέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των δρώντων. Η τοποθέτηση του καθενός στο πεδίο προκύπτει ακριβώς μέσα από αυτήν την τριβή, την αλληλεπίδραση, την αναμέτρηση σε επίπεδο κοινωνικών ρόλων, στην οποία, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Alpe, Beitone, Dollo, Lambert et Parayre (2005), η σημασία που αποδίδεται στα επιμέρους χαρακτηριστικά των κοινωνικών υποκειμένων είναι περιορισμένη. Αντίθετα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι κεντρική σημασία για την τοποθέτηση των δρώντων στο πεδίο και για τη διαμόρφωση δικτύου σχέσεων μέσα σ' αυτό, κατέχει, από τη μια πλευρά, η θεσμική υπόσταση του πεδίου, με όσα στοιχεία ή χαρακτηριστικά του προβάλλει ως δεδομένα και σταθερά, και, από την άλλη, η διαπραγμάτευση μεταξύ των δρώντων, η άσκηση εξουσίας σε πολλαπλά επίπεδα, με ποικίλες εκφάνσεις ή αναφορές, και η εκμετάλλευση στοιχείων του κοινωνικού και προσωπικού κεφαλαίου κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων.

Με την επιδίωξη, λοιπόν, να διατηρήσουν ή να αλλάξουν την υπάρχουσα δομή ενός πεδίου, οι δρώντες διεκδικούν θέσεις, διαμορφώνουν ισορροπίες επιρροών και δημιουργούν ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, το οποίο λειτουργεί τόσο περιοριστικά, όσο και απελευθερωτικά, στα περιθώρια δράσης τους. Στην παρούσα έρευνα το σχολείο λογίζεται ως ένα κοινωνικό πεδίο (Παπακωνσταντίνου, 2021), με συγκεκριμένες και θεσμικά κατοχυρωμένες λειτουργίες, και οι δρώντες μέσα σ' αυτό δεν είναι άλλοι παρά οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν ως κοινωνικοί εταίροι και αρωγοί της εκπαίδευσης. Ως μικρόκοσμος (Bourdieu, 1992), επομένως, το σχολείο οριοθετεί τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων, προδιαγράφει τη θεσμική τοποθέτησή τους και ορίζει το φάσμα του κοινωνικά αποδεκτού μέσα στο οποίο εκφράζονται και εκτυλίσσονται οι κοινωνικοί τους ρόλοι. Όμως, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές αλλά και οι γονείς έχουν περιθώρια δράσης, επιλογής, αυτονομίας και παρέκκλισης από τη νόρμα, αφού στην ουσία το νόημα των πράξεων, των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων δεν αποτελεί παρά το προϊόν μίας συνεχούς διαπραγμάτευσης, δεν είναι παρά το αποτέλεσμα που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ρόλων τους (Goffman,1974).

Αναμενόμενο επόμενο βήμα στην θεωρητική πλαισίωση που επιχειρείται θα ήταν ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτι-

κών της δευτεροβάθμιας. Το βήμα αυτό, όμως, συναντά αντικειμενικές δυσκολίες που αφορούν τόσο στην περιορισμένη έρευνα γύρω από το ζήτημα αυτό, όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εν λόγω κοινωνικής, επαγγελματικής ομάδας. Η ετερότητα είναι ίσως ο όρος που καλύτερα θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τη συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης και να περιγράψει τις κοινωνικές προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών που τη συνθέτουν και την απαρτίζουν. Ετερότητα ως προς την πλειονότητα των παραμέτρων του θεσμοποιημένου τους ρόλου, ως προς τα χαρακτηριστικά των δρώντων, ως προς τις κοινωνικές προσδοκίες που οριοθετούν τη δράση τους.

Μια σχηματική και περιεκτική προσέγγιση μπορεί να καταγράψει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας αποτελούν έναν επαγγελματικό κλάδο, τα μέλη του οποίου διαφοροποιούνται αναφορικά με τις επιδόσεις στις εγκύκλιες σπουδές τους, τη διάρκεια και την ποιότητα των πανεπιστημιακών τους σπουδών, το καθεστώς κάτω από το οποίο εργάζονται, την ειδικότητα και τη σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στο εκπαιδευτικό τους έργο, τόσο μεταξύ συναδέλφων, όσο και από πλευράς των μαθητών και των γονέων, και το σημαντικότερο όλων ότι διαφοροποιούνται ως προς την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι για το επάγγελμά τους, για τα μαθήματα που διδάσκουν, για τον ρόλο τους στο σχολείο και τη συμβολή τους στην αγωγή, στην κατάρτιση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Όπως αναφέρει ο F. Dubet (2002:161) «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία προσωπική δοκιμασία, καθώς η υποκειμενικότητα βρίσκεται στον πυρήνα της παιδαγωγικής σχέσης». Οι εκπαιδευτικοί, όμως, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να δράσουν στο πλαίσιο ενός κοινωνικού ρόλου, ο οποίος επιβάλλει την υποκειμενικότητα, όχι μόνο λόγω της φύσης της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά και εξαιτίας της πολλαπλότητας και της συνθετότητας των κοινωνικών προσδοκιών που τον προσδιορίζουν. Γιατί, ενώ για τον εκπαιδευτικό του δημοτικού το εκπαιδευτικό έργο, η σχέση με τους μαθητές, η άσκηση αγωγής και οι συνιστώσες της αξιολόγησης είναι σαφώς οριοθετημένες και αφορούν σε κοινωνικές προσδοκίες κοινές μεταξύ των δρώντων στο σχολικό πεδίο, δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και του λυκείου. Εξάλλου, «οι δάσκαλοι προετοιμάζονται πρωτίστως για το πώς να διδάσκουν, ενώ οι καθηγητές εμβαθύνουν και εντρυφούν στο τι να διδάξουν» (Dubet, 2002: 148).

Έχοντας, λοιπόν, άλλες προσδοκίες για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαφορετική εικόνα για το εκπαιδευτικό τους έργο από αυτό που συναντούν τελικά στη σχολική τάξη, ε-

πιδιώκοντας να μεταδώσουν εξειδικευμένες γνώσεις και αγάπη για συγκεκριμένα επιστημονικά αντικείμενα και καταλήγοντας να μάχονται να διαχειριστούν την τάξη και να επιβάλλουν κανόνες, οι καθηγητές των γυμνασίων και των λυκείων φαίνεται να παραπαίουν μεταξύ μίας ιδεατής αντίληψης για τον κοινωνικό τους ρόλο και το παιδαγωγικό τους έργο και μιας άλλης πραγματικότητας. Η εμπειρία της καθημερινότητας και του ασκούμενου έργου διαψεύδει ανερυθρίαστα τις προσμονές, τις στοχεύσεις και τις προβολές που έχουν αναφορικά με το επάγγελμά τους και για την οποία έχουν προετοιμαστεί κατά την κοινωνικοποίησή τους για το επάγγελμα ελλιπώς, «άτσαλα», επιφανειακά, αποσπασματικά και «εμπειροτεχνικά».

Επιπρόσθετα, καλούνται να διδάξουν, να σχετιστούν, να αλληλεπιδράσουν, να καθοδηγήσουν όχι πλέον παιδιά, αλλά εφήβους, δηλαδή κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία βρίσκονται σε ένα στάδιο μετάβασης από την παιδικότητα στην ενήλικη ζωή. Πρόκειται, πλέον, για κοινωνικούς δρώντες που στην πλειονότητά τους διακρίνονται από αμφιθυμία, τάσεις αμφισβήτησης, στάσεις αντίδρασης απέναντι σε ό,τι προβάλλεται ως απόλυτο, δεδομένο, υποχρεωτικό. Στα μάτια των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί έχουν πάψει να αποτελούν πρότυπο προς μίμηση και κατ' επέκταση έχουν ως ένα βαθμό απολέσει τη δυνατότητα άσκησης αγωγής.

Η καθημερινή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου ανάγεται, επομένως, σε μία καθημερινή δοκιμασία. Σε μία συνθήκη όπου το ιδεατό του κάθε εκπαιδευτικού για τον κοινωνικό του ρόλο αντιμάχεται με τον ρεαλισμό της άσκησης του επαγγέλματος. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας καλούνται να δράσουν ανταποκρινόμενοι σε αντιθετικές μεταξύ τους κοινωνικές προσδοκίες, όπως η εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και η αξιολόγησή τους και η απόδοση βαθμολογίας, η επιβολή των σχολικών κανόνων, αλλά και η κατανόηση και υποστήριξη των εφήβων, η οριοθέτηση των γονέων, αλλά και η συνεργασία μαζί τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται, συνεπώς, να προσαρμόσει τη δράση του στο φάσμα του κοινωνικά αποδεκτού, με βάση τις κοινωνικές του εμπειρίες και τις προσδοκίες του για τον ρόλο του και λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους περιορισμούς που τίθενται από το πεδίο μέσα στο οποίο λειτουργεί και δρα, που δεν είναι άλλο από το σχολείο.

Αυτή, λοιπόν, η θεώρηση της πραγματικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενισχύει αναγκαστικά και καταλυτικά τον υποκειμενισμό των δρώντων, αποκαλύπτει τη μοναχικότητα του επαγγέλματος, αποτυπώνει τον αγώνα και την αγωνία των δρώντων και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, λιγότε-

ρο ή περισσότερο οργανωμένων και οριοθετημένων, στη διαμόρφωση των σχέσεων, στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αντίληψη των καθηγητών για την ίδια τους τη δράση στο πλαίσιο του κοινωνικού τους ρόλου.

3. Η γονική εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η μελέτη των σχέσεων των γονέων με το σχολείο και των αλληλεπιδράσεών τους με τους εκπαιδευτικούς εστιάζει, κυρίως, στο δημοτικό σχολείο (Costa & Faria, 2017; Antonopoulou, Koutrouba, Babalis, 2011). Η φοίτηση στη δευτεροβάθμια φαίνεται να απομακρύνει τόσο τους γονείς από την επαφή με το σχολείο, όσο και την έρευνα γύρω από το ζήτημα αυτό. Η ηλικία του παιδιού και η μετάβαση στην εφηβεία, με τη συνεπαγόμενη αύξηση της γονικής εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του εφήβου και τις διεκδικήσεις του ίδιου για μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξάρτητη δράση, αποτελούν ορισμένους από τους καταλυτικούς παράγοντες μείωσης της γονικής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική φοίτηση, όμως, παραμένει στο κέντρο του ενδιαφέροντος των γονέων και των μαθητών και η γονική εμπλοκή αλλάζει, αναπροσαρμόζεται, μετατρέπεται από μια άμεση, συχνή και με επίκεντρο το ίδιο το σχολείο εμπλοκή, σε μια πιο έμμεση, πιο «διακριτική», πιο αποστασιοποιημένη και με έμφαση στην υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι γονική εμπλοκή (Hill & Tyson, 2009). Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναδεικνύονται ως εξαιρετικά σημαντικοί διαμορφωτικοί παράγοντες αυτής της εμπλοκής, αλλά και των απαιτήσεων, των προσδοκιών, των στοχεύσεων και των φιλοδοξιών των γονέων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2015 ; Papakonstantinou, 2013 ; Gayet, 1999).

Το σχολείο, από την άλλη πλευρά, έρχεται να ορίσει τα πλαίσια των επαφών, τους όρους της επικοινωνίας, τα θέματα των συζητήσεων και λιγότερο ή περισσότερο τα όρια της δράσης του εκάστοτε εμπλεκόμενου στη σχολική εκπαίδευση. Μέσα από εγκυκλίους και νόμους περιγράφεται η θέση των γονέων, ορίζονται οι υποχρεώσεις αμφότερων των πλευρών σε ότι αφορά τη σχολική φοίτηση του ανηλίκου και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τίθενται οι παράμετροι που ορίζουν και προσδιορίζουν το σχολείο ως ένα χώρο κοινωνικά και θεσμικά δομημένο. Στο χώρο αυτό, στο πεδίο αυτό, εκτυλίσσονται οι αλληλεπιδράσεις γονέων και εκπαιδευτικών, διαμορφώνονται οι ισορροπίες, ανακατανέμονται οι α-

παιτήσεις, υφαίνονται συνεννοήσεις, στάσεις και εκτιμήσεις, που συνοδεύουν τους κοινωνικούς ρόλους. Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών μοιραία, άμεσα ή έμμεσα, υπόρρητα ή ξεκάθαρα, εκφράζουν τις προσδοκίες και τις στοχεύσεις τους, φανερώνουν τις διεκδικήσεις τους, αποκαλύπτουν τις φιλοδοξίες τους και ασκούν την επιρροή τους, στο βαθμό που ο καθένας το επιδιώκει και το κατορθώνει «με τον τρόπο του», στη σχολική καθημερινότητα και το εκπαιδευτικό έργο.

Ο R. Ballion (1982) δεν δίστασε να χαρακτηρίσει τους γονείς των μαθητών καταναλωτές. «*Καταναλωτές του σχολείου σε μία αγορά που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός των παιδιών και των σχολείων*», θα υποστηρίξουν οι F. Dubet και D. Martucelli (1996). Η χρηστική, υλιστική, πρακτική και πραγματιστική αντίληψη των γονέων για την εκπαίδευση και το σχολείο πιο συγκεκριμένα αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για ορισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε ό,τι αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η τοποθέτηση του F. Dubet (2002) επιτρέπει να εξελίξει κανείς τη σκέψη του διακρίνοντας δύο τύπους γονικής συμπεριφοράς.

Ο πρώτος αναφέρεται σε γονείς που έχουν αποστασιοποιηθεί, έχουν περιορίσει και σε κάποιες περιπτώσεις έχουν σχεδόν παραιτηθεί από τον γονικό τους ρόλο στη ζωή του εφήβου. Οι γονείς αυτοί, είτε είναι απασχολημένοι από την οικονομική και ηθική κρίση, είτε βρίσκονται εγκλωβισμένοι στο πλαίσιο κοινωνικών εξελίξεων και μεταβολών, τις οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν και στις οποίες επιθυμούν να προσαρμοστούν. Αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις σχολικές προσδοκίες για τον ρόλο του γονέα, επιτρέπουν στα παιδιά τους να παρασυρθούν από τα όσα προβάλλουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας και να υιοθετήσουν τα όσα διαχέουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα αποδέχονται τις συμπεριφορές, τις απαιτήσεις, τις αντιδράσεις και τις επιλογές των εφήβων, όπως αυτές διαμορφώνονται από την κουλτούρα της εφηβείας, η οποία διακρίνει διαφοροποιητικά την εκάστοτε γενιά.

Ο δεύτερος τύπος γονικής συμπεριφοράς αφορά σε γονείς που προσεγγίζουν το σχολείο πιο συστηματικά, πιο στοχευμένα, πιο αποφασιστικά. Υιοθετούν οικογενειακές λογικές (Papakonstantinou, 2013) στη βάση των οποίων διαμορφώνουν μια σχέση χρηστική και ωφελιμιστική με το σχολείο, μια επικοινωνία σκόπιμη και συστηματική με τους εκπαιδευτικούς. Η σχολική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα εργαλείο δυνητικής εξασφάλισης μαθησιακής προόδου, εκπαιδευτικής εξέλιξης και κοινωνικής ανόδου και προσεγγίζεται από τους γονείς αυτούς με έναν τρόπο στείρο, χρησιμοθηρικό, περιοριστικό, υλιστικό. Η επιτυχία του μαθητή, η

καλή του επίδοση, η απόκτηση άριστων βαθμών, η ανταγωνιστικότητά του και η διάκρισή του γίνονται στόχος της γονικής εμπλοκής και πυξίδα της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Η οικογενειακή λογική αποκτά συγκεκριμένους στόχους, η γονική συμπεριφορά υιοθετεί συγκεκριμένες στρατηγικές, η γονική εμπλοκή χαρακτηρίζεται από βαθμοθηρία, παρεμβατικότητα, διεκδικητικότητα και υπολογιστικότητα.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα αγαθό, που παρέχεται και προσφέρεται σε όλους, είναι αναμενόμενο η κάθε οικογένεια να το εκλαμβάνει, να το αξιολογεί, να το διαχειρίζεται με διαφορετικούς τρόπους, υπό διαφορετικό πρίσμα, για διαφορετικούς σκοπούς και μέσω διαφορετικών οικογενειακών λογικών. Όπως εύστοχα επισημαίνει η M. Duru-Bellat (2006), «*αφού οι οικογένειες είναι άνισες, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αυτό που αξιολογούν θετικά ως πολιτισμική κατανάλωση ή ως επαγγελματικούς στόχους για τα παιδιά τους μαρκάρεται από τη σφραγίδα της διαφοράς*». Επομένως, οι σχέσεις των οικογενειών με το σχολείο και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζονται από πολλαπλότητα και συνθετότητα και οι αλληλεπιδράσεις τους δεν είναι δυνατό να μην επηρεάζονται τόσο από τα όρια του σχολικού πεδίου, όσο και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δρώντων και τις οικογενειακές λογικές (Παπακωνσταντίνου, 2015), που ορίζουν τις γονικές συμπεριφορές, επιδιώξεις, επιλογές, στάσεις και σκοπιμότητες.

4. Στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στη μελέτη των γονικών επιρροών στη βαθμολόγηση που διενεργούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να εντοπίσει και να κατανοήσει την συνειδητότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιρροές που δέχονται από τους γονείς των μαθητών τους, όταν βαθμολογούν. Το έναυσμα για τη διενέργεια της έρευνας προέκυψε μέσα από τη μελέτη των εμπειριών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας (Παπακωνσταντίνου, 2021), ενώ η ανάγκη εκπόνησής της στηρίζεται στο γεγονός ότι, αφενός, η γονική εμπλοκή στη δευτεροβάθμια δεν έχει επαρκώς μελετηθεί σε όλες τις πτυχές της (Antonopoulou et all., 2011) και, αφετέρου, οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη βαθμολόγηση δεν έχουν ικανοποιητικά αναδειχθεί (Wilder, 2014). Θεωρώντας, λοιπόν, ότι

η αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα η βαθμολόγηση των μαθητών φαίνεται να παρεισφρέει στο σύνολο του διδακτικού του έργου και έμμεσα να επηρεάζει κάθε πτυχή της δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο και την τάξη, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς εκδηλώνεται το ενδιαφέρον των γονέων για τη βαθμολόγηση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Με ποιους τρόπους ασκείται η γονική επιρροή στη βαθμολόγηση που διενεργούν οι εκπαιδευτικοί;

5. *Μεθοδολογικές επιλογές*

Το ζήτημα της γονικής επιρροής στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας επιχειρήθηκε να μελετηθεί ποιοτικά (Τσιώλης, 2014), καθώς επιδιώχθηκε η σε βάθος κατανόηση των διαδικασιών, στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, των συλλογισμών που πραγματοποιούν και των εξηγήσεων που είναι σε θέση να δώσουν αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη βαθμολόγησή τους. Ακολουθήθηκε μία δειγματοληψία σκοπιμότητας (Creswell, 2010) και το δείγμα απαρτίστηκε από εκπαιδευτικούς που πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια:

α. να είναι διορισμένοι στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
β. να εργάζονται δέκα και περισσότερα χρόνια σε γυμνάσιο ή σε λύκειο,
γ. να ασκούν το έργο τους σε αστικές περιοχές.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά είκοσι εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, έξι άντρες και δεκατέσσερις γυναίκες, όλοι ηλικίας άνω των σαρανταπέντε ετών (πιν.1). Επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης σε ομάδες εστίασης (focus groups) (Bryman, 2017), γιατί κρίθηκε σκόπιμο οι συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες και να οδηγούνται μέσα από τη διαδικασία αυτή πιο κοντά στη συνειδητότητα των επιρροών που δέχονται. Σχηματίστηκαν πέντε ομάδες συνεντευξιαζόμενων και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσα σε διάστημα ενός μήνα. Η κάθε ομαδική συνέντευξη διαρκούσε δύο με δυόμισι ώρες[1], το υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Bryman, 2017).

[1] Τα θέματα που συζητήθηκαν δεν περιορίζονται μόνο στα όσα εκτίθενται και αναλύονται στο παρόν κείμενο.

Συμ.	Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπ.	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Βαθμίδα διδασκαλίας	Νομός	Προάστια	Οικογενειακή κατάσταση
1	Άνδρας	51-60	11	Μαθηματικός	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμος
2	Γυναίκα	51-60	12	Γεωλόγος	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
3	Άνδρας	51-60	12	Φιλόλογος	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμος
4	Γυναίκα	51-60	30	Φιλόλογος	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
5	Άνδρας	51-60	11	Μαθηματικός	Όχι	Λύκειο και Γυμνάσιο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμος
6	Γυναίκα	51-60	18	Νομικής	Ναι	Γυμνάσιο	Ιωαννίνων	Κέντρο	Έγγαμη
7	Άνδρας	61-67	33	Κοινωνιολογίας	Όχι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Κέντρο	Έγγαμος
8	Γυναίκα	45-50	20	Κοινωνιολογίας	Όχι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Ιωαννίνων	Περιφερειακά της πόλης	Άγαμη
9	Γυναίκα	51-60	20	Κοινωνιολογίας	Ναι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Κέντρο	Έγγαμη
10	Γυναίκα	51-60	20	Κοινωνιολογίας	Ναι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Περιφερειακά της πόλης	Έγγαμη
11	Άντρας	51-60	27	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμος
12	Γυναίκα	51-60	25	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμη
13	Γυναίκα	51-60	30	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Ναι	Γυμνάσιο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
14	Γυναίκα	61-68	31	Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Όχι	Γυμνάσιο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
15	Γυναίκα	45-50	18	Ιστορίας και Αρχαιολογίας	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Διαζευγμένη
16	Γυναίκα	45-50	14	Φ.Π.Ψ.	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμη
17	Άντρας	51-60	24	Φυσικός	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια και Κέντρο	Έγγαμος
18	Γυναίκα	51-60	19	Φιλολογικό	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμη
19	Γυναίκα	51-60	20	Φιλολογικό	Όχι	Γυμνάσιο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμη
20	Άνδρας	51-60	22	Μαθηματικός	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμος

6. *«Εύ-λογες κατα-θέσεις»*

Η διενέργεια των ομαδικών συνεντεύξεων στάθηκε, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποκαλυπτική, όχι μόνο των πρακτικών που ακολουθούν κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης, αλλά και των βαθύτερων κινήτρων, σκέψεων και συναισθηματικών διεργασιών που καθορίζουν και κατευθύνουν τη βαθμολόγηση που θεσμικά πραγματοποιούν. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε, επίσης, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση του γονικού ενδιαφέροντος για τη βαθμολογία στη δευτεροβάθμια και αποκάλυψε τους παράγοντες που αφορούν στους γονείς και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη βαθμολόγηση. Διαφορές εντοπίζονται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους γονείς όχι τόσο αναφορικά με τη βαθμίδα διδασκαλίας, γυμνάσιο ή λύκειο, όσο με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται και φυσικά το μάθημα το οποίο διδάσκουν.

Η σημασία της σχολικής φοίτησης για την εκάστοτε οικογένεια διαφοροποιείται σημαντικά σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

και αυτό επηρεάζει και τις επαφές και τις συζητήσεις που έχουν μαζί τους αναφορικά με το ζήτημα των βαθμών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε περιοχές, όπου το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι χαμηλό, αναφέρουν ότι οι γονείς δεν φαίνεται να επενδύουν ιδιαίτερα στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν εμπλέκονται ενεργά στη σχολική φοίτησή τους και επισκέπτονται το σχολείο μόνο κατόπιν πρόσκλησης ή στις συγκεκριμένες ημερομηνίες που προβλέπονται. Ειδικά για περιπτώσεις μαθητών που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο μαθησιακά, όσο και συμπεριφοράς, οι γονείς χαρακτηρίζονται ως «δυσεύρετοι» από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η στάση χαρακτηρίζει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ειδικά τους γονείς των μαθητών του λυκείου.

> *«Οι γονείς που ενδιαφέρονται είναι λιγότεροι από τους γονείς που ενδιαφέρονται. Αυτοί που ενδιαφέρονται για τον βαθμό είναι οι λιγότεροι. [...] Μα σας λέω τους καλούμε, τους λέμε «υπάρχει πρόβλημα, ελάτε» και πάλι δεν έρχονται. Και όχι εγώ που είμαι της αγγλικής, ο διευθυντής του σχολείου τους το λέει.» Συμ. 11*
> *«Αυτό που αποκαλούμε ενδιαφέρον για τους βαθμούς, και πρέπει να το επισημάνουμε αυτό, εκφράζεται μόνο μία φορά το χρόνο. Αυτή η μία φορά το χρόνο είναι τον Φλεβάρη, όταν οι γονείς καλούνται από το σχολείο να έρθουν και να παραλάβουν τη βαθμολογία των παιδιών τους. Αυτή είναι η μόνη περίπτωση στην οποία έχεις απέναντί σου τον γονιό με τον έλεγχο και εκεί μπορούμε να δούμε κατά πόσο εκφράζεται ένα ενδιαφέρον ή όχι. Δεν υπάρχει καμία άλλη περίπτωση [...] Δεν υπάρχει προσέλευση στο σχολείο, η οποία να εκφράζει αυτό το ενδιαφέρον.» Συμ. 13*
> *«Έχει απαξιωθεί η αίσθηση που έχουν για το σχολείο τα παιδιά και οι γονείς. Με λύπη μου μπορώ να πω ότι πιστεύω ότι δεν βρίσκουν κάποιο λόγο για να έρθουν στο σχολείο.» Συμ. 2*

Αντιθέτως, σε περιοχές όπου κατοικούν οικογένειες μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων οι επισκέψεις των γονέων φαίνεται να ακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά να διενεργούνται και αυθόρμητα από ορισμένους γονείς. Η συζήτηση γύρω από τη βαθμολόγηση αφορά στους βαθμούς του τετραμήνου για τους γονείς του λυκείου, ενώ στο γυμνάσιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δέχονται επισκέψεις των γονέων προκειμένου να συζητηθεί η φοίτηση του παιδιού στη δευτεροβάθμια και

κατ' επέκταση και η μαθησιακή του επίδοση.

> *«Ναι, υπάρχει ενδιαφέρον. Τα τελευταία χρόνια κάνουμε κάποιες ενημερώσεις, πέρα από τους ελέγχους, μια φορά το μήνα, επομένως, σε τέτοιες περιπτώσεις οι γονείς έρχονται, εννοείται το ενδιαφέρον τους δεν είναι μόνο στις επιδόσεις των παιδιών, είναι γενικότερα στην πρόοδο, αλλά μέσα σε όλα αυτά αντιλαμβάνομαι ότι ενδιαφέρονται και για τη βαθμολογία.» Συμ. 16*
> *«Ειδικά στις μικρές τάξεις, εκεί δίνουν σημασία. Στις μεγάλες είναι περισσότερο κρίση των παιδιών. Δεν θέλουν να μπαίνουν στα χωράφια των παιδιών. [...] Θα έρθουν όταν το σχολείο τους πει να έρθουν για να τους ενημερώσουμε.» Συμ. 17*
> *«Οι γονείς έρχονται. Έρχονται ακόμα. Έρχονται να σε δούν και κάποιοι της πρώτης λυκείου κυρίως που είναι η πρώτη χρονιά και έχουν την ανάγκη να δουν αν το παιδί ενσωματώθηκε στις ανάγκες του λυκείου, αν προσαρμόστηκε γενικότερα στο κλίμα, στις απαιτήσεις αν θέλετε του λυκείου. Μετά, στη Δευτέρα χαλαρώνει λιγάκι αυτό και στην τρίτη ξανάρχονται γιατί σου υπενθυμίζουν ότι θέλουν κι ένα καλό απολυτήριο.» Συμ. 15*

Στις περιπτώσεις που οι συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών είναι τακτικές, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι συνήθως υπάρχει κάποια σκοπιμότητα που σχετίζεται κυρίως με το βαθμό. Τέτοιου είδους γονικές συμπεριφορές εντοπίζονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς του λυκείου, και αφορούν μαθήματα υψηλής προτεραιότητας στις συνειδήσεις των γονέων, όπως φυσική, μαθηματικά και τα φιλολογικά μαθήματα. Οι συμμετέχοντες που διδάσκουν ξένες γλώσσες, κοινωνιολογία ή αρχές οικονομίας, δεν έχουν την εμπειρία αντίστοιχων επισκέψεων ούτε στο γυμνάσιο, ούτε στο λύκειο. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι οι γονείς που τους επισκέπτονται συστηματικά είναι γονείς αδύναμων μαθησιακά μαθητών. Ενώ, και σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αστικές περιοχές όπου κατοικούν οικογένειες υψηλών ή μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, αναφέρουν ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι συνήθεις, σε αντίθεση με αυτούς που διδάσκουν σε περιοχές όπου κατοικούν οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

«Δηλαδή, ο γονιός τη μέρα που δεχόμαστε, μια φορά την εβδομάδα, θα 'ρθει καρφί στον φιλόλογο, τον μαθηματικό, το φυσικό. Τους έχω εγώ, τους έχω ουρά. Μπορεί να έχω κάθε βδομάδα τα ίδια πρόσωπα. [...] Μιλάμε για παιδιά αδύναμα έτσι; [...] Αφού υπήρχε μαμά που μου έλειψε μία φορά που δεν ήρθε. [...]Ερχόταν κάθε βδομάδα τρία χρόνια. [...] Άλλες ειδικότητες που δεν την έννοιαζαν ούτε τις πλησίαζε. Δεν είναι η μόνη μαμά. Αυτό είναι κανόνας στους γονείς που επηρεάζουν. Οι γονείς που έρχονται και ξανάρχονται, έρχονται για να επηρεάσουν, δεν έρχονται για να μάθουν. Αυτά που θες να μάθεις τα μαθαίνεις με μια συνάντηση. Οι άλλες περιττεύουν.» Συμ. 19

«Στο λύκειο τίποτα, μηδέν, εδώ στην περιοχή που ήμουν τόσα χρόνια. Και όσα ήμουν σε ένα άλλο λύκειο, στο βουνό. Τώρα στο γυμνάσιο υπήρχαν επισκέψεις, δηλαδή ασχολιόντουσαν μαζί σου, «κάνε αυτό για το παιδί μου», «είναι έτσι το παιδί μου», βοήθησέ το. Ουσιαστικά, τώρα που μιλάμε και ακούω και τους συναδέλφους και το σκέφτομαι, γι' αυτό ερχόντουσαν, γι' αυτό που συζητάμε, για το βαθμό δηλαδή.» Συμ. 5

«Στις μεγάλες τάξεις δεν έρχονται, όπως στις μικρές. Εκτός ιδιαιτέρων καταστάσεων. Που θα πει «θα θέλαμε κάτι παραπάνω γιατί το παιδί μου θα πάει έξω», ας πούμε. Κάτι τέτοιο.[...]Στις μικρές ηλικίες οι γονείς είναι πιο παρεμβατικοί.[...]Εμφανίζονται με κάποιες απαιτήσεις. Δεν τις δείχνουν αμέσως. Με τον καιρό το καταλαβαίνεις όμως.» Συμ.10

Στην ερώτηση για το εάν επηρεάζονται από τους γονείς και τη σχέση ή τις επαφές που αναπτύσσουν μαζί τους, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αρχικά δηλώνουν πως όχι. Δείχνουν να πιστεύουν ότι η βαθμολόγηση που πραγματοποιούν δεν υπόκειται στην επιρροή των γονέων. Εξελίσσοντας, όμως, τη συζήτηση, κυρίως τη συζήτηση μεταξύ τους, οι συμμετέχοντες διαπιστώνουν ότι χωρίς να τους είναι συνειδητό αρκετοί από αυτούς επηρεάζονται από τους γονείς των μαθητών. Η επιρροή προκύπτει κυρίως μέσα από την επίκληση στο συναίσθημα, την ανάδειξη από πλευράς των γονέων της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής, αλλά και τη δυσκολία που νιώθουν όταν έχουν αναπτύξει μια σχέση με τους γονείς να βάλουν έναν βαθμό ενδεικτικό μιας χαμηλής επίδοσης του μαθητή. Αυτή η δυσκολία και η συναισθηματική εμπλοκή με τον γονέα που επηρεάζει τη βαθμολόγηση διαπιστώνεται ότι είναι πιο έντονη στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

«Έρχεται η μαμά και σου λέει: «Της αρέσουν πολύ τα γαλλικά. Όνειρό της είναι να πάει στο Παρίσι. Προσπαθεί, αλλά και μόνο του τι να καταφέρει;». Εκείνη την ώρα αυτό που ακούς σου αρέσει και θέλεις να το βοηθήσεις παραπάνω το παιδί να μάθει. Και τελικά, να, τώρα, από αυτά που λέμε, διαπιστώνω ότι και όταν έρθει η ώρα να βάλω τον βαθμό, θα το σκεφτώ. Θα με επηρεάσει. Και θα την ευνοήσω σε σχέση με κάποιον άλλο μαθητή που δεν έχω ακούσει κάτι.» Συμ. 14

«Των αδύνατων μαθητών οι γονείς έρχονται πιο πολύ. Δηλαδή αυτοί που θέλουν να εκμαιεύσουν ένα βαθμό. Ή να τον κερδίσουν τζάμπα.[...]Αυτό είναι ο συναισθηματικός εκβιασμός. Έρχονται κάθε βδομάδα και σου λέει: «Δεν έχετε κάτι άλλο να μου πείτε;», «Μα τα είπαμε την περασμένη βδομάδα». Και σου λέει: «Μα σας αγαπάει! Κάθε μέρα τα δικά σας γράφει! Και τα δικά σας διαβάζει ώρες!». Μιλάμε για παιδιά αδύναμα τώρα έτσι; Τι κάνει; Όταν επιμείνει σ' αυτό το πράγμα εγώ στην κάθε Ελενίτσα να βάλω βαθμό και μου βγαίνει ένα 13, λέω «Κοίτα να δεις μωρέ; Ώρες κάθεται, μου είπε η μάνα της, που δεν ξέρω εάν είναι αλήθεια, και γίνεται αμέσως 14.» Συμ. 19

«Θα σας το πω έτσι και θέλω να το γράψετε αυτό. Όσες πιο πολλές φορές ένας γονέας έρχεται στο σχολείο, στις ώρες που μπορούμε, και σου μιλάει και έτσι συνεργάζεται για τα προβλήματα του παιδιού του, τα όποια έχει, σου δίνει πληροφορίες, τόσο πιο πολύ σε επηρεάζει σ' αυτό. Από έναν γονέα που δεν έρχεται. Αυτό ναι. Δουλεύει υποσυνείδητα.» Συμ. 17

Μία ακόμη παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη βαθμολόγηση που θα πραγματοποιήσουν είναι η ενημέρωση από το ίδιο το παιδί ή και από τους γονείς του αναφορικά με προσωπικά ζητήματα ή οικογενειακά προβλήματα. Ακόμη και εάν δεν υπάρχει πρόθεση εκ μέρους των πομπών αυτού του μηνύματος να επηρεαστεί η βαθμολογία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι επηρεάζονται από τέτοιου είδους πληροφορίες και ευνοούν βαθμολογικά τους μαθητές που γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες, δυσάρεστες καταστάσεις.

«Ε τώρα, ναι, εκεί, ναι, το κάνω. Και δεν το σκέφτομαι κιόλας. Το κάνω απλά. Ξέρω ότι το παιδί έχει πρόβλημα. Αρρώστησε η μάνα του, μπορεί να πεθάνει. Μου φτάνει αυτό. Δεν θέλω κάτι άλλο.

Δεν θέλω να μου πει κανένας τίποτα. Θα του ανεβάσω το βαθμό και θα το κάνω με την καρδιά μου. [...]Όχι, δεν είναι λύπηση. Όχι. Είναι φροντίδα, είναι έννοια, είναι τόνωση. Με τον τρόπο που μπορώ. Και με αυτόν τον τρόπο δηλαδή.» Συμ. 20

«Παιδάκια τώρα που τα βλέπεις. Ότι είναι φτωχά, ότι έχουν σπίτι γονείς που φέρονται άσχημα, ότι μεγαλώνουν δύσκολα. Μόνο του πάει το χέρι. Λες είναι άδικο. Θα μου πεις; Κι εσύ άδικος δεν είσαι; Δεν ξέρω πώς να το πω; (γελάει) Γίνομαι άδικη για να γίνω δίκαιη. Ε; Κάτι τέτοιο.» Συμ. 8

«Σ΄ εμάς όλοι, όταν μάθαμε κάτι τέτοιο λειτουργήσαμε πιο ευνοϊκά για το παιδί. Πιο θετικά. Γιατί το νιώθαμε. Όλοι. Ήταν πολύ άσχημο αυτό που είχε πάθει και ήταν, έπρεπε να το τονώσουμε το παιδί. [...]Κάποια στιγμή το κατάλαβε; Του το είπαν οι άλλοι; Και μας ρώτησε: «Κυρία το κάνετε γιατί πέθανε ο μπαμπάς μου; Δεν θέλω να μου βάλετε βαθμό γι' αυτό». Και νιώσαμε άσχημα. Όμως, δεν ήταν κακή μαθήτρια. Λίγο παραπάνω της βάζαμε όλοι. [...]Και σε άλλα παιδιά το κάνουμε, για άλλους λόγους στο καθένα. Θέλω να πω δεν είναι θέμα λύπησης. Είναι θέμα κρίσης.» Συμ. 9

Η πίεση από πλευράς των γονέων για την απόδοση ενός καλού ή ενός καλύτερου βαθμού, καθώς και η διαμαρτυρία τους για κάποιον βαθμό δεν είναι σπάνια φαινόμενα στη δευτεροβάθμια. Απασχολούν, όμως, με διαφορετικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς, αυτή τη φορά όχι ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται, ούτε ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα, γυμνάσιο ή λύκειο, στην οποία διδάσκουν. Αυτό που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες επέχει καθοριστικό ρόλο στις οικογενειακές λογικές και ενισχύει ή αποτρέπει έναν γονέα από το να διαμαρτυρηθεί ή να πιέσει για την απόδοση ή τη βελτίωση κάποιου βαθμού είναι το διδασκόμενο και βαθμολογούμενο μάθημα.

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι, οι φυσικοί και οι μαθηματικοί θεωρούν ότι βρίσκονται αντιμέτωποι με διαμαρτυρίες, απαιτήσεις ή πιέσεις λιγότερο συχνά από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν ξένες γλώσσες, θρησκευτικά ή αρχές οικονομίας, κάποιο μάθημα που εκλαμβάνεται από τους γονείς ως δευτερεύουσας σημασίας. Υπογραμμίζουν, επίσης, ότι οι διαμαρτυρίες ή τα παράπονα συνοδεύονται τις περισσότερες φορές και από δεδομένα που αφορούν τη βαθμολογία σε κάποιο τεστ ή πρόχειρο διαγώνισμα, την επίδοση στο φροντιστήριο ή παλαιότερες χρονιές ή το είδος των θεμάτων που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό.

«Συγκρίνουν και ανάμεσα στον ένα διδάσκοντα και στον άλλο διδάσκοντα. Εάν για παράδειγμα τα μαθήματα είναι φιλολογικά και των δύο γιατί πήρε νέα (ελληνικά) 18 και πήρε αρχαία (ελληνικά) 14. Τους ενδιαφέρει. Εάν ο βαθμός είναι χαμηλός προσπαθούν να εξηγήσουν πώς είναι χαμηλός, αφού στο τάδε τεστ ενδεχομένως να είχε πάρει κάποιον καλύτερο βαθμό. Ο βαθμός τετραμήνου θεωρούν ότι πρέπει να είναι, κοντά, ή μάλλον όχι κοντά, παραπάνω από το βαθμό που έχουν γράψει. Εάν είναι ίδιος θεωρούν ότι αδικούνται. [...] Ζητάνε υψηλούς βαθμούς διακαώς! Εάν λοιπόν δεν έχουν το βαθμό που θέλουνε μπορεί να χτυπήσουν και το χέρι στο τραπέζι. Το έχω δει σε συνάδελφο να γίνεται στην τρίτη λυκείου. [...] Και ένας και δύο. Να διαμαρτυρηθούν εντονότατα. Γιατί ας πούμε το παιδί μου στα αγγλικά να έχει 14, ενώ έχει proficiency.» Συμ.18

«Στο δικό μου το σχολείο, που οι περισσότεροι είναι μορφωμένοι, από ψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γιατροί, πανεπιστημιακοί, δεν τη δέχονται την κακή βαθμολογία εύκολα. Όχι, δεν τη δέχονται. Θα πρέπει να τους την αποδείξεις τη βαθμολογία την κακή. Δηλαδή, να συνοδεύεται από ένα κακό γραπτό, από...δηλαδή να υπάρχουν τα αποδεικτικά στοιχεία. [...] «Γιατί; Γιατί;» Ήθελαν να έχουν ένα αποδεικτικό. [...] Είναι έλεγχος και εξήγηση.» Συμ. 16

«Τώρα εμείς τι να λέμε; Σε εμάς, άντε! να έρθει και να πει «μα πήρε στο τεστ 18 γιατί του βάλατε 18; Η προσπάθεια στο μάθημα; Η συμμετοχή, δεν μετράνε αυτά;». Εδώ στους άλλους ζητάνε, προσέξτε, ζητάνε, όχι ρωτάνε, ζητάνε 20. Γιατί σου λέει «ξέρει αγγλικά» ή σου λέει «σιγά το μάθημα που κάνεις». Το έχω δει εγώ να το απαιτούν ή να το συζητάνε έξω που περιμένουν. Για μαθήματα ας πούμε πολιτική αγωγή ή θρησκευτικά.» Συμ. 20

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνιολογία, ξένες γλώσσες, αρχές οικονομίας και πολιτική αγωγή επιβεβαιώνουν την αντίληψη των συναδέλφων τους, που περιγράφεται και παραπάνω, χαρακτηρίζοντας τους γονείς ως ιδιαίτερα απαιτητικούς αναφορικά με τη βαθμολογία στα δικά τους μαθήματα. Η απαίτηση για την απόδοση υψηλής βαθμολογίας, είτε εκδηλώνεται κατά τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο και την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, είτε υφέρπει, υπάρχει ως δεδομένη στις οικογενειακές λογικές. Οι διεκδικήσεις και τα

παράπονα των γονέων σε εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν μαθήματα θεωρούμενα δευτερεύοντα, φαίνεται να εκδηλώνονται πιο έντονα, πιο συχνά και πιο δυναμικά.

Ένα σημείο, όμως, στο οποίο επιβάλλεται ειδική εστίαση έχει να κάνει και με το γεγονός ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν περισσότερα από 20 χρόνια, κυρίως στο λύκειο, παρουσιάζονται να αποδέχονται και να συναινούν στη γονική αυτή απαίτηση για υψηλή βαθμολογία στα μη εξεταζόμενα στις πανελλήνιες εξετάσεις μαθήματα.

«-Ναι, έχει τύχει. Όλοι μας έχουμε νιώσει πίεση από τους γονείς για τους βαθμούς. Έτσι δεν είναι; Συμ.11
-Ναι, εμένα, τις προάλλες ήρθε ένας πατέρας, ευγενέστατος, δεν λέω, να με ρωτήσει γιατί το παιδί του είχε 17. Ενώ στο φροντιστήριο είχε 19 και ετοιμάζεται για lower. Και σου λέει: «Τι είναι αυτό! Πώς εδώ πήρε 17;». Και ήρθε απορημένος να εκφράσει το παράπονό του, αλλά και του παιδιού το παράπονο γιατί θεώρησε ότι αδικήθηκε.»Συμ. 12
«Υπάρχουν γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι επειδή το παιδί τους κάνει μάθημα σε φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερο πρέπει οπωσδήποτε να έχει και μεγάλο βαθμό. Δηλαδή είναι αδιαμφισβήτητο γι' αυτούς ότι είναι πολύ καλοί. Συμ.13
-[...]Όταν τους εξηγείς ότι έχει αυτόν τον βαθμό γιατί ξέρει, αλλά στο δικό μου μάθημα δεν το δείχνει, δεν συμμετέχει, δεν ασχολείται, ορισμένοι καταλαβαίνουν. Άλλοι, επιμένουν. Σου λέει αφού τα ξέρει πρέπει να πάρει άριστα. Δεν το δέχονται.» Συμ.11
«-Α ναι! βέβαια. Δεν το δέχονται. Σου λέει: «Του βάζει 17 η φιλόλογος; Εσύ πρέπει να του βάλεις 19». Δεν μπορεί να έχει χαμηλότερο βαθμό στα δευτερεύοντα από τα σημαντικά μαθήματα. Συμ.6
-Και θα στο πουν κιόλας, όχι μόνο θα το σκεφτούν! Συμ.9
-Και αυτό φυσικά σε πιέζει Συμ.7
-Σε πιέζει και σε υποτιμά και πολλά άλλα. Και το σκέφτονται και οι συνάδελφοι. Όλοι το πιστεύουν και περιμένουν στα δευτερεύοντα να έχουν όλα τα παιδιά άριστα. Δεν είναι έτσι! Συμ.9
-Όμως, βρε κορίτσια, όλοι αυτό δεν κάνουμε; Εσείς στα δικά σας παιδιά το ίδιο δεν περιμένατε; Ναι. Ε λοιπόν; Εγώ το έχω αποδεχτεί. Στην τελική αφού μπορούμε με τους δικούς μας βαθμούς στα δικά μας μαθήματα να βοηθήσουμε τα παιδιά, ειδικά στην τελευταία τάξη, γιατί να μην το κάνουμε;» Συμ.7

Το κοινωνικό στάτους των γονέων αποτελεί έναν παράγοντα που ασκεί επιρροή στη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών. Η επιρροή αυτή έχει να κάνει με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, αλλά και με τις σχέσεις που οι γονείς αυτοί αναπτύσσουν με το σχολείο και τους ίδιους. Η προσωπική επαφή και επικοινωνία, η έκθεση των αντιλήψεων και των φιλοδοξιών των γονέων και η ταυτόχρονη συστηματική επένδυση που η οικογένεια επιδεικνύει στη σχολική φοίτηση κατευθύνουν τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών και την ευνοϊκότερη μεταχείριση ορισμένων μαθητών. Όμως, όπως τονίζουν οι συμμετέχοντες, εάν αυτή η πιθανή ευνοϊκότερη βαθμολογική μεταχείριση των μαθητών απαιτηθεί από τους γονείς ή θεωρηθεί δεδομένη λόγω του κοινωνικού κύρους της οικογένειας, τότε ενδέχεται να υπάρξουν αντίθετα αποτελέσματα και ένταση στις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων.

> *«Νομίζω ότι (το κοινωνικό στάτους) επηρεάζει, ναι, επηρεάζει. Ανάλογα με το βαθμό που δεν θα σε επηρεάσει εκείνος. Δηλαδή, εάν σε επηρεάσει εκείνος, μπορεί να είσαι αντίθετος μ' αυτό. Δηλαδή, να μην υπάρχει απαίτηση. Όταν υπάρχει απαίτηση, απλά δεν θα πάρει το πρόκριμα να το πω έτσι. Εάν αρχίσει να σε ενοχλεί [...]Θα είναι ψέμα εάν πει κάποιος ότι δεν θα τον επηρεάσει. Μπορεί να τον επηρεάσει ως προς το ανάποδο και βοηθητικά.» Συμ. 17*
>
> *«Εμείς εδώ αυτό το έχουμε πολύ. Το περιμένουν. Επειδή είναι ο γονέας καθηγητής, ξέρω 'γω ή γιατρός πρέπει το παιδί του να έχει άριστα. Δεν θα στο πουν, αλλά το βλέπεις ότι το περιμένουν. Και εάν δεν το έχουν θα το πουν και κάποιοι. «Είναι δυνατόν το δικό μου το παιδί να έχει 14;». Εάν δε είναι κάποιος βαθμός πιο χαμηλός, που δεν, που δεν τον εγκρίνουν ας πούμε σε κάποιο μάθημα σαν τα δικά μας τότε ουουουου, σου έρχονται φουριόζοι.» Συμ. 6*
>
> *«Σίγουρα επηρεάζεσαι. Ο ίδιος πρώτα. Από μόνος σου. Γιατί λες το παιδί αυτό και προσεγμένο θα είναι από το σπίτι του και θα στοχεύει ψηλά. Και συνήθως έτσι είναι» Συμ. 2*

Σε ότι, αφορά, τέλος, στις προσωπικές σχέσεις με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κι αυτές τους επηρεάζουν. Περισσότερο αρνητικά, παρά θετικά, όμως. Όπως αναφέρουν, όταν υπάρχει μία προσωπική σχέση με κάποιον γονέα και καλούνται να διδάξουν και να βαθμολογήσουν το παιδί τους, διαπιστώνουν ότι έρχονται σε δύσκολη θέση και σε

αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται πιο συγκρατημένοι αναφορικά με τη βαθμολογία τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται όταν καλούνται να βαθμολογήσουν παιδιά συναδέλφων, τους οποίους χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα παρεμβατικούς, απαιτητικούς και εστιασμένους στη βαθμολογία.

> *«Κάποτε είχα μαθητή το παιδί ενός φίλου μου, ενός πολύ φίλου μου. Ναι, με δυσκόλευε η διαδικασία. Και όταν τον εξέταζα και όταν έβαζα το βαθμό. Ήταν καλό παιδί και μέτριος μαθητής. Αλλά πάντα σκεφτόμουν τι περιμένει η μάνα του και ο πατέρας του. Και τι θα σκεφτούν και οι άλλοι, μαθητές και συνάδελφοι όταν δουν το βαθμό. Ε πάντα το παιδί το αδικούσα. Έβαζα πιο κάτω ή μάλλον δεν τον τσίμπαγα τον βαθμό, όπως τους άλλους. Για να μην πουν.» Συμ. 3*
>
> *«Συνάδελφοι έχουν τηλεφωνήσει, δεν έχουν τηλεφωνήσει για 'μένα, αλλά έχουν τηλεφωνήσει για άλλον καθηγητή να πουν ότι αυτό που τους έβαλε στο διαγώνισμα, η τέταρτη ερώτηση ας πούμε ήταν εκτός ύλης. Άρα το παιδί πήγε και είπε ακριβώς τα θέματα. Ο μέσος γονέας αυτό δεν μπορεί να το ξέρει. Κάποιοι που είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ρωτούν τα παιδιά τους τα θέματα ακριβώς ποια ήταν, γνωρίζουν την ύλη και μπαίνουν σε διαδικασία να μας αμφισβητήσουν» Συμ. 15*
>
> *«Έτσι είναι όπως σου τα λέει. Στο παιδί της φίλης μου θα τα πω πιο εύκολα. Θα τα συζητήσω. Όμως τον βαθμό θα τον βάλω πιο δύσκολα. Γιατί δεν θέλω ούτε εκείνη, ούτε το παιδί, ούτε και οι άλλοι να σκεφτούν «α, να, τους δίνει βαθμούς γιατί τους ξέρει». Γιατί οι γονείς μιλάνε μεταξύ τους. Και όχι καλοπροαίρετα» Συμ. 4*

Έχοντας εντοπίσει την πολύπλευρη και πολυεπίπεδη επιρροή που ασκούν στη βαθμολόγηση η γνωριμία, η επαφή, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τέθηκε υπό συζήτηση το ζήτημα της επίδοσης της βαθμολογίας στους ίδιους τους μαθητές. Ως μία εναλλακτική προσέγγιση της απόδοσης ελέγχων προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς η ενημέρωση των ίδιων των μαθητών για τους βαθμούς τους και η συζήτηση μαζί τους αναφορικά με τα περιθώρια βελτίωσης και μαθησιακής προόδου. Στόχος μίας τέτοιας προοπτικής θα ήταν η μείωση των γονικών παρεμβάσεων, παραπόνων ή διεκδικήσεων για καλύτερη βαθμολογία και η ταυτόχρονη ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης των μαθητών, της αυτονομίας τους και της προσπάθειας αυτοελέγχου και αυ-

τοβελτίωσής τους. Η συγκεκριμένη πρόταση προβλημάτισε τους εκπαιδευτικούς και τους έβαλε σε αναθεωρητικές σκέψεις αναφορικά με τη διαδικασία της βαθμολόγησης και τη στόχευσή της. Από τα λεγόμενά τους διαπιστώνει κανείς μία συγκράτηση και έναν σκεπτικισμό, ο οποίος πηγάζει από την μία πλευρά από την επιθυμία τους για συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια και από την άλλη από την πεποίθησή τους ότι οι μαθητές δεν είναι ώριμοι να διαχειριστούν μία τέτοια κατάσταση.

> *«Τι δηλαδή; Να παίρνουν μόνα τους τα παιδιά τους βαθμούς; (γέλια) Ωραίο θα ήταν αυτό! (γέλια) Όμως, δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει. Ίσως στην τελευταία τάξη του λυκείου. Αλλά και πάλι. Δεν μπορούν τα παιδιά να το διαχειριστούν. Πρέπει οι γονείς κι εμείς να τα συζητάμε, να τα κατευθύνουμε, να τα βοηθάμε» Συμ. 20*
> *«Ε όχι! Πώς να μην έρχονται! Μα τους θέλουμε να έρχονται! Στο δικό μας σχολείο κάνουμε αμάν και πως να έρθουν! Άμα δεν ήταν και οι έλεγχοι ούτε απ' έξω δεν θα περνούσαν! Δεν θα τους βλέπαμε ποτέ. [...] Μα για να κάνουμε τη δουλειά μας τους χρειαζόμαστε.» Συμ. 4*
> *«Τα παιδιά δεν μπορούν να το επωμιστούν αυτό. Δεν μπορεί να γίνει. Στη θεωρία μπορεί να το λέτε, αλλά στην πράξη δεν έχουν την ωριμότητα να το κάνουν. Πρέπει να ενημερωθεί και ο γονέας που είναι και ο υπεύθυνος για το παιδί. Εμείς σ' αυτόν λογοδοτούμε, με αυτόν πρέπει να συνεννοηθούμε.» Συμ. 3*

7. Στον ορίζοντα των συμπερασμάτων

Η γονική επιρροή αναδεικνύεται μέσα από την παρούσα έρευνα ως καταλύτης στη βαθμολόγηση, την οποία διενεργούν οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς των μαθητών είτε άμεσα, με συστηματικές επισκέψεις, στοχευμένη ενημέρωση και πράξεις επίκλησης στο συναίσθημα, είτε έμμεσα, προβάλλοντας τις φιλοδοξίες τους αναφορικά με τους βαθμούς των παιδιών τους και επιβεβαιώνοντας με τη στάση τους τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην σχολική επίδοση, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της βαθμολογίας.

Όπως αποδεικνύεται από τις διενεργηθείσες εις βάθος συνεντεύξεις και την ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι επιρροές που ασκούν οι γονικές επιθυμίες, στάσεις, επιτηδευμένες και

συχνά συναισθηματικά φορτισμένες μεθοδεύσεις, επικοινωνιακές τεχνικές, φιλικές ή συναδελφικές «πλαγιοκοπήσεις» και απώτερες βλέψεις ή σκοπούμενες επιδιώξεις στη βαθμολόγηση δεν γίνονται πάντοτε άμεσα αντιληπτές και συνειδητές από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς επηρεάζουν ποικιλότροπα τη βαθμολόγηση με τρόπους λανθάνοντες, ενώ το μέγεθος της επιρροής αυτής εμπίπτει σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό στην υποκειμενικότητα των δρώντων. Ο ίδιος εκπαιδευτικός μπορεί να αλληλεπιδράσει πιο θετικά με ορισμένους γονείς, απ' ότι με άλλους, και να λειτουργήσει πιο ενισχυτικά στη βαθμολόγηση του παιδιού τους ή και το αντίστροφο, και αυτό δεν σχετίζεται πάντοτε ή αποκλειστικά με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, ούτε και μπορεί σε απόλυτο βαθμό να προβλεφθεί ή να προσδιοριστεί. Οι γονικές επιρροές έχουν ένα διεισδυτικό, υπόγειο και διαβρωτικό χαρακτήρα, που τις καθιστά δυσανάγνωστες, δυσεξιχνίαστες και γι' αυτό δυναμικές και αποτελεσματικές.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική φοίτηση και τις συστηματικότερες επισκέψεις στο σχολείο στις πρώτες τάξεις κάθε βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η γονική προσήλωση, όμως, στην κατάκτηση ενός υψηλού βαθμού δεν φαίνεται να σχετίζεται με την τάξη φοίτησης, αλλά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις οικογενειακές λογικές που διαμορφώνουν τις στοχεύσεις και τις φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους. Οι συμμετέχοντες που διδάσκουν σε σχολεία που φοιτούν μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα διαπιστώνουν μία σημαντική απόσυρση της γονικής εμπλοκής ειδικά στο λύκειο, η οποία ενισχύεται μόνο όταν ο μαθητής κινδυνεύει να μην περάσει την τάξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε σχολεία, όπου ο μαθητικός πληθυσμός ανήκει σε μεσαία ή ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γίνονται αποδέκτες συστηματικών επισκέψεων από μεγάλη μερίδα γονέων και άμεσων ή έμμεσων πιέσεων για απόδοση καλών βαθμών. Ειδικά, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα, που χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντα από μαθητές και γονείς, φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα πιεστικές καταστάσεις, αφού στο πλαίσιο των οικογενειακών λογικών η διδασκαλία και η βαθμολόγηση των μαθημάτων αυτών αποσκοπεί και στην υποβοήθηση του μέσου όρου επίδοσης του μαθητή. Τέλος, το κοινωνικό κύρος ορισμένων γονέων και η προσωπική σχέση γονέα-εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό που θα λάβουν οι μαθητές, όμως και στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να προβλεφθεί με απόλυτο τρόπο εάν η επιρροή στη βαθμολόγηση θα είναι θετική ή όχι.

8. Αντί επιλόγου

Η αναγνώριση των γονέων ως εταίρων της εκπαίδευσης, ως σημαντικών δρώντων στο πεδίο του σχολείου και ως σημαντικών διαμορφωτών της επίδοσης των μαθητών, πραγματοποιείται αργά, αλλά σταθερά στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό τους ρόλο και συνάμα στον προσδιορισμό των περιθωρίων ή πιο δόκιμα των πλαισίων δράσης που η οικογένεια τους αναγνωρίζει κατά την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού και ευρύτερα εκπαιδευτικού τους έργου. Η έρευνα των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών, επομένως, οφείλει να εστιάσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να επιχειρήσει να μελετήσει όχι μόνο τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών κατά τις συναντήσεις και τις επαφές τους, αλλά και τις διαπραγματεύσεις, τις «αναμετρήσεις», τις συγκρούσεις και τις λογικές που κατευθύνουν τη δράση τους στο σχολικό πεδίο και καθοδηγούν την έκφραση των κοινωνικών τους ρόλων κατά τις αλληλεπιδράσεις τους.

Βιβλιογραφία

ANTONOPOULOU, K., KOUTROUBA, K., BABALIS, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece, Educational Studies, 37 (3), pp. 333-344, doi: 10.1080/03055698.2010.506332.

BALLION, R. (1982). *Les « consomateurs » de l'école*. Paris : Seuil

BOURDIEU, P. (1992), *Μικρόκοσμοι, τρεις μελέτες πεδίου*, Αθήνα:Δελφίνι.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La réproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. Minuit

BRYMAN, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

COSTA, M. & FARIA, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: focus groups with adolescents' parents, *Paidéia*, 27 (67), pp. 28-36. doi: 10.1590/1982-43272767201704

CRESWELL, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil

DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la*

méritocratie. Paris : Seuil

GAYET, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris : Syros

GOFFMAN, I. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Ed. Minuit

HILL, N. E. &TYSON, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), pp. 740-763. doi: 10.4300/JGME-D-12-00156.1.

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Α.Α. (2022). Διδάσκοντας δημοκρατικές αρχές σε περίοδο «κρίσης»: εμπειρίες διδακτικής πράξης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2022, σσ. 165-178.

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Α.Α. (2015). Οι γονείς των μαθητών στην κοινωνιολογική έρευνα. Ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Στο: Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης την Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 568-579

PAPAKONSTANTINOU, A.A. (2013). *Les parents et l'école. Etude contrastive des rapports dans un contexte d'hétérogénéité culturelle*. Bruxelles : Peter Lang

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (2021). Βαθμολογική επιείκεια και αξιοκρατία στο σχολείο: μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση. Στο: Πολέμης Ι., Μπρούζος, Α., Βογιατζόγλου, Α. & Γεωργακόπουλος, Δ. (επιμ.), *Δώρα Σεμνά. Τόμος τιμητικός για την Καθηγήτρια Μ. Καρπόζηλου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 521-537

ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: εκδ. Κριτική

WILDER, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), pp. 377-397

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς των μαθητών επηρεάζουν τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας προσδιορίζεται ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας ως δρώντων στο σχολείο, το οποίο εκλαμβάνεται ως πεδίο δράσης και αλληλεπίδρασης, και στοχευμένα περιγράφεται η γονική εμπλοκή στο γυμνάσιο και το λύκειο. Έπειτα, μέσα από μία θεματική ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ομάδες εστίασης, τις οποίες απαρτίζουν είκοσι εκπαιδευτικοί ποικίλων ειδικοτήτων της δευτεροβάθ-

μιας, εκτίθενται οι απόψεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τους τρόπους, με τους οποίους οι γονείς των μαθητών εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τους βαθμούς των παιδιών τους, καθώς επίσης και σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούν, προκειμένου να ασκήσουν επιρροή στο βαθμολογικό έργο των εκπαιδευτικών. Όπως διαφαίνεται, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις παρεμβάσεις, τις επαφές ή την πίεση για τη βέλτιστη δυνατή βαθμολογία που ασκούν οι γονείς, ενώ το μέγεθος της επιρροής αυτής εξαρτάται από σύνθετους και ποικίλους παράγοντες, που αφορούν περιπτωσιολογικά σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της βαθμολόγησης.

Λέξεις Κλειδιά: γονική εμπλοκή, γονικές επιρροές, βαθμολόγηση στη δευτεροβάθμια, τύποι γονικής συμπεριφοράς

Abstract

Title : Parental influence over secondary teachers' grading

The present study tries to understand the ways that parents use to affect secondary school teachers' grading. The theoretical framework begins with the determination of teachers social role into school, which is perceived as a field of action, and concludes with the description and determination of parental involvement in secondary education. The analysis of twenty secondary teachers' interviews, realized within focus groups formed according to their scientific specialization, reveals that parents influence teachers' grading. According to participating teachers, parents intervene, exercise pressure or try with different ways to influence and ameliorate their children grades. The degree of the effective influence on teachers' grades depends on multiple and complex factors concerning all implicants and appears to be different from case to case.

Key words: parental involvement, parental influences, marking in secondary education, types of parental behavior, secondary teachers

Η Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

apapakonst@eds.uoa.gr

Παναγιώτης ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ

Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.31206

Εισαγωγή

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΘΕΣΜΙΚΗ ΙΣΟΤΙΜΗ διαχείριση του ατόμου (Penninx, 2003), στη κοινωνική τοποθέτηση-θέση του μέσα σε μια κοινωνική συνθήκη και στην ολοκλήρωση του ως κοινωνικού υποκειμένου με αυτοτέλεια ή μη σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Γίνεται εύλογα αντιληπτό ότι οι στάσεις των υπολοίπων μελών του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου ως προς την ετερότητα και τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν την προσωπική ταυτότητα των εντασσόμενων ατόμων διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αφού αυτές διαμεσολαβούν για τη διαμόρφωση των συνθηκών ένταξης.

Η έννοια της ένταξης σχετίζεται με την υποκειμενοποίηση και τις νοηματοδοτήσεις των ατόμων σε σχέση με το νέο περιβάλλον. Ο τρόπος με τον οποίον τα νέα κοινωνικά υποκείμενα προσεγγίζουν το κοινωνικό περιβάλλον ένταξης, ο τρόπος που σχετίζονται με τα νέα πολιτισμικά τους στοιχεία, η διαδικασία με την οποία ενστερνίζονται ή εσωτερικεύουν τις αξίες, τις αντιλήψεις, και τις νέες ιδεολογίες, και ο τρόπος κοινωνικοποίησης τους καθορίζουν τον τρόπο ένταξης στο νέο περιβάλλον και διαμορφώνουν τις διαδικασίες και τις συνθήκες ολοκλήρωσης αυτής της ένταξης. Η ένταξη περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση των ατόμων σε δομημένα κοινωνικά πλαίσια, καθώς και την αφομοίωση ή ενσωμάτωση ή διαχείριση των χαρακτηριστικών των κοινωνικών δομών ένταξης, όπως τα ήθη και τα έθιμα, η γλώσσα, η θρησκεία κ.ά.

Η ένταξη σημαίνει στρατηγικές διαχείρισης και διαπραγμάτευσης μεταξύ του υποκειμένου και του κοινωνικού πλαισίου που έχει ως τελικό παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας του. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να κινούνται από την αφομοίωση που χρονολογείται ως θεώρηση από το 1920 και αφορά την υιοθέτηση του πολιτισμού της κοινωνίας ένταξης, έως το πιο πρόσφατο τρόπο διαχείρισης και διαπραγμάτευσης που είναι το ευρύτερο πλαίσιο του σεβασμού του πολιτισμικού κεφαλαίου και εν γένει της διαφορετικότητας του εντασσόμενου ατόμου (Κυπριανού, 2011). Τα παραπάνω στην μετανεωτερική εποχή δεν αφορούν μόνο τοπικές ή ευρύτερες κοινωνίες αλλά τις παγκόσμιες κοινωνίες.

Σύμφωνα με τους Αφουξενίδη και συν. (2012: 17-24), η ένταξη των μεταναστών μπορεί να οριστεί ως μία αμφίδρομη διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής (σχολείου - μαθητή), όπου η χώρα υποδοχής δεσμεύεται να σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου (γλώσσα, φύλο, θρησκεία), να παρέχει ίσα δικαιώματα σε όλους τους πολίτες της και να πληροφορεί για τις υποχρεώσεις τους, ενώ από την άλλη οι μετανάστες οφείλουν να σέβονται τους κανόνες, τις αρχές πάνω σ τις οποίες δομείται η κοινωνία. Ο όρος Ένταξη, όπως ορίζεται από την Ύπατη Αρμοστεία είναι η «δυναμική και πολύπλευρη αμφίδρομη διαδικασία που απαιτεί προσπάθειες από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων της ετοιμότητας των προσφύγων, να προσαρμοσθούν στη χώρα ασύλου χωρίς να αποποιηθούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και της αντίστοιχης προθυμίας των κοινωνιών υποδοχής και των θεσμών της δημόσιας διοίκησης των χωρών ασύλου να υποδεχθούν τους πρόσφυγες και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ενός διαφορετικού πληθυσμού» (UNHCR, 2018).

Όσον αφορά στην έννοια της σχολικής ένταξης αυτή αφορά στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη διαχείριση ατόμων από πολυπολιτισμικό περιβάλλον με δικαιοσύνη και ισοτιμία ως προς τη προσβασιμότητα στους πόρους του εκπαιδευτικού συστήματος (Βαφέα, & Χουντουμάδη, 2017). Η Κυπριανού (2011: 139) ορίζει την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα ως: «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών, εξαρτάται και κατά ένα μεγάλο μέρος και από την ψυχολογική τους προσαρμογή. Ορισμένοι μαθητές προσαρμόζονται σχετικά εύκολα

στην χώρα υποδοχής και αισθάνονται ψυχολογικά επαρκείς. Άλλοι δυσκολεύονται στην προσπάθεια τους αυτή, με συνέπεια να εκδηλώνουν ψυχολογικές διαταραχές, καθώς η δυσλειτουργικότητα στο νέο συγκείμενο διαμορφώνει αγχογόνες συνθήκες, που συντελούν στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το σχολικό έτος 2018-2019 το σύνολο των μαθητών μεταναστών-προσφυγών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανέρχονταν σε 12.867 μαθητές. Από αυτούς σε ΔΥΕΠ φοιτούσαν 4.577 μαθητές, σε τάξεις υποδοχής 4.050 μαθητές, ενώ ο συνολικός αριθμός μαθητών, που φοιτούσαν σε σχολεία, που δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής υπολογίζεται σε 4.240 μαθητές (ΥΠΠΕΘ, 2019).

Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για τους μετανάστες

Τα πρώτα νομοθετήματα του ελληνικού κράτους για την ένταξη μαθητών από σχολεία της αλλοδαπής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανευρίσκονται προς τα τέλη της δεκαετίας του 60. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα αρχικά στάδια εισαγωγής νομοθετικών ρυθμίσεων δεν λαμβάνει καμμιά μέριμνα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ασχολείται νομοθετικά ή σε εφαρμοστικό επίπεδο στη εκπαιδευτική πρακτική μόνο με τους ομογενείς και παλιννοστούντες μαθητές. Μεταγενέστερα μετά τη δεκαετία του ’80 η προσέγγιση της ένταξης των μεταναστών μαθητών κινείται αρχικά από το πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου ένταξης σε ένα μοντέλο που ξεπερνάει οριακά τα όρια της ενσωμάτωσης (Δαφερμάκης, 2007).

Έτσι, οι πρώτες διευθετήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη μεταναστών, έγιναν τη δεκαετία του 80 με την Υπουργ. Απ. Φ. 818-2/4139/20.10.1980 (ΦΕΚ 1105 τ.Β/4-11-1980 «Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα») και αφορούσαν τη δημιουργία του θεσμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων ως ένα αναγκαίο μέτρο για την ένταξη των παλιννοστούντων. Ορίζεται ο σκοπός των τάξεων υποδοχής πού είναι η βοήθεια των μαθητών ενταχθούν στο Ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Τα Φροντιστηριακά τμήματα αρχίζουν να λειτουργούν το 1982 (Υπουργική Απόφαση Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82). Αργότερα στις

αρχές 90 σύμφωνα με το ΦΕΚ 930/14-12-1994 η ίδρυση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων έχουν ένα βοηθητικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να ενταχθεί ένας μαθητής στα παραπάνω θα πρέπει να υπάρχει σύμφωνη γνώμη του γονέα και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας να μην επιτρέπει την παρακολούθηση της τυπικής τάξης. Η διάρκεια φοίτησης τους είναι 2 έτη.

Στη δεκαετία του '90 υπάρχει μία αθρόα προσέλευση μεταναστών χώρων κρατών από την κατάλυση της Σοβιετικής Ένωσης. Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα ωθείται στην ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μοντέλο οργάνωσης λειτουργίας της σχολικής μονάδα στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Ψηφίζεται ο νόμος 2413 του 1996 που έχει ως βασική στόχευση μετασχηματισμό το σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ124 τ.Α/17-6-1996) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σκοπός -περιεχόμενο, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης») αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την Υπουργική απόφαση Αριθμ.Φ10/20/Γ1/708/17-9-1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 «Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Τάξεις υποδοχής -Φροντιστηριακά Τμήματα ρυθμίζεται η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και ως απαραίτητο προσόν εκπαιδευτικών των μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, αλλάζει και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής, καθώς στις ΤΥ τύπου 1 εντάσσονται μαθητές που δεν γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα, ενώ στις ΤΥ τύπου 2 μαθητές που έχουν επαρκή γνώση της.

Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα Δ.Ε.Π.Π.Σ., το ΥΠΕΠΘ υιοθέτησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με κύριο σκοπό «την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Πετράκου, & Ξανθάκου, 2003). Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ αναγνωρίζεται ότι τα νέα κοινωνικά υποκείμενα είναι αναγκαίο να αναπτύξουν δεξιότητες συμβίωσης με την ετερότητα και σεβασμού του πολιτισμού και της γλώσσα της, όπως και να διατηρούν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Δαφερμάκης, 2007).

Η ελληνική νομοθεσία για τη μετανάστευση αρχίζει να εναρμονίζεται με το γενικότερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα ο νόμος 3386/2005 παρουσιάζει σαφείς βελτιώσεις σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους. Το 2010 με το νόμο 3879 (ΦΕΚ 163/Α/21.9.2010) «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» αρχίζουν να

λειτουργούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητα (ΖΕΠ). Στο άρθρο 26 του συγκεκριμένου νόμου καθορίζεται ότι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας θα λειτουργήσουν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λόγω της αθρόας μετακίνησης μεταναστών και κυρίως προσφύγων μετά το 2015 το ελληνικό κράτος νομοθετεί σε πιο λεπτομερή βάση την ίδρυση δομών για να αντιμετωπίσει το μεγάλο αυτό κύμα της μετανάστευσης και οριοθετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 - Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις) στο άρθρο 20 αναφέρεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τις αλληλεπιδράσεις «μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Παράλληλα στο άρθρο 21 του ίδιου νόμου ορίζονται οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κυρία προτάγματα την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και την αντιμετώπιση των διακρίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 τα Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μετονομάζονται σε Τ.Υ. ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και εντάσσονται στις ΖΕΠ, ενώ ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ). Οι ΔΥΕΠ αντισταθμίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων και λειτουργούν προ-ενταξιακά. Την παιδαγωγική ευθύνη αναλαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι, ενώ θεσμοθετούνται και θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι ΣΕΠ έχουν ως αρμοδιότητα την ενημέρωση αυτών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας για την αναγκαιότητα τις συντάξεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ.

Με το Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α΄/12-6-2018) στα άρθρα 71-82 καθορίζονται οι κατηγορίες των προσφυγοπαίδων που παρέχεται εκπαίδευση, οι μορφές Εκπαίδευσης, ο τρόπος εγγραφής και φοίτησης στις Δ.Υ.Ε.Π., η λειτουργία τους και οι αρμοδιότητες σε αυτές, ο τρόπος επιλογής και οι αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, η στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από εκπαιδευτικούς και η εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση τους.

Παρόλες τις συνεχόμενες ρυθμίσεις για τις δομές προσφύγων, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών. Έτσι, ο καθορισμός ενός ελάχιστου αριθμού προσφυγοπαίδων, η μη ύπαρξη υποστήριξης στο γλωσσικό τομέα, η καθυστερημένη στελέχωση και λειτουργία των δομών και οι τοπικές αντι-

δράσεις στις σχολικές δομές είναι ζητήματα που επιβαρύνουν τις ενταξιακές διαδικασίες και δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από το θεσμικό πλαίσιο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστικά ενός ενιαίου και κεντρικά συντονισμένου γραφειοκρατικού συστήματος, όπου τα αναλυτικά προγράμματα, παρόλη τη μεταρρυθμιστική καινοτόμα αντίληψη σχετικά με τη διαφορετικότητα των ΔΕΠΠΣ, τονίζουν μια μονοπολιτισμική προσέγγιση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς υπάρχει αδυναμία να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα διδασκαλίας και άλλων μητρικών γλωσσών. Παράλληλα, υποτιμούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών ή «των άλλων», αφού τα κείμενα που υπάρχουν δεν επαρκούν για την ανάδειξή τους. Η εκπαιδευτική πολιτική κινείται, λοιπόν, σε μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση, όπου οι διάφοροι πολιτισμοί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αποσιωπώνται, εντάσσονται στο περιθώριο και τελικά δεν εξετάζονται καθόλου. Οι μαθητές που το πολιτισμικό τους κεφάλαιο διαφέρει από αυτό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πολλές φορές αποκλείονται από την πρόσβαση τους σε σημαντικά κομμάτια του γνωστικού κεφαλαίου, αφού η μόνη διέξοδος είναι αυτή της εσωτερίκευσης των κυρίαρχων πολιτισμικών στοιχείων του ελληνικού σχολείου (Androulakis et al., 2018. Κεσίδου, 2008. Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014).

Ερευνητικά δεδομένα για την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό επίπεδο

Ανασκοπώντας τα διεθνή και ελληνικά δεδομένα ανευρίσκουμε θετικές και αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε έρευνες στον ελλαδικό χώρο υπάρχει μια πλειονότητα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσεγγίζει θετικά την ένταξη των μεταναστών μαθητών (Σγούρα και συν, 2018. Theodorou, 2011), όσο και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων, όπως η μητρική τους γλώσσα (Gkaintartzi et al, 2015. Griva & Chostelidou, 2012. Mitits, 2017). Σε άλλες ερευνητικές εργασίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνύπαρξη μεταναστών μαθητών στο σχολείο πρέπει να γίνεται μόνο με εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Γκαϊνταρτζή, 2012. Sakka, 2010), γιατί η μη γνώση της δημιουργεί προβλήματα κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης στου μαθητές μετανάστες (Αγγελοπού-

λου & Μάνεσης 2017. Gkaintartzi et al., 2015. Gogonas, 2007·Matheoudaki et al., 2017). Επίσης, στις απόψεις των εκπαιδευτικών υπάρχουν αναφορές για την έλλειψη των υλικοτεχνικών υποδομών (Katsigianni, & Kaila, 2019. Παπαχρήστος, 2011), ενώ και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη επάρκεια και επιμόρφωση για την αντιμετώπιση τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Papapostolou et al., 2020. Zotou, 2017).

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Μέθοδος

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, 8 άντρες και 14 γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Οι 9 εκπαιδευτικοί ήταν της Β/θμιας εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες, που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν: δάσκαλος, φιλόλογοι, μαθηματικοί, γυμναστής, ειδικότητες των ΕΠΑΛ (π.χ. νοσηλευτές), που δουλεύουν σε σχολεία με μετανάστες και βλέπουν από μια άλλη οπτική την ένταξη των μεταναστών-προσφύγων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές και η προϋπηρεσία τους κυμαίνονταν από 1-32 έτη.

Εργαλείο έρευνας

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, γιατί αυτή αποτελεί μια συνομιλία οργανωμένη μέσω δυο κυρίως εμπλεκομένων, του συνεντευξιαστή και του συνεντευξιαζόμενου, καθώς και την εις βάθος ανάλυση ενός κοινωνικού φαινομένου μέσα από το λόγο των ατόμων (Τσιώλης, 2018. Ιωσηφίδης, 2003). Ο οδηγός συνέντευξης, που δημιουργήθηκε στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία για τη μετανάστευση και το θεωρητικό της πλαίσιο, όπως, αυτό αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Στο πρώτο μέρος του οδηγού συνέντευξης οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε εννοιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τη μετανάστευση, τα αίτια της,

τα χαρακτηριστικά της και τις απόψεις τους για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν του τύπου: «Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της μετανάστευσης;», «Ποιοι είναι οι λόγοι και τα αίτια της μετανάστευσης;». Στο δεύτερο μέρος του οδηγού συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μεταναστών και την εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμόζεται. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις, που συμπεριλήφθηκαν για την εκπαιδευτική πολιτική ήταν του τύπου: «Ποια είναι η άποψη σας για την πρόθεση του κράτους να εντάξει στην εκπαίδευση τα παιδιά μεταναστών - προσφύγων στα ελληνικά σχολεία;», «Κατά πόσο θεωρείται ότι υπάρχει επαρκές, εξειδικευμένο προσωπικό για να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την για την ένταξη των μεταναστών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην παρούσα εργασία αναλύεται το δεύτερο μέρος του οδηγού συνέντευξης.

Ευρήματα

Στη πλαίσιο της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται οι αναφορές τους για τις απόψεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτά αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση του λόγου τους.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσέγγισε θετικά την ένταξη στην εκπαίδευση των μαθητών των μεταναστών-προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, καθώς μέσα από την εκπαίδευση ο μετανάστης- πρόσφυγας μπορεί να ενταχθεί πιο ομαλά μέσα στην κοινωνία. Τονίστηκε πως από την στιγμή που αυτά τα άτομα θα παραμείνουν στην Ελλάδα δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται με ρατσιστικό τρόπο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η εκπαίδευση είναι ένα θεμελιώδες δικαίωμα που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση και κανένα άτομο δεν μπορεί να τη στερείται, ενώ εφοδιάζει τα άτομα με τα απαραίτητα εφόδια, έτσι, ώστε να είναι χρήσιμα μέλη για την κοινωνία. Χρειάζεται να εντάσσονται οι μετανάστες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με έναν τρόπο που να βελτιώνει και η δική τους πρόοδο, αλλά και την πρόοδο των γηγενών μαθητών.

Θετικές απόψεις για την εκπαιδευτική ένταξη

Ε2: *«Είμαι υπέρ της κοινωνικής ένταξης των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στα ελληνικά σχολεία καθώς κάθε άτομο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση».*
Ε5: *«Είμαι 100% υπέρ αυτής της άποψης. Γιατί αν υποθέσουμε ότι κάποια από αυτά τα παιδιά θα παραμείνουν στην πατρίδα μας, δεν θα έπρεπε με τίποτα να αντιμετωπιστούν με έναν τρόπο διαχωριστικών γραμμών, με έναν τρόπο ρατσιστικό…».*
Ε8: *«Άρα θα πρέπει αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βέβαια με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθηθεί και η δική τους η πρόοδος αλλά την ίδια στιγμή και η πρόοδος των «δικών» μας παιδιών γιατί όλα είναι παιδιά μας».*
Ε12: *«Ένα παιδί εάν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ... γίνεται και μέλος της κοινωνίας...».*

Δικαίωμα στην εκπαίδευση

Ε3: *«… τα παιδιά έχουν δικαίωμα , όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση , άρα η πρόθεση του κράτους όντως ήταν καλύτερο ε ήταν η καλύτερη πρόθεση που είχε να γίνουν …να γίνει αυτή η ένταξη».*
Ε4: *«Με βάση το Σύνταγμα και τους νόμους του ελληνικού κράτους ... υπάρχει μέσα στα δικαιώματα του παιδιού, το δικαίωμα στην εκπαίδευση… Δεν είναι θέμα νόμων του κράτους, είναι θέμα νοοτροπίας των Ελλήνων…».*

Εκπαίδευση για όλους

Ε11: *«Η εκπαίδευση και η μόρφωση είναι ένας τομέας … ο οποίος πρέπει να παρέχεται σε όλους».*

Αρνητικές απόψεις εκπαιδευτικών

Η θετικότητα που αντιμετωπίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν σημαίνει και πλήρη αποδοχή. Μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε μερική ένταξη των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών και προσφύγων και άλλοι στην ενσωμάτωση των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων.

Ε16: *«Ε… εφόσον οι άνθρωποι αυτοί θα ενταχθούν στο σύστημα εκπαίδευσης είναι μοιραίο, εφόσον θα γίνουν κομμάτι της κοινωνίας το βασικότερο βέβαια είναι ότι θα μάθουν τα δικά μας στοιχεία ήθη, έθιμα μας, κτλ.»*.
Ε19: *«… να γίνεται μια μικρή αναφορά στα δικά τους ήθη και έθιμα στον πολιτισμό τους και κάποιες αναφορές και στο ιστορικό τους και στην ιστορίας τους πιστεύω εντάξει είναι επιβαλλόμενο άνθρωποι είναι και αυτοί και πιστεύω θα τους γνωρίσουμε καλύτερα…»*.

Λίγοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στη συνεύρεση γηγενών και μεταναστών μαθητών, ενώ υπάρχει και ο φόβος του επηρεασμού της σχολικής επίδοσης της τάξης.
Ε7: *«Εεε (παύση) δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη. Εεε δεν είναι δυνατόν να εντάσσονται στις ίδιες τάξεις με τα Ελληνόπουλα. Εεε, γιατί αυτό αποτελεί πρόβλημα και για στις δύο πλευρές»*.
Ε13: *«…Η τάξη πάει πίσω….»*.

Εκπαιδευτικές πολιτικές και προβλήματα

Στρατηγικές ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διαδικασίες εκπαιδευτικές πολιτικές της ένταξης των μεταναστών και προσφύγων ανέφεραν: α) τη δημιουργία μιας κουλτούρας αποδοχής και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, β) την ένταξη διαπολιτισμικών στοιχείων στα μαθήματα ή ολόκληρα μαθήματα, γ) την ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων και την προσαρμογή τους στις αναγκαιότητες όλων των μαθητών και τη μη καλή οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αντιμετώπιση των αναγκών του μεταναστευτικού πληθυσμού.

Ε4: *«Πρέπει το παιδί πρώτα να διαμορφώσει την δική του κουλτούρα, μια ξεκάθαρη κουλτούρα, είναι μεγάλο πρόβλημα γιατί δημιουργείται μία σύγχυση στα παιδιά»*.
Ε6: *«θα πρέπει να υπάρξει μια ένταξη πολιτισμικών στοιχείων αυτών των λαών στα σχολικά βιβλία της χώρας μας γιατί αυτό θα είναι ένας τρόπος να γνωρίσουμε καλύτερα αυτούς τους ανθρώπους και υπ' αυτή την έννοια να συνυπάρξουμε ειρηνικότερα και πιο καλά με αυτούς τους ανθρώπους»*.

Ε15: «*Είναι δύσκολο αυτό, η διδασκαλία θα πρέπει να διαμορφωθεί έτσι ώστε να γίνει ευέλικτη με προγράμματα εκπαιδευτικά …*».
Ε18: *«θα ήταν καλό τα ανθρωπιστικά κατά βάση μαθήματα, αυτά δηλαδή που έχουν να κάνουν με τα θρησκευτικά, την γλώσσα, και την λογοτεχνία, να αποκτήσουν έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα, ώστε να δοθεί ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να μάθουν πράγματα, τα μεν για την κουλτούρα των δε, και με αυτόν τον τρόπο να έρθουν πιο κοντά. Άρα φαντάζομαι σε ένα σχολείο μελλοντικό, όπου τα βιβλία των μαθημάτων θα αποκτήσουν ένα νέο περιεχόμενο, πιο διαπολιτισμικό και θα αποτελέσουν μια ευκαιρία καλύτερης αλληλογνωριμίας ανθρώπων, πολιτισμών, χωρών κλπ.»*.

Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που ήταν αντίθετοί με την άμεση ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αναφέροντας ότι πρέπει αρχικά να τους γίνουν εντατικά μαθήματα και να εξοικειωθούν, κυρίως, με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και την ύλη, όπως και να είναι «υγιείς» (π.χ. σωματική υγιεινή, εμβόλια).

Ε20: *«… Πιστεύω ότι θα υπάρξει διαπολιτισμική αγωγή και επίσης όσον αφορά τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και της μάθησης , ίσως μάλλον θα γίνονται πιο εντατικά μαθήματα σε παιδιά μεταναστών κυρίως που θα είναι και μεγαλύτερης ηλικίας καθώς θα πρέπει να κατανοήσουν τη γλώσσα και να καταφέρουν να ενταχθούν στην κοινωνία και στο επίπεδο των μαθημάτων».*
Ε22: «*…θα πρέπει να γίνονται τουλάχιστον ένας χρόνος μάθησης της γλώσσας και του υλικού εε της ύλης εεε στην οποία πραγματεύεται η τάξη η αντίστοιχη τάξη στην χώρα μας, εε έτσι ώστε μόλις ενταχθεί, προσαρμοσθεί επιτυχώς και επαρκώς, εε να εντάσσεται κανονικά και με τους υπόλοιπους μαθητές στα κανονικά προγράμματα*».
Ε13: «*…ε δηλαδή την δημιουργία μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου μικρών τμημάτων γκρουπ των 6 των 7 ατόμων, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με την βοήθεια μεταφραστών…*».
Ε17: *«… το παιδί, του μετανάστη θα 'ρθει στο σχολείο, και θα είναι φροντισμένο, θα μένει σε ένα σπίτι, θα έχει κάνει τα εμβόλια του …».*

Διαπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διαπολιτισμικού σχολείου, κάτι που δεν είναι αναπτυγμένο στην Ελλάδα.

Αποτελεί, ίσως μια ουτοπία για το ελληνικό σχολείο.

Ε11: *«Για να ενταχθούν θα έπρεπε να υπάρχει ένα διαπολιτισμικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο λείπει από την Ελλάδα».*
Ε2: *«... θα έπρεπε να μπουν στα σχολεία στα ελληνικά σχολεία να μάθουν και αυτά την ελληνική κουλτούρα να δώσουν πράγματα από την δικιά τους κουλτούρα για να υπάρξει μια συνύπαρξη στις ομάδες μια αλληλεπίδραση μια συνεργασία που θα αποδώσει αργότερα».*
Ε3: *«Δεν πιστεύω ότι μπορεί να γίνει στην Ελλάδα άμεσα, πιστεύω όμως ότι είναι μία ουτοπία και εγώ πιστεύω σε αυτήν τοπία».*
Ε8: *«Νομίζω ότι αυτό είναι απαραίτητο. Όλος αυτός ο λαός κουβαλάει μία ιστορία, έναν πολιτισμό. Γιατί θα πρέπει να ξεχαστεί αυτός ο πολιτισμός; Νομίζω ότι είναι αναγκαίο να μάθουν τα παιδιά για αυτόν τον πολιτισμό, να μάθουν την ιστορία τους, να συνεχίσουν να έχουν τα έθιμα και τις παραδόσεις τους και επειδή σε κάθε χώρα υπάρχουν και ακραία έθιμα ίσως μέσα από την εκπαίδευση που θα πάρουν να αρχίσουν σιγά σιγά και τα αποβάλλουν αλλά θα τα γνωρίζουν, θα ξέρουν τι γινόταν κάποτε στη χώρα τους...».*

Συνέπειες εκπαιδευτικής ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η εκπαιδευτική ένταξη και ο διαπολιτισμικός συγχρωτισμός έχει θετικές συνέπειες, ανοίγει τους ορίζοντες και υποστηρίζει τη κοινωνική ανάπτυξη. Άλλωστε τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να ενταχθούν μέσα στην κοινωνία γιατί ακόμα διαμορφώνουν χαρακτήρα και προσωπικότητα.

Ε9: *«Θεωρώ ότι θα διευρύνει τους ορίζοντες όλων των παιδιών και θα ήταν θετικό και για όλα τα παιδάκια και εντέλει για τους αυριανούς πολίτες».*
Ε2: *«Πιστεύω ότι ο συγχρωτισμός με άλλους πολιτισμούς, ανοίγει ορίζοντες και θεωρώ θετική την άποψη να συγχρωτίζονται παιδία από διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς».*
Ε8: «*θα δοθεί και η ευκαιρία και στα ελληνοπούλα να μάθουν, να γνωρίσουν μάλλον τον πολιτισμό των φίλων τους, γιατί πιστεύω θα γίνουν φίλοι τους τα παιδιά αυτά ,τα ήθη τους τα έθιμα τους, αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα τα ενστερνιστούμε και ότι θα τα κάνουμε δικά μας βιώματα, ο καθένας έχει την κουλτούρα του, τα ήθη του, τα έθιμα του, απλώς έτσι θα έχουν*

την ευκαιρία να γνωριστούν καλυτέρα και να κατανοήσουν καλυτέρα ο ένας τον άλλον…».

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την διαφορετικότητα των πολιτισμών, καθώς και σεμινάρια ειδικά με πρακτικές εφαρμογές.

Ε14: *«Οι δάσκαλοι πρέπει να το ψάχνουν και να παρακολουθούν συνέχεια σεμινάρια εκπαίδευσης, όχι μόνο για το πώς να κάνουνε μάθημα σε μία πολυπολιτισμική τάξη, αλλά πιστεύω ότι είναι χρέος του κάθε σωστού επαγγελματία, ειδικά όταν έχει να κάνει με παιδιά, να ξανά εκπαιδεύεται και να μην μένει στάσιμος ….».*

Διγλωσσία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε πως αρχικά οι μαθητές μετανάστες θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα, γιατί μόνο με τις βασικές γνώσεις θα μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς τη μεγαλύτερη δυσκολία ένταξης. Μερικοί εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων τους. Η αντιμετώπιση της συγκεκριμένης δυσκολίας, που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να γίνει με την εξειδίκευση του προσωπικού ή με την ένταξη μεταφραστών.

Ε16: *«να τους μάθουν την Ελληνική γλώσσα,… από την στιγμή που θα μείνουν εδώ, θεωρώ απαραίτητα ότι θα πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να έρθουν σε μια επαφή με την κουλτούρα που θα ζήσουν και φυσικά να διδαχθούν τα αγγλικά».*
Ε19: *« ..σίγουρα δεν μπορούν να εισαχθούν με την μία και να κάνουν τα μαθήματα που κάνουμε εμείς... Ίσως να πρέπει να κάθονται παραπάνω ώρες, για να μάθουνε την γλώσσα...ίσως πρέπει να διοριστούν καθηγητές που θα ασχολούνται με αυτά τα παιδιά στην αρχή χωρίς όμως να περιθωριοποιούνται..».*
Ε11: *«… Ναι είναι δύσκολο υπάρχει πρόβλημα κυρίως το πρόβλημα είναι στη γλώσσα, είναι θέμα γλώσσας…».*

Ε14: *«...Ε φυσικά χρειάζεται δίγλωσσο προσωπικό ... Ε με στόχο τουλάχιστον στην τάξη ένταξης θα βρίσκονται αυτοί οι άνθρωποι και να μπορέσουν σιγά σιγά να ενταχθούν αυτά τα παιδιά γλωσσικά στο σχολικό περιβάλλον γιατί πώς θα παρακολουθήσουν ελληνικά αν δεν ξεπεράσουν την γλώσσα...».*

Δυσκολίες εφαρμογής της ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι πολλά θέματα αντιμετωπίστηκαν με προχειρότητα και μη καλή οργάνωση από το εκπαιδευτικό σύστημα.
Ε10: *«... αυτό, έγινε με προχειρότητα, χωρίς κανένα σχεδιασμό και έχει φέρει πάρα πολλά προβλήματα, τόσο στα παιδιά των μεταναστών όσο και στα παιδιά τα ντόπια».*
Ε6: *«οι τάξεις μας είναι πολυπληθείς, εμείς δουλεύουμε με 25άρια τμήματα, ... για μία περιοχή στο Μενίδι, όπου τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα ... μετά μιλάμε για τόσο ανομοιογενείς τάξεις στο μορφωτικό επίπεδο, για θέματα δυσλεξίας, διαταραχών, διάσπαση προσοχής..».*

Παράλληλα, δυσκολία αποτελεί και η ετερογενής σύνθεση του μαθητικού μεταναστευτικού πληθυσμού, γεγονός που δεν διευκολύνει τις διαδικασίες μαθησιακής αντιμετώπισης, καθώς και η ελλιπής προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαπολιτισμική αγωγή.

Ε19: *«...Το θέμα είναι ότι η ένταξη πιστεύω ότι θα είναι πάρα μα πάρα πολύ δύσκολη γιατί υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα. Πρώτον υπάρχει, είναι η προέλευση των μεταναστών, προέρχονται από πάρα πολύ μεγάλων αριθμό χωρών οι οποίες είναι διαφορετικές η μια από την άλλη , έχουν διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, διαφορετικές κοινωνικές αξίες, άλλη γλώσσα, άλλη θρησκεία άλλες πεποιθήσεις, είναι πάρα πολύ δύσκολο θεωρώ».*
Ε13: «*… δεν είμασταν προετοιμασμένοι σαν δάσκαλοι να υποδεχτούμε τέτοιες ομάδες είχαμε μια γενική παιδεία…».*

Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μεταναστών/προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών: α) προσέγγισε θετικά την ένταξη από το κράτος στην εκπαίδευση των μαθητών των μεταναστών-προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, β) θεώρησε την εκπαίδευση ως ένα θεμελιώδες δικαίωμα, που βοηθάει στην κοινωνική ανάπτυξη και γ) ανέφερε ότι η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διαπολιτισμικού σχολείου, κάτι που δεν είναι αναπτυγμένο στην Ελλάδα. Παράλληλα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας πίστευε ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα ένταξης. Μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών και προσφύγων, καθώς και των πολιτισμικών στοιχείων τους. Αυτές οι θετικές απόψεις ανευρίσκονται τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Klein, 2017. Kurbegovic, 2016. Saklan, & Erginer, 2017).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαχειρίζεται τα θέματα μετανάστευσης, κατανοώντας το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, που αναδύεται στη μετανεωτερική εποχή. Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας με αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση κυριαρχεί στο λόγο τους και η νοηματοδοτήσεις τους απορρέουν από την διαχρονική επαφή τους με μεταναστευτικούς πληθυσμούς από τη δεκαετία του ’90. Δεν βιώναν φόβο και απειλή και η κοινωνική ταυτότητα τους ταυτότητα δεν εμπεριέχει ρατσιστικές διαστάσεις και η στάση τους τονίζει το πρόταγμα για εκπαίδευση για όλους. Η αντίληψη που έχουν για τα παραπάνω δεν διαφαίνεται να διαφοροποιείται από την απόσταση της εγγύτητας των κοινωνικών ομάδων. Όμως η στάση τους απέναντι στη μητρική γλώσσα των μεταναστών και προσφύγων και η σταθερή τους αντίληψη ότι βασικός παράγοντας ένταξης αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που ανευρίσκεται και σε άλλες έρευνες (Gkaintartzi et al., 2016), δεν προσδίδει στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα στοιχεία μια διαπολιτισμικής στάσης, αλλά περισσότερο μιας μονογλωσσικής και πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Οι απόψεις τους περισσότερο επηρεάζονται από τα θέματα που αναδύονται σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο στην καθημερινή πράξη, εξαιτίας της ανεπάρκειας τους και της μη οργανωμένης κατάρτισης και επιμόρφωσης τους στη διαχείριση δίγλωσσων μαθητών. Η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται για τα γλωσσικά ζητήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμεσολαβεί τις απόψεις τους. Η μονοπολιτισμική προσέγγισή του και η αδυναμία του να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα διδασκαλίας και άλλων μητρικών γλωσσών διαμορφώνει μια κατά βάση μονογλωσσική προσέγγιση. Ερευνητικά δεδομένα του

ΟΟΣΑ καταγράφουν ένα ποσοστό μικρότερο του 10% των χωρών παγκοσμίως, που προσφέρει τη μητρική γλώσσα των μεταναστών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2015).

Παράλληλα, μερικοί εκπαιδευτικοί: α) αναφέρθηκαν σε μόνο μερική ένταξη των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών και προσφύγων, β) ήταν αντίθετοι με την άμεση ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αναφέροντας ότι πρέπει αρχικά να τους γίνουν εντατικά μαθήματα και να εξοικειωθούν, κυρίως, με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όπως και να είναι «υγιείς» (π.χ. σωματική υγιεινή, εμβόλια), ενώ δήλωσαν ότι η επίδοση της τάξης μπορεί να επηρεαστεί. Αυτές οι απόψεις ανευρίσκονται σε έρευνες τις προηγούμενες δεκαετίες, όπου ο εθνοκεντρισμός ενυπάρχει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1987. Νάκας, 1994. Νικολάου, 2000). Αυτές οι αντιλήψεις και ο φόβος και η απειλή που ίσως βίωναν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας εκφράζεται ως ζήτημα με τη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, που παρεμποδίζει την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική προσαρμογή τους (βλ. Cummins, 2005) ή ως ζητήματα σχολικής υγιεινής. Στην μετανεωτερική εποχή, αρκετές φορές η στερεοτυπική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, του «ξένου», γίνεται με όρους πολιτισμικής ανωτερότητας (Χριστόπουλος, 2002) και η γλώσσα και οι κοινωνικές συνήθειες εργαλειοποιούνται για την ενσωμάτωση (ή ακόμα και αφομοίωση) των μεταναστών και προσφύγων. Τα παραπάνω διαμεσολαβούνται όχι μόνο από την μονογλωσσικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επιτείνονται από τη μη καλή οργάνωση του (π.χ. πολυπληθή τμήματα, μη εξειδικευμένο προσωπικό) και την διαπολιτισμική ανεπάρκεια και ανετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, εξαιτίας της ελλιπούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης (ενδοσχολικής ή μη), να αντιμετωπίζει τις αναγκαιότητες των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Επιπλέον, οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις για τις ΔΥΕΠ και την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα τονίζουν ακόμα περισσότερο την μονογλωσσικότητα, το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αφού δεν διδάσκεται καμία μητρική γλώσσα, ενώ οι συγκεκριμένες δομές λειτουργούν σε διαφορετικές αίθουσες και διαφορετικές ώρες από το υπόλοιπο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, από την έρευνά μας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης προσέγγισαν θετικά για την ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση, γιατί είναι δικαίωμα τους και έχει θετικές συνέπειες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη όλων

των μαθητών. Επιπλέον, θεώρησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως βασική μεταβλητή στη μαθησιακή και κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Παράλληλα, μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και εξέφρασαν ένα λόγο με εθνοκεντρικές διαστάσεις. Οι παραπάνω απόψεις τους διαμεσολαβούνται από τη μη κατάλληλα οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική. Από τα παραπάνω είναι κάτι περισσότερο από αναγκαιότητα η ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών που θα βασίζονται σε μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα υπερβαίνει τα στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού, θα ενισχύει την πολυγλωσσικότητα και τη διαφορετικότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων και συνάμα θα προσπαθεί να προσδώσει ίσες ευκαιρίες και να άρει τους εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς από ομάδες μαθητικού πληθυσμού που βιώνουν σχολική αποτυχία ή σχολική περιθωριοποίηση.

Βιβλιογραφία

ANDROULAKIS, G., GKAINTARTZI, A., KITSIOU, R., & TSIOLI, S. (2018). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (pp. 181–186). Berlin/Boston: De Gruyter.

CUMMINS, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

GKAINTARTZI, A., KILIARI, A., & TSOKALIDOU, R. (2015). ‘Invisible’bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18*(1), 60-72.

GKAINTARTZI, A., KILIARI, A., & TSOKALIDOU, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education, 3*, 1-17.

GOGONAS, N. (2007). Ethnolinguistic vitality perceptions among migrant and indigenous pupils in Greece. *Journal of Mediterranean Studies*, *17*(2), 249-270.

GRIVA, E., & CHOSTELIDOU, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International journal of multilingualism*, *9*(3), 257-271.

KATSIGIANNI, V., & KAILA, M. (2019). Refugee education in Greece: A case study in primary school. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, *5*(15), 352-360

KLEIN, A. (2017, DECEMBER 12). *Survey shows educators struggle with impact of immigration*. EducationWeek. https: //www.edweek.org/leadership/survey-shows-educators-struggle-with-impact-of-immigration/2017/12

KURBEGOVIC, D. (2016). *A survey study examining teachers' perceptions in teaching refugee and immigrant students* (Doctoral dissertation, University of Washington). file:///C:/Users/Aegean/Downloads/Kurbegovic_washington_0250E_15812.pdf

MATTHEOUDAKIS, M., CHATZIDAKI, A., & MALIGKOUDI, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, *22*, 358-371.

MITITS, L. (2018). Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, *5*(1), 28-36.

OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing

PAPAPOSTOLOU, A., MANOLI, P., & MOUTI, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, *9*(1), 7-22.

PENNINX, R. (2003). *Integration*: the *role* of *communities*, *institutions*, and the *state*. *Migration information source*. Migration Policy Institute.

SAKKA, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, *7*(9), 98-123

SAKLAN, E. & ERGINER, A. (2017). Classroom Management Experiences with Syrian Refugee Students. *Education Journal*, *6*(6), 207.

THEODOROU, E. (2011). 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *24*(4), 501-520.

ZOTOU, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal Of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143.

ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, Π., & ΜΑΝΕΣΗΣ, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *6*(1), 228-236.

ΑΦΟΥΞΕΝΙΔΗΣ, Α., ΣΑΡΡΗΣ, Ν., ΤΣΑΚΗΡΙΔΗ, Ο. (2012). *Η ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές πρακτικές.* ΕΚΚΕ. Αθήνα.

ΒΑΦΕΑ, Α., & ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, Α. (2017). *Η γοργόνα με το παπιγιόν. Η τέχνη και ο ακτιβισμός στην παιδαγωγική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ΓΚΑΪΝΤΑΡΤΖΗ, Α. (2012) Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

ΔΑΦΕΡΜΑΚΗΣ, Μ. (2007), Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση. Στο Κ. Ζώρας, & Φ. Μπαντιμαρούδης (Επιμ.), *Οι Κοινωνικές Επιστήμες σήμερα* (σσ. 97-114). Αθήνα: Σάκκουλα.

ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

ΚΕΣΙΔΟΥ, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, στο ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Στο Α. Κεσίδου (Επιμ), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

ΚΥΠΡΙΑΝΟΥ, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο-Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΝΑΚΑΣ, Θ. (1994). Γεωγραφικές Διάλεκτοι και προκαταλήψεις. Η στάση των εκπαιδευτικών. Στο Θ Παπακωνσταντίνου, & Λ Δελλασούδας, (Επιμ), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο* (σσ. 127-134). Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2000). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

ΣΓΟΥΡΑ, Α., ΜΑΝΕΣΗΣ, Ν., & ΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *4,* 108-129.

ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

ΥΠΠΕΘ (2019). 30-05-19. *Η Υφ. Παιδείας Μ. Τζούφη στην παρουσίαση της ετήσιας Έκθεσης της UNESCO για την εκπαίδευση των μεταναστών*. https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41500-31-05-19-i-yf-paideias-m-tzoyfi-stin-parousiasi-tis-etisias-ekthesis-tis-unesco-gia-tin-ekpaidefsi-ton-metanaston-3

ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ, Χ., & ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας.* Αθήνα: Κριτική.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, 8 άντρες και 14 γυναίκες με πολυετή προϋπηρεσία στο δημόσιο σχολείο. Για την συλλογή των

δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης. Από την έρευνά μας διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης προσέγγισαν θετικά για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων στην εκπαίδευση, γιατί είναι δικαίωμα τους και έχει θετικές συνέπειες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Επιπλέον, θεώρησαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως βασική μεταβλητή στη μαθησιακή και κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και εξέφρασαν ένα λόγο με εθνοκεντρικές διαστάσεις. Οι παραπάνω απόψεις διαμεσολαβούνται από τη μη κατάλληλα οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. ελλιπή επιμόρφωση και υλικοτεχνική υποδομή).

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, μετανάστευση, εκπαιδευτικοί

Abstract

The aim of the study was to investigate the views of teachers of primary and secondary education on the integration of immigrants/refugees in Greek schools. 22 teachers of primary and secondary education, 8 men and 14 women with many years of experience in public schools took part in the survey. Qualitative research through the semi-structured interview tool was chosen for the collection of the survey data. Our research revealed that the majority of the teachers of primary and secondary education approached the inclusion of immigrants/refugees in education positively, because it is their right and has a positive impact on the social and educational development of all students. Moreover, they considered the learning of the Greek language as a key variable in the educational and social adaptation of students with immigrant and refugee background. In addition, some teachers had stereotypical perceptions and expressed a discourse with ethnocentric characteristics. These views were mediated by poorly organised educational policy (e.g. inadequate training and logistical infrastructure, etc.).

Key-words: Inclusion, immigration, teachers

Ο Παναγιώτης Γιαβρίμης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα

Παναγιωτης Γιαβριμης

Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου
giavrimis@soc.aegean.gr

Θεοδώρα ΜΠΟΥΜΠΟΝΑΡΗ[1], Κατερίνα ΚΕΔΡΑΚΑ[2],
Μαρία ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ[2], Μαρία ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ[3],
Γεώργιος ΣΚΑΒΔΗΣ[2], Χρήστος ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ[2]

Αξιοποίηση του διδακτικού μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία των βιοεπιστημών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.31610

Εισαγωγή

Μεταξυ Των Προσφατων Αλλαγων Στην Τριτοβαθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη, υπάρχει μια ευρέως αποδεκτή μετατόπιση από τη διδασκαλία καθαυτή, στη μάθηση και στην ανάγκη παροχής εκπαίδευσης η οποία θα επικεντρώνεται στη μάθηση και την επιτυχία των φοιτητών (EUA, 2018). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η οποία συνήθως αναφέρεται ως μαθητοκεντρική μάθηση, η παροχή εκπαίδευσης και όλες οι πτυχές της ορίζονται από τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και την καταλληλότερη μαθησιακή διαδικασία, αντί η μάθηση του μαθητή να καθορίζεται από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Υπάρχει, λοιπόν, μια ευρεία βούληση, η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση να επικεντρωθεί περισσότερο στη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών, γεγονός που πρέπει να υποστηριχθεί με τις απαραίτητες αλλαγές στην πολιτική και τις πρακτικές (Gaebel & Zhang, 2018, Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Eurydice, 2018). Η μαθητοκεντρική προσέγγιση τονίζεται επίσης ως σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη υψηλής ποιό-

[1] Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
[2] Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
[3] Τμήμα Ιατρικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

τητας εκπαίδευσης από το Πρότυπο 1.3 στα Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές του 2015 για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ESU, 2015) σύμφωνα με το οποίο τα πανεπιστήμια «πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα προγράμματα παρέχονται με τρόπο που ενθαρρύνουν τους φοιτητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη δημιουργία της μαθησιακής διαδικασίας, και ότι η αξιολόγηση των φοιτητών αντικατοπτρίζει αυτή την προσέγγιση» (Gover & Loukkola, 2015). Η έννοια της μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή καλύπτει μια ποικιλία πτυχών που επηρεάζουν την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Προκειμένου τα ευρωπαϊκά ΑΕΙ να αποτελέσουν πιο μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, οφείλουν να ενθαρρύνουν μια αλλαγή κουλτούρας από τη δασκαλοκεντρική μάθηση και διδασκαλία, στην οποία τα μέλη ΔΕΠ μεταδίδουν τη γνώση στους φοιτητές, στη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή, την οποία τα πανεπιστήμια καλλιεργούν μέσω της ανακάλυψης και της κατασκευής της γνώσης από τους φοιτητές (Barr & Tagg, 1995). Οι βασικές αξίες της μαθητοκεντρικής μάθησης είναι η κεντρική θέση του μαθητή, η συμμετοχή του σε αυθεντικές εργασίες και κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές, η σημασία των προηγούμενων και καθημερινών του εμπειριών στην κατασκευή νοήματος και η πρόσβαση σε πολλαπλές προοπτικές, πόρους και αναπαραστάσεις (Land et al., 2012). Η μαθητοκεντρική μάθηση ξεδιπλώνει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών προσανατολισμένων στη συμμετοχή, η οποία εμπλέκει τα άτομα στη βαθιά μάθηση. Αυτές οι πρακτικές δίνουν έμφαση στις θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις φοιτητών-εκπαιδευτών, οι οποίες επιτρέπουν στους φοιτητές να επιμείνουν και να επιτύχουν σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα που είναι προκλητικά, συναφή, συνεργατικά, κατευθυνόμενα από τους ίδιους και εφαρμόζονται σε πραγματικές καταστάσεις.

Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν τη μικτή μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές λαμβάνουν έναν συνδυασμό από παραδοσιακές δια ζώσης διαλέξεις, αλλά και δραστηριότητες εκτός τάξης, που διευκολύνονται μέσω μιας σειράς τεχνολογικών πόρων. Η μικτή μάθηση γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως, αποτελώντας τον ακρογωνιαίο λίθο του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών και παρέχοντας ευκαιρίες για μάθηση που δεν ήταν προηγουμένως δυνατές ή διαθέσιμες στους φοιτητές (Lage et al., 2000).

Ένα μοντέλο διδασκαλίας που θα μπορούσε να υπηρετήσει με επιτυχία τη μικτή μάθηση είναι αυτό της ανεστραμμένης τάξης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι φοιτητές προετοιμάζονται πριν από το δια ζώσης μά-

θημα, μεταξύ άλλων παρακολουθώντας ηχογραφημένες/βιντεοσκοπημένες διαλέξεις, αναζητώντας σχετικό υλικό, εκπονώντας σύντομες εργασίες κ.τ.λ. Αυτή η ασύγχρονη προσέγγιση δημιουργεί χρόνο στην τάξη για δραστηριότητες σύγχρονης μάθησης με επίκεντρο τους φοιτητές και σκοπό την εφαρμογή της γνώσης (Pluta et al., 2013). Συνεπώς, η ανεστραμμένη τάξη αναδεικνύεται σε ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής έρευνας, παρότι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η μετωπική διδασκαλία στις πανεπιστημιακές αίθουσες, είναι ακόμη η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας (Roditi & Karalis, 2014).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο των Βιοεπιστημών με σκοπό την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης και την αξιολόγηση διάφορων πτυχών του. Οι Entezari και Javdan (2016), σε έρευνά τους σε κολλέγιο του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, βρήκαν ότι η επίδοση των φοιτητών βελτιώθηκε σημαντικά, ενώ οι στάσεις των φοιτητών ήταν ιδιαίτερα θετική, καθώς η πλειονότητα έδειξε αυξημένη προτίμηση στις δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που ενσωματώνονταν στην ανεστραμμένη τάξη. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Dickson και Stephens (2014) τονίζοντας ότι η επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών ήταν αποτελεσματική, ότι το περιβάλλον ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό να μάθει κανείς και ότι οι φοιτητές ήταν ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία. Υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις τελικές εξετάσεις με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης κατέγραψαν, επίσης, αρκετές έρευνες (π.χ. Chen et al. 2018, Joseph et al. 2021, Rathner & Shier 2019, Sezer & Abay, 2019, Tune et al., 2013).

Ωστόσο, στη μελέτη των McNally et al. (2017), τα αποτελέσματα υπέδειξαν δύο ομάδες φοιτητών: α) εκείνους που αποδέχτηκαν ένθερμα τις περισσότερες πτυχές της αναποδογυρισμένης τάξης (τόσο πριν από την τάξη όσο και εντός της τάξης) και έδειξαν ξεκάθαρα την προτίμησή τους για αυτή και β) εκείνους που είναι σχεδόν ουδέτεροι σε ορισμένα στοιχεία ενός περιβάλλοντος αναποδογυρισμένης τάξης, αλλά δεν υποστηρίζουν τις δραστηριότητες που οφείλουν να ολοκληρώσουν πριν από το μάθημα.

Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν και έρευνες στις οποίες οι φοιτητές επέδειξαν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης τόσο με την παραδοσιακή όσο και με την ανεστραμμένη τάξη και μάλιστα έκριναν ότι ο χρόνος αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή ήταν πιο εποικοδομητικός για τη μάθησή τους από την εργασία που έπρεπε να πραγματοποιήσουν στο σπίτι (Jensen et al., 2015). Επίσης, οι Fakhoury et al. (2021) και η Smallhorn (2017) βρήκαν ότι η επίδοση των φοιτητών στις εξετάσεις δεν έδει-

ξε διαφορά μεταξύ των δύο μεθόδων διδασκαλίας και οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι η προσπάθεια που απαιτείται για το μάθημα ήταν παρόμοια, ανεξάρτητα από τη μαθησιακή προσέγγιση. Τα ίδια αποτελέσματα ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα βρήκαν και άλλοι ερευνητές (Knutstad et al., 2020, Leatherman & Cleveland, 2019, Whillier & Lystad, 2015), συμπεραίνοντας ότι πιθανώς η τεχνική της ανεστραμμένης τάξης να μην είναι κατάλληλη για εντατικά μαθήματα με αυξημένη ύλη.

Αρκετές έρευνες για την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης πραγματοποιήθηκαν σε σχολές Νοσηλευτικής. Ο Rawas (2019) σε έρευνα στη Σαουδική Αραβία συμπέρανε ότι το ποσοστό ικανοποίησης των φοιτητών από μια τυπική και μια ανεστραμμένη τάξη ποικίλει ανάλογα με την κοινωνική τους κατάσταση και τον τόπο διαμονής τους, τον τρόπο και τον χρόνο μελέτης τους. Από την άλλη πλευρά, οι Bingen et al. (2019) σε έρευνά τους για τις δραστηριότητες που προηγούνται μιας ανεστραμμένης τάξης βρήκαν ότι οι φοιτητές Νοσηλευτικής στο Όσλο, πιθανώς εξαρτώνται από τη δια ζώσης και κοινωνική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή και δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ευθύνη της προσωπικής τους μελέτης μόνοι στο σπίτι. Σε επόμενη έρευνά τους (Bingen et al., 2020) που αφορούσε δραστηριότητες της τεχνικής αυτή μέσα στην τάξη, οι συμμετέχοντες στη μελέτη δήλωσαν ότι οι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες ήταν αυξημένης δυσκολίας και ότι αισθάνονται αμφιβολίες για την ικανότητά τους να κατανοήσουν τη φυσιολογία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταγράφοντας τις απόψεις των φοιτητών. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να συμβάλει στην αξιολόγηση της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στο περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο αν αυτό μπορεί να υπηρετήσει την προσέγγιση της μαθητοκεντρικής μάθησης, που είναι πλέον επιδίωξη της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της παρούσας έρευνας να διερευνήσει αν η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να λει-

τουργήσει αποτελεσματικά ώστε να υπηρετήσει την προσέγγιση της μαθητοκεντρικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης στο πεδίο των Βιοεπιστημών;
2. Είναι δυνατόν το μοντέλο αυτό να υπηρετήσει αποτελεσματικά την προσέγγιση της μαθητοκεντρικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης, το εαρινό εξάμηνο 2021-22. Η εφαρμογή της τεχνικής της ανεστραμμένης τάξης πραγματοποιήθηκε σε τρία μαθήματα επιλογής, σε μία από τις 13 συναντήσεις του κάθε μαθήματος. Καθώς η παρουσία των φοιτητών στα μαθήματα αυτά δεν είναι υποχρεωτική, μετά από ενημέρωσή τους, συμμετείχαν εθελοντικά 39 φοιτητές, οι οποίοι ήταν εγγεγραμμένοι στα μαθήματα αυτά. Τα μαθήματα ήταν η «Ιστολογία» του 2^{ου} έτους, η «Βιολογία Συμπεριφοράς» και η «Βιολογία Βλαστοκυττάρων και Αναγέννησης» του 3^{ου} έτους.

Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για την αξιολόγηση της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης από τους φοιτητές αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των McNally et al. (2017), το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους φοιτητές με την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms, μετά το τέλος των δια ζώσης μαθημάτων, στο εαρινό εξάμηνο 2021-22.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και τρεις υποκλίμακες (McNally et al., 2017). Η πρώτη υποκλίμακα αποτελούνταν από 4 δηλώσεις σχετικά με τις στάσεις των φοιτητών στις δραστηριότητες πριν την τάξη, συγκεκριμένα αν (α) ήταν χρήσιμες για τη μάθησή τους, (β) τους παρακίνησαν να μάθουν περισσότερα, (γ) τους επέτρεψαν να μάθουν στον δικό τους ρυθμό, και (δ) τους προετοίμασαν για τις δραστηριότητες εντός της τάξης. Η δεύτερη υποκλίμακα περιείχε δηλώσεις σχετικά με τις δραστηριότητες στην τάξη και συγκεκριμένα αν τους βοήθησαν (α) να διευκρινίσουν και (β) να εφαρμόσουν όσα είχαν μάθει στις δραστηριότητες πριν από την τάξη, (γ) να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, (δ) να

βελτιώσουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας, (ε) να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης και μελέτης και (στ) να βελτιώσουν δεξιότητες επικοινωνίας. Για τις δύο αυτές υποκλίμακες, οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κυμαινόταν από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι μέσοι όροι των δηλώσεων της πρώτης και δεύτερης υποκλίμακας υπολογίστηκαν έτσι ώστε οι υψηλότερες βαθμολογίες να αντιπροσωπεύουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στις δραστηριότητες πριν ή εντός της τάξης.

Η τρίτη υποκλίμακα περιείχε εννέα δηλώσεις με σκοπό την αποτύπωση της προτίμησης των φοιτητών για το παραδοσιακό και το ανεστραμμένο μοντέλο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το επίπεδο προτίμησής τους μεταξύ δύο δηλώσεων. Η μία δήλωση σχεδιάστηκε για να περιγράψει μια πτυχή ενός περιβάλλοντος ανεστραμμένης τάξης και η άλλη για να περιγράψει την αντίστοιχη πτυχή σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον διδασκαλίας (π.χ. Strayer, 2012). Για παράδειγμα, όσον αφορά το πότε το περιεχόμενο του μαθήματος πρέπει να παρουσιαστεί για πρώτη φορά, οι δύο δηλώσεις ήταν «η πρώτη φορά που μαθαίνω για το περιεχόμενο να συμβαίνει στο σπίτι πριν από το μάθημα» (ανεστραμμένη τάξη) και «η πρώτη φορά που μαθαίνω για το περιεχόμενο να συμβαίνει μέσα στην τάξη" (παραδοσιακή τάξη). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την προτίμησή τους επιλέγοντας έναν αριθμό πιο κοντά στη δήλωση που προτιμούσαν. Όσο πιο κοντά είναι ο αριθμός στη δήλωση, τόσο ισχυρότερη είναι η προτίμησή τους για αυτήν την πτυχή. Οι αριθμοί κυμαίνονταν από το 1 έως το 4, με τους χαμηλότερους αριθμούς (1 και 2) να αντιπροσωπεύουν μια προτίμηση για την παραδοσιακή τάξη και τους υψηλότερους αριθμούς (3 και 4) να αντιπροσωπεύουν μια προτίμηση για την ανεστραμμένη τάξη.

Εκτός από το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ανεστραμμένης τάξης, οι φοιτητές, στο τέλος του δια ζώσης μαθήματος, κλήθηκαν να απαντήσουν και σε σύντομο ερωτηματολόγιο γνώσεων πολλαπλής επιλογής που αφορούσε το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, με σκοπό να αξιολογηθεί η επίτευξη των γνωστικών στόχων του κάθε μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο ήταν διαφορετικό για κάθε μάθημα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στη διδακτική πρακτική του κάθε μαθήματος διέφερε ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τους στόχους. Στην αρχή του εξαμήνου και πριν την έναρξη των μαθημάτων,

πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους διδάσκοντες με σκοπό την οργάνωση των μαθημάτων με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Κατά την επιλογή των μέσων και των υλικών έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν προσαρμοσμένα στους εκπαιδευτικούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επίσης, βασικό κριτήριο επιλογής τους αποτέλεσε η διαθεσιμότητα και η εύκολη πρόσβαση των φοιτητών καθώς και η ανάπτυξη των κινήτρων τους για μάθηση.

Το υλικό και οι δραστηριότητες που αφορούσαν την προετοιμασία των φοιτητών πριν την τάξη περιείχε αναρτημένες διαλέξεις των διδασκόντων, παρακολούθηση video και ταινίας που ήταν σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων και συλλέχθηκαν από το διαδίκτυο, συνδέσμους για περαιτέρω μελέτη, αναζήτηση βιβλιογραφίας από τους φοιτητές με σκοπό την εκπόνηση μικρών σε έκταση εργασιών που αφορούσαν ειδικές, μικρότερες ενότητες του γνωστικού αντικειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές, πριν έρθουν στη προγραμματισμένη δια ζώσης συνάντηση, έπρεπε να παρακολουθήσουν τα βίντεο και να μελετήσουν όλο το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα μελέτης, ώστε να έρθουν επαφή με το γνωστικό αντικείμενο. Στην περίπτωση που δεν κατανοούσαν πλήρως όλα τα βίντεο είχαν τη δυνατότητα να τα επαναλάβουν όσες φορές ήθελαν αλλά και να έχουν ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα μέσω eclass. Επίσης, οι φοιτητές έπρεπε να εκπονήσουν τις προγραμματισμένες εργασίες σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα μελέτης.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη, οι φοιτητές ήταν χωρισμένοι σε ομάδες, παρουσίασαν τις εργασίες που εκπόνησαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους, κλήθηκαν να έρθουν σε αντιπαράθεση και να υποστηρίξουν απόψεις/ζητήματα για το γνωστικό αντικείμενο και να προτείνουν λύσεις ανά ομάδα για μελέτες περίπτωσης που ανέλαβαν. Εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές τεχνικές και στρατηγικές που προωθούσαν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, εργασίες που διαμοιράζονται ανάμεσα στους φοιτητές, συζήτηση, παρουσιάσεις εργασιών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων, διάλογος κ.τ.λ.). Ο διάλογος μεταξύ των φοιτητών ήταν το πιο σημαντικό εργαλείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι διδάσκοντες ανέλαβαν κυρίως ρόλο συντονιστή και εμψυχωτή, διευκρίνιζαν τυχόν απορίες και απαντούσαν σε ερωτήσεις. Στο τέλος του δια ζώσης μαθήματος οι φοιτητές απάντησαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο που τους διατέθηκε εκείνη τη στιγμή μέσω eclass.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS (v.27) σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο αξιοποιήθηκαν εφαρμογές της περιγραφικής στατιστικής (απόλυτες και σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις). Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με το Shapiro-Wilk test και έδειξε πως οι τρεις υποκλίμακες της έρευνας ακολουθούν κανονική κατανομή (0,929, 0,954 και 0,980, αντίστοιχα). Σε δεύτερο επίπεδο πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική (κριτήριο t για ανεξάρτητα και εξαρτημένα δείγματα και μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων), με σκοπό να διερευνηθεί αν το επιλεγόμενο μάθημα, το φύλο και το έτος επηρεάζει τις στάσεις των φοιτητών για το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) υπολογίστηκε για το εργαλείο συνολικά, αλλά και για τις τρεις υποκλίμακες χωριστά.

Αποτελέσματα

Από τους συμμετέχοντες, το 69,2 % ήταν φοιτήτριες, ενώ το υψηλότερο ποσοστό φοιτητών ήταν 3ου και 2ου έτους (56,4% και 33,3%, αντίστοιχα). Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει από τις απαντήσεις των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, στους Πίνακες 1 και 2 αποτυπώνονται οι απόψεις των φοιτητών για την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης και οι προτιμήσεις τους για το μοντέλο αυτό. Η υψηλότερη μέση τιμή αφορά στη δήλωση των φοιτητών ότι οι δραστηριότητες πριν το μάθημα συνέβαλαν σημαντικά στην οικοδόμηση της γνώσης του νέου αντικειμένου (μ.τ.:4,28, τ.α.:0,686) και η αμέσως επόμενη δήλωση με την υψηλότερη μέση τιμή αφορά την εκτίμησή τους ότι το δια ζώσης μάθημα συνέβαλε στο να ξεκαθαρίσουν και να βεβαιώσουν τη γνώση που προέκυψε από τις δραστηριότητες πριν την τάξη (μ.τ.:4,21 τ.α.:0,615). Η χαμηλότερη μέση τιμή αφορά στη δήλωση για τα οφέλη της ανεστραμμένης τάξης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας σε ομάδα (μ.τ.:3,77 τ.α.:1,087). Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) είναι ικανοποιητικός για το ερωτηματολόγιο συνολικά (α=0,682), αλλά και χωριστά για τις δύο πρώτες υποκλίμακες (Πίνακας 1), ενώ η τρίτη υποκλίμακα παρουσιάζει δείκτη λίγο πιο χαμηλό από το απαιτούμενο (Πίνακας 2).

	Μ	Τ.Α.	σχετική συχνότητα (%)					α
			1	2	3	4	5	
Οι δραστηριότητες που προηγήθηκαν στο μάθημα αυτό (π.χ. μελέτη, videos, ομαδική εργασία):								
Με βοήθησαν να μάθω καλύτερα το αντικείμενο	4,28	0,686	0	2,6	5,1	53,8	38,5	
Μου έδωσαν κίνητρο να μάθω περισσότερα	4,21	0,833	0	2,6	17,9	35,9	43,6	
Μου έδωσαν τη δυνατότητα να μάθω με το δικό μου ρυθμό	3,85	0,904	0	5,1	33,3	33,3	28,2	0,82
Με προετοίμασαν για τις δραστηριότητες στην τάξη	4,08	0,739	0	2,6	15,4	53,8	28,2	
Το μάθημα στην τάξη με βοήθησε να:								
Να ξεκαθαρίσω ό,τι είχα μάθει στις δραστηριότητες που προηγήθηκαν	4,21	0,615	0	0	10,3	59,0	30,8	
Να εφαρμόσω ό,τι είχα μάθει στις δραστηριότητες που προηγήθηκαν	4,05	0,686	0	0	20,5	53,8	25,6	
Να αναπτύξω στρατηγικές επίλυσης προβλήματος	4,03	0,778	0	0	28,2	41,0	30,8	0,709
Να καλλιεργήσω δεξιότητες συνεργασίας σε ομάδα	3,77	1,087	0	15,4	25,6	25,6	33,3	
Να κατανοήσω στρατηγικές εκμάθησης νέων γνωστικών αντικειμένων	3,9	0,718	0	2,6	23,1	56,4	17,9	
Να αναπτύξω δεξιότητες επικοινωνίας	4,00	0,827	0	2,6	25,6	41,0	30,8	

Πίνακας 1. Απόψεις των φοιτητών για τις δραστηριότητες πριν την τάξη και στην τάξη. Μ:μέση τιμή, Τ.Α.: τυπική απόκλιση, α:Cronbach's alpha. 1:απόλυτα διαφωνώ, 2:διαφωνώ, 3:ουδέτερος, 4: συμφωνώ, 5:απόλυτα συμφωνώ.

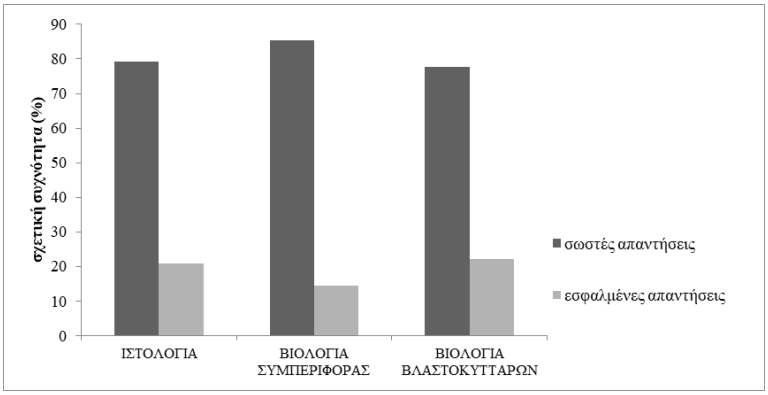
Η υψηλότερη μέση τιμή στις προτιμήσεις των φοιτητών για το μοντέλο αυτό αφορά στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (μ.τ.:3,69 τ.α.:0,614) και έπειτα στην ενεργή συμμετοχή στην τάξη (μ.τ.:3,21 τ.α.:1,031). Οι χαμηλότερες μέσες τιμές αφορούν στην πραγματοποίηση του γνωστικού test, το οποίο προτιμούν οι φοιτητές στο τέλος του δια ζώσης μαθήματος και στην προτίμηση των δια ζώσης διαλέξεων έναντι των διαδικτυακών (μ.τ.:1,51 τ.α.:0,885 και μ.τ.:1,64 τ.α.:0,668, αντίστοιχα).

Συνολικά, οι φοιτητές εκδήλωσαν μια μέτρια προς υψηλή προτίμηση για την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (μ.τ.:2,58 τ.α.:0,91) (Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα του τεστ γνώσεων πολλαπλής επιλογής που πραγματοποιήθηκε στο τέλος των δια ζώσης μαθημάτων έδειξε υψηλά ποσοστά επιτυχίας των φοιτητών (Εικόνα 1). Επιπλέον, το

φύλο, το έτος και το μάθημα δεν έπαιξαν στατιστικά σημαντικό ρόλο στις απόψεις των φοιτητών για τις δραστηριότητες της ανεστραμμένης τάξης και την προτίμησή τους γι αυτό (p> 0.05).

Δηλώσεις	**M**	**Τ.Α.**	**σχετική συχνότητα (%)**				**α**
			1	**2**	**3**	**4**	
Διαλέξεις (δια ζώσης/διαδικτυακές)	1,64	0,668	46,2	43,6	10,3	0	
Δραστηριότητες στην τάξη (νέο αντικείμενο/πρακτική εφαρμογή)	3,1	0,788	5,1	10,3	53,8	30,8	
Διδασκαλία νέου αντικειμένου (στην τάξη/πριν την τάξη)	2,23	1,087	35,9	17,9	33,3	12,8	
Νέες τεχνολογίες (αποφυγή/αξιοποίηση)	3,69	0,614	2,6	0	23,1	74,4	
Γνωστικό test (στο δια ζώσης μάθημα/ πριν το δια ζώσης μάθημα)	1,51	0,885	66,7	23,1	2,6	7,7	0,503
Νέα γνώση (τα πάντα στην τάξη/αναζήτηση πριν την τάξη)	2,72	0,972	12,8	25,6	38,5	23,1	
Συμμετοχή στην τάξη (παθητική/ενεργή)	3,21	1,031	10,3	12,8	23,1	53,8	
Δραστηριότητες πριν την τάξη (προαιρετικές/υποχρεωτικές)	2,44	0,968	17,9	35,9	30,8	15,4	
Διδασκαλία (παραδοσιακή/ανεστραμμένη)	2,69	1,151	20,5	23,1	23,1	33,3	
Μέση τιμή	2,58	0,91					

Πίνακας 2. Οι προτιμήσεις των φοιτητών για την ανεστραμμένη τάξη. Μ:μέση τιμή, Τ.Α.: τυπική απόκλιση, α:Cronbach's alpha.



Εικόνα 1. Σχετική συχνότητα σωστών και εσφαλμένων απαντήσεων στο τεστ γνώσεων.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δείχνουν πως οι φοιτητές του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής αξιολόγησαν συνολικά θετικά την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης σε μία από τις δεκατρείς δια ζώσης συναντήσεις του κάθε μαθήματος, ενώ το υψηλό ποσοστό επιτυχίας των φοιτητών στο τεστ γνώσεων στις συγκεκριμένες ενότητες, δείχνει πως το μοντέλο αυτό μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθήματα Βιοεπιστημών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (π.χ. Entezari & Javdan, 2016, Dickson & Stephens, 2014, Sezer & Abay, 2019, Tune et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δύο ελληνικά πανεπιστημιακά Τμήματα, καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των φοιτητών και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου και ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής τους (Plota & Karalis, 2019, Ρακιτζή κ.α. 2020). Στη συζήτηση που ακολουθεί αναλύονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του μοντέλου, όπως αυτά προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι φοιτητές έκριναν πως οι δραστηριότητες πριν τη δια ζώσης συνάντηση τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα το νέο γνωστικό αντικείμενο συνάδει με προηγούμενες έρευνες (π.χ. Basal, 2015, Plota & Karalis, 2019, Özkan, 2017), γεγονός που πιθανώς οφείλεται στην ποικιλία του εκπαιδευτικού υλικού και στο ότι οι φοιτητές είχαν το χρόνο να δουν και να μελετήσουν το προσφερόμενο υλικό με το δικό τους ρυθμό. Σύμφωνα με τους Mason et al. (2013), η διαδικασία παρακολούθησης των βίντεο και η δυνατότητα να μπορούν να επαναληφθούν τμήματα των βίντεο που ήταν ασαφή κατά την πρώτη προβολή, δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να σταματήσουν και να επαναλάβουν τις διαλέξεις-βίντεο όσες φορές θέλουν και όπως θέλουν, αλλά και να το παρακολουθήσουν όποτε έχουν το χρόνο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πολλοί φοιτητές, παράλληλα με τις σπουδές τους, εργάζονται και πολλές φορές χάνουν τη δυνατότητα παρακολούθησης του δια ζώσης μαθήματος, όπως δηλώνεται και σε ανάλογες έρευνες (Zainuddin & Halili, 2016), ένα πρόβλημα που βρίσκει εν μέρει λύση με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης.

Επιπλέον, η αυξημένη θετική στάση των φοιτητών για τις δραστηριότητες πριν την τάξη πιθανώς αιτιολογούνται εν μέρει και από το γεγονός

ότι η αυτονομία στη μάθηση καλλιεργεί το αίσθημα της αυτοπεποίθησης (Cabi, 2018). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η παρακολούθηση video ενεργοποιεί το μαθησιακό ενδιαφέρον των φοιτητών και τους προετοιμάζει για μια πιο ενεργή συμμετοχή στην τάξη (π.χ. de Araujo et al., 2017, Kong, 2014). Παρομοίως και οι Ρακιτζή κ.α (2020) σε εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης σε ολόκληρο μάθημα εξαμήνου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, βρήκαν ότι το μοντέλο συμβάλει στη συνειδητοποίηση/ανακάλυψη προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και στην προαγωγή της κριτικής σκέψης των φοιτητών.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες στην τάξη, η θετική στάση των φοιτητών γι αυτές υποδηλώνει ότι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης δημιουργεί συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο και να προβούν στην επίλυση σχετικών προβλημάτων που τους ανατίθενται κατά τη διάρκεια του δια ζώσης μαθήματος. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και ο Ojennus (2016), ο οποίος βρήκε ότι αν και τα συνολικά μαθησιακά κέρδη δεν επηρεάστηκαν, οι φοιτητές αντιμετώπισαν περίπλοκες ιδέες και εργάστηκαν αποτελεσματικά με άλλους συμφοιτητές στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Συνολικά, και άλλοι ερευνητές, βρήκαν ότι οι δραστηριότητες στην τάξη σε μικρές ομάδες αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς επιτρέπουν τη διατύπωση ιδεών από όλα τα μέλη της ομάδας και διευκολύνουν τη συζήτηση (π.χ. Danker, 2015, Entezari & Zavdan, 2016, Zainuddin & Halili, 2016). Επίσης, φοιτητές σε άλλες έρευνες, μετά από συμμετοχή σε αυτό το μοντέλο, έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση για εργασία σε ομάδες και ανέφεραν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση στις ανεστραμμένες τάξεις ήταν χρήσιμη για την κατανόηση των εννοιών και ότι τους βοήθησε περισσότερο από τα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης που βασίζονται σε διαλέξεις (Kim et al., 2014, Plota & Karalis, 2019, Ρακιτζή κ.α., 2020). Το γεγονός ότι οι φοιτητές της παρούσας έρευνας δηλώνουν ότι το μοντέλο αυτό διδασκαλίας βελτιώνει τις μεταγνωστικές τους στρατηγικές, έχει, επίσης, καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (Kong, 2014, Van Vliet, et al., 2015).

Παρότι οι φοιτητές της παρούσας έρευνας εκδηλώνουν πολύ θετικές στάσεις για τις δραστηριότητες πριν την τάξη και κατά τη διάρκεια αυτής, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών εκφράζει την επιθυμία για δια ζώσης διαλέξεις και όχι διαδικτυακές. Η στάση αυτή των φοιτητών πιθανώς υποδηλώνει την ανάγκη τους για τη δια ζώσης αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτή και την επιβεβαίωση της γνώσης από αυτόν, παρόλη την προετοιμασία τους πριν το μάθημα. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με

τα ευρήματα και άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές δεν ήταν έτοιμοι να αναλάβουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ευθύνη της προσωπικής τους μελέτης μόνοι στο σπίτι, αναζητούσαν την αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα και δήλωναν ότι οι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες ήταν αυξημένης δυσκολίας και ότι αισθάνονταν αμφιβολίες για την ικανότητά τους να κατανοήσουν το νέο γνωστικό αντικείμενο (Bingen et al., 2019, 2020). Επίσης, σε έρευνα των Leatherman και Cleveland (2020), οι φοιτητές δήλωσαν ότι δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το αντικείμενο από το video και εκδήλωσαν την ανάγκη συμβολής του εκπαιδευτή.

Συνάμα, οι φοιτητές επιθυμούν να εξετάζονται στο νέο γνωστικό αντικείμενο στο τέλος του μαθήματος και όχι πριν τη δια ζώσης συνάντηση, γεγονός που ενισχύει την προηγούμενη διαπίστωση ότι έχουν ανάγκη την αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα για να πιστοποιήσουν τη γνώση που οικοδόμησαν στην προετοιμασία τους στο σπίτι. Το εύρημα αυτό πιθανώς, επίσης, υποδηλώνει ότι είναι θετικοί στην εφαρμογή του μοντέλου, εφόσον όμως υπάρχει λιγότερη αξιολόγηση της προετοιμασίας τους στο σπίτι, γεγονός που διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες (Doyle et al., 2013). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι φοιτητές ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες εκτός τάξης, όπως αναγνώσεις ή μαγνητοσκοπημένες διαλέξεις και άλλα βίντεο, ορισμένοι εκπαιδευτές εφαρμόζουν κουίζ και μικρές τμηματικές αξιολόγησης της ύλης, οι οποίες είναι ενσωματωμένες στην προς μελέτη ύλη, αποτελούν υποχρεωτικά στάδια για την ολοκλήρωση της προετοιμασίας και αποτελούν ένα ποσοστό της συνολικής βαθμολογίας του μαθήματος (Jensen et al., 2015).

Η τάση της επιθυμίας των φοιτητών να διδάσκονται το νέο αντικείμενο πρώτη φορά στην τάξη σε συνδυασμό με την ελαφρώς υψηλή μέση τιμή προτίμησης των φοιτητών για τη δυνατότητα πραγματοποίησης δραστηριοτήτων στην τάξη με σκοπό την εφαρμογή του νέου γνωστικού αντικειμένου, επίσης υποδηλώνει ότι οι φοιτητές δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν την προετοιμασία τους στο σπίτι. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τη μέτρια προτίμηση που δείχνουν για την υποχρεωτική προετοιμασία πριν την τάξη. Ωστόσο, παρότι μάλλον προτιμούν το νέο γνωστικό αντικείμενο να διδάσκεται πρώτη φορά στην τάξη, δηλώνουν την ανάγκη τους να διατίθεται χρόνος και για την πρακτική εφαρμογή του νέου αντικειμένου, γεγονός που δείχνει ότι έχουν ανάγκη την ενεργή συμμετοχή τους για την βαθύτερη κατανόηση και εμπέδωση, κάτι που δηλώνουν ξεκάθαρα στο σχετικό ερώτημα. Επιπλέον, η υψηλή προτίμησή τους για τις Νέες Τεχνολογίες δείχνει ότι η χρήση ηλεκτρονικού

εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί χρήσιμο εργαλείο και βοηθά τους φοιτητές να εργαστούν στο οικείο αυτό περιβάλλον αλλά και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτή, στοιχεία απαιτούμενα για την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (Elmaleh & Sockalingam, 2015, Zainuddin & Halili, 2016).

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να υπηρετήσει ικανοποιητικά την προσέγγιση της μαθητοκεντρικής μάθησης. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία και εμπλέκει τους φοιτητές στη διαμόρφωση της παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου, καθώς τους προτρέπει να ετοιμάσουν μέρος του πριν την εφαρμογή στην τάξη, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την υποστήριξη από τους διδάσκοντες. Έτσι τους επιτρέπεται να προβούν οι ίδιοι σε αποφάσεις και επιλογές γενικότερα για τις σπουδές τους, να δώσουν το δικό τους στίγμα στις σπουδές τους, να δώσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση από/και στους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές τους. Επίσης, δομικά στοιχεία της ανεστραμμένης τάξης, όπως οι διαδικτυακές διαλέξεις, οι ομαδικές εργασίες, η υποστήριξη των φοιτητών στις εργασίες τους από τους διδάσκοντες, ο σημαντικός ρόλος που αναλαμβάνουν οι φοιτητές στην προετοιμασία του γνωστικού αντικειμένου, αποτελούν σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνονται στην εκπαιδευτική στρατηγική των πανεπιστημιακών τμημάτων προκειμένου να υπηρετήσουν την μαθητοκεντρική μάθηση (EUA, 2018). Γενικότερα, η ανάγκη να αναλάβουν οι φοιτητές την ευθύνη για τη δική τους μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο της έννοιας της μαθητοκεντρικής μάθησης, κι αυτό επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την παρούσα εργασία προέκυψε ότι οι φοιτητές έκριναν θετική την εφαρμογή του μοντέλου, αξιολογώντας υψηλά τόσο τις δραστηριότητες πριν την τάξη, δηλώνοντας ότι τους επέτρεψαν να μάθουν καλύτερα το νέο αντικείμενο στο δικό τους ρυθμό, όσο και τις δραστηριότητες στην τάξη, καθώς αυτές συνέβαλαν στην έμπρακτη εφαρμογή της νέας γνώσης και στην αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές τους αλλά και τον εκπαιδευτικό, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου. Παρόλα αυτά δεν είναι έτοιμοι να μπουν σε ένα σύστημα πλήρους εφαρμογής του μοντέλου αυτού, κα-

θώς προτιμούν τις δια ζώσης διαλέξεις, υποδηλώνοντας ότι δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ευθύνη της προσωπικής τους μελέτης μόνοι στο σπίτι και έχουν ανάγκη την αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να μειώσει σημαντικά τη χρήση της παραδοσιακής διάλεξης, να υπερβεί πολλούς από τους περιορισμούς των παραδοσιακών προσεγγίσεων της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και μάθησης και εν τέλει να υπηρετήσει την προσέγγιση της μαθητοκεντρικής μάθησης. Ωστόσο, εκτιμάται ότι η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης και σε άλλα μαθήματα του πεδίου των Βιοεπιστημών, αλλά πιθανόν και η εφαρμογή της και στις δεκατρείς συναντήσεις του εξαμήνου σε κάποια μαθήματα, θα φώτιζε περισσότερο την προοπτική της εφαρμογής του μοντέλου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς θα αναδείκνυε καλύτερα τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μοντέλου σε μεγαλύτερη κλίμακα φοιτητών και εύρος μαθημάτων. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι φοιτητές έχουν ανάγκη υποστήριξης στη μελέτη και προετοιμασία στο σπίτι, μια ανάγκη που πιθανότατα είναι δύσκολο να καλυφθεί από τον ένα και μοναδικό διδάσκοντα του μαθήματος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μάθημα υποχρεωτικό, όπου αριθμός των φοιτητών είναι υψηλός. Υποδεικνύεται, επομένως, ότι για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου και της μαθητοκεντρικής μάθησης στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, θα πρέπει αυτά να προσαρμοστούν κατάλληλα και να εφαρμόσουν στρατηγικές και πρακτικές που θα διευκολύνουν αυτού του είδους τη μάθηση.

Βιβλιογραφία

BARR, R. B., & TAGG, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning, 27*(6), 12-26.

BASAL, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, October 2015, ISSN 1302-6488, Volume: 16 Number: 4 Article 3

BINGEN, H. M., STEINDAL, S. A., KRUMSVIK, R., & TVEIT, B. (2019). Nursing students studying physiology within a flipped classroom,

self-regulation and off-campus activities. *Nurse education in practice*, *35*, 55-62.

BINGEN, H. M., STEINDAL, S. A., KRUMSVIK, R. J., & TVEIT, B. (2020). Studying physiology within a flipped classroom: The importance of on-campus activities for nursing students' experiences of mastery. *Journal of clinical nursing*, *29*(15-16), 2907-2917.

CABI, E. (2018). The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (3).

CHEN, K. S., MONROUXE, L., LU, Y. H., JENQ, C. C., CHANG, Y. J., CHANG, Y. C., & CHAI, P. Y. C. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. *Medical education*, *52*(9), 910-924.

DANKER, B. (2015), Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms. *The IAFOR Journal of Education*, Volume III, Issue I.

DE ARAUJO, Z., OTTEN, S., & BIRISCI, S. (2017). Mathematics teachers' motivations for, conceptions of, and experiences with flipped instruction. *Teaching and Teacher Education*, *62*, 60-70.

DICKSON, K. A., & STEPHENS, B. W. (2014). Engaging large and diverse cohorts of bioscience students in lectures using Kinaesthetic active learning. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, *22*(3).

DOYLE, I. C., KRUPICKA, M. I., & VO, T. (2013). Student perceptions during the implementation of the flipped classroom model in a modified block curriculum. Paper presented at the 114th annual meeting of the American Association of Colleges of Pharmacy, Chicago, IL.

ELMALEH, J.& SOCKALINGAM, N. (2015). Students' Perspectives on Flipped Classroom Implementation in Higher Education. (2015). *Emerging Technologies for Online Learning 8th International Symposium, 22-24 April 2015*. Research Collection School of Information Systems.

ENTEZARI, M., & JAVDAN, M. (2016). Active Learning and Flipped Classroom, Hand in Hand Approach to Improve Students Learning in Human Anatomy and Physiology. *International Journal of Higher Education*, *5*(4), 222-231.

EUA, (2018). Learning and Teaching in Europe's Universities: An EUA position paper (Brussels, EUA). http://bit.ly/EUALTposition

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report (Luxembourg, Publications Office of the European Union).

EUROPEAN STUDENTS' UNION (2015). Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe: Research Study.

FAKHOURY, H. M., A FATOUM, H., ALDEIRY, M. A., ALAHMAD, H., ENABI, J., KAYALI, S., ... & LUMSDEN, C. J. (2021). Flipping a biochemistry class within a medical curriculum: Impacts on perception, engagement, and attainment. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. DOI: 10.1002/bmb.21521

GAEBEL, M. AND ZHANG, T. (2018) Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area (Brussels,EUA).

GOVER, A. AND LOUKKOLA, T. (2015). EUREQA Moments! Top Tips for Internal Quality Assurance (Brussels, EUA).

JENSEN, J. L., KUMMER, T. A., & GODOY, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, *14*(1), ar5.

JOSEPH, M. A., ROACH, E. J., NATARAJAN, J., KARKADA, S., & CAYABAN, A. R. R. (2021). Flipped classroom improves Omani nursing students performance and satisfaction in anatomy and physiology. *BMC nursing*, *20*(1), 1-10.

KIM, M. K., KIM, S. M., KHERA, O., & GETMAN, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, *22*, 37-50.

KNUTSTAD, U., SMÅSTUEN, M. C., & JENSEN, K. T. (2021). Teaching bioscience to nursing students-What works? *Nursing Open*, *8*(2), 990-996.

KONG, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, *78*, 160-173.

LAGE, M., PLATT, G., & TREGLIA, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment source. The Journal of Economic Education, 31(1), 30–43.

LAND, S. M., HANNAFIN, M. J., & OLIVER, K. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions and design. In *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 3-25). Routledge.

LEATHERMAN, J. L., & CLEVELAND, L. M. (2020). Student exam performance in flipped classroom sections is similar to that in active learning sections, and satisfaction with the flipped classroom hinges on attitudes toward learning from videos. *Journal of Biological Education*, *54*(3), 328-344.

MCNALLY, B., CHIPPERFIELD, J., DORSETT, P., DEL FABBRO, L., FROMMOLT, V., GOETZ, S., ... & RUNG, A. (2017). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, *73*(2), 281-298.

OJENNUS, D. D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, *44*(1), 20-27.

ÖZKAN, Y. (2017). Flipped Higher Education Classroom: An Application in Environmental Education Course in Primary Education. *Higher Education Studies*, 7 (3)

PLOTA, D., & KARALIS, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*.

PLUTA, W., RICHARDS, B., & MUTNICK, A. (2013). PBL and beyond: Trends in collaborative learning. Teaching and Learning in Medicine, 25(S1), S9–S16.

PAKITZH, K., ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ, Κ., & ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ, Γ. (2020). Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped Classroom) στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ο λόγος στους φοιτητές. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *16*(1), 132-144.

RODITI, G., & KARALIS, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue" What's the point of Transformative Learning?* Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

RATHNER, J. A., & SCHIER, M. A. (2020). The impact of flipped classroom andragogy on student assessment performance and perception of learning experience in two advanced physiology subjects. *Advances in physiology education*, *44*(1), 80-92.

RAWAS, H. (2019). Comparison of Undergraduate Nursing Student Satisfaction in Flipped Class (FC), Active Lecture Class (ALC) and

Traditional Lecture Class (TLC). *American Journal of Nursing Research*, *7*(6), 991-994.

SEZER, B., & ABAY, E. (2019). Looking at the impact of the flipped classroom model in medical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *63*(6), 853-868.

SMALLHORN, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, *8*(2), 43-53.

VAN VLIET, E. A., WINNIPS, J. C., & BROUWER, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education but effect does not persist. *CBE—Life Sciences Education*, *14*(3), ar26.

TUNE, J. D., STUREK, M., & BASILE, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in physiology education*, *37*(4), 316-320.

WHILLIER, S., & LYSTAD, R. P. (2015). No differences in grades or level of satisfaction in a flipped classroom for neuroanatomy. *Journal of Chiropractic Education*, *29*(2), 127-133.

ZAINUDDIN, Z., & HALILI, S. H. (2016). Flipped Classroom Research and Trendsfrom Different Fields of Study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274

Περίληψη

Η ανεστραμμένη τάξη αναδεικνύεται σε ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής έρευνας, ωστόσο, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η μετωπική διδασκαλία στις πανεπιστημιακές αίθουσες, είναι ακόμη η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για την αξιολόγηση της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης από τους φοιτητές αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους φοιτη-

τές μετά το τέλος των δια ζώσης μαθημάτων, στο εαρινό εξάμηνο 2021-22. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι φοιτητές της παρούσας έρευνας έκριναν θετική την εφαρμογή του μοντέλου, αξιολογώντας υψηλά τόσο τις δραστηριότητες πριν την τάξη, δηλώνοντας ότι τους επέτρεψαν να μάθουν καλύτερα το νέο αντικείμενο στο δικό τους ρυθμό, όσο και τις δραστηριότητες στην τάξη, καθώς αυτές συνέβαλαν στην έμπρακτη εφαρμογή της νέας γνώσης και στην αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές τους αλλά και τον εκπαιδευτικό, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου. Παρόλα αυτά δεν είναι έτοιμοι να μπουν σε ένα σύστημα πλήρους εφαρμογής του μοντέλου αυτού, καθώς προτιμούν τις δια ζώσης διαλέξεις, υποδηλώνοντας ότι δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ευθύνη της προσωπικής τους μελέτης μόνοι στο σπίτι και έχουν ανάγκη την αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα. Συμπερασματικά, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να μειώσει σημαντικά τη χρήση της παραδοσιακής διάλεξης, να υπερβεί πολλούς από τους περιορισμούς των παραδοσιακών προσεγγίσεων της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και μάθησης και εν τέλει να υπηρετήσει την προσέγγιση της μαθητοκεντρικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, τριτοβάθμια εκπαίδευση, βιοεπιστήμες, φοιτητές, ερωτηματολόγιο

Abstract

The flipped classroom is emerging as a very interesting field of scientific research. However, in Higher Education, face-to-face teaching in university classrooms is still the dominant teaching method. The aim of this research is to highlight the advantages and disadvantages of applying the flipped classroom model in Higher Education, considering students' perspective. The implementation of the flipped classroom was evaluated with a questionnaire, which was distributed electronically to the students after the end of the live courses, in the spring semester 2021-22. The results showed that the students of the present research were positive to the implementation of the model, evaluating highly both the activities before the class, stating that they allowed them to better learn the new subject at their own pace, as well as the activities in the classroom, as they contributed to the practical application of the new knowledge and to the interac-

tion with their fellow students and the teacher. They stated that these procedures significantly contributed to a deeper understanding of the subject. However, they are not ready to accept a system of full implementation of this model, as they prefer live lectures, suggesting that they are not ready to take sufficient responsibility for their own personal study alone at home and need interaction with the teacher. In conclusion, the flipped classroom model could be leveraged to significantly reduce the use of the traditional lecture, overcome many of the limitations of traditional university teaching and learning approaches, and ultimately serve the student-centered learning approach.

Keywords: flipped classroom, higher education, biosciences, students, questionnaire

Ευδοκία Ζερβα

Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.31844

Εισαγωγή

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙνωνιολογικών προσεγγίσεων των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Κοινό τόπο στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης συνιστά η αέναη αναπαραγωγή των ανισοτήτων: οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν σε κοινωνικές και αυτές με τη σειρά τους εκπαιδευτικές. Η συσχέτιση των κοινωνικών ανισοτήτων με την εκπαίδευση βασίζεται στον προβληματισμό για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση που αναπτύχθηκε από τον 18ο αιώνα. Την ίδια εποχή στη Γαλλία, ο Jean-Jacques Rousseau υποστήριζε ότι οι φυσικές διαφορές των ανθρώπων οδηγούν στην κοινωνική ανισότητα ενώ ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να καλλιεργεί ένα πνεύμα ισότητας (Soëtard, 2000· Παυλίδης, 2000).

Η διαδικασία της *σχολειοποίησης* στη Δύση είχε κιόλας συντελεστεί, το σχολείο είχε αντικαταστήσει τη μεσαιωνική μαθητεία ως μέσο εκπαίδευσης μιας νέας, επινοημένης, κοινωνικής κατηγορίας: του παιδιού (Aries, 1990). Είχε ξεκινήσει «μια μακροχρόνια διαδικασία εγκλεισμού των παιδιών […] η οποία ονομάστηκε σχολική φοίτηση» (Aries, 1990, σελ. 18). Η θεωρία του Aries επικρίθηκε από πολλούς, όπως ο Lloyd de Mause (όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005) που θεώρησε ότι η θέση περί επινόησης της παιδικής ηλικίας ήταν ασαφής και στηριζόταν σε άγνοια των πηγών. Οι ανισότητες στο σχολείο με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών δεν άργησαν να φανούν. Από τον 18ο αιώνα το ενιαίο σχολείο αντικαταστάθηκε με το διπλό σύστημα του λυκείου, για τα

παιδιά των αστών, και του δημοτικού σχολείου, για το λαό. Τον επόμενο αιώνα, η ανάπτυξη της κλωστοϋφαντουργίας προκάλεσε μια πρόσκαιρη οπισθοδρόμηση και τα παιδιά εισέρχονταν και πάλι νωρίς στον κόσμο των ενηλίκων, για να ικανοποιήσουν τις αυξημένες ανάγκες σε εργατικά χέρια (Aries, 1990), παρακολουθώντας τη μισή μέρα μαθήματα στο σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά των αστών που παρακολουθούσαν ολόκληρη τη μέρα (Marx, 2002). Από τη αρχή του θεσμού, ωστόσο έως τη θεσμοθέτηση της καθολικής εκπαίδευσης των μαθητών στα σύγχρονα κράτη οι κοινωνικές εξακολουθούν να ενυπάρχουν και να αναπαράγονται στοχοποιώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα ως μέσα διαιώνισής τους παρά ως φορείς εξάλειψής τους (Giddens,2013, σ. 552).

Τον 19ο αιώνα στα νεοσύστατα εθνικά κράτη οι εργάτες και οι χωρικοί, μεταμορφώνονταν στα σχολεία σε πολίτες, που θα αποκτούσαν τις αναγκαίες δεξιότητες για την άσκηση των εθνικών τους καθηκόντων και τις αρετές του πολίτη (Immanuel Wallerstein, 2009). Πάνω απ' όλα θα διδάσκονταν την εθνική γλώσσα, την επίσημη γλώσσα (Bernstein, 1985α), έναν επεξεργασμένο κώδικα που θα έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα σημειώθηκαν σημαντικά βήματα στην προσπάθεια άρσης των ανισοτήτων, κοινωνικών και άλλων, τόσο στην εισροή του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην παραμονή και επιτυχία του σε αυτό με γνώμονα την πρόοδο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως οι ανισότητες δεν έχει καταστεί εφικτό να εξαλειφθούν σε σημείο που να μην αποτελούν τροχοπέδη στην εξέλιξη του κάθε ατόμου προερχομένου από διαφορετικές αναφορές, κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές (Duru-Bellat, 2015). Η κοινωνική ανισότητα ετεροκαθορίζεται από τις σχέσεις αλλά και το βαθμό των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, των δυνατοτήτων τους και επιδόσεων τους και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πεποίθηση πως οι κοινωνικές ανισότητες αποτελούν προϊόν των επιδόσεων και των δυνατοτήτων του εκάστοτε μαθητή ανεξάρτητα από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς του έχει αποδοκιμαστεί έντονα από τους μελετητές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 2001). Οι παράγοντες, που επηρεάζουν και ευνοούν την ανάπτυξη των κοινωνικών ανισοτήτων σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα εντοπίζονται στο οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, τις κοινωνικές τους αναφορές και την θέση της οικογένειας στην κοινωνία καθώς επίσης και στην εσωτερική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στις επιλογές των εκπαιδευτικών (Spyrellis, 2015).

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών όπως προτάσσεται και από τις επιταγές του «ανθρώπινου κεφαλαίου», προσδίδουν σημαντική δυναμική στη λειτουργία της εκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των κρατών (Moore, 2004). Ο μηχανισμός λειτουργίας και ανάπτυξης των κοινωνικών ανισοτήτων πραγματώνεται σε τρεις φάσεις: α) την πρώτη φάση κατά την οποία η κοινωνική ανισότητα αναδεικνύεται ως μοχλός διαμόρφωσης των ατομικών χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων και επιλογών του κάθε ατόμου β) τη δεύτερη φάση κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, όπου τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, που διαμορφώθηκαν κατά την πρώτη φάση ευθύνονται για συγκεκριμένες επιδόσεις και την εν γένει διαμόρφωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και γ) η τρίτη φάση κατά την οποία οι εκπαιδευτικές ανισότητες καταλήγουν και πάλι σε κοινωνικές ανισότητες (Πυργιωτάκης, 2000, σ. 185-186).

1. Η εκπαιδευτική ανισότητα υπό το πρίσμα του ανθρώπινου κεφαλαίου

Κατά τους τρεις τελευταίους αιώνες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο κοινωνικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες συμπαρασύρουν και αντίστοιχες αλλαγές σε ιδεολογικό επίπεδο στο κομμάτι της εκπαίδευσης και της παιδείας γενικότερα. Οι αρχές του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης υπογράμμισαν το δικαίωμα όλων των πολιτών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η θέση αυτή υιοθετείται και θεσμοθετείται στα ευρωπαϊκά κράτη κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα (Schultz 1961 & 1972, αναφ. στο Φραγγουδάκη 2001). Η θεωρία του *ανθρώπινου κεφαλαίου*, όπως στοιχειοθετήθηκε κυριάρχησε κατά τη δεκαετία του 1950 και στις ΗΠΑ, καταδεικνύοντας ως βασική πηγή πλούτου την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου και γι' αυτό οι κυβερνήσεις, μέσω της *ισότητας των ευκαιριών* στην εκπαίδευση, επιδίωξαν να καταστούν εκμεταλλεύσιμοι οι διανοητικοί πόροι τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Ωστόσο, παρά την υιοθέτηση της κοινής πολιτικής των κρατών στον τομέα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση η διαχρονική επιστημονική έρευνα υπογραμμίζει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο της νέας τάσης διεξήχθησαν πολλές έρευνες με στόχο να εντοπιστούν και να αρθούν οι ανισότητες. Τα συμπεράσματα των ερευνών που ακολούθησαν επιβε-

βαίωσαν ότι η άνιση επίδοση των μαθητών σχετιζόταν πολύ περισσότερο με την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας παρά με την άνιση κρατική προσφορά στην εκπαίδευση.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση θα συνέχιζε να υπάρχει και μετά την τυπική εξίσωση που θα επιχειρούσαν οι κυβερνήσεις δίνοντας σχολεία, βιβλία, δασκάλους, αναλυτικά προγράμματα, ίδια σε όλους τους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985· Νικολάου, 2005). Οι έρευνες που ακολούθησαν ως προς την αποτελεσματικότητα των δαπανών για άρση της ανισότητας στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2005), απομυθοποίησαν τη φιλελεύθερη ιδεολογία, που υποστήριζε την επάρκεια των επιμέρους μεταρρυθμίσεων, όπως η εκπαιδευτική, για την αλλαγή της κοινωνίας και επιβεβαίωναν ότι «το καθολικό σχολείο των ίσων ευκαιριών αναπαράγει πιστά την κοινωνική διαστρωμάτωση, οδηγώντας τα παιδιά των εργατών να γίνουν εργάτες» (Φραγκουδάκη, 2001, σελ.97) και συντηρεί τις φυλετικές, ταξικές και εθνικές ανισότητες (Γρόλλιος, 2008). Μετά τη δεκαετία του 1960, οπότε οι έρευνες διεξάγονταν συστηματικά για τη μέγιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θα δικαίωνε τον χαρακτηρισμό της ως *κοινωνιολογίας των άνισων ευκαιριών* (Queiroz, 2000).

2. *Θεωρητικό υπόβαθρο των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης*

2.1 Ο Emil Durkheim και η φονξιοναλιστική προσέγγιση

Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της εκπαίδευσης από τον Durkheim υποστηρίζεται πως αυτή αποτελεί την επιρροή των ενηλίκων σε εκείνους, που δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί ακόμη, υποστηρίζοντας παράλληλα πως ο σκοπός της εκπαίδευσης ετεροκαθορίζεται από το κοινωνικό σύνολο και όχι από το άτομο. Ο Durkheim (2013) από τους βασικούς εκφραστές του δομικού λειτουργισμού, διέκρινε τις κοινωνικές ανισότητες σε *ενδογενείς*, που οφείλονται στις κληρονομικές διαφορές, και σε *εξωγενείς*, που έχουν κοινωνική προέλευση. Οι τελευταίες προέβλεπε ότι θα εξαφανιστούν σταδιακά με την κοινωνική εξέλιξη και με την καθοδήγηση ενός φιλικού κράτους που θα προσφέρει ισότητα στις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα (Giddens, 1989) διδάσκοντας στα σχολεία τις βασικές κοινωνικές αρχές που αποτελούν θεμέλιο του πολιτισμού. Έδινε, δηλαδή, ι-

διαίτερη βαρύτητα στην *ηθική εκπαίδευση* που θα έπρεπε να βασίζεται στην καλλιέργεια του πνεύματος της πειθαρχίας, της αυταπάρνησης και της αυτονομίας του ατόμου (Fauconnet, 2013).

Οι ερμηνείες του Durkheim για την κοινωνία και την εκπαίδευση επανεμφανίζονται σε σύγχρονες θεωρήσεις. Ο Hargreaves, διαπιστώνοντας την αντιμετώπιση του σχολείου από τα παιδιά της εργατικής τάξης σαν ξένου θεσμού, πρότεινε στους δασκάλους να καλλιεργήσουν αισθήματα αφοσίωσης στο σχολείο και ομαδικό πνεύμα Ο Bernstein που, όπως και ο Hargreaves, αντιμετώπιζε την ανάπτυξη του ατομισμού ως πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας, υποστήριζε ότι ο Durkcheim θεωρούσε υπεύθυνο για τον ατομισμό τον καταμερισμό της εργασίας στην οικονομία (Blackledge & Hunt, 1994). Πάντως, ο Bernstein δεν αγνοούσε τον ταξικό χαρακτήρα της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Επεσήμαινε τον διαφορετικό ρυθμό πρόσληψης της γνώσης που είναι υποχρεωμένο να ακολουθεί ένα παιδί προερχόμενο από την εργατική τάξη, μόνο και μόνο επειδή δεν διαθέτει κατάλληλο χώρο προετοιμασίας στο σπίτι (Bernstein, 1989). Ο Dahrendorf, αναφερόμενος στις εξωγενείς κατά Durkheim κοινωνικές ανισότητες, πίστευε ότι η κοινωνική θέση εξαρτιόταν από την επιτυχία ή αποτυχία στην εκπαίδευση και ότι τυχόν παρεμπόδιση της κινητικότητας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων θα οδηγούσε σε κατάρρευση τη βιομηχανική κοινωνία (Giddens, 1989).

Κεντρική θέση στη *φονξιοναλιστική* θεωρία, όπως και στον Durkheim, κατέχουν η επίτευξη και διασφάλιση της τάξης. Η μακροημέρευση του κοινωνικού συστήματος βασίζεται στη λειτουργία «των θεσμών» όπως είναι η οικογένεια, η πολιτεία, η εκκλησία, η οικονομία και η εκπαίδευση, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των νέων. Η κουλτούρα της κοινωνίας βασίζεται σε αξίες, που καθορίζουν ποιες πρακτικές είναι επιθυμητές και ποιες όχι, και σε νόρμες της καθημερινής ζωής για την εφαρμογή των αξιών, που εσωτερικεύονται στα περισσότερα άτομα με την κοινωνικοποίηση μέσω της εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 1994). Σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική θεωρία η εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις σημαντικές λειτουργίες: την κοινωνικοποίηση, την επιλογή και τη διαχείριση της γνώσης.

Η *κοινωνικοποίηση*, στην οποία έδωσε έμφαση ο Parsons, θεμελιωτής του δομολειτουργισμού, ορίζεται αφενός ως μια διαδικασία ανάπτυξης από τους μαθητές της διάθεσης για εκπλήρωση κοινωνικών αξιών και επιτέλεση μελλοντικών ρόλων και αφετέρου ως μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτέλεση των ρόλων (Μιχαλακόπουλος, 1997). Υποστηρίζεται στο πλαίσιο της παρούσας θεωρη-

τικής τεκμηρίωσης πως έχει πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική επανάσταση, όμοια με εκείνη της βιομηχανικής επανάστασης στη σύγχρονη κοινωνία του 19ου και 20ου αιώνα, προσδίδοντας το χαρακτηριστικό της ισότητας ευκαιριών στους νέους που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ουσιώδες χαρακτηριστικό του σχολείου στη λειτουργία της κοινωνικοποίησης είναι η *κλίμακα επιτυχίας* με βάση την ανταπόκριση των μαθητών στις προσδοκίες του δασκάλου σε μια σχολική τάξη που ενσαρκώνει τη θεμελιώδη αξία της ισότητας των ευκαιριών (Parsons, 1985). Ο Parsons υποστήριξε ότι οι μαθητές, εξαιτίας των διαφορών τους ως προς τις ικανότητες, το επίπεδό τους, και τις προσδοκίες των οικογενειών τους, εμφανίζουν διαφορές στην απόδοση. Καθώς εισάγονται *νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας* που αποδίδονται στα προσόντα, που αποκτούνται με την εκπαίδευση, αντί να προκληθούν κοινωνικές συγκρούσεις, μέσω της κοινωνικοποίησης εμπεδώνεται η ιδέα ότι δικαίως αποκτούν καλύτερες αμοιβές και ανώτερη κοινωνική θέση όσοι έχουν σχολική επιτυχία, αφού είχαν ίσες ευκαιρίες με όσους απέτυχαν. Ο Κελπανίδης (2002), υιοθετώντας εν πολλοίς τις θέσεις του Parsons, επισημαίνει ότι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης που οφείλει να προσφέρει το σχολείο, προϋποθέτει την αφομοίωση από τους μαθητές στάσεων αποδοχής των απόψεων ατόμων του περιβάλλοντος με πείρα, γνώσεις και κρίση, δηλαδή των δασκάλων.

Σε κάθε περίπτωση είναι σαφές ότι για τους φονξιοναλιστές τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι *συστήματα επιλογής* για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης ενώ οι κοινωνίες θα έπρεπε να εφαρμόζουν μία πολιτική κινήτρων, ρυθμίζοντας τις φιλοδοξίες των μελών τους, και να διατηρούν ισορροπία μεταξύ της καλλιέργειας της φιλοδοξίας κατάληψης θέσεων της κοινωνικής ελίτ και αποδοχής της αποτυχίας όσων αποκλείονται από αυτές. Στην ίδια οπτική ο Dreeben (1997) μελέτησε τη συνεισφορά της σχολικής διαδικασίας στην εκμάθηση από τους μαθητές κοινωνικών κανόνων και διαπίστωσε ότι οι εμπειρίες της νίκης και της ήττας εξασφαλίζονται στο σχολείο για τους περισσότερους μαθητές, ενώ μειονότητες βιώνουν μόνο την αποτυχία, ώστε να προετοιμάζονται για την πολιτική ήττα και την επαγγελματική στασιμότητα.

2.2 Η Μαρξιστική θεώρηση υπό το πρίσμα των θεωριών της αναπαραγωγής

Η Μαρξιστική θεώρηση της εκπαίδευσης αντλεί βασικές συνιστώσες στη στοιχειοθέτησή της από τη φονξιοναλιστική θεωρία, προσαρμόζοντάς τη στο δικό τους αντιληπτικό σύστημα για το κοινωνικό σύστημα. Η

κοινωνιολογική ιδέα του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής αναπαραγωγής βασίζεται εν πολλοίς στη μαρξιστική θεωρία. Η κοινωνία των ανισοτήτων αναπαράγεται μέσα στην εξέλιξή της, διατηρώντας πάντα τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της (Μυλωνάς, 1980). Ο Etienne επισημαίνει ότι «η αναπαραγωγή αντικαθιστά και μετασχηματίζει τα πράγματα, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί επ' αόριστον τις σχέσεις. Αυτές οι σχέσεις προφανώς είναι οι σχέσεις που ο Μαρξ ονομάζει κοινωνικές…» (Balibar, 2003, σελ. 548).

Η ριζοσπαστική θεώρηση της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής συνοψίζεται στη θέση ότι οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές δεν σχετίζονται με τις επιδόσεις στο σχολείο, το οποίο απλώς πιστοποιεί φοίτηση και όχι γνώσεις, ενώ η κοινωνική ισότητα απαιτεί κοινωνικές παρεμβάσεις με αναδιανομή του εισοδήματος και ευκαιρίες απασχόλησης (Κοντογιαννο-πούλου – Πολυδωρίδη, 2003). Οι ριζοσπαστικές ερμηνείες του σχολείου ως αναπαραγωγικού θεσμού, αν και θέτουν το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, επιχειρούν μηχανιστικές και απλουστευτικές αναγωγές, αγνοώντας τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και εξαρτώντας τη δυνατότητα αλλαγών στον σχολικό θεσμό από την γενικότερη κοινωνική αλλαγή.

2.2.1 Η αναπαραγωγή σε ιδεολογικό επίπεδο και οι μαρξιστές

Στη μαρξιστική της εκδοχή, η ριζοσπαστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θεωρεί ότι η ανισότητα στο σχολείο όχι μόνο έχει κοινωνικά αίτια, αλλά και αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας νομιμοποιώντας την εξουσία και την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων και εμφανιζόμενη φαινομενικά αυτόνομη από έξωθεν παρεμβάσεις (Blackledge & Hunt, 1994). Οι μαρξιστές Bowles και Gintis (1985) εντοπίζουν δύο τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή. Καταρχήν, νομιμοποιεί την ανισότητα καλλιεργώντας την πεποίθηση ότι η οικονομική επιτυχία οφείλεται στις ατομικές ικανότητες και στην κατάρτιση, με την ιδεολογία των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας να λειτουργεί σαν ένα προπέτασμα που συγκαλύπτει την πραγματικότητα της κοινωνικο-οικονομικής. Επιπλέον, η εκπαίδευση κοινωνικοποιεί τους νέους με την παροχή ικανοτήτων και την καλλιέργεια ιδεών μέσω των κοινωνικών σχέσεων, με το να τους διδάσκει πώς να υποτάσσονται, ανταμείβοντας την ευπείθεια και την παθητικότητα και τιμωρώντας τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό. Εξάλλου, οι Bowles και Gintis ανακαλύπτουν

μιαν *αντιστοιχία* μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης. Οι διδασκόμενοι, όπως και οι εργάτες, δεν ασκούν έλεγχο στο αντικείμενό τους. Το κίνητρο της βαθμολογίας αντιστοιχεί στο μισθό, ενώ της αποτυχίας στην απειλή της ανεργίας. Η γνώση εξειδικεύεται μέσω σχέσεων εξουσίας και ελέγχου, αντίστοιχα με τον καταμερισμό εργασίας. Τα επίπεδα της εκπαίδευσης αντιστοιχούν στην ιεραρχία της δομής της απασχόλησης.

Στην ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης εστίασε και ο Althusser (1999), που αντιλαμβανόταν την εκπαίδευση σαν κυρίαρχο Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους που συντελεί καθοριστικά στην ιδεολογική αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος, άρα και των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Althusser θεωρούσε ότι στον σύγχρονο καπιταλισμό η εκπαίδευση, αντικαθιστώντας σε αυτή τη λειτουργία την εκκλησία, διαδίδει την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης, εμφανίζοντας έναν ουδέτερο χαρακτήρα, συγκαλύπτοντας, δηλαδή, το ρόλο της. Η ιδεολογία αυτή εφοδιάζεται όχι μόνο σε όσους επιτυγχάνουν αλλά και σε εκείνους που υφίστανται την ανισότητα, ώστε να παίξουν ανενδοίαστα τον κοινωνικό ρόλο του εκμεταλλευόμενου. Τη λειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας στο να συγκαλύπτει τις κοινωνικές ανισότητες επισημαίνει και ο Νίκος Πουλαντζάς (1985), ο οποίος διαπιστώνει ότι ο ρόλος της συνίσταται «όχι μόνο στο ότι δικαιώνει τα άμεσα οικονομικά συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων, αλλά κυρίως στο ότι προϋποθέτει, συνθέτει ή επιβάλλει την έκφραση μιας "ισότητας" "ατόμων ιδιωτών" "ταυτόσημων", "διεσπαρμένων" και "απομονωμένων", ενωμένων μέσα στην πολιτική καθολικότητα του Κράτους – Έθνους» (σελ.51). Ο σχολικός θεσμός εμφανίζεται ως ένας νομιμοποιητικός φορέας των κοινωνικών (καπιταλιστικών) ανισοτήτων, όπως και πολλοί άλλοι φορείς και θεσμοί που κατασκευάζουν την κοινωνική συναίνεση. Αυτή η λειτουργία της εκπαίδευσης συνίσταται στην επιβεβαίωση της ταξικής θέσης των περισσότερων παιδιών της εργατικής τάξης (οι λίγες εξαιρέσεις ενισχύουν την αίσθηση ανεπάρκειας της πλειονότητας), καθώς και στη μετάδοση των αξιών της μεσαίας τάξης (που είναι ξένες για την εργατική τάξη) και των γενικών θεμελιωδών αξιών της κοινωνίας, των αξιών των κυρίαρχων τάξεων (Blackledge & Hunt, 1994).

2.2.2 Η αντι-σχολική κουλτούρα και η αντίσταση

Στη νεώτερη μαρξιστική κοινωνιολογία η διαδικασία της εκπαίδευσης δεν νοείται ως ένας χώρος κοινωνικής αναπαραγωγής και μόνο, αλλά και ως πεδίο προβολής αντιστάσεων απ' όσους υφίστανται την ανισότητα. Οι

θεωρίες της αντίστασης επιχείρησαν να αναδείξουν τις αντιφάσεις και τις κοινωνικές και σχολικές ανισότητες και τη συμβολική έκφραση της δυσαρέσκειας των παιδιών της εργατικής τάξης μέσω της υποκουλτούρας τους, σαν απάντηση στην απαισιοδοξία που θεωρούσαν ότι απέρρεε από τις θεωρίες της αναπαραγωγής (Πεχτελίδης, 2012).

Η κουλτούρα των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη αντιτίθεται στην κυρίαρχη κουλτούρα και παρέχει τα μέσα για αμφισβήτηση του σχολικού συστήματος, ενώ τα σχολεία της εργατικής τάξης αποτελούν πεδία αντίστασης (Apple όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 1994). Η συμβολή της σχολής της αναπαραγωγής συνέβαλε στην κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου, αλλά η έμφαση που έδωσε στην έννοια της κυριαρχίας οδήγησε σε αγνόηση της ιδέας ότι οι άνθρωποι δημιουργούν ιστορία. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι θεωρίες της αναπαραγωγής υποβαθμίζουν τη δυναμική του ανθρώπινου παράγοντα και τη δυνατότητα αντίστασης και προσφέρουν ελάχιστη ελπίδα στην αμφισβήτηση της σχολικής εκπαίδευσης. Όμως, οι κουλτούρες των κατώτερων στρωμάτων περιλαμβάνουν και στοιχεία αυτο-παραγωγής (*self-production*), όχι μόνο αναπαραγωγής (Giroux, 1983). Τα σχολεία, υποστηρίζει ο Giroux, είναι πεδία ανταγωνισμού και πάλης αλλά και χώροι διακήρυξης δημοκρατικών ιδεωδών, όπου η εκπαιδευτική πρακτική, αν αναδιοργανωθεί, θα οδηγήσει στην εξαφάνιση φαινομένων καταπίεσης όπως ο σεξισμός και ο ρατσισμός (Πεχτελίδης, 2012). Οι θεωρητικοί της *κριτικής παιδαγωγικής* προτείνουν μια παιδαγωγική της αντίστασης και της διαφοράς που θα εναντιώνεται στη λογική ενός σχολείου όπου αναπαράγονται η ανισότητα, ο ρατσισμός και ο σεξισμός (Κόντου, 2012).

Η αντι-σχολική κουλτούρα αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας του Paul Willis (2012) στα παιδιά της εργατικής τάξης του Μπέρμιγκχαμ στη δεκαετία του 1970, τα οποία, όπως συμπέρανε, διαιωνίζουν την κουλτούρα της εργατικής τάξης επιλέγοντας οικειοθελώς εργασία, χωρίς πιθανότητες ανάπτυξης κινητικότητας. Τα παιδιά της εργατικής τάξης, οι *μάγκες* (lads) όπως αποκαλούνται μεταξύ τους, δεν αποδέχονται τα κυρίαρχα πρότυπα του σχολείου συνειδητοποιώντας την ανισότητα στο σχολείο, και οδηγούνται στην ελεύθερη επιλογή της χειρωνακτικής εργασίας, δεν συνειδητοποιούν όμως τη συνέπεια της πρακτικής τους, τον εγκλωβισμό τους στην ίδια τάξη και, τελικά, την εκ των πραγμάτων αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι μάγκες που μελέτησε ο Willis, σε αντίθεση με τις προσδοκίες άλλων θεωρητικών που προαναφέρθηκαν, αναπαράγουν στο εσωτερικό της κουλτούρας της εργατικής τάξης σεξιστικά και ρατσιστικά χαρακτηριστικά. Οι νεαροί που

επιλέγουν τη χειρωνακτική εργασία ταυτίζουν αυτή την επιλογή με μία γενική επίδειξη ανδρισμού, ενώ παράλληλα θέλουν τα κορίτσια τους ταυτόχρονα σέξι και μονογαμικά. Ακόμα, βρίσκουν θηλυπρεπή την πνευματική εργασία, όχι όμως απαραίτητα ανδροπρεπή τη χαμαλίδικη δουλειά που πιστεύουν ότι προορίζεται για τους μετανάστες. Παρ' όλα αυτά, ο Willis υποστηρίζει ότι η εγγενής στην αντι-σχολική κουλτούρα απόρριψη του ανταγωνισμού στο σχολείο αποτελεί μια ριζοσπαστική πράξη που εκφράζει την άρνηση της εργατικής τάξης «να συμμετέχει στην εκπαιδευτική σκευωρία σε βάρος της» (σελ.261). Η προσέγγιση αυτή, ξεκαθαρίζει, είναι ταυτόχρονα απαισιόδοξη και αισιόδοξη. Απαισιόδοξη γιατί «μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή δημιουργικότητας που διακρίνει την πολιτισμική συνειδητοποίηση, οι διάφορες κουλτούρες υπογράφουν την ίδια τους την καταδίκη», αλλά και αισιόδοξη γιατί «υπάρχει η δυνατότητα για αντίσταση» και «η λογική πιθανότητα για ριζοσπαστισμό» (σελ. 364).

2.3 Το μορφωτικό κεφάλαιο ως κυρίαρχη έννοια της αναπαραγωγικής θεωρίας του Bourdieu

Η θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στηρίζεται στη σύζευξη των αρχών της φονξιοναλιστικής και της μαρξιστικής θεωρίας, αποδίδοντας τις κοινωνικές ανισότητες μέσω της εκπαίδευσης στα επικρατούντα καπιταλιστικά πρότυπα και ιδεώδη. Με τη διατύπωση της θεωρίας του «μορφωτικού κεφαλαίου», οι Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron αναλύουν με συστηματικό τρόπο μηχανισμούς που λειτουργούν στο σχολείο και αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στην καταγγελτική κοινωνιολογία και στην απλουστευτική αναγωγή του σχολείου στην καπιταλιστική δομή (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με τον ίδιο τον Bourdieu (1999), η θεωρία του έρχεται σε ρήξη με τις απόψεις που αποδίδουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία στις φυσικές ικανότητες, όπως και με τη θεώρηση του «ανθρώπινου κεφαλαίου».

Το μορφωτικό κεφάλαιο αποτελείται από γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία που μέσω της κοινωνικής προέλευσης εφοδιάζουν τα άτομα – κληρονόμους των προνομιούχων τάξεων με μια γενική προδιάθεση για μάθηση, με εξοικείωση με τη διανοητική πρακτική και με ερμηνευτικά κλειδιά για την κατανόηση πνευματικών έργων (Φραγκουδάκη, 1985). Αυτή η προδιάθεση, που εμφανίζεται διαφορετική για κάθε τάξη, είναι για τους Bourdieu και Passeron μία *έξις* (*habitus*), ένας τρόπος του πράτ-

τειν που δημιουργείται με την επανάληψη πράξεων κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Η αναπαραγωγή των ταξικών ανισοτήτων οφείλεται στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων των πολιτιστικών κεφαλαίων που εκφράζονται μέσω των habitus που συσχετίζονται στο σχολείο (Μυλωνάς, 1980).

Το μορφωτικό, ή πολιτισμικό, κεφάλαιο εμφανίζεται σε τρεις καταστάσεις. Η *ενσωματωμένη* κατάσταση αρχίζει στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και αποτελείται από ένα σύστημα εσωτερικευμένων κανόνων που αποκτούνται με τρόπο ασυνείδητο και με την προϋπόθεση ο αποκτών να ανήκει σε οικογένεια με ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η *αντικειμενοποιημένη* κατάσταση αναφέρεται στα υλικά στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου, που η συμβολική τους ιδιοποίηση απαιτεί την ύπαρξη της ενσωματωμένης κατάστασης, ενώ η *θεσμοποιημένη* κατάσταση δημιουργείται με την απόκτηση των σχολικών τίτλων επιβράβευσης. Η τελευταία παρουσιάζεται ως αυτόνομη από τις άλλες δύο ώστε να συγκαλύπτεται ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Θάνος, 2012). Το σχολείο επιβραβεύει (θεσμοποιημένη κατάσταση) τις επιδόσεις (αντικειμενοποιημένη κατάσταση) των κοινωνικά προνομιούχων, αναγορεύοντας κοινωνικά κεκτημένες ικανότητες και δεξιότητες (ενσωματωμένη κατάσταση) σε φυσικά χαρίσματα. Παράλληλα, ασκώντας *συμβολική βία*, μεταδίδει το μήνυμα ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη (Φραγκουδάκη, 1985). Το αντικειμενοποιημένο μορφωτικό κεφάλαιο συσσωρεύεται με τη μορφή τίτλων που αποκτώνται μέσω διαγωνισμών, οι οποίοι παράγουν «βάναυσες και διαρκείς ασυνέχειες, από τα πάντα στο τίποτα, σαν αυτή που χωρίζει τον τελευταίο που έγινε δεκτός από τον πρώτο απορριπτέο» (Bourdieu, 1999, σελ. 83). «Κολάζοντας και βραβεύοντας τις κοινωνικές ανισότητες με κριτήρια τυπικά εναρμονισμένα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, το σχολείο προσφέρει την καλύτερη δικαίωση αυτών των ανισοτήτων» (Bourdieu, 1985, σελ. 381).

Οι Blackledge και Hunt (1994) υποστηρίζουν ότι οι ίδιες οι έρευνες του Bourdieu αποδεικνύουν ότι όσοι έχουν οικονομική δύναμη δεν έχουν μεγάλο μορφωτικό κεφάλαιο, ενώ οι μορφωμένοι γονείς, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, είναι εκείνοι που κληροδοτούν μορφωτικό κεφάλαιο, άρα η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου δεν αποκαλύπτει τα αίτια της επιτυχίας των παιδιών των οικονομικά ισχυρών, που δεν αμφισβητείται. Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι αν το μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου είναι υψηλότερο από εκείνο του πατέρα του, αυτό δεν επηρεάζει την κοινωνική θέση που θα καταλάβει (Queiroz, 2000). Εξάλλου, ο Smith (2006) παρατηρεί ότι ο Bourdieu έβγαλε γενικά συμπεράσματα στηριζόμενος στις συνθήκες της Γαλλίας του 1960 και επικαλείται μελέτη της M. Lamont

σύμφωνα με την οποία επηρεάστηκε από τις προσωπικές του εμπειρίες στους κύκλους των Παριζιάνων διανοούμενων.

2.4 Από τη μικρό-ερμηνευτική στη βεμπεριανή προσέγγιση της εκπαίδευσης

2.4.1 Η μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση

Οι διάφορες κοινωνιολογικές αναλύσεις της εκπαίδευσης που βασίζονται στη σχέση της με την κοινωνία και τις ανισότητές της, την οικονομία, την ιδεολογία κλπ, έχουν δεχτεί κριτική από κοινωνιολόγους που δίνουν αξία στους δρώντες παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως άτομα, στην ελεύθερη βούλησή τους, καθώς και στον πλούτο των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής καθημερινότητας. Οι κοινωνιολόγοι αυτοί, προσεγγίζοντας με τη μικρο-ερμηνευτική οπτική τη σχολική ζωή, ισχυρίζονται ότι η καθημερινή δραστηριότητα δασκάλων, μαθητών, προσωπικού κλπ καθορίζει το όλο σύστημα (Blackledge & Hunt, 1994). Η οπτική αυτή μελετά το σχολείο σαν κοινωνική κατάσταση που συγκροτείται κατά τη διαδικασία μέσω της αλληλενέργειας (ή διαντίδρασης) μαθητών και δασκάλων, όπου συναντώνται και συμφύρονται τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά και όπου οι μαθητές διαμορφώνουν στρατηγικές αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων και, τελικά, αποκτούν κοινωνικές ταυτότητες (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Η *φαινομενολογική κοινωνιολογία* περιγράφει τα υποκειμενικά νοήματα της ανθρώπινης δράσης σε διάφορες καταστάσεις, στις οποίες τα δρώντα πρόσωπα θεωρούν τον κοινωνικό κόσμο δεδομένο. Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση, η αντίληψη του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού, προσπαθεί να εφαρμόσει στο χώρο της εκπαίδευσης έννοιες που αναπτύχθηκαν σε μελέτες άλλων οργανισμών, δηλαδή χρησιμοποιούν ως πηγή αυτό που θα έπρεπε να είναι θέμα προς εξέταση: την περιγραφή που δίνει το ίδιο το σχολείο για τον εαυτό του (Dale, 1997). Μια βασική αδυναμία αυτής της προσέγγισης, που αναγνωρίζει ο Dale (1997, σελ. 308) είναι «ότι ασχολείται με το “πώς” και όχι με το “γιατί” του κοινωνικού κόσμου» και, γι’ αυτό, «είναι πολιτιστικά και όχι πολιτικά ριζοσπαστική».

Στη μικρο-κοινωνιολογική κατεύθυνση κινείται ο συμβολικός ιντεραξιονισμός (symbolic interactionism) που επικεντρώνεται στη διαπροσωπική επικοινωνία όπου παράγονται νοήματα και προσδοκίες ενώ μεταξύ των συμμετεχόντων διεξάγεται διαπραγμάτευση, και αγνοεί οποιοδήποτε δομικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού συστήματος (Κελπανίδης, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαντίδρασης κάθε άνθρωπος αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν. Στο χώρο του σχολείου, ο μαθητής αξιολογείται ανάλογα με το βαθμό στήριξης που παρέχει στις αρχές που έχει ορίσει ο ίδιος ο δάσκαλος. Ο Hargreaves, πριν υιοθετήσει νέο-ντιρκεμιανές απόψεις, έδινε έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και στη διαντίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών που ακολουθεί ένα συγκρουσιακό μοντέλο το οποίο σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ότι σχετίζεται με τις κοινωνικές ανισότητες (Blackledge & Hunt, 1994). Αποδίδοντας την αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο σε διαδικασίες που σχετίζονται με τον κοινωνικό έλεγχο, έκανε λόγο για την *ετικετοποίηση*, δηλαδή για το «σταμπάρισμα» κάποιων μαθητών και για την αντίδρασή τους σε αυτή τη διαδικασία, η οποία, στην περίπτωση που γίνει αποδεκτή, μπορεί να αποτρέψει, να ομαλοποιήσει, ή να οδηγήσει σε *δευτερεύουσα απόκλιση*, σε διεύρυνση, δηλαδή, της απόκλισης (Hargreaves, 1997). Όταν η ετικετοποίηση παίρνει δημόσιο χαρακτήρα μπορεί να οδηγήσει σε *στιγματισμό*, γεγονός το οποίο «θέτει το θεμέλιο για την μεταβολή της ταυτότητας με την οποία το άτομο μπορεί ν' αρχίσει να βλέπει τον «εαυτό» του ως κεντρικά, ουσιαστικά ή "πραγματικά" αποκλίνοντα» (σελ. 499).

Στο πλαίσιο των μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων έχουν αναπτυχθεί προβληματισμοί που δεν αγνοούν τις κοινωνικές διακρίσεις. Μελετώντας στη δεκαετία του 1950 την εικόνα που έχουν εκπαιδευτικοί του Σικάγου για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, ο Howard Becker (1997), διαπίστωσε ότι τα παιδιά που προέρχονται από φτωχογειτονιές χαρακτηρίζονται ως η πιο δύσκολη ομάδα για διδασκαλία αλλά και για έλεγχο, αντιμετωπίζουν με αδιαφορία το έργο των δασκάλων ενώ εκείνοι βρίσκουν τη συμπεριφορά τους απωθητική. Η πρότασή του ήταν η ανάπτυξη προγραμμάτων που θα στόχευαν στην εκπαίδευση δασκάλων που μπορούν να είναι αποτελεσματικοί με αυτή την ομάδα «και όχι, με τις αντιδράσεις τους σε ταξικές διαφορές, να διαιωνίζουν τις υπάρχουσες ανισότητες» (σελ. 441). Οι Sharp και Green, μελετώντας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 την κοινωνική στρωμάτωση στη σχολική τάξη, ανακάλυψαν ότι οι δασκάλες προσαρμόζονταν στους περιορισμούς που έθεταν τα υλικά μέσα και οι προσδοκίες της σχολικής κοινότητας και των γονέων, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές σε *κανονικούς* και *μη κανονικούς*, και, τελικά, μη εκπληρώνοντας το διεπόμενο από μια φιλοσοφία ισότητας σχολικό ήθος.

2.4.3 Η βεμπεριανή προσέγγιση και η δομοποίηση

Η θεωρία της δομοποίησης του A. Giddens (1997), όπως και η βεμπεριανή προσέγγιση, συνδυάζει τη μακρο-κοινωνιολογική με τη μικροκοινωνιολογική ανάλυση. Ο Giddens χρησιμοποιεί τη *θεσμική ανάλυση* με την οποία αντιλαμβάνεται τις δομικές ιδιότητες των κοινωνικών συστημάτων ως αναπαραγόμενα χαρακτηριστικά τους και την *ανάλυση της στρατηγικής συμπεριφοράς* σύμφωνα την οποία τα δρώντα πρόσωπα συγκροτούν κοινωνικές σχέσεις αντλώντας δεδομένα από τις ίδιες δομικές ιδιότητες. Θεωρεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της θεωρίας του το βιβλίο του Willis *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, που παρουσιάστηκε πιο πάνω, παρατηρώντας ότι η *μερική διείσδυση* των νεαρών μαθητών στις περιορισμένες ευκαιρίες ζωής που τους διατίθενται έχει σαν συνέπεια την ενεργητική διαιώνιση των συνθηκών που βοηθούν στον περιορισμό των ευκαιριών τους. Ο Giddens υποθέτει ότι αν ο Willis ερμήνευε τα ευρήματά του φονξιοναλιστικά, δεν θα έβλεπε την αντιδραστική κοινωνική δραστηριότητα των παιδιών της εργατικής τάξης σαν μια *σκόπιμη δράση*, με λογική και κίνητρα, που προκαλεί μη επιδιωκόμενες συνέπειες, αλλά θα έβλεπε λειτουργικές ανάγκες του συστήματος να προκαλούν, μέσω των κοινωνικών δραστηριοτήτων, λειτουργικές συνέπειες. Η θεωρία της δομοποίησης αναφέρεται σε *διττότητα της δομής* σχετικά με τις συνθήκες και τις συνέπειες μιας δραστηριότητας. Οι μάγκες του Willis, δεν συνθέτουν, σύμφωνα με τον Giddens, στάσεις και συμπεριφορές εκ νέου, αλλά αντλούν εμπειρία από το απόθεμα της εργατικής τάξης, εμπλεκόμενοι σε μια ανταλλαγή επιρροών και δραστηριοτήτων. Στη θεωρία της δομοποίησης, προκειμένου να συζητήσει την έννοια του δομικού περιορισμού, ο Giddens παρουσιάζει μιαν ακόμα έρευνα, μεταγενέστερη εκείνης του Willis, που πραγματοποιήθηκε το 1982 από τον D. Gambetta σε 3.000 μαθητές δευτεροβάθμιων σχολείων της βορειοδυτικής Ιταλίας, η οποία επιχορηγήθηκε από την τοπική κυβέρνηση για να εξηγηθεί η άρνηση του 1/3 των μαθητών που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο να δεχτούν μια πολύ καλά αμειβόμενη δουλειά. Ο Gambetta διαπίστωσε ότι παιδιά της εργατικής τάξης σταματούν το σχολείο πιο εύκολα, αλλά αυτά που μένουν τελικά έχουν αυξημένες πιθανότητες σε σχέση με παιδιά υψηλότερης τάξης να συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο. Υπάρχουν δηλαδή επιρροές που «ωθούν» τα παιδιά προς τα πάνω και όχι μόνο προς τα κάτω, όπως θα συμπέραινε κανείς από την έρευνα του Willis. Ο Giddens σχολιάζει ότι οι δομικοί περιορισμοί στις δραστηριότητες δεν «ωθούν» κανέναν να κάνει κάτι, αν δεν έχει «ελκυστεί» και ότι «πάντοτε λειτουρ-

γούν μέσω των κινήτρων και των λόγων των δρώντων ατόμων» (σελ. 533).

Η αντιπαράθεση από τον Weber της μικρο-κοινωνιολογικής θεώρησης στη μακρο-κοινωνιολογική, επηρέασε από τη δεκαετία του 1960 και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θέτοντας στο επίκεντρο τη σχολική μονάδα και τάξη, όπως και τους δρώντες παράγοντες της σχολικής διαδικασίας (Μυλωνάς, 1999). Ο Ronald King (όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 1994) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίος ο συνδυασμός της υποκειμενικής διάστασης κοινωνικής δράσης και διαντίδρασης με τους δομικούς περιορισμούς, όπως γίνονται αντιληπτοί από τον φονξιοναλισμό και τον μαρξισμό της αναπαραγωγής. Παράλληλα με τη θέση του Weber σχετικά με την προσπάθεια των κοινωνικών ομάδων εξουσίας (ορθολογικής, παραδοσιακής ή χαρισματικής) να καλλιεργήσουν την πεποίθηση για τη νομιμότητά τους (Timasheff & Theodorson, 1983), ο Randal Collins θεωρεί ότι οι τίτλοι σπουδών χρησιμεύουν ως «διαπιστευτήρια», όπως άλλοτε οι τίτλοι ευγενείας, που για τους περισσότερους πολίτες παρέχουν πρόσβαση στην τάξη των αργόμισθων, όπως αποκαλεί τους δημοσίους υπαλλήλους (Καντζάρα, 2009). Οι διάφορες ομάδες που ανταγωνίζονται στην κοινωνική αρένα για την οικονομική, πολιτιστική ή πολιτική κατίσχυσή τους, χρησιμοποιούν, την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη των στόχων τους. Ο Collins συμφωνεί με τους μαρξιστές ότι στον βιομηχανικό κόσμο η υποχρεωτική εκπαίδευση παράγει πειθαρχημένο εργατικό δυναμικό, αν και επισημαίνει ότι αρχικός στόχος ήταν η προετοιμασία των μαθητών για στρατιωτική και πολιτική πειθαρχία (Blackledge & Hunt, 1994).

2.5 Ο Bernstein και οι γλωσσικοί κώδικες ως συνέπεια των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων

Η γλωσσική επάρκεια των παιδιών έχει συνδεθεί από τη δεκαετία του 1960 με τη κοινωνική καταγωγή και τη σχολική επίδοση. Ο Bernstein, που θεωρούσε ότι η γνώση χειρισμού και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της γλώσσας είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας, υποστήριξε ότι οι διαφορές στις γλώσσες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων εντοπίζονται στη δομή τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1985α), ο κυρίαρχος τρόπος ομιλίας της μεσαίας τάξης αποτελεί την *επίσημη* γλώσσα, ενώ ο άκαμπτος συντακτικά λόγος της εργατικής τάξης την *κοινή*. Σ' αυτήν περιορίζονται τα παιδιά της εργατικής τάξης, ενώ εκείνα της μεσαίας τάξης μαθαίνουν και χειρίζονται και τους δύο τρόπους γλωσσικής έκφρασης. Στο σχολείο τα

παιδιά της εργατικής τάξης δεν χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα όπως θα όφειλαν, γιατί δεν την κατέχουν, με αποτέλεσμα τη δυσκολία στην επικοινωνία με τον δάσκαλο. Αλλά και η διαδικασία της μάθησης στην οποία υποβάλλονται είναι μηχανική, χωρίς αφομοίωση, αφού γίνεται χρήση μη οικείας γλώσσας. Τελικά, κάθε παιδί της εργατικής τάξης τελεί «υπό διωγμόν» μέσα στη διδακτική κατάσταση (Bernstein, 1985α). Μετά το 1962, ο Bernstein έκανε λόγο για *περιορισμένο* και *επεξεργασμένο* γλωσσικό κώδικα (1985β) με την ίδια λογική: τα παιδιά που περιορίζονται στη χρήση του περιορισμένου κώδικα αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα δυνατότητας για εκπαίδευση.

Με αφετηρία το έργο του Bernstein αναπτύχθηκαν δύο αντίθετες θεωρήσεις για τη σχέση των γλωσσικών κωδίκων με τη σχολική επίδοση και αποτυχία. Η *υπόθεση του ελλείμματος* υποστηρίχθηκε κυρίως από παιδαγωγούς και ψυχολόγους που συμφωνούσαν για την ανεπάρκεια της γλώσσας της εργατικής τάξης. Στον αντίποδα αυτής της υπόθεσης, διατυπώθηκε κυρίως από γλωσσολόγους η *υπόθεση της διαφοράς* σύμφωνα με την οποία «όλες οι γλώσσες και οι διάλεκτοι είναι πλήρη συστήματα που διέπονται από κανόνες, και ενώ υπάρχουν φανερές κοινωνικές διαφορές μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών και των λειτουργιών δεν υπάρχουν γλωσσολογικοί λόγοι για να υποστηρίξει κανείς ότι μια ποικιλία είναι ανώτερη από κάποια άλλη» (Κωστούλα – Μακράκη, 2001, 143).

Η, επηρεασμένη από τον Durkheim, άποψη για ενδογενή σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής θέσης, η ομιλία της κατώτερης ομάδας την αναπαράγει και την περιχαρακώνει (Queiroz, 2000). Ο Labov δημιουργώντας στις αρχές της δεκαετίας του 1970 οικείες συνθήκες εξέτασης για τα παιδιά των μαύρων του Χάρλεμ της Νέας Υόρκης, διαπίστωσε ότι οι αποκλίσεις του θεωρούμενου περιορισμένου κώδικα από τον επεξεργασμένο, είναι οργανωμένες σε εξίσου σταθερούς και περίπλοκους κανόνες (Φραγκουδάκη, 1985). Η έντονη αντίδραση του Labov στη θεωρία του Bernstein, αν και έχει χαρακτηριστεί άδικη (Φραγκουδάκη, 1985), αποδίδεται στο γεγονός ότι στις ΗΠΑ τις θέσεις του Βρεττανού γλωσσολόγου τις ασπάστηκαν ρατσιστές για να επιβεβαιώσουν την κατωτερότητα των μαύρων (Queiroz, 2000). Υποστηρίζοντας τις απόψεις του Bernstein, ο γλωσσολόγος Halliday (όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 2001) παρατήρησε το 1978 ότι αιτία της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από τα εργατικά στρώματα δεν είναι η γλωσσική διαφορά, αλλά η μη αναγνώρισή της και η αρνητική αξιολόγησή της ως λανθασμένης. Για τη συστηματική λειτουργική γλωσσολογία που ίδρυσε ο Halliday, η σχολική αποτυχία δεν συνδέεται με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται οι μαθητές,

αλλά από με τη διαφορετική κοινωνική σημασιοδότηση που αναπτύσσεται σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002).

Συμπεράσματα

Οι ρευστοί καιροί μας, όπως ονόμασε ο Zygmunt Bauman (2009) τη δυτική μετανεωτερική πραγματικότητα, χαρακτηρίζονται από αποσύνθεση των κοινωνικών δομών, κατίσχυση της αγοράς, γενίκευση της ανασφάλειας, κατάρρευση της συστηματικής γνώσης και κατακερματισμό της γνώσης. Η γνώση γίνεται επιτελεστική και εκπληροφορείται, όπως συνολικά και η κοινωνία (Lyotard, 1988). Η εκπληροφόρηση οδηγεί στην ταύτιση της γνώσης με την πληροφορία, ενώ παράλληλα ενδιαφέρει όχι η απόκτηση αλλά η διαχείρισή της (Ματθαίου, 1999). Η εκπαίδευση δεν μεταδίδει πια γενικές γνώσεις και κλασική παιδεία, αλλά γίνεται *εκπαίδευση της αμάθειας*, τουλάχιστον για όσους θα αποτελέσουν τη μεγάλη μάζα όσων θα παραμείνουν αχρησιμοποίητοι ή θα χρησιμοποιηθούν επισφαλώς (Michea, 2002). Το φαινόμενο της αμάθειας συμβαδίζει με τη δια βίου εκπαίδευση. Οι μαθητές μαθαίνουν από το δημοτικό σχολείο ότι στο εξής «θα υπόκεινται σε συνεχή και δια βίου αξιολόγηση των έωλων δεξιοτήτων τους (Τσουκαλάς, 2010, σελ. 119). Η μεγαλύτερη μερίδα του κοινωνικού συνόλου αγνοεί και θα εξακολουθεί να αγνοεί πως η πρόοδος και η επιτυχία συγκεκριμένων ανθρώπων δεν αποτελεί απόρροια της αξίας τους αλλά συνδέονται με ένα πλέγμα πολιτιστικών συνιστωσών, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των οικονομικών πόρων και εξαρτώνται από το επίπεδο πρόσβασης και διάθεσης αυτών (Wacquant, 1998, σ. 216).

Πολλές έρευνες έχουν ασκήσει έντονη κριτική αναφορικά με το δόγμα των κρατών περί ισότητας και αξιοκρατίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Οι συνιστώσες των οικονομικών πόρων, του πολιτιστικού κεφαλαίου αλλά και των σχολικών εμπειριών ετεροκαθορίζουν την πρόοδο και την ανάπτυξη του κάθε ατόμου (Collins, 2009, σ. 33-48).

Οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής υποστηρίζουν πως το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στη μετά βιομηχανική επανάσταση δεν στηρίζονται στην παροχή ίσων ευκαιριών αλλά αντιθέτως ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα και την ταξική διαστρωμάτωση. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρότι απηχούν την εκάστοτε εθνική κατεύθυνση εντούτοις εμφανίζουν ορισμένες συγκλίσεις στις παραμέτρους της γλώσσας, του πολιτισμού και της οικονομίας οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν την αιτία διαιώνισης και άμβλυνσης των ανισοτήτων είτε υιοθετείται η

θέση του δομικού ντετερμινισμού είτε αυτής της αυτοδιάθεσης και της δράσης του ατόμου (Collins, 2009· Bourdieu & Passeron, 1977). Η ιεραρχική δομή της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στην εσωτερική διάρθρωση αλλά και στις εξωτερικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε άλλους θεσμούς όπως η οικογένεια. Η ισότητα των ευκαιριών εξελίσσεται σε παρωχημένο μύθο και οι μαθητές κρίνονται επιθυμητοί ή όχι με βάση τις επιδόσεις τους, με τον αποκλεισμό να εδραιώνεται (Ball & Youdell, 2008).

Η έννοια της τάξης κατέχει σημαντική θέση στην κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης και σχετίζεται άμεσα με την παράμετρο του πολιτιστικού κεφαλαίου αλλά με τη δυνατότητα επιλογής και λήψης αποφάσεων. Η προσπάθεια κατασκευής ενός παιδιού με δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα στηρίζονται σε στοχευμένες επιλογές και βασίζονται στην επένδυση οικονομικών πόρων, πολιτισμικού κεφαλαίου και χρόνου (Bourdieu & Passeron, 2014· Alegre & Benito, 2012). Η προσπάθεια αυτή προωθείται συχνά από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Υπό αυτό το πρίσμα τα σχολεία απορρυθμίζονται, εμπορευματοποιούνται και συζεύγνυνται με επιχειρήσεις (Αλεξίου, 2006), με αποτέλεσμα τη διόγκωση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς ο πληθωρισμός των τίτλων συνυπάρχει με τη σχολική διαρροή και την εκπαιδευτική καθίζηση (Φωτόπουλος, 2010). Στις ΗΠΑ λειτουργούν τα charter schools, με δικά τους καταστατικά λειτουργίας που διαμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα με βάση τις επιθυμίες των πελατών τους (Apple, 2002). Παράλληλα, εμφανίζεται σε δυτικές χώρες το φαινόμενο της *αποσχολειοποίησης*, με τη λειτουργία εικονικών σχολείων ή τη διδασκαλία κατ' οίκον, ενώ τα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών τιμωρούνται, αφού η χρηματοδότησή τους εξαρτάται από τις επιδόσεις των μαθητών και τις εγγραφές σε αυτά, με προφανές αποτέλεσμα να βαθαίνουν οι ανισότητες (Νικολακάκη, 2012). Το δικαίωμα επιλογής σχολείων από τους γονείς θεωρείται κεντρικός μηχανισμός της *κρυφής ιδιωτικοποίησης* που συντελείται στην εκπαίδευση ενδογενώς, ενώ ο ιδιωτικός τομέας, στο πλαίσιο της εξωγενούς ιδιωτικοποίησης συμμετέχει όλο και περισσότερο στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης και σε υποστηρικτικές υπηρεσίες (Ball & Youdell, 2008).

Η κυρίαρχη τάξη στηρίζει τη διαιώνιση της και διατήρηση του κοινωνικού και οικονομικού της status μέσω της επένδυσής της στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Οι επιλογές των οικογενειών ιδίως της μεσαίας τάξης διακρίνονται για το ταξικό τους πρόσημο καθώς επηρεάζονται από το έθος, τις στάσεις και τα στερεότυπα προωθώντας δυνητικά την αναπαραγωγή. Η κατοχή αλλά και η ενεργοποίηση των οικονομικών, πολιτισμικών και

κοινωνικών πόρων και υλικών από την άρχουσα τάξη επηρεάζει και καθορίζει τη σχέση σχολείου και οικογένειας συμπαρασύροντας αλλαγές και παγιώνοντας πρακτικές, οι οποίες ευνοούν τη μεταβίβαση της εξουσίας μεταξύ των γενεών της (Φάκου, 2015).

Βιβλιογραφία

ALEGRE, M. À., & BENITO, R. (2012). 'The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, *33*(6), 849-871.

ΑΛΕΞΙΟΥ, Θ. (2006). *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο.* (2η έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση.

ALTHUSSER, L. (1999). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (μτφ. Ξ. Γιαταγάνας). Στο: *Θέσεις (1964 – 1975)*. (σελ. 69 – 121). Αθήνα: Θεμέλιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1970).

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (2008). *Οι κλασσικοί της κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.

APPLE, M. (2002). Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).

ARIES, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (μτφ. Γ. Αναστοπούλου). Αθήνα: Γλάρος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1960).

ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσίας*. Αθήνα: Νήσος.

BALIBAR, E. (2003). Σχετικά με τις θεμελιώδεις έννοιες του ιστορικού υλισμού (μτφ. Δ. Δημούλης) Στο: Δ. Δημούλης (επιμ.), *Να διαβάσουμε το Κεφάλαιο*. (σελ. 455 – 602). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).

BALL, S., & YOUDELL, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης* (μτφ. Β. Παππή). Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ – Εκπαιδευτική Διεθνής.

BAUMAN, Z. (2009). Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας (μτφ. Κ. Γεώρμας). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).

BECKER, H. (1997). Κοινωνικο-ταξικές παραλλαγές στη σχέση δασκάλου – μαθητή. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη*.

Κοινωνιολογικές προοπτικές. (σελ. 424 – 441). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1952).

BLACKLEDGE, D. & HUNT, B. (1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1985).

BOOCOCK, S. (1997). Το σχολείο ως κοινωνικό περιβάλλον για μάθηση: Κοινωνική οργάνωση και μικρο-κοινωνική διαδικασία στην εκπαίδευση. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 239 – 291). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (2014). Η αναπαραγωγή. *Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια*.

BOWLES, S., & GINTIS, H. (1985). Πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται. Στο: Ά. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. (σελ. 469 – 491). Αθήνα: Παπαζήση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).

BOWLES, S., & GINTIS, H. (2002). *Schooling in capitalist America revisited.* Ανακτήθηκε από http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf στις 16.1. 2014.

ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ, Π. & ΦΕΡΕΝΤΙΝΟΥ, ΟΥ. (2022). Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, τ. 1/2022*

COLLINS, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual review of Anthropology, 38*(1), 33-48.

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ. (2008). *Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική*. Ανακοίνωση στο 5ο επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης, Πάτρα. Ανακτήθηκε από http://www.eriande. elemedu.upatras.gr/

DALE, R. (1997). Φαινομενολογικές προοπτικές και η κοινωνιολογία του σχολείου. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 292 – 310). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1974).

DREEBEN, R. (1997). Η συνεισφορά της σχολικής διαδικασίας στην εκμάθηση κανόνων: ανεξαρτησία, επίτευγμα, καθολικότητα, μερικότητα. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 195 – 230). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1968).

DURKHEIM, E. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία* (μτφ. Ε. Στασινοπούλου). Αθήνα: Γρηγόρη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).

DURU-BELLAT, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.

FAUCONNET, P. (2013). Εισαγωγή. Στο: E. Durkheim, *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία* (μτφ. Ε. Στασινοπούλου). Αθήνα: Γρηγόρη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).

GIDDENS, A. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (μτφ. Ν. Τριανταφυλλοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1982).

GIDDENS, A. (1997). Θεωρία δομοποίησης και εμπειρική έρευνα. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 509 – 533). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1984).

GIDDENS, A. (2013). *The third way: The renewal of social democracy*. John Wiley & Sons.

GIROUX, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review, 53,* 257 – 293. Ανακτήθηκε από https://www. academia.edu/3638580/ στις 2.2.2014.

HARGREAVES, D. (1997). Αντιδράσεις στην ετικετοποίηση. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 489 – 507). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).

ΘΑΝΟΣ, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.

KANTZAPA, B. (2009). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο: Κ. Τάτσης (επιμ.), *Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία – Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου* (σελ. 24 - 43). Αθήνα.

ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

KONTOY, A. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

LYOTARD J. – F. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1979).

MARX, K. (2002). *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας* (Τόμ. Α΄) (μτφ. Π. Μαυρομμάτης). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1867).

ΜΑΤΘΑΙΟΥ, Δ. (1999, Νοέμβριος). *Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου.* Ανακοίνωση στο Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο. Βόλος.

Ανακτήθηκε από: http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf στις 3.9.2022.

MELLON, R. (2010). *Κλινική ψυχομετρία*. Αθήνα: Πεδίο.

MICHEA, J. – C. (2002). Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της (μτφ. Α. Ελεφάντης). Αθήνα: Βιβλιόραμα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ, (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.

MOORE, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Polity.

ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. (σελ. 427 – 446). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1980). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.

ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς.* Αθήνα: Γρηγόρη.

ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ, Μ. (2012). Μορφές αποσχολειοποίησης και ο ρόλος του σχολείου στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό. *Ηώς, 3,* 74 – 91.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Σ. - Μ. (2005). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Α. (2012). Ελευθερία και αγωγή στον Αιμίλιο του J. J. Rousseau. Αθήνα: Γρηγόρη.

PARSONS, T. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία. Στο: Ά. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 249 – 279). Αθήνα: Παπαζήση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1959).

ΠΑΥΛΙΔΗΣ, Π. (2000). Το Κοινωνικό Συμβόλαιο ως θεωρία του κοινωνικού γίγνεσθαι και ως ιδεώδες. *Ουτοπία, 41*, 37 – 48.

ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ, Γ. (2012) Εισαγωγή του επιμελητή. Στο: P. Willis, *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (μτφ. Υ. Κοσμά). (σελ. 25 – 74). Αθήνα: Gutenberg.

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

QUEIROZ, J. – M. (2000). Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του (μτφ. Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).

SHARP, P. & GREEN, A. (1997). Κοινωνική στρωμάτωση στη σχολική τάξη: ένας ιδεατός τύπος. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 442 – 457). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983).

SOËTARD, M. (2000). Jean-Jacques Rousseau. Στο: J. Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφ. Δ. Καρακατσάνη) (σελ. 23 – 41). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994).

SPYRELLIS, S. (2015). Social space and educational outcomes in Athens. *Cybergeo: European Journal of Geography*.

ΣΤΑΜΕΛΟΣ, Γ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. (σελ. 303 - 318). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

TIMASHEFF, N.S. & THEODORSON, G.A. (1983). *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών* (μτφ. Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΦΑΚΟΥ, Α. (2015). *Όταν είσαι γονιός από την τάξη τη δική μας...: ταξικές διαφοροποιήσεις των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Α) (σελ. 81 - 165). Πάτρα: ΕΑΠ.

ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (2010β). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο: Σ. Κονιόρδος, & Ν.

Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

WALLERSTEIN, I. (2009). *Για να καταλάβουμε τον κόσμο μας. Εισαγωγή στην ανάλυση των κοσμοσυστημάτων* (μτφ. Σπ. Μαρκέτος). Θεσσαλονίκη: Θύραθεν. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2004).

WILLIS, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (μτφ. Υ. Κοσμά). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1977).

Η Ευδοκία Ζέρβα είναι δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο («Σπουδές στην Εκπαίδευση») και από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος («Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»).

Κωνσταντίνος Η. ΣΤΑΜΟΠΟΥΛΟΣ

Σημαντικότητα οργανωσιακής δικαιοσύνης: Η σχέση οργανωσιακής δικαιοσύνης με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.31949

Εισαγωγή

Ο ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΨΥΧΟ ΟΝ, ΑΝΤΙΘΕΤΑ ΕΧΕΙ ΚΑΙ αυτός τις ανάγκες του και κατ' επέκταση πρέπει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία του (Ματθαίος, 2008) και να μη βιώνει αγχωτικές καταστάσεις όταν εργάζεται (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Είναι πλέον εδραιωμένη η πεποίθηση ότι η πορεία προς την εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται κατά πολύ και από τα άυλα στοιχεία που κατέχει μια σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008). Οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού όπως η σχολική μονάδα, δεν είναι μόνο ο βασικός συντελεστής της παραγωγής αλλά το βασικό δημιουργικό κύτταρο του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρεππα, 2008). Πολλές σχολικές μονάδες είναι αποδοτικές ενώ κάποιες άλλες όχι, επειδή οι εργαζόμενοι σε αυτά δεν ξέρουν, δεν μπορούν ή δε θέλουν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. Επομένως τη διαφορά την κάνουν οι άνθρωποι, είτε αυτοί διοικούν είτε απλά εκτελούν (Χυτήρης, 2001).

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει πολλές συμπεριφορές στον χώρο εργασίας, μεταξύ αυτών την απουσία από την εργασία (Scott & Taylor, 1985), την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του εργαζομένου (Koustelios, 2001), τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων στο χώρο εργασίας (Baron, 1986), τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (Κάντας, 1992) και τα επιτεύγματα – επίδοση των μαθητών (Zigarreli, 1996). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι όταν είμαστε αγχωμένοι είναι σχεδόν αδύνα-

το να συγκεντρώσουμε την προσοχή μας καθώς οι ορμόνες του άγχους που παράγονται στον εγκέφαλο κάνουν αδύνατη την ικανότητά μας να αποφασίσουμε τι είναι το πιο σημαντικό (Keoning, et al., 2011). Το χρόνιο αλλά και το στιγμιαίο άγχος έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζουν την μνήμη μας (Keoning et al., 2011; Sapolsky, 1996) και είναι ευρέως γνωστό από τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα ότι όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε από τη μνήμη μας πληροφορίες τις οποίες γνωρίζουμε πολύ καλά (Kuhlmann, Piel, & Wolf, 2005). Ένας ακόμη τομέας που επηρεάζεται από το άγχος είναι η ίδια η μάθηση, καθώς όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να σκεφτούμε καθαρά, να αξιολογήσουμε προσεκτικά τα στοιχεία, να ζυγίσουμε τις προτεραιότητες και να σχεδιάσουμε ένα συγκεκριμένο πλάνο (Stixrud, 2012; Sapolsky, 1996).

Η δικαιοσύνη είναι πολύ σημαντική για τους εργαζόμενους καθώς μέσω αυτής επηρεάζονται οι υποκειμενικές τους επιλογές και η συμπεριφορά τους στον εργασιακό χώρο (Jamali, & Nejati, 2009; Lind, & Tyler, 1988). Φαίνεται ότι το αίσθημα δικαιοσύνης επηρεάζει την εργασιακή εξουθένωση (Aghaei, Moshiri, & Shahrabanian, 2012), την εργασιακή απόδοση (Greenberg, 1988), την χαμηλότερη εργασιακή ποιότητα (Cowherd, & Levine, 1992), τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων (Pfeffer, & Langton, 1993) και την εμπιστοσύνη στη διεύθυνση και την εργασιακή δέσμευση (Choi, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης, εργασιακού άγχους και οργανωσιακής δικαιοσύνης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας.

Θεωρία

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα θετικό ή αρνητικό υποκειμενικό αίσθημα του εργαζομένου για την εργασία του. Προκύπτει όταν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των απαιτήσεων από τη δουλειά και των προσδοκιών από την εργασία και εκφράζει η σύνδεση μεταξύ των προσδοκιών των εργαζομένων και των αμοιβών που παρέχονται στους εργαζομένους (Akhtara, Hashmib, & Naqvic, 2010). Κατά τον Schaffer (1953) η εργασιακή ικανοποίηση «ποικίλλει και εξαρτάται άμεσα από το βαθμό κατά

τον οποίο οι ανάγκες του ατόμου που μπορούν να ικανοποιηθούν από την εργασία του πραγματικά ικανοποιούνται σε αυτή» (σελ. 3). Οι Smith, Kendall and Hullin (1969) πρότειναν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι «*…συναισθηματικές επιδράσεις του ατόμου σε ένα τομέα της εργασίας του*» (σελ. 6). Οι Dawis and Lofquist (1984) όρισαν την εργασιακή ικανοποίηση ως *«…το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που κάνει το άτομο για το βαθμό που το εργασιακό του περιβάλλον καλύπτει τις ανάγκες του*» (σελ. 32), ενώ ο Lease (1998) όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως «*…τον συναισθηματικό προσανατολισμό του εργαζομένου ως προς τον εργασιακό του ρόλο στον οργανισμό*» (σελ.155).

Σύμφωνα με πολλές μελέτες η εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς οργανωσιακούς παράγοντες όπως οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών με τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος (Papanastasiou, & Papanastasiou, 1998), η ενίσχυση-βοήθεια που παρέχεται από τη διεύθυνση, η πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή, προβλήματα που σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας και το αναλυτικό πρόγραμμα (Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται στις σχολικές μονάδες και στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων (Bogler, 2001) και η ανάπτυξη θερμών προσωπικών σχέσεων με τους μαθητές (Shann, 1998). Τέλος, όπως αναφέρει η Saiti (2007) οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και το σχολικό κλίμα, την πιθανότητα για προαγωγή και τα οφέλη από την εργασία, την εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας τους, τις αμοιβές από την εργασία, τη γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, τη γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι Stein and Cutler (2002) ορίζουν το άγχος «*ως μια ολοκληρωτική ανταπόκριση του ατόμου στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις*» (σελ. 13) και θεωρούν ότι το άγχος είναι «*…ένα αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής το οποίο όλοι πρέπει να αντιμετωπίσουμε*» (σελ. 13). Κατά τους Kyriacou and Sutcliffe (1978) το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών «*είναι μια αντίδραση στην αρνητική επίδραση από ζητήματα της δουλειάς, που συνήθως συνοδεύεται με βλαβερές ψυχολογικές αλλαγές*» (σελ. 159). Κατά μια άλλη έννοια (Kyriacou, & Harriman, 1993) το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί «*ως το βίωμα αρνητικών και μη ευχάριστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η κατάθλιψη και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα κάποιων θεμάτων από την εργασία τους*» (σελ. 298).

Το εργασιακό άγχος επηρεάζεται μεταξύ άλλων από οργανωσιακούς παράγοντες που συνδέονται με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και τον διευθυντή. Τέτοιοι παράγοντες είναι η περιορισμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση, ελλιπής εκπαίδευση, μειωμένη ενημέρωση ή επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα, συνεχής αλλαγές στο διδακτικό και αναλυτικό πρόγραμμα και δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς και τους συναδέλφους (Forlin, 2001; Pithers, 1995). Άλλοι παράγοντες είναι η δομή της τάξης, τα προβλήματα πειθαρχίας, η ανομοιογένεια της τάξης και ο εργασιακός φόρτος (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Forlin, 2001; Lewis, 1999; Male, & May, 1998; Pithers, 1995).

Χωρίς αμφιβολία, είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει κάποιος εργαζόμενος που να αποδέχεται την αδικία στον εργασιακό του χώρο και πολύ πιθανό να αντιδράσει όταν τον αδικήσουν και αν δεν μπορέσει να αντιδράσει θα αισθάνεται εξουθενωμένος και κουρασμένος (Aghaei, Moshiri & Shahrabanian, 2012). Σύμφωνα με τους Campbell και Finch (2004) η οργανωσιακή δικαιοσύνη μπορεί να οριστεί ως «*η αντίληψη των εργαζομένων σχετικά με την αμεροληψία με την οποία τους μεταχειρίζονται στον εργασιακό τους χώρο*» (σελ. 179). Ενώ σύμφωνα με τον Greenberg (1990) η οργανωσιακή δικαιοσύνη «*επιχειρεί να περιγράψει και να εξηγήσει το ρόλο της αμεροληψίας ως εργασιακό παράγοντα*» (σελ. 400). Οι περισσότερο αποδεκτές κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης περιλαμβάνουν την διανεμητική δικαιοσύνη (distributive justice), την διαδικαστική δικαιοσύνη (procedural justice) και την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (interactional justice) (Crow, Lee, & Joo, 2012; Karriker & Williams, 2009; McDowall & Fletcher, 2004; Charash, & Spector, 2001; Eskew, 1993; Greenberg, 1987).

Η *διανεμητική δικαιοσύνη* (distributive justice) αναφέρεται στην αμεροληψία της κατάληξης (Greenberg, 1987). Η έμφαση σε αυτή τη κατεύθυνση της δικαιοσύνης δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αποφασίζουν να διανείμουν τους πόρους και στον τρόπο που εργαζόμενοι αντιδρούν στην κατάληξη αυτής της απόφασης (Eskew, 1993). Έχει τη δυνατότητα να συνδέεται με πολλές διαδικασίες του οργανισμού, των οποίων η κατάληξη της διανομής είναι αναπόσπαστο κομμάτι (Charash, & Spector, 2001), πολλές φορές επικεντρώνεται στον μισθό, την προαγωγή και τα εργασιακά οφέλη (Karriker, & Williams, 2009).

Η διαδικαστική δικαιοσύνη (procedural justice) αναφέρεται όχι στην αμεροληψία της κατάληξης αλλά στην αμεροληψία της διαδικασίας μέσω της οποίας λήφθηκε μια απόφαση (Charash, & Spector, 2001; Eskew, 1993; Folger, & Greenberg, 1985). Ουσιαστικά, οι εργαζόμενοι κρίνουν

πόσο αμερόληπτες είναι οι διαδικασίες μέσω των οποίων γίνεται η διανομή των πόρων και αυτή η κρίση είναι ανάλογη με τις απόψεις τους ως προς τον τρόπο που θα έπρεπε να λειτουργεί η διαδικασία (Thibaut, & Walker, 1975). Για να αισθάνονται οι εργαζόμενοι μεγαλύτερο αίσθημα δικαιοσύνης θα πρέπει οι διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις να είναι πιο αμερόληπτες, ξεκάθαρες και να περιέχουν στοιχεία αλήθειας (Harvey, & Haires, 2005).

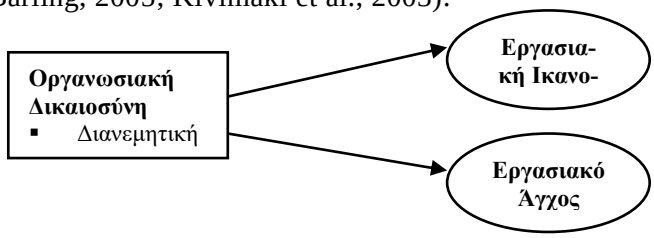
Τέλος, η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (interactional justice) σχετίζεται με τη διαπροσωπική επικοινωνία αναφορικά με της οργανωσιακές διαδικασίες (McDowall & Fletcher, 2004). Στην κατεύθυνση αυτή περιλαμβάνονται ζητήματα όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός (Tyler, & Bies, 1990; Bies, & Moag, 1986) και συνδέεται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις του διευθυντή (Harvey, & Haires, 2005; Charash, & Spector, 2001; Bies, & Moag, 1986). Έτσι, όταν ένας εργαζόμενος αισθάνεται αλληλεπιδραστικά αδικημένος θα έχει αρνητική αντίδραση προς τον διευθυντή του και όχι προς τον ίδιο τον οργανισμό (Harvey, & Haires, 2005).

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη δεν επηρεάζει μόνο την αντίληψη των εργαζομένων για το επίπεδο της αμεροληψίας από την πλευρά του οργανισμού αλλά επηρεάζει τις συμπεριφορές και τις στάσεις των εργαζομένων (Whisenant, & Smucker, 2009). Πολλά είναι τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της οργανωσιακής δικαιοσύνης, της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους (Choi, 2011; Vieswesvaran, & Ones, 2002; Charash, & Spector, 2001) . Σύμφωνα με τη θεωρία της θεωρία της αμεροληψίας (equity theory) (McCain, Tsai, & Bellino, 2010; Austin, & Walster, 1974; Adams, 1963) οι εργαζόμενοι είναι θέση να τροποποιήσουν την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας τους για να αποκαταστήσουν την δικαιοσύνη. Όταν οι εργαζόμενοι λαμβάνουν δικαιοσύνη σε ένα οργανισμό, είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν ευκαιρίες να ισορροπήσουν την κατάσταση αυξάνοντας το δικό τους συμφέρον σε βάρος του οργανισμού (Trevino, & Weaver, 2001). Επιπλέον, όταν οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται δίκαια είναι περισσότερο πρόθυμοι να υποβαθμίσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα προς όφελος της ομάδας ή του οργανισμού (Lind, & Tyler, 1988). Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζονται άδικα τείνουν να έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους όπως για παράδειγμα η εργασιακή δυσαρέσκεια (McCain, Tsai, & Bellino, 2010, Koh, & Boo, 2004; Leigh, Lucas, & Woodman, 1988) ή το εργασιακό άγχος καθώς έχουν την αίσθηση ότι ο οργανισμός δεν αξιολογεί την προσπάθειά τους, υποβαθμίζει το έργο τους ή ακόμη

θέλει να τους βλάψει (Charash, & Spector, 2001). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι οι εργαζόμενοι να αναπτύσσουν συμπεριφορές όπως απόκρυψη σημαντικών πληροφοριών, κλέψιμο από τον οργανισμό και επιτηδευμένα λάθη (Trevino, & Weaver, 2001).

Οι Vieswesvaran and Ones (2002) διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι εκτιμούν περισσότερο τη διαδικαστική δικαιοσύνη από την διανεμητική δικαιοσύνη επειδή η διαδικαστική δικαιοσύνη παρέχει έλεγχο στη διαδικασία ενώ η διανεμητική δικαιοσύνη παρέχει έλεγχο στη διανομή των πόρων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται περισσότερο με διαδικαστική δικαιοσύνη παρά με την διανεμητική δικαιοσύνη. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στη δυσκολία δημιουργίας κανόνων και ρυθμίσεων για κάθε περίπτωση αλλά και στην μη ύπαρξη ηθικού κλίματος στους οργανισμούς όπου να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οργανωσιακή δικαιοσύνη.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Vieswesvaran and Ones (2002), οι Charash and Spector (2001) διαπίστωσαν ότι η συνολική εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται και με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Βέβαια, η ικανοποίηση από το σύλλογο (π.χ. ΔΟΕ) και η μισθολογική ικανοποίηση φαίνεται να συνδέονται περισσότερο με την διανεμητική και τη διαδικαστική δικαιοσύνη. Τέλος, ικανοποίηση από τη διεύθυνση δεν σχετιζόταν περισσότερο με τη αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη αλλά και με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Ως προς τη σύνδεση της οργανωσιακής δικαιοσύνης και του εργασιακού άγχους οι Ddaido, Harb and Meurs (2010) διαπίστωσαν ότι όλες οι κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης επηρεάζουν το εργασιακό άγχος. Αν και η σύνδεση του εργασιακού άγχους και της οργανωσιακής δικαιοσύνης με τις τρεις κατευθύνσεις της δικαιοσύνης έχει αποδειχτεί και σε άλλες έρευνες (Judge, & Colquitt, 2004; Tepper, 2000) σε άλλες έρευνες φάνηκε η σχέση του εργασιακού άγχους να είναι πολύ σημαντικότερη με την διανεμητική και την διαδικαστική δικαιοσύνη (Francis & Barling, 2005; Kivimaki et al., 2003).



Σχήμα 1. Ερευνητικό πλαίσιο εργασίας

Το δείγμα

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας έγινε τυχαία επιλογή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Για τις ανάγκες της έρευνας μοιράστηκαν 370 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς. Από αυτά επιστράφηκαν τα 142 (38,37%). Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν, αφαιρέθηκαν 9 ερωτηματολόγια, στα οποία τα υποκείμενα ήταν λιγότερο από ένα χρόνο στην ίδια σχολική μονάδα, 4 ερωτηματολόγια των οποίων η σχολική μονάδα δεν ακολουθούσε το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) και 3 ερωτηματολόγια των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν συμπλήρωσαν πλήρως το ερωτηματολόγιο. Έτσι, ο τελικός αριθμός ερωτηματολογίων – υποκειμένων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν 126 (34,05%). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τον μήνα Σεπτέμβριο 2012 και επιστράφηκαν το μήνα Οκτώβριο του 2012.

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων μας και την αποτελεσματικότερη μελέτη των ερευνητικών μας υποθέσεων χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο. Στο πρώτο μέρος το υποκείμενο συμπλήρωνε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και προσόντα) και στο δεύτερο μέρος συμπλήρωνε τα δεδομένα για την οργανωσιακή δικαιοσύνη, το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση. Για τη συλλογή των δεδομένων για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Job Satisfaction Survey (JSS). Αποτελείται από 36 ερωτήσεις – δηλώσεις. Η συνολική αξιοπιστία του Job Satisfaction Scale που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .91 (Crossman, & Harris, 2006; Spector, 2000; Sauer, 2009). Στην παρούσα έρευνα ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας είναι .83 αλλά αυτό δεν δημιουργεί πρόβλημα. Σε κάθε ερώτηση το υποκείμενο μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση κυκλώνοντας ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το έξι (6) όπου ένα σήμαινε διαφωνώ πάρα πολύ και έξι σήμαινε συμφωνώ πάρα πολύ.

Για τη συλλογή των δεδομένων για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Teacher Stress Inventory (TSI). Το ερωτηματολόγιο μετράει το συνολικό εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού μέσω

δέκα παραγόντων χωρισμένοι σε δυο μεγάλες ομάδες. Τους παράγοντες που προκαλούν το άγχος και τους παράγοντες που είναι αποτέλεσμα του άγχους. Η συνολική αξιοπιστία του Teacher Stress Inventory (TSI) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .93 (Fimian, 1988; 1984). Στην παρούσα έρευνα ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας είναι .87 αλλά αυτό δεν δημιουργεί πρόβλημα. Σε κάθε ερώτηση το υποκείμενο μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση κυκλώνοντας ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το πέντε (5) όπου ένα σήμαινε καθόλου και το πέντε σήμαινε πάρα πολύ. Για να διατυπωθεί το άγχος τόσο σε κάθε παράγοντα όσο και το εργασιακό άγχος συνολικά γινόταν άθροιση του «σκορ» κάθε υποκειμένου.

Τέλος, για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την οργανωσιακή δικαιοσύνη έγινε μέτρηση των τριών κατευθύνσεων της οργανωσιακής δικαιοσύνης (διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική) (Johnson, 2007; Moorman, 1991). Για τη μέτρηση της διανεμητικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Distributive Justice Index (DJI) το οποίο μετράει την αμεροληψία του αισθάνονται οι εργαζόμενοι ως προς τις ανταμοιβές που λαμβάνουν σε σχέση με την εργασία τους στον οργανισμό, η συνολική αξιοπιστία του Distributive Justice Index (DJI) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .94 (Moorman, 1991). Για τη μέτρηση της διαδικαστικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Procedural Justice Measure (PJM) το οποίο μετράει την αμεροληψία των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στον οργανισμό. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με το βαθμό συνέπειας, ακρίβειας, ηθικότητας, ευελιξίας και αντικειμενικότητας που ενέχουν οι διαδικασίες με τις οποίες διανέμονται οι «πόροι» στον οργανισμό. Η συνολική αξιοπιστία του Procedural Justice Measure (PJM) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .94 (Moorman, 1991). Τέλος, για τη μέτρηση της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Interactional Justice Measure (PJM) το οποίο επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς. Η συνολική αξιοπιστία του Procedural Justice Measure (PJM) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .93 (Moorman, 1991). Στην παρούσα έρευνα ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας είναι .91 αλλά αυτό δεν δημιουργεί πρόβλημα. Σε κάθε ερώτηση το υποκείμενο μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση κυκλώνοντας ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το επτά (7) όπου ένα σήμαινε διαφωνώ πάρα πολύ και το επτά σήμαινε συμφωνώ πάρα πολύ.

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά πολύ σημαντική θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ως σύνολο (Pearson Cor. = ,750, p-value=,000<,001). Ως προς τη συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης, φάνηκε ότι η σημαντικότερη συσχέτιση υπάρχει με την διαδικαστική δικαιοσύνη (Pearson Cor. = ,758, p-value=,000<,001) στη συνέχεια με την διανεμητική δικαιοσύνη (Pearson Cor. = ,741, p-value=,000<,001) και τέλος με τη αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (Pearson Cor. = ,721, p-value=,000<,001), όλες οι συσχετίσεις είναι θετικές (Πίνακας 1).

		Ικανοποίηση	Δικαιοσύνη	Διανεμητική	Διαδικαστική	Αλληλεπιδραστική
Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1	,750**	,741**	,758**	,721**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Πίνακας 1. Συσχετίσεις εργασιακής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης

Στην προσπάθεια να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της συνολικής οργανωσιακής δικαιοσύνης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών (F= 160,419, p.value = ,000<,001) και η σχέση αυτή μπορεί να ερμηνεύσει το 55,9% της μεταβλητότητας της εργασιακής ικανοποίησης. Επιπλέον, η εξίσωση που συνδέει τις δυο μεταβλητές είναι (Πίνακας 2):

$$y_i = 67{,}526 + 0{,}77 * x$$

y = Εργασιακή Ικανοποίηση (εξαρτημένη μεταβλητή)

x = Οργανωσιακή Δικαιοσύνη

	Coefficients	Beta	t (stat)	p.value
(Constant)	67,526		13,487	,000
Δικαιοσύνη	,770	,750	12,666	,000
R(2) adj = 0.559 , F = 160,419 F(prob) =0.000				
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Εργασιακή ικανοποίηση				

Πίνακας 2. Υπόδειγμα απλής γραμμικής παλινδρόμησης

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά πολύ σημαντική αρνητική συσχέτιση του εργασιακού άγχους με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ως σύνολο (Pearson Cor. = -,709, p-value=,000<,001). Ως προς τη συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης, φάνηκε ότι η σημαντικότερη συσχέτιση υπάρχει με την διανεμητική δικαιοσύνη (Pearson Cor. = -,710, p-value=,000<,001) στη συνέχεια με την διαδικαστική δικαιοσύνη (Pearson Cor. = -,706, p-value=,000<,001) και τέλος με τη αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (Pearson Cor. = -,684, p-value=,000<,001), όλες οι συσχετίσεις είναι αρνητικές (Πίνακας 3).

		Άγχος	Δικαιοσύνη	Διανεμητική	Διαδικαστική	Αλληλεπιδραστική
Άγχος	Pearson Correlation	1	-,709**	-,710**	-,706**	-,684**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Πίνακας 3. Συσχετίσεις εργασιακού άγχους με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης

Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι η τετραγωνικής καμπύλης ελάχιστων τετραγώνων μεταξύ του εργασιακού άγχους και της οργανωσιακής δικαιοσύνης (F= 67,894, p.value = ,000<,001) μπορεί να ερμηνεύσει μεγαλύτερο ποσοστό μεταβλητότητας σε σχέση με την απλή γραμμική. Το ποσοστό της μεταβλητότητας που μπορεί να ερμηνεύσει αυτό το μοντέλο είναι 51,5% του εργασιακού άγχους. Επιπλέον, η εξίσωση που συνδέει τις δυο μεταβλητές είναι (Πίνακας 4):

$$y_i = 289{,}937 - 3{,}183 * x_i + 0{,}13 * x_i^2$$

y = Εργασιακό άγχος (εξαρτημένη μεταβλητή)

x = Οργανωσιακή Δικαιοσύνη

	Coefficients	Beta	t (stat)	p.value
(Constant)	289,937		6,767	,000
Δικαιοσύνη	-3,183	-2,529	-3,115	,002
Δικαιοσύνη**2	,013	1,825	2,248	,026
R(2) adj = 0.515 , F = 67,894 F(prob) =0.000				
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Εργασιακό άγχος				

Πίνακας 4. Υπόδειγμα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι υπάρχει πολλαπλή γραμμική σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης του εργασιακού άγχους και της οργανωσιακής δικαιοσύνης (F= 90,001, p.value = ,000<,001) και η σχέση αυτή μπορεί να ερμηνεύσει το 58,6% της μεταβλητότητας της εργασιακής ικανοποίησης. Επιπλέον, η εξίσωση που συνδέει τις τρεις μεταβλητές είναι (Πίνακας 5):

$$y_i = 29{,}413 + 0{,}201 * x_i + 0{,}950 * z_i$$

y = Εργασιακή Ικανοποίηση (εξαρτημένη μεταβλητή)
x = Εργασιακό άγχος
z= Οργανωσιακή Δικαιοσύνη

	Coefficients	Beta	t (stat)	p.value
(Constant)	28,413		2,056	,042
Άγχος	,201	,246	3,023	,003
Δικαιοσύνη	,950	,924	11,357	,000
R(2) adj = 0.586 , F = 90,001 F(prob) =0.000				
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Εργασιακή ικανοποίηση				

Πίνακας 5. Υπόδειγμα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Ερμηνεία

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Charash, & Spector, 2001; Folger, & Konovsky, 1989; Deutsch, 1975). Σύμφωνα με το «Personal Outcomes Model» η εργασιακή δικαιοσύνη είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι μέσω της εργασιακής δικαιοσύνης θα έχουν υψηλές «απολαβές» στον εργασιακό τους χώρο γεγονός που τους οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση (Abeles, 2009; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997).

Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι και οι τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης σχετίζονται στατιστικά σημαντικά θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Charash and Spector (2001) αν και αποτελέσματα άλλων ερευνών έχουν δείξει ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την διανεμητική

και την διαδικαστική δικαιοσύνη (Vieswesvaran, & Ones, 2002). Η απουσία της διανεμητικής δικαιοσύνης οδηγεί τους εργαζόμενους στην εργασιακή δυσαρέσκεια καθώς αλλάζουν τη συμπεριφορά τους για αποκαταστήσουν την αμεροληψία στον οργανισμό (Greenberg, & Scott, 1996). Η μη ύπαρξη διαδικαστικής δικαιοσύνης οδηγεί στην εργασιακή δυσαρέσκεια καθώς επηρεάζει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ εργαζομένων και οργανισμού, δημιουργώντας αρνητικά συναισθήματα στους εργαζομένους (Organ, & Moorman, 1993). Τέλος, η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη φαίνεται να μη συνδέεται άμεσα με τον οργανισμό αλλά με τον εργασιακό προϊστάμενο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις σε «τοπικό» επίπεδο που με τη σειρά τους οδηγούν στην εργασιακή δυσαρέσκεια (Charash, & Spector, 2001).

Βέβαια, όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες (Folger, & Konovsky, 1989; Alexander, & Ruderman, 1987) η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται λιγότερο με την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη. Μια εξήγηση μπορεί να δοθεί από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι θεωρούν τη διανεμητική και διαδικαστική δικαιοσύνη μεγαλύτερης βαρύτητας στον χώρο εργασίας τους (Choi, 2011).

Σε αντίθεση με την εργασιακή ικανοποίηση το εργασιακό άγχος έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Το στοιχείο αυτό έχει αποδειχτεί και από άλλα ερευνητικά αποτελέσματα (Dbaibo, Hurb, & Mears, 2010; Judge, & Colquitt, 2004; Tepper, 2000). Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής αναγνώρισης (Social Identity Theory) οι εργαζόμενοι αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση όταν γνωρίζουν ότι αναγνωρίζεται η αξία τους σε μια ομάδα ατόμων των οποίων η αξία αναγνωρίζεται (Worner, Reynolds, & Roman, 2005; Lind, & Tyler, 1988) κατά αυτή την έννοια η απουσία οργανωσιακής δικαιοσύνης οδηγεί στην αντίληψη ότι δεν αναγνωρίζεται η αξία του εργαζομένου και της ομάδας στην οποία ανήκει και κατά συνέπεια οδηγείται στο εργασιακό άγχος (Kyriacou, & Sattcliffe, 1978).

Παράλληλα, το εργασιακό άγχος σχετίζεται στατιστικά σημαντικά αρνητικά με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες (Dbaibo, Hurb, & Mears, 2010; Fujishiro, & Heaney, 2009; Francis, & Barling, 2005; Judge & Colquitt, 2004; Kivimaki, et al. 2003; Tepper, 2000). Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός κατά το οποίο οι τρεις κατευθύνσεις της δικαιοσύνης συνδέονται με τις απολαβές των εργαζομένων, τη συμμετοχή των εργαζομένων στις αποφάσεις που λαμβάνονται στον οργανισμό, την πρόσβαση στις πληροφορίες αλλά και τη σχέση με τον άμεσο προϊστάμενο,

στοιχεία που οδηγούν στο εργασιακό άγχος (Kyriacou, 2001; Benmansour, 1998; Pithers, & Soden, 1998; Travers, & Cooper, 1996; Pithers, & Fogarty, 1995).

Ακόμη, το εργασιακό άγχος φαίνεται να σχετίζεται λιγότερο με την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη. Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν το παρόν εύρημα όπου το εργασιακό άγχος σχετίζεται περισσότερο με την διανεμητική και διαδικαστική δικαιοσύνη παρά με την αλληλεπιδραστική (Francis, & Barling, 2005; Kivimaki, et al. 2003). Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας ο άμεσος προϊστάμενος των εργαζομένων δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα σε ένα ασταθές εργασιακό περιβάλλον με συνεχόμενες εργασιακές αλλαγές (που έχει επιπτώσεις και στις χρηματικές απολαβές), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγχώνονται περισσότερο από την μη ύπαρξη διανεμητικής και διαδικαστικής δικαιοσύνης στον εργασιακό τους χώρο παρά από την μη ύπαρξη αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης που είναι συνδεδεμένη με τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας.

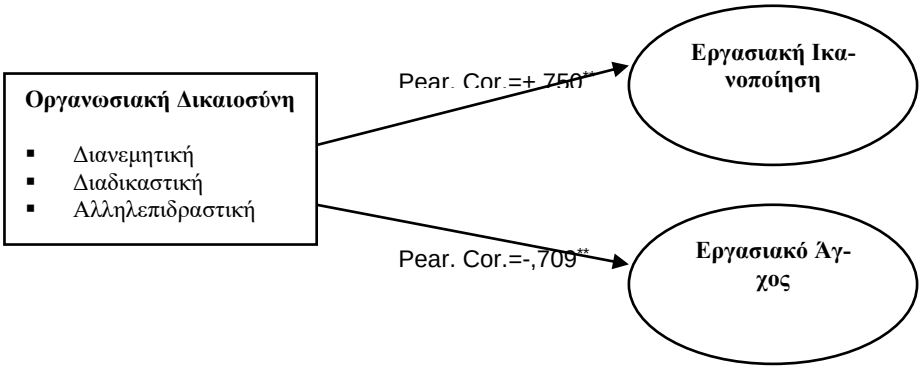
Συμπεράσματα

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνάς αφορούν την επίδραση της οργανωσιακής δικαιοσύνης ως σύνολο αλλά και των τριών κατευθύνσεων της οργανωσιακής δικαιοσύνης στην εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα, η οργανωσιακή δικαιοσύνη επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή αύξηση της οργανωσιακής δικαιοσύνης οδηγεί σε αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αντίστροφα. Το ίδιο ισχύει και με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης (διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική) αν και όπως έδειξαν τα αποτελέσματα η μικρότερη συσχέτιση υπάρχει με την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το γραμμικό μοντέλο παλινδρόμησης μπορεί να ερμηνεύσει το 56,2% της μεταβλητότητας της εργασιακής ικανοποίησης όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η οργανωσιακή δικαιοσύνη.

Εν συνεχεία, μελετήθηκε η σχέση της οργανωσιακής δικαιοσύνης με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Αύξηση της οργανωσιακής δικαιοσύνης οδηγεί σε μείωση του εργασιακού άγχος και αντί-

στροφα. Βέβαια, όταν η οργανωσιακή δικαιοσύνη αυξάνεται πολύ, το εργασιακό άγχος φαίνεται να σταθεροποιείται και στη συνέχεια να αυξάνεται ελάχιστα, το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από το μοντέλο παλινδρόμησης ελάχιστων τετραγώνων το οποίο μπορεί να ερμηνεύσει το 52,3% της μεταβλητότητας του εργασιακού άγχους όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η οργανωσιακή δικαιοσύνη. Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος έχουν και οι τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης (διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική) και η μικρότερη συσχέτιση είναι με την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη.



**. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01 (2-tailed).

Σχήμα 2. Ερευνητικό πλαίσιο εργασίας και συσχετίσεις

Τέλος, το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης φαίνεται ότι μπορεί να ερμηνεύσει το 59,2% της μεταβλητότητας της εργασιακής ικανοποίησης με τυπικό σφάλμα 11,913 όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι το εργασιακό άγχος και η οργανωσιακή δικαιοσύνη.

Καταλήγοντας, μπορεί να θεωρηθεί ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη μπο-ρεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τόσο το εργασιακό άγχος όσο και την εργασιακή ικανοποίηση αλλά και να αποτελέσει ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Μέσω της οργανωσιακής δικαιοσύνης είναι εφικτό να κατανοηθούν πολλές συμπεριφορές των εργαζομένων στον εργασιακό τους χώρο (Koh & Boo, 2004; Hartman, Yrle, & Galle, 1999). Μέσω της παρούσας έρευνας έγινε εμφανές ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη επηρεάζει συμπεριφορές των εργαζομένων (ικανοποίηση και άγχος) στην εργασία τους με αποτέλεσμα να επηρεάζεται έμμεσα και ποιότητα και ποσότητα της εργασίας τους καθώς αγχωμένοι και δυσαρεστημένοι εργαζόμε-

νοι δεν μπορούν να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Keshavarza, & Mohammadib, 2011; Akhtara, Hashmib, & Naqvic, 2010; DeMato, & Curcio, 2004; Cunningham, 1983). Στον χώρο της εκπαίδευσης γίνεται κατανοητό ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη είναι ακόμη σπουδαιότερη καθώς μέσω του άγχους και της δυσαρέσκειας επηρεάζεται η επίδοση των μαθητών (Bogler, 2002) αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές (Boyle, et al., 1995).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται πολύ θετικά και ταυτόχρονα σπουδαία καθώς κάθε οργανισμός θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει το επίπεδο της αίσθησης δικαιοσύνης που βιώνει κάθε εργαζόμενος. Όταν οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται δικαιοσύνη οδηγούνται στο εργασιακό άγχος και κατά συνέπεια μειώνουν την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας τους. Αντίθετα όταν αισθάνονται δικαιοσύνη οδηγούνται στην εργασιακή ικανοποίηση και συνεπώς βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους.

Από οργανωσιακής πλευράς η ανάγκη της παρούσας έρευνας σε επίπεδο σχολικών μονάδων στην Ελλάδα είναι εξίσου σημαντική. Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων αντιμετωπίζουν ένα ασταθές και άδικο εργασιακό και μισθολογικό περιβάλλον. Σε συνδυασμό με τα πολλαπλά προβλήματα συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με τους/τις διευθυντές/τριες τους και τα διαχρονικά ζητήματα που προκύπτουν από τις κρίσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων, Διευθυντών και Προϊσταμένων εκπαίδευσης, το πρόβλημα της οργανωσιακής αδικίας φαντάζει άλυτο για πολλούς νέους και παλιούς εκπαιδευτικούς. Η παρούσα έρευνα προβάλει την αναγκαιότητα για οργανωσιακή δικαιοσύνη τόσο στην κατεύθυνση της διανομής των πόρων, όσο και στις κατευθύνσεις της διαδικασίας και της αλληλεπίδρασης με τον άμεσο προϊστάμενο.

Ως προς τις αδυναμίες της έρευνας πρέπει να γίνει αναφορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε καθώς το αποτελούσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας καθώς ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών εργάζεται σε αγροτικές και σε ημιαστικές περιοχές της ηπειρωτικής και της νησιωτικής Ελλάδας. Παράλληλα, μια ακόμη αδυ-

ναμία σχετίζεται με τη χρονική στιγμή συλλογής των ερωτηματολογίων, η οποία έγινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς γεγονός που πιθανόν να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν διαφορετικά το επίπεδο της ικανοποίησης, του άγχους και της δικαιοσύνης σε σχέση με το τέλος ή τη μέση της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, τέτοια ερωτήματα είναι: Η ύπαρξη της οργανωσιακής δικαιοσύνης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αύξηση της αποτελεσματικότητας; Το αίσθημα δικαιοσύνης στην εργασία επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ–ΡΕΠΠΑ, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

ΚΑΝΤΑΣ, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Γλώσσα, 29*, 34-43.

ΜΑΤΘΑΙΟΣ, Χ. (2008). *Ανασφάλεια εργασίας, ικανοποίηση από την εργασία και οργανωτική δέσμευση.* Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (2012). Είναι εφικτή η εφαρμογή των σύγχρονων αρχών διοίκησης στο σύγχρονο σχολείο;. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, 16*, 119-128.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Η περίπτωση του νομού Δωδεκανήσου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο: *Διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα* (σσ. 73-85). Πάτρα.

ΣΑΪΤΗ, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΣΑΪΤΗ, Α., & ΣΑΪΤΗΣ, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΣΑΪΤΗ, Α., & ΣΑΪΤΗΣ, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

ΣΑΪΤΗΣ, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΧΥΤΗΡΗΣ, Λ. (2001). *Οργανωτική συμπεριφορά – Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

ABELES, L. R. (2009). Absenteeism Among Teachers - Excused Absence and Unexcused Absence. *International Journal of Educational Administration, 1*(1), 31-49.

ADAMS, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*(5), 422-436.

AGHAEI, N., MOSHIRI, K., & SHAHRBANIAN, S. (2012). Relationship between organizational justice and job burnout in employees of Sport and Youth Head Office of Tehran. *Advances in Applied Science Research, 3*(4), 2438-2445.

AKHTARA, S. N., HASHMIB, M. A., & NAQVIC, S. I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4222–4228.

ALEXANDER, S., & RUDERMAN, M. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social Justice Research, 1*, 177–198.

AUSTIN, V., SHAH, S., & MUNCER, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International, 12*(2), 63-80.

AUSTIN, W., & WALSTER, E. (1974). Participants' reactions to equity with the world. *Journal of Experimental Social Psychology, 10*, 528-548.

BARON, R. (1986). *Behavior in Organizations*. Newton: Allyn and Bacon Publication.

BENMANSOUR, N. (1998). Job satisfaction , stress and coping strategie s among Moroccan high school teachers. *Mediterranea n Journal of Educational Studies, 3*, 13–33.

BIES, R. J., & MOAG, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1, pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.

BOGLER, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.

BOGLER, R. (2002). Two profiles of schoolteachers:a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18*, 665–673.

BOYLE, G. J., BORG, M. G., FOLZON, J. M., & BOGLIANI, A. J. (1995). A structured model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 49–67.

CAMPBELL, L., & FINCH, E. (2004). Customer satisfaction and organisational justice. *Facilities, 22*(7), 178 - 189.

CHARASH, Y., & SPECTOR, P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86*(2), 278–321.

CHOI, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration, 41*(2), 185–204.

COWHERD, D. M., & LEVINE, D. I. (2012). Product quality and pay equity between lower-level employees and top management: an investigation of distributive justice theory. *Administrative Science Quarterly, 37*, 302-320.

CROSSMAN, A., & HARRIS, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(1), 29–46.

CROW, M. S., LEE, C.-B., & JOO, J.-J. (2012). Organizational justice and organizational commitment among South Korean police officers: An investigation of job satisfaction as a mediator. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 35*(2), 402 - 423.

CUNNINGHAM, W. G. (1983). Teacher burnout—solutions for the1980s: A review of the literature. *The Urban Review, 15*(1), 37–51.

DAWIS, R., & LOFQUIST, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minnesota: University Minnesota Press.

DBAIBO, D., HARB, C., & MEURS, N. (2010). Values and Justice as Predictors of Perceived Stress in Lebanese Organisational Settings. *Applied Psychology: An International Review, 59*(4), 701–720.

DEMATO, D. S., & CURCIO, C. C. (2004). Job Satisfaction of Elementary School Counselors: A New Look. *ASCA | Professional School Counseling, 7*(4), 236-245.

DEUTSCH, M. (1975). Equity, eqyality and need: What determines which value will be used as the basis for distributive justice. *Journal of Social issues, 31*, 317-372.

ESKEW, D. E. (1993). The Role of Organizational Justice in Organizational Citizenship Behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 6*(3), 185-194.

FIMIAN, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology, 57*, 277-293.

FIMIAN, M. J. (1988). *Teacher Stress Inventory*. United States of America: Clinical Psychology Publishing Co.

FOLGER, R., & GREENBERG, J. (1985). Procedural justice: An interpretive analysis of personnel systems. In K. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (3rd ed., Vol. 1, pp. 141–183). Greenwich, CT: JAI Press.

FOLGER, R., & KONOVSKY, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal, 32*(1), 115-130.

FORLIN, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 13*, 235-245.

FRANCIS, L., & BARLING, J. (2005). Organizational injustice and psychological strain. *Canadian Journal of Behavioral Science, 37*, 250–261.

FUJISHIRO, K., & HEANEY, C. A. (2009). Justice at Work, Job Stress, and Employee Health. *Health Education & Behavior, 36*, 487-504.

GREENBERG, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review, 12*, 9-22.

GREENBERG, J. (1988). Equity and workplace status: a field experiment. *Journal of Applied Psychology, 73*, 606-613.

GREENBERG, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management, 16*, 399-432.

GREENBERG, J., & SCOTT, K. S. (1996). Why do workers bite the hands that feed them? Employee theft as a social exchange process. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior. An annual series of analytical essays and critical reviews.* (Vol. 18). Greenwich, CT: JAI Press.

HARTMAN, S. J., YRLE, A. C., & GALLE, W. P. (1999). Procedural and distributive justice: examining equity in a university setting. *Journal of Business Ethics, 20*, 37-51.

HARVEY, S., & HAINES, V. Y. (2005). Employer treatment of employees during a community crisis: The role of procedural and distributive justice. *Journal of Business and Psychology, 20*(1), 53-68.

IRANZADEH, S., & CHAKHERLOUY, F. (2011). A study on the relationship between citizenship behaviour and organizational justice with job satisfaction among employees. *World Applied Sciences Journal, 13*(4), 806-818.

JAMALI, R., & NEJATI, M. (2009). Women's career progression barriers and organisational justice: a study of Iranian society. *Business Strategy Series, 10*(5), 311-328.

JOHNSON, J. S. (2007). *Organizational justice, moral ideology, and moral evaluation as antecedents of moral intent* Doctor of Philosophy, Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.

JUDGE, T. A., & COLQUITT, J. A. (2004). Organizational justice and stress: The mediating role of work–family conflict. *Journal of Applied Psychology, 89*, 395–404.

KARRIKER, J. H., & WILLIAMS, M. L. (2009). Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: A Mediated Multifoci Model? *Journal of Management, 35*(1), 112-135.

KESHAVARZA, M., & MOHAMMADIB, R. (2011). Occupational stress and Organizational performance, Case study: Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 390 – 394.

KIVIMAKI, M., ELOVAINIO, M., VAHTERA, J., & FERRIE, J. E. (2003). Organizational justice and health of employees: Prospective cohort study. *and Environmental Medicine, 60*, 27-34.

KOENIG, J. I., WALKER, C., ROMEO, R. D., & LUPIEN, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress, 14*, 475-480.

KOH, H. C., & BOO, E. H. (2004). Organisational ethics and employee satisfaction and commitment. *Management Decision, 42*(5), 677 - 693.

KOUSTELIOS, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management, 15*(7), 354-358.

KUHLMANN, S., PIEL, M., & WOLF, O. T. (2005). Impaired memory retrieval after psychosocial stress in healthy young men. *Journal of Neuroscience, 25*, 2977-2982.

KYRIACOU, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.

KYRIACOU, C., & HARRIMAN, P. (1993). Teacher Stress and School Merger. *School Organisation, 13*(3), 297-302.

KYRIACOU, C., & SUTCLIFFE, J. (1978a). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies, 4*(1), 1-6.

KYRIACOU, C., & SUTCLIFFE, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159-167.

LEASE, S. (1998). Annual review, 1993-1997:work attitudes and autcomes. *Journal of Vocational Behaviour, 53*, 154-183.

LEIGH, J. H., LUCAS, G. H., & WOODMAN, R. W. (1988). Effects of perceived organizational factors on role stress-job attitude relationships. *Journal of Management, 14*, 41-58.

LEWIS, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education, 3*, 155-171.

LIND, E. A., & TYLER, T. R. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York: Plenum Press.

MALE, D., & MAY, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education. *Support for Learning, 13*, 134-138.

MCCAIN, S. C., TSAI, H., & BELLINO, N. (2010). Organizational justice, employees' ethical behavior, and job satisfaction in the casino industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 22*(7), 992 - 1009.

MCDOWALL, A., & FLETCHER, C. (2004). Employee development:an organizational justice perspective. *Personnel Review, 33*(1), 8 - 29.

MOORMAN, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology, 76*, 845-855.

ORGAN, D. W., & MOORMAN, R. H. (1993). Fairness and organizational citizenship behavior: What are the connections? *Social Justice Research, 6*, 5–18.

PAPANASTASIOU, C., & PAPANASTASIOU, E. C. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 3*(1), 35–45.

PFEFFER, J., & LANGTON, N. (1993). The effects of wage dispersion on satisfaction, productivity and working collaboratively: evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly, 38*(3), 382-407.

PITHERS, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 387-392.

PITHERS, R. T., & FOGARTY, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 3-14.

PITHERS, R. T., & SODEN, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 269–279.

SAITI, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education, 21*(2), 28-32.

SAITI, A., & FASSOULIS, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management, 26*(4), 370 - 380.

SAPOLSKY, R. M. (1996). Why stress is bad for your brain. *Science, 273*, 749-750.

SAUER, K. (2009). *Job and career satisfaction of management dietitians.* Doctor of philosophy, Kansas State University, Kansas.

SCHAFFER, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied, 67*(14), 1-29.

SCOTT, K. D., & TAYLOR, G. S. (1985). An examination of conflicting findings on the relatinonship between job satisfaction and absenteeism: A meta-analysis. *Academy of Management Journal, 28*, 599-612.

SHANN, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research, 92*(2), 67-73.

SMITH, P., KENDALL, L., & HULLIN, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand-McNally.

SPECTOR, P. E. (2000). *Industrial & Oganizational Psychology. Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons.

STEIN, F., & CUTLER, S. (2002). *Psychosocial Occupational Therapy: A Holistic Approach* (2nd ed.). San Diego: Singular Publishing.

STIXRUD, W. R. (2012). Why Stress Is Such a Big Deal. *Journal of Management Education, 36*(2), 135-142.

TEPPER, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal, 43*, 178–190.

THIBAUT, J., & WALKER, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

THOMPSON, D. P., MCNAMARA, J. F., & HOYLE, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly, 33*, 7–37.

TILL, R. E., & KARREN, R. (2011). Organizational justice perceptions and pay level satisfaction. *Journal of Managerial Psychology, 26*(1), 42 - 57.

TRAVERS, C. J., & COOPER, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

TREVINO, L. K., & WEAVER, G. R. (2001). Organizational justice and ethics program 'follow-through' influences on employees' harmful and helpful behavior. *Business Ethics Quarterly, 11*(4), 651-671.

TYLER, T. R., & BIES, R. J. (1990). Beyond formal procedures: The interpersonal context of procedural justice. In J. S. Carroll (Ed.), *Applied social psychology and organizational settings* (pp. 77-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

VISWESVARAN, C., & ONES, D. S. (2002). Examining the Construct of Organizational Justice: A Meta-Analytic Evaluation of Relations with Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Business Ethics, 38*, 193–203.

WARNER, J., REYNOLDS, J., & ROMAN, P. (2005). Organizational Justice and Job Satisfaction: A Test of Three Competing Models. *Social Justice Research, 18*(4), 391-409.

WHISENANT, W., & SMUCKER, M. (2009). Organizational Justice and Job Satisfaction in Coaching. *Public Organization Review, 9*, 157–167.

ZIGARRELI, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research, 90*(2), 103-109.

Περίληψη

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη είναι η αντίληψη των εργαζομένων σχετικά με την αμεροληψία με την οποία τους μεταχειρίζονται στον εργασιακό τους χώρο. Αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τόσο την εργασιακή ικανοποίηση όσο και το εργασιακό άγχος. Στην παρούσα έ-

ρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά πολύ σημαντική θετική συσχέτιση της οργανωσιακής δικαιοσύνης με την εργασιακή ικανοποίηση (<0,01) και στατιστικά πολύ σημαντική αρνητική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος (<0,01). Οι τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης (διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική) επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα μεταξύ των τριών κατευθύνσεων, η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη επηρεάζει λιγότερο την ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών.

Ο Κωνσταντίνος Σταμόπουλος γεννήθηκε στην Αταλάντη Φθιώτιδας. Σπούδασε Φυσική, με κατεύθυνση πυρηνική, στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης στην Γερμανία όπου εργάσθηκε και ως βοηθός για κάποιο χρονικό διάστημα. Κατά την επιστροφή του στην Ελλάδα σπούδασε στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο Μεταπτυχιακό τμήμα της «Ακτινοφυσικής». Στη συνέχεια αποπεράτωσε το Μεταπτυχιακό Τμήμα «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Είναι κάτοχος της Γερμανικής και της Αγγλικής Γλώσσας. Σήμερα εργάζεται ως Εκπαιδευτικός στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ασχολείται με δημοσιεύσεις σε θέματα φιλοσοφίας και φυσικής και θέματα εκπαιδευτικής φύσης που έχουν δημοσιευτεί σε Ελληνικά αναγνωρισμένα επιστημονικά περιοδικά.

Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραιτήτως την άποψη της συντακτικής επιτροπής, η οποία και δεν αναλαμβάνει ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board.

Παιδαγωγικός Λόγος, τόμος 28, τεύχος 1, 2022

Αυτό το έργο έχει άδεια χρήσης Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-ND 4.0).
Πληροφορίες για αυτή την άδεια:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)
To view a copy of this licence, visit:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Πρώτη έκδοση: Δεκέμβριος 2022

Επιστημονική Επιμέλεια: Η Συντακτική Επιτροπή

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Ευτυχία Ηλιάδου, www.suricata.gr

Printed in Greece 2021
ISSN 1106-9341
e-ISSN: 2732-8937

Ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι διαθέσιμος στις ιστοσελίδες:

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index

www.plogos.gr