

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των
αλλοδαπών μαθητών. Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων
της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας.

Υποψήφιος Διδάκτωρ: Παναγιώτης Δουμουλιάκας

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Μελετιάδης Χαραλάμπος (Επιβλέπων Καθηγητής)

Ψημμένος Ιορδάνης

Τσομπάνογλου Γεώργιος

Αθήνα 2017

Στους γονείς μου και στα ανίψια μου

Σοφία & Γιάννη

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή γνώμων του συγγραφέα.

Περίληψη

Η διδακτορική διατριβή εξετάζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στον καθορισμό των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών.

Ο κοινωνιολογικός προβληματισμός στον οποίο συμβάλλει η παραπάνω διερεύνηση, αφορά τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές και κοινωνικές δυνατότητες ανέλιξης/εξέλιξης των ανθρώπων. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτορικής διατριβής στηρίζεται σε μια σύνθεση των βασικών στοιχείων των κοινωνιολογικών θεωρήσεων πάνω στην εκπαίδευση και τις επαγγελματικές επιλογές.

Η μελέτη βασίστηκε στην ποιοτική μέθοδο έρευνας και στη διενέργεια σαράντα τεσσάρων ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς από Ημερήσια Δημόσια Γενικά Λύκεια της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας.

Η διατριβή συμπεραίνει ότι *αντικειμενικές* (τρόπος λειτουργίας στην τάξη, χρήση γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, υποβάθμιση του ρόλου εκπαιδευτικού από την πολιτεία, οικονομική κρίση) και *υποκειμενικές* (πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στερεότυπα και προκαταλήψεις, άτυπη σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές) *παράμετροι* συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να αντιληφθούν και να αποδεχθούν τον ιδιαίτερο ρόλο τους στον καθορισμό των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών από τους αλλοδαπούς μαθητές. Επιπρόσθετα, από την μελέτη προκύπτει ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν συνιστά σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των εν λόγω επιλογών.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν – ο καθένας με το δικό του τρόπο –, στην ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Καταρχήν οφείλω πολλά «ευχαριστώ» στον πρώην επιβλέποντα και εκκλιπόντα Καθηγητή κ. Σαρρή Νεοκλή και ασφαλώς στον νυν επιβλέποντα κ. Μελετιάδη Χαράλαμπο, καθηγητή του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου για το ενδιαφέρον, την καθοδήγηση, την επιστημονική του επάρκεια και τη δημιουργική συνεργασία μας. Οι συμβουλές και οι κατευθύνσεις του αποδείχτηκαν καίριες για την εκπόνηση της διατριβής.

Ευχαριστώ επίσης τον κ. Ψημμένο Ιορδάνη καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου, για την αμέριστη βοήθειά του, τις επιστημονικές παρατηρήσεις του, την υπομονή του, τον πολύτιμο γι' αυτόν χρόνο που μου διέθεσε και την συνεχή ενθάρρυνση που μού παρείχε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Ακόμα, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συμβολή του κ. Τσομπάνογλου Γεωργίου καθηγητή του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η παρότρυνση, οι υποδείξεις, οι εποικοδομητικές του παρατηρήσεις και το ενδιαφέρον του κατέστησαν δυνατή την εκπόνηση της συγκεκριμένης διατριβής.

Αισθάνομαι επίσης την ηθική υποχρέωση να ευχαριστήσω τους γονείς μου, για τη συνεχή από πλευράς τους, ενθάρρυνση, υπομονή και ψυχολογική στήριξη. Και βέβαια τα μέλη της ομάδας των υποψηφίων διδασκόντων του Παντείου Πανεπιστημίου για το ζεστό κλίμα, την αλληλεγγύη και γενικά τις στενές και φιλικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ μας.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς, τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των Δημοσίων Ημερησίων Γενικών Λυκείων της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς την καθοριστική συμβολή των οποίων, η συγκεκριμένη διατριβή δεν θα ήταν εφικτό να εκπονηθεί.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	12
1. Εκπαίδευση και κοινωνική στρωμάτωση	22
1.1 Η λειτουργιστική προσέγγιση	23
1.2 Η μαρξιστική προσέγγιση	78
1.3 Η βεμπериανή προσέγγιση	110
1.4 Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις	126
2. Θεωρίες εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών	144
2.1 Αναπτυξιακές θεωρίες	144
2.2 Δομικές θεωρίες	161
3. Μεθοδολογία	167
3.1. Προερευνητικό στάδιο	168
3.1.1. Επιλογή του πληθυσμού της έρευνας	168
3.1.2 Επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας	170
3.1.3 Οδηγός συνέντευξης	174
3.2 Πιλοτικό στάδιο	177
3.3. Κύρια ερευνητική διαδικασία	177
3.3.1. Προσέγγιση του πληθυσμού της έρευνας	179
3.3.2. Μέθοδος προσέγγισης μη στατιστικού δείγματος	180
3.4. Ανάλυση δεδομένων	181
3.4.1. Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων	181
3.4.2. Κωδικοποίηση και ανάλυση	182
4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων	184
4.1 Ιστορική αναδρομή Σ.Ε.Π.	185
4.1.1 Το μάθημα του Σ.Ε.Π.	186
4.1.2 Υποστηρικτικές δομές του Σ.Ε.Π.	194
4.2 Τυπικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών και η λειτουργία του Σ.Ε.Π.	206
4.2.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	206
4.2.2 Το μάθημα του Σ.Ε.Π.	215
4.2.3 Η επαφή των εκπαιδευτικών με αλλοδαπούς μαθητές	223

4.3 Οι αξίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική πορεία των αλλοδαπών μαθητών.....	237
4.3.1 Πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών.....	238
4.3.2 Η διαδικασία της διδασκαλίας – αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ...	243
4.3.3 Η διακριτική μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών.....	250
Συμπεράσματα.....	262
Παραρτήματα.....	280
Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών.....	280
Οδηγός Συνέντευξης.....	288
Βιβλιογραφία.....	291
Ελληνόγλωσση.....	291
Ξενόγλωσση.....	314

Ευρετήριο Πινάκων & Σχεδιαγραμμάτων

Πίνακας 3.1 Στάδια έρευνας.....	167
Πίνακας 3.2 Φοίτηση σε Γενικά & Τεχνικά Λύκεια (Σχολικό έτος 2010-11).....	169
Πίνακας 3.3 Οδηγός Συνέντευξης.....	175
Πίνακας 3.4 Κωδικοί & αναλυτικές κατηγορίες της έρευνας.....	183
Πίνακας 4.1 Η κατανομή του δείγματος της έρευνας ανά περιοχή.....	207
Σχεδιάγραμμα 4.1 Κατανομή των εκπαιδευτικών βάσει ηλικίας.....	208
Πίνακας 4.2 Κατανομή των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα.....	208
Πίνακας 4.3 Διδάσκοντες ΣΕΠ ανά ειδικότητα.....	210
Σχεδιάγραμμα 4.2 Χρόνια διδασκαλίας συνεντευξιαζόμενων.....	211
Σχεδιάγραμμα 4.3 Χρόνια διδασκαλίας ΣΕΠ.....	212
Σχεδιάγραμμα 4.4 Χρόνια διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές.....	213

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή έχει ως στόχο τη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και του μαθήματος του Σ.Ε.Π.¹ στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας.

Έναυσμα για τη διερεύνηση των παραπάνω αποτέλεσαν οι διαπιστώσεις κοινωνιολογικών μελετών που αναδεικνύουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό μηχανισμό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές και κοινωνικές δυνατότητες ανέλιξης / εξέλιξης των ανθρώπων (Heath 1981, Coxon & Jones 1975, Κασιμάτη 2001). Πιο συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και τα υποκείμενα τα οποία εμπλέκονται στη διαδικασία εκμάθησης καθορίζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πορείες των μαθητών (Bowles & Gintis 1976, Willis 1976, Hargreaves, 1967, 1975).

Επιπλέον, παράγοντες όπως η τάξη, το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα επηρεάζουν τόσο την πρόσβαση όσο και τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Κασιμάτη, 2001). Αυτοί οι παράγοντες συμβάλουν στις άνισες ευκαιρίες για εκπαίδευση που με τη σειρά τους οδηγούν στην αναπαραγωγή του υπάρχοντος κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Βέβαια, ως φαύλος κύκλος, ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας αποτελεί το ορόσημο της κοινωνικής στρωμάτωσης στις καπιταλιστικές κοινωνίες και το βασικότερο εμπόδιο για την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών (Bowles, 1975).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, φαινομενικά, οι ανισότητες δεν υπήρξαν ισχυρές. Ιδιαίτερα με την αρχική ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας μετά το

¹ Το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) εντάσσεται στη μέση εκπαίδευση από το 1953 με βασικό στόχο τη διάγνωση ενδιαφερόντων, ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών.

δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε μηχανισμό του κράτους που οφείλει να προσφέρει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες για την απόκτηση γνώσεων και την πρόσβαση στις σχολές ανώτατης εκπαίδευσης και στην αγορά εργασίας.

Επομένως, αναπτύσσονται δράσεις που έχουν ως στόχο την εξάλειψη των ανισοτήτων. Μία από αυτές είναι και το μάθημα του Σ.Ε.Π. το οποίο εφαρμόζεται ως ένα συμβουλευτικό μέσο για τους μαθητές και ως μια εκπαιδευτική δραστηριότητα στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Σ.Ε.Π. εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα με βασικό στόχο την παροχή βοήθειας και συμβουλευτικής προς τους μαθητές ώστε να αντιληφθούν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και μετέπειτα να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας (Λογιώτης, 2014).

Όμως, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες η παρουσία ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό σχολείο λειτουργούσε ως τότε (Μίλεση, 2004). Οι δομές και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν ένα ανομοιογενές σχολικό περιβάλλον. Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «διαφορετικοί» είτε λόγω των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών (ιδιαίτερα εμφανισιακά χαρακτηριστικά κάθε εθνικότητας) είτε άλλων στοιχείων που τους διαφοροποιούν από τους ημεδαπούς μαθητές (πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά, συνήθειες) (Ευσταθίου, 2002). Μία ακόμη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές είναι οι ευκαιρίες και δυνατότητες που έχουν στο χώρο της εκπαίδευσης (Σεργίδου, 2006). Όλα αυτά τα χρόνια ένα βασικό χαρακτηριστικό των αλλοδαπών μαθητών είναι οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα καθώς και τα υψηλά επίπεδα σχολικής διαρροής (Κωστάκης, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα: *Γιατί παρατηρείται το συγκεκριμένο φαινόμενο;*

Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο διερεύνησης, η παρούσα διδακτορική διατριβή εξετάζει το *αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και το μάθημα του Σ.Ε.Π. επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών.*

Ενώ το θέμα της διδακτορικής διατριβής αφορά τις εκπαιδευτικές και μελλοντικές επαγγελματικές πορείες των αλλοδαπών μαθητών, θεωρήθηκε περισσότερο σκόπιμο να προσεγγιστεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις δράσεις και τις σκέψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό διότι οι ίδιοι και βιώνουν εκ των έσω την πραγματικότητα αυτή, αλλά και συμβάλουν σημαντικά στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών.

Για την καλύτερη διερεύνηση των παραπάνω και παίρνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών θα ήταν σοβαρή παράλειψη να εξεταστεί η υπόθεση εργασίας σε εθνικό επίπεδο αντί να επικεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Οι επιρροές που ενδεχομένως ασκούν οι εκπαιδευτικοί επάνω στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών δεν περιορίζονται μονάχα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά ασκούνται και εκτός αυτού (Dennis et al 1956, Beynon and Austin 1994, Watson 2005).

Συνεπώς, για την εκπλήρωση των σκοπών της, η διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται σε μία επαρχιακή περιοχή η οποία προσφέρει τη δυνατότητα αλληλόδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αλλοδαπούς μαθητές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις περισσότερο απρόσωπες σχέσεις που επικρατούν στις μεγαλουπόλεις. Επιπλέον, η επιλογή της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας ως χώρο διερεύνησης, μελέτης και ανάλυσης, προσφέρει ένα ακόμα συγκριτικό πλεονέκτημα.

Είναι γνωστό ότι στην επαρχία οι σχολικές μονάδες στελεχώνονται κυρίως με αναπληρωτές καθηγητές, ενώ στην υπό εξέταση περιοχή οι σχολικές μονάδες απαρτίζονται κυρίως από μόνιμο προσωπικό, προσφέροντας τη δυνατότητα συνέχειας στις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και στις επαφές των ιδίων με τους αλλοδαπούς μαθητές (ΟΛΜΕ, 2010).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας διατριβής έγκειται σε μια σύνθεση των βασικότερων χαρακτηριστικών της λειτουργιστικής, της μαρξιστικής και της ερμηνευτικής προσέγγισης, αλλά και ορισμένων στοιχείων από την ανάλυση των συνδυαστικών προσεγγίσεων.

Η *λειτουργιστική θεωρία* προσφέρει γόνιμο έδαφος για την ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης στην ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να διατηρεί τη δομή της κοινωνίας, επιτυγχάνοντας την ομοιομορφία μέσω της κοινωνικοποίησης των ανθρώπων σε κοινές αξίες και τρόπους σκέψης. Επιπλέον, φαίνεται ότι η εκπαίδευση εφοδιάζει τα άτομα με αξίες και κανόνες επιτρέποντάς τα να ενταχθούν στην καλύτερη θέση με βάση τις δυνατότητές τους στην κοινωνία στην οποία δραστηριοποιούνται. Η σχολική τάξη αναγορεύεται από τον Parsons, σε πρωταρχικής σημασίας φορέα κοινωνικοποίησης ο οποίος «θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις» (Parsons 1985). Ενώ στο πρωτοβάθμιο σχολείο το κομβικό σημείο είναι η ικανότητα, στο δευτεροβάθμιο πλέον είναι η διαφοροποίηση στις ποιοτικές μορφές επιτυχίας. Οι λειτουργιστές αντιλαμβάνονται και αποδέχονται την κοινωνική ανισότητα ως επιθυμητή, σαν ανταμοιβή των ανθρώπων για τη διαφορετική προσπάθεια που καταβάλουν.

Επιπλέον, αναφορικά με τον ρόλο που ασκεί ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι λειτουργιστές θεωρούν ότι αυτός δεν είναι έμφυτος αλλά

επαγγελματικός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξυπηρετεί την συγκεκριμένη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Η δεύτερη προσέγγιση του θεωρητικού υποβάθρου της διατριβής αφορά τη *μαρξιστική θεώρηση* και πιο συγκεκριμένα τα ζητήματα που βλέπουν την εκπαίδευση ως έναν μηχανισμό που αναπαράγει και εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες. Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους μαρξιστές είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αντίστοιχων μορφών γνώσης καθώς και η μετάδοση των δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες ώστε να αναπαραχθεί ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας.

Η αναπαραγωγή των κοινωνικών και επαγγελματικών ανισοτήτων επιτυγχάνεται με τρεις βασικούς τρόπους. Πρώτον, τα σχολεία παρέχουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και ομάδες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται προκειμένου να καταλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις σε ένα εργατικό δυναμικό το οποίο είναι στρωματοποιημένο με βάση την κοινωνική τάξη, τη φυλή και το φύλο. Δεύτερον, τα σχολεία θεωρούνται ότι αναπαράγουν τον κυρίαρχο πολιτισμό, λειτουργώντας εν μέρει με τέτοιο τρόπο ώστε να διανέμουν και να νομιμοποιούν μορφές γνώσης, γλώσσας, αξίες και τρόπους ζωής που συγκροτούν την κυρίαρχη κουλτούρα και τα συμφέροντά της. Τρίτον, τα σχολεία θεωρούνται ως τμήμα ενός κρατικού μηχανισμού που παράγει και νομιμοποιεί τις οικονομικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις οι οποίες στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία (Althousser, 1994).

Κατά τους μαρξιστές, η εκπαίδευση προετοιμάζει ένα πειθήνιο εργατικό δυναμικό ώστε να συμβάλλει στην κερδοφορία των επιχειρήσεων και στην αναπαραγωγή της άρχουσας τάξης. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός εμφανίζοντας τα προβλήματα της οικονομίας αποκλειστικά ως τεχνικά και διοικητικά. Αφετέρου, η εκπαίδευση προσπαθεί να πείσει τους μαθητές ότι η πρόσβασή τους σε ένα επάγγελμα

εξαρτάται από την ατομική τους προσπάθεια και τα προσόντα τους (Bowles & Gintis, 1976).

Από την μαρξιστική προσέγγιση, αυτό που έχει ιδιαίτερη χρησιμότητα για την διερεύνηση του προβληματισμού της διατριβής αφορά τα περιθώρια των μελών της εργατικής τάξης για εκπαιδευτική και επαγγελματική κινητικότητα. Συγκεκριμένα, τα περιθώρια αυτά θεωρείται ότι είναι ουσιαστικά ανύπαρκτα.

Η τρίτη προσέγγιση, που ως ένα βαθμό έχει επηρεάσει την ανάλυση της διατριβής, είναι η *ερμηνευτική προσέγγιση* όπου η έμφαση δίνεται στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης μέσα από το νόημα που της δίνει το ίδιο άτομο καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο εκείνο ερμηνεύει την πραγματικότητα (Watson, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η ερμηνευτική προσέγγιση έχει σημαντική συμβολή καθώς αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα πεδίο διαμόρφωσης πολιτισμικών χαρακτηριστικών και αντιλήψεων.

Η εκπαίδευση είναι διαρθρωμένη σε δυο κατευθύνσεις. Η πρώτη εστιάζει και προωθεί την προσωπική καλλιέργεια (*γενική παιδεία*) ενώ η δεύτερη προωθεί την εξειδίκευση σε μια τέχνη ή επιστήμη (*τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση*). Η πρώτη μορφή εκπαίδευσης έχει κατά βάση πολιτισμική διάσταση και ο πολιτισμός που μεταδίδεται είναι και πολιτισμός των κυρίαρχων από άποψη πολιτικής ισχύος κοινωνικών ομάδων (Weber, 1948).

Για τους βεμπεριανούς, η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο που συμβάλει στην ανέλιξη των ατόμων και στην απόκτηση κοινωνικού γοήτρου. Όμως, το κοινωνικό γοήτρο εκπορεύεται περισσότερο από τα πολιτιστικά δεδομένα και όχι τόσο από τα «πρακτικά» και τις γνώσεις που είναι «απαραίτητες» για την εξάσκηση μιας ειδικότητας. Η θεώρηση αυτή του Weber για την εκπαίδευση ισχύει ακόμα και σήμερα σε μεγάλο βαθμό. Αυτό εξάλλου υποδηλώνεται παραδείγματος χάρη στο διπλό

εκπαιδευτικό δίκτυο κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα δίκτυο το οποίο προσφέρει από τη μια πλευρά γενική μόρφωση –η οποία χαίρει υψηλής κοινωνικής εκτίμησης- και ένα άλλο δίκτυο από την άλλη, εκείνο της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης -που δε χαίρει ιδιαίτερα υψηλής κοινωνικής εκτίμησης.

Η παρατηρούμενη άνοδος της αξίας των τίτλων σπουδών εκλαμβάνεται από τους εκφραστές της ερμηνευτικής προσέγγισης ως μια μορφή «αποκλείοντος φραγμού». Η μορφή αυτή συνίσταται στην προσπάθεια να αποκλεισθούν οι «περιθωριακοί» από το κοινωνικό και οικονομικό πεδίο των ευκαιριών και ανταμοιβών (Parkin, 1979).

Οι μελέτες της ερμηνευτικής κοινωνιολογίας δεν εστιάζουν μόνο στις μακρο αλλά και στις μικρο- κοινωνικές διεργασίες. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το κοινωνικό σύστημα στο οποίο εντασσόμαστε, δεν ασκεί απλά και μόνο έλεγχο στις πράξεις μας αλλά διαμορφώνει και τις ιδέες, τα πιστεύω και τις αξίες που μας διακρίνουν. Υποστηρίζει επίσης ότι δρώντας ως άτομα μέσα από συλλογικότητες, ίσως καταφέρουμε να μετατρέψουμε τους κοινωνικούς θεσμούς όπως επιθυμούμε. Επίσης, εξετάζει τη διάδραση των ατόμων όπως και τον τρόπο με τον οποίο η δράση και η διάδραση διαμορφώνονται από το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα που επικρατεί και ταυτόχρονα το διαμορφώνουν (Blackledge & Hunt, 2004).

Η τέταρτη θεωρητική προσέγγιση η οποία συμβάλλει στην εξέταση του υπό διερεύνηση ζητήματος της διδακτορικής διατριβής είναι η *συνδυαστική*. Οι εκφραστές των συνδυαστικών προσεγγίσεων συσχετίζουν την καθοριστικής σημασίας διαδικασία της κοινωνικοποίησης, με τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής που επιτελείται από τους σχολικούς μηχανισμούς. Μια ουσιαστική διαφορά των θεωρητικών αυτής της προσέγγισης από άλλους ερευνητές του φαινομένου της κοινωνικής ανισότητας, είναι η εννοιολογική επένδυση και το επίπεδο ανάλυσης της

ισότητας ευκαιριών. Συγκεκριμένα, δεν εντοπίζουν την ερμηνεία τους στο επίπεδο των οικονομικών μεταβλητών που διαμορφώνουν την κοινωνική ανισότητα αλλά επικεντρώνουν την ερευνητική τους προσέγγιση στις πολιτισμικές – μορφωτικές διαφοροποιήσεις των κοινωνικών υποκειμένων.

Οι θεωρητικοί της συνδυαστικής προσέγγισης εκτιμούν ότι ο παράγοντας «κοινωνική προέλευση» ασκεί την επιρροή του σε όλη τη διάρκεια των σπουδών, και κυρίως, σε καίριες στιγμές της σχολικής σταδιοδρομίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Προκειμένου να αναδειχθούν η εξέλιξη και ο προσανατολισμός των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών κατηγοριών μπαίνουν στο σχολείο έχοντας αποκτήσει τα απαιτούμενα μορφωτικά εφόδια ώστε να μπορούν να έχουν υψηλές επιδόσεις και φιλοδοξίες. Διαθέτουν δηλαδή την *ελεύθερη κουλτούρα* (παιδεία), που θεωρείται η βάση της εκπαιδευτικής ανισότητας (Bourdieu & Passeron 1977).

Η εκπαίδευση επιτελεί τη λειτουργία της συντήρησης και αναπαραγωγής της κοινωνίας, αλλά συγχρόνως και της αλλαγής της. Δέχεται επιρροές από τις αλλαγές στο κοινωνικό πεδίο, πάνω στις οποίες η γλώσσα παίζει ουσιαστικό ρόλο είτε ως μέσο «άσκησης ελέγχου» είτε ως μέσο «χειραφέτησης» (Νικολάου, 2006). Η σχέση μάλιστα ανάμεσα στην εκπαίδευση, την κοινωνία και τη γλώσσα γίνεται πιο εμφανής στο επίπεδο της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τον Bernstein η γλώσσα έχει σαφώς κοινωνικές αναφορές. Στη συλλογιστική του, κοινωνία και γλώσσα βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση (Bernstein, 1990). Έτσι, οι γλωσσικοί κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση λειτουργούν ως κατασκευασμένοι μηχανισμοί άνισης τοποθέτησης των ατόμων στον κοινωνικό χώρο. Ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται ότι η απόσταση μεταξύ των δυνατοτήτων των παιδιών των χαμηλών τάξεων και των απαιτήσεων του σχολείου διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό. Το

κοινωνικό πλαίσιο από την άλλη, τονίζει την αίσθηση αυτής της απόστασης, κατευθύνοντάς τα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία από αρκετούς χαρακτηρίζονται ως κατώτερα. Οι πιθανότητες για σχολική αποτυχία είναι πολλές και συναρτώνται με το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για τις προκλήσεις αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Πέραν των θεωρητικών προβληματισμών της διατριβής, η εξέταση του ρόλου των εκπαιδευτικών και του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έπειτα στην αγορά εργασίας, έγινε μέσα από μια ποιοτική διερεύνηση (44 ημι-δομημένες συνεντεύξεις και 9 πιλοτικές) εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στην Κεντρική και Νότια Εύβοια. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε από τα Σεπτέμβριο του 2010 μέχρι και τον Νοέμβριο του 2011.

Η διδακτορική διατριβή διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια.

Στην *εισαγωγή* τίθενται οι βασικοί κοινωνιολογικοί προβληματισμοί που ώθησαν στην εξέταση του φαινομένου.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* αναλύονται οι κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση και το πώς αυτή επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη Λειτουργιστική, τη Μαρξιστική, την Ερμηνευτική και τη Συνδυαστική προσέγγιση.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* αποτελεί μια σύντομη ανάλυση των θεωριών των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών.

Το ζήτημα της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα εξετάζεται στο *τρίτο κεφάλαιο*. Εκεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού της έρευνας, οι μεθοδολογικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, τα στάδια της έρευνας καθώς και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* γίνεται η ανάλυση της εμπειρικής έρευνας. Καταρχάς, σε αυτό περιλαμβάνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή του μαθήματος του Σ.Ε.Π. και των υποστηρικτικών δομών του. Επιπλέον, εξετάζονται οι αντικειμενικοί και υποκειμενικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών.

Στο *τελευταίο κεφάλαιο* επιχειρείται μια σύνθεση των συμπερασμάτων της έρευνας με τις βασικές συνιστώσες της προβληματικής και του θεωρητικού πλαισίου της διδακτορικής διατριβής.

Τέλος, η διδακτορική διατριβή ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων της.

1. Εκπαίδευση και κοινωνική στρωμάτωση

Η κοινωνιολογική ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης στην κοινωνική κινητικότητα και στρωμάτωση των ατόμων αποτελεί μέρος μιάς μακράς κοινωνιολογικής παράδοσης. Εξετάζοντας την κλασική κοινωνιολογική βιβλιογραφία, παρατηρεί κανείς την κεντρική θέση που έχει το ζήτημα αυτό στην μετέπειτα πορεία των ανθρώπων τόσο όσον αφορά το επάγγελμά τους όσο και την ίδια τη ζωή τους. Μάλιστα, η διερεύνηση αυτή υπήρξε βασικό στοιχείο τόσο των πρώτων κοινωνιολογικών μελετών για την οργάνωση της κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας και των συνεπειών της στον άνθρωπο (Durkheim 1984, Weber 1978, Marx 1976, Marx and Engels 1967), όσο και των μεταγενέστερων αναλύσεων (Willis 1976, Hargreaves 1967, Musgrave 1965, Ashton 1986). Η παρακάτω παρουσίαση των κλασικών αναλύσεων της επιρροής των δομών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης στη μετέπειτα πορεία των ανθρώπων δεν έχει στόχο την τυπική ιστορική παράθεση των πρώτων κοινωνιολογικών αναζητήσεων αναφορικά με το ζήτημα. Αντιθέτως, πρόκειται για το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η παρούσα διατριβή.

Το ζήτημα αυτό έχει αναλυθεί υπό το πρίσμα διαφορετικών σχολών και προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να προκύπτουν τέσσερις βασικές σχολές ανάλυσης. Αυτές είναι ο *Λειτουργισμός*, ο *Μαρξισμός*, η *Ερμηνευτική προσέγγιση* με κυρίαρχους εκφραστές τους βεμπεριανούς και τους θεωρητικούς της μικροκοινωνιολογίας, καθώς και οι *Συνδυαστικές Προσεγγίσεις*.

1.1 Η λειτουργιστική προσέγγιση

Ο Durkheim στο έργο του *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* ορίζει την εκπαίδευση ως τη «δράση που ασκείται από τις γηραιότερες γενεές σε εκείνους που δεν είναι ακόμα ώριμοι για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της είναι να ξυπνήσει και να αναπτύξει στο παιδί τις φυσικές, διανοητικές και ηθικές εκείνες ικανότητες που αναμένουν απ' αυτό και η κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο εκείνο περιβάλλον για το οποίο προορίζεται» (Durkheim 1998α: 16, Wrong 2004: 324-339, Νόβα – Καλτσούνη 2010: 97, Bottomore 1999: 307, Καντζάρα 2008: 26, Bottomore 2010: 172-183, Durkheim 2013, Schmitz 2012: 278-280).

Στις πιο απλές κοινωνίες, στις οποίες υπάρχει μικρή εξειδίκευση των λειτουργιών, η εκπαίδευση δεν συνιστά μια ιδιαίτερη και διακριτή δραστηριότητα. Αντίθετα, στις αναπτυγμένες κοινωνίες, η γενική εκπαίδευση αναδεικνύεται σε θεσμό μεγάλης σπουδαιότητας. Ο χρόνος της οργανωμένης παρεχόμενης διδασκαλίας διευρύνεται, ενώ παράλληλα εμφανίζεται μια ειδική επαγγελματική κατηγορία, εκείνη των δασκάλων.

Ως προς αυτό το τελευταίο, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε για παράδειγμα στην εκπαίδευση που λάμβανε χώρα στην αρχαία Ινδία. Εκεί θα διαπιστώσουμε ότι το ρόλο των εκπαιδευτικών είχαν αναλάβει οι Βραχμάνοι. Ωστόσο, το συγκεκριμένο σύστημα εκπαίδευσης αφορούσε ένα μικρό μόνο πληθυσμιακό τμήμα, ενώ τον έλεγχο του συστήματος αυτού, ασκούσε ένα κληρονομικό ιερατείο. Φαίνεται ότι ο θρησκευτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης ήταν τονισμένος περισσότερο στην ινδική κοινωνία, παρά στις ισλαμικές και δυτικές κοινωνίες. Η Ινδία ως βρετανική αποικία – όπως άλλωστε και άλλες αποικιοκρατούμενες χώρες – υπέστη βαθιές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η βρετανική εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα, έτυχε υποστήριξης

τόσο από τοπικούς μεταρρυθμιστές, όσο και από τη νέα αναδυόμενη μεσαία τάξη. Ωστόσο ο Mukerji επισημαίνει ότι η πολιτική αυτή διέυρυνε την απόσταση ανάμεσα στις ανώτερες τάξεις και το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα. Έτσι, παρά τις αγαθές προθέσεις, το όλο εγχείρημα επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση των μεσαίων και ανώτερων τάξεων (Mukerji, 1948). Ενώ λοιπόν η ανεξαρτησία της χώρας συνοδεύτηκε από διεύρυνση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων, εξακολούθησαν να υπάρχουν σημαντικές ανισότητες.

Ανάλογες βέβαια ανισότητες και διακρίσεις εντοπίζονται στην πλειονότητα των κοινωνιών. Ουσιαστικά κάθε σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης, χαρακτηρίζεται από μια ανάλογη διαφοροποίηση στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (Bottomore, 1999: 307-310, Bottomore 2010). Οι αναπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες ήταν εκείνες που για πρώτη φορά στην ιστορία εφάρμοσαν συστήματα εκπαίδευσης για τις λαϊκές μάζες. Τα συστήματα όμως αυτά, σε καμιά περίπτωση δεν μπόρεσαν να «ξεπεράσουν» τις ανισότητες και τις διακρίσεις που εξακολουθούν να υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα. Στην Αγγλία για παράδειγμα ακόμα και στις μέρες μας «τα παιδιά της ανώτερης και της ανώτερης μέσης τάξης πηγαίνουν κυρίως στα ιδιωτικά σχολεία, τα παιδιά της μέσης τάξης στα γυμνάσια κλασικής κατεύθυνσης και τα παιδιά της εργατικής τάξης στα τεχνικά γυμνάσια» (Bottomore, 1999: 309-310). Και οι βαθμιαίες όμως αλλαγές πάνω σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπόρεσαν να εξαλείψουν τις κοινωνικές ανισότητες όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αυτό συνέβη και στην πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., αλλά και στις Η.Π.Α. μέχρι σήμερα.

Κατά τον Durkheim, οποιαδήποτε προσπάθεια εξέτασης και κατανόησης ενός κοινωνικού γεγονότος ή θεσμού, όπως για παράδειγμα της εκπαίδευσης, πρέπει να ξεκινά με έναν ορισμό που οφείλουμε να του δώσουμε. Στη συνέχεια, σε

ένα δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει να επιδιώξουμε μια ερμηνεία του κοινωνικού πράγματος ή θεσμού, μια ερμηνεία που όπως σημειώνει, θα είναι ταυτόχρονα «αιτιακή» και «λειτουργική» (Blackledge & Hunt, 2004: 15). Όταν κάνει λόγο για αιτιακή ερμηνεία ενός συγκεκριμένου κοινωνικού φαινομένου ή θεσμού ο Durkheim έχει κατά νου μια ερμηνεία η οποία να φανερώνει το «πώς γεννήθηκε ή γιατί είναι αυτό που είναι» (Durkheim, 1999: 90). Σε αυτά τα πλαίσια, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο εξέλιξης ενός ιδιαίτερου εκπαιδευτικού συστήματος σε δεδομένο χρόνο και τόπο, η ερμηνεία θα πρέπει να αναζητηθεί στο επίπεδο των σχέσεών του με άλλα συστήματα όπως το πολιτικό, το οικονομικό και το ταξικό σύστημα και όχι σε αναφορά με τις ενέργειες μεμονωμένων ατόμων ή με σκοπούς και δράσεις ατόμων που ανήκουν στον εκπαιδευτικό χώρο. Αντίστοιχα, η λειτουργική ερμηνεία ενός θεσμού οφείλει να εστιάζει στη λειτουργικότητά του, στη χρησιμότητά του στην κοινωνία και σε καμία περίπτωση στα επιμέρους άτομα. Με άλλα λόγια, η λειτουργική ερμηνεία θα πρέπει να αποσαφηνίζει και να αναδεικνύει τον ιδιαίτερο τρόπο μέσω του οποίου ο κοινωνικός θεσμός υπηρετεί «τις γενικές ανάγκες του κοινωνικού οργανισμού» (Durkheim, 1964: 95). Στην πραγματικότητα αυτό που κάνει ο Durkheim, είναι να προτρέπει τους κοινωνικούς επιστήμονες να μελετούν το ρόλο που παίζει κάθε τέτοιος θεσμός στην υπόθεση της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και της ισορροπίας και τάξης της κοινωνίας (Traugott, 2013).

Από αυτή την άποψη, οφείλουμε κατά τον Durkheim να αναζητήσουμε καταρχήν την αιτιακή λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης. Όπως σημειώνει ο ίδιος «οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται» (Karabel & Halsey, 1977: 92). Με αυτή τη λογική οι παιδαγωγικές γνώσεις, οι εκπαιδευτικές

στρατηγικές αλλά και οι ευρύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση, είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά προσδιορισμένες, γράφει ο Bernstein, αναφερόμενος στον Durkheim (Bernstein, 1990). Οι σκοποί της εκπαίδευσης εξάλλου δεν μπορεί παρά να «είναι κοινωνικοί» (Cosin, 1971: 82). Η εσωτερική διάρθρωση του εκπαιδευτικού θεσμού μπορεί να αλλάξει, μόνο υπό τον όρο ότι έχει αλλάξει και η κοινωνία γενικότερα. Κατά τον Durkheim οι ιδέες και τα θεωρητικά παραδείγματα που αφορούν την εκπαίδευση δεν διαδραματίζουν έναν αιτιακό ρόλο ανεξάρτητο. Οι καινούργιες ιδέες για παράδειγμα, πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα επιδρούν στην δημιουργία και συγκρότηση νέων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εκπαιδευτική θεωρία όμως, είναι μια έκφραση εκδήλωσης «πιο θεμελιακών αλλαγών στη κοινωνική δομή» (Blackledge & Hunt, 2004: 16, Durkheim 2014).

Δίνοντάς μας ένα παράδειγμα, ο Durkheim μελετά τις εκπαιδευτικές αλλαγές που σχετίζονται με την περίοδο της Αναγέννησης, κατατάσσοντας τις σε δύο κατηγορίες: α) Οι σπουδές της κλασικής γραμματείας πήραν τη θέση της αυστηρής εκπαίδευσης που συνδεόταν με τον σχολαστικισμό του Μεσαίωνα. Έτσι ιδιαίτερη σημασία δίνονται πλέον στην παρουσίαση, στη μορφή και το επεξεργασμένο ύφος. Η πιθανότερη αιτία της στροφής αυτής για τον Γάλλο κοινωνιολόγο, είχε να κάνει με το γεγονός ότι στο Μεσαίωνα «κανείς δεν εκτιμούσε της αρετές της, γιατί δεν υπηρετούσαν καμία ανάγκη της εποχής» (Cosin, 1971: 96). Η κατάσταση όμως στο 16^ο αιώνα είχε διαφοροποιηθεί. Είχαν, όπως ισχυρίζεται, επέλθει κάποιες ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές που είχαν τις ρίζες τους στο οικονομικό πεδίο. Αυτές οι αλλαγές οδήγησαν σε οικονομική ευμάρεια. Έτσι η αστική τάξη κυρίως, εμφανιζόταν πιο πλούσια και δυνατή και άρχισε να υιοθετεί τον αριστοκρατικό τρόπο ζωής. Άρα διεκδικούσε και ένα είδος εκπαίδευσης που θα της ταίριαζε για το νέο της ρόλο (Blackledge & Hunt, 2004:

17). Ο σκοπός της εκπαίδευσης ήταν πια να παράγει «κομψούς ... ευγενείς ... προικισμένους με όλα τα κοινωνικά χαρίσματα» (Durkheim, 1964: 94). β) Όπως διατείνεται ο Durkheim, η εκπαίδευση έθεσε στο επίκεντρό της το άτομο και τις προσωπικές του ανάγκες. Τούτο μπορούμε να το διαπιστώσουμε στη σχέση των Ιησουιτών με μια ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης που οι ίδιοι υιοθέτησαν. Οι Ιησουίτες, όπως λέει, αξιοποίησαν και εκμεταλλεύθηκαν την εκπαίδευση ως μέσο καταπολέμησης του προτεσταντισμού (Blackledge & Hunt, 2004: 17). Πίστευαν μάλιστα ότι «δεν μπορεί να υπάρξει καλή εκπαίδευση χωρίς επαφή, συνεχή και προσωπική, ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό» (Karabel & Halsey, 1977: 101). Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω της ανάπτυξης νέων εκπαιδευτικών μεθόδων η εκπαίδευση διαμορφώθηκε σε πιο «εξατομικευμένη». Ο Durkheim, πιστός στις θεωρητικές του θέσεις, εκτιμά ότι το αίτιο των μεταβολών στην εκπαίδευση τις οποίες εφάρμοσαν οι Ιησουίτες, πρέπει να εντοπιστεί στις ευρύτερες κοινωνικές ανακατατάξεις. Ο Γάλλος κοινωνιολόγος, μέσα από αυτό το ιστορικό παράδειγμα, έχει κατά νου μια συγκεκριμένη διαδικασία, πρόκειται για «μια μετακίνηση προς την εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση» (Karabel & Halsey, 1977: 94). Στην περίοδο της Αναγέννησης οι άνθρωποι άρχισαν να αντιμετωπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, ως ιδιαίτερες ατομικότητες. Αυτό προφανώς θα έπρεπε να αντανακλάται και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με αυτό, εντός των χρονικών ορίων του Μεσαίωνα, «η έννοια της ατομικής προσωπικότητας δεν ήταν τόσο αναπτυγμένη», με αποτέλεσμα τον «απρόσωπο» χαρακτήρα της διδασκαλίας, δεδομένου του ότι αφορούσε το «συγκεχυμένο πλήθος» των μαθητών (Karabel & Halsey, 1977: 104). Στη συλλογιστική του Durkheim λοιπόν, οι νέες προτάσεις και ιδέες που αφορούν την εκπαίδευση καθώς και το εγχείρημα ορισμένων να τις υλοποιήσουν δεν συνιστούν καθαυτές το αίτιο για αλλαγές στο σύστημα της

εκπαίδευσης. Είναι απλά μια αντανάκλαση των γενικότερων μετασχηματισμών που επισυμβαίνουν στο επίπεδο της κοινωνίας (Blackledge & Hunt, 2004: 19).

Η μελέτη του Durkheim *Οι Αρχέγονες Μορφές της Θρησκευτικής Ζωής* («The Elementary Forms of the Religious Life»), αναγνωρίζεται γενικά από τους κοινωνιολόγους ως το κατεξοχήν κλασικό έργο λειτουργιστικής ερμηνείας. Όσον αφορά ειδικότερα, τη λειτουργική ερμηνεία του θεσμού της εκπαίδευσης, ο Durkheim θεωρεί πως η βασική λειτουργία του είναι να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες στο άτομο, τις οποίες έχει ανάγκη η κοινωνία περισσότερο, παρά το ίδιο. Όλες οι κοινωνίες κατασκευάζουν μια ιδανική εικόνα του ανθρώπου, για το πώς θα έπρεπε να είναι, τόσο από διανοητική όσο και από σωματική και ηθική άποψη» (Durkheim, 1956: 70). Αντίστοιχα, όλες οι κοινωνίες προκειμένου να συνεχίσουν να υφίστανται, έχουν ανάγκη από μια βασική ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης, στις αξίες και στους κανόνες που αφορούν τα μέλη τους. Η εκπαίδευση ενσταλάζοντας στις νέες γενιές τα κύρια πολιτισμικά στοιχεία μιας κοινωνίας, ταυτόχρονα δημιουργεί και τους απαραίτητους όρους για τη μελλοντική της ύπαρξη (Blackledge & Hunt 2004:20-21, Νόβα – Καλτσούνη 2010:23-24). Μέσω του κοινωνικοποιητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης, το άτομο εφοδιάζεται με τις απαραίτητες αξίες και νόρμες που θα του χρειαστούν στην κοινωνία μέσα στην οποία θα κληθεί να λειτουργήσει. Η εκπαίδευση ακόμα οφείλει να μεταδώσει στο άτομο τις κατάλληλες γνώσεις ώστε αργότερα να είναι σε θέση να ερμηνεύει τον κόσμο αλλά παράλληλα, να αποκτήσει και νέες γνώσεις. Ο Durkheim λοιπόν πιστεύει ότι η κατανόηση τού ρόλου που διαδραματίζει η εκπαίδευση, προϋποθέτει την κατανόηση του τρόπου, βάση του οποίου πραγματοποιείται η ανέλιξη της ίδιας της κοινωνίας (Blackledge & Hunt, 2004: 23-24). Στη μελέτη του μάλιστα *Ο Καταμερισμός της Εργασίας στην*

Κοινωνία (Durkheim, 1964), θεωρεί ότι έχει ήδη ανακαλύψει τον τρόπο της κοινωνικής εξέλιξης.

Στα πλαίσια της ντυρκεμιανής σκέψης, η εκπαίδευση συνιστά τον πλέον κατάλληλο και αποτελεσματικό μηχανισμό για την εξασφάλιση της διαιώνισης των αρχών, των αξιών και των κανόνων που είναι γενικά αποδεκτοί και μπορούν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση της εξαφάνισης ή τουλάχιστον της περιστολής των ανομικών κοινωνικών καταστάσεων (Durkheim, 1956). Ο ρόλος της ανομίας (Τσαούσης 1996:130-132, Giddens 2002:58, Νικολάου 2006:34) άλλωστε συσχετίζεται με τις νέες κοινωνικές πραγματικότητες που δημιουργούνται λόγω της μετάβασης από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες βιομηχανικά αναπτυγμένες κοινωνίες. Επίσης, το ανομικό φαινόμενο εξακολουθεί να επηρεάζει λειτουργίες που βρίσκονται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης. Ωστόσο η κοινωνία, είναι αυτή που πάντοτε καταφέρνει να δημιουργήσει και να θέσει σε λειτουργία κατάλληλους προς τις ανάγκες της θεσμούς, που επιχειρούν να δώσουν λύσεις σε επιμέρους προβλήματά της (Bourdieu & Passeron 1977, Nice & Varela 1994).

Για την ανάλυση που ακολουθεί, είναι απαραίτητο, να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο της έννοιας της «κοινωνικής στρωμάτωσης». Η διαφοροποίηση εξάλλου σε κοινωνικές τάξεις ή στρώματα αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής δομής. Στην πλειονότητά τους, οι κοινωνιολόγοι αναφέρονται σε τέσσερις τύπους κοινωνικής στρωμάτωσης, τη δουλεία, τη νομοκατεστημένη τάξη, την κάστα και την κοινωνική τάξη (Botommore 1999, Giddens 2002:338).

Στο έργο του *Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου*, ο Durkheim κάνει λόγο για δύο μορφές κοινωνικής οργάνωσης, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη. Ο διαφορισμός των δύο αυτών μορφών, συσχετίζεται με ανακατατάξεις και αλλαγές

στον καταμερισμό της εργασίας. Παράλληλα όμως, αναφέρει αναλογίες ανάμεσα στους δύο τύπους κοινωνικής οργάνωσης και τους ιδιαίτερους τρόπους σκέψης που ανιχνεύονται στο εσωτερικό τους. Αυτοί οι διακριτοί τρόποι σκέψης έχουν άμεση σύνδεση, τόσο με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, όσο και με τις θεμελιώδεις αξίες και κανόνες που ισχύουν κατά περίπτωση σε όλες τις κοινωνίες και βοηθούν στην κοινωνική συνοχή και σταθερότητα.

Στις παραδοσιακές κοινωνίες, υπογραμμίζει ο Durkheim, λειτουργεί ένας ιδιαίτερα απλός καταμερισμός εργασίας, ενώ η κοινωνική τάξη και συνοχή διασφαλίζεται από μια ισχυρά συγκροτημένη «συλλογική συνείδηση» που εδράζεται σε γενικά αποδεκτούς κανόνες και αντιλήψεις. Εδώ, η «συλλογική συνείδηση» ως περιεχόμενο, συμπίπτει με την «ατομική συνείδηση». Τα μέλη δε του κοινωνικού σώματος δρουν και συμπεριφέρονται με τον ίδιο σχεδόν ομοιόμορφο τρόπο. Οι ιεραρχίες είναι ξεκάθαρες, οι κοινοί κανόνες δεν επιδέχονται αμφισβητήσεις και οι ρόλοι είναι σαφώς προσδιορισμένοι. Από την άλλη, η διαιώνιση των κοινών αξιακών και κανονιστικών προτύπων αλλά και οι απλές μορφές εξειδίκευσης στα πλαίσια του συγκεκριμένου καταμερισμού εργασίας, δεν προϋποθέτουν, την ύπαρξη και λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού (Davies 1994, Λάμνιαν 2000: 32-49).

Αντίθετα, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες τονίζει ο Durkheim, αναδεικνύεται ένας περίπλοκος καταμερισμός εργασίας, ο οποίος καθορίζει μια ανάλογη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Η σύγχρονη κοινωνία συγκροτείται από πολλά μέρη (όπως θεσμούς, κοινωνικές ομάδες, σύστημα κανόνων) τα οποία βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό ο Durkheim παραπέμπει στην οργανική αναλογία και ειδικότερα στη συσχέτιση του κοινωνικού και ανθρώπινου οργανισμού. Ο δεύτερος, αποτελείται και αυτός από μέρη, καθένα

από τα οποία είναι επιφορτισμένο με μια ειδικότερη λειτουργία έτσι ώστε να διασφαλίζεται η βιωσιμότητά του. Η αλληλεξάρτηση, η επίδειξη αμοιβαίου σεβασμού και η αποδοχή των διαφορετικών ρόλων που αναλαμβάνουν άτομα με συναίσθηση της υπευθυνότητας έναντι του συλλογικού καλού, συνιστούν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη της κοινωνικής σταθερότητας και τάξης στη σύγχρονη αυτή κοινωνία (Blackledge & Hunt, 2004: 26).

Μια βασική θέση που υιοθετεί ο Durkheim (1964: 809) είναι ότι η βιομηχανική κοινωνία προέκυψε με πολύ ταχείς ρυθμούς. Ενώ όμως υποσυστήματα όπως αυτά της διοίκησης και της οικονομίας ευθυγραμμίστηκαν γρήγορα και συντέλεσαν στο να αναδιοργανωθεί η κοινωνία και να επισπευσθούν οι εξελίξεις, από την άλλη πλευρά το κανονιστικό κοινωνικό σύστημα (όπως αντιλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις) δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει αυτούς τους ρυθμούς (Habermas, 1987). Η αναγκαιότητα της ύπαρξης του θεσμού της εκπαίδευσης στα πλαίσια της νέας κοινωνικής οργάνωσης προκύπτει από δύο στοιχεία: α) Την παραγωγή νέας γνώσης και εξειδικεύσεων έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες που εμφανίζονται λόγω της αύξησης της συνθετότητας του καταμερισμού εργασίας και β) τη δημιουργία όρων προκειμένου να καταστούν, σε τελική ανάλυση, εφαρμόσιμοι οι κανόνες και οι αξίες που η νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης αρχίζει να θεμελιώνει.

Εστιάζοντας στο ζητούμενο της κοινωνικής συνοχής, ο Durkheim θεωρεί υψίστης σημασίας το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των μελών της κοινωνίας. Τις θέσεις του για το συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα μπορούμε να τις εντοπίσουμε σε δυο έργα του, στο *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* και στο *Ηθική Εκπαίδευση*. Πιο συγκεκριμένα, τονίζει ότι «...η κοινωνία μπορεί να επιβιώσει, μόνο όταν υπάρχει ένα επαρκές επίπεδο ομοιογένειας μεταξύ των μελών της. Η

εκπαίδευση διαιωνίζει και ενισχύει την ομοιογένεια αυτή, εμπεδώνοντας στα παιδιά, από την αρχή, τις ουσιαστικές ομοιομορφίες που απαιτεί η κοινωνική ζωή» (Haralambos & Heald, 1980: 173).

Διαπιστώνει επίσης αναλογίες μεταξύ εκπαίδευσης και ηθικής. Πιστεύει ότι η ανομία η οποία συνιστά σημαντικό δομικό πρόβλημα για την σύγχρονη κοινωνία μπορεί να καταπολεμηθεί, αποκλειστικά και μόνο μέσα από την εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών και κανόνων. Στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής, υποστηρίζει πως η εκπαίδευση είναι εκείνη που είναι σε θέση να βοηθήσει στη διαιώνιση του κανονιστικού πλαισίου της κοινωνίας εξασφαλίζοντας έτσι την κοινωνική ευταξία και σταθερότητα. Ο Γάλλος κοινωνιολόγος αφού συσχετίσει τις δύο μορφές αλληλεγγύης (Durkheim 1983:98-101, Αρόν 2008:443-451, Καντζάρα 2008:112) (μηχανική και οργανική) με τις δύο μορφές κοινωνικής οργάνωσης (παραδοσιακή και σύγχρονη αντίστοιχα), προχωρά αποδίδοντας μεγάλη σημασία στην αξιοπρέπεια του ατόμου αλλά και στο δικαίωμα της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους. Παρόλα αυτά, υπογραμμίζει με έμφαση ότι ο σύνθετος καταμερισμός της εργασίας εντός της βιομηχανικής κοινωνίας έχει οδηγήσει σε νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας. Οι τελευταίες αξιώνουν την θεσμική κατοχύρωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την αποδοχή των κανόνων εκείνων που επιφέρουν την ισότητα στις διάφορες νέες ευκαιρίες που διανοίγονται εντός των πλαισίων της κοινωνίας αυτής (Λάμνιαν, 2002: 26). Η αγνόηση της εξασφάλισης της ισότητας των ευκαιριών, διατείνεται, θα προκαλούσε συγκρουσιακές καταστάσεις σε επίπεδο κοινωνίας. Οι ταξικές συγκρούσεις προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αντίστασης στην κοινωνική ανέλιξη, μπορούν όμως να απαλοιφθούν ακριβώς όταν υλοποιηθεί η ισότητα και η δικαιοσύνη στην κοινωνική συγκρότηση (Blackledge & Hunt, 2004: 26).

Στο έργο του *Ηθική Εκπαίδευση* (Durkheim, 2012), ο Durkheim επιχειρεί να προσδιορίσει μια προοπτική λύσης του ζητήματος, σχετικά με τον τρόπο που το σύγχρονο άτομο μπορεί να αποφύγει τη βίωση της ανομικής κατάστασης. Προσθέτει μάλιστα ότι πρόθεσή του είναι να μελετήσει «την ηθική ως γεγονός» (Durkheim, 1961: 23). Θεωρεί ότι υπάρχουν τρία διακριτά στοιχεία τα οποία είναι κοινά σε όλα τα ηθικά συστήματα. Πρόκειται για «το πνεύμα της πειθαρχίας», την «προσκόλληση σε κοινωνικές ομάδες» από πλευράς του υποκειμένου και τον «αυτοπροσδιορισμό ή αυτονομία» που αξιώνει η επικρατούσα ηθική (Blackledge & Hunt, 2004: 27-28).

Σε σχέση με το πρώτο ο Durkheim θεωρεί ότι η ηθική συμπεριφορά έχει ως όρο την αποδοχή εκείνων των κανόνων οι οποίοι για κανένα λόγο δεν πρέπει να διαφοροποιηθούν. Ο άνθρωπος από τη φύση του δεν μπορεί να αυτοπειθαρχηθεί και να θέσει όρια στις επιθυμίες του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο από έναν εξωτερικό ως προς το άτομο περιορισμό. Ωστόσο όπως τονίζει, το πνεύμα της πειθαρχίας δεν ταυτίζεται με «την τυφλή υποταγή στην κοινωνία». Οφείλουμε λοιπόν να μαθαίνουμε στα παιδιά μας τα θετικά στοιχεία της αυτοπειθαρχίας και της αυτοσυγκράτησης και να τους επισημαίνουμε ότι ο μοναδικός τρόπος για να ευτυχίσουν «είναι να θέτουν προσιτούς και πραγματοποιήσιμους στόχους, αντίστοιχους με τη φύση του κάθε ανθρώπου» (Durkheim 1961:49, Parelius & Parelius 1978: 6).

Σχετικά με το δεύτερο γράφει ο Durkheim (1961:49) : «Το ηθικώς πράττειν σημαίνει να πράττεις σύμφωνα με το συλλογικό συμφέρον... Πάνω και πέρα από μένα ως ενσυνείδητο ον, πάνω και πέρα από εκείνα τα αισθανόμενα όντα που είναι οι άλλοι άνθρωποι, ως άτομα, δεν υπάρχει τίποτε άλλο εκτός από εκείνο το αισθανόμενο ον που είναι η κοινωνία». Σύμφωνα με τον ίδιο, η παρούσα κοινωνία

διακρίνεται για τα δικά της συμφέροντα. Αυτά όμως είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται από τα συμφέροντα ενός συγκεκριμένου μέλους της, αλλά και από εκείνα που αφορούν όλα τα μέλη της. Από αυτή την άποψη, κάθε πράξη που έχει ως στόχο την προαγωγή των συμφερόντων ενός μέλους δεν είναι ταυτόχρονα και ηθική πράξη. Συνεπώς, ως ηθικές πράξεις μπορούν να θεωρηθούν μόνο όσες ωφελούν την πραγματικότητα εκείνη που αποκαλούμε κοινωνία.

Το τρίτο και τελευταίο στοιχείο της ηθικής, είναι αυτό που ο Durkheim ονομάζει αυτονομία. Αναφερόμενος στη σύγχρονη μορφή κοινωνίας σημειώνει: «Ένα από τα θεμελιώδη αξιώματα της ηθικής μιας – ίσως και το θεμελιώδες αξίωμα – είναι ότι ο άνθρωπος είναι το κατεξοχήν ιερό πράγμα» (Durkheim, 1961: 107). Αυτός είναι ο λόγος που μας είναι αδύνατο να δεχτούμε μια ηθική που μας επιβάλλεται. Έχουμε την αξίωση να γνωρίζουμε τόσο το λόγο για τον οποίο πρέπει να αποδεχόμαστε, όσο και τους νόμους, και τους κοινωνικούς κανόνες. Όπως υποστηρίζει ο Γάλλος στοχαστής, αν δημιουργούνταν μια επιστήμη της ηθικής, τότε το άτομο θα ήταν σε θέση να κατανοήσει τις αιτίες αλλά και τις λειτουργίες της ηθικής και να την αποδεχτεί με ορθολογικό τρόπο. Τονίζει ότι η συμμόρφωση που στηρίζεται στον ορθολογισμό δεν αποτελεί καταναγκασμό. Αυτονομία λοιπόν σημαίνει ορθολογική αποδοχή εκείνης της ηθικής η οποία χαρακτηρίζει την κοινωνία. Αυτό όμως, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι το άτομο έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον προσωπικό του κώδικα ηθικής (Blackledge & Hunt, 2004: 30).

Από άλλη οπτική, ο Durkheim προτείνει τη θεμελίωση μιας επιστημονικής ηθικής για να θεραπεύσει τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα της εποχής του. Επιχειρεί έτσι την ανάλυση της ηθικής («σύνολο καθορισμένων κανόνων που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά με επιτακτικό τρόπο») κρατώντας ίσες αποστάσεις

«από τις πιο αφηρημένες ηθικές επιταγές (όπως αυτές του Kant) και από τις αρχές άλλων επιστημών όπως η βιολογία» (Lallement, 2004: 179). Υποστηρίζει ότι στόχος του δεν είναι να εξάγει την ηθική μέσα από την επιστήμη αλλά να κάνει την ηθική της επιστήμης (Durkheim, 1961). Αυτό το εγχείρημα για την εγκαθίδρυση μιας νέας ηθικής δεν συνιστά αποκλειστικό χαρακτηριστικό του Durkheim².

Τη διασαφήνιση του περιεχομένου της έννοιας της ηθικής -όπως ο ίδιος ο Durkheim την αντιλαμβάνεται-, ακολουθεί η εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως λέει, όταν ένα παιδί εισέρχεται στο χώρο του σχολείου βρίσκεται σε επαφή «πρόσωπο με πρόσωπο» με τους κανόνες και τις επιταγές οι οποίοι επιχειρούν να ελέγξουν όχι μόνο αυτό αλλά και τα άλλα παιδιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω της σχολικής πειθαρχίας αντιλαμβάνεται την ύπαρξη γενικών κανόνων τους οποίους οφείλει να σεβαστεί. Η πειθαρχία αυτή όμως δεν πρέπει να είναι εξαντλητική ή να καλύπτει τα πάντα. Σε διαφορετική περίπτωση θα οδηγηθούμε σε αποτελέσματα που καμία σχέση δεν έχουν, με τους στόχους που έχουμε θέσει (Blackledge & Hunt, 2004: 30).

Ουσιαστικό ρόλο επιφυλάσσει ο Durkheim στην τιμωρία. Η ύπαρξή της καθιστά σαφές στα παιδιά ότι οι κανόνες τα δεσμεύουν και απαιτούν από αυτά τη συμμόρφωσή τους. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να εξηγεί στα παιδιά τους λόγους για τους οποίους επιβάλλεται η τιμωρία. Επίσης, η διάρθρωση και η οργάνωση του σχολείου οφείλει να είναι τέτοια ώστε το κάθε παιδί να είναι σε θέση να βιώνει τη ζωή της κοινότητας. Κάθε τάξη χαρακτηρίζεται από τις δικές της ιδιαιτερότητες. Ο δάσκαλος από τη δική του πλευρά, οφείλει να αναπτύξει στα πλαίσιά της ένα αίσθημα ενότητας και αλληλεγγύης. Είναι εύλογο λοιπόν ότι το παιδί διαμέσου της διαδικασίας της ταύτισης με τις ομάδες, συνηθίζει

² Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και άλλοι σύγχρονοί του συγγραφείς όπως ο Wilhem Wundt, ο Charles Renouvier και ο Herbert Spencer, αλλά επίσης και Γάλλοι πολιτικοί της περιόδου αυτής.

και μαθαίνει πώς να ενταχθεί στη συνολική κοινωνία. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να γνωρίζουν, γιατί πρέπει να δραστηριοποιούνται και να συμπεριφέρονται ευθυγραμμιζόμενα με την ηθική. Από αυτή την άποψη, είναι απαραίτητο να διαμορφώνουν μια αντίληψη τόσο για την κοινωνία όσο και για τις ανάγκες της. Μάλιστα, το πλέον κατάλληλο μέσο για τη συγκρότηση αυτής της αντίληψης είναι οι φυσικές επιστήμες. Μέσα από τη μελέτη των φυσικών επιστημών και ιδιαίτερα της κοινωνίας, τα παιδιά μπορούν να φτάσουν στην αποδοχή της ηθικής της κοινωνίας με τρόπο εκούσιο (Blackledge & Hunt, 2004: 30-31). Σύμφωνα με τον Durkheim «όσο πιο σαφή εικόνα της πραγματικότητας έχουμε, τόσο ικανότεροι είμαστε να φερθούμε όπως θα έπρεπε. Η επιστήμη είναι αυτή που μας διδάσκει πώς έχουν τα πράγματα. Επομένως, από την επιστήμη και μόνο απ' αυτήν, μπορούμε να ζητούμε τις ιδέες που καθοδηγούν τη δράση, τόσο την ηθική δράση όσο και οποιαδήποτε άλλη» (Durkheim, 1961: 274).

Στη συλλογιστική του Durkheim, η εκπαίδευση είναι έτσι κι αλλιώς μια κοινωνική διαδικασία. Όπως λοιπόν κάθε κοινωνία έχει ανάγκη μιας ηθικής που να προσανατολίζεται στις ανάγκες της, με τον ίδιο τρόπο κάθε κοινωνία διαθέτει εκείνες τις μεθόδους εκπαίδευσης, οι οποίες αντιστοιχούν στις συλλογικές της ανάγκες. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης τα άτομα συνηθίζουν να υφίστανται μια πειθαρχία. Αυτή δεν μπορεί παρά να έχει εξουσιαστικό χαρακτήρα. Μάλιστα είναι τόσο ηθελημένη όσο και επιθυμητή επειδή είναι η πειθαρχία της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο αντιλαμβάνεται την ανάγκη της αφοσίωσης και ταυτόχρονα της πειθαρχίας μέσω του προσανατολισμού του στην ομάδα. Επιπλέον, στον Durkheim το ζήτημα της πειθαρχίας συσχετίζεται με εκείνο του ατομικισμού. Όπως υποστηρίζει, οι κοινωνίες της εποχής μας έχουν ανάγκη μιας εξουσίας που να σχετίζεται με τη συλλογική συνείδηση. Παράλληλα όμως είναι και κοινωνίες

που θεωρούν ως καθήκον τους την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η εκπαίδευση σε τελική ανάλυση στις σύγχρονες κοινωνίες, στοχεύει στο να καλλιεργήσει σε όλα τα άτομα την αίσθηση της αυτονομίας, της επιλογής και του στοχασμού (Αρόν, 2008: 535-536).

Η εκπαίδευση ως θεσμός στον Durkheim, συνιστά βασικό εργαλείο για τον προσδιορισμό των παρεμβάσεων που στοχεύουν στη σταθεροποίηση του κοινωνικού συστήματος. Θέτει έτσι ως βασική προτεραιότητά του, την ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεσμός σε αλληλεπίδραση με άλλους κοινωνικούς θεσμούς είναι σε θέση να εξασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή. Μόνο η αλλαγή της κοινωνίας, ισχυρίζεται, μπορεί να διαφοροποιήσει την εσωτερική διάρθρωση της εκπαίδευσης, και προσθέτει ότι «...επειδή οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι κοινωνικοί, τα μέσα με τα οποία αυτοί μπορεί να γίνουν πραγματικότητα πρέπει απαραίτητως να έχουν τον ίδιο χαρακτήρα» (Cosin, 1971: 82). Στο σημείο αυτό ο Durkheim προτάσσει την άποψη – η οποία είναι κοινή στους λειτουργιστές κοινωνιολόγους – ότι οι κύριες λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση και η επιλογή (Λάμνιαν 2002:51, Καντζάρα 2008: 106). Μεταξύ αυτών δε, αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στην πρώτη.

Κατά τον Durkheim η εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει την κοινωνική συνοχή «διδάσκοντας τον κοινό πολιτισμό, τα κοινά ήθη και αξίες, και προετοιμάζοντας τα νεαρά μέλη της για τη συμμετοχή τους στον κόσμο των ενηλίκων και τη δραστηριοποίησή τους στον υφιστάμενο καταμερισμό εργασίας» (Καντζάρα, 2008: 112-113). Εξάλλου το ζήτημα της ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία κατέχει περίοπτη θέση στη ντυρκεμειανή σκέψη. Το σχολείο όπως ισχυρίζεται, έχει ως αποστολή του να μεταβιβάσει στη νέα γενιά τους βασικούς και αποδεκτούς κοινωνικά κανόνες, όπως και τις αξίες της ευρύτερης κοινωνίας.

Πιστεύει ακόμα ότι αν αυτό μπορούσε να διαμορφώσει ένα σύνολο κανόνων, το οποίο θα συνδεόταν με τους κανόνες της κοινωνίας, τούτο θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο. Θα μπορούσε λοιπόν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του, αν οι κανόνες χαρακτηρίζονταν από υποχρεωτικότητα και γενικότητα. Η ανάδειξη επίσης της αιτιακής σχέσης ανάμεσα στο μέσο (κανόνας) και το σκοπό (κοινωνική ανάγκη), εμπεδώνει στο παιδί τον ορθολογικό (τον θετικιστικό στην περίπτωση του Durkheim) τρόπο σκέψης (Durkheim, 1961: 274). Σε κάθε περίπτωση η βασική προϋπόθεση για την επιβίωση και διαίωνιση της κοινωνίας είναι ακριβώς η εσωτερίκευση από πλευράς του ατόμου του κανονιστικού της συστήματος.

Ο Durkheim γνώριζε καλά ότι η παιδεία που παρεχόταν στα άτομα, στα πλαίσια προγενέστερων κοινωνιών, συναποτελούνταν από δεξιότητες και γνώσεις που χαρακτήριζαν την κοινωνική θέση που κατείχαν, αλλά και την εργασία που καλούνταν να εκτελέσουν οι διάφορες κοινωνικές τάξεις και τα κοινωνικά στρώματα (Durkheim, 1999: 3). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι πέρα από την εκπαίδευση δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η παιδεία στην εποχή του αποτελεί ένα συλλογικό ιδεώδες. Είναι εκείνη που υπόσχεται να καταπολεμήσει την κοινωνική αδικία, την ανηθικότητα και την εγκληματικότητα. Την περίοδο αυτή όλοι διεκδικούν «μια δωρεάν υποχρεωτική και κοσμική στοιχειώδη παιδεία» (Prost, 1968: 191-193).

Ο ορθός τρόπος για να εξετάσουμε το κοινωνικό πρόβλημα, υποστηρίζει ο Durkheim εστιάζεται στο να αντιμετωπίσουμε με διαφορετικό τρόπο την κοινωνικοποίηση των ανθρώπων μέσα στα πλαίσια μιας κοινωνίας που διακρίνεται για την οργανική της αλληλεγγύη. Σύμφωνα με τις υποδείξεις του Jean Claude – Filloux, ο Durkheim τάσσεται υπέρ μιας αξιοκρατίας που έχει τις ρίζες της στον Saint – Simon και συνδυάζει τον ατομικισμό με την ισότητα των ευκαιριών.

Λειτουργώντας λοιπόν ως ιστορικός της εκπαίδευσης, επισημαίνει ότι ο σχολικός χώρος συνιστά ήδη από πολύ καιρό, ένα πεδίο ιδεολογικής πάλης για το μονοπώλιο του οποίου οι πολιτικές ομάδες αντιμάχονται συνεχώς τις θρησκευτικές (Lallement, 2004: 199). Τάσσεται επίσης ενάντια σε λογικές που αναδεικνύουν τον καταμερισμό της εργασίας σε μέσο οικονομικής προόδου (οι κλασικοί οικονομολόγοι). Παράλληλα όμως εναντιώνεται και σε απόψεις που αντιλαμβάνονται αυτόν τον καταμερισμό ως μέσο ώστε τα άτομα που ζουν εντός της κοινωνίας δίχως καταναγκασμούς «ανάγοντας έτσι τον κοινωνικό δεσμό στην οικονομική ανταλλαγή (Spencer)» (Lallement, 2004: 184). Η σχολική εκπαίδευση συνιστά για τον Durkheim κατεξοχήν κοινωνικοποιητική διαδικασία. Ο δάσκαλος δε, αναγορεύεται σε κοσμικό ιερέα που έχει χρέος να οδηγήσει τα παιδιά στην αποκάλυψη του νόμου της κοινωνίας και να τα περιβάλλει με την θέρμη του (Lallement, 2004: 201).

Δεδομένης της συνεχούς ενδυνάμωσης του ρόλου της εκπαίδευσης στην εξασφάλιση της κοινωνικής ευταξίας και ανοχής, ο Durkheim προτείνει την κρατική παρέμβαση σ' αυτήν. Σε αυτό το σημείο διαφοροποιείται από τις θέσεις που διατύπωσαν στο παρελθόν τόσο ο Spencer, όσο και ο Rousseau. Το κράτος διατείνεται, οφείλει να αντιπροσωπεύει την υπέρβαση των κάθε φορά διαμορφούμενων κοινωνικών αντιθέσεων και να εκφράζει σε πολιτικό επίπεδο τη βούληση της κοινωνίας. Είναι εκείνο που πρέπει να διαμορφώνει τους όρους λειτουργίας της εκπαίδευσης και εντέλει τους όρους της κοινωνικής συνέχειας (Giddens 1986, Μπάλιας 2006: 201-219). Πρέπει εδώ να σημειώνουμε ότι η γαλλική κοινωνία όπως την έζησε ο Γάλλος κοινωνιολόγος χαρακτηρίζονταν από μια έντονη απαίτηση για μια κοσμική εκπαίδευση και μια υποστήριξη γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μόλις είχε μπει σε εφαρμογή. Ο Durkheim

στάθηκε σαφώς με το μέρος των εξελίξεων αυτών. Από την άλλη πλευρά όμως, υπήρχαν και κάποιες κοινωνικές ομάδες που είχαν την πίστη ή την αίσθηση της απειλής από την εφαρμογή ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εγκαινιάζε τη διδασκαλία των φτωχών χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και της εργατικής τάξης. Οι ομάδες αυτές θεώρησαν ότι η διδασκαλία αυτή θα μπορούσε να διαταράξει την τότε υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και συνεπώς να υπονομεύσει τα συμφέροντα των ανώτερων προνομιούχων κοινωνικών τάξεων.

Όπως ήδη αναφέραμε, ο Durkheim προτάσσει την κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης. Θεωρεί πως η εκπαίδευση είναι ο μηχανισμός εκείνος που κοινωνικοποιεί την νέα γενιά, της ενσταλάζει δηλαδή του κανόνες και τις αξίες που εκπορεύονται από την κοινωνία. Αναφέρεται όμως σε εκείνους τους κανόνες και αξίες, οι οποίοι βρίσκονται ιεραρχικά, πάνω από εκείνους που αφορούν τις διαφορετικές κοινωνικές συλλογικότητες (ομάδες και τάξεις) οι οποίες συγκροτούν την κοινωνία. Μάλιστα, ισχυρίζεται ότι η κοινωνία δεν μπορεί να αναλυθεί σε αυτές τις συλλογικότητες, επειδή ακριβώς συνιστά κάτι περισσότερο από τα συστατικά – μέρη από τα οποία συναποτελείται (Καντζάρα, 2008: 113).

Στον ορισμό που δίνει ο Durkheim για την εκπαίδευση περιλαμβάνει και αυτό που ο ίδιος ονομάζει «μεθοδική κοινωνικοποίηση». Αυτή η συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει και τη δημιουργία και καλλιέργεια δεξιοτήτων οι οποίες είναι αναγκαίες όχι μόνο για την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και για κάθε παιδί, σύμφωνα με το ιδιαίτερο περιβάλλον στο οποίο έχει κληθεί να λειτουργήσει. Με αυτό το τελευταίο, ο Durkheim εννοεί τη μελλοντική κοινωνική θέση που θα καταλάβει ο μαθητής σαν ενήλικος πλέον, εντός της κοινωνικής δομής και ίσως και το επάγγελμα που θα κληθεί να ασκήσει (Καντζάρα, 2008: 114-115).

Τέλος ο Durkheim δεν αγνοεί την επιλεκτική διάσταση (Haralambos & Head, 1980: 174) του σχολείου, μια διάσταση που προβάλλεται γενικότερα από τη λειτουργιστική κατεύθυνση της κοινωνιολογίας. Παρά το γεγονός λοιπόν ότι εστιάζει κυρίως στην κοινωνικοποιητική λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης, υποστηρίζει, έστω και με έμμεσο τρόπο, ότι η παραγωγή και η αναπαραγωγή των ειδικεύσεων σχετίζεται με την ύπαρξη της ίδιας της κοινωνίας διαχρονικά. Από αυτή την άποψη, είναι χρέος του σχολείου, να προβαίνει στην επιλογή των ικανότερων και εκείνων που έχουν εξειδικευτεί κατάλληλα, προκειμένου να επανδρώσουν τους διάφορους τομείς της οικονομίας. Τονίζει όμως με έμφαση, ότι τα νεαρά μέλη της κοινωνίας οφείλουν να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα αιτήματα της ευρύτερης κοινωνίας. Τούτο, στην ουσία σημαίνει πως το άτομο είναι σε θέση να συμμεριστεί και να συναινέσει στην εφαρμογή εκείνων των μέτρων, που θεωρούνται απαραίτητα ώστε τα αιτήματα αυτά να ικανοποιηθούν. Υπ' αυτή την έννοια, ο επιλεκτικός ρόλος της εκπαίδευσης μπορεί να καταστεί αποδεκτός από τα άτομα, μόνο όταν αυτά κατανοήσουν την ανάγκη της κοινωνίας.

Η σχολική τάξη αναγορεύεται από τον Parsons, σε πρωταρχικής σημασίας φορέα κοινωνικοποίησης, σε όλη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, και αυτό παρά το γεγονός ότι το νεαρό άτομο εξακολουθεί να δέχεται επιρροές από την οικογένεια. Ιδιαίτερη σημασία επίσης δίνεται στην ομάδα των συνομηλίκων (Fischer 2003: 53, Banks 1987: 119). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται, με τη μελέτη του Parsons, *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνικό Σύστημα* (Parsons, 2014: 35-39), παγιώνεται η λειτουργιστική οπτική της εκπαίδευσης. Η έκδοση αυτού του έργου, σηματοδοτεί στην ουσία, τη δημιουργία ενός νέου κλάδου, αυτού της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος χρησιμοποιεί στη μελέτη αυτή ως σημείο εκκίνησης, τη βασική παραδοχή του Durkheim ότι η

εκπαίδευση συνιστά ένα θεσμό, ένα μέσο για την εσωτερίκευση κοινωνικών αξιών και κανόνων. Πρόκειται για στοιχεία πολύ σημαντικά, τόσο για την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου, όσο και για τη διατήρηση της ισορροπίας και τάξης της ίδιας της κοινωνίας (Λάμνιαν 2001:77, Νόβα – Καλτσούνη 2010: 97, Scott 2014).

Η κοινωνικοποίηση ορίζεται από τον Parsons «ως η ανάπτυξη στα άτομα των υποχρεώσεων και των ικανοτήτων που αποτελούν τις βασικές και απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση του μελλοντικού τους ρόλου» (Fischer 2003:53, Νικολάου 2006:196, Blackledge & Hunt 2004: 113, Νόβα – Καλτσούνη 2010:98). Η διαδικασία όμως της κοινωνικοποίησης εκλαμβάνεται εδώ ως μια διαβίου εμπειρία μάθησης (Ritzer, 2012:157). Ο Parsons θεωρεί ότι η εκπαίδευση παίζει κυρίαρχο ρόλο στην «ενσωμάτωση» στο κοινωνικό σύστημα. Αυτή καθαυτή η «ενσωμάτωση» σύμφωνα με τον ίδιο αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς όρους της κοινωνικής ένταξης. Εκείνο που υποδηλώνει η συγκεκριμένη έννοια είναι ότι τα διακριτά μέρη αλληλεπιδρούν και συντονίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργούν σαν μια συνεκτική ολότητα (Καντζάρα, 2008: 128).

Οι λειτουργίες της εκπαίδευσης στην παρσονική συλλογιστική, είναι δύο: Πρώτον, *η κοινωνικοποίηση* και δεύτερον *η επιλογή ή κατανομή*. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι να κοινωνικοποιεί τους νέους εμποτίζοντάς τους τις κοινές αξίες και τα ιδεώδη της εκάστοτε κοινωνίας όπου ζουν, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η οικοδόμηση ενός κοινωνικού consensus. Όσον αφορά τη δεύτερη λειτουργία, εκείνη της επιλογής, αυτή συνίσταται στη συμβολή του σχολείου στο να κατανείμει στους μαθητές αντίστοιχους ρόλους που θα καλεστούν να παίξουν στην ενήλικη πλέον ζωή τους. Οι ρόλοι αυτοί σχετίζονται τόσο με το φύλο, όσο και με το επάγγελμα το οποίο οι νέοι θα κληθούν να ασκήσουν στη μελλοντική τους ζωή (Τσαούσης 1996:566,

Μιχαλακόπουλος 2000:159-160, Κελπανίδης 2002:219, Κελπανίδης 2012). Εδώ, σε ό,τι αφορά τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, ο Parsons δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις θέσεις του Durkheim. Κατά τη διατύπωση του ίδιου του Parsons «η λειτουργία της κοινωνικοποίησης μπορεί να συνοψιστεί στην ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών τους ρόλων. Η συναίνεση μπορεί να καταταμηθεί σε δύο συστατικά της: συναίνεση στην υλοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών αξιών και συναίνεση στην άσκηση ενός ορισμένου είδους ρόλου μέσα στη δομή της κοινωνίας» (Φραγκουδάκη 1985:252, Ritzer 2012:157) . Οι ικανότητες με τη σειρά τους, όπως διατείνεται ο Parsons, μπορούν να διακριθούν σε δύο συστατικά στοιχεία. Το ένα αφορά τη δυνατότητα και τη δεξιότητα ώστε να ασκεί κάποιος τα καθήκοντά του, όπως αυτά εγγράφονται «στους ατομικούς ρόλους». Το δεύτερο στοιχείο είναι να ανταποκριθεί ο ίδιος «στις προσδοκίες των άλλων ανθρώπων ως προς τη διαπροσωπική συμπεριφορά που αρμόζει στον κάθε ρόλο» (Φραγκουδάκη 1985:252, De Queiroz 2000: 106-113). Η σχολική τάξη όμως έχει και μια άλλη αποστολή. Αν ειδωθεί από την πλευρά της κοινωνίας, αποτελεί το διαμεσολαβητή που θα κατανείμει το «εργατικό δυναμικό».

Λαμβάνοντας υπόψη τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης στο σχολείο, όπως αυτές εκτέθηκαν ήδη, γίνεται εμφανές ότι μέσω των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη, οι μαθητές αποκτούν και εγγράφουν στην προσωπικότητά τους διακριτά στοιχεία. Έτσι, από τη μια οπτική εσωτερικεύουν κοινούς κανόνες, αξίες και πρότυπα, από την άλλη βασιζόμενοι στις δικές τους προσωπικές τάσεις και ταλέντα «αναπτύσσουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες» (Κελπανίδης 2002:2019, Νόβα-Καλτσούνη 2010:99). Με αυτή τη λογική, εντός της σχολικής τάξης, αυτό που επιδιώκεται από τη μια πλευρά είναι η

ομοιότητα (ομοιομορφία) ενώ από την άλλη η διαφοροποίηση (διαφορετικότητα) της προσωπικότητας των νέων.

Ο Parsons παραδέχεται ότι στην αμερικανική κοινωνία της εποχής του, υφίσταται μια έντονη και πιθανά στενότερη συνάρτηση μεταξύ της κοινωνικής θέσης του ατόμου και του εκπαιδευτικού του επιπέδου (Φραγκουδάκη, 1985: 252). Η κοινωνική θέση (status) προσδιορίζεται εδώ ως το σημείο που κατέχει το δρων άτομο σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων το οποίο αντιμετωπίζεται ως δομή. Συνεχίζοντας λοιπόν στην ίδια συλλογιστική, αναφέρει: «Η κοινωνική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης έχουν προφανώς στενή σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο. Σήμερα χάρη στην ανοδική γενικά πορεία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των επαγγελματικών κατηγοριών, η ολοκλήρωση του Λυκείου θεωρείται όλο και περισσότερο το ελάχιστο ικανοποιητικό εκπαιδευτικό επίπεδο» (Blackledge & Hunt 2004:105, Φραγκουδάκη 1985:252-253). Συνεπώς, καταλήγει, το πιο έντονο όριο διαφοροποίησης μεταξύ των επαγγελματικών θέσεων, θα διαχωρίζει μελλοντικά τα μέλη μιας σπουδάζουσας στην ανώτατη εκπαίδευση ηλικιακής ομάδας και μιας μη σπουδάζουσας, στο ίδιο επίπεδο.

Για τον Αμερικανό κοινωνιολόγο είναι ιδιαίτερα κρίσιμη η ανακάλυψη εκείνου του παράγοντα της σχολικής τάξης – της αμερικάνικης κοινωνίας όπου ζει – ο οποίος προσδιορίζει το ποιοι μαθητές θα φοιτήσουν μετέπειτα στο κολέγιο και ποιοι όχι. Εντοπίζοντας λοιπόν κάποιες διαφοροποιητικές διαδικασίες που επισυμβαίνουν στην ενδιάμεση εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου οδηγείται στο ερευνητικό συμπέρασμα ότι ο παράγοντας τον οποίο αναζητεί είναι η επίδοση των μαθητών ήδη στο επίπεδο του Δημοτικού σχολείου. Γενικά, οι πρώτες επιλεκτικές διαδικασίες επιτελούνται στηριζόμενες στη διαφορετικότητα της επίδοσης στο σχολικό επίπεδο του Δημοτικού, αλλά η «σφραγίδα» τοποθετείται χρονικά στις

αρχές της φοίτησης στο Γυμνάσιο (Φραγκουδάκη 1985:253-254, Νικολάου 2006:197).

Όπως υποστηρίζει ο Parsons, ένα από τα βασικότερα στοιχεία της επανάστασης στο χώρο της εκπαίδευσης που εκτυλίχτηκε τα τελευταία χρόνια, συνίσταται στο ότι «έχει επεκτείνει αφάνταστα την ισότητα των ευκαιριών» (Parsons 1971:95, Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδου 1995: 25-44, Banks 1987:97-98, Κυρίδης 1996:53-86). Αυτή η ισότητα ευκαιριών όμως -συνεχίζει ο ίδιος-, παραπέμπει σε διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα που έχουν τις ρίζες τους, με τη σειρά τους σε διαφορές στα εξής πεδία: Πρώτον την ικανότητα, δεύτερον τον «οικογενειακό προσανατολισμό» (διακριτές προσδοκίες της εκάστοτε οικογένειας όσον αφορά την εκπαίδευση), και τρίτον τα «ατομικά κίνητρα (διαφορές στην ένταση του ενδιαφέροντος για εκπαίδευση και στο βαθμό θέλησης των ίδιων των μαθητών για αφοσίωση και σκληρή δουλειά (Blackledge & Hunt 2004:105, Νικολάου 2006:196, Καντζάρα 2008:130). Οι διαφορές όμως στα επιτεύγματα στην εκπαίδευση οδηγούν σε νέες εκφάνσεις ανισότητας. Αυτό συμβαίνει επειδή πλέον «τα εκπαιδευτικά προσόντα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επάγγελμα που θα ακολουθήσει ο καθένας και επομένως το εισόδημά του, το κύρος του και τη θέση του στο σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης» (Blackledge & Hunt 2004:105, Νικολάου 2006:196).

Ο κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο αναπτύσσει ο Parsons τη συλλογιστική του στη μελέτη *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνικό Σύστημα*, είναι η εξής παραδοχή: ο εκπαιδευτικός θεσμός έχοντας δημιουργήσει νέα είδη ανισότητας και άρα ενδεχομένως, προϋποθέσεις για εκδήλωση κοινωνικών συγκρούσεων, νομιμοποιεί την ανισότητα με το να περιορίζει την “ένταση” η οποία δημιουργείται. Είναι λοιπόν η εκπαίδευση που το επιτυγχάνει αυτό, διαμέσου της

κοινωνικοποιητικής διαδικασίας (Λάμνιαν 2002:75-76, Blackledge & Hunt 2004:105, Devereux 1998:131). Αυτή η διαδικασία παγιώνει στα άτομα τη θέση, ότι οι ανισότητες ανάγονται σε διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους, ως προς τα επιτεύγματά τους στην εκπαίδευση (Νικολάου. 2006: 105-106). Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Parsons, «...είναι δίκαιο να δίνονται διαφορετικές ανταμοιβές για διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας, εφόσον έχει υπάρξει ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες, και ότι είναι δίκαιο αυτές οι ανταμοιβές να οδηγούν τους επιτυχημένους σε ευκαιρίες υψηλότερου επιπέδου. Υπάρχει έτσι μια βασική έννοια κατά την οποία η τάξη του Δημοτικού σχολείου είναι μια ενσάρκωση της θεμελιώδους αμερικάνικης αξίας της ισότητας των ευκαιριών, εφόσον δίνει αξία συγχρόνως στην αρχική ισότητα και στη διαφοροποίηση της επιτυχίας» (Halsey, Floud & Anderson (ed) 1961, Κελπανίδης 2002: 219-220).

Η «επιτυχία»³ και η «ισότητα ευκαιριών» προβαλλόμενες ως αξίες, συμβάλλουν σε μια μεγάλης σπουδαιότητας λειτουργία, αυτή της ενσωμάτωσης. Τούτο συμβαίνει, επειδή λειτουργούν αποτρεπτικά σε ενδεχόμενες συγκρούσεις ανάμεσα σε «επιτυχημένους» και αποτυχημένους», όσον αφορά τον ανταγωνισμό τους για επίτευξη υψηλών εισοδημάτων και της καλύτερης δυνατής κοινωνικής θέσης (Νικολάου 2006:197, Blackledge & Hunt 2004:101, Λάμνιαν 2002:75). Εδώ, οι απόψεις του Parsons για τις αξίες, το ρόλο και τη σημασία τους για την κοινωνία, φαίνεται ότι είναι σαφώς επηρεασμένες από τις ιδέες που διατυπώνει ο Durkheim στο σύγγραμμά του *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*.

Τα παιδιά μπαίνοντας για πρώτη φορά στο σχολείο, ξεκινούν από την ίδια αφετηρία. Για να το θέσουμε διαφορετικά, είναι ίσα μεταξύ τους, λιγότερο ή περισσότερο. Ενώ όμως στα πλαίσια της οικογένειας – πριν ενταχθούν δηλαδή στο

³ Για τον ορισμό της σχολικής επιτυχίας από τον Parsons βλ.: Φραγκουδάκη (1985: 258).

σχολικό περιβάλλον – η θέση τους είναι δοτή, στο σχολείο πλέον θα πρέπει να κατακτήσουν τη θέση που θα πάρουν, με διαφορετική ανταπόκριση στις απαιτήσεις και τα καθήκοντα που αναθέτει ο δάσκαλος σε αυτά⁴. Το σχολείο, από άποψη χρόνου, είναι ο πρώτος θεσμός κοινωνικοποίησης, ο οποίος «θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις». Έτσι, «ο πιο σημαντικός μοναδικός προσδιοριστικός παράγοντας με τον οποίο το παιδί μπαίνει στο σχολείο είναι ο βαθμός ανεξαρτησίας του» (Φραγκουδάκη, 1985: 255). Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός «ανεξαρτησίας» ενός μαθητή τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες επιτυχίας του στο σχολείο (Φραγκουδάκη 1985:257, Νικολάου 2006:198).

Το λειτουργιστικό παράδειγμα αναγνωρίζει σαφώς την ύπαρξη ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υποστηρίζει ότι το σχολείο όχι μόνο είναι αξιοκρατικό και επιλεκτικό, αλλά και ότι θα πρέπει να είναι τέτοιο, έτσι ώστε να παρέχει στους νέους τα εφόδια για τη μελλοντική τους θέση στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Νικολάου, 2006: 198-199). Ο Λειτουργισμός και κυρίως ο Οικονομικός Λειτουργισμός, αντιμετωπίζει το σχολείο ως τον κυριότερο νομιμοποιητικό παράγοντα αυτής της μορφής οργάνωσης της κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως αξιοκρατική. Η αισιοδοξία μάλιστα για επίτευξη κοινωνικής προόδου και ανάπτυξης της τεχνολογίας, που παρατηρείται μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αντανakλάται στα έργα των κοινωνιολόγων όπου υπογραμμίζεται η αυξανόμενη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη τόσο της κοινωνίας, όσο και της οικονομίας (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 101). Κλείνοντας εδώ το ζήτημα περί ισότητας ή μη των ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάλυση του Parsons για το

⁴ Η Νικολάου (2006), σημειώνει ότι η «ετικέτα» του ικανού ή ανεπίδεκτου μαθητή από τον εκπαιδευτικό και η ανταπόκρισή του σε αυτήν, έχει τύχει μελέτης από πολλούς ερευνητές, σε σχέση με τη σχολική του επιτυχία και την αυτοεικόνα του και σε σχέση με τα κίνητρα και τη ροπή προς μάθηση. Για το θέμα της «ετικέτας» βλέπε και: Good & Brophy (1973), Rosenthal & Jacobson (1968), Rist Ray στο Karabel & Halsey (ed) (1977: 292-305), Μιχαλόπουλος (2000: 223).

δευτεροβάθμιο σχολείο και το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ένα ζήτημα που συμβάλλει στον προβληματισμό της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Ενώ, όμως, στο πρωτοβάθμιο σχολείο το κομβικό σημείο είναι η ικανότητα, στο δευτεροβάθμιο πλέον είναι η διαφοροποίηση στις ποιοτικές μορφές επιτυχίας. Άρα, -συμπεραίνει ο ίδιος-, «για τους μαθητές με τη χαμηλότερη θέση, η βασική διαφοροποίηση πρέπει να είναι εκείνη που οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών επαγγελμάτων. Για τους μαθητές με υψηλότερη θέση η διαφοροποίηση οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών ρόλων στο κολέγιο» (Φραγκουδάκη, 1985: 270). Στο Λύκειο, οι νέοι προσεγγίζουν ένα πλατύτερο – σε σχέση με την προηγούμενη βαθμίδα – και ιεραρχημένο πλαίσιο θέσεων και ρόλων και έρχονται σε επαφή με περισσότερους συνομήλικους τους οποίους δεν γνωρίζουν καν. Στο χρονικό διάστημα που τα παιδιά φοιτούν στο δευτεροβάθμιο σχολείο, λαμβάνουν χώρα δύο πολύ ουσιαστικές μεταβολές «στα πρότυπα της παιδείας (κουλτούρας) της νεολαίας». Η μία αφορά τη στενότερη σχέση των νέων με άτομα του άλλου φύλου, ενώ η άλλη την «οξύτατη ιεραρχία κύρους ανάμεσα στις άτυπες ομάδες των ομοίων». Ο Parsons υπογραμμίζει ιδιαίτερα την περίοπτη θέση που διατηρούσε η προαναφερθείσα παιδεία της νεολαίας στην αμερικάνικη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της εποχής του, σε σχέση με ό,τι συνέβαινε σε άλλες κοινωνίες. Και συνεχίζει: «Η ιεραρχία των ομάδων των νέων... αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στην κλίμακα διαβάθμισης των ικανοτήτων και στο σύστημα διαστρωμάτωσης της κοινότητας που υπάρχει για τους ενήλικες». Αποτελεί όμως και «μέσο αναγνώρισης του γοήτρου που υπάρχει παράλληλα και ως ένα βαθμό ανεξάρτητα από την ιεραρχία των ικανοτήτων που πηγάζει από τη σχολική αξιολόγηση»⁵ (Φραγκουδάκη, 1985: 271-272).

⁵ Για το θέμα της νεανικής υποκουλτούρας στον Parsons βλ. επίσης Craib (20: 90).

Κατά τον Parsons η ικανότητα για άσκηση ενός ρόλου από τους μαθητές περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: τη «γνωστική» (απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, ανταπόκριση στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού κ.λπ.) και την «ηθική» (όπως π.χ. σεβασμός στον εκπαιδευτικό, ευγένεια, υπευθυνότητα κ.λπ.). Στην περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτές οι δύο διαστάσεις δεν είναι ευκρινώς διακριτές. Σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης το βάρος πρέπει να δίνεται στην «ηθική» διάσταση και όχι στην «γνωστική». Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτές οι δύο διαστάσεις διαφοροποιούνται σαφέστερα. Όσοι μαθητές έχουν έντονη την γνωστική διάσταση, μπορούν να προσανατολιστούν με τη βοήθεια του σχολείου, σε τέτοια επαγγέλματα που η άσκησή τους χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις αλλά όχι και άνεση στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Αντίθετα, οι μαθητές εκείνοι που έχουν έντονη την ηθική διάσταση, μπορούν με την παρότρυνση του σχολείου, να στραφούν σε επαγγέλματα όπου κρίνεται απαραίτητη η κατοχή γενικών γνώσεων αλλά και η ευχέρεια στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Λάμνιαν 2002:76-79, Blackledge & Hunt 2004:115-116, Νόβα – Καλτσούνη 2010:100, Καντζάρα 2008:132).

Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος εξάλλου, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ψυχολογική διαδικασία ταύτισης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση που έχει προηγηθεί του σχολείου, μια ταύτιση του παιδιού με τους γονείς του, τότε αυτό το στοιχείο θα καταστήσει πιο εύκολη την ταύτισή του, - ως μαθητή πλέον - με τον εκπαιδευτικό (Νόβα – Καλτσούνη 2010:100, Φραγκουδάκη 1985:262-263).

Συσχετίζοντας δε τη σχολική κοινωνικοποίηση με το πλέγμα αξιών και προτύπων που είναι κυρίαρχες κάθε φορά σε μια κοινωνία, αναζητά τους διαύλους διαμέσου των οποίων το πλέγμα αυτό, καθορίζει την κοινωνικοποίηση σε επίπεδο

σχολείου. Είναι το σημείο αυτό ακριβώς, που αναδεικνύει τον πρωταρχικό ρόλο του δασκάλου. Στο βαθμό λοιπόν που ο δάσκαλος έχει κάνει δικά του τα στοιχεία του ρόλου του και τις ανάλογες υποχρεώσεις του, - πράγματα που τα προσδιορίζει το σύστημα του σχολείου αλλά και η κοινωνία γενικότερα – μεταβάλλεται σε φορέα που μεταδίδει τις αξίες και την εν γένει κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας. Με την επιφύλαξη όμως ότι, ένας τέτοιος «μονοσήμαντος» ορισμός του δασκάλου μπορεί να αποτελέσει αιτία προβλημάτων στα εκάστοτε συστήματα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, μπορεί να είναι διαφορετικός από τον ρόλο που του επιτάσσει το σύστημα της εκπαίδευσης (Μιχαλακόπουλος, 2000: 152).

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι έμφυτος· είναι επαγγελματικός. Ο δάσκαλος στοχεύει κυρίως στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών του, παρά στο να εμπλουτίσει και να βελτιώσει τη συναισθηματική πλευρά του (Fischer, 2006: 117). Οφείλουμε ωστόσο να σημειώσουμε, ότι παρά τον ισχυρισμό του Parsons ότι όλοι οι μαθητές ξεκινούν ως ίσοι από την οπτική του σχολείου, στο αντίποδα διατυπώνεται η θέση ότι οι δάσκαλοι δεν μεταχειρίζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο το σύνολο των μαθητών. Με αυτή τη λογική, είναι πιθανό να αξιολογούν τους μαθητές τους με βάση κάποιες δικές τους αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Blackledge & Hunt, 2004: 117). Οι ρόλοι – συνεχίζει ο Parsons – του μαθητή και του εκπαιδευτικού είναι συμπληρωματικοί. Ο ρόλος του μαθητή, δεν νοείται χωρίς το ρόλο του εκπαιδευτικού, και το αντίστροφο. Ο εκπαιδευτικός έχει προσδοκίες από τους μαθητές αλλά και οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό. Η ποιότητα αυτής της σχέσης έχει άμεση αντανάκλαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές. Να τους αναθέτει τις ίδιες εργασίες, να τους προσφέρει τις

ίδιες γνώσεις, να τους εκθέτει τις ίδιες εμπειρίες, να τους αξιολογεί με τα ίδια κριτήρια και να τους επιτρέπει να ανταγωνίζονται μεταξύ τους στις εξετάσεις με τις ίδιες προϋποθέσεις. Σε τελική ανάλυση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που οι γονείς των παιδιών θα του τα εμπιστευτούν, έτσι ώστε να τα παραλάβει από την οικογένεια και να τους δώσει όλα τα εφόδια για να ενταχθούν αργότερα ομαλά στον κόσμο των ενηλίκων και στην ευρύτερη κοινωνία (Μιχαλακόπουλος, 1997: 85-89). Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να επεκτείνουμε λίγο την προβληματική του Parsons πάνω στο ζήτημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Στο έργο του *Elements pour une sociologie de l' action*, γράφει: «Η στρωματοποίηση, που αντιμετωπίζεται ως αξιολόγηση, συνίσταται στη διάταξη των ατόμων – μονάδων ενός συστήματος σύμφωνα με τα κριτήρια (standards) του κοινού συστήματος των αξιών» (Parsons, 1955: 257). Συνεπώς, στον Parsons η στρωματοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει την πραγματοποίηση της κοινωνικής αναγνώρισης της συμβολής της στρωματοποιημένης ενότητας στην εύρυθμη λειτουργία του συστήματος της κοινωνίας (Fetahu, 2010).

Κατά τον ίδιο, το στοιχείο, που προσδιορίζει τα κριτήρια για την πραγμάτωση της στρωματοποίησης είναι οι κοινά αποδεκτές αξίες. Η κοινωνική θέση στην οποία τοποθετούνται τα άτομα σε κάθε κοινωνική ιεραρχία συναρτάται με την εξουσία που διαθέτουν « (...) επομένως η στρωματοποίηση πρέπει να θεωρηθεί ως μια κατάταξη, που αντιστοιχεί στη διανομή της εξουσίας ανάμεσα στα άτομα. Η απόσταση ανάμεσα στην ιδανική ιεραρχία και στην εμπειρική κατάσταση δεν είναι τίποτε άλλο από τη σχέση ανάμεσα στην κατάταξη, όπως αυτή απορρέει από τη διανομή της εξουσίας» (Parsons, Shils, Neagle & Pittis, 1961: 62).

Με αυτή τη συλλογιστική, η στρωματοποίηση είναι εκείνος ο μηχανισμός που θέτει τα άτομα σε ένα ιεραρχικό πλαίσιο, είναι αυτή που παράγει μια ιεραρχία ατομικών θέσεων (Parsons et al, 1961: 63). Επιπλέον, η θέση (status) που κατέχει κάθε άτομο στην ιεραρχική δομή παραπέμπει σε συγκεκριμένα προνόμια και έχει ως προϋπόθεση την κατοχή από το άτομο κάποιων «αντικειμένων». «Τα αγαθά αυτά» προσθέτει ο ίδιος «πρέπει να θεωρηθούν αμοιβές και έχουν κυρίως συμβολική αξία (...). Αποτελούν δε συμβολικές χειρονομίες που εκφράζουν την κοινωνική αναγνώριση και η κατοχή τους είναι σημάδι τιμής που γίνεται στο άτομο» (Parsons, 1955: 279). Στην παρσονική σκέψη, είναι σαφές ότι οι θέσεις και οι ρόλοι των κοινωνικών υποκειμένων, αποτιμώνται με όρους συμβολής στη σωστή λειτουργία του κοινωνικού συστήματος (Holmwood, 2014).

Από αυτή την οπτική, γίνεται φανερή η αντιστοιχία μεταξύ της ιεράρχησης θέσεων και ρόλων στην κοινωνική διάρθρωση, με την ιεράρχηση των επαγγελματικών θέσεων και ρόλων των μαθητών στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς η διαφοροποίηση των ρόλων και των θέσεων, όπως επίσης οι ανάλογες ανταμοιβές και το αντίστοιχο κύρος και κοινωνική αναγνώριση, συνιστούν δομικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Η στρωμάτωση λοιπόν δεν είναι απλώς αναγκαία, είναι και χρήσιμη (Hughes & Kroehler, 2007: 366-367). Στο ζήτημα της εκπαίδευσης, ο Parsons ισχυρίζεται ότι για την κοινωνία της εποχής του το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το ελάχιστο προαπαιτούμενο για την επαγγελματική τοποθέτηση του ατόμου.

Στις αιτιάσεις (Holmwood, 2005: 87-110) των αριστερής κατεύθυνσης κοινωνιολόγων, ότι παρακάμπτει και δεν ερμηνεύει το φαινόμενο της κοινωνικής αλλαγής, απαντά τελικά με την υιοθέτηση ενός εξελικτικού σχήματος, μια

τυπολογία των ανθρώπινων κοινωνιών. Αναφέρεται στο πρωτόγονο, το ενδιάμεσο και το σύγχρονο στάδιο εξέλιξης όπως αυτά εμφανίζονται κατά χρονική ακολουθία (Lallement, 2004: 373-374). Οι σύγχρονες μάλιστα βιομηχανικές κοινωνίες της δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α., με κυρίαρχη αξία εκείνη της ατομικής επιτυχίας, όπου γνωρίζουν άνθιση τα επιστημονικά και τα τεχνικά επαγγέλματα και η οικονομία της αγοράς, συνιστούν για τον Parsons (1973) «την κεφαλή της τελευταίας φάσης του εκσυγχρονισμού». Όπως στον Durkheim, έτσι και στον Parsons οι κοινωνίες δεν προκύπτουν μέσα από επαναστατικές διαδικασίες (Marx). Όσο οι κοινωνίες εξελίσσονται, τόσο περισσότερο διακρίνονται από υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας απέναντι σε φυγόκεντρες δυνάμεις και νέα κοινωνικά δεδομένα. Ωστόσο, ο Αμερικανός κοινωνιολόγος ακόμα και όταν αναφέρεται σε φαινόμενα κοινωνικής αλλαγής εξακολουθεί να είναι επικεντρωμένος στις δομές, στις λειτουργίες και στα συστήματα (Ritzer, 2012: 163-165).

Ενώ ο Parsons τάσσεται υπέρ της δημιουργίας μεγάλων, γενικευτικών και ολιστικών θεωριών, ο Merton προκρίνει τη δημιουργία μεσαίου βεληνεκούς θεωριών (middle range theories) (Sampson, 2011). Ακόμη, αντιμετωπίζει με μια πιο θετική ματιά τις μαρξιστικές θεωρήσεις, από ό,τι ο Parsons (Ritzer 2012:166, Timasheff & Theodorson 1983:439-440). Ο δομολειτουργισμός στην προβληματική του Αμερικανού κοινωνιολόγου είναι περισσότερο μια μέθοδος θέασης και ανάλυσης των κοινωνικών τεκτενόμενων, παρά μια συνεκτική και ολοκληρωμένη κοινωνιολογική θεωρία. Κατηγοριοποιώντας τα κύρια αξιώματα που εγγράφονται ως δομικά στοιχεία του απόλυτου λειτουργισμού «(αξίωμα της λειτουργικής ενότητας της κοινωνίας, αξίωμα του οικουμενικού λειτουργισμού, αξίωμα του αναγκαίου χαρακτήρα των λειτουργικών στοιχείων)», και αποδίδοντας

σχετική μόνο σημασία στα πορίσματα των ανθρωπολόγων Malinowski και Radcliffe-Brown, θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη ενός νέου, σχετικοποιημένου λειτουργισμού στα πλαίσια της κοινωνιολογικής σκέψης (Κατριβέσης, 2004: 25-26).

Ασκώντας κριτική στο πρώτο αξίωμα, επισημαίνει ότι στα πλαίσια της ίδιας κοινωνίας, συνήθειες, τρόποι σκέψης και αισθήματα μπορούν να είναι λειτουργικά για κάποιες κοινωνικές ομάδες, αλλά να μην είναι για άλλες (Merton, 1953: 198). Εν συνεχεία, αντιτάσσεται στο δεύτερο αξίωμα, με το επιχείρημα ότι αν αυτό ισχύει, τότε όλα τα σταθεροποιημένα στοιχεία που αφορούν την κοινωνία και τον πολιτισμό θα έχουν αναγκαστικά και μόνο, θετικές λειτουργίες. Τέλος, απορρίπτει και το τρίτο αξίωμα, αυτό της αναγκαιότητας, με τη λογική ότι για κάθε περίπτωση υπάρχουν λειτουργικά υποκατάστατα ή αλλιώς ισοδύναμα. Έτσι, για παράδειγμα ένας θεσμός μπορεί να εκτοπίζεται από έναν άλλον αλλά ο νέος να είναι σε θέση να εκπληρώνει την ίδια ακριβώς λειτουργία την οποία επιτελούσε ο πρώτος (Lallement, 2004: 376). Το σχολείο λόγου χάρη, είναι εκείνος ο θεσμός που στις μέρες μας επιτελεί κυρίως τη λειτουργία της μετάδοσης γνώσεων στα παιδιά. Παλαιότερα τη λειτουργία αυτή αναλάμβανε, σχεδόν στο σύνολό της, η οικογένεια.

Όσον αφορά τον προβληματισμό για τη διάκριση των λειτουργιών στη βάση εννοιών, ο Merton έχει συνεισφέρει πολλά. Ο Ολλανδός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Emiel Droogleever Fortuijn (2003), σημειώνει ότι σχετικά με το θεσμό της εκπαίδευσης, οι κοινωνιολόγοι κάνουν διάκριση σε έξι ζεύγη λειτουργιών. Πρόκειται για επιμέρους λειτουργίες οι οποίες καταγράφονται με τη μορφή διπόλων (Καντζάρα, 2008: 98):

1. *Εμφανής ή λανθάνουσα λειτουργία* (Καντζάρα 2008:98, Τσαούσης 1996:85-86, Δασκαλάκης 2009:136, Timasheff & Theodorson 1983:440-441, Craib

2000:93, Hughes & Kroheler 2007:117). Η λειτουργία είναι εμφανής, μόνο όταν είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τις ορατές επιρροές ενός κοινωνικού φαινομένου πάνω σε κάποιο άλλο. Αντίθετα, η λειτουργία είναι λανθάνουσα όταν μπορεί να έρθει στην επιφάνεια μόνο μέσω ερευνών. Σύμφωνα με την Καντζάρα «η εμφανής λειτουργία του εξεταστικού συστήματος είναι να επιλέξει τους μαθητές, η αφανής ή λανθάνουσα θα μπορούσε να είναι να τούς επιλέξει με βάση την κοινωνική τους προέλευση ή το φύλο».

Ο Bottomore αναφέρει ότι αυτή η σημαντική διάκριση, αποτελεί μια βελτιωμένη διατύπωση της αρχής του Durkheim, ότι οι λειτουργίες ενός θεσμού δεν είναι καθόλου προφανείς· αρκετές φορές μάλιστα είναι και διαφορετικές από ό,τι εμφανίζονται. Αυτό το στοιχείο πρέπει να μάς κάνει να εξετάζουμε με ιδιαίτερη προσοχή τους τρόπους βάσει των οποίων λειτουργούν πραγματικά οι θεσμοί και να μην εξαντλούμαστε στις όποιες «παραδεγμένες ερμηνείες της λειτουργίας τους». Η διάκριση όμως αυτή, είναι σε θέση να μας δείξει τον τρόπο με τον οποίο ένας θεσμός είναι δυνατόν να επιτελεί διακριτές λειτουργίες, καθεμία από τις οποίες μπορεί να είναι *εξαιρετικής σημασίας για μια δεδομένη κοινωνία* (Bottomore, 1999: 83, Bottomore 2010).

2. *Άμεση και έμμεση λειτουργία.* Μια λειτουργία χαρακτηρίζεται ως άμεση όταν ένα κοινωνικό φαινόμενο είναι δυνατόν να οδηγήσει σε ένα αποτέλεσμα, σε μια βραχεία χρονική περίοδο. Η έμμεση αντιθέτως λειτουργία, παράγει ένα αποτέλεσμα μακροπρόθεσμα. «Για παράδειγμα, η αποτυχία στις εξετάσεις έχει ως αποτέλεσμα να μην πάρει κανείς πτυχίο, το έμμεσο όμως, είναι να μην μπορεί πιθανόν να εργαστεί εκεί που θα ήθελε ο σπουδαστής, και στο

απώτερο μέλλον, πιθανόν να μην μπορεί να ακολουθήσει έναν άλλο κλάδο σπουδών» (Καντζάρα, 2008: 98).

3. *Εσωτερική και εξωτερική λειτουργία.* Εσωτερική είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης ως προς τις άλλες σχολικές μονάδες και βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ εξωτερική είναι η λειτουργία σε σχέση με άλλους κοινωνικούς θεσμούς (βλ. και Μηλιός, 1998). Στις εσωτερικές εντάσσονται, για παράδειγμα, οι προσπάθειες της διοίκησης οι εκπαιδευτικοί να μεταδίδουν την ιδεολογία του κράτους. Εσωτερική είναι και η λειτουργία της επιλογής των μαθητών που θα σπουδάσουν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (Καντζάρα 2008:98, Μηλιός 1998:43-48). Θα μπορούσαμε επίσης να θεωρήσουμε ως εξωτερικές εκείνες τις λειτουργίες της εκπαίδευσης που σχετίζονται με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και το οικονομικό και πολιτικό σύστημα στο σύνολό του. Έτσι, σήμερα λειτουργούν Επαγγελματικά Λύκεια τα οποία προετοιμάζουν, - λιγότερο ή περισσότερο – τους μαθητές τους για να ασκήσουν συγκεκριμένα επαγγέλματα ή για να ενταχθούν σε συγκεκριμένες θέσεις στην υπάρχουσα διάρθρωση της κοινωνικής ιεραρχίας.

Ο Merton γίνεται πιο αναλυτικός, όταν αναφέρεται σε πέντε διαφορετικές έννοιες – σημασίες του όρου «λειτουργία», ο οποίος έχει κεντρική θέση στο εννοιακό θεωρητικό του σύστημα. Αφού αναλύει τις πρώτες τέσσερις έννοιες, καταλήγει: «Η πέμπτη έννοια βρίσκεται στη βάση της λειτουργικής ανάλυσης έτσι όπως χρησιμοποιήθηκε στην κοινωνιολογία και την εθνολογία. Συχνά, χρησιμοποιείται προερχόμενη εν μέρει από την πρωτογενή μαθηματική της σημασία, από τις βιολογικές επιστήμες όπου ο όρος αναφέρεται στις “ζωτικές ή

οργανικές διαδικασίες στο μέτρο που συμβάλλουν στη διατήρηση του οργανισμού”. Με τις τροποποιήσεις που καθιστούσε αναγκαίες η σπουδή της ανθρώπινης κοινωνίας, η σημασία αυτή αντιστοιχεί περίπου στην έννοια – κλειδί της λειτουργίας έτσι όπως την εννοούν οι φονξιοναλιστές εθνολόγοι, τόσο οι ακραιφνείς όσο και οι μετριοπαθείς» (Merton, 1965: 68). Είναι λοιπόν προφανές, ότι ο ίδιος χρησιμοποιεί στη θεωρητική του σύλληψη τη «λειτουργία» με την πέμπτη έννοια.

Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος, στην ανάλυση που επιχειρεί, εστιάζει την προσοχή του σε στοιχεία όπως οι κοινωνίες και οι κουλτούρες. Με αυτή την έννοια, η λειτουργιστική ανάλυση γίνεται στη βάση στοιχείων όπως οι κοινωνικοί κανόνες, τα πολιτισμικά πρότυπα, η κοινωνική δομή και η οργάνωση ομάδων. Οι πρώτοι δομολειτουργιστές σύμφωνα με το Merton, συγκεντρώνουν σχεδόν όλη την προσοχή τους, στις λειτουργίες που επιτελούν οι θεσμοί και οι κοινωνικές δομές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να συγχέουν τα προσωπικά κίνητρα των υποκειμένων με τις λειτουργίες αυτών των θεσμών και δομών. Υποστηρίζει μάλιστα, ότι ο ρόλος των δομολειτουργιστών κοινωνιολόγων είναι ακριβώς το να θέτουν στο κέντρο της ανάλυσής τους τις κοινωνικές λειτουργίες και όχι τα προσωπικά υποκειμενικά κίνητρα (Ritzer, 2012: 167). Για να γίνει σαφέστερος στο θέμα των λειτουργιών, σημειώνει ότι αυτές ορίζονται, ως «οι ακολουθούμενες αλληλουχίες που επιτρέπουν την προσαρμογή ή ρύθμιση ενός δεδομένου συστήματος» (Merton, 1968: 105). Σε αυτές που αναφέρθηκαν ήδη ο Merton προσθέτει τρεις ακόμα διακρίσεις των λειτουργιών με κριτήρια: α) τα αποτελέσματά τους και το χρόνο εμφάνισης των αποτελεσμάτων τους, β) την έκταση ή την εμβέλεια του πεδίου όπου εμφανίζονται αυτά, και γ) τις συνέπειες, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα

που επιδιώκαμε ή όχι. Στην πρώτη περίπτωση (αποτελέσματα), οι λειτουργίες διακρίνονται σε άμεσες, βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες, και ως προς το χρόνο σε επαναλαμβανόμενες και μη. Στη δεύτερη, ως προς την έκταση ή την εμβέλεια, διακρίνονται σε μικρής ή μεγάλης εμβέλειας. Στην τελευταία περίπτωση έχουμε διάκριση των λειτουργιών σε θετικές ή αρνητικές και σε αναμενόμενες ή απρόβλεπτες (Καντζάρα, 2008: 99-100).

Ο Merton εντός του πλέγματος των εννοιών που χρησιμοποιεί, δίνει ιδιαίτερο βάρος στο όρο «δομή». Οι δομικές συγκρούσεις στη συλλογιστική του Merton, αφορούν σε «εντάσεις» οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ των κανόνων, των ρόλων ή των θέσεων και δεν αποδίδονται στον ανταγωνισμό των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών. Με αυτό το σκεπτικό όμως, ο Αμερικανός κοινωνιολόγος δεν δίνει απάντηση στο ερώτημα που σχετίζεται με το περιεχόμενο του όρου «κοινωνική αλλαγή» (Κατριβέσης, 2004: 29).

Πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι, ο Merton είναι ο εμπνευστής της έννοιας της «αυτο-εκπληρούμενης προφητείας» (self-fulfilling prophecy) (Merton, 1996: 183-203). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρέως στον κλάδο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Υποδηλώνει την επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στην ανέλιξη, στη σχολική επιτυχία και στις προσδοκίες των μαθητών. Υπ' αυτήν την έννοια, ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται και συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο σε εκείνους τους μαθητές από τους οποίους αναμένει υψηλές επιδόσεις, σε σχέση με εκείνους για τους οποίους έχει περιορισμένες προσδοκίες. Η διακριτή αυτή συμπεριφορά, εκδηλώνεται με το να παρέχει περισσότερη ενθάρρυνση, στενότερη παρακολούθηση και με το να επιδεικνύει περισσότερη προσοχή και εστίαση σε

συγκεκριμένους μαθητές οι οποίοι εντέλει βελτιώνουν κατά πολύ τις επιδόσεις τους. Με διαφορετική διατύπωση, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός «δημιουργεί» μια υψηλότερη επίδοση απλά και μόνο επειδή ελπίζει και πιστεύει σε αυτή. Παρά το γεγονός ότι έρευνες των τελευταίων χρόνων επιβεβαιώνουν την αλήθεια της ύπαρξης αυτής της «προφητείας», φαίνεται ότι περιορίζεται πάρα πολύ η αποτελεσματικότητά της.

Η πιο γνωστή έρευνα για το θέμα αυτό έχει διεξαχθεί από τους Rosenthal & Jacobson στην Αμερική (1968). Ανάλογες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί από τον Zimmerman (1978), τον Payet (1995) και την Duru – Bellat (1990). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι ότι εκτός των προσδοκιών του εκπαιδευτικού, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Τέτοιοι είναι για παράδειγμα η εξωτερική εμφάνιση, η κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας, το φύλο του μαθητή, οι προσωπικές του φιλοδοξίες, η εθνότητα αλλά και η ηλικία του εκπαιδευτικού (Coleman 1969, Haller & Portes 1969, Κατσίλλης & Λώλου 1999, Πυργιωτάκης 1988, De Queiroz 2000:106-109).

Επιπλέον, η «ανομία» ως κοινωνιολογική κατηγορία, έχει ήδη αναφερθεί στην ανάλυσή μας. Ο Durkheim έχει υπογραμμίσει ότι οι ανομικές καταστάσεις συνδέονται με χρονικές περιόδους στην ιστορία των κοινωνιών, που χαρακτηρίζονται από οικονομική κρίση. Έχει επίσης συνδέσει την ανομία με τον καπιταλισμό και έχει τονίσει το θετικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην κατεύθυνση της κοινωνικής συνοχής (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 46).

Ο Merton στηρίζεται στην ντυρκεμιακή προβληματική για την ανομία, αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο κοινωνιολόγων ως προς το περιεχόμενο του όρου αυτού. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει ότι η «ανομία εκλαμβάνεται ως ρήξη μέσα στην πολιτισμική δομή, η οποία εμφανίζεται ιδιαίτερα όταν υπάρχει μια έντονη ασυμφωνία ανάμεσα στους κανόνες, τους πολιτισμικούς στόχους και τις πιθανότητες των μελών μιας ομάδας να ενεργήσουν σύμφωνα με αυτούς» (Merton, 1968: 20).

Σηματοδοτημένη κατ' αυτόν τον τρόπο η «ανομία», γίνεται αντιληπτή και ως αντίθεση μεταξύ κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος (Κατριβέσης, 2004: 30). Ο ίδιος στοχαστής ερμηνεύει την εγκληματικότητα ως αποτέλεσμα των κύριων συναρτήσεων της δομής της κοινωνίας αλλά και της κυρίαρχης κουλτούρας, εστιάζοντας στη διάσταση μεταξύ των κοινωνικά προβαλλόμενων στόχων και των κοινωνικά αποδεκτών μέσων για την υλοποίησή τους (Merton 1938:672-682, 1957:635-659, Clinard 1964:213-242, Cullen & Messner 2007:5-37, Keen 1999, Agnew 2012:33-38).

Στο θεωρητικό του σχήμα ο Merton δεν περιλαμβάνει την κοινωνική αλλαγή. Και αυτό επειδή δεν έχει στη διάθεσή του τα κατάλληλα εννοιολογικά στοιχεία για να την προσεγγίσει. Έτσι, «(...) οι συγκρούσεις μελετήθηκαν ως δυναμικά στοιχεία μιας αλλαγής. Ο Merton προτιμά να εξετάσει τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις, μέσα από την προοπτική της συνέχειας και της διατήρησης του συστήματος» (Durand & Weil, 1989: 96).

Το σύγγραμμα του Sorokin, *Social and Culture Mobility*, το οποίο αποτελεί μια κοινωνιολογική εργασία για την κινητικότητα στον 20^ο αιώνα, έχει στηριχτεί πάνω στη λειτουργιστική οπτική της θεωρίας της κοινωνικής στρωμάτωσης. Ο

συγγραφέας αξιοποιώντας δεδομένα ιστορικού χαρακτήρα από μια μεγάλη σειρά διαφορετικών κοινωνιών, γράφει μία από τις πιο ενδελεχείς μελέτες για την κινητικότητα στις Η.Π.Α. (Giddens, 2002: 369). Κατά τον Sorokin, η τοποθέτηση των μελών μιας κοινωνίας σε συγκεκριμένες θέσεις πραγματοποιείται με κριτήριο τα προσόντα και τα ταλέντα τους σε διακριτά επαγγέλματα αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να εκτελέσουν τη δική τους κοινωνική αποστολή. Είναι φανερό ότι τάσσεται υπέρ μιας ανοιχτής κοινωνίας η οποία προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη, στη βάση των προσόντων που διαθέτει το ίδιο το άτομο, ανεξάρτητα από την κοινωνική θέση που κατέχουν οι γονείς του (Κασιμάτη, 2001: 202).

Ο Αμερικάνος κοινωνιολόγος, ισχυρίζεται ότι η επιτυχημένη άσκηση αυτών των επαγγελμάτων που σχετίζονται με τους βασικούς σκοπούς της οργάνωσης της κοινωνίας, προϋποθέτει υψηλότερο επίπεδο εξυπνάδας και ικανότητας από ό,τι τα συνηθισμένα επαγγέλματα. Σε σχέση με αυτό ο Sorokin σημειώνει ότι «σε μια κοινωνία όσο περισσότερο η εργασία συνίσταται στην εκτέλεση των λειτουργιών της κοινωνικής οργάνωσης και του ελέγχου και όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός εξυπνάδας – ικανότητας που απαιτείται για την επιτυχή άσκησή της, τόσο πιο προνομιούχα γίνεται αυτή η ομάδα και τόσο υψηλότερα ταξινομείται στην ενδοεπαγγελματική ιεραρχία» (Sorokin, 1959:101).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι θέσεις του Sorokin για το θεσμό του σχολείου (Arum, Beattie & Ford 2010: 7-10). Σε σχέση με αυτό, αναφέρει ότι «είναι βέβαιο ότι το σχολείο, ενώ αποτελεί ένα θεσμό εκπαιδευτικό κι εξειδίκευσης, στον ίδιο καιρό αποτελεί ένα κοινωνικό μηχανισμό που ελέγχει τις ικανότητες των ατόμων, επιλέγει και αποφασίζει για τη μελλοντική κοινωνική θέση... Από την άποψη αυτή το σχολείο είναι ένας πρωταρχικός φορέας ελέγχου,

επιλογής και κατανομής» (Sorokin, 1959:188-189). Στην συλλογιστική του, το σύστημα της εκπαίδευσης λειτουργεί ως κρισάρα και διαφοροποιεί τους «καλούς» απ' τους «κακούς», και τους «ικανούς» απ' τους «κουτούς» μαθητές ή φοιτητές. Σε άλλο σημείο δε, προσθέτει ότι με το να αυξάνουμε τους ρυθμούς εκροών αποφοίτων πανεπιστημίου, αυτό σημαίνει ότι τα πανεπιστήμιά μας αναδεικνύουν στοιχεία ανικανοποίητα τα οποία κάτω από συγκεκριμένου όρους, μπορούν να προμηθεύσουν με αρχηγούς κάθε κίνηση ριζοσπαστικού και επαναστατικού χαρακτήρα (Sorokin, 1959:195).

Στην πραγματικότητα, ο Sorokin επιχειρεί να δημιουργήσει μια μεγάλη και συνεκτική θεωρία για την κοινωνική κινητικότητα. Είναι σημαντικό να τονίσουμε, ότι όταν αναφέρεται στις σύγχρονες μορφές κοινωνιών, ανακαλύπτει συγκεκριμένα στοιχεία που σχετίζονται με το φαινόμενο της κινητικότητας. Η ύπαρξη μάλιστα αυτών των στοιχείων, στο σύνολό τους, επιβεβαιώθηκε από έρευνες που διεξήχθησαν αργότερα (Payne, 1987: 3-4). Σε αντίθεση με άλλους σύγχρονους του ερευνητές εξέτασε την κινητικότητα πολυδιάστατα, προσθέτοντας στις πολλές υποδιαίρεσεις της κάθετης φοράς και εκείνες της οριζόντιας κατεύθυνσης (Payne, 1987: 5). Τέλος, ασχολήθηκε με τις επιρροές της κοινωνικής κινητικότητας σε διακριτά επίπεδα. Στη φυλετική σύνθεση της κοινωνίας, στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στην κοινωνική διαδικασία και οργάνωση (Sorokin, 1959: 493-548).

Ο Turner, του οποίου ο θεωρητικός προβληματισμός αναπτύσσεται εντός της δομολειτουργιστικής προσέγγισης της κοινωνικής κινητικότητας, ανήκει σε εκείνους που το έργο του έχει επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού και από άλλους κοινωνιολόγους. Αναγνωρίζει ότι η πρωταρχικής σημασίας λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλεκτική (Λάμνιαν,

2002: 96). Εδώ, ο υψηλός βαθμός κινητικότητας σχετίζεται με άμεσο τρόπο, με την ύπαρξη και διαιώνιση των στοιχείων της τάξης και της σταθερότητας που πρέπει να χαρακτηρίζουν την κοινωνία (Hopper, 1971).

Συναρτά επίσης την κοινωνική κινητικότητα με τις διαφορετικές δυνατότητες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με διαφορετικές κοινωνικές προελεύσεις, να εξασφαλίσουν την απόκτηση πτυχίων μέσω της εκπαίδευσης. Με αυτό το σκεπτικό, εφόσον παιδιά τα οποία προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις καταφέρνουν να εξασφαλίσουν έναν εκπαιδευτικό τίτλο, αυτό οδηγεί σε έντονη ανοδική κινητικότητα και άρα επιτυγχάνεται και η κοινωνική ισορροπία και ευταξία. Μόνο έτσι, ισχυρίζεται ο Turner, μπορεί μια κοινωνία να αξιοποιήσει κατάλληλα όλο το ανθρώπινο δυναμικό της (Λάμνιαν, 2002: 97).

Το ερευνητικό του ενδιαφέρον εστιάζεται στη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των Η.Π.Α. και της Αγγλίας και προσπαθεί να ανακαλύψει τις διαφορές που τα χαρακτηρίζουν. Ισχυρίζεται ότι αμφότερα τα δύο συστήματα επιχειρούν να επιλύσουν το ίδιο κοινωνικό πρόβλημα. Προσπαθούν όμως – όπως λέει – να το επιτύχουν ακολουθώντας διαφορετικούς δρόμους (Blackledge & Hunt, 2004: 120). Μέσα από διερεύνηση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δύο χώρες παρουσιάζουν διαφορετικές μορφές ανοδικού χαρακτήρα κοινωνική κινητικότητα. Το ζητούμενο λοιπόν, είναι να φέρει στην επιφάνεια τους τρόπους με τους οποίους κάθε ένα από τα συστήματα αυτά επιχειρεί να εξασφαλίσει τη νομιμοποίηση της επιλεκτικής λειτουργίας του από τη μία πλευρά, και την κατανομή των κοινωνικών ρόλων από την άλλη.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, εκείνο που επιχειρεί ο Turner είναι να προσδιορίσει την κοινωνική προέλευση των ατόμων που αναλαμβάνουν τις θέσεις κύρους σε μια κοινωνία. Πρόκειται για θέσεις οι οποίες απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και

υψηλό βαθμό ικανοτήτων. Τα πορίσματα σχετικών ερευνών έχουν αποκαλύψει ότι οι συγκεκριμένες θέσεις έχουν στελεχωθεί, σε συντριπτικό βαθμό, από άτομα που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Με αυτή την έννοια, η κοινωνία είναι αναγκασμένη εκ των πραγμάτων, να πείσει εκείνους που ανήκουν στα χαμηλά στρώματα για την ορθότητα της επιλεκτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, και αυτό παρά το γεγονός ότι εκείνοι έχουν πολύ περιορισμένες πιθανότητες για να αναλάβουν μια θέση κύρους (Λάμνιαν, 2002: 98).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο Turner συσχετίζει την επίτευξη της κοινωνικής σταθερότητας με μια συμφωνία μεταξύ των μελών της κοινωνίας πάνω σε κάποιες συγκεκριμένες αξίες και νόρμες. Αυτές οι «λαϊκές οργανωτικές νόρμες» όπως τις ονομάζει, θεωρεί ότι συμβάλλουν στον καθορισμό του τρόπου, στη βάση του οποίου οργανώνονται τα συστήματα εκπαίδευσης στις δύο προαναφερθείσες χώρες. Κάθε μία όμως χαρακτηρίζεται από τις δικές της λαϊκές νόρμες και άρα επιλύει τα προβλήματά της με το δικό της ιδιαίτερο τρόπο (Blackledge & Hunt, 2004: 124). Στα πλαίσια αυτά, επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί το περίγραμμα των διαφορετικών φιλοσοφιών οι οποίες προσδιορίζουν και τις διακριτές επιλεκτικές διαδικασίες που υιοθετούνται στις δύο αυτές περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων (Karabel & Halsey, 1977: 153-154). Η νομιμοποίηση λοιπόν προκύπτει από την αποδοχή αυτών των διαδικασιών (Λάμνιαν, 2002: 98).

Κεντρικό σημείο στη θεώρηση του Turner συνιστά η διαφοροποίηση μεταξύ δύο μορφών κοινωνικής κινητικότητας. Πρόκειται για μία που την ονομάζει «ανταγωνιστική» και την άλλη ως «επιχορηγούμενη». Η «ανταγωνιστική» χαρακτηρίζει το σύστημα εκπαίδευσης των Η.Π.Α., ενώ η «επιχορηγούμενη» το αγγλικό. Υποστηρίζει λοιπόν ότι στις Η.Π.Α. οι εκπαιδευόμενοι ανταγωνίζονται με ίσους όρους και κάθε φορά που επιτυγχάνουν κάτι περισσότερο, τοποθετούνται στο

αντίστοιχο επίπεδο εκπαίδευσης (Καντζάρα, 2008: 284). Μελετώντας το συγκεκριμένο σύστημα της εποχής του, υποστηρίζει ότι αυτό είναι ενιαίο (comprehensive) και ότι σε αυτό δεν υπάρχει επίσημη διαφοροποίηση των μαθητών στα πρώτα επίπεδα. Η μη διαφοροποίηση όμως αφορά και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Blackledge & Hunt, 2004: 126). Σύμφωνα με την κοινή γνώμη «οι λιγότερο επιτυχημένοι χρειάζονται βοήθεια ώστε να εξασφαλιστεί ότι θα παραμείνουν στην κούρσα» (Hopper, 1971: 83, Van Zanten 2016: 81-114)).

Το ζήτημα της «στρατολόγησης των ελίτ και της διατήρησης της αφοσίωσης των μη ελίτ επιλύεται στις Ηνωμένες Πολιτείες με το να ενθαρρύνονται οι πάντες να αγωνιστούν για να εισχωρήσουν στις ελίτ, και με την προσπάθεια να εξασφαλιστεί ίση μεταχείριση για όλους» (Blackledge & Hunt, 2004: 125).

Αντίθετα στην Αγγλία παρατηρεί ο Turner, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαχωρίζεται σε δύο κατευθύνσεις: Την τεχνική και την ακαδημαϊκή. Κάθε μία από αυτές οδηγεί σε αντίστοιχες σπουδές ανωτέρου επιπέδου. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα - στην εποχή που το μελετάει - δείχνει ότι η επιλογή της ελίτ πραγματοποιείται σε πολύ πρώιμα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καντζάρα, 2008: 284). Έτσι αργότερα, μέσω της εκπαίδευσης, οι μελλοντικές ελίτ οδηγούνται στην απόκτηση του συναισθήματος ότι οφείλουν να ενδιαφέρονται συνολικά για την κοινωνία και να μην εκμεταλλεύονται τη θέση τους για αθέμιτους στόχους. Στον αντίποδα, οι μη ελίτ οδηγούνται στο να βιώνουν ένα συναίσθημα ότι είναι ανίκανοι να κυβερνήσουν και συνεπώς οφείλουν να αποδεχτούν τη θέση στην οποία βρίσκονται.

Επίσης, ενώ στη Βρετανία παρέχονται πολλές διευκολύνσεις ώστε οι φοιτητές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, στις Η.Π.Α. είναι πολλοί εκείνοι που οδηγούνται στην εγκατάλειψη των σπουδών τους (Blackledge & Hunt, 2004: 125-

126). Η επιχορηγούμενη κινητικότητα που χαρακτηρίζει την πρώτη, σηματοδοτεί σε πρακτικό επίπεδο ότι όσοι ακολουθούν μια κατεύθυνση σπουδών που οδηγεί σε πανεπιστημιακές σπουδές, στην ουσία αυτό το έχουν ήδη εξασφαλίσει. Πιθανότατα, δεν χρειάζεται να προσπαθήσουν ιδιαίτερα για να κερδίσουν αυτή την πρόσβαση, κάτι όμως που κατά κανόνα δεν ισχύει στις Η.Π.Α. (Καντζάρα, 2008: 284).

Συμπερασματικά, η προσέγγιση του Turner παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί στοιχεία βεμπεριανής προέλευσης, τελικά κινείται εντός της λειτουργιστικής οπτικής. Ο Collins ειδικότερα, ασκεί κριτική στον πρώτο ως προς αυτό το σημείο, αν και υιοθετεί τη διάκριση μεταξύ των δύο μορφών κοινωνικής κινητικότητας, στο δικό του θεωρητικό σχήμα (Καντζάρα, 2008: 285).

Ο Earl Hopper συμμερίζεται γενικά τις θέσεις του Turner για την εκπαίδευση. Θεωρεί ότι η σπουδαιότερη λειτουργία της είναι εκείνη της επιλογής. Σημειώνει ότι η «η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, ιδιαίτερα στις βιομηχανικές κοινωνίες, μπορεί να γίνει καταρχήν κατανοητή βάσει της δομής των επιλεκτικών τους διαδικασιών» (Hopper, 1971: 42). Στο «*Readings in the Theory of Educational Systems*» (1971: 298) υποστηρίζει ότι εκείνοι που εντάσσονται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιδίδονται σε μια προσπάθεια περιορισμού των φιλοδοξιών των πολλών που τοποθετούνται στα χαμηλότερα. Πρόκειται για κάτι λογικό, αν αναλογιστεί κανείς πως οι θέσεις που περιβάλλονται με ιδιαίτερο κύρος είναι αριθμητικά λίγες. Αν αυτές διεκδικηθούν από πολλούς, κάποιοι από τους κυρίαρχους και προνομιούχους θα τεθούν εκτός παιχνιδιού (Λάμνιαν, 2002: 100).

Στην εργασία του «*A Typology for the Classification of Educational Systems*» προσπαθεί να προσδιορίσει ένα σύνολο στοιχείων που θα επιτρέπει τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των προηγμένων χωρών. Στο σημείο

αυτό, ο Hopper θεμελιώνει τη διαμόρφωση της τυπολογίας του πάνω σε τέσσερα κύρια ερωτήματα. Αυτά είναι : 1. Πώς γίνεται η επιλογή;, 2. Πότε γίνεται;, 3. Ποιοι θα πρέπει να επιλέγονται; και 4. Γιατί θα πρέπει να επιλέγονται; (Blackledge & Hunt, 2004: 127).

Αναφερόμενος στο πρώτο ερώτημα, λέει ότι η επιλογή είναι δυνατόν να γίνεται είτε με σταθερά είτε με μη σταθερά κριτήρια. Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν επιπτώσεις σε κάποιους μαθητές. Η χρησιμοποίηση σταθερών κριτηρίων οδηγεί στην απογοήτευση την πλειονότητα των μαθητών με χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση. Στους συγκεκριμένους μαθητές, ήδη από τα πρώτα χρόνια φοίτησης τούς εδραιώνεται η πεποίθηση ότι είναι αδύνατον να πετύχουν. Έτσι παραιτούνται από κάθε προσπάθεια. Από την άλλη, η ύπαρξη μη σταθερών κριτηρίων φέρνει τους μαθητές που ανήκουν στα χαμηλά στρώματα αντιμέτωπους με δυσκολίες, «ακόμα και στην “αναγνώριση” των πλαισίων επιχειρηματολογίας» (Λάμνιαν, 2002: 101). Φαίνεται λοιπόν ότι σε κάθε περίπτωση, ευνοημένοι είναι οι μαθητές που προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα, ο Hopper διατείνεται ότι όταν οι επιλογές πραγματοποιούνται νωρίς, αυτό είναι προς το συμφέρον των παιδιών των ανώτερων στρωμάτων επειδή ξεκινούν από πιο προχωρημένες αφετηρίες. Εδώ γίνεται φανερή η θετική επίδραση της οικογένειας. Στον αντίποδα, οι μαθητές των κατώτερων στρωμάτων δεν έχουν καταφέρει ακόμα να εξοικειωθούν με το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ συγχρόνως δεν έχουν αντιληφθεί και το ρόλο που μπορεί να παίξει αυτό στην μελλοντική τους ζωή. Δεν ισχύει όμως το ίδιο στην περίπτωση που οι επιλογές γίνονται σε πιο προχωρημένες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Εκεί, οι ίδιοι μαθητές προλαβαίνουν να εξοικειωθούν αλλά και να ενδυναμώσουν τις φιλοδοξίες τους (Λάμνιαν, 2002: 101-102). Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο

Hopper (1971: 298), οι εξουσιαστές «θα επιδιώξουν να μειώσουν και να διατηρήσουν σε χαμηλό επίπεδο τη φιλοδοξία εκείνων των εργαζομένων που κατέχουν ουσιαστικά κατώτερες θέσεις». Σχετικά με αυτό, ο ίδιος εισάγει την έννοια της «ρύθμισης της φιλοδοξίας», κάτι που έχει απασχολήσει και στο παρελθόν την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την διατύπωση του Musgrave (1965: 175) για παράδειγμα «είναι πιθανόν η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών να είναι τόσο μεγάλη, ώστε οι προσδοκίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα να ξεπερνούν τον αριθμό των υψηλών θέσεων που είναι στη διάθεση του πληθυσμού της χώρας». Και προσθέτει ότι αν συμβεί αυτό τότε «η λειτουργία της επιλογής αντικαθίσταται από τη λειτουργία της “ψύχρανσης” όσων τρέφουν υπερβολικές προσδοκίες κινητικότητας».

Ως προς το ποιοι θα πρέπει να επιλέγονται, διατυπώνει την άποψη ότι ο τύπος του ατόμου που προβάλλει και επιθυμεί η κάθε κοινωνία γι' αυτήν είναι συνάρτηση των ιδεολογιών που αναπτύσσονται στο εσωτερικό τους. Με αυτήν την έννοια οποιαδήποτε κοινωνία μπορεί να προβάλλει κοινωνικά, άτομα με τεχνικές γνώσεις ή άτομα με γενικές γνώσεις, ανάλογα με την ιδεολογία που την χαρακτηρίζει. Σε αναφορά προς το τέταρτο ερώτημα, θεωρεί ότι κάθε κοινωνία είναι υποχρεωμένη να αιτιολογεί τις επιλογές που κάνει (νομιμοποίηση των επιλογών) και προσθέτει ότι αυτές οφείλουν να ευθυγραμμίζονται με την κυρίαρχη κάθε φορά ιδεολογία που την διακρίνει (Λάμνιαν, 2002: 102).

Εντέλει, για μια «σκληρά» στρωματοποιημένη κοινωνία ο Hopper προτείνει μια μορφή επιλογής με σταθερά κριτήρια, η οποία θα πραγματοποιείται σχετικά αργά, με ανταγωνιστική ιδεολογία, και νομιμοποίηση μέσω της αξιοκρατίας. Στην άλλη περίπτωση, εκείνη των κοινωνιών με πιο χαλαρή ταξική συγκρότηση προτάσσει εκείνη την μορφή επιλογής με σταθερά κριτήρια η οποία θα γίνεται

νωρίς, με πατερναλιστική νομιμοποίηση και υποστηριζόμενη ιδεολογία (Blackledge & Hunt, 2004: 134).

Η μελέτη του Αμερικανού κοινωνιολόγου Clark «*The “cooling-out” function in higher education*», είναι αντιπροσωπευτική της λειτουργιστικής οπτικής της εκπαίδευσης. Σε αυτήν αναλύει αυτό που ο ίδιος αποκαλεί «αποπεμπτική» λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού (Φραγκουδάκη, 1985). Και αυτός εστιάζει στο ζήτημα του επιλεκτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συγκεκριμένα των κολλεγίων των Η.Π.Α..

Ο ίδιος σημειώνει: «Η δημοκρατία ζητάει από τα άτομα να δρουν σαν να ήταν η κοινωνική κινητικότητα δυνατή για όλους, λέγοντας ότι οι θέσεις κύρους κερδίζονται με την ατομική προσπάθεια και οι ανταμοιβές ανήκουν σε όσους προσπαθούν», και προσθέτει ότι «οι συνθήκες προσφοράς ευκαιριών είναι συγχρόνως συνθήκες άρνησης και αποτυχίας» (Φραγκουδάκη, 1985: 283).

Έτσι, όσο ισχύει ότι οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες ευνοούν την κοινωνική κινητικότητα, άλλο τόσο ισχύει ότι οι θέσεις κύρους που προσφέρονται είναι λιγότερες από εκείνους που ενδιαφέρονται να τις αναλάβουν. Δεν είναι αρκετό αυτές οι κοινωνίες να ενδυναμώσουν τα κίνητρα για επιτυχία. Θα πρέπει ταυτόχρονα να είναι σε θέση να κατευνάζουν όσους δεν μπορούν να την κατακτήσουν. Συνεπώς η ενθάρρυνση υφίσταται παράλληλα με την απογοήτευση (Λάμνιαν, 2002: 104).

Ο Clark τονίζει ότι στην αμερικανική κοινωνία όλοι ενθαρρύνονται ώστε να κυνηγήσουν την επιτυχία στις σπουδές, στη βάση της ιδεολογίας περί της ισότητας ευκαιριών. Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι υλοποιήσιμη, λόγω της ανυπαρξίας εισαγωγικών εξετάσεων και έτσι ευνοείται η επιδίωξη της αναρρίχησης στην κοινωνική ιεραρχία μέσω των επιτυχημένων σπουδών (Λάμνιαν, 2002: 104).

Το θέμα της ασυμβατότητας μεταξύ αυξημένων φιλοδοξιών για επιτυχία και του περιορισμένου αριθμού θέσεων κύρους, φέρνει στην επιφάνεια το ήδη γνωστό σχήμα της διάστασης ανάμεσα στους κοινωνικά προσδιορισμένους σκοπούς και τα διαθέσιμα μέσα για την επίτευξή τους [π.χ. Merton (1957:134)]. Αυτή η διάσταση υποκινεί ένα αίσθημα ατομικής αποστέρησης και ένα πνεύμα ανυποταγής (Bendix & Lipset, 1953: 426-442). Προκαλεί όμως συχνά και ανομικές καταστάσεις τις οποίες προσπαθεί να ελέγξει η αποπεμπτική λειτουργία της εκπαίδευσης.

Μέσα σε μια κοινωνία όπως η αμερικανική, ουσιαστικά όλοι οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσανατολίζονται στην ανώτατη εκπαίδευση, μη λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό του τίτλου σπουδών που έχουν ήδη πάρει. Από την άλλη πλευρά πάλι, όπως ισχυρίζεται ο Clark, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να ορθώσουν πρώιμους φραγμούς στους νέους, όπως γίνεται στην Ευρώπη. Φαίνεται έτσι ότι οι επιλογές και οι πιο σημαντικές αξιολογήσεις μετατίθενται στο μέλλον (Λάμνιαν, 2002: 104). Με τα λόγια του ίδιου του Clark «επειδή η σχολική επιλογή στα προκολεγιακά χρόνια είναι ελάχιστη, η επιλογή στο επάγγελμα και η εκπαιδευτική επιλογή αναβάλλονται για την κολεγιακή περίοδο ή ακόμα αργότερα» (Φραγκουδάκη, 1985: 285, Clark 1985).

Η είσοδος σε ένα κολέγιο αποτελεί για κάποιες κοινωνικές ομάδες κάτι αυτονόητο. Για κάποιες άλλες πάλι, είναι μια εναλλακτική προτιμότερη από την είσοδο στο χώρο της εργασίας. Σε αυτό το πνεύμα, οι απόφοιτοι Λυκείου θεωρούν ότι η φοίτηση στο κολέγιο δεν είναι μόνο κάτι αναγκαίο αλλά και δίκαιο. Επίσης, οι γονείς πρεσβεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να επιτρέπει τη φοίτηση σε αυτό, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ μιας τέτοιας εύκολης πρόσβασης (Φραγκουδάκη, 1985: 285).

Ο Clark αναρωτιέται: «Τι γίνεται με το φοιτητή που κανονικά θα έπρεπε να σταματήσει τις σπουδές του;». Μια πρώτη εκδοχή, υποστηρίζει ότι είναι να απορριφθεί αμέσως χωρίς να του δοθεί ακόμα μια ευκαιρία. Μια τέτοια συμπεριφορά από μέρους των κολεγίων την χαρακτηρίζει όμως και ο ίδιος ως «σκληρή». Αυτό συμβαίνει στα κρατικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ενώ δέχονται πολύ μεγάλο αριθμό φοιτητών, από την άλλη θέλουν να διατηρήσουν υψηλό το κύρος των σπουδών τους (Φραγκουδάκη, 1985: 286). Με τον τρόπο αυτό, ήδη από το τέλος του πρώτου εξαμήνου, χιλιάδες φοιτητές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την προσπάθεια. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος, αυτό για τους απέξω μεταφράζεται σε «άκαρδη “σφαγή αθώων”» (Kelly, 1940: 220-221).

Η δεύτερη εκδοχή στην οποία αναφέρεται, είναι η παραπομπή των αποτυχημένων κάπου αλλού για σπουδές. Έτσι, οι αδύνατοι φοιτητές δεν οδηγούνται σε αποτυχία, αλλά τους προσφέρεται μια άλλη επιλογή. Σε αυτή την περίπτωση, ο Clark κάνει λόγο για «ήπια» συμπεριφορά από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, δεδομένου ότι μπορούν να εισαχθούν σε κάποιο άλλο τμήμα ή γενικό κολέγιο. Εκεί οδηγούνται, κυρίως όσοι ακολούθησαν ένα κολέγιο διετούς φοίτησης αλλά δεν τα κατάφεραν (Φραγκουδάκη, 1985: 287). Με αυτό τον τρόπο, μια τέτοια λύση εισπράττεται λιγότερο ως αποτυχία ενώ συγχρόνως φαντάζει κοντινή με την πρώτη επιλογή. Ακόμα κι αν οι περισσότεροι που ξεκινούν σπουδές στα διετή κολέγια στοχεύουν σε ανώτατη εκπαίδευση – εδώ λαμβάνει υπόψη του την περίπτωση της Καλιφόρνιας –, μόνο το ένα τρίτο από αυτούς θα καταφέρει να μεταγραφεί σε κολέγια με τετραετή φοίτηση (Clark, 1960: 116, Vaughan 1980: 15-32).

Ο φοιτητής των διετών κολλεγίων - υποστηρίζει ο Clark - που εμφανίζει προβλήματα με τις σπουδές του αντιμετωπίζεται ως εξής: «Μεταγράφεται από το

κανονικό πρόγραμμα σε ένα μονοετές ή διετές πρόγραμμα εργασιακής, επιχειρησιακής ή ημιεπιστημονικής κατάρτισης. Αυτό σημαίνει ότι ο φοιτητής πρέπει να παραιτηθεί από την αρχική του πρόθεση και να δεχτεί ένα υποκατάστατο, που έχει λιγότερο κύρος τόσο μέσα στο κολέγιο όσο και στην κοινωνία γενικότερα» (Φραγκουδάκη, 1985: 288).

Η αποπεμπτική διαδικασία εκτυλίσσεται σε πέντε διαδοχικά στάδια ή βήματα. Στο πρώτο περιλαμβάνεται η διενέργεια εξετάσεων όπου η επιτυχία σ' αυτές, είναι όρος για εγγραφή σε κάποιο διετές κολέγιο. Η αποτυχία σε αυτό το στάδιο παραπέμπει τον υποψήφιο σε ένα φροντιστηριακό τμήμα. Στο δεύτερο βήμα πραγματοποιείται συμβουλευτική συνέντευξη στις αρχές κάθε εξαμήνου για όσους έχουν ακόμα ελπίδες για να προχωρήσουν. Στο τρίτο, ο φοιτητής παρακολουθεί το μάθημα «προσανατολισμός στο κολέγιο» μέσα από το οποίο δέχεται με έμμεσο τρόπο συμβουλές ώστε να αλλάξει προσανατολισμό στις σπουδές του. Στο τέταρτο, χωρίς να είναι αναγκασμένος να λάβει υπόψη τις συμβουλές του καθηγητή του, έχει τη δυνατότητα παρακολούθησης και ορισμένων άλλων μαθημάτων. Η επιτυχία εδώ, εξασφαλίζεται πολύ δύσκολα. Αν δεν επιτευχθεί, ο φοιτητής αναγκάζεται να επανέλθει στην παρακολούθηση του μαθήματος «προσανατολισμός στο κολέγιο». Το πέμπτο και τελευταίο βήμα της διαδικασίας, περιλαμβάνει την αποπομπή του από το κολέγιο έστω και με αναστολή. Τούτο εφαρμόζεται στην περίπτωση που ο φοιτητής συγκεντρώνει βαθμολογία εξαμήνου κάτω της βάσης. Αυτό μπορεί να επαναληφθεί για μια ακόμα φορά. Την τρίτη, αυτό που κατά κανόνα ισχύει, είναι η οριστική πλέον απομάκρυνση του (Λάμνιαν, 2002: 105-106).

Τα διαδοχικά αυτά στάδια δεν είναι τίποτε άλλο από «μια ειδική διεργασία αποπεμπτικής λειτουργίας. Χρησιμεύει στην καλύτερη περίπτωση για να διαλύει τις ελπίδες με τρόπο ήπιο και χωρίς εκρήξεις. Μέσα από τη λειτουργία αυτή, οι

φοιτητές που αποτυγχάνουν ή παίρνουν τη βάση με δυσκολία, αναγκάζονται να ξαναπροσδιορίσουν το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τους μέλλον» (Φραγκουδάκη, 1985: 292). Το πλέον σύνηθες, είναι ότι με τον τρόπο αυτό ο φοιτητής συνειδητοποιεί πως είναι καλύτερο για εκείνον να παραιτηθεί από τον αγώνα για μεταγραφή σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Αυτό που καταφέρνει να πετύχει η αποπεμπτική λειτουργία των κολεγίων είναι να ελαχιστοποιεί τους κραδασμούς και τις εκρήξεις που θα προκαλούνταν από μια «άμεση» και «ωμή» απόρριψη των φοιτητών. Κατά τον Clark, τα χαρακτηριστικά αυτής της λειτουργίας είναι: 1. Η ύπαρξη εναλλακτικής διεξόδου, 2. Η σταδιακή αποδέσμευση, 3. Η αντικειμενικότητα της άρνησης, 4. Η πρόθεση του συμβούλου – καθηγητή να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις και 5. Η «ήπια» αξιολόγηση (Λάμνιαν, 2002: 107).

Ο Clark υποστηρίζει ότι, η αποπεμπτική λειτουργία στα διετή κολέγια καταφέρνει να μην αποκαλύπτεται, εξαιτίας του γεγονότος ότι προβάλλονται πολύ περισσότερο ορισμένες άλλες λειτουργίες. Μια άλλη πλευρά της συγκεκριμένης λειτουργίας είναι ότι στα κολέγια αυτά έχουν την δυνατότητα να πετύχουν φοιτητές που τελείωσαν το Λύκειο με κακές επιδόσεις ή φοιτητές που εισήχθησαν στην ανώτερη εκπαίδευση ενώ θα έπρεπε να μην συνέβαινε αυτό λόγω εμποδίων κοινωνικοοικονομικής φύσης. Το κολέγιο λοιπόν, εμφανίζεται ως ο χώρος στον οποίο όλοι οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν πρόσβαση, αλλά και όλοι μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία. Ακόμα και στην περίπτωση της αποτυχίας όμως, προσφέρονται εναλλακτικές λύσεις έτσι ώστε οι φοιτητές να μην επιβαρύνονται με το στίγμα του αποτυχημένου. Εκείνο λοιπόν το οποίο προκύπτει από τη διαδικασία της αποπομπής είναι το ότι η κοινωνία μπορεί ακόμα να προτρέπει στη μεγάλη

προσπάθεια, δίχως να υπάρχουν σημαντικές παρενέργειες λόγω των φιλοδοξιών και προσδοκιών που δεν ευοδώνονται (Φραγκουδάκη, 1985: 294-296).

Στη δομολειτουργιστική θεώρηση της κοινωνικής στρωμάτωσης και κινητικότητας ανήκει και η εργασία των Kingsley Davis και Wilbert Moore. Οι δύο συγγραφείς αντιλαμβάνονται το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης σαν δομή. Θεωρούν ότι η διαστρωμάτωση δεν αναφέρεται στα άτομα, αλλά κατά βάση στο ίδιο το σύστημα κοινωνικών θέσεων. Εστιάζουν τον προβληματισμό τους στο να εξηγήσουν το γιατί κάποιες θέσεις καταλήγουν να περιβάλλονται με διακριτούς βαθμούς κύρους. Δεν τους απασχολεί όμως το να διερευνήσουν το πώς οι άνθρωποι οδηγούνται στο να καταλάβουν συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις (Davis & Moore, 2006: 93-104).

Η προβληματική τους περιστρέφεται στην ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο ο εκάστοτε κοινωνικός σχηματισμός παρέχει κίνητρα, και την ίδια στιγμή καθορίζει τις «σωστές» θέσεις που θα αναλάβουν τα άτομα. Κάθε κοινωνία λοιπόν, οφείλει να επανδρώσει τις θέσεις που είναι αποφασιστικής σημασίας και συνοδεύονται από απαιτητικά καθήκοντα, με τα κατάλληλα άτομα, αλλά και να τα ανταμείψει καλύτερα από τα άλλα. Αυτός είναι και ο μοναδικός τρόπος ώστε να κάνει ελκυστικές αυτές τις θέσεις, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον εκείνων που διαθέτουν τα ανάλογα προσόντα (Davis & Moore, 1945: 242-249). Από αυτή την άποψη, η ανισότητα που χαρακτηρίζει όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες μπορεί να ερμηνευθεί με βάση «την πολύ διαφορετική λειτουργική σημασία των καθηκόντων που συνεπάγονται οι θέσεις από τον επίσης πολύ διαφορετικό βαθμό δυσκολίας τους και από τη σπανιότητα των προσόντων που απαιτούνται για ορισμένες θέσεις» (Κελπανίδης, 2002: 328-329). Οι Davis και Moore καταλήγουν να υιοθετήσουν την άποψη ότι σε οποιαδήποτε προηγμένη κοινωνία η ιεράρχηση των κοινωνικών

θέσεων και ρόλων, με διαφορετική σημασία για το σύστημα, συνιστά αναπόδραστη αναγκαιότητα για την ύπαρξη και διαίωνιση του κοινωνικού συστήματος.

Στο σημείο αυτό τίθενται δυο καίριας σημασίας ερωτήματα. Το ένα αφορά τον τρόπο με τον οποίο κάθε κοινωνία κινητοποιεί τα «κατάλληλα» άτομα ώστε να επιδιώξουν να αναλάβουν τις καίριες θέσεις, και το δεύτερο αφορά τον τρόπο που η ίδια ενεργοποιεί τα άτομα αυτά ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων θέσεων. Σύμφωνα με τους δύο θεωρητικούς, η σωστή τοποθέτηση των ατόμων στις διάφορες θέσεις προσκρούει σε τρία βασικά εμπόδια. Καταρχήν κάποιες θέσεις είναι περισσότερο ευχάριστες από ορισμένες άλλες. Επίσης κάποιες θέσεις κρίνονται ως πολύ πιο σπουδαίες από άλλες για την ορθή λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Τέλος οι διαφοροποιημένες κοινωνικές θέσεις έχουν ως όρο τη διαφοροποίηση ως προς τις ικανότητες και τα ταλέντα. Οι Davis και Moore, σε κάθε περίπτωση συγκεντρώνουν την προσοχή τους στις λειτουργικά πιο σημαντικές θέσεις (Ritzer, 2012: 148).

Ο L. Fisher (2006: 40), συνοψίζοντας τη θεωρία τους, αναφέρεται σε πέντε βασικά σημεία: α) Σε οποιαδήποτε μορφή κοινωνίας, υφίστανται θέσεις σημαντικότερες από κάποιες άλλες για την σωστή λειτουργία της, οι οποίες μάλιστα προϋποθέτουν ιδιαίτερα προσόντα· β) Στα πλαίσια κάθε κοινωνίας υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός ατόμων που έχουν το ταλέντο ώστε να αποκτήσουν προσόντα που προϋποθέτουν αυτές οι θέσεις· γ) Η τροποποίηση του ταλέντου σε προσόν απαιτεί κατάρτιση για κάποιο χρονικό διάστημα και συνεπώς προσωπικές θυσίες· δ) Η προθυμία των ταλαντούχων ατόμων για κατάρτιση και θυσίες συναρτάται με την ύπαρξη κινήτρων (π.χ. οι καίριες κοινωνικές θέσεις διακρίνονται για καλύτερες ανταμοιβές και συνοδεύονται από υψηλό κύρος)· ε) Οι διαφοροποιημένες ανταμοιβές οδηγούν σε θεσμοθετημένες κοινωνικές

διαφοροποιήσεις. Η διαστρωμάτωση έτσι, είναι όχι μόνο λειτουργική αλλά και απαραίτητη. Διαφορετικά, θα είχαν την ευκαιρία να προωθηθούν σε θέσεις – κλειδιά άτομα με περιορισμένες ικανότητες. Αυτό όμως θα απέβαινε κατά του κοινωνικού συνόλου (Tumin, 1953: 387-394).

Η θεωρία των Davis και Moore έχει δεχτεί διάφορες κριτικές. Καταρχήν της καταλογίζεται ότι δεν ανέπτυξε με επάρκεια την περίπτωση όπου οι χαμηλές κοινωνικές θέσεις αντιμετωπίζονται ως πιο ευχάριστες αλλά όχι ιδιαίτερα σημαντικές και απαιτούν περιορισμένες ικανότητες και ταλέντα. Από την άλλη η κοινωνία δεν πιέζεται ιδιαίτερα για να εντοπίσει άτομα που θα τοποθετηθούν στις συγκεκριμένες θέσεις και θα ασκήσουν τα αντίστοιχα καθήκοντα με ευσυνείδητο τρόπο (Ritzer, 2012: 148).

Σύμφωνα με δική τους διατύπωση, οι δύο θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση είναι ένας «μηχανισμός που εξελίχθηκε ασυνείδητα». Παρά το γεγονός αυτό, θεωρούν ότι αυτός ο μηχανισμός πρέπει να αναπτυχθεί και να αξιοποιηθεί από την ίδια την κοινωνία αν αυτή επιθυμεί να υφίσταται. Ο Ritzer (2012: 149-150) αναρωτιέται: «είναι όντως λιγότερο σημαντικοί για την επιβίωση της κοινωνίας οι εργαζόμενοι στην αποκομιδή των απορριμμάτων από τα στελέχη των διαφημιστικών εταιριών;», και συνεχίζει λέγοντας ότι παρά το πιο χαμηλό εισόδημα αλλά και κύρος που διαθέτουν οι πρώτοι, αντικειμενικά μπορεί να συμβάλλουν περισσότερο στην εξασφάλιση της ύπαρξης της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, όσοι καταλαμβάνουν «πιο σημαντικές θέσεις» δεν συγκεντρώνουν απαραίτητα πάντοτε τις μεγαλύτερες επιβραβεύσεις. Τέλος, υπάρχει ένα ακόμα ζήτημα. Πολλά άτομα, παρά το ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και ταλέντα, δεν ενθαρρύνονται στο να καταρτισθούν όπως πρέπει ώστε να τοποθετηθούν σε θέσεις κύρους.

Εκείνο που προκύπτει από τη μελέτη των κειμένων τους, ούτε ο Marx αλλά ούτε και οι μαρξιστές και νεομαρξιστές έθεσαν ως κεντρικό σημείο στην ανάλυσή τους το θέμα της κοινωνικής κινητικότητας. Αυτό δεν είναι τυχαίο, αν αναλογιστεί κανείς ότι κάποιοι από τους παραπάνω πιστεύουν ότι η ενασχόληση με αυτή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ιδεολογικό στήριγμα του καπιταλισμού (Payne, 1987: 34). Παρά το γεγονός αυτό, ο J. Goldthorpe υποστηρίζει ότι ο Marx ενώ ασχολείται με την κινητικότητα στο περιθώριο της ανάλυσης άλλων κοινωνικών προβλημάτων, και όχι εκτενώς, στην πραγματικότητα ασχολείται με αυτήν περισσότερο από ό,τι υπονοούν άλλοι θεωρητικοί που μελετούν το ίδιο ζήτημα. Θεωρεί λοιπόν ότι ο Marx αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της κοινωνικής κινητικότητας αν και πολύ λίγο αναφέρεται σ' αυτήν (Goldthorpe, 1987: 4, Goldthorpe, 2012).

Από την άλλη πλευρά ο Payne (1987: 34-40), λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις του Goldthorpe, διατείνεται ότι δεν είναι λίγοι οι μεταμαρξιστές οι οποίοι αξιοποιούν την κινητικότητα προκειμένου να αναπτύξουν τις μαρξικές ιδέες, ενώ απαριθμεί δεκατέσσερα σημεία στα έργα του Marx όπου ο ίδιος προσεγγίζει με άμεσο τρόπο την έννοια αυτή. Δίνει δε τις δικές του απαντήσεις στο ερώτημα του γιατί οι μαρξιστές δεν ασχολήθηκαν όσο θα έπρεπε με αυτό το θέμα (Κασιμάτη, 2001: 191).

Η θεματική της κοινωνικής κινητικότητας δεν αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο κείμενο του Marx. Και αυτό γιατί σχετίζεται με τη «στρατολόγηση των ατόμων στις τάξεις και όχι την ύπαρξη των τάξεων» (Heath, 1981: 14). Αν αυτή αναφέρεται, τούτο συμβαίνει επειδή κατά τον Marx επηρεάζει το σχηματισμό των τάξεων αλλά και την πάλη των τάξεων. Ο ίδιος θεωρεί ότι με την ανοδική

κοινωνική κινητικότητα εντείνεται ακόμα περισσότερο η δύναμη της άρχουσας τάξης.

Είναι ενδεικτικό αυτό που σημειώνει ο Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος: «Οι ευκαιρίες που έχει το άτομο χωρίς τύχη αλλά προικισμένο με ικανότητες, σταθερότητα και επιχειρηματική οξυδέρκεια, ώστε να μπορέσει να γίνει ένας καπιταλιστής, θαυμάζονται πολύ από τους απολογητές του καπιταλιστικού συστήματος».... «γενικά όσο περισσότερο η άρχουσα τάξη είναι ικανή να αφομοιώσει τους καλύτερους από τις άλλες κατώτερες – προφανώς την εργατική τάξη – τόσο περισσότερο σταθερός και επικίνδυνος γίνεται ο ρόλος της» (Marx, 1954: 587).

1.2 Η μαρξιστική προσέγγιση

Έχουμε τη γνώμη ότι μια ανάλυση των μαρξιστικών ή γενικότερα συγκρουσιακών θεωρήσεων για την εκπαίδευση και τη στρωμάτωση (Kerbo, 2009: 131-135, Schmitz, 2012:281-283, Scott, 2014), προϋποθέτει την ανάλυση πάνω στα ίδια πεδία του Karl Marx κυρίως, αλλά και του Friedrich Engels. Πριν όμως προχωρήσουμε εκεί, θα διαπραγματευτούμε τα βασικότερα σημεία της μαρξικής θεώρησης. Οφείλουμε πάντως να καταστήσουμε σαφές εξ αρχής, ότι οι Marx και Engels διατυπώνουν κατά καιρούς ιδέες και θέσεις για την εκπαίδευση και την κοινωνία, χωρίς ωστόσο αυτές να μπορούν να συγκροτήσουν μια διακριτή και συνεκτική θεωρία (Καντζάρα, 2008: 98).

Ένα σημαντικό τμήμα της θεωρητικής σύλληψης του Marx, έχει να κάνει με αυτά που ονομάζει «βάση» και «εποικοδόμημα» αλλά και τη σχέση μεταξύ τους. Θεωρεί ότι η βάση της κοινωνίας είναι η προσαρμογή του ανθρώπου στη φύση, ή διαφορετικά η οργάνωση των δραστηριοτήτων κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται

στις υλικές ανάγκες. Ο Marx υποστηρίζει ότι η δομή και η ανάπτυξη της κοινωνίας διαμορφώνονται με τρόπο καθοριστικό από τον οικονομικό παράγοντα. Η οικονομική δομή δε, συνιστά αυτό που αποκαλείται «υποδομή» (ή αλλιώς «βάση») της κοινωνίας. Η συγκεκριμένη δομή όμως είναι και το στοιχείο εκείνο, που σε τελική ανάλυση, προσδιορίζει ολόκληρο το «εποικοδόμημα». Στο τελευταίο (το «εποικοδόμημα» δηλαδή), ο Marx εντάσσει την πολιτική, τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, την επιστήμη, την τέχνη, την ηθική καθώς και την εκπαίδευση⁶ (Timasheff & Theodorson, 1983: 105). Ωστόσο ο μοναδικός και μονόπλευρος καθορισμός του «εποικοδομήματος» από τη «βάση» δεν φαίνεται να υπάρχει στη συλλογιστική του Marx. (...). Υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ αυτών των στοιχείων στο πλαίσιο της οποίας η οικονομία επιβάλλεται ως αποφασιστικός παράγοντας (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 103).

Η μελέτη των κειμένων του ίδιου του Marx αλλά και εκείνων που συνέγραψε μαζί με τον Engels, αποδεικνύει ότι δεν έχει αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο και συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη και ανάλυση της εκπαίδευσης (Λάμνιαν 2002:136, Καντζάρα 2008:177). Παρά το γεγονός αυτό, κατά βάση στα κοινά τους έργα, υπάρχουν σημεία που άπτονται του ζητήματος της εκπαίδευσης. Η όποια παρουσίαση αυτών των σημείων, ίσως θα πρέπει να ξεκινά από τη θεμελιώδη θέση τους πάνω στη σχέση μεταξύ βάσης και εποικοδομήματος. Ακολουθώντας μια τέτοια συλλογιστική, προκύπτει ότι η εκπαίδευση τοποθετείται στο εποικοδόμημα (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 101).

Οι Marx και Engels (1980: 253-254) προβάλλουν τη θέση, ότι το κράτος είναι εκείνος ο φορέας που οφείλει να εξασφαλίζει τη δωρεάν γενική μόρφωση για όλα τα παιδιά χωρίς εξαιρέσεις. Απόψεις όπως αυτή συναντάμε τόσο στο

⁶ Για τη «βάση» και το «εποικοδόμημα», βλ. επίσης: Καντζάρα (2008:175-176), Craib (2009:68 και 370), Αντωνοπούλου (2008:93-96), Νόβα – Καλτσούνη (2010:102-103), Δασκαλάκης (2009:97-98).

Κομμουνιστικό Μανιφέστο όσο και στις *Θέσεις πάνω στον Φόουερμπαχ*. Όμως, ενώ αρχικά ο Marx υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι δημόσια, στα πλαίσια μιας ομιλίας του στη Διεθνή Ένωση Εργατών διατείνεται ότι η εθνική εκπαίδευση δεν παραπέμπει αναγκαστικά σε εκπαίδευση παρεχόμενη από την κυβέρνηση. Στην *Κριτική του προγράμματος της Γκότα* τάσσεται πλέον ανοιχτά υπέρ μιας μη κρατικής εκπαίδευσης, με το σκεπτικό ότι το κράτος ελέγχεται από την κυβέρνηση και άρα προωθεί τα συμφέροντα της καπιταλιστικής τάξης. Προφανώς οι Marx και Engels υπαινίσσονται ότι εφόσον η κυρίαρχη κοινωνική τάξη στην καπιταλιστική κοινωνία είναι οι αστοί – κεφαλαιοκράτες, είναι λογικό να επιζητούν τη διάχυση της ιδεολογίας τους χρησιμοποιώντας ως μέσο την εκπαίδευση (Καντζάρα, 2008: 177-178).

Οι δύο στοχαστές πάντως είχαν προϋδεάσει για το ρόλο που θα μπορούσε να παίζει η εκπαίδευση στα πλαίσια μιας τέτοιας κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι αν τα εκπαιδευτικά συστήματα ελέγχονταν από το κράτος, τότε θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως όχημα για την καθ' υποταγή της τάξης των εργατών (Marx & Engels, 1975: 427). Επίσης, επικρίνουν όχι μόνο τον Durkheim αλλά γενικότερα τη δομολειτουργιστική θεώρηση, ισχυριζόμενοι ότι η «ηθική εκπαίδευση» βοηθάει στο να αναπαραχθούν οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και νόρμες, που αποτελούν τις προϋποθέσεις για τη διαίωνιση της ταξικής κοινωνίας (Λάμνιαν, 2002: 137).

Αν εστιάσουμε στις απόψεις των Marx και Engels για την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα, διαπιστώνουμε ότι δεν κρατούν μια σταθερή και συνεπή στάση ως προς τα ζητήματα αυτά. Όπως σημειώνει η Καντζάρα, οι απόψεις αυτές «δείχνουν... μια πίστη στις κοινωνικές δυνατότητες που παρέχει η διευρυμένη μόρφωση. Επίσης δείχνουν... πως οι θεωρητικοί πίστευαν ότι η

εκπαίδευση θα επιφέρει ένα πλεονέκτημα στα χέρια των εργαζομένων στο χώρο της εργασίας» (Καντζάρα, 2008: 177). Σε κάθε περίπτωση, οι Marx και Engels πάντως έχουν κατά νου μια εκπαίδευση, η οποία θα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση από την εργατική τάξη της θέσης της και κατ' επέκταση στην επανάστασή της.

Στο χώρο της αμερικανικής κοινωνικής έρευνας, στη δεκαετία του 1960, εμφανίζονται κάποιες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που καταργούν το μονοπώλιο της φονξιοναλιστικής παράδοσης ως προς την ερμηνεία στοιχείων που εξηγούν τη σχολική επίδοση των μαθητών με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Οι προσεγγίσεις αυτές που θέτουν στο επίκεντρο τις έννοιες της σύγκρουσης και των ταξικών συμφερόντων, ενοχοποιούν τον κεφαλαιοκρατικό χαρακτήρα της αμερικανικής κοινωνίας για την εκπαιδευτική ανισότητα και τις άνισες σχολικές επιδόσεις.

Ορισμένοι από τους κοινωνιολόγους αυτούς χρησιμοποιούν για τις ερμηνείες τους, κατά βάση, κλασικούς μαρξιστικούς όρους. Θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα παράγωγο της κοινωνικής δομής όπου η αστική τάξη επιβάλλεται πάνω στις άλλες χρησιμοποιώντας ως μέσο την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής. Σ' αυτά τα πλαίσια το εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζει τη διαίωνιση της κυριαρχίας της αστικής τάξης.

Αυτές οι «ριζοσπαστικές» ιδέες προέκυψαν μέσα από την προσπάθεια να καθοριστούν οι αρχές μιας συνολικής θεωρητικής ερμηνείας, μιας θεωρίας που να εξηγεί την κοινωνική πραγματικότητα με ολικό τρόπο και μέσα στον πολύπλευρο χαρακτήρα της. Θεωρούν το σχολικό θεσμό προϊόν της κοινωνικής δομής και της καπιταλιστικής οργάνωσης της οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνιολόγοι εδώ αποδίδουν τη μεγάλη ποσοστιαία αύξηση σε μαθητές και φοιτητές αλλά και

την τάση γενίκευσης της εκπαίδευσης, στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας για ειδικευμένη εργασία (κάτι που συμβαίνει και με τη «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου»), αλλά και στον ανταγωνισμό μεταξύ των κοινωνικών ομάδων ιεραρχίας⁷ τόσο στο κοινωνικό όσο και στο επίπεδο της εξουσίας (Collins, 1971: 1002-1019). Σύμφωνα με τους «ριζοσπάστες» κοινωνιολόγους οι κυρίαρχες από κοινωνική άποψη ομάδες, διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούνται τα δικά τους κοινωνικά συμφέροντα (Collins, 1974: 419-442). Όπως επισημαίνουν, το σχολείο δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις. Πολύ περισσότερο, περνάει στους μαθητές - κατά βάση - γλωσσικές συνήθειες, τρόπους συμπεριφοράς και αξίες για να προσαρμοστούν στους κοινωνικούς ρόλους που θα κληθούν να ασκήσουν στο μέλλον.

Οι Bowles και Gintis (1971, 1976) πιστεύουν ότι δεν θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δίχως να έχουμε αναλύσει τη ταξική δομή της κοινωνίας εντός της οποίας το σύστημα αυτό έχει αναπτυχθεί. Άρα, προκειμένου να αναλύσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει προηγουμένως να έχουμε αναλύσει τις παραγωγικές σχέσεις. Το πώς και το γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά μηχανισμό καίριας σημασίας για την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Οι ίδιοι μάλιστα ισχυρίζονται ότι η ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης αντανakλάται στη συγκρότηση, στη δομή, και στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος της εκπαίδευσης. Θεωρούν επίσης ότι οι ανισότητες στις σχολικές επιδόσεις εξηγούνται με κριτήριο την ταξική προέλευση των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από αυτές τις ανισότητες και με διαφορετική κοινωνικοποίηση που επιφυλάσσει για τους μαθητές του, ενδυναμώνει

⁷ Status groups.

με τη σειρά του τις ανισότητες που προκύπτουν από την παραγωγική διαδικασία (Bowles S. & Gintis H., 2002: pp. 1-18).

Σημαντική θεωρείται επίσης η στάση των Bowles και Gintis στα πλαίσια του εντονότατου διάλογου που αναπτύχθηκε και αφορούσε το δείκτη νοημοσύνης και τη συνάρτηση του με φυλετικές και ταξικές ανισότητες. Ισχυρίζονται - αντίθετα με την «τεχνοκρατική - αξιοκρατική» όπως την αποκαλούν θεώρηση - πως οι γνωστικές ικανότητες που “δείχνει” ο δείκτης νοημοσύνης, δεν συνιστούν βασικό παράγοντα για τον προσδιορισμό της οικονομικής επιτυχίας. Καταλήγουν λοιπόν στο συμπέρασμα πως ο δείκτης νοημοσύνης έχει ουσιαστικά κοινωνική χρησιμότητα επειδή παίζει βασικό ρόλο στο πέρασμα της κοινωνικής ανισότητας από κάθε γενιά στη επόμενη της (Karabel & Hasley, 1977: 215-232).

Οι «ριζοσπάστες» κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι οι άνισες σχολικές επιδόσεις εξηγούνται από την ταξική προέλευση αλλά και από την διαφορετική οπτική με την οποία ο σχολικός θεσμός «βλέπει» τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Η δε ταξική αναπαραγωγή της κοινωνίας επιτυγχάνεται εκτός των άλλων και με την άνιση επίδοση. Από την άλλη πλευρά, οι γνωστικές ικανότητες διαδραματίζουν αρκετά περιορισμένο ρόλο στη διαδικασία καταμερισμού των ατόμων στην εργασία και διαμέσου αυτής στα διάφορα επίπεδα της ταξικής δομής. Πολύ πιο σημαντικά από τις γνωστικές ικανότητες για τη διττή αυτή κατανομή είναι άλλα στοιχεία, όπως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, απαραίτητα για την ανάληψη και την άσκηση ηγετικών ή μη ρόλων στα διάφορα επίπεδα της παραγωγικής διαδικασίας. Ορισμένα από αυτά αντλούν από την κοινωνική προέλευση ενώ κάποια άλλα μεταβιβάζονται από το σχολείο. Έτσι με κριτήριο την κοινωνική ιεραρχία, τα παιδιά των προνομιούχων

βρίσκονται, από στατιστική άποψη, στα ψηλότερα επίπεδα και τα παιδιά των μη προνομιούχων στα χαμηλότερα (Gintis, 1971: 266-279).

Σε σχέση με τον πρώτο από τους μηχανισμούς αναπαραγωγής δηλαδή τη νομιμοποίηση, οι Bowles και Gintis ισχυρίζονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεταφέρει στα παιδιά την «τεχνοκρατική – αξιοκρατική» λεγόμενη ιδεολογία ή όπως την ονομάζουν διαφορετικά την «ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατίας». Στην ιδεολογία αυτή έχουν αναφερθεί, εκτός των άλλων, και οι Davis και Moore οι οποίοι θεωρούν ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση – ή σύμφωνα με την ορολογία των Bowles και Gintis, η οικονομική ανισότητα και ο ιεραρχικός καταμερισμός της εργασίας – είναι «ένας μηχανισμός που αναπτύχθηκε ασυνείδητα και με τον οποίο οι κοινωνίες εξασφαλίζουν ότι οι σημαντικότερες θέσεις θα υπηρετούνται με ευσυνειδησία από τους καταλληλότερους ανθρώπους» (Davis & Moore, 1945: 243). Οι Bowles και Gintis από την πλευρά τους επικρίνουν αυτή την άποψη λέγοντας ότι συνιστά απλά ένα «ιδεολογικό προπέτασμα». Διατείνονται πως η ικανότητα (την οποία ορίζουν σαν συνώνυμη του δείκτη νοημοσύνης) δεν αποτελεί σημαντικό κριτήριο οικονομικής επιτυχίας. Εκείνο το οποίο έχει τη μεγαλύτερη σημασία γι' αυτούς είναι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των ατόμων.

Όσον αφορά τον δεύτερο μηχανισμό αναπαραγωγής (την κοινωνικοποίηση), οι Bowles και Gintis (1976: 127) λένε ότι αυτή επιτελείται ουσιαστικά μέσω της συγκρότησης της συνείδησης του εργάτη. Όπως αναφέρουν: «Είναι φανερό ότι η συνείδηση των εργατών – οι πεποιθήσεις οι αξίες, τα στοιχεία αυτογνωσίας (self - concepts), τα είδη αλληλεγγύης και διάσπασης (fragmentation), καθώς και οι τρόποι ατομικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης – αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διαίωνισης, της επικύρωσης και της ομαλής λειτουργίας των οικονομικών

θεσμών. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής εξαρτάται από την αναπαραγωγή της συνείδησης». Αυτό το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών, των στοιχείων αυτογνωσίας κ.λπ., όπως λένε, διαμορφώνεται μέσα στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων του κάθε ατόμου. Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσονται στα πλαίσια της εργασίας, της οικογένειας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιστεύουν ότι τα σχολεία έχουν ως στόχο να διδάξουν τους μαθητές πώς να είναι «κατάλληλα υποταγμένοι». Τα σχολεία, διατείνονται επίσης ότι, επιχειρούν να καταργήσουν την πρωτοβουλία αλλά και την ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτοανάπτυξης. Όλα αυτά, όπως λένε, τα κάνουν τα σχολεία επειδή αυτά ακριβώς απαιτεί σε τελική ανάλυση το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα (Apple M., Bowles & Gintis, 1988: pp. 231-241).

Εκείνο που θέλουν να διερευνήσουν στη συνέχεια οι Bowles και Gintis (1976: 11-12), -όπως οι ίδιοι αναφέρουν- είναι το πώς επιτυγχάνεται αυτό. Θεωρούν ότι αυτό γίνεται πραγματικότητα μέσω της «αρχής της αντιστοιχίας». Για να καταστεί κατανοητή αυτή η “αρχή” σημειώνουν: «το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μ’ αυτό τον τρόπο όχι τόσο μέσω των συνειδητών προθέσεων των δασκάλων και της διοίκησης στις καθημερινές τους δραστηριότητες, αλλά μέσω μιας στενής αντιστοιχίας ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις που διέπουν τις προσωπικές διαδράσεις στο χώρο εργασίας και στις κοινωνικές σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος».

Με διαφορετικό τρόπο, θα λέγαμε ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης πραγματοποιείται πιο πολύ μέσω της «μορφής» του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά μέσω του «περιεχομένου» του. Πρόκειται γι’ αυτό που είναι γνωστό ως λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα του σχολικού θεσμού.

Οι δύο συγγραφείς, υποστηρίζουν ότι η αντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης και εκείνων της εργασίας έχει τέσσερις βασικές πλευρές. Καταρχήν οι διδασκόμενοι όπως άλλωστε και οι εργάτες, δεν έχουν σχεδόν καμία εξουσία. Δεύτερο, η εκπαίδευση όπως και η εργασία, αντιμετωπίζεται σαν μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού και όχι ως αυτοσκοπός. Τρίτο, ο καταμερισμός της εργασίας με βάση τον οποίο ανατίθεται σε κάθε άτομο ένας περιορισμένος αριθμός καθηκόντων - μέσω του οποίου πραγματοποιείται διάσπαση ανάμεσα στους εργαζόμενους -, επαναλαμβάνεται και στην εξειδίκευση και τον κατακερματισμό της γνώσης αλλά και στον περιττό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Τέλος τα διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης προετοιμάζουν τους μαθητές αλλά και αντιστοιχούν στα διαφορετικά επίπεδα της δομής της απασχόλησης.

Έχοντας ως σημεία αναφοράς διάφορες έρευνες, οι Bowles και Gintis (1976: 239-240) υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι τύποι συμπεριφοράς όπως και τα ίδια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι εκείνα που χαίρουν εκτίμησης και επιβραβεύονται τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην εργασία. Η πίεση για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και διεύρυνση της εκπαίδευσης προήλθε από την αυξανόμενη ταξική συνείδηση και την πολιτική αγωνιστικότητα των εργαζομένων. Από την ίδια οπτική, λένε ότι οι καπιταλιστές δέχονται συνεχείς πιέσεις και αντιδράσεις – και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος ακόμα – σε τέτοιο μάλιστα βαθμό που αναγκάζονται να κάνουν παραχωρήσεις. Εκείνο που συμβαίνει στην πραγματικότητα ισχυρίζονται, είναι ότι οι δύο πλευρές (καπιταλιστές και εργαζόμενοι) βάζουν στο κέντρο της διαπραγμάτευσής τους ένα «συμβιβασμό». Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, «η εξέλιξη της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. τον τελευταίο ενάμιση αιώνα ήταν αποτέλεσμα συμβιβασμού» (Bowles & Gintis, 1976:

240). Ο συμβιβασμός παρόλα αυτά ήταν τέτοιος, ώστε να επιτρέπει στους καπιταλιστές να διατηρήσουν την εξουσία τους. Οι Bowles και Gintis (1976: 224) αναφερόμενοι στην ανάλυση των ιστορικών αλλαγών που επιχειρούν, δηλώνουν ότι πέρα από το να καταδείξουν απλά μια αντιστοιχία μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής δραστηριότητας στοιχειοθέτησαν με πειστικό τρόπο «την αιτιακή σημασία της οικονομικής δομής ως σημαντικού καθοριστικού παράγοντα της εκπαιδευτικής δομής». Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι προτείνουν μια αιτιακή ερμηνεία, λένε επίσης ότι «καμία απλή ή μηχανιστική σχέση ανάμεσα στην οικονομική δομή και τις εξελίξεις στην εκπαίδευση δεν είναι δυνατό να ταιριάζει με τα ιστορικά στοιχεία που έχουμε στη διάθεση μας» (Bowles & Gintis, 1976: 179).

Επιχειρώντας μια σύγκριση, μπορούμε να πούμε ότι η λειτουργιστική προσέγγιση περιγράφει τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαιδευτική ανισότητα και την κοινωνική προέλευση. Η ριζοσπαστική θεώρηση, με τη σειρά της, εξηγεί τη μια με την άλλη (εκπαιδευτική ανισότητα, κοινωνική προέλευση). Αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα κοινωνικό μηχανισμό διαμέσου του οποίου εξασφαλίζεται η ταξική δομή. Για τη ριζοσπαστική προσέγγιση, η εκπαιδευτική ανισότητα δεν έχει μόνο κοινωνικές αιτίες αλλά και πρωταρχικής σημασίας κοινωνική λειτουργία. Αποδίδεται στην κοινωνική ανισότητα, αλλά ταυτόχρονα αναπαράγει την ταξική κοινωνική δομή (Collins 1971:1002-1019, Karabel 1972:521-562, Carnoy 1974).

Ένα στοιχείο με το οποίο ελάχιστα καταπιάνονται οι ίδιοι οι μελετητές είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, κάτι που εύλογα θα σήμαινε πως δεν παίζει ουσιαστικό ρόλο στην αναπαραγωγική διαδικασία. Μάλιστα σε μια προσπάθεια αυτοκριτικής υποστηρίζουν ότι δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν – όπως θα έπρεπε – την αρχή μιας «αντίφασης» μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης, βασικά λόγω της

προσκόλλησής τους σε μια οικονομική ντετερμινιστική άποψη και αντίληψη για τη σχέση βάσης και εποικοδομήματος.

Η θεωρία των Bowles και Gintis εντάσσεται σε εκείνες που αποκαλούνται θεωρίες της «άμεσης αναπαραγωγής». Το ζητούμενο για τους δύο αυτούς οικονομολόγους είναι να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο εκπαίδευση αναπαράγει το καπιταλιστικό σύστημα, μέσω της μελέτης του εκπαιδευτικού συστήματος των Η.Π.Α.. Το έργο τους *Schooling in Capitalist America* βασίζεται και σε άλλες μελέτες όπως αυτή του Melvin Kohn (1969) ο οποίος επιδιώκει να διερευνήσει τη συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής τάξης προέλευσης των μαθητών και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στα οποία κοινωνικοποιούνται.

Όπως επισημαίνουν οι δύο συγγραφείς (1976: 126) - και αυτό είναι η βασική ιδέα του έργου τους - είναι αδύνατο να κατανοήσουμε το πώς λειτουργεί η εκπαίδευση εάν δεν την συσχετίσουμε με την κοινωνία της οποίας αποτελεί απαραίτητο τμήμα. Έτσι σύμφωνα με τη θεώρησή τους, «το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας».

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η οικονομική ανισότητα σχετίζεται με την άνιση κατανομή του πλούτου, του εισοδήματος και των επαγγελματικών ευκαιριών. Έτσι η πρόσβαση σε κάποιο επάγγελμα, συναρτάται κυρίως με παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η ηλικία και το φύλο του ατόμου και λιγότερο με στοιχεία όπως το ταλέντο, οι ικανότητες, τα τυπικά προσόντα και η εμπειρία στο επάγγελμα. Αυτό όμως δεν συνάδει με την «τεχνοκρατική - αξιοκρατική» ιδεολογία (Blackledge & Hunt, 2004: 211).

Το σχολείο, στα πλαίσια των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών, έχει ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών ώστε να παίξουν, δίχως μεγάλες

αντιδράσεις, «το ρόλο αλλοτριωμένου εργαζόμενου», όταν θα βγουν στην αγορά εργασίας. Παράλληλα οι κοινωνικές σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνονται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, κοινωνικοποιούν τα παιδιά με τρόπο ώστε να εξοικειώνονται με την πειθαρχία και τούς διαμορφώνουν τέτοιες συμπεριφορές οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάληψη επαγγελματικών ρόλων. Το σχολείο επίσης τείνει να αναπτύσσει τέτοια χαρακτηριστικά στις προσωπικότητες των μαθητών, ώστε βγαίνοντας απ' αυτό, να μην τους στρέφει εναντίον του καπιταλιστικού συστήματος (Λάμνιαν, 2002: 139-140). Με αυτή την έννοια, ο ρόλος του σχολείου δεν εξαντλείται στη μετάδοση γνώσεων αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία τέτοιων μορφών συμπεριφοράς οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στον καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της εργασίας (Fischer, 2006: 32).

Η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης διασφαλίζεται κατά τους Bowles και Gintis μέσα από τη νομιμοποίηση και την κοινωνικοποίηση. Σε αυτό το σημείο, προκύπτει μια αναλογία με τη θέση του Parsons ο οποίος κάνει λόγο για δύο λειτουργίες της εκπαίδευσης, την «κοινωνικοποίηση» και την «επιλογή». Ωστόσο υπάρχει μια σαφής διαφοροποίηση. Οι δύο πρώτοι απορρίπτουν την υφιστάμενη κοινωνική δομή, ενώ ο Parsons αντιμετωπίζει θετικά την ύπαρξή της (Blackledge & Hunt, 2004: 212).

Οι εν λόγω οικονομολόγοι διατείνονται ότι η εκπαίδευση «προσαρμόζει την εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους, τις προσδοκίες και τις ταξικές ταυτίσεις τους, στις απαιτήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας» (Bowles & Gintis, 1976: 129). Ειδικότερα θεωρούν πως «τα σχολεία ανταμείβουν την ευπείθεια, την παθητικότητα και την υποταγή... (και) ποινικοποιούν τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό» (Bowles & Gintis, 1976: 42). Με αυτή τη

λογική, τα σχολεία επιδιώκουν να μάθουν τα άτομα τον τρόπο με τον οποίο θα γίνουν «κατάλληλα υποταγμένοι».

Κεντρικός όρος στη θεωρητική οπτική των Bowles και Gintis είναι αυτό που οι ίδιοι ονομάζουν – όπως ήδη αναφέραμε - «αρχή της αντιστοιχίας». Η αρχή αυτή αφορά τις κοινωνικές σχέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες αντιστοιχούν στη μορφή των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας (Καντζάρα, 2008: 200-201). Η ανυπαρξία διαγενεακής ανοδικής κινητικότητας και ο ρόλος της εκπαίδευσης σ' αυτό, δεν μπορεί να ερμηνευθεί μόνο με τις γνώσεις που μεταδίδονται από το σχολείο στους μαθητές, αλλά επίσης στη βάση της συνειδητής τους έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί.

Οι σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές και τέλος ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές αντανακλούν την ιεραρχική κατανομή της εργασίας. Σχέσεις ιεραρχίας με διαφοροποιημένη εξουσία αναπτύσσονται στην κάθετη εργασιακή δομή από τους διευθυντές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές. Στην ανώτατη βαθμίδα, εκείνη του πανεπιστημίου, το κυρίαρχο στοιχείο είναι αυτό της ανεξάρτητης εργασίας. Το τελευταίο στοιχείο το συναντάμε και στα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας στα πλαίσια μιας επιχείρησης στον εργασιακό χώρο (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 113-114).

Οι μαθητές από την πλευρά τους, αποδέχονται μια διαδικασία μάθησης η οποία στοχεύει στην απομνημόνευση αλλά και στην αναπαραγωγή της γνώσης όπως αυτή έχει κατασκευαστεί «εκεί έξω». Πιστεύουν ότι αυτή θα τους βοηθήσει, μέσω της αμοιβής της βαθμολογίας, να κατακτήσουν μια κοινωνική θέση που θα περιβάλλεται με κύρος. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην αποδοχή της αλλοτρίωσής τους από την εργασία τους αλλά και από το προϊόν που θα παράξουν, χωρίς μάλιστα να προβάλλουν κάποια αντίσταση (Λάμνιαν, 2002: 144-145).

Το εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τα λόγια των Bowles και Gintis «ούτε προσθέτει ούτε αφαιρεί τίποτα ως προς τον ολικό βαθμό της ανισότητας και την καταπιεστική ατομική πρόοδο... αντίθετα... είναι ο θεσμός που διαιωνίζει τις κοινωνικές σχέσεις... με το να διευκολύνει τη δίχως προβλήματα ενσωμάτωση της νεολαίας στο εργατικό δυναμικό» (Φραγκουδάκη, 1985: 482). Αυτό που πετυχαίνουν τα σχολεία είναι η νομιμοποίηση της ανισότητας με τις κατ' επίφαση αξιοκρατικές μεθόδους αμοιβής και προαγωγής των μαθητών, κατανέμοντάς τους σε διάφορες θέσεις στα πλαίσια της επαγγελματικής ιεραρχίας. Τα σχολεία διδάσκουν τους μαθητές με κριτήριο την κοινωνική τους προέλευση και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα απαιτηθούν από αυτούς από την αγορά εργασίας στην οποία προορίζονται να εισαχθούν.

Στο έργο τους οι δύο συνεργάτες εμφανίζονται απαισιόδοξοι, υποστηρίζοντας πως πολύ λίγα πράγματα μπορούν να διορθωθούν μέσα από μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και αυτό επειδή πιστεύουν ότι ο κύριος λόγος που το σύστημα λειτουργεί με δεδομένο τρόπο, αναπαράγοντας δηλαδή τις κοινωνικές ανισότητες, είναι το ίδιο το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα (Λάμνιαν, 2002: 145).

Σε μεταγενέστερη εργασία τους, οι Bowles και Gintis, υποστηρίζουν ότι η αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων οφείλεται όχι στα ίδια τα σχολεία, αλλά κυρίως στον τύπο της κοινωνίας μέσα στον οποίο τα σχολεία αυτά λειτουργούν. Αναγνωρίζουν ότι οι ίδιοι έχουν παραβλέψει σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή, όπως ο ρατσισμός και οι διακρίσεις φύλου (Λάμνιαν, 2002: 145-146). Προσθέτουν δε ότι η εμμονή τους στη μαρξιστική θεώρηση για τη σχέση βάσης – εποικοδομήματος, δεν τους έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούν την αντίφαση που υφίσταται μεταξύ καπιταλισμού και

δημοκρατίας, η οποία ανιχνεύεται σε επιμέρους επίπεδα του συστήματος και συνεπώς και σε αυτό της εκπαίδευσης (Dale, 1981). Οι δύο συγγραφείς υποστηρίζουν ότι στην αρχική εργασία τους δεν μπόρεσαν να φέρουν στην επιφάνεια τις αντιφάσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία, επειδή υιοθέτησαν την αρχή της αντιστοιχίας (Λάμνιαν, 2002: 146). Δέχονται πλέον, ότι δεν υπάρχει «αντιστοιχία» μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων στην εκπαίδευση και των κοινωνικών σχέσεων στη παραγωγή και καταλήγουν στο ότι η αντίφαση που υπάρχει είναι εκείνη μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας (Blackledge & Hunt, 2004: 229).

Για τον Althusser, οι ιδέες για την εκπαίδευση αναπτύσσονται κυρίως στο δοκίμιο *Ideology and Ideological State Apparatuses*. (Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους) (Cosin, 1975). Ο Γάλλος στοχαστής διατείνεται ότι η εκπαίδευση λειτουργεί προς την κατεύθυνση της αναπαραγωγής του καπιταλιστικού συστήματος. Προτάσσει δε την άποψη του Marx, κατά την οποία «... κι ένα παιδί καταλαβαίνει, πως αν ένας κοινωνικός σχηματισμός δεν αναπαράγει τους όρους της αναπαραγωγής, επιτελώντας συγχρόνως την παραγωγική διαδικασία, δεν πρόκειται να επιζήσει ούτε για ένα χρόνο» (Αλτουσέρ, 1994). Οδηγείται λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι ο βασικός όρος της παραγωγής «είναι η αναπαραγωγή των προϋποθέσεων της παραγωγής» (Λάμνιαν, 2002: 147). Ο Althusser εντοπίζει μια αναπαραγωγική λειτουργία στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, ισχυρίζεται, είναι αυτή που συντηρεί και ενδυναμώνει τις σχέσεις παραγωγής στον καπιταλισμό, οι οποίες είναι συγχρόνως και σχέσεις εκμετάλλευσης. Εδώ ακριβώς διαφοροποιείται από τους Bowles και Gintis. Υποστηρίζει δηλαδή ότι η εκπαίδευση, όπως και όλοι οι άλλοι θεσμοί που

συγκροτούν το εποικοδόμημα, είναι στοιχεία ή τμήματα του «κρατικού μηχανισμού» (Blackledge & Hunt, 2004: 249, Althusser 2008, Althusser 2014).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος διακρίνει τον «κρατικό μηχανισμό» της καπιταλιστικά οργανωμένης κοινωνίας σε Κατασταλτικό Κρατικό μηχανισμό (KKM) και σε Ιδεολογικό Κρατικό Μηχανισμό (IKM). Στον KKM εντάσσεται αυτό που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως «καθαρό» κράτος και περιλαμβάνει το νομικό σύστημα, το στρατό, την κυβέρνηση, την αστυνομία και τη διοίκηση. Η κύρια λειτουργία του KKM είναι να παρεμβάλλεται στην ταξική πάλη παίρνοντας το μέρος της άρχουσας τάξης, με τη χρήση κατασταλτικών μεθόδων και κυρίως με τη βία. Ο Althusser όμως επισημαίνει ότι καμία τάξη δεν μπορεί να κυβερνήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα επενδύοντας αποκλειστικά και μόνο στη χρήση βίας (Νόβα – Καλτσούνη 2010:110, Λάμνιαν 2002:149, Blackledge & Hunt, 2004). Από την άλλη, οι Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους είναι οι εξής: θρησκευτικός, σχολικός, οικογενειακός, νομικός, πολιτικός, συνδικαλιστικός, πολιτιστικός και των μέσων ενημέρωσης. Έργο και των δύο Κρατικών Μηχανισμών είναι η προώθηση και εξασφάλιση της πρωτοκαθεδρίας της κυρίαρχης τάξης. Οι KKM, μέσω της καταστολής και της βίας, ενώ οι IKM με την εξασφάλιση της κυριαρχίας της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης (Νόβα – Καλτσούνη 2010:111, Blackledge & Hunt, 2004:249). Με μια πρώτη ανάγνωση, αναδεικνύεται ότι οι IKM χαρακτηρίζονται από ποικιλία και συνθετότητα, επειδή ακριβώς περιλαμβάνουν πολλούς και διακριτούς θεσμούς, στους οποίους το κράτος μπορεί να ασκεί διαφορετικούς βαθμούς ελέγχου ή και να μην ασκεί καν. Παρά το γεγονός αυτό, ο Althusser επιμένει ότι όλοι οι παραπάνω θεσμοί είναι ενιαίοι, εφόσον τους διαπερνά η ίδια κυρίαρχη ιδεολογία (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 111). Ο Ιδεολογικός Μηχανισμός θεωρείται ο σημαντικότερος από τους KM όσον αφορά

την προώθηση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Cosin, 1972: 258). Όπως ακριβώς το κράτος δεν είναι ουδέτερο, δεν είναι ουδέτερη ούτε η εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο κατηγορεί την κυρίαρχη ιδεολογία για υποκρισία, επειδή προσπαθεί να εδραιώσει την άποψη πως το σχολείο είναι «ουδέτερο έδαφος, χωρίς επίσημη ιδεολογία (αφού είναι λαϊκό), μέσα στο οποίο σεβάσμιοι διδάσκαλοι της “συνείδησης” και της “ελευθερίας” των παιδιών που τους εμπιστεύεται η κοινωνία και οι γονείς τους... τα μυούν στην ελευθερία, στην ηθικότητα, στην υπευθυνότητα των ώριμων ανθρώπων, με το παράδειγμά τους, με τις γνώσεις τους, με τα βιβλία και τις “απελευθερωτικές” αρετές τους» (Althusser, 1994). Ωστόσο αναγνωρίζει την αξία εκείνων των εκπαιδευτικών που βρίσκουν τη δύναμη να εναντιώνονται στο σύστημα και την ιδεολογία του.

Η εκπαίδευση στη συλλογιστική του Althusser λειτουργεί προς την κατεύθυνση: 1. *της αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης*, η οποία εμπεριέχει και την αναπαραγωγή της ως προς την εξειδίκευση και 2. *της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων*, που έχει σαν προϋπόθεση την αναπαραγωγή του συστήματος κανόνων της κοινωνίας (Λάμνιαν, 2002: 148-149).

Συμπαιρνεί λοιπόν ότι το σχολείο δρα αλλοτριωτικά για τους μαθητές μεταδίδοντάς τους στάσεις και θέσεις κατάλληλες για τους μετέπειτα ρόλους τους ως εργαζόμενους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι σε συνθήκες ώριμου καπιταλισμού το σχολείο «παραλαμβάνει παιδιά από όλες τις κοινωνικές τάξεις και για πολλά χρόνια, χρόνια στα οποία τα παιδιά είναι ευάλωτα» (Αλτουσέρ, 1994: 58-61). Η εκπαίδευση λοιπόν ως ΙΚΜ μεταδίδει και αναπτύσσει στους μαθητές α. κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς β. δεξιότητες και τεχνικές ικανότητες απαραίτητες για την άσκηση διαφόρων επαγγελμάτων και γ. την άρχουσα ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1978: 220).

Η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης συνδέεται με δύο κυρίως επίπεδα: Αυτό των κυρίαρχων κανόνων και αξιών και εκείνο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Στο πρώτο επίπεδο, η κοινωνικοποιητική λειτουργία επιχειρεί και πετυχαίνει να συσχετίσει και να προωθήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την κατανομή και επιλογή των μαθητών (που πραγματοποιείται από το σχολικό σύστημα) σε διαφορετικά επαγγέλματα και επιστήμες, των οποίων το κοινωνικό status είναι αντίστοιχο με την κοινωνική τάξη προέλευσης των μαθητών (Καντζάρα, 2008: 184-185).

Η λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης συνεπώς, σχετίζεται με την αναπαραγωγή των κανόνων και των αξιών που χαρακτηρίζουν την άρχουσα ιδεολογία. Πρόκειται για τους κανόνες και τις αξίες που εξασφαλίζουν τη διαίωνιση και αναπαραγωγή του συστήματος του καπιταλισμού.

Στην αλτουσεριανή προβληματική εντάσσεται και η θεώρηση περί της «σχετικής αυτονομίας». Για τον Althusser η οικονομική βάση επιδρά στο εποικοδόμημα αλλά ισχύει και το αντίστροφο. Δηλαδή, μεταξύ του «τρόπου παραγωγής» και των υπόλοιπων θεσμών υπάρχει μια διαλεκτική σχέση, μια σχέση αλληλεπίδρασης. Η «σχετική αυτονομία» όμως του εποικοδομήματος (Blackledge & Hunt 2004:175-176, Craib 2000:317) προδιαγράφει και τη θέση της εκπαίδευσης στο διαδραστικό αυτό σχήμα. Με αυτή τη λογική η εκπαίδευση είναι σχετικά αυτόνομη από το οικονομικό πεδίο. Ωστόσο, παρά τη χρήση του όρου της «σχετικής αυτονομίας» των θεσμών του εποικοδομήματος, στην πραγματικότητα αντιμετωπίζει ως δεδομένη την «υπαγωγή – υποταγή» του συστήματος της εκπαίδευσης στο ελεγχόμενο από την οικονομική βάση (ακόμα και σε τελική ανάλυση) κράτος (Althusser, 2005).

Με τη σειρά τους, οι C. Baudelot και R. Establet (1991), έχουν ως βασική θεωρητική αφετηρία τις ιδέες του L. Althusser. Στο έργο τους *The capitalist school in France*, επιχειρούν να αναδείξουν το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και κατ' επέκταση των κοινωνικών τάξεων.

Κατά τους Baudelot και Establet, το σχολείο που λειτουργεί εντός των ορίων της καπιταλιστικής κοινωνίας προσαρμόζεται και εξυπηρετεί τις ανάγκες της αντίστοιχης οικονομίας με το να αναπαράγει τους όρους της. Αναπαράγει δηλαδή τις δύο αντιτιθέμενες τάξεις – την αστική και την εργατική – και τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Υποστηρίζουν ακόμα, ότι οποιοσδήποτε μεταρρυθμίσεις γίνουν στο σχολικό θεσμό είναι ουσιαστικά καταδικασμένες σε αποτυχία, θεωρώντας πως το σχολείο παίζει ναί μεν κυρίαρχο, αλλά ωστόσο εξαρτημένο ρόλο πάνω στη διαδικασία αναπαραγωγής της κοινωνίας (Μυλωνάς 1996: 192, Φραγκουδάκη 1985:173-176). Σε αυτά τα πλαίσια το σχολείο δεν αποτελεί έναν ανεξάρτητο και ενοποιητικό θεσμό. Όπως αναφέρουν οι δύο συγγραφείς, το γαλλικό σχολείο δεν χαρακτηρίζεται απλώς και μόνο από τη διάκρισή του σε δημόσιο και ιδιωτικό. Επιπλέον, υιοθετεί και διαφορετικές «κατευθύνσεις». Ορισμένες από αυτές προσανατολίζουν τους μαθητές στο Πανεπιστήμιο και στις λεγόμενες Μεγάλες Σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου, και κάποιες άλλες όχι. Οι πρώτες συνιστούν ένα ανώτερο είδος εκπαίδευσης το «δευτεροβάθμιο – πανεπιστημιακό», ενώ οι δεύτερες ένα κατώτερο το «πρωτοβάθμιο – επαγγελματικό» όπως τα ονομάζουν. Δεν αναγνωρίζουν ωστόσο την ύπαρξη μιας ενδιάμεσης κατεύθυνσης. Οι δύο προαναφερθείσες κατευθύνσεις υποδηλώνουν την εντονότατη διαφοροποίηση που υφίσταται μεταξύ τους (Μυλωνάς, 1996: 94-95). Οι Baudelot και Establet (1971) σημειώνουν ότι «η μόνη

πλήρης μόρφωση, που θα πραγματοποιεί ολοκληρωτικά το σκοπό του Σχολείου, θα ήταν μόνο εκείνη που θα ανέβαινε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όποιος σταματάει νωρίτερα θα έχει ελλιπή μόρφωση παρότι μέχρι τη στιγμή της αποχώρησης παρακολουθούσε τα ίδια μαθήματα με εκείνους που θα “συνεχίσουν”, θα “επιμηκύνουν”, θα “ολοκληρώσουν” τις σπουδές τους... το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών στη Γαλλία σταματούν το σχολείο αμέσως την “υποχρεωτική” εκπαίδευση... δεν αλλάζει σε τίποτα την ενιαία φύση του σχολείου».

Σύμφωνα με τους δύο Γάλλους κοινωνιολόγους (1995: 14) η εκπαιδευτική πυραμίδα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαρκής συρρίκνωση του αριθμού όσων φοιτούν, αποδίδεται αποκλειστικά και μόνο σε λόγους επιλογής. Η επιλογή αυτή δεν μπορεί να έχει κριτήρια άλλα, - κατά τα λεγόμενά τους – «από την ανισότητα των ατομικών προδιαθέσεων μάθησης (aptitudes) από τη μια, και την ανισότητα των υποβοηθητικών μέσων (υλικών και πολιτιστικών) των οικογενειών από την άλλη. Δηλαδή και στις δύο περιπτώσεις, παρά τη διαφορά τους, με κριτήρια εξωσχολικά. Πρόκειται για αιτίες ανισότητας που δεν έχουν καμιά σχέση με τους βασικούς κανόνες λειτουργίας του σχολείου και επομένως δεν θίγουν καθόλου την ενότητά του». Σύμφωνα λοιπόν με την κυρίαρχη ιδεολογία, οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί και ακαδημαϊκές επιδόσεις οφείλονται στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τις φυσικές τους προδιαθέσεις.

Η κεντρική και θεμελιώδης ιδέα των δύο Γάλλων συγγραφέων είναι ότι μόνο συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις μπορούν να έχουν πρόσβαση σε κάθε δίκτυο. Διατείνονται δε, ότι είναι ουσιαστικά αδύνατο ο οποιοσδήποτε μαθητής να περάσει από το ένα δίκτυο στο άλλο. Τα περιθώρια συνεπώς για εκπαιδευτική και

κατ' επέκταση επαγγελματική κινητικότητα είναι ουσιαστικά ανύπαρκτα. Με αυτή τη λογική, από τις πρώτες μέρες στο σχολείο η διαντίδραση στη σχολική τάξη έχει πολύ διαφορετικές επιρροές πάνω στα παιδιά της εργατικής τάξης από τη μια και στα παιδιά της αστικής τάξης από την άλλη. Το σχολικό περιβάλλον αναδεικνύει, ενισχύει και αξιολογεί θετικά τις συνθήκες ζωής της αστικής τάξης, την ίδια στιγμή που απορρίπτει τις συνθήκες ζωής της εργατικής τάξης. Εκείνο που οι δύο στοχαστές επιχειρούν σε αυτό το σημείο να καταδείξουν, είναι ότι το σχολείο προσφέρει δύο είδη κουλτούρας στους φοιτητές στα δύο δίκτυα.

Αυτή η τάση για διαίρεση του σχολείου, όπως υποστηρίζουν, δεν αποτελεί ίδιον αποκλειστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία αλλά τη συναντά κανείς, «με ιδιάζουσες μορφές, μέσα σε όλους τους κοινωνικούς σχηματισμούς όπου κυριαρχεί ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής» (Baudelot & Establet, 1996: 36).

Οι απόψεις του Βρετανού κοινωνιολόγου R. Miliband για την εκπαίδευση αναπτύσσονται στο έργο του *The State in Capitalist Society* (1973). Ο ίδιος θεωρεί ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος. Τον στόχο αυτό επιδιώκει η άρχουσα τάξη προκειμένου να συντηρήσει τη θέση κυριαρχίας που κατέχει στη σύγχρονη κοινωνία. Σε αυτά τα πλαίσια, ο εκπαιδευτικός θεσμός λειτουργεί έτσι ώστε τα άτομα που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και το κίνητρο για να καταλάβουν υψηλές κοινωνικές θέσεις, να προέρχονται κατά βάση από τα ανώτερα στρώματα της μεσαίας τάξης.

Οι καπιταλιστές – ισχυρίζεται ο Miliband (1973: 239) – αν θέλουν να διατηρούν την κυριαρχία τους, οφείλουν να νομιμοποιούν την κοινωνική και οικονομική καθεστηκυία τάξη. Σε αυτή τη διαδικασία της νομιμοποίησης εμπλέκονται διάφοροι θεσμοί ένας εκ των οποίων είναι η εκπαίδευση. Τα σχολεία

τείνουν να επιβεβαιώνουν την ταξική θέση για την πλειονότητα των παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη. Παρά το γεγονός πως μερικά από τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να επιτύχουν στο πεδίο της εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών αποδίδει, κατά κανόνα, την αποτυχία της σε κάποια δική της ανεπάρκεια. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα διδάσκει τις αξίες της μεσαίας τάξης. Αυτό σημαίνει ότι «περνάει» στα παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη «μια κουλτούρα, κάποιες αξίες, ακόμα και μια γλώσσα που τους είναι ξένα» (Miliband, 1973: 242). Το σύστημα λοιπόν αυτό οδηγεί τους μαθητές στο να εσωτερικεύσουν τις θεμελιώδεις αξίες της κοινωνίας τους. Κατά τον Miliband πρόκειται ακριβώς για τις αξίες τις οποίες συμμερίζονται εκείνες οι κοινωνικές δυνάμεις που βρίσκονται σε κυρίαρχη θέση, ενώ ταυτόχρονα δεν αποδέχεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργεί και προς την κατεύθυνση δημιουργίας μιας περισσότερο ίσης κοινωνίας και διεύρυνσης του τρόπου σκέψης των μαθητών.

Ο Πουλαντζάς, ασκώντας κριτική στον Miliband για τις απόψεις του πάνω στα «κίνητρα» των κυβερνητικών αξιωματούχων και των διοικητικών ελίτ, προβάλλει τη θέση ότι περισσότερη σημασία δεν έχουν τα συμφέροντα των ατόμων αυτών, αλλά το ότι εκείνοι βρίσκονται σε δεδομένες θέσεις μέσα στην κοινωνία (Blackburn, 1972). Με αυτή τη λογική, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και ο συντηρητισμός της νοοτροπίας τους είναι ζήτημα ήσσονος σημασίας. Το σημαντικότερο είναι ότι κατέχουν τις συγκεκριμένες θέσεις των εκπαιδευτικών. Η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με ζητήματα όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, το μέγεθος της σχολικής τάξης και η απαίτηση για επιτυχή έκβαση στις εξετάσεις. Όπως ισχυρίζεται ο Πουλαντζάς οι περιορισμοί αυτοί υπάρχουν είτε τους συνειδητοποιεί ο εκπαιδευτικός είτε όχι. Συνεπώς δεν μπορεί να αναπτύσσει τη δική του

πρωτοβουλία και να κινείται όπως ο ίδιος επιθυμεί στα πλαίσια της διδασκαλίας (Sharp, Green & Lewis 1975).

Ο Antonio Gramsci αναγνωρίζεται γενικά ως ένας από τους κύριους εκπρόσωπους του κριτικού μαρξισμού. Αν ανατρέξει κανείς στα κείμενά του, θα διαπιστώσει ότι δεν διατυπώνεται εκεί μια συγκροτημένη θεώρηση ειδικά για την εκπαίδευση. Ωστόσο αναπτύσσει κάποιες σχετικές θέσεις και απόψεις κυρίως σε δύο εργασίες του. Η πρώτη έχει τίτλο *«Απόψεις για το σχολείο: Για την εξέταση των αρχών της εκπαίδευσης»* και η δεύτερη *«Οργάνωση του σχολείου και της εκπαίδευσης»*. Οι συγκεκριμένες εργασίες μπορούν όμως να γίνουν κατανοητές μόνο αν συσχετιστούν με δύο άλλες μελέτες του, τη *«Φιλοσοφία της Πράξης»* και τις *«Σκέψεις για την Κουλτούρα»* (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 105-106).

Η «πράξη» είναι εκείνος ο μαρξικός όρος που καθορίζει την προβληματική του, είτε αυτή αφορά στην ευρύτερη κοινωνία είτε ειδικότερα στην εκπαίδευση. Αφετηριακό σημείο του σχετικού στοχασμού του, είναι η άποψή του για την ανθρώπινη φύση η οποία σχετίζεται με την ανθρώπινη ιστορία. Ο Gramsci αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις δυνατότητες που εμπεριέχουν οι παρεμβάσεις στην εκπαίδευση (Λάμνιαν, 2002: 257). Θεωρεί ότι αν είμαστε αρνητικοί σε παρεμβάσεις που αποτελούν προϋπόθεση για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού «... απλώς επιτρέπουμε να εξελιχθεί η προσωπικότητά του συλλαμβάνοντας χαοτικά όλους τους λόγους της ζωής» (Lombardi, 1986: 61). Σύμφωνα με τον ίδιο, οι παρεμβάσεις εμπεριέχουν και το στοιχείο του εξαναγκασμού. Ο εξαναγκασμός αυτός πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό θεσμό ο οποίος μεταφέρει στα νέα μέλη της κοινωνίας την κουλτούρα της προηγούμενης γενιάς.

Ο Gramsci ασχολείται και με το θέμα της σχολικής πειθαρχίας. Η πειθαρχία εδώ δεν ταυτίζεται με τον εξαναγκασμό. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του νέου περιλαμβάνει και τα δύο αυτά στοιχεία. Όπως επισημαίνεται από ορισμένους, αν κάποιος εξετάζει τα θέματα του εξωτερικού καταναγκασμού και της πειθαρχίας στον Gramsci και δεν τα συσχετίζει με τις απόψεις του για την κουλτούρα, την ηγεμονία και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα, αντιμετωπίζει τον κίνδυνο να τον κατηγορήσει για συντηρητικές θέσεις όσον αφορά την εκπαίδευση (Entwistle, 1979).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τον Gramsci είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Στα πλαίσια ενός ορθού παιδαγωγικού κλίματος «... η σχέση δασκάλου – μαθητή είναι σχέση ενεργητική, αμφίδρομη και συνεπώς κάθε δάσκαλος είναι πάντα μαθητής και κάθε μαθητής δάσκαλος» (Γκράμσι, 1973α: 54). Παρότι τάσσεται υπέρ ενός εκπαιδευτικού - «ηγεμόνα», θεωρεί ότι στο πεδίο της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης δεν πρέπει να αναπτύσσονται σχέσεις ηγεμονίας. Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να παρεμβαίνει με τέτοιο τρόπο που ο μαθητής να αναπτύσσει κοινωνική συνείδηση κριτική και η προσωπικότητά του να διαμορφώνεται με βάση τα δεδομένα της επιστήμης (Lombardi, 1986: 63-64). Επίσης, εκείνο στο οποίο πρέπει να αποβλέπει δεν είναι απλά και μόνο η μεταφορά γνώσεων αλλά και η κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας από τους μαθητές μέσα από μια κριτική θέση.

Από τη θεωρητική του ανάλυση, φαίνεται ότι ο Gramsci απορρίπτει τον απόλυτο καθορισμό της εκπαίδευσης από την οικονομική βάση της κοινωνίας. Αναδεικνύει ακόμα τη δύναμη της ανθρώπινης βούλησης. Τέλος, τονίζει την αναγκαιότητα προγραμματισμού και οργάνωσης της εκπαίδευσης και εστιάζει ιδιαίτερα στις μεθόδους διδασκαλίας, στο περιεχόμενό τους και στο είδος του

σχολείου που κατά τη γνώμη του πρέπει να είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές (Giroux 1983:307-325, Lombardi 1986:101-116).

Από την πλευρά του, ο Stuart Hall (1977) ισχυρίζεται ότι, η είναι αδύνατο να κατανοήσουμε την εκπαίδευση αν εστιάσουμε μόνο στους στόχους και τις επιδιώξεις των «κοινωνικών υποκειμένων» που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια αυτού του θεσμού. Ασκεί μάλιστα κριτική τόσο στη φιλελεύθερη όσο και στη μαρξιστική οπτική της εκπαίδευσης, σημειώνοντας ότι «και οι δύο ανήκουν στην ίδια κατηγορία ερμηνείας, ανάγουν δηλαδή τις κοινωνικές διαδικασίες, στις προθέσεις – καλές ή κακές – των εμπλεκόμενων υποκειμένων» (Hall, 1977: 11). Οι οπτικές αυτές απορρίπτονται από τον Hall, επειδή όπως πιστεύει η εκπαίδευση προσδιορίζεται κυρίως από ασυνείδητα και όχι συνειδητά κίνητρα. Οι όποιες αλλαγές που αφορούν το χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας γίνονται όπως επισημαίνει πιθανότατα «πίσω από την πλάτη» των ατόμων.

Ο Hall (1977: 17) θεωρεί ότι οι «δομές και διαδικασίες» που παίζουν πρωτεύοντα ρόλο για την κοινωνία είναι οικονομικής υφής. Στη θεωρητική του σύλληψη, η εκπαίδευση στην αναπτυγμένη καπιταλιστική κοινωνία «έχει την κρίσιμη συνέπεια να συντηρεί και να αναπαράγει τις θεμελιώδεις ταξικές σχέσεις των καπιταλιστικών κοινωνιών». Ωστόσο, η ερμηνεία που δίνεται στη διαδικασία αυτή, είναι το στοιχείο εκείνο που διαφοροποιεί τον Hall από άλλους θεωρητικούς όπως οι Bowles και Gintis και ο Miliband. Οι δεύτεροι εστιάζουν στη σημασία των πράξεων όσων ανήκουν στην άρχουσα τάξη έτσι ώστε να συντηρείται η κυριαρχία τους. Από την άλλη πλευρά ο πρώτος δίνει έμφαση στο ότι «η εκπαίδευση μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από τη συνολική λογική των δομών της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί» (Blackledge & Hunt, 2004: 247).

Όταν επιχειρούμε λέει ο Hall (1977: 13), να μελετήσουμε τη λειτουργία της δομής της εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι οι κοινωνικές δομές προσδιορίζουν τις πράξεις των ανθρώπων και επίσης ότι η οικονομική δομή επιδρά στη λειτουργία των άλλων επιμέρους δομών. Ο ίδιος σημειώνει: «όσο οι θεμελιώδεις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις μιας κοινωνίας παραμένουν άθικτες, η εκπαίδευση θα τείνει να υπακούει στη “λογική” αυτού του συστήματος. Η εκπαίδευση θα τείνει να χαλιναγωγεί και να αναγκάζεται να συμμορφωθεί μέσω κάποιων συγκεκριμένων μηχανισμών, όχι απλώς στα συμφέροντα ορισμένων ομάδων και τάξεων, αλλά και στις κυρίαρχες τάσεις του συστήματος συνολικά» (Hall, 1977: 25).

Στα πλαίσια της μαρξιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης εντάσσονται και οι θεωρίες της «αντίστασης», έτσι όπως έχουν διατυπωθεί από τους Paul Willis, Michael Apple και Henry Giroux.

Ο Willis αναγνωρίζει ότι υπάρχει μια αντισχολική κουλτούρα σε σχολεία περιοχών που κατοικούνται από άτομα της εργατικής τάξης. Μας υπενθυμίζει δε τις σχετικές εργασίες οι οποίες έχουν γραφτεί από τον David Hargreaves (1967) και τον Colin Lacey (1970). Ο ίδιος ξεκίνησε τη διερεύνησή του εξετάζοντας την κουλτούρα των μαθητών εργατικής προέλευσης σε μια περιοχή της κεντρικής Αγγλίας.

Οφείλουμε, λέει ο Willis πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας σε δύο σημεία. Καταρχήν οι αντισχολικές κουλτούρες επειδή ενέχουν τα στοιχεία της αντίστασης και της εναντίωσης προς την εξουσία, συνιστούν γενικότερα μια πλευρά της αντικουλτούρας που χαρακτηρίζει την εργατική τάξη.

Κεντρική θέση του, (Willis, 1977: 84) είναι ότι υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στη σχολική αντικουλτούρα και την κουλτούρα του εργοστασίου. Η

«πολιτισμική προέλευση» των μαθητών που χαρακτηρίζονται από σχολική αντικουλτούρα προλειαίνει το έδαφος για να μπουν στο εργοστάσιο ασκώντας ανειδίκευτες ή ημι-ειδικευμένες δουλειές. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο εύκολη και η αναπαραγωγή της κουλτούρας που διακρίνει την εργατική τάξη (πολιτιστική αναπαραγωγή) και η αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος (κοινωνική αναπαραγωγή) (Blackledge & Hunt, 2004: 286).

Προσθέτει δε ότι (Willis, 1977: 122) η κουλτούρα της εργατικής τάξης ενέχει και ένα στοιχείο μοιρολατρίας. Τα άτομα που ανήκουν στην εργατική τάξη κρατούν στην ουσία μια θέση παθητική απέναντι στις υπάρχουσες σχέσεις κυριαρχίας. Δεν ελπίζουν σε μια αλλαγή της κατάστασής τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι μαθητές εργατικής προέλευσης ενώ θα έπρεπε να παλέψουν εντός του συστήματος για να πετύχουν τις ανατροπές που θέλουν, επιδεικνύουν τελικά μια «παθητική» αντίσταση. Ενώ όμως ο Willis δεν απαξιώνει κάποιες άλλες μορφές αντίστασης, δεν πιστεύει σε μια θεώρηση της αντίστασης αμιγώς δομικού χαρακτήρα. Προτάσσει λοιπόν τις δυνατότητες που παράγει η δράση του ατόμου εντός της δομής του κοινωνικού συστήματος (Λάμνιαν, 2002: 270).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η θεώρηση του Willis βοήθησε κατά πολύ στην εξέταση διαφόρων θεμάτων που αφορούν τον εσωτερικό χώρο του σχολείου, και αυτό γιατί λαμβάνει υπόψη της την πλευρά των υποκείμενων της ερευνητικής προσπάθειας (Καντζάρα, 2008: 213-214).

Οι απόψεις που διατύπωσε ο M. Apple (1982: 14) κινούνται πολύ κοντά σε εκείνες του Willis. Όπως αναφέρει ο ίδιος, στην παλαιότερη εργασία του είχε εστιάσει σε μια «λειτουργική αντιστοιχία ανάμεσα σε ό, τι διδασκόταν στα σχολεία και στις "ανάγκες" μια άνισης κοινωνίας». Ακόμα είχε ισχυριστεί ότι οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα διδάσκονται αυτό που

χαρακτηρίζει λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που έχει ως στόχο του την προετοιμασία αυτών των μαθητών ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η θέση τους είναι στα κατώτερα επίπεδα της οικονομικής ιεραρχίας. Όπως ο ίδιος παραδέχεται, στην εργασία αυτή είχε μια μηχανιστική αντίληψη της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας.

Η νέα θέση του Apple (1982: 8), είναι ότι τα σχολεία δεν αναπαράγουν απλά τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις. Θεωρεί ότι αν κάτι συμβαίνει, υποβαθμίζεται η «πολυπλοκότητα της σχολικής ζωής» και παραγνωρίζει «τους αγώνες και τις αντιφάσεις» που υφίστανται όχι μόνο στο πεδίο του σχολείου αλλά και σε αυτά της παραγωγής και του κράτους. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν αναπαράγει απλά τις γνώσεις και τις ειδικεύσεις που χρειάζεται η παραγωγική διαδικασία, ούτε αποκλειστικά και μόνο την κυρίαρχη ιδεολογία που απαιτείται για τη διατήρηση της κυριαρχικής θέσης ορισμένων ομάδων (Λάμνιαν, 2002: 271). Όπως διατείνεται ο Apple, το σχολείο δεν διαμορφώνει κατ' ανάγκη τους μαθητές σε παθητικά όντα. Από την άλλη, το λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα δεν εσωτερικεύεται με άμεσο τρόπο. Αντίθετα «διαμεσολαβείται» από την ταξικά προσδιορισμένη κουλτούρα των μαθητών.

Η ζωή του σχολείου συνιστά για τον Apple μια «σχετικά αυτόνομη» πολιτισμικής φύσης «αρένα» εντός της οποίας προβάλλονται τα χαρακτηριστικά όλων των ατόμων που δραστηριοποιούνται σε αυτό χώρο και τα οποία έχουν καθοριστεί από την κοινωνία. Ο ίδιος εντοπίζει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ της ατομικής δράσης και των κοινωνικά προσδιορισμένων στοιχείων της δομής τα οποία αλληλοεπηρεάζονται στα πλαίσια της παιδαγωγικής πράξης (Λάμνιαν, 2002: 271).

Κατά τον Apple, οι μαθητές χαρακτηρίζονται από μια κουλτούρα αντίθετη με εκείνη που κυριαρχεί στα πλαίσια της κοινωνίας. Το στοιχείο αυτό τους βοηθά από τη μία στο να ανακαλύψουν την ανισότητα που υπάρχει στο κοινωνικό πεδίο, και από την άλλη τους προσφέρει τα μέσα για την αμφισβήτηση του συστήματος ελέγχου το οποίο λειτουργεί στα σχολεία όπου φοιτούν. Ο Apple χαρακτηρίζει τα σχολεία στα οποία πηγαίνουν τα παιδιά της εργατικής τάξης ως «πεδία αντίστασης» και χώρους όπου αναπτύσσονται αγώνες και συγκρούσεις. Ωστόσο, όπως ο ίδιος επισημαίνει, δεν πρέπει να παρασυρθούμε σε μια «υπερβολικά ρομαντική αντίληψη» για το ρόλο των μαθητών αλλά και κάποιων εκπαιδευτικών πάνω σε ένα καλύτερο μέλλον της εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 2004: 276-277). Τονίζει ότι σε πείσμα της εκδηλούμενης αντίστασης, η εξουσία συνεχίζει να κατανέμεται με άνισο τρόπο και προσθέτει ότι «μπορεί πράγματι να υπάρχουν αγώνες και συγκρούσεις, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πετυχαίνουν πάντα» (Apple, 1982: 83-84).

Οι Apple και Taxel (Hartnett, 1982) υποστηρίζουν ότι ορισμένες πρόσφατες έρευνες για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν αναδείξει τρεις δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τα σχολεία. Παρά το γεγονός – όπως λένε – ότι αυτές αλληλεπιδρούν, μπορούμε να υιοθετήσουμε μια διάκριση αυτών των διαδικασιών / «λειτουργιών» σε εκείνες που συμβάλλουν στη συσσώρευση, σε εκείνες που συμβάλλουν στην παραγωγική διαδικασία και σε εκείνες που συμβάλλουν στη νομιμοποίηση.

Σε σχέση με τις πρώτες, τα σχολεία παράγουν ορισμένες από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αναδημιουργία της οικονομίας. Αυτό όμως επιτυγχάνεται, μέχρι ενός σημείου, μέσω της επιλογής και ταξινόμησης των μαθητών με κριτήριο το «ταλέντο» τους. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην

αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης η οποία έχει οργανωθεί ιεραρχικά. Όσον αφορά τις δεύτερες, το εκπαιδευτικό σύστημα στην ολότητά του αποτελεί μια σημαντική ομάδα φορέων της παραγωγής. Με αυτή την οπτική ο τύπος παραγωγής, της κατανομής και της κατανάλωσης που συναντάμε στη σύγχρονη κοινωνία προϋποθέτει υψηλό επίπεδο τεχνικών γνώσεων για τις αγορές, για τον έλεγχο και τον καταμερισμό εργασίας αλλά και για τον πολιτισμικό έλεγχο. Τέλος, τα σχολεία συνιστούν ένα σημαντικό θεσμό για τη νομιμοποίηση (Meyer, 1977). Αποτελούν ένα μέρος μιας πολυσύνθετης δομής μέσα από την οποία, κοινωνικές ομάδες νομιμοποιούνται και ιδεολογίες (κοινωνικές και πολιτισμικές) δημιουργούνται και συντηρούνται. Από αυτή την άποψη, τα σχολεία έχουν την τάση να χαρακτηρίζουν ως αξιοκρατικές εκείνες τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό τους, όπως και εκείνες που επιτελούνται μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. Εφόσον λοιπόν τα σχολεία είναι ένα μέρος των πολιτικών θεσμών της κοινωνικής δομής, οφείλουν τα ίδια να νομιμοποιούν τον εαυτό τους. Όπως όμως επισημαίνει ο Apple δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θα πετυχαίνουν πάντα να ανταποκρίνονται στις τρεις παραπάνω λειτουργίες (Apple, 2013).

Ο Apple υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα τόσο ως προς την κουλτούρα στο εσωτερικό του, όσο και προς τις σχέσεις του με την κοινωνία συνολικά, δεν μπορεί να θεωρηθεί απλά σαν μέσο κυριαρχίας με το οποίο οι πιο ισχυρές κοινωνικές κατηγορίες ελέγχουν τις λιγότερο ισχυρές. Το σύστημα αυτό είναι προϊόν ενός διαρκούς αγώνα ανάμεσα αλλά και εντός των κυρίαρχων και κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων (Apple, 1982). Επίσης, όπως ο ίδιος διατείνεται, καμία δράση με αξιώσεις μέσα στο σχολείο δεν μπορεί να τελεσφορήσει, χωρίς μια ουσιαστική κατανόηση της ζωής μέσα σε αυτό, και της

διασύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα σε εκείνη τη ζωή και τις δομές της κυριαρχίας και της εκμετάλλευσης που υφίστανται εκτός του σχολικού χώρου.

Η ύπαρξη και μόνο της αντίστασης μέσα στο σχολείο αποδεικνύει κατά τον Apple ότι η δράση και οι πράξεις των μαθητών δεν προσδιορίζονται κατ' ανάγκη από οικονομικές δυνάμεις. Τα παιδιά δεν μεταφέρουν απλά την ιδεολογία που επιδιώκει να εσωτερικεύσουν το ίδιο το σχολικό σύστημα (Blackledge & Hunt, 2004: 277). Επειδή ακριβώς η κουλτούρα είναι κάτι που «βιώνεται», τα παιδιά «δρούν δημιουργικά με τρόπους που συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις αναμενόμενες νόρμες και διαθέσεις που διαπνέουν το σχολείο» (Apple, 1982: 95).

Ο H. Giroux είναι ένας από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής στις Η.Π.Α. αλλά και θεωρητικός της αντίστασης. Η προβληματική του ξεκινά από μια κριτική στάση απέναντι στις θεωρίες της αναπαραγωγής. Υποστηρίζει ότι αυτές δίνουν προτεραιότητα στις δομές και αγνοούν το στοιχείο της ανθρώπινης δράσης.

Αξιοποιεί τις έννοιες της «αντίστασης» και «της σύγκρουσης» τις οποίες πρώτος ανέπτυξε ο Willis, για να αναδείξει τη συνθετότητα των σχέσεων ανάμεσα στη δεσπόζουσα κουλτούρα των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, στην κουλτούρα δηλαδή που χαρακτηρίζει το σχολείο και στις διακριτές κουλτούρες που υιοθετούν οι διάφορες ομάδες των μαθητών στα πλαίσια αυτού του χώρου (Aronowitz & Giroux, 1986: 96-97).

Ο Αμερικανός θεωρητικός κάνει μια διάκριση ανάμεσα «στις μορφές αρνητικής συμπεριφοράς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και σ' εκείνες που στοχεύουν στην καταστροφή ή τον εξευτελισμό των θεμελιωδών ανθρώπινων αξιών». Από αυτές τις συμπεριφορές, «αντίσταση» μπορούν να θεωρηθούν μόνο οι πρώτες. Η «αντίσταση» από αυτή την

άποψη απαιτεί την προσήλωση «στην ελευθερία και τη χειραφέτηση» και στους αγώνες «κατά της κυριαρχίας και της υποταγής» (Giroux, 1983: 290).

Το σχολείο κατά τον Giroux, όπως και για τους άλλους θεωρητικούς της αντίστασης, είναι ένα πεδίο όπου εκδηλώνονται και αναπτύσσονται αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις, αμφισβητήσεις και αντιθέσεις. Σε αυτές τις διεργασίες μπορούν να δραστηριοποιούνται και οι μαθητές. Μπορούν να δρουν, να αντιδρούν και να αντιστέκονται. Η αντίδρασή τους όμως δεν μπορεί να είναι πάντα αποτελεσματική. Γι' αυτό πρέπει να θέτει συγκεκριμένους στόχους και να αξιώνει τη νομιμοποίησή τους μέσα στους σχολικούς μηχανισμούς.

Οι έννοιες ιδεολογία, κουλτούρα και ηγεμονία εισάγονται ως βασικά στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής⁸. Ο ίδιος αναδεικνύει τις διαφορές μεταξύ των διαφορετικών θεωρητικών οπτικών του αναλυτικού προγράμματος και επιδιώκει να συμβάλλει στη δημιουργία μιας θεωρίας για το σχολείο η οποία θα αναφέρεται και στην αναπαραγωγή αλλά και στο μετασχηματισμό. Ακόμα επεκτείνει το ρόλο της παιδαγωγικής στην ενεργοποίηση των ατόμων έτσι ώστε να παλέψουν για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Από τη στιγμή λέει, που το σχολείο λειτουργεί απλά και μόνο ως χώρος κατάρτισης, έχει μετατραπεί σε τόπο ειδίκευσης για τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης και σε τόπο φυλάκισης για τα παιδιά των φτωχών και των μαύρων (McLaren & Kincheloe, 2007: 4).

Ο Giroux (1983: 259) καταλογίζει στις θεωρίες της αναπαραγωγής ότι συνήθως παραβλέπουν της εμπρόθετη δράση. Έτσι υποστηρίζει για παράδειγμα, ότι θεωρητικοί οι οποίοι υιοθετούν λειτουργιστικές αναγνώσεις του μαρξισμού «δίνουν υπερβολική έμφαση στην ιδέα της κυριαρχίας στις αναλύσεις τους και (...) δεν κατορθώνουν να προσφέρουν κάποιες εμβασύνσεις για το πώς οι

⁸ Η «κριτική παιδαγωγική» ως θεωρητικό ρεύμα, εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α.. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον H. Giroux και έπειτα από τους S. Aronowitz και P. McLaren.

εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι άλλοι ανθρωπίνι φορείς συναντιούνται μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια για να δημιουργήσουν και να αναπαράγουν τις συνθήκες της ίδιας τους της ύπαρξης». Επιπλέον, ενώ αναγνωρίζει τη συμβολή των θεωριών που εστιάζουν στο κράτος (π.χ. εκείνη του Dale), από την άλλη αναφερόμενος σε αυτές σημειώνει ότι λένε «ελάχιστα σχετικά με το πώς η ανθρώπινη εμπρόθετη δράση λειτουργεί μέσα από τέτοιες συγκρούσεις⁹ στο επίπεδο της καθημερινής ζωής και των πραγματικών σχολικών σχέσεων» (Giroux, 1983: 282).

Αναδεικνύοντας το ιστορικό πλαίσιο και την ιστορική εμπρόθετη δράση, ο Giroux (1983: 271-272) τονίζει την αναγκαιότητα για περιγραφές της αναπαραγωγής οι οποίες θα παίρνουν υπόψη τους, το κοινωνικό φύλο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη. Έχοντας μάλιστα κατά νου το γνωστό έργο του Bourdieu, διατείνεται ότι σε αυτό οι κοινωνικές τάξεις υποβαθμίζονται μέσω της σύνθετης διασύνδεσης της φυλής, του κοινωνικού φύλου και της κοινωνικής τάξης.

1.3 Η βεμπεριανή προσέγγιση

Εκ πρώτης όψεως, η βεμπεριανή θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν φαίνεται να έχει επηρεάσει σημαντικά την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ωστόσο, πολλά ζητήματα που βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας τόσο σε επίπεδο διαλόγου όσο και σε επίπεδο θεωρίας συνδέονται με αυτή την οπτική (Ringer, 2010: 225-250).

Η βεμπεριανή οπτική στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εδράζεται ειδικότερα στη θεώρηση του Weber για το εξουσιαστικό φαινόμενο, δανείζεται

⁹ Εννοεί την εναντίωση και την αντιπαράθεση.

στοιχεία από τη θεωρητική του ανάλυση για τη συγκρότηση της κοινωνίας και επιχειρεί να συσχετίσει με αναλυτικό τρόπο την κοινωνική δομή με το υποκείμενο των κοινωνικών πράξεων, σε μια προσπάθεια να φτάσει στην κατανόηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και τη σχέση τους με την κοινωνία.

Σχετικά με το ζήτημα της εξουσίας, ο Weber (1978) εισήγαγε την έννοια του «ιδεατού τύπου» προκειμένου να ταξινομήσει και να μελετήσει τα κοινωνικά φαινόμενα. Εξετάζοντας τη σχέση εξουσίας και εκπαίδευσης, διακρίνει ότι η μορφή της εκπαίδευσης που προσφέρεται, αλλά κυρίως το ιδεώδες του μορφωμένου και καλλιεργημένου ατόμου έρχεται σε συμφωνία και αντιστοιχία με τους ιδεατούς τύπους της εξουσίας, με την έννοια ότι τα χαρακτηριστικά από τα οποία σηματοδοτείται ο κάθε τύπος εξουσίας αποτελούν συγχρόνως και τα εκπαιδευτικά πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία διαπλάθονται οι προσωπικότητες των σπουδαστών. Επιπρόσθετα, οι σπουδαστές αναμένεται πως θα καταλάβουν εργασιακές θέσεις είτε στην ιεραρχία της δημόσιας διοίκησης είτε σε άλλα εργασιακά πεδία, τα οποία συνδέονται με την άσκηση ενός συγκεκριμένου τύπου εξουσίας. Με αυτή την έννοια οι ιδεατοί τύποι εξουσίας σχετίζονται με τις αντίστοιχες μορφές εκπαιδευμένης προσωπικότητας. Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά πρότυπα, ο Weber (1978) διατείνεται ότι «η καλλιεργημένη προσωπικότητα σχημάτιζε το εκπαιδευτικό ιδεώδες που είχε χαραχτεί από τη δομή της κυριαρχίας και από τις κοινωνικές συνθήκες του να είναι κανείς μέλος του κυρίαρχου στρώματος» (Weber, 1973: 21).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των ιδεατών τύπων που υιοθετεί: α) η παραδοσιακή εξουσία βασίζεται περισσότερο στη πολιτισμική παράδοση σύμφωνα με εθιμικούς κατά βάση κανόνες και τελετουργικό, β) η χαρισματική εξουσία βασίζεται σημαντικά στα χαρίσματα του ηγέτη, υπαρκτά ή μη και γ) η

γραφειοκρατική εξουσία βασίζεται σε τυπικούς κανόνες που έχουν υιοθετηθεί από το δίκαιο και αναγνωρίζονται ως ορθολογικοί. Με αυτούς τους κανόνες διοικείται το σύγχρονο κράτος δικαίου, καταλήγει ο Weber (1995). Κατά τον Weber, τα σχολεία εφοδιάζουν όσους θα αναλάβουν ανώτερες θέσεις σύμφωνα με τον τύπο εξουσίας που κυριαρχεί σε κάθε κοινωνία.

Ο Γερμανός θεωρητικός τονίζει ότι, στις σύγχρονες κοινωνίες επικρατεί ο γραφειοκρατικός τύπος εξουσίας, ο οποίος στηρίζεται ή προσπαθεί να στηρίζεται στη χρήση «ορθολογικών» κανόνων και νόμων. Η εκπαίδευση λοιπόν σχετίζεται με αυτή τη μορφή εξουσίας, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην εξειδικευμένη γνώση και την κατάρτιση. Οι μαθητές και οι φοιτητές γίνονται αποδέκτες γνώσεων για το τί είναι ορθολογικό και το τί είναι ορθό να πράξουν. Διδάσκονται ακόμα να υπακούουν στην ιεραρχία, η οποία προϋποθέτει τη λειτουργία της γραφειοκρατίας την οποία και στηρίζει. Το τελευταίο αυτό είδος εκπαίδευσης ανταποκρίνεται σε έναν εξορθολογισμό. Για τον Weber αυτό σημαίνει ότι εκτός των άλλων, γίνεται σχεδιασμός του σκοπού που πρέπει να επιτευχθεί και ορθολογικός υπολογισμός των μέσων που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ώστε αυτός να επιτευχθεί (Weber, 2009: 240-244).

Στη συλλογιστική του, οι εξετάσεις στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν συνδέονται πάντα με τη γραφειοκρατία. Τα πτυχία ωστόσο που οδηγούν σε οικονομικό πλεονέκτημα είναι αντιπροσωπευτικό στοιχείο του καπιταλιστικού συστήματος. Μάλιστα αναφέρει ενδεικτικά πως στη σύγχρονη πραγματικότητα η κατοχή ενός τίτλου είναι ισοδύναμη με «τίτλο ευγενείας», άρα ένας τέτοιος τίτλος σπουδών αντικαθιστά - σε τελική ανάλυση - την κοινωνική προέλευση από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Weber, 1948: 241). Απ' αυτή την άποψη οι εκπαιδευτικοί τίτλοι που αποκτώνται από όλες τις σχολές της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης έχουν σαν αποτέλεσμα τη «δημιουργία ενός στρώματος σε πλεονεκτική / προνομιακή θέση, σε γραφεία και θέσεις (εργασίας)» (Weber, 1948: 241).

Τόσο η εισαγωγή στα σχολεία αναλυτικών προγραμμάτων όσο και η διενέργεια ειδικών εξετάσεων, δεν μπορεί να εξηγηθεί ως «απότομη» δίψα για εκπαίδευση αλλά ως προσπάθεια να ελεγχθεί η προσφορά υποψηφίων για ανώτερες θέσεις στη γραφειοκρατική – κοινωνική ιεραρχία. Έτσι οι εξετάσεις αποδεικνύονται ένα εύκολο μέσο για έναν τέτοιο έλεγχο και μονοπώλιο των θέσεων που είναι προορισμένες γι' αυτούς που διαθέτουν ανάλογους τίτλους σπουδών (Weber, 1948).

Η εκπαίδευση είναι διαρθρωμένη σε δυο κατευθύνσεις. Η πρώτη εστιάζεται και προωθεί την προσωπική καλλιέργεια (κατεύθυνση *γενικής παιδείας*), ενώ η δεύτερη προωθεί την εξειδίκευση σε μια τέχνη ή επιστήμη (κατεύθυνση *τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης*). Η πρώτη μορφή εκπαίδευσης έχει κατά βάση πολιτισμική διάσταση και ο πολιτισμός που μεταδίδεται είναι και πολιτισμός των κυρίαρχων από άποψη πολιτικής ισχύος κοινωνικών ομάδων (Weber, 1948: 246). Με διαφορετικό τρόπο, το πρότυπο της ιδεατής καλλιεργημένης προσωπικότητας που συνιστά και ιδανικό της «κοινωνικής ομάδας κύρους», είναι εκείνο που ευνοεί και καλλιεργεί η εκπαίδευση.

Στον Weber τα νομιμοποιητικά μέσα της εξουσίας είναι και τα μέσα τα οποία αναδεικνύουν την εξουσία αυτή. Έτσι, στον πρώτο ιδεατό τύπο της εξουσίας είναι «ο σεβασμός στην παράδοση». Στο δεύτερο τύπο γίνεται προσπάθεια «να αποδεικνύονται συνεχώς οι μαγικές ικανότητες, υπαρκτές ή μη, του ηγέτη» που φέρει το χάρισμα. Τέλος, στον τρίτο τύπο, η ύπαρξη της γραφειοκρατικής εξουσίας

βασίζεται «στους κανόνες δικαίου», οι οποίοι τη νομιμοποιούν (Weber, 2009: 216-220).

Στη βεμπεριανή σκέψη (Weber, 1948) η κοινωνία αποτελείται από τάξεις που στηρίζονται στο οικονομικό επίπεδο από ομάδες κύρους (status groups)¹⁰. Οι ομάδες αυτές μπορεί να είναι αναγνωρίσιμες ή και οργανωμένες και συναγωνίζονται με διαφορετικές ομάδες κύρους με απώτερο στόχο να κατακτήσουν προνομιακές θέσεις τέτοιες, οι οποίες να εξασφαλίζουν ή ακόμα να παρέχουν πρόσβαση σε προνόμια, κύρος και εξουσία (Weber, 2009: 184-185). Διακρίνονται επίσης από δύο πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά: η ύπαρξη μονοπωλίου (είτε αγαθών, είτε υπηρεσιών) αποτελεί το θεμέλιο της εξουσίας τους, ενώ και ο έλεγχος εισόδου νέων μελών στις τάξεις τους καθορίζει τη διατήρηση ή μη της θέσης τους. Σε αυτή την προσπάθεια που καταβάλλεται για έλεγχο, οι σχέσεις ανάμεσά τους μπορεί να είναι ανταγωνιστικές, και επίσης μπορεί να φτάνουν σε αποκλεισμό ατόμων, μονοπωλώντας την ένταξη καινούργιων μελών στο εσωτερικό τους. Είναι αξιοπρόσεκτο το ότι και οι δύο ομάδες, κυρίαρχες και κυριαρχούμενες, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι το μέσο που μπορεί να τους οδηγήσει σε υψηλότερη κοινωνική θέση κι αυτό επειδή στην αγορά εργασίας, συνηθέστερα, οι υποψήφιοι εργαζόμενοι προσλαμβάνονται με κριτήριο τους εκπαιδευτικούς τους τίτλους (Weber, 1948). Οι νεότεροι μάλιστα επιστήμονες, τονίζουν ότι το επάγγελμα του εργαζόμενου, θεωρείται πως έχει γίνει ο βασικότερος παράγοντας προσδιορισμού της κοινωνικής του θέσης. Το είδος της μόρφωσης και η ιδανικά καλλιεργημένη προσωπικότητα που μεταδίδονται, φέρουν τη σφραγίδα της κοινωνικής κυριαρχίας η οποία ασκείται από το δεσπόζον κοινωνικό στρώμα. Η εξειδικευμένη γνώση, σύμφωνα με τον Weber (1948: 243),

¹⁰ Στην ελληνική γλώσσα ο όρος αυτός αποδίδεται ως «νομιμοκατεστημένη ομάδα» ή «νομοκαθεστηκυία ομάδα».

μεταφέρεται και μεταδίδεται στο στρατό, στην ιατρική επιστήμη και σε όσους ασκούνται στο δίκαιο. Ωστόσο, το «ειδικό βάρος» και το κοινωνικό κύρος εκπορεύεται από τα πολιτιστικά δεδομένα κυρίως, και όχι τόσο από τα «πρακτικά» και τις γνώσεις που είναι «απαραίτητες» για την εξάσκηση μιας ειδικότητας. Η θεώρηση αυτή του Weber για την εκπαίδευση ισχύει ακόμα και σήμερα σε μεγάλο βαθμό. Αυτό εξάλλου υποδηλώνεται π.χ. στο διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα δίκτυο το οποίο προσφέρει από τη μια πλευρά γενική μόρφωση –η οποία χαίρει υψηλής κοινωνικής εκτίμησης- και ένα άλλο δίκτυο από την άλλη, εκείνο της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης– που δε χαίρει ιδιαίτερα υψηλής κοινωνικής εκτίμησης (Weber, 1948).

Αυτή η πραγματικότητα της διαφοροποίησης ως προς το κοινωνικό κύρος που απολαμβάνουν οι προαναφερθείσες μορφές εκπαίδευσης, αντανακλά και τη διάσταση ανάμεσα στην πολιτιστική μόρφωση –στην οποία θεωρείται πως το άτομο «μεταμορφώνεται» και μυείται, ταυτιζόμενο με «υψηλές» αρχές και ιδεώδη– και στην τεχνική εκπαίδευση όπου θεωρείται πως οι μαθητές λαμβάνουν κατάρτιση και εξειδίκευση, δίχως όμως να επέρχεται η χαρακτηριστική «μετουσίωση» τους. Η διάσταση αυτή λοιπόν μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης ή μεταξύ της παιδείας και εκπαίδευσης, έχει βαθιές ιστορικές καταβολές και εξακολουθεί να υφίσταται και σήμερα (Weber, 1948).

Παρά το γεγονός ότι στο συνολικό έργο του Weber, η ανάλυση και εξέταση των εκπαιδευτικών θεσμών δεν έχει αυτόνομη παρουσία, ωστόσο σημαντικές σχετικές αναφορές εμφανίζονται μέσα από την ανάλυση που κάνει για τη διαδικασία γραφειοκρατικοποίησης η οποία ακολουθεί τη διαδικασία του εκσυγχρονισμού. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως γραφειοκρατικός οργανισμός. Τα θεμέλια του ορθολογισμού εστιάζονται στις

αρχές της υπολογισμικότητας, της προβλεψιμότητας, της αποδοτικότητας, του ελέγχου και της εξειδίκευσης, μέσω των οποίων κατευθύνεται η δράση τόσο της οργάνωσης στην ολότητα της, όσο και των μεμονωμένων μελών που εργάζονται στα πλαίσια της, με ένα ξεκάθαρο στόχο, ρητά προσδιορισμένο. Ο οργανωτικός μηχανισμός που αντανακλά με τον πιο σαφή τρόπο την αρχή του «ορθολογισμού» είναι η γραφειοκρατία. Η γραφειοκρατία η οποία αντιμετωπίζεται ως ένας μηχανισμός διοίκησης, αντιπροσωπευτικός της νόμιμης – ορθολογικής εξουσίας (Weber, 2005).

Ο Weber (2005) εστιάζει την προσοχή του σε δέκα τυπικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης ή μηχανισμούς τα οποία είναι δυνατό να συμπτυχθούν στα παρακάτω τέσσερα σημεία: α) Αρχές της ιεραρχίας, της πειθαρχίας και του ελέγχου, β) Τρόποι πρόσληψης και σταδιοδρομίας, γ) Φύση της εργασίας και δ) Κεντρικός ρόλος των επίσημων κανόνων.

Η εκπαίδευση δεν είναι άμοιρη της διαδικασίας γραφειοκρατικοποίησης. Αντιθέτως, εμφορείται σημαντικά από αυτήν. Τούτο προκαλείται από ένα σύνολο αναγκών οι οποίες επιβάλλονται μέσω του εκσυγχρονισμού:

α) Η συγκρότηση του σύγχρονου κράτους, που στηρίζεται στην ιδέα του έθνους, προϋπέθετε την εξάπλωση μιας κατά το δυνατόν πιο ομοιογενούς εθνικής κουλτούρας. Αυτό με τη σειρά του, συνεπαγόταν την επέκταση της εκπαίδευσης σε κοινωνικές τάξεις που μέχρι τότε ήταν αποκλεισμένες απ' αυτή.

β) Η οικονομία της αγοράς, η κρατική διοίκηση, η εκτεινόμενη διάδοση των επαγγελμάτων και του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, είχαν την ανάγκη, όλο και πιο πολύ, της δημιουργίας ενός όγκου εργαζομένων εκπαιδευμένων με επάρκεια και με ειδικευμένες ικανότητες για τους διάφορους χώρους απασχόλησης.

γ) Η δημιουργία μιας μαζικής δημοκρατίας η οποία να συνδέεται με την ανάπτυξη της σύγχρονης μορφής του κράτους δικαίου, μετέβαλλε τα άτομα από υπήκοους σε «πολίτες». Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη σύγκρουση ενός πολύπλοκου πλέγματος υποχρεώσεων και δικαιωμάτων που ανταποκρίνονται στην αρχή της ισότητας κάθε ατόμου έναντι του νόμου, με την επερχόμενη κατάρριψη (τυπικά έστω) των προνομίων που εκπορεύονται από την κοινωνική θέση, τάξη και καταγωγή (Weber, 2005).

Όπως επισημαίνουν οι Meyer και Rowan, οι συνθήκες αυτές λειτούργησαν με τέτοιο τρόπο που η κυρίαρχη μορφή οργάνωσης των σχολικών θεσμών να καταστεί η μορφή της μεγάλης γραφειοκρατίας την οποία διαχειρίζεται το σύστημα εξουσίας (πολιτικό σύστημα) (Meyer & Scott, 1978).

Αν επιχειρήσουμε μια επιστροφή στα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου θα αντιληφθούμε ότι αυτό προσαρμόζεται στο σχολείο. Στο σχολείο εντοπίζουμε ξανά μια σειρά χαρακτηριστικών που ήδη περιγράψαμε: πρόσληψη μέσω διαγωνισμού, πλήρης απασχόληση ειδικευμένου προσωπικού του οποίου ο ρόλος και οι υποχρεώσεις είναι αυστηρά προσδιορισμένα, ύπαρξη μιας ηγετικού χαρακτήρα ομάδας, ανέλιξη της σταδιοδρομίας με βάση τα προσόντα ή/ και την αρχαιότητα κ.ο.κ.

Μπορούμε εδώ να δούμε επιγραμματικά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί η σχολική γραφειοκρατία. Εστιάζουμε λοιπόν σ' αυτήν την πλευρά της ιεραρχίας και ειδικού καταμερισμού της εργασίας, στοιχεία που είναι άλλωστε χαρακτηριστικά κάθε οργάνωσης που λειτουργεί γραφειοκρατικά:

1. Η αρχή της ιεραρχίας (πάνω απ' όλα ιεραρχική οργάνωση)

2. Ιεραρχική διαχείριση και προγράμματα σπουδών (έμφαση στα εθνικά προγράμματα σπουδών)

3. Ιεραρχική δομή στα σχολικά ιδρύματα (οργάνωση κάθε μεμονωμένου – συγκεκριμένου σχολικού ιδρύματος)

4. Καταμερισμός της εργασίας και οργάνωση δραστηριοτήτων (εστίαση στον καταμερισμό της εργασίας και στη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών)

5. Ομοιογενοποίηση των δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού προϊόντος (εκπαιδευτικό προϊόν, όσο πιο ομοιογενές είναι δυνατό).

6. Γραφειοκρατία ως μηχανή (σύλληψη όλου του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο λειτουργεί ως μια καλοσχεδιασμένη μηχανή) (Fischer, 2006: 222-224).

Ο Collins είναι ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς εκφραστές της βεμπεριανής προσέγγισης (Karabel & Hasley, 1977: 31). Αυτό που κάνει η πλειονότητα των ερευνητικών προσπαθειών στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, είναι να αντιμετωπίζει ως δεδομένα την ύπαρξη, το περιεχόμενο και το ρόλο των δομών (Collins, 1971). Συνεπώς, ισχυρίζεται ο Collins εκείνο που καταφέρνουν είναι απλά να επιχειρούν μια περιγραφή των διεργασιών που πραγματοποιούνται εντός των δοσμένων αυτών δομών (Breen 2005: 31-50, Collins, 2014: 40-46).

Κατά τον Collins (1971) η εκπαίδευση (λειτουργία και ανάπτυξη της) δεν σχετίζεται με τις αλλαγές στον τομέα της τεχνολογίας αλλά ούτε και με ανάγκες

που έχει η οικονομία ή τις απαιτήσεις της κυρίαρχης κοινωνικο-οικονομικής τάξης. Όπως λέει, η εξέταση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, (τρόπος οργάνωσης, λειτουργία) προϋποθέτει μια προσέγγιση περισσότερο εκλεπτυσμένη. Επηρεασμένος από τον Weber τονίζει ότι στις σύγχρονες κοινωνίες λειτουργούν πολλοί παράγοντες με διαφορετικά συμφέροντα, τα οποία διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν τα αίτια της σύγκρουσης και αυξάνουν τη συνθετότητα της καθημερινής κοινωνικής πραγματικότητας. Ο Collins (1971) θεωρεί πως η εκπαίδευση, μέσω των γνώσεων και των τίτλων που παρέχει, είναι σε θέση να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση απόκτησης πλούτου, γοήτρου και εξουσίας, στοιχεία που ενδυναμώνουν την κοινωνική διαφοροποίηση, επαληθεύουν την ύπαρξη κοινωνικής διαστρωμάτωσης αλλά παράγουν και συγκρούσεις. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση αποτελεί χώρο ανταγωνισμού, παρεμβάσεων και συγκρούσεων όλων εκείνων που θέλουν να κατακτήσουν μια προνομιακή γι' αυτούς θέση στην κοινωνική δομή (Collins, 2006: 213-240).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο Collins (1981: 281-291) συνδυάζει το βεμπεριανό πλαίσιο ανάλυσης με τις παρεμβάσεις που γίνονται συχνά στο σύστημα της εκπαίδευσης. Εδώ, καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να αναλυθεί το πεδίο των διαφοροποιήσεων και των αντιπαλοτήτων όπως εκείνες προκύπτουν ιστορικά στο «πολιτισμικό εποικοδόμημα». Προσοχή δίνεται δε, στο γεγονός ότι οι διάφορες κοινωνικές ομάδες που υπάρχουν εντός των κοινωνιών, συγκρότησαν και συγκροτούν τις στάσεις τους έναντι του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντά τους. Κατά τα λεγόμενά του:

α) Όσοι στοχεύουν σε οικονομικά οφέλη, προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα σχολείο τέτοιο που οι μαθητές θα μπορούν να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες.

Ωστόσο όπως αναγνωρίζει και ο ίδιος οι τεχνικές δεξιότητες αποκτώνται κυρίως στο επάγγελμα και όχι στο σχολείο (Berstein, 1990).

β) Όσοι έχουν στόχο το γόητρο, προσβλέπουν σε τέτοιο είδος εκπαίδευσης ικανό να τους οδηγήσει, από πολιτισμική άποψη, στις ανώτερες κοινωνικές ομάδες.

γ) Όσοι στοχεύουν στην απόκτηση μιας υψηλής θέσης στο γραφειοκρατικό μηχανισμό ή στην απόκτηση πολιτικής εξουσίας, επιδιώκουν τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος αξιοκρατικού, που θα εστιάζει από τη μια πλευρά στην απόκτηση επίσημων τίτλων σπουδών, και από την άλλη στις διαδικασίες που αφορούν την αξιολόγηση (Collins, 1981).

Στην πραγματικότητα, στις σημερινές κοινωνίες αυτό που κατά κανόνα συμβαίνει, είναι να συνυπάρχουν διάφοροι τύποι εκπαίδευσης και να δημιουργούν από κοινού ένα σύνθετο σύστημα που παρά τις εσωτερικές αντινομίες του, επιχειρεί να προσφέρει απαντήσεις στα σύγχρονα προβλήματα και ταυτόχρονα να ελαχιστοποιεί τους κραδασμούς των αντιθέσεων.

Σύμφωνα με τον Collins (1981: 283-286), η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συντελέστηκε όχι με σκοπό να καλυφθούν ουσιαστικές υπαρκτές κοινωνικές ανάγκες, αλλά να καλύψει τις εκάστοτε σκοπιμότητες της εξουσίας. Έχοντας λοιπόν κατά νου ότι το σχολείο συμβάλλει στη συγκρότηση «πειθαρχημένων» ατόμων (Durkheim, 1961: 23-49), φέρνει στην επιφάνεια το ρόλο της πολιτικής εξουσίας, ίσως πιο έντονα, ακόμα κι από τον ίδιο το Weber. Αντίθετα μάλιστα από τη μαρξιστική οπτική τονίζει πως η δημιουργία πειθαρχημένων ανθρώπων εξυπηρετούσε κατά πρώτο λόγο στρατιωτικές ή πολιτικές ανάγκες και δευτερευόντως οικονομικές. Γι' αυτό ο Collins (1979), ανατρέχει στο παράδειγμα της περίπτωσης της Αγγλίας η οποία φαίνεται να αναζητά τρόπους είτε για την αναπαραγωγή της δικής της κουλτούρας είτε για τη

διατήρηση της οικονομικής και κοινωνικής θέσης των μελών της. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οι προτεστάντες πίστεψαν ότι οι τίτλοι σπουδών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελαχιστοποιήσουν και να ορίσουν τους διεκδικητές των – από οικονομική και κοινωνική άποψη – προνομιούχων θέσεων κύρους. Οι προτεστάντες όμως πίστεψαν ότι μόνο άτομα της τάξης τους θα μπορούσαν να αποκτήσουν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τίτλους για την κάλυψη των παραπάνω θέσεων (Collins, 1979: 55-57). Όπως επισημαίνει, κατά τον 20^ο αιώνα ζητούνται όλο και περισσότεροι τίτλοι σπουδών, έτσι ώστε να νομιμοποιηθεί η διαδικασία κατάληψης οποιασδήποτε θέσης κύρους. Όπως όμως ισχυρίζεται ο συγγραφέας, τις δυνατότητες που προσέφερε το εκπαιδευτικό σύστημα μπόρεσαν να εκμεταλλευτούν και άλλες κοινωνικές ομάδες.

Σε σχέση δε με τη σύγχρονη αμερικάνικη πραγματικότητα, πιστεύει ότι έχουμε να κάνουμε με μια κοινωνία στην οποία το σύστημα των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων έχει περιορίσει κατά πολύ τις ευκαιρίες εύρεσης εργασίας. Ο Collins (1979) εκτιμά ότι τα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά χρησιμοποιούνται από ομάδες επαγγελματιών προκειμένου να περιορίσουν την πρόσβαση στις καλύτερα αμειβόμενες και με περισσότερο κύρος, θέσεις εργασίας. Με αποτέλεσμα την παραχώριση των πιο αποδοτικών εργασιών από εκείνους που κατέχουν τα κατάλληλα διαπιστευτήρια.

Ο Parkin (1979) αξιοποιώντας κι αυτός το θεωρητικό υπόβαθρο του Weber, χαρακτηρίζει αυτή την παρατηρούμενη άνοδο της αξίας των τίτλων σπουδών, ως μια μορφή «αποκλείοντος φραγμού». Όπως τονίζει ο ίδιος, αυτή συνίσταται στην προσπάθεια να αποκλεισθούν οι «περιθωριακοί» (Outsiders) από το κοινωνικό και οικονομικό πεδίο των ευκαιριών και ανταμοιβών. Η άλλη δε κύρια μορφή

αποκλείοντος φραγμού στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι η κατοχή ιδιοκτησίας (Parkin, 2006: 121-142).

Ο King (1982) από την πλευρά του, εντοπίζει την αξία της βεμπεριανής θεώρησης στο γεγονός ότι δεν προσπαθεί να ερμηνεύσει τις αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσω της επίδρασης κάποιων «εξωγενών παραγόντων». Φονξιοναλιστές και μαρξιστές αναζητούν τις αιτίες των εκπαιδευτικών αλλαγών στην ευρύτερη κοινωνία. Όπως γράφει ο King (1982: 15) «η εκπαίδευση ερμηνεύεται από κάτι που βρίσκεται “από κάτω” ή “από πίσω” της». Εκτιμά λοιπόν ότι καμιά από τις δύο πιο πάνω κατηγορίες μελετητών δεν παίρνει υπόψη της τη σκόπιμη δράση αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων που αναπτύσσονται στα πλαίσια του συστήματος της εκπαίδευσης. Καμιά ερμηνεία της εκπαίδευσης, τονίζει ο King (1982), δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από επάρκεια αν δεν μελετά την υποκειμενικά προσχεδιασμένη δράση των ανθρώπων.

Εξάλλου, ο ίδιος σημειώνει ότι «η μελέτη της εκπαίδευσης με τις μεθόδους του Weber μας επιτρέπει να κατασκευάζουμε ερμηνείες που συνδυάζουν το βολονταρισμό της φαινομενολογίας και τη σημαντική έμφαση που δίνει στο υποκειμενικό νόημα της κοινωνικής δράσης, με τους δομικούς περιορισμούς που επιβάλλονται στην κοινωνική δράση και που αναδεικνύονται από τον φονξιοναλισμό και από ορισμένα είδη μαρξισμού» (King, 1980: 7, King 2012: 117-138).

Ένα παράδειγμα αυτής της συγκεκριμένης προσέγγισης μάς δίνει ο King στο άρθρο του «*Organizational Changes in Secondary Schools*» (1973), όπου παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με θέμα την οργάνωση των τρόπων μάθησης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Διαπίστωσε ότι μετά από μια δεκαετία είχαν επέλθει αρκετές και

σημαντικές αλλαγές (π.χ. πολλαπλασιασμός των εξεταστικών ευκαιριών των μαθητών, περιστολή της διοχέτευσης - streaming και παράλληλη αντικατάστασή της από τη διδασκαλία ομάδων διαφορετικών δυνατοτήτων, εγγύτερη παρακολούθηση της εργασίας των μαθητών και μια μείωση της διαφοροποίησης κατά φύλο τόσο ως προς τα μαθήματα, όσο και ως προς τις κοινωνικές δραστηριότητες).

Σύμφωνα με τον King (1982), αυτές οι αλλαγές δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτούν με βάση τις εξελίξεις στην ευρύτερη κοινωνία, οι οποίες επιβάλλουν καινούργιες λειτουργίες στην εκπαίδευση, ούτε όμως με αναφορά στις συνεχώς διαφοροποιούμενες απαιτήσεις της οικονομίας του καπιταλισμού. Πρέπει μάλλον να αποδοθούν στις ενέργειες όσων συμμετέχουν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο στο σύστημα της εκπαίδευσης. Φαίνεται λοιπόν ότι οι διευθυντές των σχολείων παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο. Ο King όπως λέει μάλιστα χαρακτηριστικά, πιστεύει «όχι πως τα σχολεία αλλάζουν, αλλά πως κάποιои αλλάζουν τα σχολεία. Την οργάνωση ενός σχολείου την αλλάζουν οι σκόπιμες πράξεις όσων έχουν αυτή τη δύναμη, δηλαδή κατά κύριο λόγο του διευθυντή» (King, 1982: 7). Προσθέτει επίσης, ότι οι διευθυντές είναι εκείνοι που διαμορφώνουν και συντηρούν τη σχολική κοινωνική δομή σύμφωνα με την άποψή τους για τη φύση των μαθητών (ανάλογα δηλαδή με το πώς «ορίζουν» τους μαθητές) και σύμφωνα με την αντίληψή τους για τους στόχους της εκπαίδευσης (τις «εκπαιδευτικές ιδεολογίες» τους). Ο King (1982) ισχυρίζεται πως οι διευθυντές «ορίζουν» τους μαθητές τους ως άτομα που χαρακτηρίζονται από διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και προβλήματα – αυτοί όμως οι ορισμοί εδράζονται βασικά στην εμπειρία.

Ο King (1982) διατείνεται ότι παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας αλλαγής της οργάνωσης του σχολείου, αυτό δεν

σημαίνει ότι έχουν απεριόριστη ελευθερία κινήσεων. Οι δυνατότητές τους περιορίζονται από το βαθμό συμφωνίας των μαθητών και των δασκάλων, από τους πόρους που διαθέτει ο διευθυντής αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες (King, 2012b: 239-242).

Η Βρετανίδα κοινωνιολόγος Margaret Archer, με βεμπεριανές επιρροές, επιχειρεί μια ανάλυση με επίκεντρο την διαμόρφωση -σε ιστορικά πλαίσια-, των εκπαιδευτικών συστημάτων της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Δανίας και της Ρωσίας. Στη μελέτη της *Οι Κοινωνικές Καταβολές των Εκπαιδευτικών Συστημάτων* (Archer, 2013) καθιστά σαφές ότι εκείνο που την ενδιαφέρει είναι να δώσει απαντήσεις σε δύο ερωτήματα: «Πώς διαμορφώνονται τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα και πώς μεταβάλλονται;» (Archer, 1984: 1, Archer, 2013). Στη μελέτη αντιπαραβάλλονται οι ιστορικές συνθήκες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται κατά το 19ο αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα των ανωτέρω κρατών (Καντζάρα, 2008: 263).

«Η εκπαίδευση... (ισχυρίζεται η ίδια)... έχει τα χαρακτηριστικά που έχει λόγω των στόχων που επιδιώκουν εκείνοι που το ελέγχουν... οι αλλαγές επέρχονται όταν επιδιώκονται νέοι στόχοι από όσους έχουν τη δύναμη να μεταβάλλουν την προηγούμενη δομή της εκπαίδευσης, τον ορισμό της διδασκαλίας και τη σχέση της με την κοινωνία... η εκπαίδευση στην ουσία εξαρτάται από το τι ήθελαν απ' αυτήν οι άνθρωποι και από το τι μπόρεσαν να κάνουν γι' αυτήν» (Archer, 1984: 1). Η Archer, τονίζει με έμφαση ότι η εκπαίδευση καθορίζεται από τις ενσυνείδητες ενέργειες των ατόμων και όχι από κάποιους αδιόρατους δομικούς μηχανισμούς. Ωστόσο σημειώνει ότι, πρέπει να ληφθεί υπόψη «το κοινωνικό περιβάλλον των πράξεων» (Βλ. επ.: Archer 2013: 89-142).

Η συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα σε Αγγλία και Γαλλία, αποτελεί ένα ρητό στόχο των ανερχόμενων κοινωνικών ομάδων. Αυτές οι ομάδες στην προσπάθειά τους να ανακτήσουν τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος αποκτούν και πολιτικά στηρίγματα σε επίπεδο εξουσίας. Για να ελέγξουν λοιπόν αυτό το σύστημα «είτε ιδρύουν ένα παράλληλο εκπαιδευτικό δίκτυο ή επιτυγχάνουν την ίδρυση ενός συγκεκριμένου κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφαιρώντας έτσι την “ιδιοκτησία” της εκπαίδευσης από την εκκλησία, που ήταν ο κυρίαρχος και κυριότερος θεσμικός φορέας που παρείχε μόρφωση» (Καντζάρα, 2008: 265). Έτσι με τη δημιουργία εθνικών (κρατικών κατά την Archer) εκπαιδευτικών συστημάτων «η εκπαίδευση ενσωματώνεται στο πολιτικό κέντρο και επίσης σε μια πληθώρα άλλων κοινωνικών θεσμών» (Archer, 1979: 145, Archer 2013).

Η εδραίωση του εθνικού (κρατικού) εκπαιδευτικού συστήματος, κατά την Archer, πραγματοποιείται μέσα από τέσσερις αλληλεξαρτώμενες φάσεις. Οι φάσεις αυτές συναρτώνται, όπως υποστηρίζει και ο Collins, με ένα βαθμό τυποποίησης. Η τυποποίηση αφορά το «τι θα διδαχθεί... πώς θα διδαχθεί, σε ποιες κατηγορίες ατόμων, σε ποια βαθμίδα, με ποια μέσα... και ποια χρειάζεται να είναι τα προσόντα των εκπαιδευτικών» (Καντζάρα, 2008: 268).

Σε σχέση με το διδακτικό προσωπικό, η Archer επισημαίνει ότι το σώμα των εκπαιδευτικών, το χρονικό διάστημα μέχρι το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, διέθετε πολύ περιορισμένη διαπραγματευτική δύναμη. Την περίοδο του Μεσοπολέμου όμως, η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των διδασκόντων, η πρόοδος που σημειώνεται στον έλεγχο της εισόδου στο επάγγελμα και η διεύρυνση της συμμετοχής στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενδυναμώνουν την διαπραγματευτική θέση του κλάδου των εκπαιδευτικών (Blackledge & Hunt, 2004:

518). Οι όποιες αλλαγές έχουν συντελεστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης είναι προϊόντα συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων μεταξύ κοινωνικών ομάδων που είχαν ως στόχο τους τη συμμετοχή στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας.

Στην προσέγγιση της Βρετανίδας ερευνήτριας, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε μέσο, σε εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την κυρίαρχη ομάδα προκειμένου να το ελέγχει. Εν τέλει, η ίδια θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός θεσμός ελέγχεται από εκείνους που επενδύουν με χρήμα σε αυτόν, ώστε να διασφαλίζεται η λειτουργία του. Η ομάδα που ελέγχει το «προϊόν» της εκπαίδευσης, ασκεί μια μορφή μονοπωλίου. Το μονοπώλιο αυτό σχετίζεται με ορισμένη ιδεολογία περί ίσων ευκαιριών και αξιοκρατίας (Καντζάρα, 2008: 271).

1.4 Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις

Οι Pierre Bourdieu και Jean – Claude Passeron, Γάλλοι κοινωνιολόγοι, αναπτύσσουν μια παρεμφερή προβληματική με εκείνη των Baudelot και Establet. Στα έργα τους *Οι Κληρονόμοι – οι φοιτητές και η κουλτούρα* (1964) και *Η αναπαραγωγή – στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (1970), οδηγούνται στη διαπίστωση ότι στις ανισότητες πρόσβασης και επιτυχίας στο σχολείο κυρίαρχο ρόλο δεν παίζουν τόσο οι οικονομικές ανισότητες όσο οι πολιτιστικές. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός λειτουργεί αναπαραγωγικά για τις κοινωνικές δομές και τις κοινωνικές σχέσεις.

Εκείνο που θέλει να αναδείξει ο Bourdieu, είναι μια άλλη οπτική του αναπαραγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης στην οποία το βάρος θα δίνεται στο

εποικοδόμημα και στην επίδραση του «πολιτιστικού κεφαλαίου»¹¹. Κατά τον ίδιο τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι η εκπαίδευση νομιμοποιεί και αναπαραγωγεί τις κοινωνικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985: 359-361).

Στο έργο τους *Οι Κληρονόμοι – Οι φοιτητές και η κουλτούρα* οι δύο ερευνητές εξετάζουν τους τρόπους στη βάση των οποίων παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα εμποτίζονται από το αντίστοιχο «έθος» (Habitus) αυτών των περιβαλλόντων και έτσι αναπτύσσουν μια συγκεκριμένη σχέση και στάση απέναντι στην επίσημη κουλτούρα (Bourdieu & Passeron, 1996).

Στην δεύτερη εργασία τους *Η αναπαραγωγή – στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, προσπαθούν να συγκροτήσουν μια θεωρία που θα είναι σε θέση να ερμηνεύει τους εσωτερικούς συμβολικούς μηχανισμούς, με τη συνδρομή των οποίων ο σχολικός θεσμός μετέχει ενεργά και ουσιαστικά στην αναπαραγωγή των συγκεκριμένων «κοινωνικο-πολιτιστικών ανισοτήτων της πελατείας του» (Μυλωνάς, 1991: 210, Bourdieu & Passeron 2014).

Ο ίδιος ο Bourdieu ορίζει το κοινωνιολογικό του παράδειγμα ως κατασκευαστικό δομισμό (Παναγιωτόπουλος, 1988: 123-141). Από το αναλυτικό σχήμα που υιοθετεί ο Bourdieu *Στην αναπαραγωγή*, φαίνεται ότι από τον Marx αξιοποιεί το ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα σύνολο σχέσεων ισχύος μεταξύ των κοινωνικών τάξεων που σε ιστορικό πλαίσιο οι μεν συγκρούονται με τις δε. Από τον Weber κρατά το ότι η κοινωνική πραγματικότητα συνιστά επίσης ένα σύνολο σχέσεων αλλά και νοημάτων και ότι οποιαδήποτε κοινωνική κυριαρχία

¹¹ Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), το περιεχόμενο του όρου «capital culturel» αποδίδεται καλύτερα με την έννοια «μορφωτικό κεφάλαιο». Ωστόσο στην Ελλάδα χρησιμοποιείται κυρίως η έννοια «πολιτιστικό κεφάλαιο» ή «πολιτισμικό κεφάλαιο». (Πατερέκα 1986, Μυλωνάς 1991, Λαμπίρη Δημάκη 1995, Παναγιωτόπουλος 1996). Εδώ ακολουθείται η κατά λέξη απόδοση του όρου.

αν δε καταφεύγει ξεκάθαρα και ευθέως στην ένοπλη βία, τότε θα πρέπει να αναγνωρισθεί ως νομιμοποιημένη (Bourdieu & Passeron, 1996: 23).

Οι Bourdieu και Passeron (1996) μέσω εμπειρικών δεδομένων καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας και λιγότερο με την οικονομική τους κατάσταση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το στοιχείο, ξεκινούν τη διερεύνηση του όρου «πολιτιστικό κεφάλαιο», αλλά και του ρόλου που παίζει το σχολείο στην αναπαραγωγική διαδικασία.

Για τον Bourdieu σημαντικό ρόλο παίζουν τα «master-patterns», δηλαδή η γλώσσα αλλά και η σχέση με τη γλώσσα και την κουλτούρα, που επίσης εσωτερικεύονται με την κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για κάτι αντίστοιχο με τους κώδικες που εισάγει ο B. Bernstein. Όλες οι κουλτούρες έχουν τα δικά τους master-patterns, όπως έχει και η εκπαίδευση (Blackledge & Hunt, 2004: 259).

Κατά τους Bourdieu και Passeron (1996), τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, μπαίνοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν να αντιμετωπίσουν μια κουλτούρα διαφορετική από εκείνη της οικογένειάς τους. Η μάθηση αποτελεί για τα παιδιά αυτά μια συνεχή επίπονη διαδικασία. Στο σχολικό περιβάλλον επίσης, έρχονται σε επαφή και αλληλεπίδραση δύο διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Πρόκειται για την κουλτούρα του σχολείου η οποία είναι νομιμοποιημένη αλλά και συγγενής με αυτή των κρατούντων κοινωνικών στρωμάτων, και τις διακριτές κουλτούρες τις οποίες τα παιδιά έχουν αποκτήσει με τρόπο αβίαστο στον οικογενειακό χώρο.

Έτσι, από την μια πλευρά έχουμε τα παιδιά των ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών τα οποία είναι εξοικειωμένα με την επίσημη σχολική κουλτούρα, και από την άλλη τα παιδιά, κατά κύριο λόγο εργατικής προέλευσης, που βιώνουν

εντός της οικογένειας έναν άλλο τύπο κουλτούρας και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στο σχολείο. Με αυτή την έννοια, οι σχολικές επιδόσεις και η επιτυχημένη πορεία ενός παιδιού στην εκπαίδευση συναρτώνται με την κουλτούρα της οικογένειάς του και με το πολιτιστικό κεφάλαιο που αυτή του μεταδίδει. Τονίζεται επίσης ότι αυτή που καθορίζει τα κριτήρια, στη βάση των οποίων οι μαθητές αξιολογούνται και δρομολογείται η σχολική τους πορεία, είναι η κουλτούρα της άρχουσας τάξης. Στη συλλογιστική του Bourdieu το σύστημα της εκπαίδευσης δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για κοινωνική κινητικότητα, εφόσον λειτουργεί αναπαράγοντας και νομιμοποιώντας τις κοινωνικές ανισότητες (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 217-218).

Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι άνισα κατανομημένο στην κοινωνία. Εκείνο που κάνει το σχολείο, είναι να διαιωνίζει την άνιση κατανομή. Επιχειρώντας δε να προσδιορίσουν το πώς, με ποια μέσα το σχολείο συμβάλλει σε αυτήν την κατανομή, απαντούν ότι «οι κοινωνικές ανισότητες ερμηνεύονται και διατηρούνται ως φυσικές ανισότητες» (Bourdieu & Passeron, 1993: 132). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών – οι οποίες αντανακλώνται σε διαφορές στις σχολικές επιδόσεις -, ως διαφορές ικανοτήτων. Οι διαφορές όμως που προκύπτουν από τις κοινωνικές ανισότητες, αιτιολογούνται και νομιμοποιούνται με βάση τα φυσικά χαρίσματα (Καντζάρα, 2008: 216). Όπως τονίζουν οι δύο Γάλλοι κοινωνιολόγοι υφίσταται μια διαδεδομένη ιδεολογία του χαρίσματος ή αλλιώς των φυσικών χαρισμάτων που δεν επιτρέπει να διαφανεί η κοινωνική κατασκευή ενός χαρίσματος από τη μία, και από την άλλη ο κοινωνικός χαρακτήρας και τα αποτελέσματα για την αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 1993: 129-140). «Αυτή η επιχείρηση φυσικής εξομοίωσης (naturalisation) του

κοινωνικού (μετατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων σε “φυσικές” ανισότητες ευφυΐας, κουλτούρας, λεπτότητας, κτλ.) επιτρέπει στο σχολείο να ολοκληρώσει τη λειτουργία της νομιμοποίησης, μετατρέποντας τα αριστοκρατικά προνόμια σε αξιοκρατικά δικαιώματα... που είναι τα μόνα σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας» (Bourdieu & Passeron, 1993: 22).

Οι Bourdieu και Passeron (1993) αντιπαραβάλλουν απέναντι στο μαρξιστικό συσχετισμό ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το σχολείο (συσχετισμό που χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της αστικής τάξης στις παραγωγικές σχέσεις), έναν άλλο συσχετισμό ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το σχολείο, που αναδεικνύουν διαμέσου πολιτιστικών – μορφωτικών κριτηρίων, όπου η κυριαρχία της τάξης μεταφράζεται σε κυριαρχία πολιτισμική – πνευματική. Επίσης, θεωρείται ότι, η οικογένεια είναι ο θεσμός εκείνος που συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταξικής ταυτότητας του παιδιού. Αλλά όχι μόνο αυτό. Συμμετέχει συγχρόνως στην κοινωνικοποίησή του. Από αυτή την άποψη η μετάδοση της κουλτούρας, που πραγματοποιείται μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας, χαρακτηρίζει την κοινωνική παρουσία του παιδιού στην ολότητά της και συντελεί στον καθορισμό του status του (Brown, Power, Tholen & Allouch, 2016: pp. 191-211).

Οι Bourdieu και Passeron συσχετίζουν την καθοριστικής σημασίας διαδικασία της κοινωνικοποίησης, με τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής που επιτελείται από τους σχολικούς μηχανισμούς. Μια ουσιαστική διαφορά των δύο αυτών κοινωνιολόγων με άλλους ερευνητές του φαινομένου της κοινωνικής ανισότητας, είναι η εννοιολογική επένδυση και το επίπεδο ανάλυσης της ισότητας ευκαιριών. Έτσι «ενώ κάποιοι μελετητές του φαινομένου εντοπίζουν την ερμηνεία του στο επίπεδο των οικονομικών μεταβλητών που το διαμορφώνουν (C. Jenks), οι

Bourdieu και Passeron επικεντρώνουν την ερευνητική τους προσέγγιση στις πολιτισμικές – μορφωτικές διαφοροποιήσεις των κοινωνικών υποκειμένων» (Κυρίδης, 1996: 109-110).

Δεδομένου, λοιπόν, του γεγονότος ότι η κοινωνική θέση ενός ατόμου καθορίζει αποφασιστικά την ίδια του την ζωή, τότε το ερώτημα που προκύπτει είναι αν απομένουν περιθώρια για έκφραση της ατομικότητας και του αυθορμητισμού του. Η απάντηση του Bourdieu πάνω σε αυτό δίνεται μέσα από μια συζήτησή του με τον Zimmermann όπου φαίνεται ότι το Habitus αποδίδει αυτόν τον αυθορμητισμό και την ατομικότητα (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 220).

Σε κάθε περίπτωση, οι Bourdieu και Passeron (1970: 105) ισχυρίζονται ότι το σχολείο νομιμοποιεί την κουλτούρα μόνο των μαθητών που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα. Για τους μαθητές από τα άλλα στρώματα το σχολείο ενεργεί ως «επιβολή» πάνω τους. Το γεγονός αυτό λένε οι δύο κοινωνιολόγοι δεν μπορεί παρά να έχει αρνητικές συνέπειες στις σχολικές επιδόσεις και την εν γένει σχολική πορεία των μαθητών της δεύτερης περίπτωσης¹².

Στο σχολείο κυρίαρχη θέση κατέχει η ιδεολογία του χαρίσματος. Η δε σχολική αποτυχία ερμηνεύεται ως ανεπάρκεια προς τα φυσικά χαρίσματα¹³. Αυτό λοιπόν που καταφέρνει ο σχολικός θεσμός, είναι η μετατροπή ενός κοινωνικού γεγονότος (οι διαφορές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο) σε φυσικό γεγονός (έλλειψη χαρισμάτων), συντείνοντας στο να καθίσταται η αναπαραγωγή των

¹² Ο υπαινιγμός αφορά στη μαρξιστική θεωρία αλλά και στα δεδομένα πολλών ερευνών οι οποίες κατέδειξαν ότι οι ανισότητες στο σχολείο μπορούν να ερμηνευθούν πολύ πιο ικανοποιητικά από τις πολιτιστικές ανισότητες παρά από τις οικονομικές. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Paul Clerc (1963).

¹³ Στην πραγματικότητα οι Bourdieu και Passeron όταν έγραφαν *Τους Κληρονόμους* διατηρούσαν κάποια αισιοδοξία όσον αφορά την αποτελεσματικότητα μιας ενδοσχολικής δημοκρατικής αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έξι χρόνια αργότερα γράφοντας *Την αναπαραγωγή* φαίνεται καθαρά ότι δεν είναι πλέον το ίδιο αισιόδοξοι.

κοινωνικών ανισοτήτων περισσότερο αποδεκτή, ουσιαστικά δηλαδή στη νομιμοποίησή τους (Fischer, 2006: 45).

Τόσο τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους αυτοπροσδιορίζονται πάντα με βάση τα περιθώρια που τους παρέχονται. Έτσι παρά το γεγονός πως οι ίδιοι πιστεύουν ότι οι επιλογές τους είναι ατομικές, αφήνουν να διαφανεί ο συγκαλυμμένος ρόλος των αντικειμενικών όρων σε αυτές. Επίσης, παρότι διάφορα στατιστικά δεδομένα δείχνουν πως υπάρχει αύξηση στα ποσοστά συμμετοχής στη μέση εκπαίδευση, αποκρύπτεται το ότι τα παιδιά με λαϊκή ταξική προέλευση εξαργυρώνουν την πρόσβασή τους σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης με έναν ουσιαστικό περιορισμό στις μελλοντικές τους δυνατότητες (Fischer, 2006: 45).

Σε σχέση με τη γλώσσα, οι Bourdieu και Passeron (1970) διατείνονται ότι συνιστά σημαντικό στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου. Στην πραγματικότητα όμως, ο σχολικός χώρος ευνοεί και νομιμοποιεί μόνο μια ιδιαίτερη μορφή της. Η νομιμοποιημένη γλώσσα του σχολείου αντιστοιχεί, όπως είδαμε, σε αυτό που ο Bernstein ονομάζει επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας¹⁴. Αυτός επιβάλλεται ως η επίσημη γλώσσα του σχολείου, χωρίς καν να διδάσκεται στους μαθητές, ενώ το ίδιο απαιτεί τη χρήση του από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου κοινωνικής προέλευσης. Για τους μαθητές όμως που προέρχονται από μη ευνοημένες τάξεις, αυτό βιώνεται ως επιβολή. Από τη άλλη, είναι εμφανές πως το σχολείο αξιολογεί κυρίως τη μορφή της γλώσσας και όχι το περιεχόμενο της.

Οι γνώσεις που αφορούν π.χ. την μουσική, το θέατρο και την λογοτεχνία και που αποκαλούμε «εξωσχολικές», συγκροτούν και αυτές πλευρές του πολιτιστικού κεφαλαίου. Πρόκειται για γνώσεις που δεν τις προσφέρει το σχολείο, αλλά ωστόσο αξιολογούνται και λειτουργούν αναπαραγωγικά για τις εκπαιδευτικές και τις

¹⁴ Πρόκειται για τον κώδικα που έχουν κληρονομήσει τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης.

κοινωνικές ανισότητες. Κατά τον Bourdieu (1984) η πιο έντονα τονισμένη διάκριση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είναι εκείνη που παρουσιάζεται στο επίπεδο των «εξωσχολικών» γνώσεων (Λάμνιαν, 2002: 161-162).

Προκειμένου να αναδειχθούν, η εξέλιξη και ο προσανατολισμός των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες- τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών κατηγοριών μπαίνουν στο σχολείο έχοντας αποκτήσει τα απαιτούμενα μορφωτικά εφόδια ώστε να μπορούν να έχουν υψηλές επιδόσεις και φιλοδοξίες. Διαθέτουν δηλαδή την *ελεύθερη κουλτούρα* (παιδεία), που κατά τους δύο κοινωνιολόγους, είναι η βάση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Οι πανεπιστημιακές σπουδές είναι για τους μαθητές των ανώτερων στρωμάτων κάτι αυτονόητο, για το οποίο δεν απαιτούνται ιδιαίτερες προσπάθειες και κόπος. Αντίθετα για τους μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης δεν είναι κάτι δεδομένο. Οφείλουν λοιπόν να εργαστούν σκληρά και με συνέπεια, χωρίς ωστόσο να είναι σίγουροι ότι θα καταφέρουν να φτάσουν στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδρομής (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 221). Αυτό αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχουν για όλους ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αν απομονώσουμε τον παράγοντα «κοινωνική προέλευση», όπως ισχυρίζονται, είναι πιο πιθανό σε σπουδές των κλάδων της φιλοσοφικής να συναντήσουμε κορίτσια παρά αγόρια. Το ακριβώς αντίθετο παρατηρούμε σε σπουδές πάνω στις θετικές επιστήμες. Εδώ φαίνεται ο ρόλος των παραδοσιακών μοντέλων που αφορούν την κατανομή της εργασίας και τα «χαρίσματα» ως προς τα δύο φύλα. Επίσης, συνήθως, οι διαθέσιμες επιλογές σπουδών μειώνονται όσο προχωράμε από τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων προς τα παιδιά από τα χαμηλά, ενώ είναι πιο περιορισμένες στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Εστιάζοντας στην κατανομή όσων εισήχθησαν στις διάφορες σχολές του Πανεπιστημίου, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των ευνοημένων τάξεων έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες φοίτησης σε εκείνες τις σχολές που απονέμουν πτυχία με μεγαλύτερη κοινωνική και οικονομική απόδοση. Το αντίθετο συμβαίνει με τα παιδιά των μη ευνοημένων τάξεων (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Μελετώντας στοιχεία από το δεύτερο μέρος του έργου των Bourdieu και Passeron *Η αναπαραγωγή*, εξάγεται το συμπέρασμα ότι παρά το γεγονός πως υπάρχει γενικά μια βελτίωση στις πιθανότητες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο (η οποία μπορεί να αποδοθεί σε ορισμένους παράγοντες όπως οι οικονομικοί και οι δομικοί), εξακολουθούν να υφίστανται ανισότητες ως προς τις πιθανότητες εισαγωγής ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως ακόμα και σήμερα παντού, - παρά τις όποιες προόδους που έχουν συντελεστεί – «οι κοινωνικές ανισότητες πιθανοτήτων φοίτησης στα διάφορα επίπεδα, ή τις διάφορες κατευθύνσεις εκπαίδευσης, παραμένουν περιέργως σχεδόν ίδιες» (Μυλωνάς, 1996: 231 και 233).

Αν και οι Bourdieu και Passeron ασχολούνται με το ζήτημα της γλώσσας, εκείνος που την τοποθετεί στο επίκεντρο του προβληματισμού του είναι ο Βρετανός κοινωνιολόγος και γλωσσολόγος Basil Bernstein. Ο Bernstein (1990) θέτει ως στόχο του να δημιουργήσει μια ευρεία θεωρητική κατασκευή που θα επιτρέπει τη μελέτη της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας. Σε αυτήν την κατασκευή εντάσσεται και η προσέγγισή του για τον *γλωσσικό κώδικα*. Το έργο του δείχνει ότι έχει επηρεαστεί από ντυρκεμιανές, μαρξιστικές και βεμπεριανές θέσεις και απόψεις (Bernstein, 2003).

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, ο Bernstein επιδίδεται σε μια ερευνητική προσπάθεια εντοπισμού των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα

σχετίζεται με τη σχολική διαφοροποίηση των μαθητών (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 223-224). Για τον ίδιο, η γλώσσα έχει σαφώς κοινωνικές αναφορές. Στη συλλογιστική του, κοινωνία και γλώσσα βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση.

Η εκπαίδευση επιτελεί τη λειτουργία της συντήρησης και αναπαραγωγής της κοινωνίας, αλλά συγχρόνως και της αλλαγής της. Δέχεται επιρροές από τις αλλαγές στο κοινωνικό πεδίο, πάνω στις οποίες η γλώσσα παίζει ουσιαστικό ρόλο είτε ως μέσο «άσκησης ελέγχου» είτε ως μέσο «χειραφέτησης» (Νικολάου, 2006: 182). Η σχέση μάλιστα ανάμεσα στην εκπαίδευση, την κοινωνία και τη γλώσσα γίνεται πιο εμφανής στο επίπεδο της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Fishman 1965:67-68, Κωστούλα – Μακράκη 2001:11-13, Bernstein 2000).

Στη θεώρηση του Bernstein (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 224), η γλώσσα δεν συνιστά απλά και μόνο το «εργαλείο» ώστε να καθίσταται δυνατή η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Το γλωσσικό ιδίωμα του οποίου κάνει χρήση κάθε άτομο σχετίζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο ζωής, με μια διακριτή σχέση με την κοινωνική κατάσταση¹⁵. Ο Βρετανός κοινωνιολόγος συλλαμβάνει τον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας ως ιδιαίτερου χαρακτηριστικού των κοινωνικών τάξεων. Επιχειρεί λοιπόν να εντοπίσει την εκπαιδευτική ανισότητα μέσα από τη χρήση διακριτών γλωσσικών κωδίκων τόσο γενικά στην κοινωνική πραγματικότητα, όσο και ιδιαίτερα στα πλαίσια του σχολείου (Bernstein 1971, Halsey, Floud & Anderson 1961). Πιθανότατα ο Bernstein υιοθετεί την έννοια του κώδικα σε μια προσπάθεια σύνδεσης και σύνθεσης του μικρο- και του μακρο- επιπέδου ανάλυσης. Πιστεύει ακόμα ότι οι κώδικες εδράζονται πάνω «στις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και την αντίστοιχη κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Οι σχέσεις αυτές παράγουν, αναπαράγουν και νομιμοποιούν τις διακριτές μορφές επικοινωνίας, οι

¹⁵ Η γλώσσα κατά τον Bernstein συγκροτείται από ένα σύνολο γνώσεων, συνηθειών και πρακτικών πάνω στον προφορικό αλλά και γραπτό λόγο το οποίο έχει δομηθεί «σύμφωνα με μια λογική οικονομίας στην έκφραση νοημάτων» (Καντζάρα, 2008: 225)

οποίες είναι εγχαραγμένες στα ταξικά κατανεμημένα υποκείμενα» (Λάμνιαν, 2002:284, Levinson & Pollock 2016: 199-200).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο Βρετανός κοινωνιολόγος διακρίνει το γλωσσικό κώδικα σε «επεξεργασμένο ή τυπικό» (elaborated code), και σε «περιορισμένο ή δημόσιο» (restricted code). Θεωρεί λοιπόν, ότι αυτές οι δύο μορφές γλωσσικού κώδικα χρησιμοποιούνται από άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Η πρώτη μορφή ή τύπος κώδικα χαρακτηρίζει τη μεσαία αστική τάξη, ενώ η δεύτερη την κατώτερη κοινωνική τάξη. Ο κάθε κώδικας μάλιστα έχει τη δική του κοινωνική λειτουργία. Κατ' επέκταση αναγνωρίζει δύο διακριτά γλωσσικά συστήματα. Πρόκειται για την επίσημη γλώσσα όπως την ονομάζει που αποτελεί «προνόμιο των μορφωμένων τάξεων» και την κοινή γλώσσα που είναι χαρακτηριστικό των κατώτερων εργατικών τάξεων (Νικολάου 2006:184-185, Κελπανίδης 2002:353-354, Fischer 2006:132-134, Blackledge & Hunt 2004:722, Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου 2009:59, Φραγκουδάκη 1985:399-400).

Η γλωσσική επάρκεια, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι βασικός παράγοντας που οδηγεί στη σχολική επιτυχία. Η ικανότητα στη χρήση της γλώσσας όμως συναρτάται με το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσης. Δύο μάλιστα έρευνες που πραγματοποίησε ο Bernstein σε διαφορετικές χρονικές περιόδους οδήγησαν στο ίδιο συμπέρασμα: υπάρχει γλωσσική συνάφεια μεταξύ της προφορικής γλωσσικής ικανότητας και του ανάλογου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου της οικογενειακής προέλευσης του ατόμου (Fischer, 2006: 132-133).

Στην περίπτωση της επίσημης γλώσσας, όποιος την μιλά, είναι σε θέση να πραγματοποιεί σε μεγάλο βαθμό ατομικές επιλογές και μεταβολές» (Bernstein, 1961: 102). Αυτή η μορφή της γλώσσας – που είναι ταυτόχρονα και γλώσσα του σχολείου -, καθιστά το παιδί μέσα από τη σχολική του πορεία, ικανό να κατανοεί

σε βάθος τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και να αναπτύσσει τον αναλυτικό τρόπο σκέψης.

Ο Βρετανός κοινωνιολόγος θεωρεί ότι η εγχάραξη των γλωσσικών κωδίκων στο άτομο οφείλεται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η οποία επιτελείται στα πλαίσια της οικογένειας. Για την ακρίβεια, απέναντι σε κάθε μορφή κώδικα τοποθετεί τον ανάλογο τύπο οικογενειακής οργάνωσης και ιεραρχίας. Οι οικογένειες που οργανώνονται με βάση ένα ανοιχτό σύστημα ρόλων (person oriented families), σχετίζονται με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Μια τέτοια οικογενειακή οργάνωση διακρίνεται για τον περιορισμένο διαχωρισμό ρόλων και επομένως ευνοείται η ελευθερία στην έκφραση. Αντίθετα στις οικογένειες που οργανώνονται με βάση ένα κλειστό σύστημα ρόλων (positional family), η θέση του κάθε μέλους τού καθορίζει απόλυτα μια συμπεριφορά όπου η έκφραση θέσης ή γνώμης περιορίζεται. Το τελευταίο αυτό στοιχείο παραπέμπει στη χρήση του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι το οικογενειακό πλαίσιο προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, τη σχολική τους πορεία και την εν γένει εξέλιξή τους (Νόβα – Καλτσούνη 2010:226, Νικολάου 2006:186, Κελπανίδης 2002:358).

Η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας από το παιδί σύμφωνα με τον Bernstein, εκτυλίσσεται σε σύνδεση με το κανονιστικό σύστημα της κοινωνικής ομάδας στην οποία είναι ενταγμένο. Προσθέτει επίσης, ότι το άτομο δραστηριοποιείται εντός τεσσάρων βασικών υποομάδων, μέσω των οποίων εσωτερικεύει τέσσερις διακριτούς ρόλους. Πρόκειται για την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων, το σχολείο και τον εργασιακό χώρο. Ωστόσο η οικογένεια είναι εκείνη η οποία αντιπροσωπεύει με τρόπο αυθεντικό την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται το άτομο, αλλά και τους προσδιορισμούς που η ίδια

ασκεί στη συγκρότηση της ταυτότητας και του γλωσσικού του κώδικα (Λάμνιαν, 2002: 287).

Ο Bernstein εισάγει στο θεωρητικό του πλαίσιο και τρεις άλλους όρους. Πρόκειται για την *ταξινόμηση* (classification), την *περιχάραξη* (framing), και την *αναπλαισίωση* (Moore, 2013: 127-132). Οι δύο πρώτες σχετίζονται με τη θέση που έχουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και τη σχέση μεταξύ τους. Όταν η ταξινόμηση (ενν. των γλωσσικών αντικειμένων) είναι απόλυτη, τότε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ στενά περιθώρια ελέγχου πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και στον τρόπο διδασκαλίας. Η περιχάραξη αναφέρεται στο κανονιστικό σύστημα του σχολείου (τυπικοί και άτυποι κανόνες). Στην περίπτωση της αυστηρής περιχάραξης και πλαισίωσης, οι μαθητές δεν διαθέτουν περιθώρια ελευθερίας και το σχολείο ελέγχει τη συμπεριφορά τους σε σημαντικό βαθμό. Θεωρεί επίσης ότι ο κοινωνικός έλεγχος εξασφαλίζεται μέσα από την περιχάραξη, την ταξινόμηση και την *αφανή* όπως την ονομάζει παιδαγωγική. Από αυτή την άποψη, ο βαθμός της ταξινόμησης και της περιχάραξης (που μπορούν να μεταβάλλονται ταυτόχρονα) επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Μεταγενέστερα, ο Bernstein εισάγει την έννοια της *αναπλαισίωσης*. Με αυτήν εννοεί ότι η γνώση που παράγει και μεταδίδει ο σχολικός θεσμός, κατά βάση, αναπλαισιώνεται και αναμεταδίδεται. Στη διαδικασία αυτή μάλιστα υπεισέρχονται δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τις κοινωνικές τάξεις (Καντζάρα 2008:228, Λάμνιαν 2002:303-305, Banks 1987:307 & 315, Blackledge & Hunt 2004:91-98).

Η αποστολή του σχολείου κατά τον Bernstein, είναι να κάνει οικείες στους μαθητές τις έννοιες της αφηρημένης γλώσσας. Στην περίπτωση που το σχολείο δεν μπορεί να μεταδώσει τον επεξεργασμένο κώδικα, οι μαθητές που θα χρεωθούν

αυτή την αποτυχία είναι εκείνοι που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Πρόκειται βέβαια για τα παιδιά που δεν έχουν οικειοποιηθεί, στα πλαίσια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια, αυτόν τον τύπο γλωσσικού κώδικα. Από αυτή την άποψη, η αποτυχία του σχολείου να μεταδώσει αυτόν τον κώδικα και να αναπτύξει και να διευρύνει τις γλωσσικές ικανότητες των εν λόγω παιδιών, ισοδυναμεί με στέρηση των δυνατοτήτων τους για κοινωνική ανέλιξη ενώ από την άλλη τους ωθεί σε επαγγέλματα με χαμηλό κύρος (Κελπανίδης, 2002: 361).

Το πλαίσιο επικοινωνίας κάθε σχολικής τάξης συνιστά, όπως υποστηρίζει ο Bernstein, το χώρο στον οποίο συναντώνται δομικά συγκροτημένα στοιχεία που αφορούν: α) τις «κοινωνικά κατασκευασμένες και πολιτιστικά εξαρτημένες “ικανότητες” των κατηγοριοποιημένων υποκειμένων», β) την «κοινωνικά συγκροτημένη επίσημη σχολική γνώση» και γ) την «παιδαγωγική θεωρία του εκπαιδευτικού, η οποία δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη» (Λάμνιαν, 2002: 311).

Τα τρία αυτά στοιχεία διαπλέκονται στο πεδίο της επικοινωνίας της σχολικής τάξης. Ο Κ. Λάμνιαν θεωρεί ότι το πιο σημαντικό από αυτά είναι το πρώτο, εφόσον εκείνο «αποτελεί την ουσιαστική αιτία της αρχικής κατηγοριοποίησης των μαθητών και την αφετηρία των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων». Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι τα άλλα δύο δεν είναι σημαντικά. Εκείνα χρησιμοποιούνται ως μέσα «για την αναπαραγωγή ή την διαφοροποίηση των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων και ανισοτήτων». Συγχρόνως, οι δυσχέρειες που εμφανίζονται στην πραγματοποίηση παρεμβάσεων και αλλαγών σε αυτά τα στοιχεία «είναι διαφορετικής υφής και σε μεγάλο βαθμό, αντιμετωπίσιμες από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού αυτό τις διαμορφώνει». Συνεπώς, το βάρος πρέπει να δίνεται στον εντοπισμό των

δυνατοτήτων διαφοροποίησης των «ικανοτήτων» των μαθητών που είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Λάμνιαν, 2002: 311-312).

Εξάλλου, η έννοια του *habitus* που χρησιμοποιούν οι Bourdieu και Passeron φαίνεται ότι έχει ως αντίστοιχό της στη θεωρία του Bernstein, τον κώδικα επικοινωνίας. Ο ίδιος ο Bernstein θεωρεί ότι οι διαφορετικοί κώδικες αλλά και οι επιλεκτικοί προσανατολισμοί σε νοήματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα), έχουν συνέπειες στις σχολικές επιδόσεις ορισμένων από τους μαθητές. -

Κατά τον Bernstein «οι λεκτικές δοκιμασίες νοημοσύνης συχνά προβλέπουν με ακρίβεια την εκπαιδευτική ή επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, όχι μόνο γιατί υπάρχει κάποιος γενικός εγγενής παράγοντας, αλλά εξαιτίας της έντονης επίδρασης που έχει η πρόωμη μάθηση και ιδιαίτερα η μάθηση μιας ορισμένης μορφής της χρήσης του λόγου μέσα σε ένα ειδικό περιβάλλον» (Φραγκουδάκη, 1985: 415). Ο ίδιος επισημαίνει ακόμα τη θεμελιώδη σημασία των αρχικών εκπαιδευτικών σταδίων (όπως έχουν δείξει και προηγούμενες μελέτες), για την μετέπειτα σχολική πορεία του παιδιού. Όταν εκείνο δεν έχει αποκτήσει γνώσεις με τον κατάλληλο τρόπο και δεν τις εφαρμόζει σωστά, αυτό θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις του στο επίπεδο πλέον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό λοιπόν το επίπεδο, η διαδικασία της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από αυξανόμενο βαθμό αναλυτικότητας, ενώ ο χαρακτήρας της στηρίζεται στην προοδευτική εκμετάλλευση αυτών που ο Piaget αποκαλεί «τυπικών νοητικών ενεργειών» (συλλογισμών) (Inhelder & Piaget, 1958). Σε αυτή λοιπόν την εκπαιδευτική βαθμίδα και το αντίστοιχο στάδιο των

συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, οι μαθητές των εργατικών στρωμάτων εγκλωβίζονται από τον αρχικό γλωσσικό τους προσδιορισμό.

Επιπρόσθετα, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διάσταση μεταξύ των δυνατοτήτων των παιδιών αυτών και των απαιτήσεων του σχολείου διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό. Το κοινωνικό πλαίσιο από την άλλη, τονίζει την αίσθηση αυτής της διάστασης, κατευθύνοντάς τα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία από αρκετούς χαρακτηρίζονται ως κατώτερα. Οι πιθανότητες για σχολική αποτυχία είναι πολλές και συναρτώνται με το γεγονός ότι αυτά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για τις προκλήσεις αυτού του επιπέδου εκπαίδευσης. Πρέπει ακόμα να τονιστεί ιδιαίτερα, ότι οι προσδοκίες του μαθητή της εργατικής τάξης απέχουν πολύ από τις προσδοκίες του σχολείου. Ο μαθητής αυτός εστιάζει στο παρόν και όχι στο μέλλον, όπως συμβαίνει με το μαθητή της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Το κοινωνικό περιβάλλον του δεν τον εφοδιάζει με τα απαραίτητα κίνητρα και δεν ισχυροποιεί τη βούλησή του για σχολικά και άλλα μακροπρόθεσμα επιτεύγματα. Κινδυνεύει συχνά μάλιστα, να βιώσει στο σχολείο την περιθωριοποίηση ακόμα και την καταστροφή της αυτοεκτίμησής του. Αυτό το τελευταίο, όπως είναι φυσικό, επιδρά καταλυτικά στην ψυχολογία του (Φραγκουδάκη, 1985: 420).

Σε μια σχολική τάξη όπου τα προβλήματα των μαθητών από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι έντονα και μαθητές και διδάσκοντες αλληλοκατηγορούνται, η επικοινωνία γίνεται δυσκολότερη αν οι δεύτεροι αισθάνονται να απειλείται το κύρος τους. Από την άλλη, ο μαθητής της εργατικής τάξης αν δεν καταφέρει να δημιουργήσει μια προσωπική σχέση με τους καθηγητές του, απορρίπτει όχι μόνο το λειτούργημά τους αλλά και οτιδήποτε συνδέεται με αυτό. Η παθητικότητα και ο αρνητισμός του για ουσιαστική συμμετοχή και συνεργασία, μπορούν να περιοριστούν μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός

γνωρίζει και εφαρμόζει τεχνικές κατάλληλες για τέτοιες περιπτώσεις και συνθήκες. Μέσα σε μια παιδαγωγική διαδικασία στην οποία ο μαθητής βρίσκεται σε σύγχυση, αδυνατεί να διαχειριστεί μια κατάσταση μετατροπής της γλώσσας του και βρίσκεται «υπό διωγμόν», ο κάθε διδάσκοντας οφείλει να γίνεται αντιληπτός όχι μόνο «ως εκπρόσωπος του θεσμού» αλλά και «ως άτομο» (Φραγκουδάκη, 1985: 418-419, Donnelly 2014: 54-72).

Ο Bernstein αναγνωρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, έχει γίνει πιο πολύπλοκος με «πολύ περισσότερους υπο-ρόλους», ενώ συγχρόνως ο ίδιος, στην πλειονότητα των περιπτώσεων όπως φαίνεται, πρέπει να αγωνιστεί για να αποκτήσει τον έλεγχο πάνω στους μαθητές. Έργο του είναι να θέτει υπό διαπραγμάτευση και επίλυση ζητήματα και προβλήματα, και δευτερευόντως να τα λύνει. Πρέπει επίσης να διαθέτει λιγότερη αυτονομία και να συνεργάζεται πιο στενά και συχνά με τους συναδέλφους του. Θεωρώντας τα πράγματα από την οπτική των εκπαιδευομένων, η θέση τους όπως εκτιμά ο ίδιος μέσα στο σχολικό θεσμό «βασίζεται όλο και περισσότερο στις ατομικές τους αρετές και λιγότερο σε κριτήρια όπως η ηλικία, το φύλο και ο δείκτης νοημοσύνης» (Blackledge & Hunt, 2004: 74).

Στο άρθρο του «*Open Schools – Open Society?*» (1977: 2), ο Bernstein αξιοποιεί τις ντυρκεμιανές έννοιες της «μηχανικής» και της «οργανικής αλληλεγγύης» προκειμένου να μελετήσει τις αλλαγές οι οποίες έχουν επέλθει στο σχολικό σύστημα. Αυτό το σύστημα όπως υποστηρίζει οδεύει από τη μηχανική στην οργανική αλληλεγγύη. Η νέα σχολική δομή χαρακτηρίζεται από μια σύνδεση ανάμεσα στα άτομα «μέσω μιας σύνθετης αλληλεξάρτησης εξειδικευμένων λειτουργιών», όπου οι ρόλοι είναι κατακτήσιμοι και όχι δεδομένοι ενώ υπάρχει και μια ευρύτερη γκάμα κοινωνικών αξιών των ατόμων. Διαβλέπει, μάλιστα, όπως

ισχυρίζεται, ότι υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ του τρόπου που διαφοροποιείται η εκπαίδευση και του ταξικού κοινωνικού συστήματος της Βρετανίας. Μελετώντας το σχολείο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο συντελούνται αυτές οι αλλαγές. Καταλήγει λοιπόν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει «μια μετατόπιση από τη μετάδοση κοινών αξιών στα σχολεία, όπου ο έλεγχος βασίζεται στη θέση ή το κύρος του δασκάλου, προς μια κατάσταση στην οποία ο έλεγχος βασίζεται στην αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στα άτομα» (Blackledge & Hunt, 2004: 73-74).

Η σύνδεση ωστόσο της χρήσης διακριτών γλωσσικών κωδίκων με την ταξική προέλευση δεν απασχόλησε μόνο τον εν λόγω Βρετανό κοινωνιολόγο. Το ζήτημα αυτό προσέγγισαν και άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες όπως ο Hawkins (1973), οι Hess & Shipman (1965), ο Deutch (1967) και η Ward (1971). Όλοι τους διαπίστωσαν ότι υπάρχουν ουσιαστικές αντιστοιχίες μεταξύ της ταξικής κοινωνικής προέλευσης και της χρήσης συγκεκριμένης μορφής γλώσσας.

2. Θεωρίες εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να αναλύσει τις αναπτυξιακές και δομικές θεωρίες γύρω από τη διαδικασία επιλογής του επαγγέλματος. Οι θεωρίες αυτές έχουν πλαίσιο αναφοράς σύγχρονες κοινωνίες με συγκεκριμένη επαγγελματική δομή. Στις κοινωνίες αυτές, τα άτομα διαφέρουν ως προς τα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους, και από την άλλη μεριά, τα διάφορα επαγγέλματα απαιτούν διαφορετικό βαθμό εξειδικεύσεων και δεξιοτήτων για την επιτυχία εξάσκησής τους. Συνεπώς, οι επαγγελματικές επιλογές είναι ιδιαίτερα σημαντικές διότι έχουν προεκτάσεις στις ενδογενεακές μετακινήσεις και σχετίζονται με την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων.

2.1 Αναπτυξιακές θεωρίες

Η πρώτη συγκροτημένη εξελικτική θεωρία για την επιλογή επαγγέλματος είναι εκείνη του Ginzberg και των συνεργατών του Ginsburg, Axelrad και Herma (1988: 74-77). Ο ίδιος σημειώνει πως «το άτομο δεν φτάνει στην τελική του απόφαση σε μια μοναδική στιγμή του χρόνου, αλλά ύστερα από μια σειρά αποφάσεων που λαμβάνονται σε μια μεγάλη χρονική περίοδο, η συσσωρευτική επίδραση των οποίων αποτελεί σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα» (Ginzberg, 1951: 27).

Ο Ginzberg και οι συνεργάτες του αναπτύσσουν τη θεωρία τους βασιζόμενοι σε ερευνητικά πορίσματα άλλων επιστημόνων. Έτσι, οδηγούνται στη διαπίστωση ότι στην πορεία για την επιλογή επαγγέλματος αλληλεπιδρούν τέσσερις βασικοί παράγοντες. Ο πρώτος έχει σχέση με τις *πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος* που οδηγεί το άτομο σε συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές. Ο

δεύτερος σχετίζεται με την *εκπαίδευση*, εφόσον το είδος και η διάρκεια των σπουδών μειώνουν ή αυξάνουν το φάσμα των διαθέσιμων επιλογών του για επαγγελματική απασχόληση. Ο τρίτος παράγοντας έχει να κάνει με την *προσωπικότητα και το συναισθηματικό κόσμο του ατόμου* που ασκούν επιρροή στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Τέλος ο τέταρτος, συνδέεται με το *ρόλο των κοινωνικών αξιών του ατόμου*, επειδή αυτές πραγματώνονται με διακριτό τρόπο και βαθμό στα επαγγέλματα (Κάντας & Χαντζή, 1991: 39-40). Η συγκεκριμένη θεωρία, λαμβάνει την οριστική της μορφή με βάση τα συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποίησαν ο Ginzberg και οι συνεργάτες του με συνεντεύξεις που πήραν από πενήντα έξι νεαρούς που σπούδαζαν σε ιδρύματα για παιδιά πλουσίων οικογενειών, σε λίγα κορίτσια με ανάλογη κοινωνικο-οικονομική προέλευση, και δεκαεφτά μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης (Κάντας & Χαντζή, 1991: 40). Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο οδηγούνται, είναι ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης εξελικτικής διαδικασίας που απαρτίζεται από τρία διαδοχικά στάδια. Εκείνο της φαντασίας, των δοκιμαστικών επιλογών και το ρεαλιστικό (Patton & McMahon, 2006: 50-51).

Στο πρώτο στάδιο (6-11 ετών) το παιδί «φαντάζεται» ότι κάνει πολλές και διάφορες επαγγελματικές επιλογές, οι οποίες όμως δεν λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες. Στο δεύτερο στάδιο (11-17 ετών), ο έφηβος επιδεικνύει σταδιακά αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα κοινωνικά δρώμενα και αποκτά συνείδηση του γεγονότος ότι πρέπει να προβεί σε μια επιλογή επαγγέλματος. Στο στάδιο αυτό ιδιαίτερο βάρος έχουν τα ενδιαφέροντά του, η επανεξέταση και υιοθέτηση κοινωνικών αξιών και ο σχηματισμός της εικόνας του εαυτού. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο (18 ετών και άνω), ο νέος σκέπτεται και δρα με ρεαλιστικό τρόπο. Ασχολείται με διάφορες

δραστηριότητες που πιθανά θα το οδηγήσουν σε επιλογή επαγγέλματος, εξετάζει σχετικές εναλλακτικές λύσεις, στρέφει τη σκέψη του σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Σε αυτό το στάδιο επέρχεται ο συμβιβασμός μεταξύ των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του με την εξωτερική πραγματικότητα (Δημητρόπουλος, 1989: 57).

Στα πλαίσια της έρευνάς τους, ο Ginzberg και οι συνεργάτες του ισχυρίζονται ότι ανακαλύπτουν πως κατά τη διάρκεια του δοκιμαστικού σταδίου τα αγόρια χαμηλής κοινωνικής προέλευσης έχουν κατώτερους στόχους (ως προς την εκπαίδευσή τους) σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από ευνοϊκότερο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, μπαίνουν πιο γρήγορα στο ρεαλιστικό στάδιο παρότι εκδηλώνουν ανάλογο ενδιαφέρον με τα υπόλοιπα παιδιά για τη σταδιοδρομία τους. Επιπρόσθετα διατηρούν μια παθητική στάση και δεν αναλαμβάνουν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες ώστε να διαμορφώσουν τα ίδια την προσωπική τους σταδιοδρομία. Όσον αφορά τα κορίτσια της έρευνας δεν τα απασχολεί – τουλάχιστον όσο τα αγόρια – η εύρεση εργασίας εκτός σπιτιού. Ήδη στο στάδιο της μετάβασης φαίνεται ότι έχουν προσανατολιστεί κυρίως στο γάμο και ελάχιστα ασχολούνται με ζητήματα σταδιοδρομίας (Portes & Fernandez – Kelly, 2014: 390-399).

Η έρευνα όμως αυτή πραγματοποιήθηκε πριν από κάποιες δεκαετίες. Πρέπει λοιπόν να έχουμε κατά νου ότι σε αυτό το διάστημα, από τότε μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν πολλές αλλαγές και αναθεωρήσεις. Το δείγμα, από την άλλη πλευρά, ήταν αυστηρά καθορισμένο γιατί περιελάμβανε κατά κύριο λόγο παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και δεν αφορούσε άτομα μεγαλύτερων ηλικιών (Κάντας & Χαντζή, 1991: 42-43). Αυτό το τελευταίο στοιχείο (μικρή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος) είναι το βασικό σημείο αρνητικής κριτικής

του Osipow (1983) και τον κάνει να αναρωτιέται αν η συγκεκριμένη θεωρία προϋπήρξε της εμπειρικής θεμελίωσης.

Η θεωρία του Ginzberg και των συνεργατών του εδράζεται σε τρεις κύριες παραδοχές: 1. Η επιλογή επαγγέλματος δεν είναι μια διαδικασία της στιγμής αλλά μάλλον εξελικτική, 2. Η διαδικασία αυτή είναι μη αναστρέψιμη και 3. Στην ουσία της είναι ένας συμβιβασμός ανάμεσα στις προσωπικές επιδιώξεις και προτιμήσεις του ατόμου και τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η θεώρηση του Ginzberg και των συνεργατών του διαρθρώνεται κατά τον Sofer (1974: 21-28) σε τρεις προσεγγίσεις:

1. Η προσέγγιση της συμπτωματικής ή τυχαίας επιλογής.

Κατά τη θεωρητική αυτή οπτική, τα άτομα πραγματοποιούν επιλογές υπό την επίδραση παραγόντων πάνω στους οποίους δεν έχουν κανέναν έλεγχο. Η δεδομένη οπτική είναι φανερό ότι δεν μπορεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται όλες οι επιλογές. Ωστόσο, αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξουν τυχαίοι παράγοντες στις αποφάσεις και επιλογές των ατόμων ως προς το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. «Η εποχιακή και κυκλική ανεργία, οι τεχνολογικές εξελίξεις... ο πρόωρος θάνατος γονέων...» (Κασιμάτη 2001:137, 1998:34-44) και άλλα στοιχεία μπορεί να αποτελέσουν τυχαίους παράγοντες που σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά, κατευθύνουν τα άτομα προς τις επιλογές του επαγγέλματός τους.

2. Η προσέγγιση της ψυχανάλυσης

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό σχήμα, η εκλογή επαγγέλματος μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των ανθρώπων οι οποίες δεν είναι συνειδητοποιημένες. Εστιάζει δηλαδή στους παράγοντες που εντέλει καθορίζουν τις επιλογές των ατόμων, έτσι ώστε να ασκήσουν μια επαγγελματική δραστηριότητα τέτοια που να τους εκφράζει και να τους αντιπροσωπεύει. Εδώ, μέσω του επαγγέλματος δηλαδή, δεν επιδιώκεται απλά και μόνο η ανάγκη του ατόμου για εργασία, αλλά κυρίως η ανάγκη για έκφραση και αυτοπραγμάτωση (Κασιμάτη, 2001: 137). Το κέντρο βάρους αυτής της θεωρίας μετατοπίζεται στο συναισθηματικό πεδίο του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα «στην πίεση που ασκούν οι μη ικανοποιημένες ανάγκες οι οποίες μετατρέπονται σε κίνητρα» (Κ.Ε.Μ.Ε., 1982: 17, Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος 2011: 74-93).

3. *Η προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού*

Η θεωρητική αυτή οπτική, προτάσσει τη θέση ότι ο σύμβουλος είναι σε θέση να βοηθά το άτομο να συνειδητοποιήσει τις κλίσεις και τα ταλέντα του, να αντιληφθεί τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των επαγγελμάτων και να γνωρίσει τις πραγματικές συνθήκες της αγοράς εργασίας. Μόνο με αυτές τις προϋποθέσεις το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε μια ρεαλιστική επαγγελματική επιλογή (Κασιμάτη, 1998: 36). Αυτή η συγκεκριμένη οπτική μπορεί να χαρακτηριστεί και ως θεωρία των «ατομικών χαρακτηριστικών» (Κ.Ε.Μ.Ε., 1982: 16), επειδή τα άτομα κατευθύνονται στο να επιλέξουν ένα επάγγελμα στη βάση ιδιαίτερων στοιχείων της προσωπικότητάς τους. Αυτά λοιπόν τα στοιχεία προδιαγράφουν – κατά περίπτωση – τη μια ή την άλλη επαγγελματική επιλογή.

Υπό το βάρος των επικρίσεων για τη θεωρία τους, ο Ginzberg και οι συνεργάτες του ανασκευάζουν ως ένα βαθμό κάποιες από τις θεωρητικές θέσεις τους σε εργασία που δημοσιεύτηκε το 1972. Δεν θέτουν πλέον χρονικά όρια ως προς την ολοκλήρωση της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Αφήνουν επίσης περιθώρια μεταβολών στην καταρχήν «μη αναστρέψιμη διαδικασία». Τέλος, αποδυναμώνουν μέχρι ενός σημείου την αρχικά έντονα τονισμένη έννοια του συμβιβασμού (Δημητρόπουλος, 1989: 57). Ο νέος όρος που υιοθετείται τώρα από τον Ginzberg είναι η *βελτιστοποίηση* (optimization). Ο όρος αυτός υποδηλώνει την προσπάθεια για τον βέλτιστο δυνατό συνδυασμό των προσωπικών στοχεύσεων με την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα (Vacc & Loesch 2013: 146).

Στην τελευταία ανασκευή της θεωρητικής τους σύλληψης, ο Ginzberg σημειώνει: «η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων που διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή για εκείνους που επιδιώκουν υψηλού βαθμού ικανοποίηση από την εργασία τους. Αυτό τους οδηγεί σε επανειλημμένες επανεκτιμήσεις του τρόπου με τον οποίο μπορούν να βελτιώσουν το ταίριασμα ανάμεσα στους μεταβαλλόμενους στόχους σχετικά με τη σταδιοδρομία τους, από τη μια μεριά, και την πραγματικότητα του κόσμου της εργασίας από την άλλη» (Ginzberg, 1984: 180).

Σε σχέση με τις τρεις παραπάνω προσεγγίσεις, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τοποθετούν το ζήτημα της επιλογής επαγγέλματος σε τρία διακριτά επίπεδα. Στο επίπεδο της διαμόρφωσης των επαγγελματικών προτιμήσεων (ψυχαναλυτική προσέγγιση), στο επίπεδο προσδιορισμού αυτών των προτιμήσεων (προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού) και τέλος στο επίπεδο της υλοποίησης των θεληματικών ή μη επιλογών (προσέγγιση των συμπτωματικών επιλογών) (Κασιμάτη, 2001: 138).

Είναι γεγονός ότι με αφορμή τη θεωρία του Ginzberg και των συνεργατών του διεξήχθησαν πολλές έρευνες. Οι έρευνες αυτές, γενικά, επιβεβαίωσαν τις κύριες παραδοχές της θεωρίας τους. Όχι όμως και τη διαδοχή των σταδίων όπως εκείνοι τα τοποθέτησαν στη θεώρησή τους. Τέτοιες έρευνες πραγματοποίησαν για παράδειγμα οι Small (1953), Davies et al. (1962), και οι Hawell et al. (1977) (Κάντας & Χαντζή, 1991: 44).

Η θεωρία του Donald Super, ουσιαστικά είναι μια κριτική απάντηση στη θεώρηση του Ginzberg. Επικρίνει μάλιστα τον δεύτερο ότι βάζει όρια στη διαδικασία εκλογής επαγγέλματος, αγνοώντας το στοιχείο της αυτοαντίληψης του ατόμου το οποίο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική του ανέλιξη (Κασιμάτη, 2001: 138-139). Η θεωρία αυτή ανήκει στις εξελικτικές θεωρίες που έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο και εξετάζουν τον τρόπο ανάπτυξης του ατόμου - που περνά μέσα από διαδοχικά στάδια διαμόρφωσης της αυτοεικόνας του - μέσω της εξέλιξης των ικανοτήτων και των κλίσεων του (Watson, 2005: 139).

Το θεωρητικό σχήμα του Super διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση στοιχείων από τρεις επιστημονικές περιοχές. Πρόκειται καταρχήν για τη Διαφορική Ψυχολογία. Εδώ ο Super υποστηρίζει ότι το κάθε άτομο έχει κλίσεις και ικανότητες για να ασκήσει με επιτυχία ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή μια ομοειδή κατηγορία επαγγελμάτων. Η δεύτερη είναι η Εξελικτική Ψυχολογία, όπου χρησιμοποιεί θέσεις και προτάσεις της Buehler αναφορικά με τις «περιόδους ζωής», και η τρίτη είναι η αποκαλούμενη θεωρία της «Αυτοαντίληψης» (Δημητρόπουλος, 1989: 57).

Όταν ένα άτομο, διατείνεται ο Super (1951), εκδηλώνει την προτίμησή του για ένα επάγγελμα, στην ουσία μεταφράζει σε «όρους επαγγέλματος» αυτό που πιστεύει και αντιλαμβάνεται ως προς τον εαυτό του. Σε εργασία του που

δημοσιεύεται το 1957, υποστηρίζει πως όταν κάνουμε λόγο για διαδικασία επαγγελματικής επιλογής εννοούμε μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο διαμορφώνει, εκφράζει και θέτει σε εφαρμογή την αυτοαντίληψη η οποία αναδεικνύει την αλληλόδραση μεταξύ των δυνατοτήτων που έχει το άτομο και των δεδομένων του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Super 1957: 80-100, Vacc & Loesch 2013: 148).

Στη συλλογιστική του Super, η αυτοαντίληψη ασκεί επιρροή στην επαγγελματική επιλογή, επειδή όπως υποθέτει, το άτομο εκδηλώνει την προτίμησή του σε επαγγέλματα από τα οποία αναμένει την αξιοποίηση των κλίσεων, του ταλέντου και των δεξιοτήτων του. Έτσι βλέπουμε άτομα που θεωρούν «τον εαυτό τους... καλλιτέχνη και δημιουργό, να επιλέγουν π.χ. το επάγγελμα του αρχιτέκτονα...» (Κασιμάτη, 2001: 139).

Η εν λόγω θεωρία διαρθρώνεται αρχικά μέσα από δέκα θεωρητικές προτάσεις, οι οποίες στη συνέχεια διευρύνονται σε δώδεκα. Αυτές οι δέκα προτάσεις – παραδοχές είναι:

1. Οι άνθρωποι διαφέρουν στις ικανότητές τους, στα ενδιαφέροντά τους.
2. Με βάση αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι άνθρωποι είναι κατάλληλοι για κάποια επαγγέλματα.
3. Καθένα απ' αυτά τα επαγγέλματα απαιτεί ένα χαρακτηριστικό πλέγμα ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας...

4. Οι επαγγελματικές προτιμήσεις και ικανότητες, οι καταστάσεις μέσα στις οποίες οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται, και η αυτοεικόνα τους, αλλάζουν με τον χρόνο και την πείρα... έτσι η επαγγελματική επιλογή και προσαρμογή εμφανίζεται ως μια συνεχής διαδικασία.

5. Αυτή η διαδικασία μπορεί να συνοψιστεί σε μια σειρά «περιόδων ζωής», τις εξής: ανάπτυξη, διερεύνηση, δημιουργία, συντήρηση και παρακμή. Εν συνεχεία, η περίοδος «διερεύνηση» μπορεί να υποδιαιρεθεί...

6. Η φύση της επαγγελματικής ζωής (δηλ. το επιτυγχανόμενο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και η συχνότητα, σειρά και διάρκεια των δοκιμαστικών και σταθερών ενασχολήσεων), καθορίζεται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του ατόμου, από τις νοητικές του ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ευκαιρίες που του δίνονται.

7. Το άτομο στην εξέλιξη – πορεία του σ' αυτές τις περιόδους ζωής μπορεί να καθοδηγηθεί, μέσω της διευκόλυνσης (1) της διαδικασίας ωρίμανσης των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων του και (2) της διαδικασίας ελέγχου της πραγματικότητας και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης.

8. Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης είναι στην ουσία διαδικασία διαμόρφωσης – εξέλιξης και αξιοποίησης της αυτοεικόνας. Είναι μια διαδικασία συμβιβασμού κατά την οποία μορφοποιείται μια αυτοαντίληψη, που είναι αποτέλεσμα αλληλενέργειας κληρονομικών ικανοτήτων, νευροενδοκρινικής δομής, ευκαιρίας να αναλάβει διάφορους ρόλους, και αξιολόγησης της έντασης στην

οποία το αποτέλεσμα ανάληψης ενός ρόλου θα επιδοκιμαστεί από τους ανωτέρους και ομοίους του.

9. Η διαδικασία του συμβιβασμού μεταξύ ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, μεταξύ αυτοαντίληψης και πραγματικότητας, είναι διαδικασία ανάληψης ρόλων, ανεξάρτητα απ' το εάν τους ρόλους τούς παίζει το άτομο στη φαντασία του, στη συμβουλευτική συνέντευξη ή με δραστηριότητες στην πραγματική ζωή, όπως για παράδειγμα στη σχολική τάξη, σε λέσχες, σε μερική απασχόληση ή σε είσοδο σε ένα επάγγελμα.

10. Οι επαγγελματικές ικανοποιήσεις και οι ικανοποιήσεις από τη ζωή γενικότερα, εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο το άτομο βρίσκει διεξόδους για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις αξίες του. Εξαρτώνται ακόμη από την είσοδό του σ' ένα επαγγελματικό περιβάλλον, σ' ένα ρόλο τον οποίο η εξέλιξή του και οι διερευνητικές εμπειρίες τον έκαναν να θεωρεί τον εαυτό του κατάλληλο» (Super, 1953:189).

Η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως αναφέραμε πραγματοποιείται, κατά τον Super, μέσα από πέντε διαδοχικά στάδια (life stages). Συνδέει καθένα από αυτά τα στάδια με μια συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο και συγκεκριμένες εξελικτικές υποχρεώσεις και καθήκοντα. Αυτή η πορεία έχει ως κατάληξη το συμβιβασμό (Κάντας & Χαντζή, 1991: 48), σύμφωνα με την ανάλυση των δέκα παραδοχών της θεωρίας του. Είναι γεγονός όμως, ότι ο ίδιος αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στα δύο πρώτα στάδια. Και αυτό επειδή θεωρεί ότι στα πλαίσιά τους, πραγματοποιούνται οι πλέον σημαντικές διεργασίες που αφορούν την επιλογή επαγγέλματος (Κασιμάτη, 1998: 37). Η Κασιμάτη (1998: 38) παρουσιάζει επίσης

διαγραμματικά, την αντιστοιχία που παρουσιάζουν οι θέσεις του Super με εκείνες του Ginsberg αναφορικά με τις φάσεις της επιλογής. Σύμφωνα με την ίδια, βασικά στοιχεία στα οποία εστιάζουν και οι δύο είναι «η φαντασία, το ενδιαφέρον, η ικανότητα, αλλά και η δοκιμή και αργότερα η αποσαφήνιση» (Κασιμάτη, 2001: 141).

Ένα σύνολο θέσεων της θεωρητικής κατασκευής του Super αφορά στην έννοια των «λειτουργιών για την επαγγελματική ανάπτυξη». Εδώ αναφέρεται σε όλες τις λειτουργίες που προσδιορίζονται από τις κοινωνικές προσδοκίες απέναντι στις οποίες βρίσκεται κάθε άτομο σε διακριτές περιόδους της ζωής του. Η έννοια αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική επειδή ακριβώς θέτει ευθέως το θεμελιώδες ζήτημα: «Ποιες στάσεις, ικανότητες, τρόπους συμπεριφοράς πρέπει να διαθέτει το άτομο, για να μπορεί να εκπληρώσει τις κοινωνικές απαιτήσεις, στο χώρο του επαγγέλματος σε συγκεκριμένες φάσεις της ζωής του και συγχρόνως να ακολουθήσει μια αρμονική ανάπτυξη» (Κρίβας, 1987: 32).

Στη προβληματική του ίδιου ερευνητή εντάσσονται και οι όροι *πρότυπο σταδιοδρομίας* (career pattern), και *επαγγελματική ωριμότητα* (vocational maturity). Με τον πρώτο όρο εννοείται ο τρόπος με βάση τον οποίο το άτομο διέρχεται μια πορεία σταδίων. Η δεδομένη αυτή πορεία δεν μπορεί να είναι πια ευθύγραμμη, συγχρόνως όμως διαφοροποιείται από άνθρωπο σε άνθρωπο. Τον καθορισμό της πορείας αυτής επηρεάζουν σημαντικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων οι ατομικές του ικανότητες, οι ευκαιρίες που του προσφέρονται καθώς επίσης και τα γενικά οικονομικά δεδομένα. Έτσι η σταδιοδρομία του ατόμου μπορεί να χαρακτηρίζεται, ανάλογα με την περίπτωση είτε από σταθερότητα, είτε

από διακυμάνσεις και να οδηγεί σε μια συμβατική λύση άσκησης επαγγέλματος¹⁶ (Κάντας & Χαντζή, 1991: 51). Ο δεύτερος όρος, της επαγγελματικής ωριμότητας, ερμηνεύεται ως ετοιμότητα του ατόμου για να ανταποκριθεί στα καθήκοντα που θέτει η επαγγελματική ανάπτυξη (Alao, Kobiowu & Adebowale 2010: 143-147).

Μια από τις πιο αξιόλογες έρευνες για το ρόλο της επαγγελματικής ωριμότητας, είναι εκείνη που σχεδίασε ο ίδιος ο Super και προβλήθηκε από τον ίδιο και τους συνεργάτες του (Super, Kowalski & Gotkin, 1967). Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι η επαγγελματική ωριμότητα των μαθητών στη ηλικία των δέκα πέντε ετών, όταν δηλαδή αποφασίζεται αν ο μαθητής θα συνεχίσει τις σπουδές του ή θα τις σταματήσει, δεν είναι τόσο ισχυρή ώστε να μπορεί να υλοποιεί τις όποιες επαγγελματικές επιδιώξεις του.

Μια νεότερη ανάγνωση των πορισμάτων της έρευνας αυτής έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη του Super ότι «τα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι στην ουσία χρόνια επαγγελματικών διερευνήσεων και όχι χρόνια προετοιμασίας για ένα επάγγελμα» (Super & Bohn, 1971: 121). Για τους μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών – όπως τεκμαίρεται – ο βασικότερος παράγοντας επαγγελματικής ωριμότητας που θα μπορούσε να βοηθήσει σε κάποια έστω πρόβλεψη της επερχόμενης επιτυχίας στη σταδιοδρομία, θα ήταν το επίπεδο πληροφόρησής τους πάνω στο τι χρειάζεται από εκπαιδευτικής πλευράς, έτσι ώστε να έχουν επιτυχία στο επάγγελμα της προτίμησής τους.

Ο Super σε μια πρόσφατη δημοσίευση για τη θεωρία του περί της αυτοαντίληψης σημειώνει: «Η θεωρία της αυτοαντίληψης στην επαγγελματική ψυχολογία αποτελεί στην ουσία θεωρία “ταιριάσματος”, καθώς τα άτομα συγκρίνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται

¹⁶ Η άποψη περί της ύπαρξης προτύπων σταδιοδρομίας εμφανίζεται για πρώτη φορά από τους Miller και Form (1951). Την άποψη αυτή τελικά, υιοθετεί και ο Super.

από τα επαγγέλματα. Εμπεριέχει επίσης τη θεώρηση του εαυτού στο πλαίσιο της δομής των ευκαιριών. Τα άτομα ταιριάζουν χαρακτηριστικά (της προσωπικότητας), διαμορφώνουν προτιμήσεις, κάνουν επιλογές και επιδιώκουν να υλοποιήσουν τις επιλογές αυτές με την απόκτηση της αναγκαίας εκπαίδευσης και την εξεύρεση του κατάλληλου επαγγέλματος...» (Brown, Brooks et al, 1984: 208). Στην οριστική της πάντως μορφή η θεωρία του Super συνδυάζει την ψυχολογική με την κοινωνιολογική προσέγγιση.

Η έρευνα του Super έχει το μειονέκτημα ότι διατυπώθηκε πολλά χρόνια πριν παρά τις συνεχείς αναθεωρήσεις, και διεξήχθη μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες της τότε κοινωνικής πραγματικότητας των Η.Π.Α.. Έτσι ο Super στην προσπάθειά του να δημιουργήσει μια πιο βελτιωμένη θεωρία σε σχέση με την αρχική του, δανείζεται θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία από προγενέστερες ή σύγχρονες θεωρίες και έρευνες (Κάντας & Χαντζή, 1991: 55). Προσπάθειες ώστε να καλυφθούν σημεία της θεωρίας του που δεν έχουν διευκρινιστεί επαρκώς, και να δοθεί έμφαση σε διεργασίες σχετικές με την επαγγελματική επιλογή που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της παιδικής ηλικίας, καταβάλουν ορισμένοι θεωρητικοί όπως οι Richter (1967), Roe (1972) και Geiss Ler (1977). Οι έρευνές τους εκκινούν από τη γενική υπόθεση πως ο τρόπος αγωγής από τους γονείς, και το επάγγελμα το οποίο θα επιλέξουν τα παιδιά τους αργότερα, σχετίζονται άμεσα (Κρίβας, 1987: 32).

Από την άλλη, η βασική καινοτομία που εισάγει ο Super, αφορά τη σχέση της αυτοαντίληψης με τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ίδιος ασχολείται εκτεταμένα με το ζήτημα της «επαγγελματικής ωριμότητας» και καταργεί εντέλει τα χρονικά όρια της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης που αρχικά είχε θέσει (Δημητρόπουλος, 1989: 59). Παρά το γεγονός λοιπόν ότι εστιάζει ιδιαίτερα

στην αυτοαντίληψη, ο βασικός κορμός της θεωρίας του σχεδόν ταυτίζεται με εκείνον του Ginzberg (Κασιμάτη, 2001: 141).

Οι επισημάνσεις και παρατηρήσεις της Keil (Williams, 1967: 76-96) και των συνεργατών της στην εργασία τους *«Νέοι και εργασία: προβλήματα και προοπτικές»*, οδηγούν τον Musgrave (1967: 97) στη θέση ότι η επαγγελματική επιλογή πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Ο ίδιος επιχειρεί να κατασκευάσει μια θεώρηση με κοινωνιολογικό υπόβαθρο, που να αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, με βάση τη θεωρία της κοινωνικοποίησης και τη θεωρία των ρόλων.

Στο θεωρητικό του σχήμα η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος πραγματοποιείται κυρίως εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των οργανισμών ή των επιχειρήσεων (Κασιμάτη, 2001: 141). Υιοθετεί μάλιστα τον όρο «οικονομική κοινωνικοποίηση» αναφερόμενος σε όλους τους ρόλους που συνδέονται με διακριτούς οικονομικούς θεσμούς κάθε κοινωνίας (Κάντας & Χαντζή, 1991: 75). Κατά τον Musgrave (1967: 98) η κοινωνικοποίηση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ως ομοιογενής. Σε αυτό το σημείο, αποδέχεται τη διάκριση που κάνει ο Parsons μεταξύ της πρωτογενούς και της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Η πρώτη σχετίζεται με τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ανθρώπου, ενώ η δεύτερη εκδηλώνεται μέσω της μίμησης και των αξιών που αναγνωρίζει η κοινωνία (Macleay & Wilson, 2009: 261-262).

Αν θέλουμε, όπως διατείνεται ο ίδιος, να προβούμε σε μια ανάλυση της διαδικασίας της επαγγελματικής επιλογής στη βάση της κοινωνικοποίησης του ατόμου, τότε πρέπει να αναγνωρίσουμε την κυριαρχία της φύσης αλλά και του περιεχομένου των επαγγελματικών ρόλων. Από την οπτική των νεότερων ατόμων, η κοινωνία προσφέρει πολλούς και διακριτούς επαγγελματικούς ρόλους, τόσο στα

ίδια όσο και στα άτομα του στενότερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος όπως γονείς, εκπαιδευτικοί και αδέρφια. Αυτά τα άτομα όμως του περιβάλλοντος δρουν για λογαριασμό των πρώτων. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται μια πολύ σημαντική θέση της θεωρίας του Musgrave: η επαγγελματική επιλογή μπορεί να εμφανίζεται ως προσωπική επιλογή, στην πραγματικότητα όμως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκεται καθοριστικά σε αυτή τη διαδικασία (Κασιμάτη, 1998: 43). Ο ίδιος αναφέρεται σε τέσσερα διαδοχικά στάδια της κοινωνικοποίησης καθένα από τα οποία παίζει έναν ιδιαίτερο όσο και σημαντικό ρόλο:

1. Η κοινωνικοποίηση πριν από την εργασία (pre-work socialization). Αυτή ταυτίζεται χρονικά με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση. Προσδιορίζεται από τα βιώματα και τις εμπειρίες τις οποίες ο νέος άνθρωπος αποκτά από το οικογενειακό και συγγενικό του περιβάλλον. Έτσι συνειδητοποιεί σταδιακά τους ρόλους που μπορεί να επιχειρήσει να αναλάβει στα πλαίσια της συνολικής κοινωνικοποίησής του, και με τον τρόπο αυτό να οριοθετήσει πιο στενά τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του. Σε αυτό το στάδιο λοιπόν περιορίζεται το πλάτος των επιλογών του ως προς το επάγγελμα.

2. Η κοινωνικοποίηση κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας. Εδώ, οι προτιμήσεις που έχει εκδηλώσει το άτομο στο προηγούμενο στάδιο, απολήγουν σε επιλογές. Οι επιλογές αυτές όμως, δεν μπορεί να γίνονται μόνο με βάση τις προτιμήσεις του. Θα πρέπει να κινούνται παράλληλα με το πλαίσιο των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Συνεπώς το άτομο περιορίζεται από τις προσφερόμενες ευκαιρίες.

3. Η κοινωνικοποίηση μέσα στην εργασία. Το στάδιο αυτό αντιπροσωπεύει το κυριότερο στοιχείο της θεωρίας του για την επαγγελματική επιλογή. Και αυτό για τρεις λόγους. Η πρώτη χρονικά επιλογή είναι πιθανό να μην είναι και η τελική. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ωστόσο δίνουν έμφαση στην αρχική επιλογή, εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτή περιορίζει τις μελλοντικές επαγγελματικές διεξόδους. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με το ότι η αποτυχία στην αρχική επιλογή συνοδεύεται κατ' ανάγκη από αλλαγές στο πεδίο των επαγγελματικών θέσεων. Ο τρίτος και τελευταίος λόγος αναφέρεται στις ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της τεχνολογίας, που έχουν ως παρεπόμενο τις μεταβολές στις συνθήκες αλλά και στο περιεχόμενο των επαγγελματικών ρόλων, στοιχείο που επηρεάζει τις ατομικές αποφάσεις για αλλαγή επαγγέλματος.

4. Οι επαγγελματικές αλλαγές υποβάλλουν το άτομο σε κάποιο είδος κοινωνικοποίησης. Και αυτό γιατί δεν είναι προϊόν προσωπικών χαρακτηριστικών, αλλά έχουν την αιτία τους σε μεταβολές «της επαγγελματικής δομής» λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης. Οι αλλαγές που αφορούν το επάγγελμα είναι μάλιστα πιο συχνές σε κοινωνίες «πλήρους απασχόλησης» και επιδρούν στην επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων. Εδώ τα άτομα αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους μετακινούμενα στα πλαίσια του ίδιου επαγγέλματος ή διακριτών επαγγελμάτων. Συνεπώς, σε αυτό το στάδιο όπως και το προηγούμενο, η κοινωνική συγκρότηση συνιστά ζήτημα εξαιρετικής σημασίας. Η Κασιμάτη σημειώνει χαρακτηριστικά ότι: «είναι φυσικό να αποδεχτούμε την άποψη ότι η μετακίνηση από ένα επάγγελμα ή μια θέση σε ένα άλλο, εφόσον αυτό συνεπάγεται επιλογή, είναι ευκολότερη, όταν το άτομο γνωρίζει “εκ των προτέρων” το περιεχόμενο και τους όρους της “υπό πλήρωσιν” θέσης» (Κασιμάτη, 2001: 141-143).

Ο Musgrave (1967) αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Θεωρεί ότι για να επιτευχθεί η ανάπτυξη απαιτείται κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Με αυτή την έννοια, οι προτιμήσεις των ατόμων διαμορφώνονται στα πλαίσια μιας μακροοικονομικής θεώρησης για συγκεκριμένα επίπεδα και είδη εκπαίδευσης, και οδηγούν σε αντίστοιχους επαγγελματικούς ρόλους. Πιο συγκεκριμένα, ο Musgrave (1967) σημειώνει ότι: «το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο σύστημα νοητικό αλλά κυρίως σύστημα κοινωνικό, που δεν αντανακλά μόνον μια ορισμένη επιστημολογική ταξινόμηση και κατάταξη της γνώσης, αλλά εκφράζει κυρίως μια γνώση που αξιολογείται, ιεραρχείται και κατανέμεται με ορισμένα κριτήρια κοινωνικού χαρακτήρα».

Το σύστημα εκπαίδευσης μιας χώρας, ισχυρίζεται ο Musgrave (1967), αποτελεί σε σημαντικό βαθμό την αιτία, αλλά ταυτόχρονα και το αποτέλεσμα του επιπέδου της κοινωνικής και οικονομικής της ανάπτυξης. Μέσω των ευκαιριών που δημιουργεί και την ανταπόκριση που έχουν αυτές στις δεδομένες κάθε φορά ανάγκες της αγοράς εργασίας, παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία της επιλογής επαγγέλματος του ατόμου και κατ' επέκταση στη μετέπειτα θέση του στην κοινωνία. Σε ατομικό λοιπόν επίπεδο υπάρχουν επιθυμίες και προτιμήσεις, οι οποίες επηρεάζουν όχι μόνο την επιλογή επιπέδου εκπαίδευσης αλλά και της ειδικότητας (Musgrave, 2013).

Από την άλλη πλευρά, θέσεις όπως αυτή κατά την οποία η διαδικασία επαγγελματικής επιλογής μπορεί να εξηγηθεί στη βάση των κοινωνικών διαρθρώσεων, αγγίζουν μαρξιστικές απόψεις κατά τις οποίες «οι διαρθρωτικές αλλαγές του αντικειμενικού κόσμου προκαλούν αλλαγές υποκειμενικής υφής στο επίπεδο του ατόμου και των εμπειριών του» (Williams, 1974: 52).

Στα πλαίσια της κριτικής για τη θεωρία του Musgrave, προβάλλεται από ορισμένους η άποψη ότι δεν εστιάζει όσο πρέπει στις κοινωνικές διαρθρώσεις, στις προσφερόμενες ευκαιρίες και στις διαφορετικές προσβάσεις που έχουν τα άτομα σε ορισμένες εργασιακές θέσεις. Επικρίνεται ακόμα για το ότι παρακάμπτει ουσιαστικά, στοιχεία όπως για παράδειγμα η διαφορετική αξιολόγηση των επαγγελματών από επιμέρους κοινωνικές κατηγορίες και για το ότι η θεώρησή του είναι πιο πολύ ατομιστική (Esland & Salaman, 1980: 112).

Τέλος υπάρχουν αιτιάσεις για το ότι με την εμφάνιση της θεώρησής του, δημιουργεί μια απλοϊκή λειτουργιστική κοινωνιολογική θεωρία η οποία στηρίζεται στη θέση ότι στην πραγματικότητα υπάρχει ένα κοινωνικό consensus, – και όχι σύγκρουση – και πως κάνει μια άστοχη χρήση των όρων ρόλος και κοινωνικοποίηση (Coulson, Keil, Ridell & Struthers, 1967). Ο Musgrave από την πλευρά του, απορρίπτει αυτές τις αιτιάσεις, τονίζοντας πως στο θεωρητικό του σχήμα αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος των κοινωνικών δομών στη συγκρότηση των επαγγελματικών επιλογών των ατόμων (Κάντας & Χαντζή, 1991: 76).

2.2 Δομικές θεωρίες

Στην προσέγγιση του Ashton και των συνεργατών του, επιχειρείται η μελέτη του βαθμού αλληλόδρασης μεταξύ των παραγόντων της ατομικής επιλογής επαγγέλματος και των αντικειμενικών δομικών συνθηκών (Lauder, Ashton & Sung, 1991). Στην εργασία τους αξιοποιούν τον όρο «δομοποίηση» τον οποίο πρώτος χρησιμοποίησε ο Giddens και τον ανάγουν σε μοντέλο που αναγνωρίζει πως «δομή

και δράση είναι αδιαχώριστα συνυφασμένες και θα έπρεπε να τους αποδίδεται ισοδύναμο αναλυτικό βάρος».

Όπως προκύπτει μέσα από το ερευνητικό τους εγχείρημα, στο πέρασμα από το σχολείο στον εργασιακό χώρο, μεταβλητές δομικού χαρακτήρα (π.χ. η κοινωνική τάξη, το βιολογικό φύλο και η τοπική – αντικειμενική δομή ευκαιριών), παίζουν πιο αποφασιστικό ρόλο για εκείνους που μπαίνουν στις μεσαίες ή κατώτερες βαθμίδες εργασιακών θέσεων στην αγορά εργασίας – για νέους κυρίως, και λιγότερο για όσους μπαίνουν στα ανώτερα (Lauder, Ashton & Sung, 1991).

Οι τρεις ερευνητές αναφερόμενοι στα ανώτερα τμήματα της αγοράς εργασίας καταλήγουν στο ότι «οι παράγοντες που τα άτομα αντιλαμβάνονται ως προϊόν των δικών τους προσπαθειών και επιτευγμάτων αποτελούσαν πράγματι τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τον καθορισμό του κλιμακίου στο οποίο τα άτομα αυτά εισέρχονταν στην αγορά εργασίας» (Lauder, Ashton & Sung, 1991). Μπορούσαν με άλλα λόγια να ελέγχουν καλύτερα τις δομικές συνθήκες, μέσα από πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αναζήτησης εργασίας καθώς και τις καθοριζόμενες από τις αντίστοιχες αξίες και στάσεις τους.

Η σταδιοδρομία, ως διαδικασία ζωής κάθε ατόμου, δέχεται ισχυρές επιρροές από ένα δίκτυο οικογενειακών, ταξικών αλλά και εκπαιδευτικών – δομικής φύσης – παραγόντων. Από αυτή την άποψη η επαγγελματική κοινωνική δομή όπου μπαίνουν όσα άτομα ξεκινούν να εργάζονται, συγκροτείται αλλά και διαχωρίζεται στη βάση στοιχείων όπως το κύρος, το κοινωνικό φύλο, η κοινωνική τάξη και ο εθνοτικός προσδιορισμός (Ashton, Maguire & Spilsbury, 2016). Είναι γεγονός ότι τα άτομα δεν εισέρχονται στην επαγγελματική δομή με ίσες ευκαιρίες. Ούτε οι πόροι (π.χ. χρήμα, δεξιότητες, γνώσεις, προσδοκίες, κίνητρα), ούτε οι φιλοδοξίες

και η αυτοαντίληψη υπάρχουν στον ίδιο βαθμό σε όλους τους ανθρώπους (Watson, 2005: 141, Αργυροπούλου 2012: 55-64).

Είναι ενδεχόμενο, οι ταξικές και επαγγελματικές αναφορές των γονέων να διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Αυτό οφείλεται είτε στα υλικά πλεονεκτήματα των νέων (π.χ. πρόσβαση στην ιδιωτική εκπαίδευση), είτε στην ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση από τους γονείς στο να ακολουθήσουν ή όχι τα παιδιά τους μια εργασία αντίστοιχη με τη δική τους. Επιπρόσθετα, τα λεγόμενα οικογενειακά δίκτυα ενδέχεται να επηρεάζουν αποφασιστικά τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας των ανθρώπων. Αυτό αφορά όχι μόνο στις περιπτώσεις των γονέων που ανήκουν στα μεσαία στρώματα (λόγω διασυνδέσεων), αλλά και στις περιπτώσεις στις οποίες οι εργάτες (χειρώνακτες) έχουν τη δυνατότητα να «προωθούν» άτομα που εντάσσονται στις δικές τους οικογένειες, «μέσα» στην υπηρεσία στην οποία εργάζονται (Watson, 2005: 142, Evans 2009: 37-39).

Η Κοσμίδου – Hardy (2008) αναφερόμενη στους Ashton και Field (1976), σημειώνει χαρακτηριστικά: «Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης... στο χώρο των σχολείων, μέσα από τις οποίες ετοιμάζονται οι μαθητές για διαφορετικούς επαγγελματικούς προορισμούς, συνεχίζουν να λειτουργούν, παρά τις θεωρητικές δηλώσεις για τους σκοπούς και στόχους του σχολείου που σχετίζονται και με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτές οι διαδικασίες αποκρύπτονται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ενώ το σύστημα των εξετάσεων επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στον “αγώνα δρόμου”, φροντίζει όμως, αναγκαστικά να αποτύχουν οι περισσότεροι» (Brown, Lauder & Ashton 2011, Brown, Ashton, Lauder & Tholen 2008, Scott, Gallacher & Parry 2016: 248-249).

Ένα κομβικό ζήτημα στην προβληματική του Ashton είναι εκείνο της ανεργίας. Είναι κάτι που έχει επίσης απασχολήσει και τους Fineman (1987) και Jahoda (1982). Ο πρώτος περιγράφει την ανεργία ως «βιωματικό κενό που μπορεί να εξοργίζει τον άνεργο». Η δεύτερη εστιάζει στα πλεονεκτήματα της εργασίας για το εργαζόμενο άτομο και τις κοινωνιοψυχολογικές απώλειες που συνεπάγεται για αυτό το πέρασμα σε μια κατάσταση ανεργίας.

Ο Ashton από την πλευρά του, διατείνεται πως οι κοινωνιοψυχολογικές λειτουργίες της εργασίας που αμείβεται είναι πολύ δύσκολο να υποκατασταθούν, στην περίπτωση που το άτομο ζει το ίδιο την εμπειρία της ανεργίας. Παρόλα αυτά, προσθέτει, υπάρχει μια πληθώρα μεταβλητών που ασκούν επιρροές στον ιδιαίτερο κάθε φορά τρόπο με τον οποίο η ανεργία γίνεται βίωμα. Ο αντίκτυπος για το ίδιο, είτε αφορά στα οικονομικά, είτε στην ταυτότητα στον εργασιακό χώρο, είτε στην ταυτότητα που διαμορφώνεται στο πεδίο της οικογένειας, τείνει να αλλάζει σε συνάρτηση με την «πρότερη θέση μέσα στην αγορά εργασίας» (Ashton 1986, Ashton 2004: 43-53).

Ο Βρετανός κοινωνιολόγος K. Roberts, αφού μελέτησε τις θεωρίες των Ginzberg και Super, αμφισβήτησε έντονα τον ισχυρισμό ότι η επαγγελματική επιλογή επέρχεται ως αποτέλεσμα των ατομικών φιλοδοξιών. Από την πλευρά του, αναπτύσσει την πιο σημαντική ίσως κοινωνιολογική θεωρία για την ερμηνεία της επιλογής αυτής, τη θεωρία της επαγγελματικής κατανομής ή δομής των ευκαιριών όπως την αποκαλεί (Roberts 2007: 1-9, 2009: 355-368).

Σύμφωνα με τον Roberts «Η άποψη ότι οι νέοι άνθρωποι έχουν ελευθερία εκλογής και ότι μπορούν να επιλέξουν κάποιο επάγγελμα για τον εαυτό τους με βάση την προτίμησή τους, είναι πραγματικός μύθος. Δεν είναι η επιλογή αλλά η ευκαιρία που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι άνθρωποι μπαίνουν στο χώρο της

εργασίας» (Roberts, 1977:145). Με αυτή την έννοια η επιλογή του επαγγέλματος σε δεδομένο χρόνο, είναι συνάρτηση των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την απασχόληση στις οποίες έχουν πρόσβαση τα άτομα. Όσον αφορά δε τις φιλοδοξίες των ατόμων, αυτές αντανakλούν τις κοινωνικές διαρθρώσεις εντός των οποίων τα άτομα αναγκαστικά ζουν (Roberts 1981, Κάντας και Χαντζή 1991: 84-85, Κασιμάτη 2001: 144, Σιδηροπούλου – Δημακάκου 2013:75).

Οι επιλογές οι οποίες σχετίζονται με την εκπαίδευση και το επάγγελμα - κατά την εν λόγω θεωρία -, προσδιορίζονται από παραμέτρους που είναι ήδη διαμορφωμένες μέσα από δομικές διαδικασίες που αφορούν τους μηχανισμούς εκπαιδευτικής επιλογής, την οικογενειακή προέλευση αλλά και τις προτιμήσεις που έχουν οι εργοδότες. Ο Roberts διατείνεται ότι στην πραγματικότητα τα άτομα δεν επιλέγουν το μελλοντικό τους επάγγελμα, αλλά περιορίζονται στα διαθέσιμα επαγγέλματα ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Κασιμάτη, 2001: 144-145). Όμως οι επιμέρους κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετικό βαθμό πρόσβασης σε διάφορα επαγγέλματα. Έτσι, τα άτομα που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν πιο εύκολη πρόσβαση σε επαγγέλματα που είναι ανώτερα από άποψη κοινωνικού γοήτρου και κύρους, σε σχέση με τα άτομα που προέρχονται από τα εργατικά στρώματα (Βρετάκου 1990:45, Δημητρόπουλος, 2004: 109-110, Κάρλου 2015:27).

Η θεωρία του Roberts ή διαφορετικά το μοντέλο δομής κοινωνικών παραγόντων, μετατοπίζει το σημείο εστίασης από το άτομο (ψυχολογικές θεωρίες) στο κοινωνικό περιβάλλον και στους δομικούς περιορισμούς. Γι' αυτό εξακολουθεί να θεωρείται σημαντική και να αποτελεί τον βασικότερο αντίλογο στις εξελικτικές θεωρίες. Ωστόσο έχει κατηγορηθεί από κάποιους για μονομέρεια η οποία σχετίζεται

2. Θεωρίες εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών

με τον «υπερτονισμό» του ρόλου των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων στην επαγγελματική επιλογή.

3. Μεθοδολογία

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο την αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Οι διάφοροι μεθοδολογικοί προβληματισμοί που προέκυψαν στα πλαίσια του σχεδιασμού της έρευνας και κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησής της αφορούσαν τον καλύτερο δυνατό τρόπο εξέτασης τόσο της κεντρικής όσο και των επιμέρους υποθέσεων εργασίας. Οι οποίες διατυπώνονται ως εξής:

A. Οι εκπαιδευτικοί και ο Σ.Ε.Π. ωθούν τους αλλοδαπούς μαθητές εκτός Γενικού Λυκείου.

A1. Οι εμπειρίες, αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν καθοριστικά στον αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών από την πρόσβαση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε υψηλού κύρους επαγγέλματα.

A2. Το περιεχόμενο και η διδακτική του μαθήματος του Σ.Ε.Π. δεν καθορίζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών.

Το σύνολο των προβληματισμών και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν στα πλαίσια εξέτασης των παραπάνω υποθέσεων θα παρουσιαστούν μέσα από την ανάλυση των διαφορετικών σταδίων της έρευνας. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

Πίνακας 3.1 Στάδια έρευνας

Προερευνητικό στάδιο
Πιλοτική έρευνα
Κύρια ερευνητική διαδικασία

Ανάλυση δεδομένων

3.1. Προερευνητικό στάδιο

3.1.1. Επιλογή του πληθυσμού της έρευνας

Η διατριβή ασχολείται με το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ή/και τα μάθημα του ΣΕΠ επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών. Θα διερευνηθούν τόσο τα αντικειμενικά όσο και τα υποκειμενικά στοιχεία που επηρεάζουν τις εν λόγω επιλογές.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε μία επαρχιακή περιοχή η οποία προσφέρει τη δυνατότητα αλληλόδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αλλοδαπούς μαθητές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις απρόσωπες συνθήκες που επικρατούν στις μεγαλουπόλεις. Επιπλέον, η επιλογή της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας ως χώρου διερεύνησης, μελέτης και ανάλυσης, προσφέρει ένα ακόμα συγκριτικό πλεονέκτημα. Είναι γνωστό ότι στην επαρχία οι σχολικές μονάδες στελεχώνονται κυρίως με αναπληρωτές καθηγητές, ενώ στην υπό εξέταση περιοχή οι σχολικές μονάδες απαρτίζονται κυρίως από μόνιμο προσωπικό, προσφέροντας τη δυνατότητα συνέχειας στις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και στις επαφές των ιδίων με τους αλλοδαπούς μαθητές (ΟΛΜΕ, 2010).

Πίνακας 3.2 Φοίτηση σε Γενικά και Τεχνικά λύκεια (Σχολικό έτος 2010-2011)

Σχολικό έτος 2010-2011	Ημεδαποί Μαθητές		Αλλοδαποί μαθητές		Σύνολο	
Σχολική Τάξη	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
A τάξη Γεν. Λυκείου	87.324	24,7	6.351	1,8	93.675	26,5
B τάξη Γεν. Λυκείου	79.335	22	4.752	1,3	84.087	23,3
Γ τάξη Γεν. Λυκείου	77.355	21,3	4.382	1,2	81.737	22,5
Σύνολο Γεν. Λυκείου	245.947	68	15.649	4,3	261.595	72,3
A τάξη Τεχνικού Λυκ.	25.678	7,3	5.091	1,4	30.769	8,7
B τάξη Τεχνικού Λυκ.	31.583	9	4.667	1,3	36.250	10,3
Γ τάξη Τεχνικού Λυκ.	25.853	7,7	2.891	0,8	28.744	8,5
Σύνολο Τεχνικού Λυκ.	85.351	24	12.905	3,6	98.256	27,6
Σύνολο	333.298	92	28.554	7,9	361.852	100

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας η διαφορά στο ποσοστό φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών σε τεχνικά λύκεια και γενικά λύκεια είναι ιδιαίτερα μικρή σε σχέση με τον ημεδαπό μαθητικό πληθυσμό όπου το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε τεχνικά λύκεια είναι

περίπου τρεις φορές μικρότερο σε σχέση με εκείνο των μαθητών που φοιτούν σε γενικά λύκεια. Ωστόσο, παρατηρείται μια έντονη διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικές επιλογές ανάμεσα στους ημεδαπούς και αλλοδαπούς μαθητές. Από τον πίνακα είναι επίσης φανερό ότι πάνω από το 50% των αλλοδαπών μαθητών (αν συμπεριλάβουμε και τους μαθητές που φοιτούν και σε άλλες τεχνικές σχολές – π.χ. οι μαθητές του ΟΑΕΔ οι οποίες δεν καταγράφονται εδώ) στρέφεται σε τεχνικά επαγγέλματα.

Για την διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και του μαθήματος του ΣΕΠ στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας ήταν απαραίτητο διερευνηθούν οι δράσεις και οι αξίες των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών. Ο πληθυσμός της έρευνας δεν περιορίστηκε γενικά στους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια βάσει των οποίων έγινε η τελική επιλογή. Το βασικότερο εξ αυτών ήταν η ύπαρξη *ποικιλομορφίας* του πληθυσμού της έρευνας ως προς:

- A. τα χρόνια διδασκαλίας
- B. το αντικείμενο διδασκαλίας
- Γ. την εμπειρία ως προς τη διδασκαλία του ΣΕΠ
- Δ. τη διδακτική εμπειρία στους αλλοδαπούς μαθητές.

3.1.2 Επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας

Ο χαρακτήρας του θεωρητικού και εμπειρικού υλικού της εργασίας αυτής αλλά και οι επιμέρους στόχοι της, μας οδήγησαν στην πρόταση και αξιοποίηση της *ποιοτικής μεθόδου*. Είναι ευνόητο, πως τα πλεονεκτήματα αλλά και οι δυσχέρειες που

χαρακτηρίζουν γενικά τις ποιοτικές μεθόδους παρουσιάζονται και στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

Όπως έχει ήδη υποστηριχτεί, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι εκείνες που αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα δηλαδή του προς εξέταση (κοινωνικού) φαινομένου (Kvale 1996, Kvale & Brinkmann, 2009). Οι μέθοδοι αυτές παρουσιάζουν μια φυσιολογική ροή και κατά το μεγαλύτερο μέρος τους δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Σε αυτή τη γραμμή, οι Lincoln και Guba (1985) σημειώνουν ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Υπ' αυτήν την έννοια, ο ερευνητής είναι σε θέση να «διδασκεί» στην προσωπικότητα των ατόμων και να αναδεικνύει και κατανοήσει τις επιρροές που έχουν δεχτεί αυτά από το κοινωνικό τους πλαίσιο (Παπαγεωργίου 1998).

Σε κάθε περίπτωση η παρατήρηση, η λήψη συνέντευξης, οι σημειώσεις, η περιγραφή και ερμηνεία φαινομένων, είναι δυνατότητες που προσφέρονται στον ερευνητή που χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους. Ο ίδιος επίσης οφείλει να είναι συνεχώς ενεργός και να αξιοποιεί όλα τα στοιχεία που πέφτουν στην αντίληψή του. Για παράδειγμα, «... σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν» (Eisner 1991). Ο Peshkin (1985) δε από την άλλη, παρομοιάζει τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή ως μια θετική «έκρηξη». Ούτως ή άλλως όμως, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι το υποκειμενικό στοιχείο υφίσταται πάντα, παρά τις όποιες προσπάθειες καταβάλλουμε για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας. Από αυτή την άποψη, είναι καθήκον μας ως ερευνητών να ζωντανέψουμε τα σημαντικά για μας στοιχεία της έρευνας, και να αποφανθούμε για το τι θα συμπεριλάβουμε και τι όχι στα αποτελέσματα της εργασίας μας.

Οι ποιοτικές μέθοδοι προσφέρουν τη δυνατότητα εστίασης στις σημασίες και τις ερμηνείες που οι ίδιοι οι ερωτώμενοι δίνουν στις εμπειρίες τους. Όπως επισημαίνει ο Geertz (1973), από την οπτική των ερευνητών εκείνο που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή. Εκτός από τη λεπτομερειακή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι σε θέση να αποτυπώσουν τη «φωνή» του υποκειμένου αλλά και τις εκφράσεις του. Οι μέθοδοι αυτές ωστόσο δεν εξαντλούνται στην περιγραφή των υποκειμένων και των αφηγήσεων τους αλλά δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι εμπειρίες και οι αξίες των συνεντευξιζόμενων.

Η *συνέντευξη* αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία συλλογής δεδομένων στο χώρο της ποιοτικής μεθόδου. Αυτή την τεχνική ακολούθησε και η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη για την ανάλυση του κοινωνιολογικού προβληματισμού της παρούσας διδακτορικής διατριβής (Jordan & Knopp Biklen, 2007).

Το συγκεκριμένο εργαλείο, επιτρέπει τη δημιουργία ενός πεδίου αλληλόδρασης, μιας άμεσης επικοινωνίας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο. Στην περίπτωση της συνέντευξης στόχος του ερευνητή είναι να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen & Manion 2012). Γι' αυτό λοιπόν εδώ, δίνεται έμφαση στη συνομιλία ανάμεσα στον ερευνητή και τον εκάστοτε εκπαιδευτικό – συνεντευξιζόμενο. Έτσι, με την εν λόγω τεχνική, «απελευθερώνονται» γνώσεις, πληροφορίες προτιμήσεις, απόψεις, αντιλήψεις, ερμηνείες και κίνητρα συμπεριφορών (Briggs & Coleman, 2007).

Η διεξαγωγή μιας συνέντευξης όμως δεν σημαίνει ότι ο ερευνητής απλά κάνει μια συζήτηση. Αντιθέτως, στόχος του είναι να αναδείξει συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούν την υπό διερεύνηση υπόθεση εργασίας.

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες, μη δομημένες, άμεσες ή έμμεσες, επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος (Φίλιας 1993). Εδώ υιοθετήθηκε η *άμεση*, ή αλλιώς η *πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη* (one – to – one interview) με τους εκπαιδευτικούς.

Η συνέντευξη αυτής της μορφής εμφανίζεται σε εργασίες ορισμένων κοινωνικών επιστημόνων, ως συνέντευξη σε βάθος (in depth interview). Βασίζεται σε κάποιες γενικές ερωτήσεις και ζητήματα, τα οποία ο ερευνητής έχει εξ αρχής διαμορφώσει, στη βάση των οποίων επιχειρεί να δώσει κατευθύνσεις στη συνομιλία του με τον ερωτώμενο (Κυριαζή 2011).

Με κριτήριο το πόσο δομημένη ή όχι θα είναι η συνέντευξή μας, επιλέξαμε την *ημι-δομημένη* μορφή της (semi-structured interview). Πρόκειται για ένα είδος συνέντευξης που χαρακτηρίζεται από μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες έχουν προκαθοριστεί, αλλά ταυτόχρονα προσφέρει μεγάλη ευελιξία ως προς την σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις, ως προς την τροποποίηση πάνω στο περιεχόμενο των ερωτήσεων -ανάλογα με το προφίλ του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και την έκβαση της αλληλεπίδρασης- και τέλος ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση (Pidgeon και Henwood 1996, Ιωσηφίδης 2008, Παπαναστασίου και Παπαναστασίου 2014).

Όπως κάθε εργαλείο συλλογής δεδομένων, έτσι και η συνέντευξη παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Opdenakker 2006, Creswell 2011, Παπαναστασίου και Παπαναστασίου 2014). Στα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα περιλαμβάνονται οι δυνατότητές του ερευνητή να φέρει στο φως πληροφορίες σε βάθος, η δυνατότητά του να αναπτύξει μια αποτελεσματική επικοινωνία με τον συνεντευξιαζόμενο, η δυνατότητά του να οδηγηθεί στη διερεύνηση ζητημάτων στα οποία δεν είχε εστιάσει αρχικά και τέλος η δυνατότητά του να προσεγγίσει την

κοινωνική πραγματικότητα και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των ερωτώμενων.

Όμως, η συνέντευξη παρουσιάζει και μειονεκτήματα. Καταρχήν, πρόκειται για ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που απαιτεί πολύ χρόνο, τόσο όσον αφορά το σχεδιασμό της και την πρόσβαση στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς αλλά και όσον αφορά την υλοποίησή της. Επίσης, η λήψη της απαιτεί υψηλού επιπέδου επικοινωνιακές δεξιότητες των ερευνητών καθώς και ευελιξία και πραγματικό ενδιαφέρον. Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει κίνδυνος συλλογής μεγάλου όγκου πληροφοριακού υλικού που δεν είναι χρήσιμο για το υπό εξέταση θέμα μελέτης ή δεν αποτελεί εντέλει αντικείμενο ανάλυσης (Kvale 1996). Ορισμένες φορές, μπορεί να προτάσσεται το υποκειμενικό στοιχείο, γεγονός που εγείρει ζητήματα αξιοπιστίας που αφορούν τα αποτελέσματα. Ωστόσο σε ό,τι έχει να κάνει με μας θεωρούμε ότι τόσο τα θεωρητικά μας εφόδια όσο και η εμπειρία που αποκτήσαμε μέσα από το δοκιμαστικό στάδιο, βελτίωσαν -ικανοποιητικά θέλουμε να πιστεύουμε- τις επικοινωνιακές μας δεξιότητες ως ερευνητών (Stewart & Cash 2013).

3.1.3 Οδηγός συνέντευξης

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας πεδίου, επικεντρώθηκε αφενός στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών. Αφετέρου, στις αξίες και αντιλήψεις που διαμορφώνονται και οι οποίες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των συγκεκριμένων μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες μελέτες που αναλύουν τις επιδόσεις των μαθητών και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, η

3. Μεθοδολογία

διερεύνηση του υπό εξέταση ζητήματος όφειλε να πραγματοποιηθεί βάσει συγκεκριμένων παραμέτρων.

Υπάρχουν ορισμένες μεταβλητές όπως το επίπεδο μόρφωσης των γονέων πρώτης και δεύτερης γενιάς, η επαγγελματική κατηγορία των γονιών και ο τύπος κατοικίας, η μελέτη των οποίων δίνει στους ερευνητές τη δυνατότητα ερμηνείας των σημαντικότερων παραλλαγών της σχολικής επιτυχίας, ακόμα και στο ανώτατο επίπεδο της σχολικής διαδρομής (Willis 1977). Ο συσχετισμός των παραπάνω μεταβλητών μπορεί ενδεχομένως να βοηθήσει στην κατανόηση διαφοροποιήσεων που σημειώνονται στα πλαίσια ομοιογενών ομάδων. Των διαφορών δηλαδή ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από το ίδιο κοινωνικοεπαγγελματικό περιβάλλον. Ωστόσο επισημαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας ή ο τύπος κατοικίας δεν είναι επαρκή κριτήρια για να ερμηνεύσουν τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Άλλοι παράγοντες όπως το κοινωνικό κεφάλαιο και η γλώσσα (Bourdieu & Passeron 1977, Bernstein 1971) αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τους αλλοδαπούς μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985: 362-363). Επιπλέον, στον σχεδιασμό του οδηγού συνέντευξης λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες εκείνοι που σχετίζονται με το κοινωνικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών με στόχο την κατανόηση των δράσεων και των αξιών τους που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3.3, ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από 44 ερωτήσεις οι οποίες Εντάσσονται σε 4 ενότητες.

Πίνακας 3.3: Οδηγός συνέντευξης

	Ενότητα	Περιεχόμενο
1	Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά	• Δημογραφικά χαρακτηριστικά του συνεντευξιζόμενου (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, τόπος διαμονής) • Εισόδημα • Στοιχεία που αφορούν το επάγγελμα
2	Οικογένεια	• Οικογενειακό ιστορικό/Κοινωνική προέλευση • Επιλογή του επαγγέλματος • Απόψεις του περιβάλλοντος για το επάγγελμα • Ελεύθερος χρόνος
3	Αντιλήψεις για το επάγγελμα	• Τρόπος διδασκαλίας • Απόψεις και αξιολογήσεις γύρω από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
4	Σχέσεις εκπαιδευτικού με τους αλλοδαπούς μαθητές	• Συχνότητα επαφών • Σχέσεις με αλλοδαπούς μαθητές • Συμβουλευτική • Απόψεις για την επιλογή επαγγέλματος και σπουδών από αλλοδαπούς μαθητές • Σχέσεις με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών

Ο οδηγός αυτός συγκροτήθηκε από έναν συνδυασμό ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων. Αναφέρεται εδώ ενδεικτικά ένα παράδειγμα ανοιχτής και ένα κλειστής ερώτησης που τέθηκαν: «Ποια θεωρείτε ότι είναι η μεγαλύτερη πρόκληση στο επάγγελμά σας;» και «Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι αλλοδαποί μαθητές να εργάζονται, παράλληλα με τη σχολική τους φοίτηση;» αντίστοιχα. Έτσι στην πρώτη περίπτωση οι αναμενόμενες απαντήσεις από πλευράς εκπαιδευτικών είναι εκ των πραγμάτων πολλές (έχουν να κάνουν με το τι ο καθένας από αυτούς θεωρεί ως πιο σημαντικό στοιχείο στην εργασία του) και απαιτούν εμβάθυνση, ενώ στη δεύτερη

περίπτωση οι απαντήσεις που αναμένονταν ήταν πιο συγκεκριμένες και συνεπώς περιορισμένες.

3.2 Πιλοτικό στάδιο

Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο στάδια. Το πρώτο ήταν η πιλοτική έρευνα, κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκαν 9 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Ο στόχος ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο ο οδηγός συνέντευξης ήταν σε θέση να αναδείξει και να επικεντρωθεί αποκλειστικά στον ρόλο των εκπαιδευτικών και του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας. Ορισμένες ερωτήσεις αποκλείστηκαν από τον τελικό οδηγό, κάποιες αναδιαμορφώθηκαν, ενώ αρκετές μετατράπηκαν από κλειστές σε ανοιχτές ερωτήσεις, καθώς με τον τρόπο αυτό γινόταν ευκολότερο για τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν εμπειρίες και να δώσουν ερμηνείες πάνω σε αυτές. Εκτός από τον οδηγό συνέντευξης, το πιλοτικό στάδιο ξεκαθάρισε μια σειρά από πρακτικά ζητήματα, όπως τη μέση διάρκεια ολοκλήρωσης μιας συνέντευξης καθώς και το χρόνο που απαιτείται για την απομαγνητοφώνησή της.

3.3. Κύρια ερευνητική διαδικασία

Η ποιότητα μιας ερευνητικής μελέτης επηρεάζεται με τρόπο αρνητικό ή θετικό όχι μόνο από τη μεθοδολογία που έχει υιοθετηθεί και τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας που έχει ακολουθηθεί (Morrison 1993). Οι δαπάνες, ο διαθέσιμος χρόνος αλλά και η πρόσβαση στον υπό μελέτη γενικό πληθυσμό επέβαλαν την

3. Μεθοδολογία

εστίαση σε ένα υποσύνολο του πληθυσμού με την προϋπόθεση ότι αυτό θα ήταν αντιπροσωπευτικό. Το μέγεθος του δείγματος στην περίπτωση μας υπαγορεύτηκε από το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της ερευνητικής μας προσπάθειας, από την ιδιαιτερότητα του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison 2012) και τη συγκεκριμένη φύση της έρευνας (Patton 1990, Borg & Gall 2003).

Η κύρια έρευνα της διατριβής πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο 14 μηνών από τον Σεπτέμβριο του 2010 μέχρι το Νοέμβριο του 2011. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με 44 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικών Λυκείων της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε ώστε να αντιπροσωπεύονταν όσο το δυνατόν περισσότερες ειδικότητες. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν κατά πρώτο λόγο σε τμήματα μαθητών της Γ' και δευτερευόντως της Β' Λυκείου. Επίσης επιχειρήθηκε η συμμετοχή στην έρευνα τόσο εκπαιδευτικών που δίδασκαν την παραπάνω χρονική περίοδο ή/και είχαν διδάξει σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες το αντικείμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού όσο και εκπαιδευτικών που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία.

Ο πρώτος στόχος εδώ ήταν να αξιοποιηθούν οι γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων καθώς τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα θα μπορούσαν να εφοδιάσουν τον ερευνητή με παρόμοιο αλλά και διακριτό υλικό έτσι ώστε να υπάρχουν και μεγαλύτερα περιθώρια σύγκρισης. Ο δεύτερος, είχε να κάνει με τις αντιλήψεις και εμπειρίες των καθηγητών που δίδασκαν στα ανωτέρω τμήματα όπου οι εν λόγω μαθητές θα είχαν συγκριτικά περισσότερες πιθανότητες να είχαν αποκρυσταλλώσει τις απόψεις τους για τις σπουδές που θα ήθελαν να πραγματοποιήσουν αλλά και τα επαγγέλματα που θα ήθελαν να ασκήσουν. Τέλος οι εκπαιδευτικοί του Σ.Ε.Π. λόγω του αντικειμένου τους ήταν λογικό να είχαν μια

σχετικά πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα μελλοντικά σχέδια των μαθητών πάνω σε αυτά τα ζητήματα και ενδεχομένως να διακρίνονταν από μια μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση πάνω σε αυτά.

3.3.1. Προσέγγιση του πληθυσμού της έρευνας

Γενικά, η επιτυχημένη διεξαγωγή μιας “πρόσωπο με πρόσωπο” συνέντευξης απαιτεί από τον ερευνητή πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης την τήρηση ορισμένων κανόνων και πρακτικών. Υπ’ αυτήν την έννοια, πριν από κάθε λήψη συνέντευξης ο ερευνητής αιτιολογούσε στον εκάστοτε εκπαιδευτικό γιατί τον επέλεξε για την έρευνα και στη συνέχεια εξασφάλισε τη συναίνεσή του. Τόνιζε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που πρόκειται να δώσει. Του εξηγούσε επίσης, ότι η συνέντευξη γίνεται για καθαρά επιστημονικούς λόγους και του καθιστούσε σαφές ότι θα μπορεί να έχει πρόσβαση στην τελική μορφή της μελέτης. Τον ενημέρωνε για τον αναμενόμενο χρόνο διάρκειας της συζήτησης και άφηνε στην κρίση του να επιλέξει ένα άνετο και ήσυχο χώρο για τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τον προσέγγιζε με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία και δεν έθετε ερωτήσεις που μπορεί να τον έφερναν σε δύσκολη θέση. Δεν τον διέκοπτε όσο διατύπωνε τις σκέψεις του και αν χρειαζόταν, έκανε διευκρινιστικές ερωτήσεις ύστερα από την ολοκλήρωση της απάντησής του. Προσπαθούσε επίσης να δημιουργήσει μαζί του μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ισότητας και μια ατμόσφαιρα φιλική και χαλαρή. Τέλος, τον άκουγε περισσότερο και μίλαγε λιγότερο.

3.3.2. Μέθοδος προσέγγισης μη στατιστικού δείγματος

Για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται κατάλληλη στις περιπτώσεις που είναι δύσκολο να προσεγγιστεί ο υπό διερεύνηση πληθυσμός. Ειδικότερα, αυτό παρατηρείται όταν έχουμε να κάνουμε με ένα ευαίσθητο θέμα έρευνας ή δεν έχουμε αναπτύξει τα απαραίτητα δίκτυα επικοινωνίας (Creswell 2011). Στην παρούσα έρευνα, ανάλογη περίπτωση είναι εκείνη των εκπαιδευτικών της Β΄ και της Γ΄ τάξης των Ημερήσιων Γενικών Λυκείων και των εκπαιδευτικών που είχαν διδάξει ή δίδασκαν την περίοδο λήψης των συνεντεύξεων το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.).

Σύμφωνα με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, στο αρχικό στάδιο γίνεται μια επιλογή ενός μικρού αριθμού ατόμων που διαθέτουν, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας πρόκειται για γνωστούς του ερευνητή - εκπαιδευτικούς από άλλες σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς – υπεύθυνους ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (Γραφείων Σ.Ε.Π.) και Διευθυντές και Υποδιευθυντές Ημερήσιων ΓΕ.Λ.].

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης τεχνικής, ο συνεντευξιαζόμενος συστήνει τον ερευνητή σε έναν άλλο συνεντευξιαζόμενο, ο δεύτερος σε έναν τρίτο και ούτω καθεξής (Vogt 1999). Η διαδικασία πρόσβασης στον πληθυσμό γίνεται μέσα από τους λεγόμενους «ανθρώπους κλειδιά» (key people). Πρόκειται για άτομα που βρίσκονται σε συχνή επαφή με την κοινωνική ομάδα που ερευνάται ή αποτελούν μέλη της, και έτσι χαίρουν της εμπιστοσύνης της και είναι σε θέση να συστήσουν τον ερευνητή σε αρκετά από τα μέλη της (Berg 1988, Κυριαζή 2011). Τα άτομα αυτά λοιπόν θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στον υπό έρευνα πληθυσμό

έτσι ώστε να μπορούν να προτείνουν με τη σειρά τους στον ερευνητή κάποια άλλα άτομα με χαρακτηριστικά συναφή με το αντικείμενο της μελέτης. Σε ένα επόμενο στάδιο, τα παραπάνω άτομα παραπέμπουν τον ερευνητή σε άλλους ανθρώπους που πληρούν τις προϋποθέσεις για ένταξή τους στην ερευνητική διαδικασία. Με τον ίδιο τρόπο εξελίσσονται και τα μετέπειτα στάδια. Έτσι η διαδικασία αυτή συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο μέχρι του σημείου όπου θα έχει επιτευχθεί το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος, ή έως ότου η συλλογή νέων δεδομένων δεν προσφέρει πλέον καμιά νέα πληροφορία (σημείο κορεσμού “saturation”) (Bertaux & Bertaux-Wiame 1981). Από αυτήν την οπτική, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος σκόπιμης δειγματοληψίας.

Ωστόσο έχει υποστηριχθεί ότι η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει πέρα από τα πλεονεκτήματά της και μειονεκτήματα. Ζητήματα όπως ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται τα αρχικά υποκείμενα της έρευνας, η επιβεβαίωση των κριτηρίων εισαγωγής των υποκειμένων στην έρευνα, η χρήση των ίδιων των συμμετεχόντων ως βοηθών των ερευνητών, η παρακολούθηση της εξέλιξης της δημιουργούμενης αλυσίδας και της αξιοπιστίας των δεδομένων, συνιστούν βασικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς (Biernack & Waldorf 1981). Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα επιχειρήθηκε ο περιορισμός αυτών των προβλημάτων.

3.4. Ανάλυση δεδομένων

3.4.1. Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Με την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης ακολουθούσε η καταγραφή ορισμένων σημειώσεων που αποτελούσαν μια περίληψη της συνομιλίας δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα αλλά και αντιλήψεις που παρουσιάστηκαν από

τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα, γινόταν η πλήρης απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Μέσα σε αυτές συμπεριλαμβάνονται και ορισμένες εκφράσεις και κινήσεις που συνοδεύουν την ομιλία, καθώς με αυτόν τον τρόπο αποτυπώνεται περισσότερο δυναμικά η αφήγηση (Silverman & Marvasti 2008, Silverman 2015).

3.4.2. Κωδικοποίηση και ανάλυση

Μετά την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων, ακολούθησε η ανάλυση των συνεντεύξεων μέσα από την κωδικοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού.

Το πρώτο βήμα για την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η κατασκευή των βασικών κατηγοριών. Οι κατηγορίες αφορούν γενικές ομάδες μεταβλητών που έχουν άμεση σχέση με τις υποθέσεις εργασίας (Madison 2005, Dey 1993, Tesch 2013). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκαν δύο βασικές κατηγορίες:

- *Εμπειρίες των εκπαιδευτικών*
- *Αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*

Από την άλλη πλευρά, η κωδικοποίηση του υλικού έχει να κάνει με την περαιτέρω εξειδίκευση των παραπάνω κατηγοριών (Okely 1994). Το αρχικό επίπεδο εξειδίκευσης αφορούσε τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του ΣΕΠ στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας. Πέρα από αυτή τη διαφοροποίηση, ήταν αναγκαίο να εξειδικευτούν περαιτέρω οι κατηγορίες σε κωδικούς που αφορούσαν όλο και πιο συγκεκριμένες εκφάνσεις των ζητημάτων. Έτσι στην περίπτωση των εμπειριών των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν **12 κωδικοί** που αφορούσαν λεγόμενα των εκπαιδευτικών για τις αντικειμενικές πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος. Οι κωδικοί επικέντρωναν στο

3. Μεθοδολογία

περιεχόμενο του μαθήματος του Σ.Ε.Π., τον τρόπο διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους, τις μεταβολές λόγω της οικονομικής κρίσης.

Στη συνέχεια, η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σκοπός εδώ ήταν να αναδειχθεί ο τρόπος που τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και η συναναστροφή με τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζουν τις δράσεις και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, δημιουργήθηκαν **10 κωδικοί** που αφορούσαν τη νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε δεύτερη φάση στην αγορά εργασίας. Ένα παράδειγμα τέτοιας κωδικοποίησης είναι το ακόλουθο: *Αντιλήψεις των καθηγητών για την υποβάθμιση του μαθήματος του Σ.Ε.Π.*

Μετά από τη διαδικασία τελικής διαμόρφωσης των **22 κωδικών**, η κατηγοριοποίηση των οποίων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, δημιουργήθηκαν λίστες για τον κάθε κωδικό όπου η κάθε μία αποτελούνταν από συγκεκριμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Οι λίστες αυτές αποτέλεσαν τον άξονα γύρω από τον οποίο πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή του κεφαλαίου 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 3.4. Κωδικοί και αναλυτικές κατηγορίες της έρευνας

Βασικές Αναλυτικές Κατηγορίες	Αριθμός Κωδικών
Εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές	12
Αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	10
Σύνολο κωδικών	22

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Στα προηγούμενα κεφάλαια, η διδακτορική διατριβή εστίασε στις παραμέτρους εκείνες που διαμορφώνουν τα γενικότερα κοινωνικά πλαίσια και το θεωρητικό προβληματισμό, από το οποίο εξαρτάται η επιρροή του εκπαιδευτικού και του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στην ένταξη και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών. Το δεύτερο μέρος της διδακτορικής διατριβής αφορά το κοινωνικό περιεχόμενο αυτού του πλαισίου που δεν είναι άλλο από το ιστορικό γύρω από το μάθημα του Σ.Ε.Π. αλλά και τα κύρια στοιχεία του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, αφορά τις απόψεις που διαμορφώνουν και τις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ιστορικό πλαίσιο διαμόρφωσης και λειτουργίας του θεσμού του Σ.Ε.Π. είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την κατανόηση των δυνατοτήτων που τυπικά προβλέπονται από την Πολιτεία ούτως ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με γνώσεις για την μελλοντική επιλογή όσον αφορά στις σπουδές και στο επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Στο κεφάλαιο αυτό, επίσης, γίνεται και μια συνοπτική παράθεση των υποστηρικτικών δομών του μαθήματος που υπήρχαν στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Τα δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία, όπως αυτά προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, έχουν μεγάλη σημασία στην κατανόηση και στην ερμηνεία της σχέσης των υπό ανάλυση εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές. Ποια είναι η κοινωνική τους ταυτότητα και ποια είναι τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν; Πώς έχει γίνει η επιλογή του επαγγέλματος στη δική τους περίπτωση; Ποιες είναι οι διδακτικές τους εμπειρίες; Ποιες είναι οι σχέσεις τους με το μεταναστευτικό

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

πληθυσμό; Πώς επηρεάζει η κοινωνική τους ταυτότητα τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών;

Οι απόψεις και οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών, αποτελούν το δεύτερο στοιχείο ανάλυσης στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Μέσα από την προσέγγιση των εκπαιδευτικών και τις εκπαιδευτικής διαδικασίας αναδεικνύονται οι αντικειμενικοί και οι υποκειμενικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του Σ.Ε.Π. στην ένταξη και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών του Γενικού Λυκείου.

4.1. Ιστορική αναδρομή του Σ.Ε.Π.

Το υποκεφάλαιο αυτό έχει διττό στόχο. Αφενός, να παρουσιάσει τον ορισμό του Σ.Ε.Π. και την εξέλιξη του από το παρελθόν τόσο όσον αφορά τη νομοθεσία, όσο και των πρακτικών του μαθήματος του Σ.Ε.Π.. Αφετέρου, να περιγραφούν οι υποστηρικτικές δομές του μαθήματος που υπήρξαν στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα όλα αυτά τα χρόνια. Να σημειωθεί ότι από το σχολικό έτος 2012 – 2013 το μάθημα του *Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού* δεν διδάσκεται πλέον στα Γενικά Λύκεια και όλες οι υποστηρικτικές δομές που είχαν δημιουργηθεί στο παρελθόν έχουν καταργηθεί.

4.1.1 Το μάθημα του Σ.Ε.Π.

Η πρώτη αξιολογή απόπειρα για την υιοθέτηση και ανάπτυξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Π.) στα ελληνικά δεδομένα, ακολούθησε την υπογραφή από το ελληνικό κράτος της υπ' αριθμ. 87 Σύστασης της 32^{ης} Συνόδου του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας που πραγματοποιήθηκε στη Γενεύη το 1949. Η συνεργασία των Υπουργείων Εργασίας και Παιδείας οδηγεί στην εισαγωγή του Ε.Π., ως μαθήματος πλέον το 1953, στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, στο Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης των δασκάλων του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και την Παιδαγωγική Ακαδημία της Θεσσαλονίκης. Εκπαιδευτικοί παρακολουθούν προγράμματα πρακτικής άσκησης και επιμόρφωσης. Το 1953 επίσης ιδρύεται το Πρότυπο Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στις δεκαετίες του 1950 και 1960, η υιοθέτηση του θεσμού στην εκπαίδευση, αποσκοπεί βασικά, στη διάγνωση ενδιαφερόντων, ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των ατόμων μέσω της εφαρμογής ειδικών τεστ τα οποία είχαν δοκιμαστεί ήδη σε χώρες του εξωτερικού. Ωστόσο ο Ε.Π. δεν εισάγεται, στην ουσία, στα σχολικά ιδρύματα. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στη δεκαετία του 1950 δεν αποδεικνύεται έτοιμη για να αναπτύξει τον Ε.Π. στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Το 1953, ο Ε.Π. εντάσσεται στα μέτρα που υιοθετούνται για την εργασία νέων ανθρώπων, λόγω των μεγάλων αναγκών της αγοράς εργασίας για εξειδικευμένο προσωπικό.¹⁷ Το 1954 ιδρύεται ο Ο.Α.Ε.Δ., που τότε ονομαζόταν Οργανισμός Απασχόλησης και Ασφάλισης της Ανεργίας. Επίσης, αρχίζει να λειτουργεί το Κέντρο Ψυχοτεχνικών Ερευνών στα πλαίσια του Ο.Α.Ε.Δ.. Αποστολή

¹⁷ Βλ. το σχετικό νόμο 2656/1953.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

του είναι η εκπαίδευση στελεχών για τη στήριξη υπηρεσιών του Ε.Π.. Το κέντρο Ψυχοτεχνικών Ερευνών το 1959 μεταφράζει, προσαρμόζει στα ελληνικά δεδομένα και εκδίδει ψυχοτεχνική μέθοδο για την εφαρμογή του Ε.Π. η οποία εφαρμοζόταν στη Γερμανία. Και αυτό το εγχείρημα όμως δεν έχει ευτυχή κατάληξη (Καλογήρου, 1970).

Ακολουθεί η προσπάθεια του Βέλγου ειδικού Verreyd, που εργαζόταν για το Διεθνές Γραφείο Εργασίας, για να εφοδιαστεί το παραπάνω Κέντρο με αμερικανικές και γαλλικές ψυχοτεχνικές δοκιμασίες προσανατολισμού. Ιδρύονται Τμήματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε 15 περίπου Γραφεία Απασχόλησης (που εντάσσονταν στο Ο.Α.Ε.Δ.), ενώ παράλληλα αρχίζουν τη λειτουργία τους 4 Πρότυπα Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε ισάριθμες πόλεις (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός εισάγεται επίσημα στα αναλυτικά προγράμματα του Γυμνασίου το 1967 ως μάθημα με τον τίτλο «Επαγγελματική Εξερεύνηση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός»¹⁸. Το μάθημα αυτό διδάσκεται μόνο για ένα χρόνο σε μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Αφορά ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τρόπους αναζήτησης του «κατάλληλου» επαγγέλματος και περιλαμβάνει ασκήσεις πρακτικής για τους μαθητές που εμπλέκονται με την επαγγελματική διερεύνηση. Λίγο αργότερα, το 1969, καθιερώνεται η διδασκαλία του μαθήματος στη Γ΄ τάξη (του τότε εξατάξιου Γυμνασίου) αποκλειστικά και μόνο για το δεύτερο τετράμηνο φοίτησης¹⁹. Στο αντίστοιχο Βασιλικό Διάταγμα, λαμβάνεται μέριμνα για την εξέταση των κλίσεων που διαθέτουν οι μαθητές σε σχέση με τα επαγγέλματα και την εξοικείωσή τους «στο σωστό σχολικό και επαγγελματικό

¹⁸ Α.Ν. 129/1967 (Φ.Ε.Κ. 163/25-8-‘67).

¹⁹ Β.Δ. 723/969, (Φ.Ε.Κ. 225/10-11-‘69).

προσανατολισμό». Μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα, το μάθημα αντικαθίσταται από την «Αγωγή του Πολίτη»²⁰ ενώ ο Ε.Π. διδάσκεται πλέον, μόνο όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες, στο δεύτερο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς.

Παράλληλα, οι καθηγητές της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επιμορφώνονται στην Παιδαγωγική Σχολή που διαθέτει η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. για θέματα Ε.Π.. Στα πλαίσια της ίδιας Σχολής αρχίζει τη λειτουργία του Εργαστήριο Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, ενώ υλοποιούνται αρκετές δράσεις οι οποίες όμως δεν αξιοποιούνται στο βαθμό που πρέπει από το ελληνικό κράτος (Δημητρώπουλος & Χιώτης, 1993: 76-77). Η διδασκαλία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) ως υποχρεωτικού μαθήματος στα σχολεία καθιερώνεται με νόμο μόλις το 1976 ²¹. Το γεγονός αυτό «μπορεί να θεωρηθεί σταθμός στην ολιγόχρονη ιστορία του. Σημαδεύει την αρχή μιας νέας φάσης, που χαρακτηρίζεται από τη βαθμιαία υποχώρηση του ρόλου του Ο.Α.Ε.Δ. και την προώθηση του ρόλου του σχολείου» (Βρετάκου 1990:149, Καλογήρου 1986). Η κίνηση αυτή σχετίζεται με μια ευρύτερη παρέμβαση (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977). Πρόκειται για μια περίοδο σημαντικών ανακατατάξεων στα πεδία της κοινωνίας και της οικονομίας, όπου ο σχολικός θεσμός αδυνατεί να προετοιμάσει με επιτυχία τους μαθητές, για τη μετάβαση στο χώρο της εργασίας και της ευρύτερης ενεργούς ζωής (Βάζος, 1982).

Οι συνθήκες της εποχής αυτής όμως, (κυρίως η έλλειψη υποδομών και κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού), δεν επιτρέπουν την εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία σε πανελλαδικό επίπεδο. Σύμφωνα λοιπόν με εισήγηση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) για πειραματική εφαρμογή

²⁰ Βλ. την εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.: (240/18/16471/26-2-'74).

²¹ Άρθρο 28 του Ν. 309/1976.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

του νόμου του 1976, το μάθημα του Σ.Ε.Π. διδάσκεται σε περιορισμένο αριθμό Γυμνασίων όλης της χώρας, το σχολικό έτος 1977-1978. Συγχρόνως, το Κ.Ε.Μ.Ε. δημιουργεί τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα του Σ.Ε.Π. και συντάσσει έντυπο υλικό με εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε σεμινάρια για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Έτσι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν τις οδηγίες που αφορούν τον Σ.Ε.Π., από την οποία προκύπτει ότι ο θεσμός είναι απαραίτητος και βρίσκει θετική ανταπόκριση από τα εμπλεκόμενα μέρη του εκπαιδευτικού κόσμου. Αναδεικνύει όμως και τις αδυναμίες του (Κασσωτάκης & Φωτιάδου, 2004: 79).

Το σχολικό έτος 1981-’82 εισάγεται ο Σ.Ε.Π. και στη Γ’ τάξη του Γυμνασίου σε πανελλαδικό επίπεδο. Το 1982-’83 ο Σ.Ε.Π. διδάσκεται πλέον στην Α’ τάξη του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου και στην Β’ τάξη του Γενικού Λυκείου. Το 1984-’85 ο θεσμός απευθύνεται πλέον και στην Α’ τάξη του νεοϊδρυμένου Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου.

Σύμφωνα με τους Μιχάλη Κασσωτάκη και Τερέζα Φωτιάδου-Ζαχαρίου, το μάθημα του Σ.Ε.Π. στα σχολεία ανέλαβαν εκπαιδευτικοί, που κατά κανόνα, πληρούσαν ορισμένους από τους εξής όρους:

1. «Είχαν αποφοιτήσει από κάποια Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ή από το Δ.Μ.Ε.»,
2. «Είχαν πάρει μέρος σε ένα τουλάχιστον, από τα σεμινάρια Σ.Ε.Π. που είχαν οργανωθεί από το Κ.Ε.Μ.Ε.»,
3. «Είχαν μετεκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί σε αντικείμενο συναφές με τον Σ.Ε.Π., όπως είναι π.χ. η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Κοινωνική Εργασία, η Παιδαγωγική και οι Οικονομικές Επιστήμες» και
4. «Εδειχναν ενδιαφέρον για τον υπό συζήτηση θεσμό» (Κασσωτάκης & Φωτιάδου, 2004: 80).

Ένα νέο σημαντικό στοιχείο, είναι η σύσταση μιας ειδικής Ομάδας Εργασίας στο Κ.Ε.Μ.Ε. με αντικείμενο τον Σ.Ε.Π., που απαρτίζεται βασικά από εκπαιδευτικούς της Β΄ θμιας Εκπαίδευσης με σχετική επιμόρφωση ή παρεμφερή εκπαίδευση. Η Ομάδα αυτή εκπονεί και τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα στα πλαίσια εφαρμογής του θεσμού στα σχολεία. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 κάνουν τη εμφάνισή τους πολλές δημοσιεύσεις που αφορούν τον Σ.Ε.Π. και αλλάζουν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις για το θεσμό αλλά και τη φιλοσοφία του (Δημητρόπουλος 1983, Καλογήρου 1980). Παράλληλα, ξεκινά η διδασκαλία του Σ.Ε.Π. σε αρκετά Τμήματα Πανεπιστημιακών Σχολών και στις Σχολές Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.). Ωστόσο το γεγονός πως το κέντρο βάρους για τον Σ.Ε.Π. μετατίθεται από τον Ο.Α.Ε.Δ. στο Υπουργείο Παιδείας, οφείλεται σε σημαντικό βαθμό, στην επιρροή που δέχεται η Ομάδα Εργασίας του Κ.Ε.Μ.Ε.²² από τα σχετικά δεδομένα της Μ. Βρετανίας και της Γαλλίας, όπου τα μέλη της είχαν εκπαιδευτεί. Η Ομάδα εστιάζει στην εξελικτική διάσταση της προετοιμασίας των μαθητών ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Η Ι. Τέττερη υποστηρίζει ότι «η μετάβαση δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός που γίνεται σε μια φάση της ζωής, αλλά αρχίζει πολύ πριν από τη στιγμή που ο μαθητής θα κληθεί να πάρει αποφάσεις σημαντικές για το μέλλον του» (Τέττερη, 1983).

Ο Χ. Νούτσος παρακολουθώντας την τότε εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία, θεωρεί πως αν αυτό το μάθημα αντιμετωπιστεί με τα κλασικά κριτήρια που καθορίζουν την ύλη των μαθημάτων εντός του σχολικού ωρολογίου προγράμματος, δηλαδή: «εβδομαδιαίος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος,

²² Το Κ.Ε.Μ.Ε. που άρχισε να λειτουργεί το 1975, το 1985 μετονομάζεται σε Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και εντάσσεται στις δομές του Υπουργείου Παιδείας. Με αυτό δεν πρέπει να νοηθεί ότι ο Ο.Α.Ε.Δ. αποδυναμώνεται γενικά. Ο ρόλος του υποχωρεί μόνο σε ό,τι έχει να κάνει με τον Σ.Ε.Π. στη Β΄ θμια εκπαίδευση. Ο Ο.Α.Ε.Δ. έχει ως αντικείμενο του πλέον τη συστηματική έρευνα στη αγορά εργασίας και τις εκτιμήσεις των αναγκών της οικονομίας για το μέλλον.

ιεράρχηση στο σχολικό πρόγραμμα, υποχρεωτικός ή προαιρετικός χαρακτήρας του μαθήματος, πρωτεύον ή δευτερεύον χαρακτήρας του μαθήματος, χρονικοί περιορισμοί (ολόκληρο το σχολικό έτος ή μόνο για ένα τετράμηνο), σημασία των βαθμών του μαθήματος για τη σχολική επιτυχία, και επιρροή στο κοινωνικό κύρος του διδάσκοντος κτλ., τότε πραγματικά δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ουσιώδες μάθημα» (Νούτσος, 1979).

Με αυτή τη λογική, η διδασκαλία του μαθήματος περιορίζεται σε μια διδακτική ώρα ανά εβδομάδα για ένα τετράμηνο σαν υποχρεωτικό μάθημα και θεωρείται από μαθητές και γονείς ως «τριτεύον» επειδή δεν εξετάζεται, δεν βαθμολογείται και δεν απαιτεί προετοιμασία στο σπίτι.²³ Έτσι όμως, αυτό που θα μπορούσε να εκληφθεί ως το θετικό στοιχείο του μαθήματος, είναι ακριβώς εκείνο που ακυρώνει τη σημασία του. Από την άλλη πλευρά, λίγο πριν τα μέσα της δεκαετίας του 1980, δεν έχουμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι να είναι ειδικευμένοι για να διδάξουν τον Σ.Ε.Π., ούτε όμως και επαγγελματικούς συμβούλους από άλλους φορείς που να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην εκπαίδευση.

Η Ομάδα Σ.Ε.Π. αναγνωρίζει ως τους πλέον κατάλληλους για να διδάξουν το μάθημα τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά με έναν όρο. Να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα για το αντικείμενο. Ταυτόχρονα, κερδίζει έδαφος η άποψη ότι ο Σ.Ε.Π. δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μάθημα (με την κλασική έννοια του όρου). Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία που εστιάζει στη μάθηση και την ανάπτυξη και έχει στο κέντρο της το μαθητή και το μέλλον του. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια διεξαγωγής του μαθήματος, οφείλουν να είναι απλά και μόνο συντονιστές. Όπως προβλέπει συγκεκριμένος νόμος, η ανάθεση του Σ.Ε.Π. πρέπει να δίνεται, κατά πρώτο λόγο, σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει

²³

Π.Δ. 374/4-5-1978.

σχετικά σεμινάρια ή έχει προηγηθεί μετεκπαίδευσή τους στις σχολές Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και τα Διδασκαλεία Μέσης Εκπαίδευσης (Δ.Μ.Ε.).²⁴ Επειδή όμως αυτοί είναι περιορισμένοι ως προς τον αριθμό, σε μια πρώτη φάση αξιοποιούνται άλλοι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν αντίστοιχο ενδιαφέρον.

Ο Σ.Ε.Π. θεωρείται από τη σχετική Ομάδα που αναφέραμε ως καινοτόμος θεσμός που έχει δύο θεμελιώδεις στόχους. Την ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και επιπλέον την προσαρμογή του στο σχολικό, επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον (Βάζος, 1980). Πιστεύεται ακόμα, ότι οι επιτυχημένες επιλογές του μαθητή στην εκπαίδευση και το επάγγελμα, οι οποίες ανταποκρίνονται στις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του, μπορεί να του δώσει ψυχική ικανοποίηση και να προωθήσει την ένταξή του στην κοινωνία ως ενεργού και παραγωγικού μέλους της (Θέματα Παιδείας II, 1980).

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον Σ.Ε.Π. αντανακλάται στην ύπαρξη ειδικού σχετικού κεφαλαίου του Νόμου του 1985 ²⁵. Στο κεφάλαιο ΙΑ' (άρθρο 37) ορίζεται ότι ο Σ.Ε.Π. στοχεύει στην «ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές δεξιότητες, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο». Στο Νόμο αυτό, δίνεται έμφαση στην πληροφόρηση, αυτογνωσία και λήψη αποφάσεων από τους μαθητές αλλά και στην πορεία ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ο Νόμος του 1985 προβλέπει ότι σε «κάθε Διεύθυνση ή Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποσπάται ένας εκπαιδευτικός, με απόφαση του Νομάρχη, ύστερα από πρόταση του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, ως

²⁴ Π. Δ. 4951/28-9-1983.

²⁵ Πρόκειται για το Ν. 1566/1985, ο οποίος αναφέρεται στη λειτουργία και τον τρόπο οργάνωσης της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Υπεύθυνος Σ.Ε.Π.. Έργο του είναι ιδίως, ο σχεδιασμός της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα σχολεία της περιοχής. Τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του οικείου Τμήματος του Π.Ι.»²⁶.

Στα πλαίσια του ίδιου νομοθετικού πλαισίου συστήνεται ο Τομέας Σ.Ε.Π. στο Τμήμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Π.Ι., που αρχίζει να λειτουργεί το 1993 όπως ορίζει συγκεκριμένη Υπουργική Απόφαση²⁷. Με την υπογραφή της, ο Τομέας Σ.Ε.Π. καθίσταται το αρμόδιο όργανο για την εφαρμογή και επέκταση του θεσμού εντός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του συντονισμού σχετικών δραστηριοτήτων.

Θα πρέπει εδώ να προσθέσουμε ότι το συνεχώς διευρυνόμενο ενδιαφέρον για τον Σ.Ε.Π. στη χώρα μας, αποδεικνύεται από την πραγματοποίηση σε αυτήν, μιας σειράς σχετικών συνεδρίων αλλά και από την ένταξη της Ελλάδας σε ανάλογα χρηματοδοτούμενα προγράμματα²⁸ από την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ., όπως ονομάζονταν τότε η Ε.Ε.). Παράλληλα, όλο και περισσότεροι πανεπιστημιακοί καθηγητές αλλά και άλλοι ειδικοί επιστήμονες εμπλέκονται οργανωμένα με τη Συμβουλευτική και τον Ε.Π.. Πολύ σημαντική εξέλιξη θεωρείται επίσης η ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) το 1986, η οποία αναπτύσσει τον επιστημονικό προβληματισμό και διάλογο γύρω από τον Σ.Ε.Π. και πρωτοστατεί στη διοργάνωση πολλών σχετικών επιστημονικών συνεδρίων. Ωστόσο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 μέχρι το 1997, παρατηρείται μια μείωση των δραστηριοτήτων που αφορούν το θεσμό. Αρνητικό στοιχείο κρίνεται επίσης η κατάργηση του Σ.Ε.Π. από τα αναλυτικά

²⁶ Άρθρο 38 του Ν. 1566.

²⁷ Υ.Α. Γ2/2268/28-5-1993.

²⁸ Παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων είναι το PETRA και το SEP/Link.

προγράμματα της Α΄ και Β΄ τάξης Γυμνασίου το 1994 και της Β΄ τάξης Λυκείου το 1995. Μια μερική αναμόρφωση του θεσμού πραγματοποιείται με τη μεταρρύθμιση Αρσένη. Προς αυτήν την κατεύθυνση οδηγεί και η διαπίστωση της περιορισμένης αποτελεσματικότητας του Σ.Ε.Π. (Κασσωτάκης, 1994).

4.1.2 Υποστηρικτικές δομές του Σ.Ε.Π.

Με τη μεταρρύθμιση του 1997-’98 αναμορφώνεται γενικά το σύστημα της εκπαίδευσης αλλά και ο θεσμός του Σ.Ε.Π., έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στη νέα κατάσταση που έχει δημιουργηθεί τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και στο πεδίο της αγοράς εργασίας²⁹. Όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 2525 του 1997 «ο επαγγελματικός προσανατολισμός αρχίζει στο σχολείο και ολοκληρώνεται στην αγορά εργασίας» (Κασσωτάκης, 2000β). Στη νέα ενιαία πολιτική για τον Ε.Π. που αφορά την εκπαίδευση και αγορά εργασίας, εντάσσεται και η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.). Το έργο του Ε.Κ.Ε.Π. καθορίζεται αναλυτικά από συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο³⁰. Παράλληλα με τη δημιουργία αυτού του σημαντικού – όπως αναμένεται να είναι – οργάνου, από το 1999 ξεκινούν τη λειτουργία τους (με βάση το άρθρο 10 του Νόμου 2525 (’97), 51 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στις έδρες των Νομών, και από 1 ΚΕ.ΣΥ.Π. στο Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό

²⁹ Το όλο εγχείρημα πραγματοποιείται με την οικονομική στήριξη του 2^{ου} Κ.Π.Σ. (της Ε.Ε.), μέσω του ΕΠΕΑΕΚ.

³⁰ Π.Δ. 232/’98, Φ.Ε.Κ. 179/29-7-’98. Σύμφωνα με το Προεδρικό αυτό Διάταγμα, καθορίζεται ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς του Ε.Κ.Ε.Π. είναι η υποστήριξη των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, σε τεχνικό και επιστημονικό επίπεδο για τη χάραξη και εφαρμογή μιας εθνικής πολιτικής στο ζήτημα του Ε.Π.. Από την άλλη, το Ε.Κ.Ε.Π. καθίσταται αρμόδιο για την πιστοποίηση δομών και ανθρώπινου δυναμικού που προσφέρουν υπηρεσίες στον τομέα του προσανατολισμού.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Ινστιτούτο αντίστοιχα. Ταυτόχρονα ιδρύονται 200 Γραφεία Σ.Ε.Π. (ΓΡΑ.ΣΕΠ.) σε ισάριθμες σχολικές μονάδες ολόκληρης της χώρας. Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα ΓΡΑ.ΣΕΠ. εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και χρηματοδοτούνται με πόρους από το ίδιο Υπουργείο.

Για τη στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.ΣΕΠ. επιμορφώνονται 600 περίπου μόνιμοι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, επιμορφώνονται 120 εκπαιδευτικοί ως Υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. με ετήσιας διάρκειας εξειδίκευση στο Προσανατολισμό-Συμβουλευτική. Επίσης 78 εκπαιδευτικοί, μέσω εξαμηνιαίου επιμορφωτικού προγράμματος ως Ειδικοί της Πληροφόρησης και της Τεκμηρίωσης Πληροφοριακού Υλικού, με έργο τη συλλογή, διάχυση και τεκμηρίωση της πληροφορίας. Οι δύο παραπάνω κατηγορίες εκπαιδευτικών επανδρώνουν τα ΚΕ.ΣΥ.Π.. Τέλος, για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα σχολεία υλοποιείται εξάμηνης διάρκειας επιμόρφωση σε 400 μόνιμους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί στελεχώνουν τα 200 ΓΡΑ.ΣΕΠ. της χώρας αλλά και εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες όπου δεν υπάρχουν ΓΡΑ.ΣΕΠ³¹.

Οι πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευση και τον επαγγελματικό χώρο μεταβιβάζονται στο ΚΕ.ΣΥ.Π. του Π.Ι. και διαχέονται στα άλλα ΚΕ.ΣΥ.Π. αλλά και τα ΓΡΑ.ΣΕΠ., με την υποστήριξη ειδικού κόμβου επικοινωνίας αλλά και με την ίδρυση λειτουργία ανάλογης Τράπεζας Πληροφοριών. Όπως προβλέπεται επίσης, ξεκινά της λειτουργία του στο χώρο του ΚΕ.ΣΥ.Π. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ειδικό ΓΡΑ.ΣΕΠ. για ΑΜΕΑ και άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, με στόχο την πληροφόρησή τους για τα ζητήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά και αποκατάστασή τους. Συγχρόνως, δημιουργούνται καινούρια αναλυτικά προγράμματα,

³¹ Ανάκτηση από: www.yperth.gr.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

νέο παιδαγωγικό υλικό και επιμορφώνονται εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Ε.Π., μέσω προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας. Ανανεώνεται το παλαιότερο αλλά παράγεται και νέο εκπαιδευτικό και πληροφοριακό υλικό όπως είναι οι εκδόσεις βιβλίων για την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία. Ακόμα, εκδίδονται Οδηγοί Σπουδών, Οδηγός επαγγελματιών και φυλλάδια που αφορούν τον Σ.Ε.Π. με απώτερο στόχο την εμπλοκή στα θέματα Σ.Ε.Π. όχι μόνο των μαθητών αλλά και των γονέων και των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Φωτιάδου, 2004: 93-94).

Για την καλύτερη κατάρτιση όλων των Υπεύθυνων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το 1999 και το 2000 διοργανώνονται προγράμματα επιμόρφωσης διάρκειας ενός περίπου ακαδημαϊκού έτους στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Την περίοδο αυτή υλοποιούνται 10 προγράμματα επιμόρφωσης διάρκειας πέντε σχεδόν μηνών, στα οποία παίρνουν μέρος 450 καθηγητές και διοργανώνονται από διαφορετικά Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Αντίστοιχο πρόγραμμα υλοποιείται στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο της Αθήνας και στο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, όπου καταρτίζονται 78 καθηγητές στον τομέα της πληροφόρησης. Τέλος, στην ΠΑΤΕΣ / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. το 1998 αρχίζουν να λειτουργούν Τμήματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Το πρόγραμμα των τμημάτων αυτών μπορούν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικοί και μη εκπαιδευτικοί.

Ωστόσο, παρά τις προαναφερθείσες ενέργειες και καινοτομίες οι εκπαιδευτικοί του Σ.Ε.Π. δεν είναι τόσο καταρτισμένοι όσο θα έπρεπε. Τα προγράμματα επιμόρφωσης ικανοποίησαν σε ελάχιστο βαθμό τους εκπαιδευτικούς που διέμεναν σε περιοχές πολύ μακρινές από τις πόλεις στις οποίες διοργανώθηκαν (Κασσωτάκης & Φωτιάδου, 2004: 94).

Στη νέα στρατηγική του Σ.Ε.Π. εντάσσονται : 1. Η παραγωγή ψυχοτεχνικού υλικού για τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων των μαθητών, 2. Η ίδρυση παρατηρητηρίου απασχόλησης για τους απόφοιτους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και 3. Η εκπόνηση μελετών που να αφορούν τον Σ.Ε.Π.. Αξιόλογη θεωρείται από τους εμπλεκόμενους, η πρωτοβουλία για ένταξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προγραμμάτων «Αγωγής Σταδιοδρομίας».³² Με αυτήν αναμένεται η ανάπτυξη ποικιλίας δραστηριοτήτων στα πλαίσια του Σ.Ε.Π..

Ο εν λόγω θεσμός δεν έχει - στη συγκεκριμένη περίοδο - ως στόχο μόνο την σφαιρική ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των μαθητών. Ειδικότερα, προωθείται η διάχυση των λειτουργιών Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού (Σ.Π.), τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στα αναλυτικά προγράμματα. Συγχρόνως όμως προτείνεται η εισαγωγή του θεσμού και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με στόχο τη γνωριμία των μαθητών με βασικές πλευρές της επαγγελματικής ζωής. Ωστόσο, παρά τις νέες προσπάθειες και δράσεις που αναλαμβάνονται γύρω στο 2001, σε σχέση με τον Σ.Ε.Π., υπάρχουν ακόμα ουσιαστικά προβλήματα³³ που εστιάζονται κυρίως στη στήριξη των ΚΕ.ΣΥ.Π. και των ΓΡΑ.ΣΕΠ ως προς τη λειτουργία τους, στη δημοσίευση με αργούς ρυθμούς του υλικού που έχει συγκεντρωθεί τα τελευταία χρόνια, στην καθυστέρηση της υιοθέτησης του θεσμού και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και τέλος στο συντονισμό φορέων και θεσμών οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες στον τομέα της Σ.Π.. Παρόλα αυτά πρέπει να αναφέρουμε εδώ, την επιτυχή διεξαγωγή του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.

³² Υ.Α. Γ2/455, ΦΕΚ 161/16-2-2000.

³³ Βλ. Εισήγηση Ομάδας Εργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που εντάσσεται στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης με στόχο την ανάπτυξη προτάσεων για νέες δράσεις στον Σ.Ε.Π..

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

στην Αθήνα με τη συμμετοχή καταξιωμένων επιστημόνων τόσο από την Ελλάδα, όσο και από χώρες του εξωτερικού³⁴.

Στο ΕΠΕΑΕΚ II (με προβλεπόμενη περίοδο υλοποίησης 2000 - 2006), ο Άξονας Προτεραιότητας 2 αναφέρεται στη «Προώθηση & Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης». Στο Μέτρο 2.4. («Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας»), ανήκει η Ενέργεια 2.4.1. που αφορά τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Οι στόχοι που τίθεται εδώ είναι, η στήριξη της ανάπτυξης των δομών της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η περαιτέρω προσπάθεια για την ανάπτυξη πληροφοριακού υλικού και ψυχομετρικών εργαλείων για μαθητές, σπουδαστές, ΑΜΕΑ και όσους κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Ως τελευταίος στόχος τίθεται η πραγματοποίηση προγραμμάτων Σ. και Ε.Π. σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Καθορίζεται λοιπόν η υλοποίηση μιας σειράς Πράξεων που σχετίζονται με τις δομές, το κατάλληλο προσωπικό, το ψυχοπαιδαγωγικό υλικό, όπως και μια σειρά υποστηρικτικών ενεργειών³⁵.

Στο Μέτρο 2.3., Ενέργεια 2.3.2. του ΕΠΕΑΕΚ II, αναφέρεται ότι οποιαδήποτε εφαρμογή προγράμματος Σ.Ε.Π. θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα στοιχεία και τις τάσεις που παρατηρούνται στον εργασιακό χώρο, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα.

³⁴ Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. (Αθήνα 9-11/5/2001 με θέμα «Εξελιξείς στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα», Πρόγραμμα της Ε.Ε. Leonardo Da Vinci, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Ε.ΠΑΙ.Θ. και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Ε.Κ.Ε.Π..

³⁵ Από: *www. Yperth.gr*. Βλ. επίσης: Απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001), «Για την έγκριση του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ που εντάσσεται στο Κ.Π.Σ. για τις κοινοτικές διαρθρωτικές παρεμβάσεις στις περιφέρειες που υπάγονται στο στόχο α.1. στην Ελλάδα».

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Εξετάζοντας τα νέα αυτά δεδομένα, στην περίπτωση της Ελλάδας λαμβάνονται υπόψη τα εξής:

1. Η Δημιουργία και συγκρότηση νέων μορφών εργασίας (π.χ. τηλεργασία, μερική απασχόληση και πολυειδίκευση), που προέκυψαν από παράγοντες όπως η εφαρμογή νέων τεχνολογιών, η ένταση του οικονομικού ανταγωνισμού σε διεθνές επίπεδο και η συνεχιζόμενη αύξηση του διεθνούς καταμερισμού εργασίας.
2. Η συνύπαρξη της ανεργίας με κενές θέσεις εργασίας. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο είναι το υψηλό ποσοστό ανεργίας στους νέους με πολλά και υψηλού επιπέδου προσόντα.
3. Η ευθύνη, ή τουλάχιστον το μεγαλύτερο μέρος της, για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων που κάνουν τα άτομα ανταγωνιστικά στην αγορά εργασίας, αναλαμβάνεται από τα ίδια. Η σύγχρονη οικονομία απαιτεί από τον υποψήφιο εργαζόμενο ένα σύνολο δεξιοτήτων (π.χ. μάθηση, αυτοδιαχείριση, λήψη αποφάσεων και ευελιξία) (Κουτρούκης & Κουλαουζίδης 2008, Yannakourou & Hallas xx).
4. Η συνειδητοποίηση από το νέο ότι οι δεξιότητες που απαιτούνται σε ένα ορισμένο επάγγελμα μεταβάλλονται συνεχώς. Αυτό δείχνει ότι δεξιότητες υψηλού επιπέδου στο παρελθόν, στις μέρες μας συνιστούν βασικά τυπικά προσόντα για τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας.

Δεδομένων των παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα για λειτουργία προγραμμάτων Σ.Ε.Π.. Τα προγράμματα αυτά που υλοποιούνται στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ως στόχο να πληροφορήσουν τους μαθητές για τα επαγγέλματα, να διευρύνουν την αυτογνωσία τους και την ανάπτυξη σε αυτούς μιας προσωπικής ταυτότητας σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου 2002). Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε κάθε πρόγραμμα Σ.Ε.Π.,

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

οι στόχοι που επιδιώκονται είναι: α) Η αυτογνωσία των μαθητών, δίνοντάς τους τα μέσα για ενδοσκόπηση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, β) Η πληροφόρηση με ταυτόχρονη ενθάρρυνση στους νέους ώστε να εμπλακούν ενεργητικά οι ίδιοι στην αναζήτηση πηγών πληροφοριών, η ανάγνωση των πληροφοριών με κριτική στάση και η γενικότερη ενημέρωσή τους σε θέματα που αφορούν την οικονομία και την κοινωνία, γ) Η λήψη απόφασης μέσα από τη συνειδητοποίηση των μαθητών, των παραγόντων που διαπλέκονται στη διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων. Εδώ συνδυάζονται τα ατομικά στοιχεία με την εκπαιδευτική και επαγγελματική πραγματικότητα και δ) Η μετάβαση, που στοχεύει στη διασφάλιση της κατά το δυνατόν καλύτερης προετοιμασίας του νέου για την είσοδο στο χώρο της εργασίας και γενικότερα στην ενήλικη ζωή (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006).

Στα έτη 2006-2008, υλοποιείται το έργο «Δημιουργία 4 νέων ΚΕ.ΣΥ.Π. και 100 νέων ΓΡΑ.ΣΕΠ.: Ανάπτυξη Προγραμμάτων» από το Π.Ι. με συγχρηματοδότηση της Ε.Ε.. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου Έργου προβλέπεται η ενίσχυση των νέων ΚΕ.ΣΥ.Π./ΓΡΑ.ΣΕΠ. για την πραγματοποίηση δράσεων Σ.Ε.Π., παίρνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες ανάγκες που υπάρχουν σε επίπεδο Περιφέρειας αλλά και κατά νομό. Στόχοι των δράσεων αυτών είναι η ανάπτυξη στους μαθητές επιχειρηματικών δεξιοτήτων, η επαφή με το περιβάλλον εργασίας, η γνωριμία με εργασιακούς χώρους, ο εντοπισμός των αναγκών της τοπικής και ευρύτερης αγοράς εργασίας και τέλος η απόκτηση διασύνδεσης των δομών ΚΕ.ΣΥ.Π./ΓΡΑ.ΣΕΠ. με διάφορους φορείς της τοπικής κοινωνίας από τη μία, και των δράσεων των δομών από την άλλη. Υπάρχει επίσης μέριμνα για την επιτυχή υλοποίηση των δράσεων των δομών

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

ΚΕ.ΣΥ.Π./ΓΡΑ.ΣΕΠ. μέσα από την εκπόνηση δύο επιμέρους μελετών οι οποίες διατίθενται από τον κόμβο του Π.Ι.³⁶.

Στο ίδιο Έργο προβλέπεται η παροχή εξοπλισμού (Η/Υ) για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των δομών ΚΕ.ΣΥ.Π./ΓΡΑ.ΣΕΠ. που θα έχουν ως στόχο την υλοποίηση των ανωτέρων δράσεων. Τον Ιούνιο του 2008, διεξάγονται δύο Ημερίδες Απολογισμού των Αποτελεσμάτων του Έργου σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, όπου συμμετέχουν στελέχη της διοίκησης, του Σ.Ε.Π. και των σχετικών δομών.

Σε επίπεδο ΓΡΑ.ΣΕΠ. υλοποιούνται δράσεις στις οποίες εντάσσονται, μια ημέρα Σταδιοδρομίας και μια ημερίδα Ευαισθητοποίησης για την ενημέρωση τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και της τοπικής κοινωνίας για τις ενέργειες των επιμέρους ΓΡΑ.ΣΕΠ.. Ωστόσο, ενώ στα πλαίσια του Έργου που προαναφέραμε προβλεπόταν η ίδρυση 4 Νέων ΚΕ.ΣΥ.Π. και 100 Νέων ΓΡΑ.ΣΕΠ., εντέλει στελεχώνονται τα 4 ΚΕ.ΣΥ.Π. και 78 από τα 100 ΓΡΑ.ΣΕΠ.. Από το σύνολο των δομών πραγματοποιούνται 97 δράσεις Σ.Ε.Π.. Οι δράσεις αυτές αφορούν κυρίως σε ημερίδες, ενημερωτικές συναντήσεις και προγράμματα Σ.Ε.Π. (Τζέπογλου, 2009:212,214,216).

Κατά τη διεξαγωγή των δύο Ημερίδων Απολογισμού και Διάχυσης Αποτελεσμάτων του Έργου – στις δύο προαναφερθείσες πόλεις - , μοιράζονται στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγια για γενικά στοιχεία, για το ρόλο του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και για την Εσωτερική Αξιολόγηση των διαδικασιών υλοποίησης του Έργου αυτού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι κατά σειρά σημαντικότητας οι εξής:

³⁶ Δίκτυο Νέστωρ, www.195.251.20.34/Εργο: «Δημιουργία 4 Νέων ΚΕ.ΣΥ.Π. και 100 Νέων ΓΡΑ.ΣΕΠ.».

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

1. Η υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη του θεσμού στο σχολείο.
2. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών.
3. Η αποδοχή του θεσμού από τους γονείς – κηδεμόνες.
4. Η συνεργασία των άλλων εκπαιδευτικών, αλλά και των στελεχών διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Αν μεταφράσουμε τις απόψεις και τις παρατηρήσεις που διατυπώνονται στις απαντήσεις τότε οδηγούμαστε σε κάποιες γενικές προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με αυτή τη λογική λοιπόν απαιτούνται:

1. Επιμόρφωση για τα στελέχη των δομών ΓΡΑ.ΣΕΠ./ΚΕ.ΣΥ.Π. πάνω στον Σ.Ε.Π., με χρήση των νέων τεχνολογιών και εφαρμογή των πλέον κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων – τεστ.
2. Επιμόρφωση των ίδιων στελεχών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. των Διευθυντών των σχολείων) σε σχέση με την πορεία υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων.
3. Ενημέρωση των Διευθυντών και των Προϊσταμένων όσον αφορά την πραγματοποίηση προγραμμάτων και ενίσχυση των σχολείων ώστε να παρέχουν υποστήριξη σε ζητήματα Σ.Ε.Π.
4. Ορθολογισμός στην πραγματοποίηση προγραμμάτων τα οποία συγχρηματοδοτούνται και συνεχής υποστήριξη εκείνων που λαμβάνουν μέρος σε αυτά. Παράκαμψη – όσο αυτό είναι δυνατόν – των περίπλοκων γραφειοκρατικών διαδικασιών και ορισμός χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική πίεση αλλά και η αδυναμία εφαρμογής των προγραμμάτων στην πράξη.

5. Επαναπροσδιορισμός και εκσυγχρονισμός στα πεδία της μεθοδολογίας και του εκπαιδευτικού – παιδαγωγικού υλικού για πιο επιτυχημένη εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία (Τζέπογλου, 2009:217,220-221).

Το 2007 κατατίθεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με χρονική περίοδο υλοποίησης από το 2007 έως το 2013, το οποίο εδράζεται σε τέσσερις πυλώνες: «Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Εκπαίδευση – Απασχόληση». Όπως υποστηρίζουν οι συντάκτες του Προγράμματος «το υψηλό επίπεδο της εκπαίδευσης και των παρεχόμενων δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενεργών πολιτών, την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 65).

Η εθνική πολιτική για την παιδεία που στηρίζεται στη στρατηγική της Λισσαβόνας θέτει, όπως διακηρύσσεται, ως στόχο «τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας, που θα αντικατοπτρίζει ένα σημείο ισορροπίας μεταξύ των οικονομικών και των κοινωνικο-πολιτιστικών στόχων της μάθησης. Ένα σύστημα όπου η παροχή εκπαίδευσης και γνώσης θα στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ανθρώπων ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 69).

Το συγκεκριμένο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα εστιάζει σε τέσσερις στρατηγικούς στόχους: α. Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, β. Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, γ. Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

και δ. Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας.

Ειδικότερα, σε σχέση με τον δεύτερο από τους πάνω στόχους προβλέπονται παρεμβάσεις που αφορούν την αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη επαγγελματικών εργαλείων και των υπολοίπων παρεμβάσεων αναβάθμισης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.), την άσκηση σε πρακτικό επίπεδο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τη λειτουργία Γραφείων Διάσυνδεσης, την επανασχεδίαση και ανάπτυξη του θεσμού του Σ.Ε.Π. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και τέλος την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος των νέων που στοχεύει στην ενδυνάμωση της συσχέτισης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Οι συντάκτες του Προγράμματος τέλος εκφράζουν την πεποίθηση ότι με σοβαρή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μερών θα οδηγηθούμε σε πολύ θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων.

Με εγκύκλιο³⁷ του Υπουργείου Παιδείας το 2010, επέρχεται αναστολή της λειτουργίας των ΓΡΑ.ΣΥ. (Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) που είχαν αναπτυχθεί σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κάλυπταν όλη τη χώρα. Και αυτό, όπως υποστηρίζεται, για να υπάρξει συνολική αναβάθμιση του Σ.Ε.Π. και των αντίστοιχων θεσμών που τον υποστηρίζουν. Με την ίδια αιτιολογία, της «αναβάθμισης» δηλαδή, μπαίνει τέλος στη λειτουργία και των ΓΡΑ.ΣΕΠ. στις αρχές του σχολικού έτους 2011-2012. Παράλληλα, με υπουργική απόφαση, δίνεται παράταση της θητείας του ενός από τους τρεις Συμβούλους του Σ.Ε.Π., οι οποίοι δραστηριοποιούνται στα ΚΕ.ΣΥ.Π. με βάση το άρθρο 22 του Προσχεδίου Νόμου που

³⁷

Εγκύκλιος 105298 / Γ2 / 27-08-2010, του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

αφορά «την Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Με το ίδιο Προσχέδιο δρομολογείται η αντικατάσταση των Υπεύθυνων Σ.Ε.Π. από συντονιστές-υπεύθυνους οι οποίοι θα εργάζονται πλέον στα Περιφερειακά Γραφεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης με υπουργική απόφαση του 2011 ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) ο οποίος εντάσσεται στις δομές του Υπουργείου Παιδείας απορροφώντας το Ε.Κ.Ε.Π.³⁸. Παράλληλα, όσον αφορά τον Σ.Ε.Π., με άλλη υπουργική απόφαση που αναφέρεται στο «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου», καταργείται ως μάθημα στο Γενικό Λύκειο³⁹.

Το 2013, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)⁴⁰ εισηγείται την υλοποίηση από το σχολικό έτος 2015 – 2016 θεμάτων των διδακτικών αντικειμένων «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», «Τοπική Ιστορία» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» για την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση, από το σχολικό έτος 2013-2014 εισάγεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄ τάξης, για όλες τις Ομάδες Προσανατολισμού, το μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή» ως μάθημα ειδικότητας που διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαία. Όπως εξαγγέλλεται από το Υπουργείο Παιδείας, μέσω οδηγιών⁴¹ για την εφαρμογή του, κύριος στόχος του μαθήματος είναι να δώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες γνώσεις και πληροφορίες και να τους αναπτύξει δεξιότητες, ώστε να εντάσσονται ομαλά σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά

³⁸ Υ.Α. 119959 / 20-10-2011 (Φ.Ε.Κ. 2351 Β΄).

³⁹ Υ.Α. 59609 / Γ2 / 25-05-2011 (Φ.Ε.Κ. Β΄, 1213).

⁴⁰ Εισηγητική Πράξη: 31 / 17-09-2013 του Δ.Σ., (Ι.Ε.Π.).

⁴¹ Απόφαση 179071 / Γ2 / 22-11-2013, του Υ.ΠΑΙ.Θ.

εργασίας αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Με νεότερο έγγραφο του το Υ.ΠΑΙ.Θ., το 2014 δίνει οδηγίες για την αξιολόγηση του ίδιου μαθήματος της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2013-2014, το οποίο διδάσκεται στα δύο τετράμηνα⁴².

4.2. Τυπικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών και η λειτουργία του Σ.Ε.Π.

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα τυπικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών καθώς και ο τρόπος λειτουργίας του Σ.Ε.Π., όπως αυτά αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με 44 εκπαιδευτικούς σε Γενικά Λύκεια της Νότιας και της Κεντρικής Εύβοιας. Ο στόχος του υποκεφαλαίου είναι, μέσα από τις απαντήσεις των καθηγητών, αφενός να αναδειχθεί ο ρόλος που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αλλά και ο Σ.Ε.Π. έχουν στην ένταξη και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε Γενικά Λύκεια της υπό εξέταση περιοχής. *Αφετέρου*, να κατανοηθεί το πώς αντικειμενικοί παράγοντες όπως το προφίλ των εκπαιδευτικών ή το περιεχόμενο του μαθήματος του Σ.Ε.Π., επηρεάζουν στη συνέχεια την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

4.2.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς οι οποίοι ζουν και

⁴² Έγγραφο 2170 / Γ2 / 09-01-2014, του Υ.ΠΑΙ.Θ.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

δραστηριοποιούνται στην Νότια και Κεντρική Εύβοια. Στο παράρτημα Ι απεικονίζεται η γενικότερη δημογραφική κατάσταση και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4.1), οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι συγκεντρώνονται στις πιο πολυπληθείς περιοχές της Εύβοιας (Χαλκίδα, Αλιβέρι, Κάρυστος).

Πίνακας 4.1: Η κατανομή του δείγματος της έρευνας ανά περιοχή

Περιοχή	Αριθμός εκπαιδευτικών συνεντευξιαζόμενων
Κύμη	3
Κάνηθος	3
Αρτάκη	2
Κάρυστος	7
Ψαχνά	4
Βασιλικό	2
Κονίστρες	3
Χαλκίδα	10
Αμάρυνθος	1
Αυλωνάρι	1
Αλιβέρι	6
Ερέτρια	2
Κεντρική και Νότια Εύβοια	44

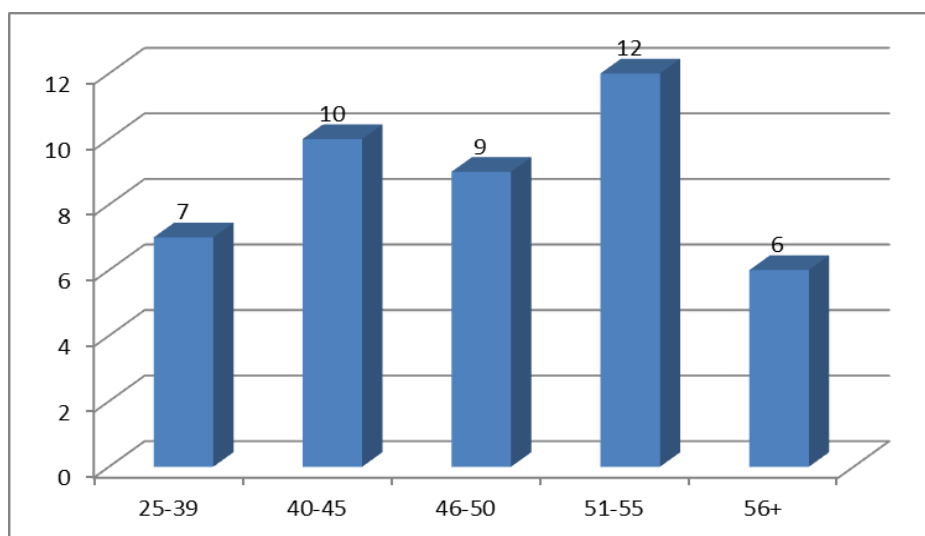
Ο πληθυσμός της έρευνας βρίσκεται σε ισορροπία ως προς το *φύλο* των συνεντευξιαζόμενων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 23 άνδρες και 21 γυναίκες. Ως προς την *οικογενειακή τους κατάσταση*, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι έγγαμοι με παιδιά (37) σε αντίθεση με τους άγαμους που είναι μόλις 7.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Αναφορικά με τις ηλικίες του πληθυσμού της έρευνας, από το σχεδιάγραμμα 4.1 προκύπτει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι κυρίως άνω των 40 ετών, κάτι που επισημαίνει την ανάγκη πρόσληψης προσωπικού που θα ανανεώσει το εκπαιδευτικό δυναμικό που υπηρετεί στα σχολεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος,

«Υπάρχει πρόβλημα στα σχολεία. Το διδακτικό προσωπικό είναι γερασμένο και κουρασμένο. Και το διαπιστώνω αυτό εγώ που είμαι 60 χρονών. Αν δεν ανανεωθεί, όλα τα προβλήματα που έχουμε θα διογκωθούν σύντομα. Δυστυχώς υπό τις τωρινές συνθήκες το ξέρουμε ότι τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει. Ξέρετε, η δουλειά μας δεν είναι καθόλου εύκολη, είναι ψυχοφθόρα.» (Μιχάλης 60 ετών, μηχανολόγος – ηλεκτρολόγος, Συνέντευξη 4)

Σχεδιάγραμμα 4.1: Κατανομή των εκπαιδευτικών βάσει ηλικίας



Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, από την εμπειρική έρευνα προκύπτει ότι μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν μόνο οι 7 από τους 44 συνεντευξιαζόμενους, ενώ ένας μόνο έχει τελειώσει τη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε..

Πίνακας 4.2: Κατανομή των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Ειδικότητα	Αριθμός εκπαιδευτικών συνεντευξιζόμενων
Φιλολόγος	13
Βιολόγος	3
Οικονομολόγος	1
Μαθηματικός	4
Φυσικός	2
Χημικός	3
Πληροφορικής	2
Θεολόγος	3
Κοινωνιολόγος	5
Γεωλόγος	1
Ηλεκτρολόγος	2
Αγγλικής	3
Γαλλικής	1
Φυσικής Αγωγής	1

Επιπλέον, από τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 4.2) παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι είναι φιλόλογοι ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες εκπροσωπούνται σχεδόν ισάριθμα.

Αναφορικά με το ζήτημα των σπουδών επάνω στο Σ.Ε.Π., ο αριθμός των συνεντευξιζόμενων οι οποίοι έχουν ειδικευτεί επάνω στο συγκεκριμένο θέμα ανέρχεται σε μόλις 10. Από αυτούς, 4 είναι φιλόλογοι, 2 κοινωνιολόγοι, 1 θεολόγος, 1 χημικός, 1 καθηγητής Αγγλικών και 1 καθηγητής Γαλλικών.

Ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει Σ.Ε.Π. έστω και μια φορά, από τον πληθυσμό της έρευνας προκύπτει ότι οι βασικές

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

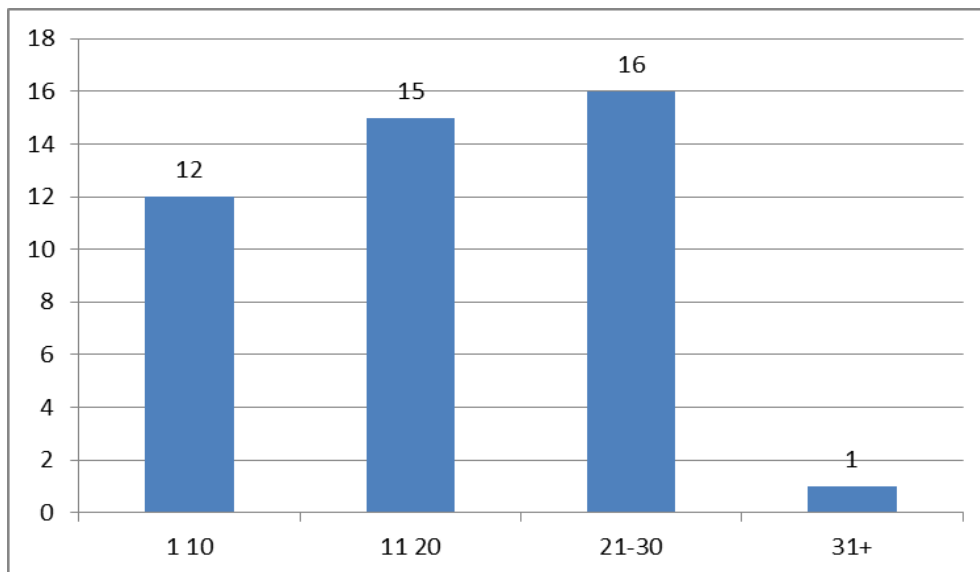
ειδικότητες είναι εκείνες του φιλόλογου (8 άτομα) και του κοινωνιολόγου (4 άτομα) (πίνακας 4.3).

Πίνακας 4.3: Διδάσκοντες ΣΕΠ ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	Αριθμός εκπαιδευτικών συνεντευξιζόμενων
Φιλόλογος	8
Κοινωνιολόγος	4
Θεολόγος	1
Γαλλικών	1
Χημικός	2
Ηλεκτρολόγος	2
Φυσικής Αγωγής	1
Γεωλόγος	1
Οικονομολόγος	1
Φυσικός	1
Πληροφορικής	1
Σύνολο	23

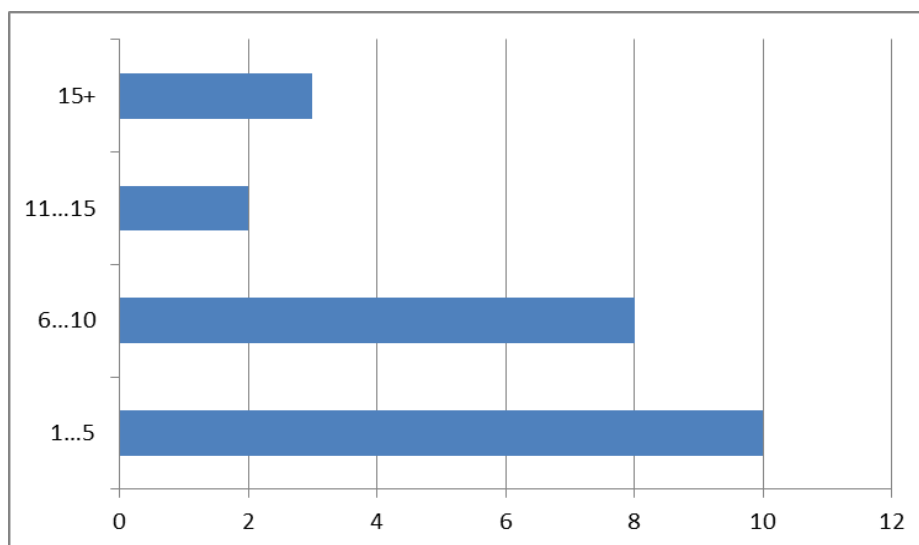
Ως προς την *προϋπηρεσία* των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι το 72% των συνεντευξιζόμενων έχουν διδάξει περισσότερο από μια δεκαετία. (σχεδιάγραμμα 4.2). Αυτό είναι ένα ακόμη στοιχείο που αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα σημείο της επαγγελματικής τους πορείας όπου δεν έχουν πλέον τον ενθουσιασμό των πρώτων ετών της διδακτικής τους εμπειρίας. Μια τέτοια εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και τις ιδιορρυθμίες των μαθητών.

Σχεδιάγραμμα 4.2: Χρόνια διδασκαλίας συνεντευξιζόμενων



Η προϋπηρεσία σε έτη διδασκαλίας Σ.Ε.Π. σε εκείνους που έχουν διδάξει ή διδάσκουν το μάθημα είναι κατανομημένη σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα 4.3. Το γεγονός ότι μόνο τρία άτομα έχουν περισσότερο από 15 χρόνια εμπειρίας στην διδασκαλία του Σ.Ε.Π. και ταυτόχρονα η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα για λιγότερο από πέντε έτη, δείχνει ότι δεν υπάρχει σταθερή ανάθεση του μαθήματος σε κάποια συγκεκριμένη ειδικότητα. Αντιθέτως, η ανάθεση του μαθήματος γίνεται κάθε χρόνο ευκαιριακά.

Σχεδιάγραμμα 4.3: Χρόνια Διδασκαλίας Σ.Ε.Π.



Ακόμα, από τις συνεντεύξεις προκύπτει κάτι πολύ σημαντικό και αυτό έχει να κάνει με τον λόγο που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη διδασκαλία του μαθήματος του Σ.Ε.Π.. Συγκεκριμένα, από τις περιγραφές των καθηγητών προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (άνω του 90%) έκαναν ή κάνουν το μάθημα του Σ.Ε.Π. για να συμπληρώσουν το ωράριο τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη κοινωνιολόγος,

«Διδάσκω αναγκαστικά Σ.Ε.Π.. Δεν συμπληρώνεται διαφορετικά ο υποχρεωτικός αριθμός ωρών. Αν είχα επιλογή, δεν νομίζω να έμπαινα στη διαδικασία να το διδάξω το μάθημα. Εξάλλου δεν έχω και σπουδές πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο.» (Σοφία, 47 ετών, κοινωνιολόγος. Συνέντευξη 2)

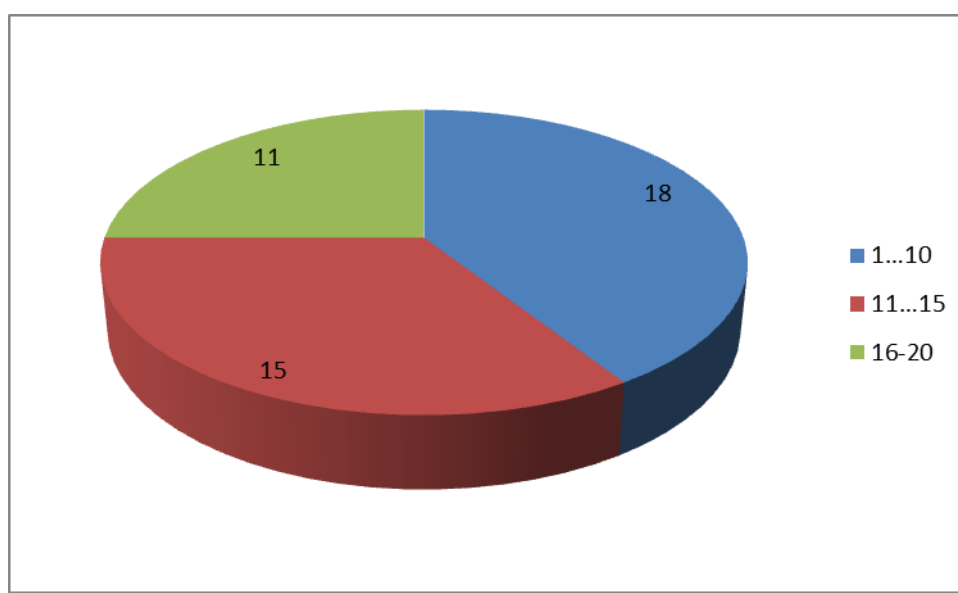
Η περιγραφή της Σοφίας αναδεικνύει ότι η διδασκαλία του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στην ουσία δεν αποτελεί επιλογή των ίδιων των εκπαιδευτικών ούτε έχει ως προϋπόθεση την ύπαρξη σπουδών επάνω στο Σ.Ε.Π.. Αντιθέτως, η επιλογή αυτή

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

καθορίζεται στη βάση πρακτικών παραγόντων όπως είναι η αδυναμία κάλυψης του αναγκαίου αριθμού ωρών διδασκαλίας.

Αναφορικά με την εμπειρία διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές, από το δείγμα προκύπτει ότι η εμπειρία των 41% των συνεντευξιζόμενων κυμαίνεται από 1 έως 10 έτη, 34% των συνεντευξιζόμενων διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές από 11 έως 15 έτη ενώ το 25% από 16 έως 20 έτη. Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν την εξοικείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην σχολική τάξη. Επιπλέον, λόγω της πολύχρονης συναναστροφής των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές, οι πρώτοι είναι σε θέση να έχουν κατασταλαγμένες αξίες για την ένταξη και τη διαμόρφωση επαγγελματικών και εκπαιδευτικών επιλογών των δευτέρων.

Σχεδιάγραμμα 4.4: Χρόνια διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές



4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει επίσης, ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η επαφή με τους αλλοδαπούς μαθητές περιορίζεται στο ωράριο των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, μόνο το 41% των συνεντευζιαζόμενων αφιερώνουν χρόνο ώστε να συμβουλευθούν ή να βοηθήσουν αδύναμους ή αλλοδαπούς μαθητές ενώ ο χρόνος που αφιερώνουν για το σκοπό αυτό είναι κυρίως στο τέλος των μαθημάτων. Όπως αναφέρει η Ελένη, φιλόλογος,

«Συνήθως όταν υπάρχει κάποιο παιδί που μου ζητάει βοήθεια, του λέω να έρθει να με βρει στο τέλος της ημέρας. Δεν έχω πολύ χρόνο στη διάθεσή μου γιατί έχω τους γονείς μου να φροντίσω και δεν μπορώ. Και να σας υπενθυμίσω ότι δεν πληρωνόμαστε για κάτι τέτοιο.» (Ελένη, 47 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 6)

Από την παραπάνω αφήγηση φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους με εργαλειακούς όρους και όχι ως λειτούργημα όπως πραγματικά θα έπρεπε να είναι. Έτσι, συνδέουν την προφορά τους με τις απολαβές. Όπως αναφέρει και ο Χρήστος, μαθηματικός με 26 χρόνια προϋπηρεσίας,

«Έχω πολλά παιδιά μεταναστών στις τάξεις μου. Να σας πω όμως την αλήθεια, δεν ασχολούμαι μαζί τους εκτός πλαισίου του μαθήματος. Δεν έχω χρόνο και δεν πληρώνομαι γι' αυτό. Εκτός σχολείου κάνω ιδιαίτερα. Δυστυχώς ή ευτυχώς είναι ο μοναδικός τρόπος που μπορώ να αυξήσω το εισόδημά μου για να μπορέσω να συντηρήσω σωστά την οικογένειά μου. Η κρίση μας τα έφερε όλα άνω-κάτω.» (Χρήστος, 60 ετών, μαθηματικός. Συνέντευξη 19)

Φαίνεται λοιπόν ότι οι συνθήκες ζωής των εκπαιδευτικών έχουν άμεση επιρροή στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και αντιλαμβάνονται τόσο το επάγγελμά

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

τους όσο και τον ρόλο τους στην καθοδήγηση αλλοδαπών μαθητών ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή.

4.2.2. Το μάθημα του Σ.Ε.Π.

Το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού διδάσκεται στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου δύο ώρες την εβδομάδα. Ωστόσο, αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους και τις αντιρρήσεις τους σχετικά με την Τάξη που επέλεξε το Υπουργείο να εντάξει το μάθημα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκπαιδευτικός,

«Δεν θεωρώ ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. θα έπρεπε να διδάσκεται στην Α΄ Λυκείου. Τα παιδιά ακόμα δεν είναι σε θέση να σκεφτούν το μέλλον τους. Στα 15 τους δεν ξέρουν τι θέλουν. Είναι σαν τα μικρά παιδιά. Αν τα ρωτήσεις τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις, θα σου απαντήσουν αστροναύτης, πυροσβέστης, πριγκίπισσα, (γέλια).» (Ελένη, 47 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 6)

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. θα έπρεπε να διδάσκεται σε άλλη Τάξη του Λυκείου, όπου οι μαθητές θα έχουν αρχίσει να τους απασχολεί το επαγγελματικό τους μέλλον. Σύμφωνα, λοιπόν, με έναν άλλο εκπαιδευτικό,

«Ο Σ.Ε.Π. σαν μάθημα είναι πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο. Όχι, όμως, για την Πρώτη Λυκείου. Αν με ρωτάτε, η Δευτέρα Λυκείου είναι καταλληλότερη χρονιά για να διδαχθεί το μάθημα. Τα παιδιά σε αυτή την Τάξη αρχίζουν αν σκέφτονται τις κατευθύνσεις που θα ακολουθήσουν στη Τρίτη Λυκείου για τις πανελλήνιες ή αν θα τελειώσουν απλά το Λύκειο και μετά θα μάθουν μια τέχνη.» (Ευαγγελία, 51 ετών, Καθηγήτρια γαλλικών, Συνέντευξη 20).

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Παράλληλα, ένας ακόμη εκπαιδευτικός ο οποίος διδάσκει το μάθημα του Σ.Ε.Π. για 18 χρόνια, επιβεβαιώνει τις παραπάνω απόψεις των συναδέλφων του και προχωράει σε μια αιρετική πρόταση,

«Το μάθημα (Σ.Ε.Π.) διδάσκεται στην Τρίτη Τάξη του Γυμνασίου, στην Πρώτη Τάξη του Γενικού Λυκείου και στις δύο πρώτες Τάξεις του Τεχνικού (Λυκείου). Βέβαια ο Σ.Ε.Π. στο Τεχνικό είναι διαφορετικός. Έχει να κάνει περισσότερο με την υγιεινή και ασφάλεια στο χώρο εργασίας παρά με την επιλογή επαγγέλματος από τους μαθητές. Στο Γυμνάσιο σωστά πιστεύω διδάσκεται στην Τρίτη Τάξη γιατί τα παιδιά τότε βρίσκονται σε ένα σταυροδρόμι. Θα πάνε στο Γενικό ή Τεχνικό Λύκειο; Θα σταματήσουν εκεί τις σπουδές τους και θα βγουν στην αγορά εργασίας; Θα πρέπει να γνωρίζουν τις επιλογές τους. Στην Πρώτη Τάξη του Γενικού Λυκείου όμως γιατί να υπάρχει το μάθημα; Θεωρούν ότι η Τάξη αυτή είναι προέκταση του Γυμνασίου. Μια ακόμα χρονιά ξεγνοιασιάς. Αν δεν διδάσκεται στη Δευτέρα Λυκείου όπως και στο παρελθόν, καλύτερα να το καταργήσουν.» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 21).

Ένα άλλο ζήτημα που τίθουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αφορά το *ποιος διδάσκει* το μάθημα και για *ποιο λόγο*. Σύμφωνα με το Υπουργείο το μάθημα θα πρέπει να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σπουδές προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές επάνω στα θέματα του επαγγελματικού προσανατολισμού και την επιλογή επαγγέλματος. Ως δεύτερη επιλογή το μάθημα θα το διδάσκει εκπαιδευτικός που θα έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επάνω στο Σ.Ε.Π.. Αν στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός που θα πληροί αυτά τα κριτήρια, τότε το μάθημα το αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός εκείνος που δεν συγκεντρώνει τις απαραίτητες ώρες για να συμπληρώσει το ωράριό του.

«Κακά τα ψέματα. Δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με σπουδές ή επιμόρφωση στο Σ.Ε.Π.. Είναι ελάχιστοι. Το μάθημα το κάνει κάθε

χρονιά αυτός που δεν μπορεί να καλύψει το ωράριο του διαφορετικά. Εδώ δεν είναι σαν την Αθήνα που υπάρχουν πολλές τάξεις και δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί για να τις καλύψουν. Εδώ συμβαίνει το αντίθετο. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί αλλά δεν υπάρχουν τάξεις. Τα παιδιά είναι λίγα. Εδώ ειδικότητες που έχουν πολλές ώρες, οι φιλόλογοι, οι μαθηματικοί, οι φυσικοί, δυσκολεύονται να βρουν τις ώρες να καλύψουν το ωράριο τους. Να μη μιλήσουμε για τις άλλες ειδικότητες. Δράμα.» (Κυριάκος, 48 ετών, κοινωνιολόγος, Συνέντευξη 27)

Από την παραπάνω αφήγηση διαπιστώνεται το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της επαρχίας στο να βρουν τις απαραίτητες ώρες για να καλύψουν το ωράριό τους. Σε αυτή την κατάσταση το μάθημα του Σ.Ε.Π. είναι κάθε χρόνο εκείνο που θα τους επιτρέψει να υπερβούν αυτό το πρόβλημα. Για αυτό το λόγο, θα περίμενε κανείς κάθε Σεπτέμβριο οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να συμπληρώσουν ωράριο να μάχονται για το ποιος θα το πάρει. Κάτι τέτοιο όμως στην πράξη δεν συμβαίνει. Μάλλον το αντίθετο. Σύμφωνα με μια συνεντευξιαζόμενη,

«Κάθε Σεπτέμβρη αυτό το πρόβλημα. Πόσες ώρες έχει κάποιος σίγουρες και από ποια μαθήματα θα βρει τις υπόλοιπες. Όσο παράξενο και να σου φαίνεται εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα όταν ζητάω να κάνω το Σ.Ε.Π.. Είναι ένα μάθημα που το έχω σπουδάσει και μου αρέσει. Θα νομίζει κανένας ότι γίνεται σφαγή για το ποιος θα το πάρει για να συμπληρώσει ωράριο. Το αντίθετο. Γίνεται σφαγή για το ποιος δεν θα το πάρει (γέλια). Προτιμούν να κάνουν οτιδήποτε άλλο από το να πάρουν το μάθημα. Προτιμούν να κάνουν γραμματειακή υποστήριξη από το να μπουν σε τάξη και να διδάξουν Σ.Ε.Π.. Ευτυχώς, εγώ τους βγάζω από τη δύσκολη θέση (γέλια).» (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 1).

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι τελικά το μάθημα του Σ.Ε.Π. σχεδόν πάντοτε, καταλήγει να το αναλαμβάνει ο αναπληρωτής που έρχεται στο σχολείο

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

ανεξάρτητα από την ειδικότητα που έχει. Με αυτό τον τρόπο το μάθημα δεν διδάσκεται με συνέπεια και δεν αποκτά συνέχεια. Όταν κάθε χρόνο το διδάσκει και διαφορετικός καθηγητής που πιθανότατα δεν το έχει ξανακάνει στο παρελθόν, τότε το μάθημα υποβαθμίζεται και χάνει τη σημασία του.

«Το πώς αποφασίζουμε κάθε χρόνο ποιος θα πάρει ποιο μάθημα και ποια τάξη είναι θέμα ιεραρχίας. Ο αρχαιότερος συνάδελφος είναι εκείνος που θα αποφασίσει πρώτος ποια μαθήματα θα πάρει και τις τάξεις που θα διδάξει. Μετά ακολουθεί ο επόμενος σε αρχαιότητα και ούτω καθεξής. Ποιος έχει μείνει να διδάξει το Σ.Ε.Π.; Μα φυσικά ο αναπληρωτής που θα έρθει να πάρει ότι έχει απομείνει. . Αν σκεφτούμε ότι στην καλύτερη των περιπτώσεων θα έρθει γύρω στα μισά του Οκτώβρη, το μάθημα θα ξεκινήσει να διδάσκεται από το Νοέμβριο.» (Νίκος, 53 ετών, μαθηματικός, Συνέντευξη 14).

Από την αφήγηση του Νίκου προκύπτει ότι εκτός του ότι το μάθημα διδάσκεται από όχι ιδιαίτερα έμπειρους εκπαιδευτικούς, ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι ιδιαίτερα μειωμένος. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι αναπληρωτές καθηγητές αργούν να αναλάβουν υπηρεσία και να τοποθετηθούν στα σχολεία, λόγω γραφειοκρατικών παθογενειών.

Οι στόχοι του μαθήματος του Σ.Ε.Π., όπως αυτοί έχουν καθοριστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αποτυπώνονται στο βιβλίο του καθηγητή, ως εξής:

- να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους, και
- να τους στηρίζει, επίσης, στην προσπάθεια για μια πορεία δια βίου ανάπτυξης και, ειδικότερα, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Οι ειδικότεροι *επιμέρους στόχοι* του μαθήματος προσανατολίζονται στο να βοηθήσουν τους μαθητές:

- να εκτιμήσουν:
- τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους,
- τις συνθήκες της ζωής τους,
- τις δυνατότητές τους,
- τις προτιμήσεις τους,
- να γνωρίσουν τον κόσμο της εργασίας,
- να μάθουν πώς να αναζητούν και να αξιολογούν τις πληροφορίες που τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν,
- να ξεκαθαρίσουν και να θέσουν εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους,
- να μάθουν πώς να παίρνουν αποφάσεις, σχετικά με την εκπαιδευτική και κατά συνέπεια την επαγγελματικής τους πορεία.

Ένα ζήτημα που αναφέρουν οι καθηγητές του δείγματος, για το ότι οι στόχοι που θέτει το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν είναι σε θέση να υλοποιηθούν έχει να κάνει με την ηλικία των μαθητών που παρακολουθούν το μάθημα.

«Τα παιδιά στην Πρώτη Λυκείου διανύουν ίσως την πιο δύσκολη φάση της εφηβείας. Είναι στην ηλικία των 15 και 16 ετών. Σε αυτή την ηλικία δεν ξέρουν ούτε που βρίσκονται (γέλια). Όλα είναι σε φάση

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

πειραματισμού. Και έτσι πρέπει να είναι. Άντε τώρα εσύ στην κατάσταση που βρίσκονται να τους κάνεις αυτά που λέει το υπουργείο. Δεν υπάρχει περίπτωση.» (Κέλλυ, 53 ετών, χημικός, Συνέντευξη 35)

Από την παραπάνω αφήγηση προκύπτει ότι οι μαθητές λόγω ηλικίας δεν έχουν ούτε την ωριμότητα, αλλά ούτε και έχουν κατασταλάξει στις επιθυμίες τους και στην εν γένει κατανόηση του εαυτού τους και των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, ένας ακόμη παράγοντας που δεν επιτρέπει την σωστή διεξαγωγή και την επίτευξη των στόχων του μαθήματος, είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το μάθημα.

«Το Υπουργείο καλά τα λέει. Και ωραία αυτά που λέει. Αλλά εμένα ποιος θα μου δείξει πώς να τα κάνω; Δεν πρέπει να υπάρχει μια επιμόρφωση για τους καθηγητές που θα διδάζουν το μάθημα; Σου λένε πάρε αυτό το μάθημα, μπες στη τάξη και κάντο. Δεν γίνεται έτσι όμως.» (Μιχάλης, 60 ετών, μηχανολόγος – ηλεκτρολόγος, Συνέντευξη 4)

Η έλλειψη επιμόρφωσης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, επηρεάζει τις διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η παράδοση του μαθήματος. Αυτές οι προσεγγίσεις είναι απαραίτητες ώστε το μάθημα να διδαχθεί με επιτυχία και να καλύψει τους στόχους του. Σύμφωνα με τις επιταγές του Υπουργείου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όπως αποτυπώνεται στο βιβλίο του καθηγητή, το μάθημα του Σ.Ε.Π. στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση, στη μάθηση και στη διδασκαλία.

«Εγώ χρειάστηκε να κάνω το μάθημα μια χρονιά. Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Στην αρχή νόμιζα ότι το μάθημα είναι εύκολο και δεν θα με ταλαιπωρήσει. Όταν όμως διάβασα τι πρέπει να κάνω μου φάνηκαν βουνό. Εγώ ποτέ δεν έχω κάνει τέτοια πράγματα στη ζωή μου. Και δεν είχα κάποιον να ρωτήσω. Η συνάδελφος που έκανε το μάθημα τόσα χρόνια πήρε σύνταξη και πήγε να μείνει στο παιδί της στη Θεσσαλονίκη.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Δεν θα έπρεπε να μου δείξει κάποιος τι πρέπει να κάνω; Πώς να το κάνω;» (Γρηγόρης, 36 ετών, καθηγητής πληροφορικής, Συνέντευξη 43).

Σύμφωνα με τις επιταγές του μαθήματος, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις προκειμένου να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα ο μαθητής έννοιες που αφορούν τον εαυτό του και τις συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος εργασίας είναι πολλές.

Αναφέρονται ενδεικτικά οι παρακάτω:

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων με δημιουργική συζήτηση που ακολουθεί.
- Επεξεργασία πινάκων και διαγραμμάτων, δεδομένου ότι τα διαγράμματα, μαζί με άλλο χρήσιμο υλικό, αποτελούν κείμενα που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών.
- Συζήτηση σε ομάδες ή και ανά ζεύγη.
- Ασκήσεις προσομοίωσης (με παίξιμο ρόλων, δημιουργία σεναρίων με θέματα κυρίως σχετικά με την απασχόληση, με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, με τη λήψη απόφασης, κ.ά.).
- Συνεργασία με φορείς απασχόλησης.
- Στρατηγικά οργανωμένες επισκέψεις σε χώρους εργασίας.
- Διοργανώσεις ημερίδων από τους μαθητές με προσκλήσεις ατόμων για ενημέρωση για τις συνθήκες στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας.

Στα πλαίσια του μαθήματος οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, εκπονούν διάφορες εργασίες χρησιμοποιώντας πληροφορίες και γνώσεις από πηγές εντός και εκτός σχολείου, όπως επαγγελματικοί χώροι, βιβλιοθήκες, επιστημονικά ιδρύματα

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

κ.ά. Οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές, σχεδιάζονται έτσι ώστε αυτοί να χρησιμοποιούν αρκετές σύγχρονες πηγές και, βεβαίως, το διαδίκτυο και τα σχολικά εργαστήρια. Ειδικότερα στις τεχνικές ειδικότητες, τα εργαστήρια προτείνεται να έχουν κυρίαρχο ρόλο στην κατασκευή των έργων των μαθητών.

Ένα επιπλέον ζήτημα που θέτουν οι καθηγητές στις συνεντεύξεις τους έχει να κάνει με το *περιεχόμενο του μαθήματος*. Το βιβλίο έχει γραφτεί το 2000 και η ύλη που καλύπτει και παρουσιάζει δεν είναι σύγχρονη. Λόγω της οικονομικής κρίσης η Ελλάδα του 2000 με εκείνη του 2013, και πόσο μάλλον με το σήμερα, είναι τελείως διαφορετική. Η αγορά εργασίας όπως και οι περισσότεροι τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής σφαίρας έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές. Αν το περιεχόμενο του μαθήματος δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής, τότε η προσφορά του στους μαθητές θα είναι ασήμαντη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ένας φιλόλογος που διδάσκει το μάθημα του Σ.Ε.Π. 18 χρόνια,

«Αισθάνομαι άβολα από την πρώτη στιγμή που μπαίνω στην τάξη. Ξέρω ότι αυτά που θα πω στο μάθημα δεν έχουν καμιά επαφή με τη σημερινή πραγματικότητα. Όμως είμαι αναγκασμένος να τα πω. Τρέμω τη στιγμή που κάποιος από τους μαθητές θα με ρωτήσει “Τι σχέση έχουν αυτά που μας λέτε με το σήμερα, κύριε;” Και με ρωτάνε. Με μισόλογα και με ασάφειες προσπαθώ να τους περδέψω. Δεν μπορώ να τους πω ότι δεν έχουν σχέση γιατί μετά πάει το μάθημα. Δεν πρόκειται να ξαναπροσέξουν και να κάνουν ησυχία.» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 21).

Η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος δεν επιτυγχάνεται και λόγω προβλημάτων που υπάρχουν ανάμεσα στις σχέσεις των αλλοδαπών με τους ημεδαπούς μαθητές.

«Προβλήματα υπάρχουν. Και οι δικοί μας οι Έλληνες μαθητές έχουν προβλήματα αλλά και τα παιδιά των αλλοδαπών. Ειδικά φέτος,

παρατηρώ ότι τα παιδιά της Α' Λυκείου που είναι παιδιά μεταναστών είναι δώδεκα. Σχεδόν όλα είναι αλβανικής καταγωγής. Στα διαλλείματα τα παιδιά αυτά, μόνο αυτά συγκεντρώνονται σε μια γωνιά, σαν απομονωμένα. Σε αντίθεση με τα παιδιά της Β' Λυκείου και της Γ', τα οποία έχουν αφομοιωθεί περισσότερο. Αυτά τα τελευταία έχουν αναπτύξει περισσότερες σχέσεις με τα ελληνόπουλα. Άρα το πρόβλημα οφείλεται στη μη αποδοχή από τα άλλα παιδιά ή στο κλείσιμό τους στον εαυτό τους, στην περιχαράκωσή τους από αμυντική θέση. Φτιάχνουν την ιδιαίτερη παρέα τους, τη δική τους ομάδα. Στο παρελθόν δεν είχα παρατηρήσει κάτι τέτοιο. Ίσως επειδή οι αλλοδαποί ήταν πολύ λιγότεροι. Φέτος που έχουμε τόσα τέτοια παιδιά, δέκα εννιά στο σύνολο, για όλες τις τάξεις, εκεί φαίνεται ότι κάνουν την δική τους παρέα. Επίσης, οι μαθητές αυτοί έχουν δυσκολία με την γλώσσα, μεγαλύτερη όμως συγκριτικά με αυτή που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές στις προηγούμενες χρονιές. Συνήθως οι μαθητές αυτοί έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα στη γραπτή της μορφή. Στα προφορικά μπορούν να ανταποκριθούν πολύ καλύτερα.» (Γιώργος, 53 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 16)

Από την παραπάνω περιγραφή, προκύπτει ότι η επαφή των μαθητών διαφόρων εθνικών ομάδων αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και κατά συνέπεια στην αφομοίωση της ύλης του.

4.2.3. Η επαφή των εκπαιδευτικών με αλλοδαπούς μαθητές

Ένα από τα κύρια ζητήματα που θίγεται από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές έχει να κάνει με τη συχνή απουσία τους από το σχολικό περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη,

«Οι αλλοδαποί μαθητές καθυστερούν να έρθουν στο σχολείο. Σίγουρα χάνουν την πρώτη ώρα και πολλές φορές έρχονται στην τρίτη περίοδο.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Αλλά δεν είναι μόνο ότι καθυστερούν στην αρχή. Σπάνια κάθονται και την τελευταία ώρα στο σχολείο.» (Σοφία, 47 ετών, Κοινωνιολόγος, Συνέντευξη 2)

Επιπλέον, όπως αναφέρεται και από άλλον εκπαιδευτικό, οι αλλοδαποί μαθητές δεν χάνουν μόνο ώρες από το σχολείο λόγω της μη έγκαιρης προσέλευσής τους σε αυτό αλλά, κατά τη διάρκεια του έτους, λόγω της μετακίνησής τους στην χώρα καταγωγής τους. Επιπλέον, και λόγω της αγροτικής απασχόλησης των γονέων τους, η απουσία τους από το σχολείο μπορεί να ξεπερνά και τις δύο εβδομάδες.

«Δεν έρχονται και στην αρχή δεν το ξέραμε και νομίζαμε ότι κάτι έχουν πάθει τα παιδιά αυτά ή ότι δεν τους ενδιαφέρει το σχολείο. Στην πορεία καταλάβαμε ότι φεύγουν στην πατρίδα τους και γι' αυτό λείπουν. Και είναι και οι δουλειές των γονέων τους που τους κρατάνε μακριά από την τάξη.» (Μηνάς, 45 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 24)

Από την παραπάνω μαρτυρία προκύπτει κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται συχνά να συνεισφέρουν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του νοικοκυριού, για να μπορέσουν να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους. Καθώς πρόκειται για οικογένειες που ο πατέρας εργάζεται σε γεωργικές δουλειές και η μητέρα ως οικιακή εργάτρια, ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά καλούνται να αναλάβουν ευθύνες και αρμοδιότητες του νοικοκυριού. Είτε να φροντίσουν τα μικρότερα αδέρφια, είτε να βοηθήσουν τους γονείς στην εργασία τους. Αυτή η συνθήκη φαίνεται να αναβιώνει παλαιότερες κοινωνικές καταστάσεις όπου τα παιδιά των φτωχών και μη προνομιούχων οικογενειών έπρεπε να συνεισφέρουν στην οικογένεια είτε δουλεύοντας και φέρνοντας χρήματα στο σπίτι, είτε βοηθώντας τους γονείς (Ρηγινός, 1995). Όπως αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη,

«Έχω μαθητή από την Αλβανία στην τάξη, που σχεδόν ποτέ δεν έχει έρθει την πρώτη ώρα γιατί πρέπει να πάει πρώτα τον μικρότερο αδελφό

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

του στο δημοτικό. Η μητέρα του εργάζεται ως καθαρίστρια σε σπίτια και λείπει από νωρίς το πρωί από το σπίτι. Το ίδιο και ο πατέρας του που δουλεύει τα χωράφια.» (Γεωργία, 40 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 12)

Συνέπεια των παραπάνω είναι η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού απουσιών για τους συγκεκριμένους αλλοδαπούς μαθητές, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν πολλές φορές να χάσουν την σχολική χρονιά. Όπως είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς γίνεται συνέλευση του διδακτικού προσωπικού όπου συζητιέται το θέμα των απουσιών για όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς ή μη. Εκεί οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν κατά πόσον οι ίδιοι επιτρέπουν στα παιδιά αυτά να προχωρήσουν στην επόμενη τάξη ή να επαναλάβουν την ίδια.

«Εδώ δεν είναι σαν την Αθήνα που κανείς δεν ξέρει κανέναν. Όλοι γνωριζόμαστε και είναι πολύ δύσκολο να αφήσεις κάποιο παιδί πίσω.» (Χρήστος, 50 ετών, θεολόγος. Συνέντευξη 31)

Φαίνεται λοιπόν ότι λόγω της ιδιαιτερότητας της τοπικής κοινωνίας και κάποιων πιο ισχυρών κοινωνικών δεσμών που δημιουργούνται, οι μαθητές καταφέρνουν να παρακάμψουν τον θέμα των απουσιών και να προχωρήσουν στην επόμενη τάξη. Έχοντας όμως χάσει ένα μεγάλο μέρος από το πρόγραμμα σπουδών, τίθεται το ερώτημα κατά πόσον τα παιδιά αυτά έχουν τις βάσεις για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επόμενης σχολικής τάξης.

«Θύμα» των παραπάνω γίνεται και το μάθημα του Σ.Ε.Π. και αυτό διότι είναι μάθημα το οποίο διδάσκεται κατά την τελευταία ώρα του ημερήσιου προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη,

«Το μάθημα του Σ.Ε.Π. είναι δυστυχώς κάθε χρόνο τελευταίο στο πρόγραμμα. Και τα παιδιά εύκολα το θυσιάζουν αν χρειαστεί να φύγουν. Και οι γονείς δεν έχουν πρόβλημα με αυτό. Δυστυχώς δεν το θεωρούν

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

σημαντικό μάθημα.» (Ευαγγελία, 51 ετών, καθηγήτρια Γαλλικών. Συνέντευξη 20)

Όμως, η απουσία των αλλοδαπών μαθητών από το συγκεκριμένο μάθημα δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι είναι τελευταίο στο πρόγραμμα αλλά και επειδή σαν μάθημα δεν το θεωρούν χρήσιμο.

«Δεν τους ενδιαφέρει. Τα παιδιά αυτά δεν σκέφτονται τι θα κάνουν μετά, ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσουν [...] Δεν μπορούν να καταλάβουν την αξία του συγκεκριμένου μαθήματος και πόσο σημαντικό είναι να ακολουθείς ένα επάγγελμα που σε γεμίζει» (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 1)

Ακόμα, υπάρχουν και άλλες αιτίες που το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν παρακολουθείται από τους μαθητές και ειδικότερα από τους αλλοδαπούς μαθητές λόγω των συχνών απουσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι τελευταίοι να μην παρακολουθήσουν σχεδόν καθόλου το συγκεκριμένο μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

«Κάποιοι αλλοδαποί μαθητές μπορεί να μην κάνουν και καθόλου Σ.Ε.Π. όλη τη χρονιά. Μια οι απουσίες τους, μια οι αργίες, μια κάτι εκδρομές ή κάτι άλλο που προκύπτει μέσα στο χρόνο, φεύγει η χρονιά και δεν έχουν κάνει καθόλου το μάθημα.» (Μάνος, 42 ετών, φυσικής αγωγής. Συνέντευξη 9)

Μια άλλη σημαντική παράμετρος για τη διερεύνηση του ρόλου του σχολείου για την μελλοντική επιλογή επαγγέλματος, έχει να κάνει με τη *συμμετοχή* και το *ενδιαφέρον* που αυτοί οι μαθητές δείχνουν στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Κατά γενική ομολογία, οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν χαμηλή συμμετοχή και μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Αυτό φαίνεται να οφείλεται σε διάφορους ανασταλτικούς παράγοντες.

Ένα από τα εμπόδια που οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον αφορά την ελληνική γλώσσα. Το φαινόμενο αυτό ήταν ιδιαίτερα έντονο, στα παιδιά που έφτασαν στην Ελλάδα μαζί με τις οικογένειές τους σε μεγαλύτερες ηλικίες και κλήθηκαν να παρακολουθήσουν μαθήματα χωρίς να υπάρχει μια προηγούμενη υποστήριξη από το σχολείο, όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος,

«Πώς μπορεί να παρακολουθήσει ένα παιδί τα μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου όταν δεν γνωρίζει τη γλώσσα; Και εγώ τι να κάνω μέσα στην τάξη;» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 21)

Ακόμα και μετά από αρκετά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και φοίτησης σε ελληνικό σχολείο, πολλά παιδιά που προέρχονται από αλλοδαπές οικογένειες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση των ελληνικών. Αυτό μπορεί να μην οφείλεται στην ίδια την τυχόν δυσκολία εκμάθησης της γλώσσας αλλά σε άλλους μαθησιακούς παράγοντες. Αρκετά παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, αλλά λόγω μεγάλης ηλικίας ένταξης στο ελληνικό σχολείο αλλά και ανεπάρκειας γνώσεων από την πλευρά των γονέων, δεν βρίσκουν την κατάλληλη υποστήριξη που θα μπορούσε να τους βοηθήσει στην ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, μια από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρει:

«Έχω πει σε πολλούς γονείς ότι το παιδί τους μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα όπως δυσλεξία. Αυτό που έχω δει είναι αδιαφορία.[...] Μπορεί βέβαια να μην καταλαβαίνουν κιόλας τι τους λέω. Είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου άνθρωποι.» (Μαρία, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 42)

Ένας άλλος εκπαιδευτικός ακόμη, κάνει αναφορά στο ζήτημα της γλώσσας και περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

«Είναι φυσικό αυτά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γλώσσα. Όταν ένα παιδί έρχεται στα 12 ή στα 15 εδώ και τον βάζεις σε μια μεγάλη τάξη στο σχολείο, τι περιμένεις; Πώς μπορεί να ανταποκριθεί; Ακόμα και μαθησιακή δυσκολία να αντιμετωπίζει, όταν δεν ξέρει τη γλώσσα, πως μπορείς να το διαπιστώσεις; Και μετά λες απλά ότι δεν καταλαβαίνει.» (Βαγγέλης, 54 ετών, φυσικός. Συνέντευξη 29)

Προκύπτει λοιπόν, ότι τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες και έχουν έρθει σε μεγάλη ηλικία στην Ελλάδα, εμφανίζουν χαμηλότερη συμμετοχή στα μαθήματα σε σχέση με εκείνα που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν παρακολουθήσει από τις πρώτες τάξεις το ελληνικό σχολείο.

Το εμπόδιο της γλώσσας φαίνεται να είναι πιο έντονο στο μάθημα του Σ.Ε.Π. και αυτό διότι στο μάθημα αυτό το κάθε παιδί καλείται να έχει πιο ενεργή συμμετοχή, να περιγράψει τα ενδιαφέροντά του και να πει τι πιστεύει για την επαγγελματική του πορεία. Συγκεκριμένα, μια συνεντευξιαζόμενη αναφέρει:

«Στα 15 χρόνια που κάνω Σ.Ε.Π. έχω δει ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα. Στην αρχή πίστευα ότι έμεναν στην τάξη αναγκαστικά και έκαναν και φασαρία με τους ομοεθνείς τους. Μετά όμως διαπίστωσα ότι ένας παράγοντας που τα κρατούσε πίσω ήταν η γλώσσα. Και αυτό γιατί όταν έμαθαν να συνεννοούνται, συμμετείχαν κάπως στο μάθημα. Αυτό τώρα είναι πιο σπάνιο.» (Κέλλυ, 53 ετών, χημικός. Συνέντευξη 35)

Πέραν του εμποδίου της γλώσσας, η χαμηλή συμμετοχή αλλά και το μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών για τα μαθήματα γενικά, έχει να κάνει με την προδιαγεγραμμένη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Πόλα που διδάσκει τεχνολογία και σχέδιο σε Γενικό Λύκειο αλλά και ηλεκτρολογία σε Τεχνικό,

«Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για κανένα μάθημα. Και γιατί άλλωστε; Τα παιδιά αυτά ξέρουν ότι η τύχη τους είναι είτε να πάνε στα χωράφια ή να μάθουν κάποια τέχνη. Η πλειοψηφία των μαθητών στο τεχνικό (Τεχνικό Λύκειο) είναι από την Αλβανία.» (Πόλα, 42 ετών, ηλεκτρολόγος, Συνέντευξη 32)

Αυτό που για τον Έλληνα πλέον θεωρείται υποτιμητικό και χαμηλού κύρους, δεν ισχύει απαραίτητα το ίδιο και για τους μετανάστες οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα. Γι' αυτούς, η εκμάθηση μιας τέχνης συνεπάγεται μια πιο ταχεία και ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση.

«Προτιμούν επαγγέλματα που κατά πρώτο λόγο έχουν να κάνουν με τέχνες. Τεχνικά δηλαδή επαγγέλματα. Πολλοί αλλοδαποί μαθητές τελειώνουν το Γυμνάσιο και πηγαίνουν κατευθείαν να μάθουν κάποια τέχνη. Τα δικά μας παιδιά απαξιώνουν τις τέχνες και μετά παραπονιούνται ότι δεν βρίσκουν δουλειά» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 21).

Επιπλέον, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το μάθημα του Σ.Ε.Π. για τους αλλοδαπούς μαθητές καθίσταται κενού περιεχομένου. Συνεπώς, το μειωμένο ενδιαφέρον τους ειδικά για το μάθημα του Σ.Ε.Π., είναι μια φυσική κατάληξη.

«Τι να το κάνουν το Σ.Ε.Π. όταν ξέρουν τι θα κάνουν στο μέλλον; Ή θα πάνε στα χωράφια, ή θα μάθουν κάποια τέχνη για να φέρουν μεροκάματο στο σπίτι. Και στο Γενικό (Γενικό Λύκειο) μένουν μόνο και μόνο γιατί το τεχνικό είναι πολύ μακριά και δεν τα βολεύει στις μετακινήσεις για να πάνε να βοηθήσουν τους γονείς τους.» (Ευαγγελία, 51 ετών, καθηγήτρια Γαλλικών, Συνέντευξη 20)

Μια ακόμα αιτία που συμβάλλει στη χαμηλή συμμετοχή και το μειωμένο ενδιαφέρον των αλλοδαπών μαθητών, τόσο γενικά για τα σχολικά μαθήματα και ειδικότερα για το μάθημα του Σ.Ε.Π. σχετίζεται με τη βοήθεια που προσφέρουν στην οικογένεια και την κούραση που αυτή συνεπάγεται.

«Πρέπει να καταλάβεις το εξής γι' αυτά τα παιδιά. Το πρωί θα σηκωθούν στις 6 και θα πάνε στα χωράφια μαζί με τον πατέρα. Ειδικά τα αγόρια. Αν είναι κορίτσι, θα σηκωθεί να ετοιμάσει τα μικρότερα για το σχολείο αλλά και πρωινό για τους γονείς. Θα έρθουν στο σχολείο κατά τις 9, γιατί συνήθως την πρώτη ώρα δεν την προλαβαίνουν. Θα έρθουν κουρασμένα, άπννα, ταλαιπωρημένα. Μετά θα πρέπει να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Τι να παρακολουθήσουν; Δεν είναι μόνο η κούραση που έχουν ήδη από το πρωί αλλά σκέφτονται και το τι θα κάνουν μετά το σχολείο. Ακόμα και πριν χτυπήσει το τελευταίο κουδούνι, αυτά τα παιδιά έχουν ήδη φύγει από το σχολείο τρέχοντας, τα αγόρια ξανά πίσω στο χωράφι και τα κορίτσια στο σπίτι για να μαγειρέψουν για το μεσημέρι και να μαζέψουν το σπίτι. Όταν αυτό γίνεται καθημερινά, τι ενδιαφέρον να δείξουν για το σχολείο; Αν μπορούσαν, δεν θα πάταγαν καν σε αυτό.» (Λυδία, 38 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 13)

Η παραπάνω περιγραφή μπορεί να είναι γενικός κανόνας – ειδικά για τις αγροτικές περιοχές – ωστόσο, δεν λείπουν και οι εξαιρέσεις. Υπάρχουν και παιδιά αλλοδαπών τα οποία όχι μόνο δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου, αλλά συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα του Σ.Ε.Π.. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια φιλόλογος,

«Θυμάμαι την Ανδριάννα, ένα εξαίρετο κορίτσι. Μια κοπέλα από τη Ρουμανία η οποία όμως ήταν σημαιοφόρος. Άριστη σε όλα τα μαθήματα. Και μου έκανε εντύπωση στο μάθημα του Σ.Ε.Π. το ενδιαφέρον που έδειχνε και οι ερωτήσεις που μου έκανε για να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τα επαγγέλματα και τις επιλογές της στο μέλλον. Παρόλο που και οι γονείς της είναι στο μεροκάματο, στη Ρουμανία είχαν σπουδάσει και τη σημασία των σπουδών την πέρασαν και στην κόρη τους. Αυτό δεν το βλέπεις συχνά σε γονείς αλλοδαπών παιδιών.» (Γεωργία, 40 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 12)

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Από τα λεγόμενα της παραπάνω συνεντευξιαζόμενης, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις και την στάση που έχουν τα παιδιά απέναντι στο σχολείο.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές έχει να κάνει με την *συμπεριφορά* των τελευταίων τόσο κατά τη διάρκεια των γενικών μαθημάτων, όσο και στο μάθημα του Σ.Ε.Π..

Κατά το παρελθόν αυτό που περισσότερο χαρακτήριζε την συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών ήταν η συνεσταλμένη στάση τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Όπως αναφέρει μια θεολόγος συνεντευξιαζόμενη,

«Όταν πρωτοήρθαν τα παιδιά αυτά, έβλεπες το φόβο στο βλέμμα τους. Ήταν σε μια χώρα άγνωστη γι' αυτούς, που δεν ήξεραν τη γλώσσα και που όλοι οι υπόλοιποι τα έβλεπαν με καχυποψία. Δεν συμμετείχαν στην τάξη, καθόντουσαν ήσυχα στη θέση τους, περιμένοντας απλά να τελειώσει η μέρα». (Καίτη, 46 ετών, θεολόγος. Συνέντευξη 44)

Όμως, σταδιακά τα παιδιά αυτά έγιναν μέρος της σχολικής κοινότητας, αποκτώντας παρέες και συμμετέχοντας με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο στα δρώμενα του σχολείου. Συγκεκριμένα, φαίνεται πλέον ότι οι αλλοδαποί μαθητές υιοθέτησαν τις συνήθειες των υπόλοιπων μαθητών, όμως οι συνθήκες στις οποίες διαβιούν - κατά γενικό κανόνα - τους οδηγούν συχνά σε πιο ακραίες συμπεριφορές (Thrasher, 1927).

«Τώρα πια δεν ξεχωρίζεις ποιος κάνει τη φασαρία στην τάξη. Είναι όλοι μια παρέα. Και αυτό κυρίως στις αρνητικές συμπεριφορές. Βέβαια, αν με ρωτάτε, οι αλλοδαποί μαθητές είναι αυτοί που το συνεχίζουν ενώ τους κάνεις επανειλημμένως παρατηρήσεις. Τα ελληνόπουλα θα σταματήσουν μετά από μια, δύο παρατηρήσεις. Ίσως φοβούνται παραπάνω τον Θεό.» (Καίτη, 46 ετών, θεολόγος. Συνέντευξη 44)

Η παραβατική συμπεριφορά τους δεν σχετίζεται μόνο με φασαρία την ώρα του μαθήματος. Επιπλέον, σύμφωνα με τα λεγόμενα των καθηγητών, συχνά αντιγράφουν στα διαγωνίσματα, τους αντιμιλούν και δεν δείχνουν καθόλου σεβασμό προς το πρόσωπό τους. Ακόμα, τα παιδιά αυτά έχουν δημιουργήσει ομάδες ομοεθνών τους που πολλές φορές εκφοβίζουν τα υπόλοιπα παιδιά. Όπως περιγράφει ένα συνεντευξιαζόμενος φιλόλογος,

«Στην τάξη πλέον δεν μπορείς να τους ελέγξεις. Μιλάνε μεταξύ τους, αντιγράφουν με κάθε ευκαιρία, πειράζουν τους συμμαθητές τους. Και το βασικότερο, όταν τους κάνεις παρατήρηση, δεν σε ακούν. Συχνά φωνάζω και βγαίνω εκτός εαυτού. Στο τέλος εγώ γίνομαι κακός όταν τους δίνω αποβολές και μου κρατάνε και μούτρα όταν με βλέπουν έξω στο δρόμο μετά. Τους έχω ακούσει επανειλημμένα να λένε ότι είμαι στριφνός, περίεργος και μη πω τι άλλα κοσμητικά επίθετα αναφέρουν. Πώς να κάνεις μάθημα όταν κάθε λίγο και λιγάκι πρέπει να φωνάζεις και να ωρύεσαι; Με τι ψυχική διάθεση; Αυτό είναι και άδικο για τα παιδιά που θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα.» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 21)

Η παραβατική συμπεριφορά όμως, δεν περιορίζεται μονάχα σε λεκτικές επιθέσεις αλλά, μερικές φορές, περιλαμβάνει και ψυχολογική και σωματική βία. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή ενός περιστατικού που έλαβε μέρος κατά τη διάρκεια μαθήματος Σ.Ε.Π..

«Τους άνδρες κάπως τους υπολογίζουν παραπάνω. Εμάς τις γυναίκες όμως δεν μας ακούν καθόλου. Και να ξελαρυγγιάζεσαι, δεν γίνεται τίποτα. Πόσο μάλλον σε μάθημα του Σ.Ε.Π. όπου τα πράγματα είναι ακόμα πιο χαλαρά και δεν το υπολογίζουν καθόλου. Μια φορά τρόμαξα. Θυμάμαι ότι ήταν χειμώνας και ήμουν πολύ κουρασμένη. Την τελευταία ώρα στο Σ.Ε.Π., μια ομάδα 3-4 Αλβανών όλη την ώρα πείραζαν λεκτικά ένα ελληνόπουλο λίγο συνεσταλμένο. Εκεί παρενέβη ένας άλλος μαθητής και κάτι τους είπε. Δεν άκουσε. Τα αλβανόπουλα εξαγριώθηκαν και

κινήθηκαν απειλητικά εναντίον του. Εγώ στην αρχή σάστισα και παρά λίγο να γίνει σύρραξη ανάμεσα στους Αλβανούς και τους Έλληνες. Ευτυχώς ο συνάδελφος από τη διπλανή τάξη άκουσε τη φασαρία και εμένα να ουρλιάζω και μπήκε μέσα και τους μάζεψε και τους πήγε στον διευθυντή. Εγώ από τότε δήλωσα στον διευθυντή ότι δεν ξαναπαίρνω ΣΕΠ.» (Ελένη, 47 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 6)

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως αποτρεπτικό ως προς την ύπαρξη ομαλών σχέσεων με τους αλλοδαπούς μαθητές αφορά την χρήση έξυπνων κινητών συσκευών και του διαδικτύου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα μιας συνεντευξιζόμενης,

«Είναι απαράδεκτο αυτό που συμβαίνει με τα κινητά μέσα στην τάξη. Αντί να κοιτάζουν τον πίνακα είναι όλο σκυμμένα με το κεφάλι προς τα κάτω και παίζουν με το κινητό. Δεν μπορείς να τους ελέγξεις. Όταν πας προς το μέρος τους το κρύβουν. Όλη την ώρα στέλνουν μηνύματα ο ένας στον άλλον, βλέπουν βιντεάκια στο internet και χασκογελάνε. Εσύ προσπαθείς να τους μάθεις κάτι και αυτά δεν σε σέβονται καθόλου.» (Αλεξία, 44 ετών, βιολόγος. Συνέντευξη 11)

Ο λάθος χειρισμός της τεχνολογίας δεν περιορίζεται μόνο στα παραπάνω. Η τεχνολογία πολλές φορές αποτελεί μέσο διαπόμπευσης των καθηγητών. Το περιστατικό που περιγράφει ένας φυσικός είναι αποκαλυπτικό.

«Έχω ακούσει για περιστατικό σε σχολείο της περιοχής μας όπου κάποιοι μαθητές, στην ώρα του Σ.Ε.Π. επίτηδες εξαγρίωναν την καθηγήτρια ώστε αυτή να αρχίσει να φωνάζει έξαλλα ενώ ταυτόχρονα την βιντεοσκοπούσαν με το κινητό χωρίς αυτή να το γνωρίζει. Στη συνέχεια, το συγκεκριμένο βίντεο το ανέβασαν στο διαδίκτυο και είχε δημιουργηθεί μεγάλο σάλος. Μαντέψτε ποιοι ήταν οι πρωτεργάτες αυτού του περιστατικού; Δύο παιδιά από την Αλβανία.» (Λευτέρης, 52 ετών, φυσικός. Συνέντευξη 41)

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η χρήση του διαδικτύου δεν έχει απαραίτητα αρνητικό πρόσημο. Αντίθετα, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών τους. Ενδιαφέρουσα είναι η αφήγηση μιας φιλόλογου η οποία επί 18 χρόνια διδάσκει το μάθημα του Σ.Ε.Π..

«Όλοι γνωρίζουμε πως χρησιμοποιούν τα κινητά και το internet τα παιδιά. Όμως πιστεύω ότι αν τους δείξεις έναν άλλον τρόπο, αυτά θα τον αγκαλιάσουν. Εγώ για παράδειγμα έχω κάνει μια σελίδα στο facebook όπου ανεβάζω κείμενα ή βίντεο πάνω σε διάφορα θέματα που δεν σχετίζονται μόνο με την επιλογή του επαγγέλματος αλλά και με άλλα ζητήματα που ενδιαφέρουν τους εφήβους. Υπάρχει μεγάλη συμμετοχή και ενδιαφέρον από τα παιδιά. Συμμετέχουν και λένε τις απόψεις τους τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές. Μέσω αυτής της σελίδας έχουμε έρθει όλοι πιο κοντά και αυτό μεταφέρεται και στην τάξη, που πολλές φορές έχω θυσιάσει την ώρα του μαθήματος για να συζητήσουμε κάποιο θέμα που είναι της επικαιρότητας ή τους απασχολεί. Αυτή η σελίδα έχει αποτελέσει έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλιών για άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Θυμάμαι ότι είχε μεγάλη συμμετοχή μια κινηματογραφική βραδιά που διοργανώσαμε όπου προβλήθηκε η ταινία 'Ο Λύκος της Wall Street' και μετά ακολούθησε μια ζωντανή συζήτηση επάνω στα θέματα της ηθικής στην εργασία.» (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 1)

Τέτοιου είδους επικοινωνία και σχέση ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές, δυστυχώς δεν είναι το σύνηθες φαινόμενο. Τις περισσότερες φορές, η συμβουλευτική που ζητείται από τους μαθητές και παρέχεται από τους καθηγητές δεν αφορά τις θεματικές ενότητες του Σ.Ε.Π., αλλά περιστρέφεται γύρω από τα γενικά ενδιαφέροντα των μαθητών και άλλα κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν.

«Όσες φορές με έχουν προσεγγίσει παιδιά εκτός του χρόνου μαθήματος, δυστυχώς τα θέματα που ήθελαν να συζητήσουμε αφορούσαν

προσωπικά τους προβλήματα και όχι θέματα που αναπτύξαμε στην τάξη. Μου μιλάνε για σχέσεις, μου μιλάνε για ποδόσφαιρο αλλά όχι για το επαγγελματικό τους μέλλον.» (Γιώργος, 43 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 16)

Τα εμπόδια στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αλλοδαπών μαθητών δεν έχει να κάνει μόνο με το περιεχόμενο αυτής, αλλά σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό, με την απροθυμία λόγω αδυναμίας των ίδιων των μαθητών να συνδεθούν με τους καθηγητές τους. Ο στιγματισμός και οι προκαταλήψεις του γηγενούς πληθυσμού - που έχουν δεχτεί και εισπράξει ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα - τους έχουν κάνει ιδιαίτερα επιφυλακτικούς στις προσπάθειες προσέγγισης από το διδακτικό προσωπικό. Όπως λέει μια εκπαιδευτικός:

«Κάνω συνέχεια προσπάθειες να προσεγγίσω αυτά τα παιδιά (των μεταναστών). Να τα φέρω πιο κοντά με τα άλλα και με εμάς. Είναι δύσκολο όμως γιατί έχουν ζήσει πολλά. Η αλήθεια είναι ότι και η στάση μας όλα αυτά τα χρόνια δεν ήταν και η καλύτερη. Γι' αυτό τα παιδιά είναι πολύ μαζεμένα όταν πας να τα πλησιάσεις.» (Ειρήνη, 28 ετών, βιολόγος. Συνέντευξη 36)

Η ομαλή επικοινωνία με τα παιδιά επηρεάζεται και από την σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους γονείς. Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί μάλλον ως τυπική και σίγουρα όχι συχνή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δημήτρης, φιλόλογος που διδάσκει το μάθημα του Σ.Ε.Π. επί 18 χρόνια,

«Αν υπάρχει πρόβλημα με τις απουσίες, στέλνουμε στους γονείς τους ενημερωτικό σημείωμα. Παίρνουμε τηλέφωνο και τους λέμε να περάσουν από το σχολείο για να μιλήσουμε. Δεν ακολουθούμε όμως κάποια ιδιαίτερη τακτική ή τρόπους για να φέρουμε τους γονείς αυτών

των μαθητών στο σχολείο. Τους ενημερώνουμε και τους πληροφορούμε, όπως κάνουμε με όλα τα παιδιά. Γενικά όμως, οι γονείς όλων των παιδιών δεν έρχονται συχνά στο σχολείο. Μόνο αν προκύψει κάποιο πρόβλημα. Διαφορετικά, έρχονται στο σχολείο το πολύ δύο φορές για να πάρουν τη βαθμολογία των παιδιών τους στα τετράμηνα.» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 21)

Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια την διαμόρφωση συνθηκών όπου η απουσία των γονέων, εκλαμβάνεται από τα ίδια τα παιδιά ως αδιαφορία για το σχολείο. Εκείνα, με τη σειρά τους, συμπεριφέρονται, δρουν και αντιδρούν όπως το επιθυμούν διότι δεν θα υπάρξει κανένας έλεγχος από το σπίτι και το οικογενειακό περιβάλλον.

«Όταν οι γονείς δεν είναι πάνω από το παιδί να του βάλουν όρια, τότε αυτό θα κάνει ότι θέλει. Αυτό συμβαίνει με τα παιδιά των μεταναστών μέσα στην τάξη. Κάνουν φασαρία, μιλάνε και δεν σε υπολογίζουν όταν βάζεις τις φωνές.» (Μαρία, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 42)

Αυτές οι συνθήκες και συμπεριφορές φαίνεται να εντείνονται ακόμα περισσότερο σήμερα, λόγω της οικονομικής κρίσης και της κρίσης αξιών που διακρίνει την Ελλάδα. Όπως αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος,

«Παλαιότερα, αν έκανες παρατήρηση σε ένα παιδί σταμάταγε τη φασαρία. Τώρα, ό,τι και να κάνεις, ό,τι και να τους πεις, δεν γίνεται κάτι, θα κάνουν αυτό που θέλουν. Αλλά δεν έχουμε με ποιους να λύσουμε το θέμα. Οι γονείς είναι απόντες. Το πρόβλημα της επιβίωσης είναι τόσο μεγάλο, που αδιαφορούν γι' αυτά.» (Κώστας, 53 ετών, χημικός. Συνέντευξη 8)

Συμπερασματικά, σχετικά με την επαφή των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές, από την ανάλυση προκύπτει ότι το αν έχει ή όχι θετικό πρόσημο η επαφή αυτή, σε μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στην στάση που οι ίδιοι οι καθηγητές κρατούν στις σχέσεις τους με τα παιδιά.

4.3 Οι αξίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική πορεία των αλλοδαπών μαθητών

Οι αντικειμενικοί παράγοντες οι οποίοι έχουν αναλυθεί παραπάνω, σαφώς καθορίζουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους επιλογών. Επιπλέον όμως, η υποκειμενική διάστασή τους φαίνεται να αποτελεί κεντρικό πυλώνα ανάλυσης σε μια διαδικασία κοινωνικής διαντίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Blackledge & Hunt 2004, Keddie 1971, Hargreaves et al. 1975, Sharp και Green 1975, Hammersley 1977, Pollard 1984). Οι αξίες και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά τόσο με τις ικανότητες και τις κλίσεις των αλλοδαπών μαθητών, όσο και για το μάθημα του Σ.Ε.Π. φαίνεται πως παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία των συγκεκριμένων μαθητών.

Σταδιακά οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια εικόνα για τους αλλοδαπούς μαθητές η οποία σπρώχνει τους τελευταίους στην Τεχνική εκπαίδευση και συναφή επαγγέλματα αλλά πιθανότατα και εκτός σχολείου.

Αρχικά, θα παρατεθούν οι αξίες των εκπαιδευτικών οι οποίες προκύπτουν από τις πρότερες εμπειρίες τους αλλά και από τις πράξεις τους μέσα στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, θα δοθεί έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και στο μάθημα του Σ.Ε.Π. και οδηγούν στη διακριτική μεταχείρισή τους.

4.3.1 Πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι αξίες οι οποίες πηγάζουν από τις πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τόσο το μάθημα του Σ.Ε.Π. όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ως προς τις αντιλήψεις τους για τη *χρησιμότητα του μαθήματος του Σ.Ε.Π.*, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι αυτές συνδέονται με την προσωπική εμπειρία των ίδιων όσον αφορά στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τα κριτήρια που έγινε η συγκεκριμένη επιλογή. Ειδικότερα, ο ίδιος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μάθημα αυτό έχει δευτερεύοντα ρόλο για την επιλογή του επαγγέλματος από τους μαθητές. Αντιθέτως, πρωταρχικό ρόλο παίζουν από τη μία οι *καλές σχολικές επιδόσεις* και από την άλλη οι *εξωσχολικοί παράγοντες* όπως το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Ως προς τον ρόλο των σχολικών επιδόσεων, η Γεωργία, φιλόλογος, αναφέρει:

«Το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν έχει και πολύ σημασία. Αν ο μαθητής δεν έχει καλές επιδόσεις, τι να κάνει; Όνειρα; Το πιο σημαντικό είναι να είναι διαβαστερά τα παιδιά. Έτσι μπορούν και να συμβουλευτούν σωστά. Εγώ το θυμάμαι αυτό από τον εαυτό μου. Ήμουν καλή μαθήτριά και έτσι είχα τα εφόδια για να ξέρω τι θέλω από τη ζωή μου. Σήμερα τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για το διάβασμα.» (Γεωργία, 40 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 12)

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν καλές επιδόσεις έχουν και το ζήλο να αναζητήσουν και να βρουν πληροφορίες οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες για ό,τι τους απασχολεί και κατά συνέπεια για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Έτσι, γι' αυτά τα παιδιά, το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν παίζει σημαντικό ρόλο στις επιλογές αυτές.

Αναφορικά με την επιρροή του εξωσχολικού περιβάλλοντος στην επιλογή του επαγγέλματος, από την αφήγηση του Μιχάλη, προκύπτει ότι η οικογένεια και οι απόψεις των γονέων του έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο να διαμορφώσει τις ανάλογες αντιλήψεις για τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν.

«Η άποψη των γονέων μου ήταν ότι έπρεπε να γίνω εκπαιδευτικός. Αυτό κυρίως με την έννοια ότι υπάρχουν σταθερές απολαβές. Και ένα χαλαρό ωράριο. Αλλά και υψηλό κύρος. Εγώ ήμουν από τα παιδιά που οι γονείς του ήταν μορφωμένοι. Και για τα παιδιά που δεν ήταν τόσο τυχεροί όμως, υπήρχαν οι καθηγητές. Η άποψή τους είχε βαρύτητα. Και η στάση τους ήταν ανάλογη. Όταν έβλεπαν ότι ένα παιδί προσπαθούσε, το στήριζαν απόλυτα.» (Μιχάλης, 60 ετών, γεωλόγος, Συνέντευξη 4)

Είναι γνωστές οι επικρατούσες αντιλήψεις, ιδιαίτερα στο παρελθόν στην ελληνική κοινωνία για το ποια επαγγέλματα είχαν εξαιρετικά υψηλό κύρος και γι' αυτό οι γονείς έστρεφαν τα παιδιά να τα ακολουθήσουν. Παρότι οι Έλληνες γονείς μπορεί να απασχολούνταν σε ίδια ή παρόμοια επαγγέλματα με εκείνα στα οποία απασχολούνται σήμερα οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών – τα οποία είχαν ίδιες επιδράσεις στην ζωή των παιδιών τους (αδυναμία σχολικής στήριξης, έλλειψη χρόνου, κλπ) - στο παρελθόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ήταν αυξημένος και σεβαστός. Κατά συνέπεια, τα παιδιά των φτωχών στρωμάτων της κοινωνίας είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν πιο σωστές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επειδή το εξωσχολικό περιβάλλον επιδρά αρνητικά στην ιδιοσυγκρασία τους, οι ίδιοι μαθητές αδυνατούν να υπερβούν τα εμπόδια πρόσβασης σε ιδρύματα Α.Ε.Ι. ή σε εργασίες υψηλού κύρους. Συγκεκριμένα,

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

θεωρούν ότι τα κοινωνικά και οικογενειακά δίκτυα των αλλοδαπών μαθητών, τους σπρώχνουν προς τις ίδιες εργασίες στις οποίες δραστηριοποιούνται οι γονείς τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φιλόλογος συνεντευξιζόμενος ο οποίος διδάσκει σε αλλοδαπούς μαθητές για 18 χρόνια,

«Θεωρώ ότι η διδασκαλία μαθήματος του Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει σχεδόν τίποτα στα παιδιά αυτά (στους αλλοδαπούς μαθητές). Στα 18 χρόνια εμπειρίας μου με αλλοδαπούς μαθητές, ήταν λίγες οι περιπτώσεις εκείνες παιδιών που κατάφεραν να κάνουν κάτι στη ζωή τους. Δυστυχώς, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν καταφέρνουν παρά να συνεχίζουν την ίδια επαγγελματική πορεία με τους γονείς τους. Στην καλύτερη των περιπτώσεων κιόλας. Είναι το περιβάλλον τους που δεν βοηθάει.» (Δημήτρης, 53 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 21)

Εκτός από την ίδια την συναναστροφή με τους αλλοδαπούς μαθητές, οι περιγραφές των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ότι οι αξίες τους για μειωμένες ικανότητες των συγκεκριμένων παιδιών, έχουν αρχίσει να διαμορφώνονται ήδη από την προσωπική τους εμπειρία ως μαθητές. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Τασία με το δικό της τρόπο, φιλόλογος, με εμπειρία στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών για περισσότερο από 10 χρόνια,

«Θυμάμαι πάρα πολύ καλά τους συμμαθητές μου στο σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό. Οι κακοί μαθητές, στην συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονται από φτωχές οικογένειες, από διαλυμένες οικογένειες. Θα σας το πω απλά. Τη θέση των φτωχών παιδιών της δεκαετίας του 1970 και του 1980 πήραν τα τελευταία χρόνια τα παιδιά των μεταναστών. Δεν ξεκινούν από την ίδια βάση με τους υπόλοιπους μαθητές και δεν καλύπτουν ποτέ το κενό. Είναι κατά κάποιο τρόπο καταραμένοι να είναι στο περιθώριο.» (Τασία, 43 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 26)

Όμως, η προκατάληψη για τις ικανότητες των μαθητών όχι μόνο έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης των ιδίων των εκπαιδευτικών στο

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

σχολείο. Επιπλέον, φαίνεται πώς οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν το μοντέλο που εφαρμόζαν οι δάσκαλοί τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ξενοφώντας,

«Κυρίως εστιάζω στους καλούς μαθητές. Όμως προσπαθώ να ενεργοποιήσω και τους αδύνατους μαθητές, αλλά πολλές φορές οι ίδιοι μας αποθαρρύνουν και αναγκαστικά στρεφόμαστε στους καλούς» (Ξενοφώντας, 55 ετών, οικονομολόγος. Συνέντευξη 38)

Μια άλλη παράμετρος που επηρεάζει αρνητικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα του Σ.Ε.Π. έχει να κάνει με το χρόνο που διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα. Το γεγονός ότι αυτό διδάσκεται στην Πρώτη Λυκείου, προδιαθέτει τους εκπαιδευτικούς να θεωρήσουν ότι η αποτελεσματικότητά του είναι σχεδόν μηδαμινή.

«Θυμάμαι τον εαυτό μου στα 15. Νομίζετε ότι σκεφτόμουν τι θέλω να κάνω στο μέλλον; Νομίζετε ότι μ' ενδιέφερε; Ή νομίζετε ότι τα σημερινά παιδιά έχουν την απαραίτητη ωριμότητα για να σκεφτούν τι είναι καλό και τι είναι κακό για το επαγγελματικό τους μέλλον; Σε όλα αυτά η απάντησή μου είναι αρνητική.» (Νίκος, 39 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 39)

Επιπλέον, η συναναστροφή με τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειες τους αναδύεται από τις συνεντεύξεις ως μια σημαντική συνισταμένη η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων και προσδοκιών από τους ίδιους τους καθηγητές. Συγκεκριμένα, η διάρκεια συναναστροφής με τους αλλοδαπούς μαθητές είχε μια σταδιακή θετική επίδραση στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τα παιδιά και τις προσδοκίες για το μέλλον τους.

«Στην αρχή δεν σας κρύβω ότι ήμουν διστακτική με τα παιδιά των αλλοδαπών. Τα έβλεπα διαφορετικά από τα ελληνόπουλα. Μετά όμως που τα παιδιά μου άρχισαν να κάνουν παρέα με παιδιά από τη Ρουμανία και είδα ότι μετά το σχολείο δεν είναι τόσο μαζεμένα, άρχισα να αλλάζω

άποψη. Μετά ξέρετε, άρχισαν και οι οικογένειές τους να ορθοποδήσουν, να έχουν καλύτερα σπίτια, καλύτερα αμάξια. Και τα παιδιά έμαθαν και τη γλώσσα και κατάλαβα ότι προσπαθούν. Είναι σημαντικό να συναναστρέφεται μαζί τους για να έχεις μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα και να μπορείς να κατανοήσεις λίγο περισσότερο τι τους συμβαίνει. Εγώ δεν διδάσκω Σ.Ε.Π. αλλά πολλές φορές έχω κατευθύνει παιδιά αλλοδαπών που είναι φίλοι των παιδιών μου.» (Μαρία, 55 ετών. φιλόλογος. Συνέντευξη 42)

Από την παραπάνω αφήγηση προκύπτει κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, και αυτό αφορά την άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία φαίνεται πως παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών. Μέσα από την κοινωνική συναναστροφή αλλοδαπών παιδιών με εκπαιδευτικούς σταδιακά αναπτύσσεται μια σχέση όπου αναπαράγονται οι ρόλοι του μαθητή και του καθηγητή εκτός σχολικού πλαισίου. Πλέον, ο καθηγητής δεν προσλαμβάνεται από τον μαθητή ως δάσκαλος με αυστηρή συμπεριφορά και αυξημένη εξουσία, αλλά ως ένας οικογενειακός φίλος. Όμως, μέσα από αυτή την διαδικασία ο μαθητής διαμορφώνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες οι οποίες φιλτράρονται από τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.

Η παραπάνω σταδιακή πορεία των θετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές, τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης και των μεταβολών που αυτή έχει επιφέρει τόσο στην αγορά εργασίας όσο και στον κοινωνικό ιστό, έχει ως αποτέλεσμα να προκύψει μια οπισθοδρόμηση στον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις προοπτικές των παιδιών αυτών στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι με την κρίση, ενισχύονται οι προκαταλήψεις τόσο για τους μετανάστες οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα όσο και για τα παιδιά αυτών.

«Κοιτάζτε, τα πράγματα είναι τραγικά. Έχουμε τεράστια ποσοστά ανεργίας, δεν έχουμε εμείς οι ίδιοι δουλειές, οι αλλοδαποί θα έχουν; Ή θα βρουν τα παιδιά τους; Εγώ βλέπω ότι όσοι ήταν νοικοκυραίοι, κατάφεραν να μαζέψουν κάποια χρήματα και να γυρίσουν στις πατρίδες τους. Όσοι έμειναν δουλεύουν αрайά και πον. Και έχουν μεγάλο θέμα επιβίωσης. Και μεγάλο θέμα στέγης. Δεν έχουν λεφτά να πληρώνουν το νοίκι τους. Υπό τέτοιες συνθήκες, τι παιδιά μεγαλώνεις; Και τι σπουδές να κάνουν αυτά τα παιδιά;» (Σοφία, 47 ετών, κοινωνιολόγος. Συνέντευξη 2)

4.3.2 Η διαδικασία της διδασκαλίας – αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει και συμπεριφέρεται μέσα στην τάξη επηρεάζει καταλυτικά την επίδοση των μαθητών αλλά και τον βαθμό αποδοχής του μαθήματος από αυτούς. Πόσο μάλλον ένα μάθημα όπως αυτό του Σ.Ε.Π. που στόχο έχει να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν την κατάλληλη για αυτούς εκπαιδευτική ή / και επαγγελματική επιλογή.

«Αν ενώ κάνεις το μάθημά σου βλέπεις τα παιδιά από κάτω να κοιμούνται ή να ασχολούνται με κάτι άλλο εκτός από το να σε παρακολουθούν, τότε το έχασες το στοίχημα.» (Κωνσταντίνα, 55 ετών, βιολόγος, Συνέντευξη 3)

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι για τους καθηγητές ένας σημαντικός παράγοντας που δεν επιτρέπει, κυρίως στους αλλοδαπούς μαθητές, να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά το μάθημα του Σ.Ε.Π. είναι η συχνή αλλαγή τόπου διαμονής για τους αλλοδαπούς.

«Πλέον το περιμένω. Τουλάχιστον μια φορά το χρόνο, κάπου στις αρχές τις άνοιξης, θα χτυπήσει η πόρτα και θα είναι η διευθύντρια που θα έχει φέρει ένα καινούριο μαθητή. Πάντα αλλοδαπός. Αν δεν είναι αλλοδαπός θα αποτελεί έκπληξη.» (Ελένη, 47 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 6)

Ο βασικός λόγος για τον οποίο κυρίως οι αλλοδαποί, αλλάζουν τόπο διαμονής έχει σχέση με την δουλειά τους. Προκειμένου να μην μείνουν ποτέ χωρίς μεροκάματο, πάνε σε οποιοδήποτε μέρος της χώρας θα έχουν τη δυνατότητα να απασχοληθούν. Όμως, σύμφωνα με τους καθηγητές αυτή η πρακτική εκ μέρους των γονιών έχει αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά τους.

«Δεν τους καταλαβαίνω αυτούς τους γονείς. Δεν σκέφτονται τα παιδιά τους; Δεν μπορείς να πηγαίνεις πότε στο ένα μέρος και πότε στο άλλο και να περιμένεις το παιδί να είναι μια χαρά. Το κάθε παιδί θέλει μια σταθερότητα στη ζωή του. Να έχει μια συνέχεια. Δεν γίνεται να αλλάζει συνέχεια τόπο κατοικίας. Θα βγει προβληματικό. Τα παρατάνε κιόλας και μόνα τους όλη μέρα γιατί είναι στη δουλειά. Τι να σου κάνει μετά αυτό το παιδί; Χωρίς συνέχεια, χωρίς έλεγχο, θα λοξοδρομήσει. Και εμείς ενδιαφερόμαστε να έχουμε δουλειά, αλλά από τη στιγμή που γίνεσαι γονιός προτεραιότητα έχει το παιδί. Θα μπορούσαν να μείνουν σε ένα μέρος και να βγάλουν λιγότερα.» (Χρήστος, 51 ετών, θεολόγος, Συνέντευξη 31)

Σύμφωνα με μια άλλη συνεντευξιζόμενη, ο λόγος που οι αλλοδαποί αλλάζουν συνέχεια τόπο διαμονής δεν είναι αποκλειστικά η επιβίωσή τους αλλά και τα καταναλωτικά πρότυπα που έχουν υιοθετήσει.

«Τη δικιά τους την ακριβή τηλεόραση που εγώ ποτέ μου δεν πρόκειται να αγοράσω, την πληρώνω πολύ ακριβά κάθε μέρα στην τάξη. Τα παιδιά αυτά απορώ γιατί είναι στο σχολείο. Ούτε διαβάζουν ούτε και προσπαθούν να κάνουν κάτι. Απλά πηγαίνουν και έρχονται (...) Μόνο τη δική μας ζωή ξέρουν να κάνουν δύσκολη. Φασαρία και αυθάδεια. Μόνο αυτό είναι. Δεν κάθονται και ήσυχα σε μια μεριά και να με αφήσουν να

κάνω το μάθημά μου.» (Αγγελική, 43 ετών, καθηγήτρια Αγγλικών, Συνέντευξη 25)

Αυτή η συνεχής αλλαγή τόπου διαμονής και κατά συνέπεια σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά, είναι για τους καθηγητές ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους.

«Έχεις ένα παιδί που έρχεται στα μισά της χρονιάς. Μπορεί να έχει αλλάξει στην ίδια χρονιά και άλλο σχολείο. Είναι πολύ πιθανό. Δεν ξέρει και κανέναν και είναι από άλλη χώρα, που κάνει την αποδοχή του από τα άλλα παιδιά ακόμα πιο δύσκολη. Δεν το ενδιαφέρει τίποτα. Οπότε τι θα κάνει για να βγάλει τη μέρα; Φασαρία, ζαβολιές, πειράγματα, που συχνά ξεπερνάνε τα όρια. Από μερικές μέρες και μετά θα κάνουν τις κλίκες τους και όλο αυτό γιγαντώνεται απελπιστικά.» (Τασία, 43 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 26)

Όλη αυτή η κατάσταση, καταλήγει στο να μην είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να κάνει το μάθημά του όπως αυτός το έχει σχεδιάσει και πιστεύει ότι θα είναι αποδοτικότερο. Θεωρούν ότι οι συνεχείς αλλαγές στη σύνθεση της τάξης και η προσθήκη αλλοδαπών κυρίως μαθητών που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και βρίσκονται αναγκαστικά εκεί, είναι από τους παράγοντες που το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν γίνεται όπως θα έπρεπε και γενικότερα δεν έχει κάτι να τους προσφέρει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας καθηγητής,

«Το μάθημα του Σ.Ε.Π. είναι βιωματικό. Για να βοηθήσει τα παιδιά να καταλήξουν κάπου πρέπει να ακολουθήσεις μια σειρά. Εκεί που έχεις γνωρίσει τα παιδιά και έχεις βάλει το μάθημα σε μια ροή, σου έρχεται στην τάξη ένα καινούριο παιδί. Εγώ δεν έχω το χρόνο να το μάθω σαν παιδί. Να ξέρω πώς να το προσεγγίσω και να το βοηθήσω. Όμως δεν είναι εκεί το θέμα. Τα παιδιά των αλλοδαπών απορώ γιατί έρχονται στο Λύκειο. Δεν είναι υποχρεωτικό. Αφού το σχολείο δεν τα νοιάζει. Μόνο

για να κάνουν τη δική μου τη ζωή δύσκολη. Και στο Σ.Ε.Π. τι να τους πω; Πώς να τους βοηθήσω για τις επαγγελματικές τους επιλογές; Αφού ξέρουν ότι ή πάνε στα χωράφια ή θα μάθουν κάποια τέχνη. Να τους πω εγώ για την αγορά εργασίας και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση; Δεν είμαστε καλά.» (Σωτήρης, 42 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 30)

Ένας ακόμη παράγοντας, που σύμφωνα με τους καθηγητές το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν εξυπηρετεί το σκοπό του, είναι η τάξη που διδάσκεται. Θεωρούν ότι στην συγκεκριμένη τάξη τα παιδιά δεν έχουν κατασταλάξει στο τι θέλουν να κάνουν και με τι να ασχοληθούν.

«Είναι γνωστό σε όλους μας ότι τα παιδιά στην Πρώτη Λυκείου είναι σε μια κατάσταση προσαρμογής. Προσπαθούν να εγκλιματιστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι αρκετά διαφορετικό από το γυμνάσιο. Στο Γυμνάσιο οι καθηγητές τα παιδιά τα “χαϊδεύουν” λίγο. Στο Λύκειο τα πράγματα είναι πιο σκληρά. Εδώ θα μείνει όποιος μπορεί. Οι απαιτήσεις είναι περισσότερες. Εδώ δεν έχει άλλοθι και δικαιολογίες. Οπότε τα παιδιά προσπαθούν να δουν τι τους γίνεται και που βρίσκονται. Ό,τι και να τους πεις στο Σ.Ε.Π. τίποτα δεν θα συγκρατήσουν. Και αυτό φυσιολογικό είναι.» (Κώστας, 47 ετών, κοινωνιολόγος, Συνέντευξη 7)

Ακόμα και τα παιδιά των αλλοδαπών, για τα οποία οι καθηγητές τους έχουν ξεκάθαρη εικόνα για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον, στην Πρώτη Τάξη του Λυκείου εμφανίζονται αναποφάσιστα για το τι θα κάνουν στο μέλλον.

«Δεν τα καταλαβαίνω αυτά τα παιδιά (αλλοδαπών). Αν τα ρωτήσεις τι σκέφτεστε να κάνετε στο μέλλον; Με τι θα ασχοληθείτε; Θα σου απαντήσουν ότι δεν ξέρουν. Και λέω εγώ από μέσα μου. Τι δεν ξέρετε; Στα χωράφια και στην οικοδομή θα πάτε. Άντε και κάποιος από σας αν είναι τυχερός αν μάθει και κάποια τέχνη. Πραγματικά δεν καταλαβαίνω που ζούνε. Δεν βλέπουν τους μεγαλύτερους τους σε ηλικία με τι απασχολούνται; Τι να πω!» (Ελένη, 47 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 6)

Ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις των καθηγητών του δείγματος της έρευνας, αφορά τις αντιλήψεις τους για την υποβάθμιση του μαθήματος του Σ.Ε.Π. από το ίδιο το κράτος. Η ανάληψη του μαθήματος κάθε χρόνο από διαφορετικό καθηγητή και τις περισσότερες φορές χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση επάνω στο αντικείμενο συμβάλλει στη μη σωστή διδασκαλία του Σ.Ε.Π.. Επίσης, αυτή η χρόνια πρακτική που επικρατεί στα σχολεία όλης της χώρας έχει καταστήσει το μάθημα αναποτελεσματικό. Αυτό καθίσταται εμφανές όταν γίνεται σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας με άλλες χώρες της Δυτικής Ευρώπης επάνω στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

«Στο εξωτερικό το μάθημα του Σ.Ε.Π. γίνεται τελείως διαφορετικά. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες διαθέτουν ειδικά καταρτισμένους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι συνεργάζονται στενά με τις τοπικές βιομηχανίες, αλλά και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και κολλέγια που βρίσκονται στην ίδια περιοχή. Πέρα, ωστόσο, από την εξατομικευμένη συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχεται δικαιωματικά σε κάθε μαθητή - σπουδαστή, το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει υποχρεωτικές δραστηριότητες απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε πραγματικούς χώρους εργασίας για μία ή δύο τουλάχιστον εβδομάδες. Η γνώση των μαθητών για την αγορά εργασίας ενισχύεται, επίσης, και μέσα από επισκέψεις σε χώρους εργασίας, οι οποίες διοργανώνονται στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων στο επίπεδο της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.» (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 1)

Οι καθηγητές έχουν την άποψη ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. το υποβαθμίζει και δεν το στηρίζει η ίδια η πολιτεία.

«Λένε ότι πάλι θα κάνουν αλλαγές στο Λύκειο. Για ακόμη μια φορά. Ακούγεται ότι το χαρακτηριστικό γνώρισμα του νέου αναλυτικού προγράμματος είναι η απουσία του θεσμού του Σχολικού

Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τους μαθητές που θα φοιτήσουν στο Νέο Γενικό Λύκειο. Η πιθανή κατάργηση του μαθήματος του Σ.Ε.Π. θα έχει ως συνέπεια οι μαθητές να καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για τις σπουδές τους και να είναι τελείως αβοήθητοι. Φαίνεται ότι το Υπουργείο δεν κρίνει απαραίτητο να εμπλέκονται οι μαθητές σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτογνωσία, την επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση και τη διαδικασία λήψης ορθολογικών αποφάσεων που θα επηρεάσουν τη ζωή τους.» (Κώστας, 47 ετών, κοινωνιολόγος, Συνέντευξη 7)

Με αυτή την έννοια, οι συνεχείς αλλαγές τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στην ανάθεση ειδικοτήτων, έχουν μια βαθύτερη συνέπεια στις συνθήκες εργασίας και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Αυτή αφορά το αυξημένο αίσθημα ανασφάλειάς τους. Με τη σειρά της, η ανασφάλεια οδηγεί σε ιδιαίτερα χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά το ρόλο των συνεντευξιζόμενων στην διατήρηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε υψηλά επίπεδα και κατά συνέπεια, στη σωστή διδασκαλία του μαθήματος του Σ.Ε.Π..

Εκτός από την έλλειψη στήριξης της πολιτείας στο μάθημα του Σ.Ε.Π., οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η οικονομική κρίση έχει επιδεινώσει περαιτέρω τη λειτουργικότητα και ύπαρξη του μαθήματος. Ειδικότερα, για τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτοί έχουν την αντίληψη ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν έχει καμία χρησιμότητα. Το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τους καθηγητές είναι άκυρο και άκαιρο. Η οικονομική κρίση έχει αλλάξει τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας άρδην. Όταν το βιβλίο έχει γραφτεί πάνω από μια δεκαετία στο παρελθόν, θεωρούν ότι δεν έχει καμιά επαφή με τη σημερινή πραγματικότητα και πόσο μάλλον με τη μελλοντική.

«Τι να χρησιμέψει το μάθημα αυτό (Σ.Ε.Π.) στα παιδιά. Έχει γραφτεί το 2000 και σήμερα αντιμετωπίζουμε την κρίση που έχει αλλάξει τα πάντα.

Το περιεχόμενο του βιβλίου δεν έχει καμιά επαφή με την πραγματικότητα. Οι μαθητές που διαβάζουν κάπου θα περάσουν, κάτι θα κάνουν. Τα αλλοδαπά παιδιά που δεν διαβάζουν και δεν τους ενδιαφέρει το σχολείο, ξέρουν τι θα κάνουν για δουλειά. Τι να τους πει το Σ.Ε.Π.; Ότι θεωρητικά μπορούν να κάνουν ότι θέλουν; Στην πράξη αυτά τα παιδιά δεν ξέρουν τι τα περιμένει; Δεν ζουν εδώ; Δεν βλέπουν τι επικρατεί εκεί έξω;» (Μάνος, 42 ετών, φυσικής αγωγής, Συνέντευξη 9)

Όσον αφορά τις αντιλήψεις που έχουν οι καθηγητές για τα μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επιλέξουν το επάγγελμά τους, αυτές περιστρέφονται γύρω από το διαδίκτυο και τον κοινωνικό περιβάλλον του καθενός. Δεν θεωρούν ότι τα παιδιά πλέον ενημερώνονται για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές τους επιλογές από το σχολείο. Αυτό το φαινόμενο θεωρούν ότι είναι πιο έντονο για τους αλλοδαπούς μαθητές.

«Νομίζω όμως και από το χώρο του σχολείου, από τους συμμαθητές τους, από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα όμως και από το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζονται οι μαθητές οι συγκεκριμένοι. Και αυτό δεν βοηθάει.» (Βασίλης, 60 ετών, γεωλόγος. Συνέντευξη 34)

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις αναδεικνύεται κάτι το ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Δεν είναι το μάθημα του Σ.Ε.Π. που σπρώχνει τα παιδιά στην Τεχνική εκπαίδευση, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό φαίνεται πιο έντονα στις τάξεις όπου το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν διδάσκεται.

«Δεν καταλαβαίνω τι κάνανε πέρυσι στο Σ.Ε.Π.. Τίποτα δεν κατάλαβαν; Γιατί μου ήρθαν στη Δευτέρα Λυκείου αφού είναι χάλια μαθητές. Υποτίθεται ότι από το Σ.Ε.Π. έπρεπε να καταλάβουν ότι ανήκουν στο Τεχνικό. Πάντως την Τρίτη Λυκείου δεν τη βλέπουν στο σχολείο μας. Πέφτουν τα εφτάρια στους βαθμούς που πάνε σύννεφο. Για μένα και το 7 πολύ είναι. Δεν είναι μόνο ότι είναι συνεχώς αδιάβαστα και αδιάφορα. Κάνουν και συνεχώς φασαρία. Ε, στο τέλος της χρονιάς το

καταλαβαίνουν και πάνε μετά στο Τεχνικό.» (Μηνάς, 45 ετών, φιλόλογος, Συνέντευξη 24)

Από την παραπάνω αφήγηση, προκύπτει ότι οι στερεοτυπικές ιδεοληψίες των καθηγητών και οι παγιωμένες προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, οδηγούν τους καθηγητές - συνειδητά ή μη - να σπρώχνουν τους συγκεκριμένους μαθητές εκτός Γενικού Λυκείου. Το μάθημα αυτό καθ' αυτό δεν εμφανίζεται ότι επηρεάζει τους μαθητές στις επιλογές τους. Οι ίδιοι οι καθηγητές με τη στάση τους σε όλα τα μαθήματα σε κάθε τάξη του Λυκείου θα σπρώξουν τους αλλοδαπούς μαθητές σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που εκείνοι θεωρούν σωστές για τα παιδιά αυτά.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των καθηγητών έχουν ως αποτέλεσμα την παγίωση του εγκλωβισμού των αλλοδαπών μαθητών σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές οι οποίες τους αποτρέπουν από την μελλοντική τους ανέλιξη.

«Πιστεύω ότι ο προσανατολισμός, κυρίως εκ των πραγμάτων στρέφεται προς τα Τ.Ε.Ι.. Πιστεύω ότι εδώ γίνεται μια αναγκαστική επιλογή. Γιατί τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά συγκεντρώνουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις βαθμολογίες που δεν τους επιτρέπουν να πάνε σε Α.Ε.Ι. ή να τα οδηγήσουν σε μια σχολή της επιλογής τους» (Βασίλης, 60 ετών, γεωλόγος, Συνέντευξη 34).

4.3.3 Η διακριτική μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών

Η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς μαθητές δεν είναι συνέπεια μόνο των αντικειμενικών συνθηκών που επικρατούν εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ο τρόπος που οι καθηγητές

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

χειρίζονται κατά βάση τους αλλοδαπούς μαθητές, είναι αποτέλεσμα και της ερμηνείας που οι ίδιοι αποδίδουν στο ρόλο και στη θέση ύπαρξης αυτών των μαθητών στο σχολείο.

Οι απόψεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει για τους αλλοδαπούς μαθητές και τη σχέση τους με το σχολείο βασίζονται στην έως τώρα εμπειρία τους με τους συγκεκριμένους μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας μαθηματικός,

«Όσα χρόνια έχω αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη μου, έχω διαπιστώσει ότι απουσιάζουν με κάθε ευκαιρία και πρόφαση. Δεν τους ενδιαφέρει το μάθημα και καμιά φορά λέω στον εαυτό μου ότι είναι καλύτερα που λείπουν για να κάνω και το μάθημά μου όπως πρέπει». (Νίκος, 53 ετών, μαθηματικός. Συνέντευξη 14)

Από την αφήγηση του Νίκου προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την απουσία των αλλοδαπών μαθητών από την τάξη ερμηνεύεται ως αδιαφορία για το μάθημα και το σχολείο γενικότερα. Ακόμα, οι ίδιοι θεωρούν πως όταν παρεβρίσκονται στην τάξη, αποτελούν τροχοπέδη για τη διδασκαλία και την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

«Δεν τους νοιάζει. Δεν ασχολούνται με τα μαθήματα. Κάνουν πολλές απουσίες. Αν τους ενδιέφερε, όταν είναι στην τάξη θα έδειχναν κάποιο ενδιαφέρον. Περισσότερη φασαρία κάνουν όταν βρίσκονται στην τάξη. Η συμπεριφορά τους είναι ανάλογη με αυτή που βλέπουμε καθημερινά στην τηλεόραση για τους αλλοδαπούς» (Αρετή, 28 ετών, καθηγήτρια Αγγλικών. Συνέντευξη 23)

Από τα παραπάνω εξάγεται ότι οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δεν απορρέουν από την ηλικία ή το φύλο τους. Η διαμόρφωσή τους συνδέεται περισσότερο με την αρνητική εικόνα που έχει παγιωθεί

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

στην ελληνική κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα για την συγκεκριμένη σχολική πληθυσμιακή ομάδα.

Τις απουσίες των αλλοδαπών μαθητών τις ενισχύουν και οι ωριαίες ή ημερήσιες αποβολές λόγω της παραβατικής συμπεριφοράς τους. Όπως αναφέρει ένας οικονομολόγος,

«Δεν έχω πλέον μεγάλη αντοχή. Όταν τους βλέπω ότι είναι ανήσυχοι τους πετάω έξω. Δεν θα αφήσω να εξελιχθεί σε μεγαλύτερο μπάχαλο η τάξη. Μπορεί να μαζεύουν παραπάνω απουσίες που δεν δικαιολογούνται (λόγω αποβολών) αλλά σημασία για μένα έχει να μην τα βλέπω.» (Ξενοφώντας, 55 ετών, οικονομολόγος. Συνέντευξη 38)

Πρόκειται λοιπόν για έναν φαύλο κύκλο, όπου οι μαθητές λόγω συνθηκών που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό περιβάλλον απουσιάζουν και αδιαφορούν για το μάθημα. Ωστόσο, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους, ενισχύει και τροφοδοτεί την εν λόγω συμπεριφορά.

Βέβαια, παρόλο που συγκεντρώνουν απουσίες, το γεγονός ότι ο πληθυσμός της έρευνας ζει και δραστηριοποιείται σε αγροτικές ή/και ημιαστικές περιοχές οδηγεί στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων και γνωριμιών, που έχουν ως αποτέλεσμα να υπάρχει μια διακριτική μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών.

«Συνήθως τα περνάμε όλα γιατί τα ξέρουμε. Τα συναντάω στο δρόμο κάθε μέρα. Και αυτά και τους γονείς τους. Αυτά που αφήνουμε καμιά φορά είναι τα παιδιά που έχουν προβληματική συμπεριφορά και αυτά συνήθως είναι τα αλλοδαπά.» (Αγγελική 43 ετών, καθηγήτρια Αγγλικών. Συνέντευξη 25)

Ένας άλλος λόγος που οι εκπαιδευτικοί παρακάμπτουν τις απουσίες των αλλοδαπών μαθητών είναι η ανάγκη τους να απαλλαγούν από τους εν λόγω μαθητές καθώς είναι ιδιαίτερα δύσπιστοι για την μελλοντική τους συμπεριφορά.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

«Δεν τους αφήνουμε στην ίδια τάξη γιατί δεν θέλουμε να τους έχουμε και την επόμενη χρονιά. Νομίζω ότι έτσι κι' αλλιώς δεν σώνονται αυτά τα παιδιά.» (Τάκης, 56 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 40)

Πέρα από τις αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει για τη συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, οι απόψεις τους για την αξία τους ως μαθητές και για τις ικανότητές τους είναι ιδιαίτερα αρνητικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά τα οποία μένουν μετεξεταστέα να οδηγούνται είτε προς το Τεχνικό Λύκειο είτε να εγκαταλείπουν τις σπουδές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός εκπαιδευτικού,

«Στο τέλος της χρονιάς και ενώ έχουμε αποφασίσει ποια παιδιά θα μείνουν στην ίδια τάξη, μιλάμε με τους γονείς τους και προσπαθούμε να τους πείσουμε ότι το συμφέρον του παιδιού θα ήταν να πάει στο Τεχνικό Λύκειο για να μάθει μια τέχνη που θα είναι πιο χρήσιμη. Λέμε στους γονείς ότι οι δυνατότητές τους δεν είναι για το Γενικό. Μην ξεχνάτε ότι αυτά τα παιδιά δεν έχουν και πολλές ικανότητες. Και δεν ξέρω αν το επιθυμούν άλλωστε.» (Βασίλης, 60 ετών, γεωλόγος. Συνέντευξη 34)

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έλλειψη ικανοτήτων των αλλοδαπών μαθητών, δεν είναι αποτέλεσμα μονάχα της παραβατικής συμπεριφοράς και της αδιαφορίας των ιδίων αλλά και λόγω μη ικανοποιητικής εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

«Πώς να προχωρήσει το παιδί αυτό (από την Αλβανία) στο Λύκειο όταν δεν ξέρει να μιλήσει και να γράψει σωστά ελληνικά; Οι απαιτήσεις σε αυτές τις τάξεις είναι πολύ μεγάλες. Και αν εγώ κάνω τα στραβά μάτια και το προχωρήσω είναι άδικο για τα άλλα παιδιά.» (Σωτήρης, 42 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 30)

Όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί είτε αγνοούν είτε αδιαφορούν για τις πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών. Αντ' αυτού, προτάσσουν την ελλιπή

γνώση της ελληνικής γλώσσας και ερμηνεύουν την αδυναμία βελτίωσης των μαθητών με στερεότυπα και προκαταλήψεις.

«Μου έχει τύχει να δω παιδιά που πιθανόν είχαν δυσλεξία αλλά σε αυτή την ηλικία τι μπορείς να κάνεις. Δεν είδα κανένα ενδιαφέρον είτε από τους γονείς, είτε από τα παιδιά να θέλουν να βοηθηθούν και να βελτιωθούν. Δεν ήρθε ποτέ κανένα παιδί να με ρωτήσει: 'Κυρία, τι να κάνω για να γίνω καλύτερος;'. Δεν είναι προτεραιότητά τους το σχολείο.» (Τασία, 43 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 26)

Αντίθετα, στις περιπτώσεις εκείνες που οι αλλοδαποί μαθητές έχουν άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν μια πιο ευνοϊκή μεταχείρισή τους ακόμα και αν εμφανίζουν κάποια παραβατική συμπεριφορά.

«Έχω μια αδυναμία. Ευχαριστιέμαι όταν τα παιδιά αλλοδαπών μιλάνε πάρα πολύ καλά ελληνικά. Μου δείχνουν έτσι ότι ενδιαφέρονται και τους νοιάζει να προχωρήσουν. Δεν είναι σαν τα άλλα που έχουν αφήσει τη γλώσσα στην τύχη της. Αυτά προσπαθούν. Ακόμα και λίγη φασαρία να κάνουν στην τάξη, τι να κάνουμε, παιδιά είναι...» (Μαρία, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 42)

Από την αφήγηση της Μαρίας διαπιστώνεται ότι ενώ γενικά οι καθηγητές δεν δείχνουν ανοχή στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, σε περίπτωση που οι μαθητές αυτοί γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και δείχνουν έστω και λίγο ενδιαφέρον για το μάθημα, συχνά προβαίνουν σε θετικές διακρίσεις, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα τις όποιες παραβάσεις τους.

Η άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί βασικό παράγοντα θετικής αξιολόγησης των μαθητών μόνο σε μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης,

αλλά και για τα θετικά και πρακτικά μαθήματα όπου η απόδειξη των γνώσεων δεν βασίζεται στη καλή χρήση της γλώσσας.

«Τόσα χρόνια που διδάσκω, το έχω διαπιστώσει πλέον ότι το παιδί που ξέρει καλά ελληνικά είναι καλός και στα μαθηματικά. Θα μου πείτε: 'Συνδέονται αυτά τα δύο;' Για μένα ναι. Γιατί αν έχει μάθει και μιλάει καλά ελληνικά σημαίνει ότι είναι ένα παιδί που προσπαθεί και θέλει να βελτιώνεται.» (Νίκος, 53 ετών, μαθηματικός. Συνέντευξη 14)

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στο μάθημα του Σ.Ε.Π. όπου αντί ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να κατανοήσει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, εστιάζει στο πόσο καλά γνωρίζουν και χειρίζονται την ελληνική γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη η οποία διδάσκει το μάθημα του Σ.Ε.Π. για 15 χρόνια,

«Η γλώσσα είναι πολύ σημαντική. [...] Έχω έναν μαθητή, τον Γιώργο από την Αλβανία, ο οποίος τόσα χρόνια στην Ελλάδα δεν λέει να μάθει ελληνικά. Όσες φορές έχω προσπαθήσει στο μάθημα να τον βάλω να μου πει τι του αρέσει και τι θέλει να κάνει, δεν μπόρεσα να καταλάβω. Από μια συνάδελφο όμως που ασχολείται με την σχολική εφημερίδα, έμαθα ότι της έστειλε ένα ωραίο σχέδιο που της έκανε πολύ καλή εντύπωση. Όμως τόσο καιρό εγώ τον ξέρω και δεν μου έχει πει τίποτα. Αν και τόσα παιδιά είναι ταλαντούχα και δεν καταφέρνουν τίποτα, πόσο μάλλον ο Γιώργος που δεν ξέρει να μιλάει κιόλας.» (Κέλλυ, 55 ετών, χημικός. Συνέντευξη 35)

Στην πράξη λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους αλλοδαπούς μαθητές ούτως ώστε να στραφούν προς επαγγέλματα για τα οποία έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και θα τους παρείχαν εργασιακή ικανοποίηση. Αντ' αυτού παραμένουν προσηλωμένοι στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που θέλουν τους αλλοδαπούς μαθητές της επαρχίας να ασχολούνται με γεωργικά ή τεχνικά επαγγέλματα.

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι οι συνάδελφοί τους δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη γλώσσα σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό απ' όση πραγματικά αυτό είναι απαραίτητο.

«Έχουμε και ένα κόλλημα εμείς οι εκπαιδευτικοί με τη γλώσσα. Λες και αν το παιδί μιλάει καλά τα ελληνικά είναι και έξυπνο. Αν θα γίνει μαραγκός, μαθηματικός ή αρχιτέκτονας δεν βασίζεται στο κατά πόσο μιλάει ή γράφει σωστά τα ελληνικά. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα γνωστών ανθρώπων που στο σχολείο δεν ήταν καλοί αλλά μετά έγιναν επιτυχημένοι. Υπάρχουν και τα δυσλεκτικά παιδιά. Γιατί να είμαστε ρατσιστές; Εμείς θα πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά ώστε να ανακαλύψουμε τα ταλέντα τους και να τα παροτρύνουμε να προσπαθούν πάλι για το καλύτερο. Σπάνια συμβαίνει αυτό δυστυχώς. Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό». (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 1)

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις και τις επαγγελματικές προοπτικές των αλλοδαπών μαθητών, φαίνεται να επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την οικονομική κρίση που πλήττει την ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα, οι προκαταλήψεις των συνεντευξιζόμενων για τις μειωμένες ικανότητες των αλλοδαπών μαθητών εντείνονται. Έτσι, θεωρούν ότι οι δυνατότητές τους για επαγγελματική αποκατάσταση είναι πενιχρές.

«Πάρε εμένα για παράδειγμα. Έχω μεταπτυχιακό, δεν έχω μόνο πτυχίο. 8 χρόνια διδάσκω και κάθε χρόνο με στέλνουν σε διαφορετικό μέρος. Τώρα βλέπω τα νέα τα παιδιά που είναι ακόμα πιο δύσκολο. Όταν βλέπεις παιδιά με προσόντα και σπουδές να μην μπορούν να βρουν δουλειά, τι να περιμένεις για την τύχη των ξένων παιδιών που δεν είναι και καλοί μαθητές;» (Γρηγόρης, 36 ετών, καθηγητής Πληροφορικής. Συνέντευξη 43)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προχωρούν περαιτέρω την αξιολόγησή τους και δεν στέκονται μόνο στη διαπίστωση ότι η κρίση δυσχεραίνει την επαγγελματική

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

αποκατάσταση των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, έχουν ήδη διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους για τη θέση που αρμόζει στους αλλοδαπούς νέους στην αγορά εργασίας.

«Τα νέα παιδιά δεν έχουν δουλειά. Οι θέσεις εργασίας είναι περιορισμένες. Υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός και τα παιδιά των αλλοδαπών έχουν μειονέκτημα σε σχέση με τα υπόλοιπα ως προς τα προσόντα. Γι' αυτό, καλό θα ήταν να κάνουν ό,τι κάνουν και οι γονείς τους. Αν μπορούν να βρουν μεροκάματο στο χωράφι ή από καμία τέχνη, γιατί να μην το κάνουν; Δεν είναι ντροπή αυτές οι δουλειές.» (Γιάννης, 63 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 28)

Εκτός από την αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων των αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι και το μάθημα του Σ.Ε.Π., μέσα στο πλαίσιο την οικονομικής κρίσης, δεν μπορεί να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες στους μαθητές.

«Είναι τόσο δύσκολα τα πράγματα σήμερα στην αγορά εργασίας. Βλέπεις νέα παιδιά με πτυχία και μεταπτυχιακά να είναι άνεργα. Όταν το να βρει κάποιος δουλειά σήμερα είναι εξαιρετικά δύσκολο, εγώ στο μάθημα του Σ.Ε.Π. τι να τους πω; Το ξέρουν και τα ίδια. Ειδικά τα παιδιά των αλλοδαπών που δεν προσπαθούν και καθόλου στο σχολείο. Εγώ μετά πως μπορώ να μιλήσω για συνεχή βελτίωση ή για να κατανοήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας ώστε να βρούμε αυτό που μας ταιριάζει σαν επάγγελμα. Όλοι ξέρουν ότι αν βρουν έστω και μια δουλειά, οποιαδήποτε δουλειά, θα είναι τυχεροί.» (Σοφία, 47 ετών, κοινωνιολόγος. Συνέντευξη 2)

Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν ένα βήμα περαιτέρω, στην αρνητική εικόνα που έχουν για την αγορά εργασίας και την θέση των αλλοδαπών μέσα σε αυτή και θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, ακόμα και αν καταφέρουν τελικά να σπουδάσουν το αντικείμενο που επιθυμούν, τουλάχιστον στην Ελλάδα δεν θα τους

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

δοθεί η δυνατότητα να το εξασκήσουν. Και αυτό γιατί η αγορά εργασίας θα τους στρέψει είτε εκεί που υπάρχει ζήτηση είτε στο εξωτερικό.

«Είναι στενάχωρο να βλέπεις νέα παιδιά με σπουδές να μην μπορούν να βρουν δουλειά εδώ και να φύγουν στο εξωτερικό. Είμαι σίγουρη ότι ειδικά οι αλλοδαποί δεν πρόκειται να βρουν δουλειά ακόμα και αν έχουν πτυχίο πανεπιστημίου.» (Αλεξία, 44 ετών, βιολόγος. Συνέντευξη 11)

Μια σημαντική παράμετρος για την κατανόηση της σημασίας του εκπαιδευτικού και του Σ.Ε.Π. στη διαδικασία ένταξης των αλλοδαπών μαθητών είναι οι αξίες που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο τους πέραν του σχολικού πλαισίου.

Τα χρόνια παραμονής μέσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η συναναστροφή με εφήβους παρόμοιων ηλικιών με εκείνες των μαθητών τους (τέκνα, ανίψια, κλπ) και οι μειωμένες υποχρεώσεις στην προσωπική τους ζωή, έχουν θετικό πρόσημο για την κατανόηση της σημασίας που έχει η ενεργή παρουσία του εκπαιδευτικού για τα παιδιά και εκτός μαθημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένα κοινωνιολόγος που διδάσκει και Σ.Ε.Π. για μια δεκαετία,

«Δεν κλείνεις την πόρτα με το που τελειώνει το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταφέρει μόνο γνώσεις στα 45 λεπτά που διαρκεί το μάθημα. Πρέπει να είσαι δίπλα στα παιδιά και με μεράκι να μεταδώσεις στα παιδιά και ήθος και ύφος. Αυτό δεν γίνεται αν δεν ασχολείσαι μαζί τους και εκτός σχολείου. Πρέπει να είσαι διαθέσιμος και να είσαι δίπλα τους συνέχεια.» (Κώστας, 61 ετών, κοινωνιολόγος. Συνέντευξη 22)

Από τα λεγόμενα του Κώστα, αναδεικνύεται ότι έστω και ορισμένοι καθηγητές αναπτύσσουν μια εργασιακή ηθική η οποία τους επιτρέπει να

4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα και όχι απλώς ως διεκπεραιωτές του αναλυτικού προγράμματος.

Βεβαίως, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των προβλημάτων των μαθητών από την πλευρά των καθηγητών φαίνεται να αποτελεί το γεγονός ότι όλοι ζουν και δραστηριοποιούνται σε τοπικές κοινωνίες. Ο Κώστας συνεχίζει:

«Εγώ λόγω της κλειστής κοινωνίας μπορώ και κατανοώ τις συμπεριφορές που πολλές φορές έχουν τα παιδιά, τι προβλήματα αντιμετωπίζουν. Όλοι ξέρουν τους πάντες. Δεν μένει τίποτα κρυφό. Είναι γνωστές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Και πολλές φορές, ένα παιδί είναι αλλιώς στο σχολείο και αλλιώς εκτός.» (Κώστας, 61 ετών, κοινωνιολόγος. Συνέντευξη 22)

Φαίνεται λοιπόν ότι η στάση ενός μαθητή δύναται να είναι πολύ διαφορετική στο πλαίσιο του σχολείου απ' ό,τι εκτός. Στο σχολείο, σημαντικό ρόλο παίζει η πίεση από τους συνομήλικους αλλά και η πιο απρόσωπη συμπεριφορά των καθηγητών. Εκτός σχολείου, όλοι είναι πιο χαλαροί και πιθανότατα μπορούν να αναδείξουν τα προσωπικά τους ταλέντα και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς τους.

Μέσα από τις συνεντεύξεις προβάλλεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές, δεν επιδιώκουν να έχουν μια επιπλέον επαφή με τους μαθητές τους, πέραν τους ημερήσιου προγράμματος και αυτό διότι θεωρούν ότι μια τέτοια διαδικασία είναι κενή περιεχομένου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός συνεντευξιζόμενου,

«Δεν βλέπω το λόγο να χάσω εγώ την ώρα μου από τον ελεύθερο χρόνο που διαθέτω για να συζητάω για άσχετα θέματα ή να τους δίνω συμβουλές για τα ερωτικά τους. Αν ήταν να μιλήσουν για θέματα που έχουμε ασχοληθεί στο Σ.Ε.Π., με όλη μου την καρδιά. Δεν το βλέπω αυτό να γίνεται. Τόσα χρόνια διδάσκω και δεν θυμάμαι να μου έχει

ζητήσει κάποιο παιδί να μιλήσουμε γι' αυτά. Όμως, να ξέρετε ότι αν κάποιο παιδί ήθελε, θα μπορούσε να με βρει τις ώρες που είμαι στο σχολείο, δεν χρειάζεται να με ψάξει εκτός (σχολείου).» (Νίκος, 48 ετών, θεολόγος. Συνέντευξη 17)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ηθική υποχρέωση να συναναστραφούν με τους μαθητές τους εκτός σχολείου ως ανύπαρκτη και αυτό γιατί, τα θέματα που θίγουν τα παιδιά, θεωρούν ότι άπτονται της αρμοδιότητας των γονέων τους.

«Αυτά τα παιδιά (αλλοδαπά) έχουν και μάνα και πατέρα. Έχουν φίλους. Αν θέλουν, ας μιλήσουν με αυτούς. Αυτός είναι ο ρόλος τους εξάλλου. Δεν γράφει πουθενά στα καθήκοντά μου ότι θα πρέπει να μιλάω για οτιδήποτε εκτός σχολίου. Αν οι γονείς δεν ενδιαφέρονται, εμείς τι να κάνουμε; Ούτε αμείβομαι και έχω και ένα σωρό άλλα πράγματα να κάνω.» (Βασίλης, 60 ετών, γεωλόγος. Συνέντευξη 34)

Άλλοι εκπαιδευτικοί όμως, αν και αποτελούν μειοψηφία, θεωρούν ότι δημιουργώντας μια καλή επαφή με τους μαθητές τους, τους δίνεται η δυνατότητα να αναδείξουν και θέματα που άπτονται του επαγγελματικού τους προσανατολισμού. Ιδιαίτερα για τα παιδιά των μεταναστών που οι γονείς τους δεν έχουν ούτε τη δυνατότητα, ούτε τις αντοχές αλλά ούτε και την ικανότητα να συμβουλευθούν τα παιδιά τους για την επιλογή του επαγγέλματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος ούτως ώστε αυτά τα παιδιά να λάβουν βασικές κατευθυντήριες γραμμές για την μελλοντική τους επαγγελματική πορεία.

«Πρέπει να δώσεις χώρο και χρόνο στα παιδιά για να τους κερδίσεις την εμπιστοσύνη. Κάποια πράγματα δεν μπορεί να τα συζητήσει ο έφηβος με τους γονείς του, όσο απλά και αν μας φαίνονται. Και βέβαια, έχοντας ανοιχτεί το παιδί θα σε εμπιστευτεί και θα συζητήσει μαζί σου και πιο ουσιαστικά θέματα τα οποία βεβαίως σχετίζονται με το μέλλον τους και τη δουλειά που θα κάνουν. Οι γονείς τους παλεύουν για το μεροκάματο

όλη μέρα. Οι περισσότεροι δεν έχουν και τις βάσεις για να κάνουν τέτοιες συζητήσεις με τα παιδιά τους. Αν και εμείς ως εκπαιδευτικοί δεν είμαστε δίπλα τους, που θα πάνε αυτά τα παιδιά;» (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 1)

Όμως, δυστυχώς φαίνεται ότι ίσως ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών έχει να κάνει την αλλοτρίωση των ίδιων. Η διαδικασία αυτή δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν και να ενστερνιστούν τον ρόλο που τους αρμόζει στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος από τους αλλοδαπούς μαθητές. Όπως αναφέρει με έμφαση η Τζένη,

«Η οικονομική κρίση έχει χτυπήσει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι περικοπές στα χρήματα είναι πάρα πολλές, οι ελλείψεις σε προσωπικό είναι τεράστιες, το Υπουργείο, αντί να καταλάβει τα προβλήματά μας, μας αυξάνει το ωράριο και μας αλλάζει τις ειδικότητες με αποτέλεσμα να δουλεύουμε πολύ περισσότερο με λιγότερα χρήματα. Πολλοί συνάδελφοι καλούνται να αλλάζουν τόπο διαμονής κάθε χρόνο με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή. Σε όλα αυτά, αν προσθέσουμε και την απαξίωση που έχει το επάγγελμα στον κόσμο, πολλοί συνάδελφοι έχουν παραιτηθεί. Απλά κάνουν το μάθημά τους και τίποτα παραπάνω.» (Τζένη, 55 ετών, φιλόλογος. Συνέντευξη 1)

Συμπεράσματα

Το τελευταίο μέρος της διατριβής έχει ως στόχο την ανασύνθεση και παρουσίαση των βασικών ευρημάτων της μελέτης. Έναυσμα για την παραπάνω αναζήτηση αποτέλεσαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, στην πρόσβασή τους στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Αυτό το γεγονός – όπως έδειξαν και τα εμπειρικά μας δεδομένα -, αποκαλύπτει την πορεία προς τον αποκλεισμό της πλειονότητας των αλλοδαπών μαθητών, από την όποια κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα και ταυτόχρονα την αναπαραγωγή με νέα πρόσωπα (αλλοδαποί) του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε επίσης ότι τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και τα υποκείμενα τα οποία εμπλέκονται στη διαδικασία εκμάθησης, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πορείες των μαθητών.

Ειδικότερα, το μάθημα του Σ.Ε.Π. εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα με βασικό στόχο την παροχή βοήθειας και συμβουλευτικής προς τους μαθητές, ώστε να αντιληφθούν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και μετέπειτα να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας. Όμως, η απότομη παρουσία ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επέφερε επιπρόσθετα προβλήματα στο ήδη υπάρχον. Όλα αυτά τα χρόνια, εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές είναι - τουλάχιστον στις περισσότερες των περιπτώσεων -, οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα καθώς και τα υψηλά επίπεδα σχολικής διαρροής.

Το παραπάνω ζήτημα φωτίστηκε μέσα από συγκεκριμένες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η θεωρητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι

βασισμένη στις κύριες κοινωνιολογικές θεωρήσεις πάνω στην εκπαίδευση (από την οπτική της κοινωνικής στρωμάτωσης) και τις επαγγελματικές επιλογές. Η λειτουργιστική σχολή δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Τα άτομα αναγνωρίζουν και τελικά αποδέχονται τις ανισότητες που αναδύονται αναγκαστικά από την πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας, προκειμένου να διατηρηθεί η κοινωνική ισορροπία και αλληλεγγύη. Η μαρξιστική θεώρηση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και την εκμετάλλευση των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικά στρωμάτων. Έτσι, προτάσσει τη σχέση εκμετάλλευσης μεταξύ των δύο βασικών κοινωνικών τάξεων η οποία και μετατρέπεται σε μοναδικό αντιπρόσωπο των ευκαιριών ζωής εντός μιας διαστρωματοποιημένης κοινωνίας. Η ερμηνευτική προσέγγιση εστιάζει τη σημασία της εκπαίδευσης ως ένα πεδίο διαμόρφωσης πολιτισμικών χαρακτηριστικών και αντιλήψεων μέσα από την ερμηνεία που δίνουν τα ίδια τα άτομα στις κοινωνικές τους δράσεις. Τέλος, η συνδυαστική θεώρηση τονίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην κοινωνικοποίηση των ατόμων αλλά και στην κοινωνική αναπαραγωγή της ανισότητας.

Είναι γεγονός ότι η κάθε θεωρητική προσέγγιση στις οποίες αναφερθήκαμε και αφορά το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, αναδεικνύει και ερμηνεύει ορισμένες από τις πλευρές του. Ωστόσο, η δική μας θέση είναι εγγύτερη σε εκείνη του Weber και των βεμπεριανών στοχαστών. Και αυτό λόγω της σημασίας που αποδίδει στο πολιτισμικό στοιχείο (στην περίπτωση μας, εκείνο των αλλοδαπών μαθητών), αλλά και επειδή η θεώρηση αυτή επικεντρώνεται στην νοηματοδότηση της δράσης των υποκειμένων (εδώ, των εκπαιδευτικών και των αλλοδαπών μαθητών).

Αναφορικά με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε, η διδακτορική διατριβή βασίστηκε στην ποιοτική μέθοδο έρευνας και στη διενέργεια σαράντα τεσσάρων ημι-

δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς Γενικών Λυκείων της Κεντρικής και Νότιας Εύβοιας. Στόχος της, ήταν να εξετάσει μέσα από αντικειμενικές και υποκειμενικές παραμέτρους, δύο στοιχεία: 1) το ρόλο των εκπαιδευτικών στον αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών από την πρόσβαση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και σε υψηλού κύρους επαγγέλματα, και 2) το αν και κατά πόσο ο θεσμός του Σ.Ε.Π. επηρεάζει τις επιλογές αυτών των μαθητών.

Αυτό που διαπιστώθηκε από τη μελέτη είναι ότι οι δράσεις και οι αξίες των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζουν καθοριστικά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δεύτερων. Επιπρόσθετα, από την μελέτη προκύπτει ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν συνιστά σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των εν λόγω επιλογών.

Ειδικότερα, ως προς τις *αντικειμενικές παραμέτρους* που επηρεάζουν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας, από την έρευνα συμπεραίνεται, ότι ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών στην τάξη απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, με διάφορα προσκώμματα τούς “σπρώχνει” πολύ συχνά εκτός Γενικού Λυκείου και συνεπώς, προς συγκεκριμένες και άρα περιορισμένες επιλογές (ΕΠΑ.Λ., Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές, άμεση επαγγελματική αποκατάσταση).

Είναι εξάλλου προφανές ότι η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους δείκτες της σχολικής ένταξης. Όσον αφορά λοιπόν στο ζήτημα των χαμηλών γενικά επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών (σε σχέση με εκείνες των ημεδαπών), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτές οφείλονται σε μια σειρά παραγόντων όπως η επαγγελματική θέση των γονέων, οι προσδοκίες για τα παιδιά τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, οι οικογενειακές αξίες, η διάσταση της γλώσσας (μεταξύ γλώσσας που χρησιμοποιείται εκτός σχολείου και επίσημης γλώσσας του

σχολείου), η αυτοεικόνα των συγκεκριμένων μαθητών, οι σχέσεις τους με τους Έλληνες μαθητές και οι θρησκευτικές αντιλήψεις. (βλ. σχ. Μουσούρου 2006).

Γενικά θεωρείται ότι ένα επιτυχημένο σχολείο, είναι ένα σχολείο που λειτουργεί προς όφελος όλων των εμπλεκομένων μερών, ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις, και μπορεί να προκύψει – εκτός των άλλων – και μέσα από μια στενή και ουσιαστική σχέση μεταξύ γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Από τις απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις που θέσαμε σε εκπαιδευτικούς, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών, εν γένει, σπάνια επισκέπτονται το σχολείο που φοιτά το παιδί τους. Κατά κανόνα, μια ή δύο φορές το πολύ κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Βέβαια αυτό ισχύει και για την πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών. Και τούτο μάλιστα παρά τις συνεχείς προσκλήσεις (τηλεφωνικές ή γραπτές) από πλευράς των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Σύμφωνα λοιπόν με τους ερωτηθέντες, στους λόγους που οδηγούν σε μια τέτοια κατάσταση συγκαταλέγονται ο φόβος των γονέων ότι θα ακούσουν αρνητικά σχόλια για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των παιδιών τους, το μη ικανοποιητικό επίπεδο χρήσης των ελληνικής γλώσσας, η προβληματική σχέση μεταξύ γονέων ή/και γονέων και παιδιών στα πλαίσια της οικογένειας η οποία έχει αντίκτυπο και στο σχολικό χώρο, η αδιαφορία τους για την κατάσταση και το μέλλον των παιδιών τους, το γεγονός ότι εργάζονται τις ώρες που τους δέχεται το σχολείο και οι αρνητικές και προσβλητικές συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις γονέων αλλοδαπών μαθητών που εκδηλώνουν ένα εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους με συνεχείς επισκέψεις στο σχολείο προκειμένου να πληροφορηθούν για την πορεία τους αλλά και με συχνές τηλεφωνικές συνομιλίες με εκπαιδευτικούς και διευθυντές. (Κανακουσάκη 2003, McDermott 2008).

Μια συγκεκριμένη πρακτική στην οποία καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, συνδέεται με την προβολή της ελλιπούς ή ανεπαρκούς γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, ούτως ώστε να δικαιολογήσουν την ύπαρξη χαμηλών επιδόσεων και τη μειωμένη συμμετοχή τους στα σχολικά μαθήματα. (Γεραρής 2011). Ένα τέτοιο κριτήριο αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών θα ήταν αυτονόητο για τα μαθήματα που σχετίζονται με τις θεωρητικές επιστήμες. Στην πραγματικότητα όμως, η σωστή χρήση των ελληνικών αναδεικνύεται όχι μονάχα ως γλωσσικό αλλά και ως γνωστικό κριτήριο αξιολόγησής τους ακόμα και σε μαθήματα θετικής ή/και τεχνολογικής κατεύθυνσης. Μια τέτοια εξέλιξη πιθανότατα αποκρύπτει τυχόν μαθησιακές δυσκολίες από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών (π.χ. δυσλεξία, απόσπαση προσοχής κ.ά.) τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα και οι λειτουργοί του αδυνατούν να εντοπίσουν και να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. (Bernstein 2003, Bourdieu 1991).

Η γλώσσα ως κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών φαίνεται να επηρεάζει και τη διεξαγωγή του μαθήματος του Σ.Ε.Π.. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός αντί να βοηθά τα παιδιά να περιγράψουν τα ενδιαφέροντά τους και να αναδείξει τις δεξιότητές τους, στέκεται στην εκφορά του λόγου χωρίς να εστιάσει στο περιεχόμενο των λεγομένων. Αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά για τους αλλοδαπούς μαθητές και έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται ότι δεν ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο μάθημα και να εκδηλώνουν χαμηλή συμμετοχή.

Ωστόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας σε σχετικό ερώτημα για την ενθάρρυνση για μεγαλύτερη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα γενικά, τάσσονται υπέρ της εμπλοκής του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε

προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα και της υιοθέτησης νέων στρατηγικών και μεθόδων (π.χ. βιωματική μέθοδος project και ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις, όπως υποστηρίζουν, θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις αυτών των μαθητών, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να εδραιώσουν ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας και να αναπτύξουν την διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευτικούς. Όμως, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, σπάνια ακολουθούν τέτοιες καινοτομίες λόγω κυρίως της έλλειψης επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και διαθέσιμου χρόνου.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με το μάθημα του Σ.Ε.Π., η ίδια η πολιτεία φαίνεται να το υποβαθμίζει και να το απαξιώνει, κατά πρώτο λόγο με την σχολική Τάξη στην οποία έχει επιλεγεί να διδάσκεται. Κατά δεύτερο λόγο, με τη μη παροχή επαρκούς και ουσιαστικής επιμόρφωσης στους καθηγητές που καλούνται να διδάσκουν το μάθημα ούτως ώστε αυτό να γίνεται εποικοδομητικά και προς όφελος όλων των μαθητών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - συμβούλων Σ.Ε.Π. σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνιστά όπως ανέδειξε και η έρευνά μας καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού. Όπως προκύπτει, οι μισοί σχεδόν από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση ή κατάρτιση ώστε να υποστηρίξουν το θεσμό στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Είδαμε επίσης ορισμένα στοιχεία αναφορικά με τον τρόπο ανάθεσης του συγκεκριμένου μαθήματος σε εκπαιδευτικούς. Κάτι που επίσης αναδείχτηκε, είναι ότι οι καθηγητές που διδάσκουν τον Σ.Ε.Π. για πολλά χρόνια, είναι πολύ καλύτερα καταρτισμένοι πάνω στο αντικείμενο, σε σχέση με αυτούς που το διδάσκουν ευκαιριακά. Από αυτή την άποψη, είναι λογικό ότι όταν υπάρχει εσωτερικό κίνητρο και συνεπώς θεληματική επιλογή στη διδασκαλία του Σ.Ε.Π., τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας να είναι πολύ

καλύτερα από ό, τι στις άλλες περιπτώσεις, τόσο για τους μαθητές όσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Είναι ενδεικτική η θέρμη και ο ενθουσιασμός που συναντήσαμε στο σύνολο αυτών των καθηγητών κατά τη λήψη συνεντεύξεων που αφορούσαν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία.

Κατά την γνώμη μας, μια επιστροφή του μαθήματος στο Γενικό Λύκειο – όπως διαφαίνεται – θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάποια στοιχεία. Ένα από αυτά είναι η επανασύσταση των ΓΡΑ.ΣΕΠ. και ΓΡΑ.ΣΥ. που έχουν καταργηθεί. Ακόμα απαιτείται η ισχυροποίηση των 76 υπαρχόντων ΚΕ.ΣΥ.Π. με πολύ καλά εξειδικευμένο στελεχιακό δυναμικό, συνεχή επαφή με τους υπεύθυνους των ΓΡΑ.ΣΕΠ. και ΓΡΑ.ΣΥ. και βελτίωση της υλικοτεχνικής τους υποδομής.

Σε κάθε περίπτωση ο υποψήφιος καθηγητής – σύμβουλος Σ.Ε.Π. θα πρέπει να συγκεντρώνει ορισμένες προϋποθέσεις πριν αναλάβει επίσημα αυτόν το ρόλο. Να διαθέτει καταρχήν ένα μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με το αντικείμενο της διδασκαλίας του. Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν τρία σχετικά μεταπτυχιακά σε αντίστοιχα Πανεπιστήμια (Ε.Κ.Π.Α., Α.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) και ένα Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) που παρέχεται από την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.. Απαιτείται επίσης να έχει πολύ καλές γνώσεις στη χρήση τόσο των νέων τεχνολογιών όσο και των ψυχομετρικών εργαλείων.

Ωστόσο, πέρα από τα τυπικά προσόντα υπάρχουν και άλλες προϋποθέσεις. Ο εκπαιδευτικός του Σ.Ε.Π. θα πρέπει να μπορεί να οδηγεί τους μαθητές του στην αυτογνωσία και να καλλιεργεί την αυτοεκτίμησή τους. Να είναι γνώστης όσων διαδραματίζονται στην αγορά εργασίας και των τάσεων που διαμορφώνονται σε αυτήν. Είναι ευνόητο, ότι μια καλή ενημέρωση των μαθητών έχει ως όρο μια σωστή ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μόνο έτσι μπορεί να τους διευκολύνει στο

να πάρουν τις καλύτερες γι' αυτούς εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να στέκεται δίπλα στους μαθητές και να μπορεί να φέρνει στην επιφάνεια τις κλίσεις, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους. Η καθοδήγηση από πλευράς του κρίνεται αναγκαία, χωρίς όμως να συνοδεύεται από μια άμεση ή έμμεση επιβολή των απόψεων και κρίσεών του. Τέλος θα πρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις και να έχει ειλικρινή διάθεση για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση και επανεκπαίδευση.

Το μάθημα του Σ.Ε.Π., κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, εντάσσεται στην ύλη της Πρώτης Τάξης του Γενικού Λυκείου. Τα παιδιά γενικά στη συγκεκριμένη Τάξη, δεν έχουν προβληματιστεί και προσανατολιστεί ακόμα για τη μελλοντική τους εκπαιδευτική πορεία και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, δεδομένου ότι η Πρώτη Τάξη του Γενικού Λυκείου έχει μεταβατικό χαρακτήρα. Τα παιδιά καλούνται να πάρουν κάποιες πρώτες αποφάσεις με την επιλογή των Κατευθύνσεων στη Δευτέρα Λυκείου. Αυτό οδηγεί τους μαθητές στο να μην δείχνουν την δέουσα προσοχή στο συγκεκριμένο μάθημα. Στην περίπτωση όμως των αλλοδαπών μαθητών, η έλλειψη ενδιαφέροντος ως προς το συγκεκριμένο μάθημα φαίνεται να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και με το γεγονός ότι και οι ίδιοι, λόγω των συνθηκών που βιώνουν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, αναζητούν την ταχεία και ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση και στρέφονται κυρίως προς τεχνικές σπουδές και επαγγέλματα.

Ακόμα, η μη παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης από την πολιτεία στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα του Σ.Ε.Π. επηρεάζει καταλυτικά τη μεθοδολογία και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Οι καθηγητές καλούνται να παράσχουν ένα βιωματικό και συνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, χωρίς να γνωρίζουν

πώς να το επιτύχουν. Ταυτόχρονα, η μη ανανέωση από την πολιτεία του περιεχομένου του μαθήματος καθιστά το ίδιο το μάθημα ανεπαρκές. Το περιεχόμενο του μαθήματος είναι ξεπερασμένο χρονικά και δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη εποχή και στις ανάγκες που προκύπτουν για αναζήτηση θέσεων εργασίας από τους μαθητές, σε ένα έντονα μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η κατάργηση του Σ.Ε.Π. ακόμα και στην Τάξη που αναφέρθηκε, από το σχολικό έτος 2011-2012 αποτελεί μια ακόμα δυσμενέστερη εξέλιξη αλλά ταυτόχρονα και μια απόδειξη της περιορισμένης σημασίας που έχει το μάθημα του Σ.Ε.Π. για την ίδια την πολιτεία.

Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης στην οικονομία, οικονομικής και κοινωνικής κρίσης (και άρα ρευστότητας και αβεβαιότητας), ταχύτατων αλλαγών στον τομέα της τεχνολογίας και έντονου διεθνούς καταμερισμού της εργασίας, η ύπαρξη του Σ.Ε.Π. στα ωρολόγια προγράμματα του Γενικού Λυκείου καθίσταται – κατά τη γνώμη μας – αναγκαία και επιτακτική. Από αυτή την άποψη, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι σήμερα πλέον αναπτύσσεται ένας προβληματισμός, τόσο σε επίπεδο ΥΠ.Π.Ε.Θ. όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας και άλλων φορέων που εμπλέκονται με τον Σ.Ε.Π., και προσανατολίζεται στην επαναφορά του θεσμού στο Γενικό Λύκειο. Πάνω όμως σε νέες βάσεις. Με τρόπο δηλαδή που να περιορίζει - κατά το δυνατόν -, τις παθογένειες, τις αστοχίες και τις ελλείψεις που έχουν εντοπιστεί στην εφαρμογή του εν λόγω θεσμού κατά το παρελθόν, στον δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης.

Με αυτήν την έννοια, εξαιρετικά χρήσιμη θα μπορούσε να αποβεί η αξιοποίηση και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα. στοιχείων από την αποτελεσματική οργάνωση εθνικών συστημάτων Σ.Ε.Π. όπως και από συγκροτημένα πλαίσια εκπαίδευσης των λειτουργών του εν λόγω θεσμού. Αυτά τα τελευταία

χαρακτηριστικά απαντώνται σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία και η Γερμανία, αλλά και σε χώρες εκτός Ευρώπης όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς.

Από την άλλη, την ανεπάρκεια της πολιτείας αναφορικά με το μάθημα του Σ.Ε.Π., εντείνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με τις αναθέσεις των μαθημάτων που γίνονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους αλλά και με τη θέση που έχει το συγκεκριμένο μάθημα στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το μάθημα αυτό καταλήγει να το αναλαμβάνει ο καθηγητής εκείνος ο οποίος δυσκολεύεται να καλύψει το ωράριό του. Συνεπώς δεν επιλέγεται ο εκπαιδευτικός εκείνος που έχει τις επαρκείς γνώσεις και εξειδικεύσεις για να διδάξει το μάθημα. Τις περισσότερες φορές το μάθημα καλείται να το διδάξει ο αναπληρωτής καθηγητής που θα έρθει στη σχολική μονάδα με σημαντική καθυστέρηση λόγω γραφειοκρατικών κωλυμάτων, επιτείνοντας έτσι την υποβάθμιση του μαθήματος.

Παράλληλα, το γεγονός ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν βρίσκεται σε υψηλή θέση στην άτυπη κλίμακα ιεράρχησης των σχολικών μαθημάτων, φαίνεται και από την τοποθέτησή του στις τελευταίες ώρες του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος. Η πρακτική αυτή έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες ως προς την παρακολούθηση και τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο μάθημα από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η κατηγορία μαθητών εμφανίζει αυξημένη σχολική αποχή και είναι επιρρεπής σε συχνές απουσίες. Η εξέλιξη αυτή έχει να κάνει με τις εργασιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι οι γονείς τους εργάζονται σε επισφαλείς εργασίες όπου επικρατούν ασταθείς συνθήκες εργασίας και απασχόλησης (π.χ. ωράριο, τύπος απασχόλησης, αντικείμενο εργασίας, καθήκοντα, κ.λπ.) έχει άμεσες συνέπειες στη δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων από τους εν λόγω μαθητές. Αυτό οφείλεται και στο

ότι τα ίδια τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν ευθύνες και αρμοδιότητες του νοικοκυριού, κάτι που συνεπάγεται τη συχνή απουσία τους από το σχολικό περιβάλλον. Ακόμα και όταν παραβρίσκονται στα μαθήματά τους οι αλλοδαποί μαθητές, λόγω των παραπάνω, έχουν μειωμένη ικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτών εξαιτίας της συσσωρευμένης κούρασης.

Ένα επίσης ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής έχει να κάνει με το ότι ενώ πολλοί αλλοδαποί μαθητές έχουν συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό απουσιών και με βάση τους τυπικούς κανόνες θα έπρεπε να χάσουν το σχολικό έτος και να το επαναλάβουν, προβιβάζονται με τη σύμφωνη γνώμη των συλλόγων των καθηγητών. Αυτή η εξέλιξη φαίνεται να συνδέεται με την ιδιαιτερότητα της τοπικής κοινωνίας που επιτρέπει την ελαστικότητα στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών λόγω της προσωπικής επαφής που έχουν με τους αλλοδαπούς μαθητές εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Η διαδικασία αυτή, ενώ εκ πρώτης όψεως μπορεί να ερμηνευτεί ως θετική διακριτική αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών, στην πραγματικότητα ενισχύει την απομάκρυνσή τους από το Γενικό Λύκειο και κατά συνέπεια, από την πρόσβαση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η προβίβαση ενός μαθητή, ενώ έχει χάσει ένα μεγάλο μέρος από τη σχολική ύλη του έτους, αποδεικνύεται ένα ισχυρό εμπόδιο για την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Και αυτό διότι οι γνωστικές του ελλείψεις δεν του επιτρέπουν την επιτυχή παρακολούθηση ενός επόμενου, ακόμη πιο δύσκολου προγράμματος σπουδών.

Σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι αλλοδαποί μαθητές, τις περισσότερες φορές, ο εκπαιδευτικός δεν στέκεται αρωγός. Αντίθετα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία όσον αφορά τον μεταναστευτικό πληθυσμό καθιστούν

επιφυλακτικούς, ακόμη και αδιάφορους, τους εκπαιδευτικούς έναντι των αλλοδαπών μαθητών. Αυτές οι προκαταλήψεις ενισχύονται και από την παραβατική συμπεριφορά που πολλές φορές εμφανίζει ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός στο σχολικό περιβάλλον (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου 2007).

Με αυτά τα δεδομένα, η μόνη ίσως διέξοδος που εμφανίζεται για τους αλλοδαπούς μαθητές ώστε να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία είναι η παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών στην τεχνική εκπαίδευση.

Αναφορικά με τις *υποκειμενικές παραμέτρους* που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών και αντιλήψεων για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας, από την έρευνα προέκυψαν σημαντικά ευρήματα.

Καταρχήν, οι ήδη διαμορφωμένες αξίες των εκπαιδευτικών καθώς και οι πρότερες εμπειρίες τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες των αλλοδαπών μαθητών. Οι αξίες αυτές πηγάζουν από τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές τους διαχειρίζονταν τον μαθητικό πληθυσμό που προερχόταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Όπως στα μαθητικά τους χρόνια οι εκπαιδευτικοί αποθάρρυναν τα παιδιά των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων από τη συνέχιση των σπουδών τους, έτσι και σήμερα οι συνεντευξιαζόμενοι ως εκπαιδευτικοί πλέον, αναπαράγουν σε μεγάλο βαθμό το ίδιο μοντέλο στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. Σε αυτά τα πλαίσια – και είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν συνειδητοποιούν όπως φαίνεται – οι χαμηλές προσδοκίες τους για τους συγκεκριμένους μαθητές λειτουργούν συχνά ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Λυκίδη 2012). Είναι λοιπόν κάτι στο οποίο θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή.

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με τις πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι η σημασία των καλών επιδόσεων και η στήριξη της οικογένειας για την προσωπική τους επιλογή του επαγγέλματος. Βλέποντας πολλοί εκπαιδευτικοί τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, ωθούνται στη διαμόρφωση αντιλήψεων για το ποιο θα είναι το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών αυτών, θεωρώντας στην ουσία μάταιη κάθε αναφορά για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Αντιθέτως, κατά κανόνα υποδεικνύουν στους μαθητές αυτούς να στρέψουν τους στόχους τους σε επιλογές εκτός Γενικού Λυκείου.

Η διαμόρφωση τέτοιων αντιλήψεων συνδέεται και με το γεγονός ότι οι ίδιοι θεωρούν πως η αναζήτηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών αποτελεί ατομική υπόθεση του κάθε μαθητή, και ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π., ουσιαστικά δεν έχει καμία επιρροή επάνω σε αυτές τις επιλογές. Θεωρούν ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν καλές επιδόσεις είναι σε θέση να έχουν μια γκάμα από επιλογές που θα τους εξασφαλίσουν την πρόσβαση τόσο στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Αντίθετα, θεωρούν ότι για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, όπως συνήθως οι αλλοδαποί μαθητές, οι επιλογές είναι εξαιρετικά περιορισμένες και έχουν να κάνουν περισσότερο με την όσο το δυνατόν πιο γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση.

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές επαφές των εκπαιδευτικών εκτός του σχολικού περιβάλλοντος με μετανάστες και κατ' επέκταση με τα παιδιά τους, συνδράμουν στη δημιουργία μιας άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου αναπαράγονται οι ρόλοι του μαθητή και του καθηγητή και εκτός σχολικού πλαισίου. Μέσα από αυτή την άτυπη διαδικασία ο καθηγητής δεν προσλαμβάνεται από τον μαθητή ως δάσκαλος με αυστηρή συμπεριφορά και αυξημένη εξουσία αλλά ως ένας οικογενειακός φίλος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής διαμορφώνει εκπαιδευτικές και

επαγγελματικές προσδοκίες οι οποίες όμως φιλτράρονται από τις αξίες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα με τις ήδη διαμορφωμένες αξίες των εκπαιδευτικών καθώς και τις πρότερες εμπειρίες τους, τα στερεότυπα και οι παγιωμένες προκαταλήψεις τους απέναντι στο μεταναστευτικό πληθυσμό γενικότερα αλλά και στους αλλοδαπούς μαθητές, εντείνουν την απομάκρυνση των εν λόγω μαθητών από το Γενικό Λύκειο. Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών συνδέονται περισσότερο με την αρνητική εικόνα που έχει παγιωθεί στην ελληνική κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα για την συγκεκριμένη σχολική πληθυσμιακή ομάδα. Συνεπώς, το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν εμφανίζεται ότι επηρεάζει τους αλλοδαπούς μαθητές στις επιλογές τους. Οι ίδιοι οι καθηγητές, με τη στάση τους σε όλα τα μαθήματα σε κάθε Τάξη του Λυκείου, τούς “ωθούν” σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που εκείνοι θεωρούν σωστές για τα παιδιά αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παγιώνεται ο εγκλωβισμός των αλλοδαπών μαθητών σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές οι οποίες τους αποτρέπουν από την μελλοντική τους κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη.

Ταυτόχρονα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις και τις επαγγελματικές προοπτικές των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την οικονομική κρίση που πλήττει την ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα, οι προκαταλήψεις των συντευξιαζόμενων για τις μειωμένες ικανότητες των αλλοδαπών μαθητών εντείνονται. Συνακόλουθα, θεωρούν ότι οι δυνατότητές τους για επαγγελματική αποκατάσταση είναι πολύ περιορισμένες. Σε ένα τέτοιο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ούτε και το μάθημα του Σ.Ε.Π. μπορεί να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες στους μαθητές γενικότερα αλλά και ιδιαίτερα στους αλλοδαπούς μαθητές. Και αυτό διότι, συγκρίνοντας το τι συμβαίνει σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών για τον Σ.Ε.Π. στη χώρα μας είναι εξαιρετικά απαξιωτικές. Θεωρούν ότι κύριος υπεύθυνος γι' αυτήν την κατάσταση είναι η ελληνική πολιτεία και όχι οι ίδιοι. Παράλληλα, μια σειρά από αλλαγές που βιώνουν όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια, αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας και απασχόλησής τους (π.χ. οι συχνές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στην ανάθεση του μαθημάτων, μείωση εισοδήματος, αύξηση ωραρίου, κλπ.) καλλιεργούν ένα αίσθημα ανασφάλειας και αβεβαιότητας καθώς και χαμηλές προσδοκίες για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε – όπως και άλλοι βέβαια – κάποιες ιδιαίτερες εξελίξεις που αφορούν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Σήμερα στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι μαθητές αυτοί έχουν γεννηθεί στη χώρα μας. Συνεπώς έχουν διανύσει εδώ τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες του Δημοτικού και του πρώτου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Αυτό, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί απόφοιτοι του Γυμνασίου που συνεχίζουν τις σπουδές τους στρέφονται κυρίως στα ΕΠΑ.Λ., αντανakλάται στις καλύτερες επιδόσεις που έχουν στα μαθήματα των ΓΕ.Λ., ακόμα και στα θεωρητικά τα οποία στηρίζονται κατά πολύ στην ελληνική γλώσσα, στη γραπτή και προφορική της μορφή. Η αναλογικότερη μάλιστα κατανομή των μαθητών αυτών στις δύο Κατευθύνσεις (Ανθρωπιστικών και Θετικών Σπουδών) της Β' Γενικού Λυκείου, υποδηλώνει σε σημαντικό βαθμό αυτήν την πραγματικότητα.

Παρόμοια εμφανίζεται η κατάσταση και στις τρεις Ομάδες Προσανατολισμού της Γ' Λυκείου. Εκεί, ενώ παλαιότερα οι αλλοδαποί μαθητές επέλεγαν σχεδόν αποκλειστικά την Κατεύθυνση των Τεχνολογικών Επιστημών (Οικονομίας και Πληροφορικής), σήμερα την επιλέγουν αλλά σε σαφώς χαμηλότερα ποσοστά. Ένας αρκετά σημαντικός αριθμός τους καταλήγει στις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες και σε κάποιες περιπτώσεις στην Κατεύθυνση των Θετικών Επιστημών.

Θεωρούμε ότι, έχει ιδιαίτερη σημασία να τονίσουμε, πως σε ορισμένες περιπτώσεις οι αλλοδαποί μαθητές επιδεικνύουν πολύ μεγαλύτερη επιμέλεια και ζήλο για τα σχολικά μαθήματα – σε σχέση με πολλούς ημεδαπούς μαθητές – κάτι που αποτυπώνεται τόσο στις επιδόσεις τους στο σχολείο όσο και στις επιτυχίες που σημειώνουν για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, σε πιο πρόσφατες επαφές μας με εκπαιδευτικούς – σε συμφωνία και με την προσωπική μας εμπειρία -, αναδείχτηκε και ένα άλλο πιο σύγχρονο στοιχείο στο οποίο κατά τη γνώμη μας πρέπει να εστιάσουμε. Αυτό έχει να κάνει με την οικονομική καταρχήν κρίση που πλήττει όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια τη χώρα μας. Εκεί όπου το βιοτικό επίπεδο των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών βελτιώνονταν σταδιακά αλλά σταθερά σε σχέση με εκείνο των οικογενειών των ημεδαπών μαθητών, σήμερα παρουσιάζει αισθητή πτώση. Βέβαια, μια αντίστοιχη αρνητική μεταβολή (όχι όμως τόσο μεγάλη) παρατηρείται και στις οικογένειες των Ελλήνων μαθητών. Αυτό το γεγονός, όπως άλλωστε αναμένεται, έχει αντίκτυπο και στα συνεχώς μειούμενα ποσοστά συμμετοχής των δύο κατηγοριών μαθητών (κυρίως όμως των αλλοδαπών) στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, στα Πολυτεχνεία και στα Τ.Ε.Ι.. Αυτό με τη σειρά του, προδιαγράφει και τις περιορισμένες προοπτικές για την εκπαιδευτική και επαγγελματική ανέλιξη των αλλοδαπών μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια επίσης – όπως έδειξε και η έρευνά μας –, εντείνεται ένα φαινόμενο που υπήρχε και στο παρελθόν και το οποίο άπτεται της απουσίας δομών Σ.Ε.Π. στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης. Γενικά, οι τελειόφοιτοι των ΓΕ.Λ. που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους απευθύνονται σε ιδιώτες – συμβούλους (με ή χωρίς απαραίτητα τυπικά προσόντα) ή σε ιδιωτικά φροντιστήρια, όχι μόνο για να περάσουν από κάποια τεστ προσωπικότητας και τεστ

επαγγελματικών ενδιαφερόντων, αλλά και για να συμπληρώσουν τα μηχανογραφικά τους δελτία με τη σειρά προτίμησης Σχολών και Τμημάτων για την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή τη διαδικασία επιλέγουν συνήθως και οι αλλοδαποί μαθητές. Τούτο βέβαια συνεπάγεται ένα σημαντικό οικονομικό κόστος για τις οικογένειες αυτών των μαθητών και παράλληλα καταδεικνύει την απουσία κρατικής μέριμνας στο πεδίο αυτό (Παπακωνσταντινοπούλου 2012).

Ίσως, ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην αγορά εργασίας, έχει να κάνει με την αλλοτρίωση των ίδιων από την εργασία τους, από τον εαυτό τους καθώς και από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Κυριάκου και Πετσάνης 2006).

Συμπερασματικά λοιπόν, η παρούσα διδακτορική διατριβή εντάσσεται και συμβάλλει στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία γύρω από το πώς η εκπαίδευση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα, η διατριβή αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει και να συμπληρώσει τις μελέτες εκείνες οι οποίες καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των αλλοδαπών μαθητών και παγώνει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Επιπλέον, αναπαράγει τις άνισες ευκαιρίες των μαθητών αυτών όσον αφορά την πρόσβασή τους τόσο στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας.

Εν τέλει, η παραπάνω ανάλυση καταλήγει στο ότι τόσο αντικειμενικοί όσο και υποκειμενικοί παράγοντες, δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να συνειδητοποιήσουν τον ιδιαίτερο ρόλο τους στον καθορισμό των εκπαιδευτικών

και επαγγελματικών επιλογών των αλλοδαπών μαθητών αλλά και γενικότερα στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη.

Παραρτήματα

Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Οικ. Κατ.	Παιδιά	Περιοχή	Μορφωτικό Επίπεδο	Επάγγελμα Συζύγου	Ειδικότητα	Διδασκόμενα μαθήματα	Σπουδές στο ΣΕΠ	Χρόνια διδασκαλίας	Χρόνια διδασκαλίας σε αλλοδαπούς ΣΕΠ	Χρόνια διδασκαλίας σε αλλοδαπούς	Επιπλέον χρόνο σε αδύναμους ή αλλοδαπούς / Πότε
Τζένη	Θήλυ	55	Χωρισμένη	2	Κύμη			Φιλολογος	Λατινικά / ΣΕΠ	Ναι	30	18	18	Ναι / στο τέλος
Σοφία	Θήλυ	47	Παντρεμένη	2	Κάνηθος		Στέλεχος ΔΕΗ	Κοιν/γος	Δίκαιο, Κοινωνιολογία	Όχι	20	3	3	Όχι
Κων/να	Θήλυ	55	Άγαμη	-	Κάνηθος			Βιολόγος	Βιολογία	Όχι	26	-	2	Όχι
Μιχάλης	Άρρεν	60	Παντρεμένος	3	Κάνηθος	Σελέτε	Καθηγήτρια Αγγλικών	Μηχανολόγος - Ηλεκτρολόγος	Ηλεκτροτεχνία / Δίκτυα	Όχι	29	5	13	Ναι / στο τέλος
Μαρία	Θήλυ	47	Παντρεμένη	2	Κύμη		Καθηγητής Μαθηματικών	Μαθηματικός	Άλγεβρα, Γεωμετρία	Όχι	3	-	3	Ναι / στο τέλος
Ελένη	Θήλυ	47	Άγαμη	-	Κύμη			Φιλολογος	Αρχαία, Έκθεση, Ιστορία	Όχι	20	7	14	Ναι / στο τέλος
Κώστας	Άρρεν	47	Παντρεμένος	1	Αρτάκη		Καθηγήτρια Χημικός	Κοιν/γος	Κοινωνιολογία, Δίκαιο	Ναι	22	17	13	Ναι / στο τέλος
Κώστας Κ.	Άρρεν	53	Παντρεμένος	3	Αρτάκη		Καθηγήτρια Μαθηματικών	Χημικός	Χημεία, Φυσική	Όχι	25	5	7	Όχι
Μάνος	Άρρεν	42	Άγαμος		Κάρυστος			φυσικής	Γυμναστική	Όχι	10	7	10	Όχι

								αγωγής						
--	--	--	--	--	--	--	--	--------	--	--	--	--	--	--

Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Οικ. Κατ.	Παιδιά	Περιοχή	Μορφωτικό Επίπεδο	Επάγγελμα Συζύγου	Ειδικότητα	Διδασκόμ ενα μαθήματα	Σπου δές στο ΣΕΠ	Χρόνια διδασκ αλίας	Χρόνια διδασκ αλίας ΣΕΠ	Χρόνια διδασκαλ ίας σε αλλοδαπ ούς	Επιπλέον χρόνο σε αδύναμους ή αλλοδαπούς / Πότε
Γιώτα	Θήλυ	44	Παντρεμένη	2	Κάρυστος		Ιδ. Υπάλληλος	Αγγλικής	Αγγλικά	Όχι	20	-	16	Όχι
Αλεξία	Θήλυ	44	Παντρεμένη	-	Κάρυστος	Μεταπτυχιακό	Ηλεκτρολόγος	Βιολόγος	Βιολογία, Φυσική, Χημεία	Όχι	2	-	2	Όχι
Γεωργία	Θήλυ	40	Άγαμη	-	Κάρυστος			Φιλολόγος	Αρχαία, Λατινικά, Έκθεση, Λογοτεχνία	Ναι	15	2	4	Ναι / στο τέλος
Λυδία	Θήλυ	38	Παντρεμένη	1	Κάρυστος		Καθηγητής Γυμναστικής	Φιλολόγος	Ιστορία, Αρχαία, Λογοτεχνία, Έκθεση	Όχι	12	-	5	Όχι
Νίκος	Άρρεν	53	Παντρεμένος	2	Κάρυστος		Φιλολόγος	Μαθηματικός	Μαθηματικά	Όχι	25	-	17	Ναι / στο τέλος
Βασίλης	Άρρεν	32	Άγαμος	-	Κάρυστος			Μαθηματικός	Άλγεβρα, Γεωμετρία	Όχι	6	-	6	Ναι / στο τέλος
Γιώργος	Άρρεν	43	Άγαμος	-	Ψαχνά			Φιλολόγος	Αρχαία, Λογοτεχνία,	Όχι	12	2	12	Ναι / στο τέλος

Παραρτήματα

									Λατινικά, Ιστορία					
Νίκος Τ.	Άρρεν	48	Παντρεμένος	2	Ψαχνά		Ελευθ.Επαγγ ελματίας	Θεολόγος	Θρησκευτικ ά	Ναι	19	9	16	Όχι

Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Όνομα	Φύλο	Ηλικί α	Οικ. Κατ.	Παιδι ά	Περιοχή	Μορφωτικό Επίπεδο	Επάγγελμ α Συζύγου	Ειδικότητα	Διδασκόμ ενα μαθήματα	Σπου δές στο ΣΕΠ	Χρόνια διδασκ αλίας	Χρόνια διδασκ αλίας ΣΕΠ	Χρόνια διδασκαλ ίας σε αλλοδαπ ούς	Επιπλέον χρόνο σε αδύναμους ή αλλοδαπούς / Πότε
Πηνελόπη	Θήλυ	35	Παντρεμένη	2	Ψαχνά		Ελευθ.Επαγγ ελματίας	Πληροφορικής	Πληροφορικ ή, Τεχνολογία	Όχι	9	-	8	Όχι
Χρήστος	Άρρεν	60	Παντρεμένος	2	Ψαχνά		Καθηγήτρια Χημικός	Μαθηματικός	Άλγεβρα, Γεωμετρία	Όχι	26	-	14	Όχι
Ευαγγελία	Θήλυ	51	Παντρεμένη	1	Βασιλικό		Πολιτικός Μηχανικός	Γαλλικής	Γαλλικά, ΣΕΠ, Θεατρολογία	Ναι	21	14	7	Ναι / στο τέλος
Δημήτρης	Άρρεν	53	Παντρεμένος	2	Βασιλικό		Δασκάλα	Φιλολόγος	Φιλοσοφία, Έκθεση, Λογοτεχνία, Αρχαία, Λατινικά	Ναι	27	18	18	Ναι / στο τέλος
Κώστας Λ.	Άρρεν	61	Παντρεμένος	2	Κονίστρες		Καθηγήτρια Φιλολόγος	Κοινωνιολόγος	Δίκαιο, Αρχές Οικονομικής	Ναι	19	10	15	Ναι / στο τέλος

Παραρτήματα

									Θεωρίας, Κοιν/γία					
Αρετή	Θήλυ	28	Άγαμη	-	Κονίστρες			Αγγλικής	Αγγλικά	Όχι	2	-	2	Όχι

Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Οικ. Κατ.	Παιδιά	Περιοχή	Μορφωτικό Επίπεδο	Επάγγελμα Συζύγου	Ειδικότητα	Διδασκόμ ενα μαθήματα	Σπου δέξ στο ΣΕΠ	Χρόνια διδασκ αλίας	Χρόνια διδασκ αλίας ΣΕΠ	Χρόνια διδασκαλ ίας σε αλλοδαπ ούς	Επιπλέον χρόνο σε αδύναμους ή αλλοδαπούς / Πότε
Μηνάς	Άρρεν	45	Παντρεμένος	2	Κονίστρες	Μεταπτυχιακό	Καθηγήτρια Φιλολογος	Φιλολογος	Λογοτεχνία, Λατινικά, Ιστορία, Γλώσσα	Όχι	16	-	13	Όχι
Αγγελική	Θήλυ	43	Παντρεμένη	-	Χαλκίδα		Κοιν/γος	Αγγλικής	Αγγλικά	Όχι	20	-	7	Όχι
Τασία	Θήλυ	43	Παντρεμένη	3	Χαλκίδα		Ελευθ.Επαγ ελματίας	Φιλολογος	Έκθεση, Αρχαία, Ιστορία	Όχι	19	5	11	Ναι / στο τέλος
Κυριάκος	Άρρεν	48	Παντρεμένος	-	Χαλκίδα	Μεταπτυχιακό	Καθηγήτρια Αγγλικής	Κοιν/γος	Κοινωνιολογ ία, ΣΕΠ	Ναι	12	10	12	Ναι / στο τέλος
Γιάννης	Άρρεν	63	Παντρεμένος	2	Χαλκίδα		Συνταξιούχο ς ΔΕΗ	Φιλολογος	Αρχαία, Γλώσσα, Έκθεση, Λογοτεχνία	Όχι	33	-	19	Όχι

Παραρτήματα

Βαγγέλης	Άρρεν	54	Παντρεμένος	2	Χαλκίδα		Καθηγήτρια Φιλολόγος	Φυσικός	Φυσική, Χημεία	Όχι	24	-	18	Ναι / στο τέλος
Σωτήρης	Άρρεν	42	Παντρεμένος	1	Χαλκίδα		Ειδική Παιδαγωγός	Φιλολόγος	Αρχαία, Γλώσσα, Φιλοσοφία	Ναι	20	7	12	Ναι / στο τέλος
Χρήστος Α.	Άρρεν	50	Παντρεμένος	2	Χαλκίδα		Καθηγήτρια Φιλολόγος	Θεολόγος	Θρησκευτικ ά	Όχι	26	-	18	Όχι

Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Όνομα	Φύλο	Ηλικί α	Οικ. Κατ.	Παιδι ά	Περιοχή	Μορφωτικό Επίπεδο	Επάγγελμ α Συζύγου	Ειδικότητα	Διδασκόμ ενα μαθήματα	Σπου δέξ στο ΣΕΠ	Χρόνια διδασκ αλίας	Χρόνια διδασκ αλίας ΣΕΠ	Χρόνια διδασκαλ ίας σε αλλοδαπ ούς	Επιπλέον χρόνο σε αδύναμους ή αλλοδαπούς / Πότε
Πόλα	Θήλυ	42	Παντρεμένη	1	Χαλκίδα		Ελευθ.Επαγγ ελματίας	Ηλεκτρολόγος	Τεχνολογία, Γραμμικό και αρχιτεκτονικ ό Σχέδιο	Όχι	9	1	8	Όχι
Ιωάννα	Θήλυ	43	Άγαμη	-	Χαλκίδα	Μεταπτυχιακό		Κοιν/γος	Κοινωνιολογ ία, Δίκαιο	Όχι	4	-	4	Όχι
Βασίλης Ξ.	Άρρεν	60	Παντρεμένος	1	Χαλκίδα		Καθηγήτρια Γεωλόγος	Γεωλόγος	Φυσική, Χημεία, Βιολογία	Όχι	29	2	20	Όχι
Κέλλυ	Θήλυ	53	Παντρεμένη	2	Ερέτρια		Συνταξιούχο	Χημικός	ΣΕΠ	Ναι	20	15	14	Ναι / στο τέλος

Παραρτήματα

							ς ΔΕΗ							
Ειρήνη	Θήλυ	28	Παντρεμένη	-	Αμάρινθος	Μεταπτυχιακό	Τραπεζικός	Βιολόγος	Βιολογία, Χημεία	Όχι	5	-	5	Όχι
Όλγα	Θήλυ	42	Άγαμη		Αυλωνάρι			Χημικός	Χημεία, Βιολογία	Όχι	4	-	4	Όχι
Ξενοφών	Άρρεν	55	Παντρεμένος	2	Ερέτρια	Μεταπτυχιακό	Στρατιωτικό ς	Οικονομολόγος	Αρχές Οικονομίας, Οικονομική Θεωρία, Κοινωνιολογία	Όχι	11	1	11	Όχι

Δημογραφικά & Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Νίκος Π.	Άρρεν	49	Παντρεμένος	2	Αλιβέρι		Καθηγήτρια Φιλολόγος	Φιλολόγος	Ιστορία, Γλώσσα	Όχι	25	3	17	Ναι / στο τέλος
Τάκης	Άρρεν	56	Παντρεμένος	3	Αλιβέρι		Καθηγήτρια Φιλολόγος	Φιλολόγος	Ιστορία, Αρχαία, Εκθεση, Λογοτεχνία	Όχι	30	-	17	Όχι
Λευτέρης	Άρρεν	52	Παντρεμένος	2	Αλιβέρι		Φυσικοθερα πεύτρια	Φυσικός	Φυσική	Όχι	29	3	15	Όχι
Μαρία Ο.	Θήλυ	55	Παντρεμένη	2	Αλιβέρι		Καθηγητής Φιλολόγος	Φιλολόγος	Ιστορία, Λατινικά, Λογοτεχνία, Γλώσσα	Όχι	30	-	13	Όχι
Γρηγόρης	Άρρεν	36	Άγαμος	-	Αλιβέρι	Μεταπτυχιακό		Πληροφορική	Πληροφορικ ή,	Όχι	8	1	8	Όχι

Παραρτήματα

									Τεχνολογία					
Καίτη	Θήλυ	46	Παντρεμένη	2	Αλιβέρι		Υπάλληλος ΔΕΗ	Θεολόγος	Θρησκευτικ ά	Όχι	17	-	11	Όχι

Οδηγός Συνέντευξης

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Δημογραφικά & Κοινωνικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο.
2. Ηλικία;
3. Οικογενειακή κατάσταση;
4. Στην περίπτωση που έχετε παιδιά, ποια είναι η ηλικία τους;
5. Ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου σας αν εργάζεται;
6. Ποιο είναι το καθαρό ατομικό μηνιαίο εισόδημά σας;
7. Τι σπουδές έχετε κάνει;
8. Ειδικότητα
9. Τι μαθήματα διδάσκετε και σε ποιες τάξεις;
10. Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση (δημόσια και ιδιωτική);
11. Ποιο είναι το καθεστώς απασχόλησής σας;
12. Σε πόσα σχολεία εργάζεστε;
13. Μένετε κοντά στο κέντρο της πόλης που εργάζεστε ή σε κάποιο προάστιο ή χωριό; Επιλέξατε εσείς αυτή την περιοχή για κατοικία;
14. Πόση ώρα περίπου χρειάζεστε για να μεταβείτε από το σπίτι στο/στα σχολείο/α και το αντίστροφο;

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Οικογένεια

1. Ποιο είναι/ήταν το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας σας;
2. Πώς γίνετε εκπαιδευτικός;
3. Ποια κατά την άποψή σας είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός;
4. Ποια ήταν η στάση των γονέων σας (πατέρας, μητέρα) στην προοπτική να γίνετε εκπαιδευτικός;
5. Ποιες ήταν σε γενικές γραμμές οι κυριότερες γνώμες του κοινωνικού σας περίγυρου (π.χ. συγγενείς, φίλοι) ως προς τις επαγγελματικές προτιμήσεις σας;
6. Ποια είναι η στάση του (των) παιδιού (ών) σας και του/της συζύγου σας απέναντι στο επάγγελμά σας;
7. Τι απαιτεί το επάγγελμα σας;
8. Πώς επιλέγετε άτομα, για να αναπτύξετε μαζί τους φιλικές σχέσεις;
9. Πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας επηρεάζει την οικογενειακή, κοινωνική και προσωπική σας ζωή; Αν ναι, πώς;
10. Περιγράψτε μας με λίγα λόγια πώς περνάτε τα τυπικά καθημερινά σας απογεύματα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Αντιλήψεις για το επάγγελμα

1. Πόσες ώρες διδασκαλίας περιλαμβάνει το εβδομαδιαίο πρόγραμμά σας;
2. Τι κείμενα χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
3. Ποια άλλα μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιείτε;
4. Τι τονίζετε περισσότερο στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και με ποιους τρόπους το επιδιώκετε αυτό;
5. Τι πιστεύετε ότι χρειάζεστε για να γίνετε πιο αποδοτικός/ή και αποτελεσματικός/ή στη δουλειά σας;
6. Ποια πράγματα στερείστε λόγω της ιδιότητάς σας ως εκπαιδευτικός;
7. Ποια θεωρείτε ότι είναι η μεγαλύτερη πρόκληση στο επάγγελμά σας;
8. Πώς θα χαρακτηρίζατε, σε γενικές γραμμές, τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας και τη διεύθυνση του/των σχολείου/ων όπου εργάζεστε;

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους αλλοδαπούς μαθητές

1. Σε ποιους μαθητές εστιάζετε περισσότερο την προσοχή σας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας;
2. Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στη σχολική τάξη και έξω από αυτήν; Αν ναι, πώς αντιμετωπίζετε το γεγονός αυτό;
3. Συζητάτε συχνά με τους μαθητές αυτούς θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή (π.χ. οικογένεια, ελεύθερος χρόνος, επαγγελματικές προτιμήσεις) και γιατί;
4. Ποιους τρόπους/ τεχνικές χρησιμοποιείτε για να τονώσετε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή αυτών των μαθητών;
5. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, με ποια κριτήρια επιλέγουν οι αλλοδαποί μαθητές κατεύθυνση σπουδών στο Λύκειο;
6. Από αυτά που γνωρίζετε, τι είδους σπουδές και ποια επαγγέλματα συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των αλλοδαπών μαθητών;
7. Από πού πληροφορούνται οι αλλοδαποί μαθητές για σπουδές μετά το Λύκειο και για τα επαγγέλματα;
8. Τι συμβουλές δίνετε στους αλλοδαπούς μαθητές σας ως προς τη μεταλυκειακή εκπαίδευση και το μελλοντικό τους επάγγελμα;
9. Πώς προωθείτε τη συνεργασία μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη και στο σχολικό χώρο;
10. Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι αλλοδαποί μαθητές να εργάζονται παράλληλα με τη σχολική τους φοίτηση;
11. Ποιους τρόπους /επιχειρήματα χρησιμοποιείτε για να κάνετε την επαφή ανάμεσα σε σας και τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, συχνότερη και στενότερη;

12. Έχετε να προσθέσετε ή/και να προτείνετε κάτι σε σχέση με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών ή γενικότερα με την εκπαίδευση;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΑΛΕΞΙΟΥ Θ., (2006), Εργασία εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικό-θεωρητικό πλαίσιο, 2^η εκδ. Παπαζήση.

ΑΛΕΞΙΟΥ Θ., (2016), Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικές ανισότητες και συνθήκες ζωής, εκδ. Παπαζήση.

ΑΛΤΟΥΣΕΡ Λ., (1994), Θέσεις, (μτφρ.): Γαϊταγάνας Ξ., Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.

ΑΛΤΟΥΣΕΡ Λ., (1978), (1999), Θέσεις (1964 – 1975), εκδ. Θεμέλιο, σ. 220.

ANDERSON C.H., (1986), ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ, (Αναθεωρημένη έκδοση), εκδ. Παπαζήση.

ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Κ., ΚΑΪΛΑ Μ., ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., (1991), «Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια “συμμετρική σχέση” ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο», στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1, 4, σσ. 113-144.

ANNUAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR COUNSELING (XI), (2006), : «Counselling in Europe-Theory, Research, Practice and Training», Εισήγηση: «Βασικές και εξειδικευμένες δεξιότητες των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού», Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 30/3-2/4/2006.

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, (2008), Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση, εκδ. Μεταίχμιο.

ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΗΣ Α., ΚΑΣΒΙΚΗ Μ., ΚΟΚΚΙΝΙΔΟΥ Ε., ΛΙΑΓΚΟΥΡΙΔΗΣ Σ. και ΝΤΙΝΑ Θ., (1989), «Το επίπεδο των μαθητών που επιλέγουν τα ΤΕ.Λ. και οι λόγοι αυτής της επιλογής», στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2, (1), σσ. 57-64.

ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ, (2001), «Για την έγκριση του Επιχειρησιακού προγράμματος “ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ” που εντάσσεται στο Κ.Π.Σ. για τις κοινοτικές διαρθρωτικές παρεμβάσεις στις περιφέρειες που υπάγονται στο στόχο α.1. στην Ελλάδα».

ΑΠΟΦΑΣΗ: 179071/Γ2/22-11-2013, του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Α.Ν. 129/1967 (ΦΕΚ 163/25-8-67).

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., (2012), «Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων», ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., τχ. 100, σσ. 55-64.

ΑΡΘΡΟ 38 του Ν. 1566.

ΑΡΘΡΟ 28 του Ν. 309/1976.

ARONOWITZ STANLEY, (2010), «Πώς Λειτουργεί η Κοινωνική Τάξη στην Εκπαίδευση: απομνημονεύματα», στο Γούναρη Π. και Γράλλιος Γ. (επιμ.): *ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – μια συλλογή κειμένων*, εκδ. Gutenberg, σσ. 701-764.

Α.Π.Θ. – Τμήμα Ψυχολογίας, Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Εκπαιδευτικοί, φύλο και σχολική πράξη» – Εισήγηση με θέμα «Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του Σ.Ε.Π.», Θεσσαλονίκη, Φιλοσοφική Σχολή, 2-4 Απριλίου 1996.

ΑΣΚΟΥΝΗ ΝΕΛΛΗ, (2010), «Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες», από την ιστοσελίδα του περιοδικού *historein*.

ΑΣΚΟΥΝΗ ΝΕΛΛΗ, (2006), *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ – Από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης*, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – SCHOOL INCLUSION, (7^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΟΙΧΤΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ), (2013), «Πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου», ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ – ΑΝΑΦΟΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ. (ΑΛΙΜΗΣΗΣ Δ., ΓΑΒΡΙΛΙΑΔΗ Γ., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Π., ΠΡΟΒΑΤΑ Α.), Αθήνα, εκδ. του Ελληνικού Δικτύου Ανοιχτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Β.Δ. 723/969, (ΦΕΚ 225/10-11-69).

ΒΑΖΟΣ Γ., (1980), ΣΕΠ: Η κοινωνικο-οικονομική του σκοπιά και η εφαρμογή του στο Γυμνάσιο, «ΚΕΜΕ, Ο ΣΕΠ στο Γυμνάσιο», τόμ. 2, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..

ΒΑΖΟΣ Γ., (1982), «Ο Σ.Ε.Π. στο σταυροδρόμι σχολείου και κόσμου της εργασίας», Κ.Ε.Μ.Ε., στο *Ο Σ.Ε.Π. στο Γυμνάσιο*, τόμ. 3, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..

ΒΑΚΑΛΙΟΣ ΘΑΝΑΣΗΣ, (1994), *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Τομ. Ι και ΙΙ, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

BALDWIN-EDWARDS M. (Συνδιευθυντής, Παρατηρητήριο Μετανάστευσης στη Μεσόγειο UEHR, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα), *Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ*.

BANKS JAMES, (2004), Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, (μτφρ.: Σταματάκης Ν.)-(επιστ. επιμ. πρόλ: Κουτσοβάνου Ευγενία), εκδ. Παπαζήση.

BANKS OLIVE, (1987), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (μτφρ.): Δαρβέρης Τάσος, (επιμ.): Ράσης Σπύρος, εκδ. Επίκεντρο.

VARELA J., (1994), Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό, στο «*Πειθαρχία και Γνώση*», Τοπικά α΄ Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου.

BAUDELLOT C. & ESTABLET R., στο ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ANNA, (1985), σσ. 173-176.

WATSON TONY, (2005), Κοινωνιολογία, Εργασία & Βιομηχανία, (επιμ.: Ψημμένος Ιορδάνης, μτφρ.: Καστανάρα Μαρία), εκδ. Αλεξάνδρεια.

WEBER M., (1997), Εθνοτικές σχέσεις και Πολιτικές Κοινότητες, εκδ. Κένταυρος.

WEBER MAX, (2005), Οικονομία και κοινωνία, I κοινωνιολογικές έννοιες, (μτφρ.): Γκούρας Θ., εκδ. Σαββάλας.

WILLIS PAUL, (2012), (επιμ.: Πεχτελίδης Γ., μτφρ.: Κοσμά Υ.), Μαθαίνοντας να Δουλεύεις: Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης, εκδ. Gutenberg.

BENTOYPA Λ., (2001), «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα», στο ΠΑΥΛΟΥ Μ. Θ. & ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ (eds.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης, κοινωνική συνοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, εκδ. Κριτική – KEMO.

BERNSTEIN BASIL, (1991), Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, (εισαγωγή, μετάφραση: ΣΟΛΟΜΩΝ Ι.), εκδ. Αλεξάνδρεια.

BERRUTO G., (1978), Γλωσσικοί Κώδικες και Εκπαίδευση, (μτφρ.: Ρέντζος Ι.), στο *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 5, σσ. 27-31.

BLACKLEDGE DAVID & HUNT BARRY, (2004), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, (μτφρ.): Μαρία Δεληγιάννη, εκδ. Μεταίχμιο.

ΒΛΑΧΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΡΓΙΟΣ Κ., (2002), ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ, ΟΕΔΒ, σσ. 43-44.

ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ Σ. & ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ Ρ., (1998), Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις, εκδ. Gutenberg.

BOTTOMORE T. B., (1999), ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ, Κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία, (εισαγωγή, μετάφραση, επιμέλεια: Δ.Γ. Τσαούση), δεύτερη έκδοση, Gutenberg.

BOTTOMORE T. & RUBEL M., (1978 αγγλ. ελλ. X.X.), Ο Karl Marx σε θέματα κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας, (μτφρ.: Κούνδουρας Ρ. & Παπαδάκης Ν.), εκδ. Παπαζήση.

ΒΟΥΛΑΛΑΣ Κ., ΜΑΣΤΟΡΑ Π. κ.ά., (2005), «Μετανάστες μαθητές και γονείς: από τη θεωρία στην πράξη», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 73, Φεβρουάριος-Απρίλιος.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., (1996), (μτφρ.: ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Ν. & ΒΙΔΑΛΗ Μ.), Οι κληρονόμοι – Οι φοιτητές και η κουλτούρα, 2^η έκδοση, εκδ. Καρδαμίτσα.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., (2014), Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ – Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος, (προλ.): ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Ν., (μτφρ.): ΚΑΡΑΜΠΕΛΑΣ Γ., εκδ. Αλεξάνδρεια.

BOWLES S. & GINTIS H., στο ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ANNA, (1985), ό.π. σ. 482.

ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ Κ. & ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε., (2000), «Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολυπολιτισμικής ετερογένειας: Ζητήματα μάθησης», στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, σσ. 26-33.

ΒΡΕΤΑΚΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΑ, (1990), Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, εκδ. Παπαζήση.

ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ Α., (1988), Σκέψη και Γλώσσα, (μτφρ.): ΡΟΦΗ Α., εκδ. Γνώση.

ΓΑΛΑΝΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, (1999), «Εθνικές – μεταναστευτικές μειονότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 25-26, σσ. 43-61.

ΓΑΛΑΝΟΥΔΑΚΗ-ΡΑΠΤΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ, (2001), «Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των νέων υπό το πρίσμα των παραγόντων που τις επηρεάζουν: Διαμόρφωση λειτουργικού προγράμματος ΣΕΠ για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και των τεχνικών αυτογνωσίας», Ε.Κ.Π.Α., Διδακτορική Διατριβή.

Γ.Γ.Ν.Γ., (1991), Δημερίδα με θέμα «Η έρευνα στον τομέα της νεότητας», Ανακοίνωση με θέμα: «Ο Προσανατολισμός στην Ελλάδα στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση», Αθήνα, 30-31 Μαΐου.

ΓΕΡΑΡΗΣ Η., (2011), «Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής», από *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τομ. 99-100.

ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Gutenberg.

ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, ΠΑΠΑΝΗΣ ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ & ΡΟΥΜΕΛΙΩΤΟΥ ΜΥΡΣΙΝΗ, (2009), Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εκδ. ΣΙΔΕΡΗΣ.

GIAVRIMIS, P., KONSTANTINOU, E. and HATZICHRISTOU, C. (2003). Dimensions of Immigrant Students Adaptation in the Greek Schools: Self-concept and Coping Strategies, στο *Intercultural Education*, 14(4), pp. 423-434.

ΓΙΑΝΝΕΛΟΣ ΑΧΙΛΛΕΑΣ, (2009), «Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ “ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΑΛΛΟΣ” ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ», στο Γιαννέλος Αχ.: *Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ*

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ – Ο Εκπαιδευτικός ως “Σημαντικός Άλλος”, εκδ. Γρηγόρη, σσ. 55-85.

ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ Δ., ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗΣ Γ. & ΑΒΡΑΜΙΔΗ Τ., (2006), «Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», εισήγηση του Ι.ΜΕ.ΠΟ., Δεκέμβριος 2006.

GEWIRTZ SHARON & CRIBB ALAN, (2011), Κατανοώντας την εκπαίδευση – Μία κοινωνιολογική θεώρηση, εκδ. Μεταίχμιο.

GIDDENS A., (2001), «Στρωμάτωση και ταξική δομή», στο A. GIDDENS *Κοινωνιολογία*, εκδ. Gutenberg.

GIDDENS ANTHONY, (2002), Κοινωνιολογία, (μτφρ., επιμ.): Δ.Γ. Τσαούσης, εκδ. Gutenberg.

ΓΚΟΒΑΡΗΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ, (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκδ. Ατραπός.

ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, (2011), «Αναγνώριση και ενδυνάμωση των “ξένων” μαθητών – Πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη σκοπιά του Cummins», στο *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, εκδ. Διάδραση, σσ. 197-209.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, Τεύχος 19*, σσ. 23 – 27.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ ΑΘ., (1998), «Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες δεύτερης γενιάς», εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. & ΜΑΡΚΟΥ Γ., (1996), Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση, εκδ. Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα.

ΓΚΟΥΝΤΟΥΡΑ Ε., (2002), «Προβλήματα των αλλοδαπών και μεταναστών μαθητών στο σημερινό ελληνικό σχολείο» στο *Το σχολείο και το Σπίτι*, τεύχ. 6-7, σ. 409-412.

CEDEFOP – Panorama, (ΕΘΝΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ), (1994), «Καθορισμός της ανάγκης επαγγελματικού προσανατολισμού για τις διάφορες ομάδες στόχους των νέων ηλικίας έως 28 ετών στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Οι ανάγκες των νέων για επαγγελματικό προσανατολισμό στην Ελλάδα», εκδ. CEDEFOP, Θεσσαλονίκη.

COHEN L., MANION L. & MORRISON K., (2012), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, e-book, (μτφρ.: Κυρανάκης Σ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθαρά Π., Μαυράκη Μ. και Φιλοπούλου Μ. / επιμ.: Βασιλού – Παπαγεωργίου Β.), εκδ. Μεταίχμιο.

COLLINS RANDALL, (2002), Max Weber, (μτφρ.: Τσέντος Γιάννης), εκδ. Πατάκη.

CRAIB IAN, (2011), ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, (μτφρ. και επιμ.: Λέκκας Παντελής), εκδ. Τόπος.

CRAIB IAN, (2009), ΚΛΑΣΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, (μτφρ.): Καρασαρίνης Μάρκος και Λέκκας Παντελής, (επιμ.): Λέκκας Παντελής, εκδ. Κατάρτι.

CRESWELL W. JOHN, (2011), Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (μτφρ.: Κουβαράκου Νάνσυ), εκδ. ΙΩΝ.

ΓΚΡΑΜΣΙ Α., (2008), (μτφρ.: Μυλωνόπουλος Τίτος), Ιστορικός Υλισμός, εκδ. Οδυσσέας.

GREEN NANCY, (2004), *Οι δρόμοι της μετανάστευσης* – Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, (μτφρ.: Παρσάνογλου Δημήτρης), εκδ. Σαββάλας.

CLARK BURTON, (1960), «The ‘cooling-out’ function in higher education», στο *American Journal of Sociology*, LXV, May. Το συγκεκριμένο άρθρο έχει μεταφραστεί από την ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ στο βιβλίο της «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», (1985), εκδ. Παπαζήση, σσ. 283-296.

CUMMINS J., (2004), Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, εκδ. Gutenberg.

DAY CHRISTOFER, (2003), Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης, (μτφρ. Βακάκη Ανθή), εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ ΜΙΧΑΛΗΣ, (2005), Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση, εκδ. Gutenberg.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., (2005), ό.π., «Κοινωνικές σχέσεις των μαθητών», σσ. 194-195.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., (2005), ό.π., «Οι μαθητές και τα προβλήματά τους, από την οπτική γωνία των δασκάλων», Ενότητες: 3.3.2.1, 3.3.2.2, 3.3.2.3, σσ. 185-192.

ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ, (επιμ.), (2013), ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ: ΛΥΤΡΑΣ Α., ΤΣΟΜΠΑΝΟΓΛΟΥ Γ., ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Β κ.ά., Οι Κοινωνικές Επιστήμες και η υφιστάμενη κρίση, εκδ. Παπαζήση.

ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ Δ., (2014), ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ, (πρόλ.): Βασίλης Φίλιας, 2^η εκδ. Παπαζήση.

ΔΑΦΕΡΜΟΣ ΜΑΝΟΛΗΣ, (2003), «Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης» στο, *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Ν. 129, σσ. 91-107.

ΔΑΦΕΡΜΟΣ Μ., (2006), ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΣΗ – Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης, εκδ. Ατραπός.

DE QUEIROZ J. – M., (2000), Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του, (μτφρ.): ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ Ι., ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ., εκδ. Gutenberg.

DEVEREUX EDWARD C. JR., (1998), στο «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ», τόμος Ι., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 131.

DURKHEIM EMILE, (2013), Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία, (επιμ.: Καλεράντε Ευαγγελία), εκδ. Γρηγόρη.

DURKHEIM EMILE, (2014), (μτφρ.: Αθανασιάδης Ηλίας, Πρόλογος: Christian de Modlibert, εισ.: Maurice Halbwachs). Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, εκδ. Αλεξάνδρεια.

ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ ΚΟΥΪΜΤΖΗ Β., ΓΩΝΙΔΑ – ΜΠΑΜΝΙΟΥ Ε. & ΨΑΛΤΗ Α., (2008), (επιμ. εκδ.), Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου, Α.Π.Θ..

ΔΗΜΑΚΗ Κ., ΚΑΜΙΝΙΩΤΗ Ο., ΚΩΣΤΑΚΗ Α., ΤΣΟΥΡΤΗ Ζ. και ΨΑΡΑΚΗΣ Σ., (2004), «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών του Λυκείου στα αστικά κέντρα», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 114, σ. 147-176.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ, (1989), ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ, εκδ. Γρηγόρη.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ, (1998), «Συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή στην Ελλάδα. Μια περιγραφική – αξιολογική παρουσίαση». Πρακτικά Α΄ Κυπρο-ελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας / ΥΣΕΑ, σσ. 38-55.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ Ε. & ΧΙΩΤΗΣ Μ., (1993), «Προσανατολισμός, Συμβουλευτική και Ψυχολογική στήριξη των σπουδαστών της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.: Μια συστηματική πρωτοπορία» στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ*, τχ. 24-25, σσ. 76-77.

Δ. 4951/28-09-1983.

ΔΙΚΤΥΟ Νέστωρ, www.195.251.20.34/έργο: «Δημιουργία 4 νέων ΚΕ.ΣΥ.Π. και 100 νέων ΓΡΑ.ΣΕΠ».

ΔΡΑΓΩΝΑ Θ., ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., (1997), «Τι είναι η πατρίδα μας;», Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, εκδ. Αλεξάνδρεια.

ΔΡΟΣΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, (2011), «Επαγγελματική ωριμότητα και λήψη επαγγελματικής απόφασης εφήβων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων», Ε.Κ.Π.Α., ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, Διδακτορική Διατριβή.

DURKHEIM EMILE, (1978), Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου, (μτφρ.): Λουκία Μ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg.

Βιβλιογραφία

DURKHEIM EMILE, (1998α), «Η εκπαίδευση, η φύση, ο ρόλος της», (μτφρ.): Ανθογαλίδου Θ., από το βιβλίο *Educations et sociologie*, (1973), στο Virtual School. The Sciences of Education Online, τόμος I (1), σ. 97.

DURKHEIM EMILE, (1999), Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία, (μτφρ.): Ανθογαλίδου Θ., στο Virtual School, σ. 3.

ΕΓΓΡΑΦΟ: 2170/Γ2/09-01-2014, του Υ.ΠΑΙ.Θ.

ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ 105298/Γ2/27-08-2010, του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ του ΥΠ.Ε.Π.Θ.: (240/18/16471/26-2-‘74).

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ, (2008), Τα κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών στην Ελλάδα – Κοινωνική Ενσωμάτωση και πρόσβαση των μεταναστών σε Υπηρεσίες Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης, (επιμ.: Δέσποινα Γούναρη), Ευρωπαϊκή Επιτροπή & Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ Ομάδας Εργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2009), που εντάσσεται στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης με στόχο την διατύπωση προτάσεων για νέες δράσεις στον Σ.Ε.Π., (Τζέπογλου Στέφανος και λοιποί), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 210-222.

ΕΙΣΗΓΗΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: 31/17-09-2013 του Δ.Σ., Ι.Ε.Π..

ΕΜΚΕ – ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ ΗΡΑ, (2007), Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ, εκδ. Παπαζήση.

ΕΜΚΕ – ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ ΗΡΑ, (2009), Η ΖΩΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΝΟΜΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ, ΓΛΩΣΣΑ, ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ, ΑΣΦΑΛΙΣΗ (Α΄ Τόμος), εκδ. ΒΟΓΙΑΤΖΗ.

ΕΛΨΕ – ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ, (2011), 13^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας – Συμπόσιο με θέμα: «Η ενδυνάμωση του ατόμου στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και η διαχείριση της Διαφορετικότητας μέσα από την Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την πρακτική εφαρμογή», (Πρόεδρος / συζητήτρια: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου), Αθήνα, 25-29/5, ειδική εισήγηση με θέμα: «Επαγγελματικές πεποιθήσεις που επιδρούν στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ανάπτυξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τρόποι παρέμβασης μέσα από την Επαγγελματική Συμβουλευτική», (Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Κ., Δρόσος Ν. & Τερζάκη Μ.).

Ε.Κ.Π.Α. – Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας, Πρόγραμμα ΨΥΧΟ...ΠΑΙΔΕΙΑ, Εισήγηση: «Μετασχηματίζοντας τα τυχαία γεγονότα σε επαγγελματικές ευκαιρίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση στον επαγγελματικό προσανατολισμό», Αθήνα, 26/6/2013.

Ε.Κ.Π.Α. – ΕΜΜΕΔΙΑ (2006), Ημερίδα: «Η Δεύτερη Γενιά – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ». Αθήνα 24 Φεβρουαρίου.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΟΔ., ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ Ν., (2007), Μέρος Α, «Τι επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών;», στο Ευαγγέλου Ο. & Παλαιολόγου Ν., *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών – Εκπαιδευτική πολιτική – Ερευνητικά δεδομένα*, σσ. 57-116.

Ε.Α.Π., (2001), ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ, τόμοι Α' και Β', (επιστ. υπεύθ.: Θάλεια Δραγώνα), Πάτρα.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ – ΕΚΤ., Υ.ΠΑΙ.Θ. και ΕΣΠΑ 2014-2020, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία», Άξονες Προτεραιότητας 1,2 & 3, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

EUROPEAN COMMISSION, (2008), Παιδιά μεταναστών και εκπαίδευση: μια πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε., Brussels.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, (2015), «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 – Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία – Μία ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου – Μηνύματα εκπαιδευτικής πολιτικής», Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού / Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 – Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία, σσ. 1-24.

ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ, Λ. (2002). Νέο κοινωνικό συμβόλαιο και κοινωνική προστασία, στο: Τσίγκανου, Ι. *Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Νομική Βιβλιοθήκη.

ΖΗΣΙΜΟΠΟΥΛΟΥ Α. & ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ Κ., (2005), «Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα, στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάτη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σσ. 857-864.

HUGHES MICHAEL και KROEHLER CAROLINE, (2007), ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ – ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ, (εισ. – επιστ. επιμ.): Θεόδωρος Ιωσηφίδης, εκδ. Κριτική.

ΗΛΙΟΥ Κ., ΚΑΚΕΠΑΚΗ Μ. & ΚΟΥΝΤΟΥΡΗ Φ., (2012), «Εθνοτική συνύπαρξη στα σχολεία: στάσεις και αντιλήψεις στην εφηβεία», στο *ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ*, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε, σσ. 98-122.

Ι.Α.Π.Α.Δ. – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΣΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΠΑΝΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ: ΔΟΜΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «Για τους Μετανάστες στην Ελλάδα», Ενότητα 4, Αθήνα 2002, σσ. 1-5.

Βιβλιογραφία

ΚΑΛΑΜΠΑΚΟΥ ΕΛΕΝΗ, (2011), «Συνοπτική παρουσίαση του νομικού πλαισίου εκπαίδευσης αλλοδαπών στην Ελλάδα», στο *Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση*, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ, (επιμ.: Δέσποινα Συρρή), εκδ. ΙΑΝΟΣ, σσ. 159-165.

ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ Κ., (1970), Η ψυχολογία της προσαρμογής στον χώρο εργασίας, Αθήνα.

ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ Κ., (1980), Επαγγελματική διαπαιδαγώγηση, θεωρία και πράξη, εκδ. Καραμερόπουλος.

ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ Κ., (1986), «Μια ιστορική ανασκόπηση της εξέλιξης του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στην Ελλάδα», στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ*, τχ. 1, Φθ., σσ. 12-25.

ΚΑΝΤΑΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ & ΧΑΝΤΖΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, (1991), ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, (Σειρά: Εφαρμοσμένη Ψυχολογία), εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

ΚΑΝΤΖΑΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, (2008), ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, εκδ. Πολύτροπον.

ΚΑΠΟΣ Κ., (2004), «Η μαρξιστική αντίληψη για τις τάξεις και τα στρώματα στην καπιταλιστική κοινωνία», στο ΚΑΠΟΣ Κ. *Η ταξική διάρθρωση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, Αθήνα, εκδ. Αλήθεια.

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ Ι., ΓΑΛΑΝΗ Κ. & ΓΕΩΡΓΙΟΥ Ε., (2014), ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, (Πρόγραμμα ειδίκευσης στη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό), Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ.

ΚΑΡΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, (2015), « Η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος των εφήβων σε μια περιαστική κοινωνία», Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Γεωγραφίας, σ. 27.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., (1984), Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς, Αθήνα, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε..

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., (1989), Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή μύθος;, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε..

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ. κ.ά., (1992), ΠΟΝΤΙΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΗΝ ΣΟΒΙΕΤΙΚΗ ΕΝΩΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗ, εκδ. Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού & Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., (1998), ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ – ΜΕΛΕΤΗ 1 – Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε..

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ. & ALLISON ELISABETH, (1998), ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ – ΜΕΛΕΤΗ 2 – Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε..

ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΚΟΥΛΑ, (2001), (επιμ: Δ.Γ. Τσαούσης), ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΡΟΕΣ – Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, εκδ. Gutenberg.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΚΟΥΛΑ & ΨΗΜΜΕΝΟΣ ΙΟΡΔΑΝΗΣ, (2004), «Οργανωτική Κουλτούρα και Κοινωνικός Αποκλεισμός» στο *Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, (επιμ.: Πετμεζίδου Μ. και Παπαθεοδώρου Χ.), Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Εξάντας, σσ. 443-465.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., (1983), «Οι Πολιτικές Διαστάσεις του Σχολείου και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού» στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ*, 3, σσ. 118-130.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., (1994), «Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του Σ.Ε.Π.: Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους», στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ*, τχ. 20-21 και 97-98.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., (2000β), «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ*, τχ. 23, 33 και 54-55.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ. & ΦΩΤΙΑΔΟΥ-ΖΑΧΑΡΙΟΥ ΤΕΡΕΖΑ στο ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ ΜΙΧΑΗΛ (επιμ.), (2004), «*ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ – Θεωρία και πράξη*», εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 79-80.

ΚΑΤΡΙΒΕΣΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, (2004), Κοινωνιολογική Θεωρία – Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης, εκδ. Gutenberg.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000), Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., ΠΟΛΙΤΟΥ Ο., (2005), Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό», εκδ. Gutenberg.

ΚΑΤΣΙΛΛΗΣ Τ. και ΛΩΛΟΥ Λ., (1999), «Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες», στο ΧΑΡΗΣ Κ., ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ Ν. και ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου.

ΚΕΔΡΑΚΑ, Α.Δ. (2007). *Οδηγός επαγγελματικής συμβουλευτικής για τον / την σύμβουλο νέων. Η στήριξη ατόμων που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.onthemove.gr/private/resources/Γράμματα>.

ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ ΜΙΧΑΛΗΣ, (2002), ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ ΜΙΧΑΛΗΣ, (2012), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα, εκδ. Ζυγός.

Κ.Ε.Μ.Ε., (1982), Ενημερωτικό Τεύχος για τους Καθηγητές που θα Εφαρμόσουν το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

ΚΕΝΤΡΟ Σ.Ε.Π., 1^{ης} Δ/σης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών, Σεμινάρια Επιμόρφωσης Καθηγητών Σ.Ε.Π. (περίοδος 1992 – '95), Εισηγήσεις με θέματα 1. «Κοινωνιολογική προσέγγιση της επιλογής επαγγέλματος» (19-5-93) και 2. «Βιωματικές ασκήσεις για την κατανόηση και ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων συμβουλευτικής στα πλαίσια του Σ.Ε.Π.» (23-2-1995).

ΚΙΡΚΙΓΙΑΝΝΗ ΦΩΤΕΙΝΗ, (2012), «Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας», στο *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τχ. 103-104 (Ιούλ. – Δεκ.), σσ. 95-120.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., (1979), «Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64, σσ. 1-3.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΟΥ ΓΙΤΣΑ, (1995), ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ – Κοινωνιολογική Ανάλυση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

ΚΟΣΜΙΔΟΥ – HARDY ΧΡ. & ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. (2007), Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την εκπαίδευση: Κριτική, Ολική Προσέγγιση. Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης, ΕΚΕΠ. Αθήνα: Μαμαλάκης Ι. Α.Ε.

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π., (1992), «Η προβληματική της μετανάστευσης και της παλιννόστησης από εκπαιδευτική σκοπιά», στο *Διαβάζω*, τ. 285, Αθήνα.

ΚΟΥΤΡΟΥΚΗΣ Θ. & ΚΟΥΛΑΟΥΖΙΔΗΣ Γ., (n.d.), (2008), Απασχόληση και δεξιότητες στην οικονομία των υπηρεσιών: Η προσέγγιση της δια βίου μάθησης», Ανάκτηση από www.cosy.ted-unipi.gr, (13-08-08).

ΚΡΙΒΑΣ ΣΠΥΡΟΣ, (1987), «Βασικές θεωρίες της Επαγγελματικής Εκλογής», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 33, Μάρτ.-Απρ., σ. 32.

ΚΥΠΡΙΖΟΓΛΟΥ ΦΙΛΙΩ, (2015), Άρθρο: «ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ», (Υ.Δ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).

ΚΥΡΙΑΖΗ ΝΟΤΑ, (2011), Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, εκδ. Πεδίο.

ΚΥΡΙΔΗΣ ΑΡΓΥΡΗΣ, (2015), Εκπαιδευτική Ανισότητα – Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ, (1999), Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., (1999), «Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή», στα Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (β' έκδοση), ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, (επιμ.: Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 155-167.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Χ., ΜΑΡΑΤΟΥ-ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ Λ., ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. και ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Θ. (επιμ.), Ε.Κ.Κ.Ε., (1999), «“Εμείς” και οι “άλλοι” – Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα», εκδ. Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

ΚΩΣΤΟΥΛΑ – ΜΑΚΡΑΚΗ Ν., (2001), Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές έννοιες, εκδ. Μεταίχμιο.

ΛΑΖΟΣ ΓΡΗΓΟΡΗΣ, (1998), ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – Θεωρία και Πράξη, εκδ. Παπαζήση.

LALLEMENT MICHEL, (2004), Ιστορία των κοινωνιολογικών ιδεών, (μτφρ.): Μπάμπης Λυκούδης, εκδ. Μεταίχμιο.

ΛΑΜΝΙΑΣ ΚΩΣΤΑΣ, (2000), «Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», στο *Μέντορας*, (2), σσ. 32-49.

ΛΑΜΝΙΑΣ ΚΩΣΤΑΣ, (2002), Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση, εκδ. Μεταίχμιο.

ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ Ι., (1974), Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τομ. Ι και ΙΙ, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε..

ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ ΙΩΑΝΝΑ, (1990), Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της, Αθήνα, εκδ. Αντ. Σάκκουλα.

ΛΑΜΠΡΙΑΝΙΔΗΣ ΛΟΗΣ & ΛΥΜΠΕΡΑΚΗ ΑΝΤΙΓΟΝΗ, (2005), Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη – Διαδρομές Ευημερίας και Παραδρομές Δημόσιας Εικόνας, (συν.: ΤΗΝΙΟΣ Π. & ΧΑΤΖΗΠΡΟΚΟΠΙΟΥ Π.), εκδ. Πατάκη.

ΛΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, (2006), ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Προετοιμασία για το πολυπολιτισμικό σχολείο», στο *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, σσ. 17-82.

ΛΟΓΙΩΤΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, (2014), «Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών: από το θεσμικό λόγο στην εκπαιδευτική πρακτική», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, Διδακτορική Διατριβή.

ΛΟΓΙΩΤΗΣ Γ. & ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ Ε., (2016), «Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική στην εκπαίδευση», στο ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., τ. 107, Μάρτιος – Μάιος 2016, σ. 418-429.

ΛΟΛΑΚΑΣ ΣΩΤΗΡΙΟΣ, (2010), «Σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών: συγκριτική μελέτη στάσεων επιπολιτισμού και αυτοεκτίμησης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών», ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

LOMBARDI F., (1986), Οι Παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι, (μτφρ.): Δερβέρης Τάσος, εκδ. Παρατηρητής.

ΛΥΤΡΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, (2004), ΔΟΚΙΜΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ – Προσεγγίσεις στην κλασική θεωρία των κοινωνικών τάξεων, εκδ. Παπαζήση.

ΛΥΤΡΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, (2007), Αναλύσεις περί κοινωνικής δομής: κοινωνική οργάνωση και πολιτική στον εικοστό πρώτο αιώνα, εκδ. Παπαζήση.

ΜΑΪΚΟΥ Α., (2010), Ο θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δ.Ε., Πάτρα, Ε.Α.Π..

ΜΑΝΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, (2013), «Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ, Διδακτορική Διατριβή.

ΜΑΥΡΙΔΗΣ ΗΡΑΚΛΗΣ, (2015), «Γνώση, Εκπαίδευση, Κοινωνία: Κοινωνική Θεωρία και Επιστημολογία στο έργο του Basil Bernstein» στο *ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ*, τευχ. 2-3, σ. 207-240.

MARX KARL, (1954), Το Κεφάλαιο: Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας, (μτφρ.): Σκουριώτης Γ., εκδ. Αναξίμανδρος, τομ. II.

ΜΑΡΞ Κ., (1978), Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας, εκδ. Θεμέλιο.

ΜΑΡΞ ΚΑΡΛ, (2012), Το Κεφάλαιο (1^{ος} τόμ.), εκδ. Σύγχρονη Εποχή.

ΜΗΛΙΟΣ Γ., (1998), «Η εκπαίδευση ως λειτουργία του κράτους» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 40, Μάιος-Ιούνιος, σσ. 43-48.

ΜΙΛΕΣΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, (2006), Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα, εκδ. Γρηγόρη.

ΜΙΤΙΛΗΣ ΑΧΙΛΛΕΑΣ, (1998), «Σύνδεση της στάσης απέναντι στις μειονότητες με τη σχολική επίδοση των μαθητών της πλειονότητας», στο *Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη – Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, εκδ. Οδυσσέας.

ΜΙΤΙΛΗΣ Α., (1999), «Η εξέλιξη της φυλετικής στάσης κατά τη σχολική ηλικία – Ο ρόλος του σχολείου», στο ίδιο, σσ. 216-244.

ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, (1997), Το σχολείο και η σχολική τάξη – Κοινωνιολογικές προοπτικές, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, (2000), Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση – Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

MODGIL κ.ά. (επιμ.: Ζώνιου-Σιδέρη Α. και Χαραμής Π.), (1997), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

ΜΟΣΧΟΝΑΣ Α., (2005), Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και ειδικές αναφορές, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

ΜΟΣΧΟΝΑΣ Α. (2005), MARX C., (παράθεμα 3.7 και 3.11) στο LALLEMENT M., (2004), σσ. 107-108 και 117-118.

ΜΟΥΖΕΛΗΣ ΝΙΚΟΣ, (1995), «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης» στο ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ Ι. και ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Ν. (επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας*, εκδ. Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

ΜΟΥΣΤΑΪΡΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, (2004), «Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών – μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ, Π.Τ.Δ.Ε., Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διδακτορική Διατριβή.

ΜΠΑΓΚΑΒΟΣ ΧΡΗΣΤΟΣ & ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, (επιμ.), (2006), Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, εκδ. Gutenberg.

ΜΠΑΛΙΑΣ Σ., (2006), «Κράτος και εκπαίδευση στον Durkheim», στο *ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΑ*, τχ. 15, σσ. 201-219.

ΜΠΑΛΙΜΠΑΡ Ε. & ΒΑΛΛΕΡΣΤΑΪΝ Ι., (1991), «Φυλή – Έθνος – Τάξη. Οι διφορούμενες ταυτότητες», εκδ. Ο Πολίτης, Αθήνα.

ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ Θ.΄ και ΜΑΝΙΑΤΗΣ Π., (2013), «Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση» στο Αγγελίδης Π. & Χατζησωτηρίου Χ. (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διαλόγος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές*

προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, σσ. 63-103, εκδ. Διάδραση.

ΜΠΑΣΕΤΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, (2005), «Απόδοση αιτίων, οι προσδοκίες, και η ερμηνεία του φαινομένου “αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα” στο σχολείο», στο Κ. Μπασέτας: *ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ*, εκδ. Γρηγόρη, σσ. 33-39.

ΜΠΑΣΕΤΑΣ Κ., (2007), Κεφ. 2^ο, 2.1: «Η σχολική τάξη ως ομάδα. Δομή, σημασία, μέθοδοι έρευνας», στο Μπασέτας Κ.: *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*, εκδ. Ατραπός, σσ. 47-77.

ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, (2009), (6^η έκδοση), *ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ και ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ στη ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

ΜΠΙΜΠΟΥ ΙΩΑΝΝΑ, (2013), *Μετανάστευση ψυχολογία και σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Διδακτορική Διατριβή.

ΜΠΟΜΠΑΣ Χ.Λ., (1994), *Για την Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Παιδιών στην Ελλάδα*, εκδ. Φολόη.

ΜΠΡΟΥΖΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*, εκδ. Gutenberg.

ΜΥΛΩΝΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ, (1996), *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Θεωρία και Εμπειρία*, εκδ. Αρμός.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., (ανατ.), (2004), *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς – Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, (προλ.: VIVIANE ISAMBERT JAMATI), εκδ. Gutenberg.

ΝΑΞΑΚΗΣ ΧΑΡΗΣ, ΧΛΕΤΣΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ (επιμ.), (2001), «Ενσωμάτωση ή αφομοίωση», στο Ναζάκης Χ. & Χλέτσος Μ, *Μετανάστες και Μετανάστευση – Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*, εκδ. Πατάκη, σσ. 85-90.

NATHAN ROBERT, HILL LINDA, (2009), «Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας Career Counselling», ΨΗΦΙΔΑ – ΨΗΦΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΟΥΖΑΝΝΑ-ΜΑΡΙΑ, (2006), *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg.

ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Τ., ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Κ. & ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ Σ., (2008), «Η πρόσληψη της εικόνας του αλλογενή μαθητή από τους εκπαιδευτικούς – Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας μελέτης», Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου ΚΕ.ΔΕ.Κ. – Πάτρα, 11-13 Ιουλίου.

ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, (2010), ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, εκδ. Gutenberg.

Νόμος 1566/1985.

Νόμος 2656/1953.

ΝΟΥΤΣΟΣ Χ., (1988), Προγράμματα Μ.Ε. και Κοινωνικός Έλεγχος, Αθήνα. εκδ. Θεμέλιο.

UNESCO, (2002), (μτφρ.: Ομάδα Εργασίας του Κ.Ε.Ε., πρόλ.: Κασσωτάκης Μιχάλης), ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – Ο ΘΗΣΑΥΡΟΣ ΠΟΥ ΚΡΥΒΕΙ ΜΕΣΑ ΤΗΣ, εκδ. Gutenberg.

ΠΑΓΟΥΝΗ, Β., ΚΑΡΟΥΝΤΖΟΥ, Γ. (2007). «Η μετανάστευση στην Ελλάδα και ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση». *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 4-6 Μαΐου 2007, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα». ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Αθήνα.

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΝΕΚΤΑΡΙΑ, (2005), «Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», σσ. 233 – 243, στο (επιμ.: Κυρίδης Αργύρης και Ανδρέου Αντρέας), *Όψεις της ετερότητας*, εκδ. Gutenberg.

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΝΕΚΤΑΡΙΑ & ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΟΔΥΣΣΕΑΣ, (2003), ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, εκδ. Ατραπός.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ, (1988), «Από τον κανόνα στις στρατηγικές και από το υποκείμενο στον δρώντα φορέα», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Νο. 72, σσ. 123-141.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, (2008), «Μετανάστευση – Ένταξη των Μεταναστών», στο 1^ο Αναπτυξιακό Συνέδριο Νομού Καρδίτσας, σσ. 417-431.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν., ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ Η., και ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ-ΚΟΛΣ Δ., (1993), «Το σχολικό κλίμα: Θέσεις και κρίσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 3, (10), σσ. 139-155.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, (εισ. & επιμ.), (1999), Συλλογικό, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ «για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε..», Εισηγήσεις Τριήμερου Συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο 16, 17, 18 Μαΐου 1999, εκδ. Αρμός.

ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ, (2004), Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εκδ. Τυπωθήτω.

PARSONS T., στο ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ANNA, (1985), σσ. 270-272.

ΠΑΤΕΡΕΚΑ ΧΡΥΣΗ, (1986), Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

ΠΑΥΛΙΔΟΥ ΙΩANNA, (2011), «Διαπολιτισμική συμβουλευτική: ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον», στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου – Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμού, σσ. 103-108, (8-10 Απριλίου – Θεσσαλονίκη).

ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ Μ., (επιμ.), (1998), ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, τόμ. Ι, Δομικός Λειτουργισμός, Κριτική στο Θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, Νόημα και Ερμηνεία, (μτφρ.): Β. Καπετανγιάννης & Γ. Μπαρουζής, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

ΠΕΤΡΑΚΟΥ Η. & ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., (2003), *Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Ελλάδας, Τόμος II.

ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Χ. (2004). Ατομική έκθεση προγράμματος «*Αρίων*».

ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ ΓΙΑΝΝΗΣ, (2011), ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ: Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης, εκδ. Εκκρεμές.

ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ Ν., (1982β), Οι Κοινωνικές Τάξεις στο Σύγχρονο Καπιταλισμό, εκδ. Θεμέλιο.

ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ ΝΙΚΟΣ, (1985), ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ, Τομ. α' και β', εκδ. Θεμέλιο.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. (Αθήνα 9-11/5 2011, με θέμα «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα», Πρόγραμμα της Ε.Ε. Leonardo Da Vinci, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Υ.ΠΑΙ.Θ. και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Ε.Κ.Ε.Π.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ (Θεσσαλονίκη, 10 και 11 Δεκεμβρίου 2007), (επιστ. υπεύθυνη: ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ), «Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό», Θεσσαλονίκη, εκδ. 2008, (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Α.Π.Θ.).

ΠΡΟΚΟΥ ΕΛΕΝΗ, (2011), (επιμ., εισ., μτφρ.: κεφ. 3 και συγγραφή: κεφ. 2) στο Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανωτάτη εκπαίδευση, (Τόμος στα πλαίσια των εκδόσεων της Επιστημονικής Εταιρείας Κοινωνικής Πολιτικής), εκδ. Διόνικος.

ΠΡΟΚΟΥ Ε., (2003β), «Η εμφάνιση και εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις δυτικές κοινωνίες – Μια αναφορά στην περίπτωση της Ελλάδας», στο

Γεωργογιάννης Π., (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 5^ο Διεθνές Συνέδριο, τόμ. ΙΙΙ, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε.-Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σσ. 425-440.

Π.Δ. 374/4-5-1978.

Π.Δ. 4951/28-9-1983.

Π.Δ. 232/’98 και Φ.Ε.Κ. 179/29-7-98.

ΠΡΩΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ. (19/5-1/6/2008), Συμπόσιο με θέμα: «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνικός αποκλεισμός» (οργανώτρια/συζητήτρια Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου). Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ενότητα: «ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Ο ρόλος της ταυτότητας και της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Κ., Μπεζεβέγκης Η. και Μυλωνάς Κ.).

Π.Ι. – ΚΕ.ΣΥ.Π. Ναυπλίου – Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Αργολίδας, (3-5-2001), Ημερίδα με θέμα: «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Έφηβοι, επαγγελματικές αποφάσεις, σύγχρονη αγορά εργασίας», Εισήγηση με θέμα: «Η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων στην εφηβεία», Ναύπλιο.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι., (1998), «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δυναμική», στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 12.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι., (2011), Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη, εκδ. Πεδίο.

ΡΑΪΜΟΝ ΑΡΟΝ, (2008), Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ, (μτφρ.): Λυκούδης Μπάμπης, εκδ. Γνώση.

RITZER GEORGE, (2012), ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, (επιστ. επιμ.: Καντατζόγλου Ιωάννα), εκδ. Κριτική.

ΡΟΥΣΕΑΣ, Π. & ΒΡΕΤΑΚΟΥ, Β. (2007). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.). Αθήνα: Π.Ι.

«ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ», στο *ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΙΙ*, (1980), εκδ. Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠΥΡΟΣ , (2002), «Προς μια παγκοσμιοποίηση της Μετανάστευσης» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τχ. 122, σ. 153-154.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠΥΡΟΣ, (2014), Κρίση και κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα, εκδ. Τόπος.

SARUP MADAN, (2006), ΜΑΡΞΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, εκδ. Επίκεντρο.

ΣΕΡΓΙΔΟΥ Θ. (2006). Επίσημη Γλώσσα, Διάλεκτος και Κοινωνικός Αποκλεισμός, στο : Ταρατόρη, Ε., Δαβάζογλου, Α., Μακρής, Ν. και Κουγιουρούκη, Μ. (επιμέλεια) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Παιδαγωγικά Τμήματα : παρελθόν, παρόν και μέλλον. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. σσ. 289-29,5 Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

ΣΙΑΝΟΥ – ΚΥΡΓΙΟΥ ΕΛΕΝΗ, (2005), Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, εκδ. Μεταίχμιο.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., (1993), «Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση», στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 26-27.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., (2002), Ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας: Μια νέα προσέγγιση της εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού. ΠΡΑΚΤΙΚΑ του Συνεδρίου «*Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στη αυγή του 21^{ου} αιώνα*», σσ. 63-73.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Α. & ΔΡΟΣΟΣ Ν., (2011), «Διερεύνηση των “προφίλ” λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων», ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., τχ. 97, σσ. 74-93.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., (2013), Επαγγελματική αξιολόγηση και καθοδήγηση, (5^η έκδοση), Διδακτικές σημειώσεις, Τομέας Ψυχολογίας του Ε.Κ.Π.Α., σ. 75.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ. & ΔΡΟΣΟΣ Ν., (2008α), «Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εφαρμογή πειραματικού προγράμματος παρέμβασης», στο *Νέα Παιδεία*, τ. 125, σ. 43-59.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, σσ. 167 – 275. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε., (2002), «Δίγλωσσοι Μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο», στο *ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, θεματικό τεύχος, σσ. 11-20.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε., (2002), «Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Υλικό για τη θεματική ενότητα: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τομ. Ι.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε., ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ Κ. & ΓΚΟΒΑΡΗΣ Χ., (2004), «Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης», εκδ. Ι.ΜΕ.Π.Ο..

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ, (1982), ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ, (μτφρ.): Νικόλαος Ψυρούκης, (γεν. επιμ.): Νικ. Καπνάς & Μιχ. Καπαλακίδης, εκδ. Καστανιώτη-Επικαιρότητα.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ (2011), (Πρόλ.: MIALARET GASTON), Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής, εκδ. Γρηγόρη.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ, (2014), (επιμ.: Γιοβαζολιάς Α., Μαλικιώση – Λοΐζου Μ.), Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονα ζητήματα έρευνας και πρακτικής, εκδ. Πεδίο.

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ Ε.Ε., (2008), «Καλύτερη Ενσωμάτωση και Στρατηγικών της δια βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση». *Youth and Culture council meeting*, Brussels, 21 November.

ΤΕΤΤΕΡΗ Ι., (1983), Επαγγελματικός Προσανατολισμός για τα χρόνια της μετάβασης, «Ε.Ο.Κ.: IFAPLAN – ΤΕΙ: Η μετάβαση των νέων από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας», Αθήνα.

ΤΖΑΝΗ ΜΑΡΙΑ, (1988), Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. Γρηγόρη.

ΤΖΑΝΗ ΜΑΡΙΑ, (1998), Θέματα της κοινωνιολογίας της παιδείας, εκδ. Γρηγόρη.

ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ Σ., κ.ά., (2009), «Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τεύχ. 15, εκδ. Π.Ι., σσ. 212, 214 και 216.

ΤΖΩΡΤΖΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. και ΚΟΤΖΑΜΑΝΗ, Α. (2008). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών. Διερεύνηση των Προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους*. Κείμενα εργασίας. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www2.ekke.gr/keimena.php>.

ΤΙΜΑΣΧΕΦ Ν.Σ. & ΘΕΟΔΩΡΟΣ Γ.Α., (1983), ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ, (μτφρ.): Δ.Γ. ΤΣΑΟΥΣΗΣ, εκδ. Gutenberg.

ΤΟΥΛΙΑΣ ΗΛΙΑΣ, (2005), «Κοινωνικός Αποκλεισμός και ένταξη μεταναστών στη χώρα υποδοχής», στο Τουλιάς Ηλίας, «*Η Διαπολιτισμική & Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα – Μύθος & Πραγματικότητα*», εκδ. ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σσ. 94-109.

ΤΡΕΣΣΟΥ Ε. & ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ Σ. (επιμ.), (2007). Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ Α. (2006). "Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα", *Εισήγηση σε συνέδριο της οργάνωσης ANTIGONE*, Αθήνα, 13 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο www.antigone.gr.

ΤΣΑΟΥΣΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, (1996), Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ, εκδ. Gutenberg.

ΤΣΙΜΠΙΡΙΔΟΥ Φ. (επιμ.), (2009), Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους», Αθήνα, εκδ. Κριτική – Κ.Ε.Μ.Ο..

ΤΣΙΟΥΜΗΣ ΚΩΣΤΑΣ. (2011), «Εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο *Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση*, εκδ. IANOS, σσ. 143-150.

ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, (2010), «Δάσκαλος και μαθητές στη σχολική τάξη – Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση», στο Τσιπλητάρης Α.: *ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ*, εκδ. Ατραπός, σσ. 173-215.

ΤΣΙΡΩΝΗΣ Χ.Ν., (2003), «Το Αίτημα της Ισότητας στα Σχολεία και η Προβληματική της Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης», στο Τσιρώνης Χ., *ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΥΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας, σσ. 97-109.

ΤΣΟΜΠΑΝΟΓΛΟΥ Γ., ΚΟΡΡΕΣ Γ. & ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ Ι., (επιμ.), (2005), Κοινωνικός Αποκλεισμός και Πολιτικές Ενσωμάτωσης, εκδ. Παπαζήση.

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., (2006), Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, (Πρόλ.: Σβορώνος Ν., μτφρ.: Πετρόπουλος Ι.) (1830-1922), (6^η έκδοση), εκδ. Θεμέλιο.

Υ.Α. Γ2/2268/28-5-1993.

Υ.Α. Γ2/455, ΦΕΚ 161/16-2-2000.

Υ.Α. 119959/20-10-2011 (ΦΕΚ 2351 Β').

Υ.Α. 59609/Γ2/25-05-2011 (ΦΕΚ 1213 Β').

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2006), Οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων Α' τάξης ΕΠΑ.Λ. Από www.yperepht.gr (26-08-08).

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», σσ. 65-66.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ε.Κ.Τ., (2007), «ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΥΠΑΡΧΟΝΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΑΠΟΨΕΩΝ & ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΗΣ», Ενότητα: 1.2.1.4: Μετανάστευση και σχολική διαρροή, εκδ. PLANET A.E., σσ. 10-13.

ΦΑΚΙΟΛΑΣ ΝΙΚΟΣ, (1999), στο Παπαδοπούλου Δέσποινα, Συλλογικό, Εισήγηση με θέμα «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», σσ. 111 – 120.

FISHER LORENZO, (2003), Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. Μεταίχμιο.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ANNA, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., (1979), «Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και η μυθολογία της», στο *Σύγχρονα Θέματα*, 4, σσ. 9-22.

ΧΑΡΑΜΗΣ ΠΑΥΛΟΣ, (2014), Εισήγηση στην Ημερίδα «Ευρώπη και Εκπαιδευτικές πολιτικές», Πάντειο Πανεπιστήμιο, 5 Απριλίου.

ΧΑΡΟΚΟΠΑΚΗ ΑΡΓΥΡΩ, (2012), «Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος των ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Π.Τ.Δ.Ε., Διδακτορική Διατριβή.

ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΥ Ε. & ΑΣΚΟΥΝΗ ΝΕΛΛΗ, (2015), «Η επιλογή του Επαγγελματικού Λυκείου από αλλοδαπούς μαθητές: ταξικές παράμετροι της σχολικής εμπειρίας», 2^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Εισήγηση: 21-05-2016, Ρόδος.

ΧΡΥΣΑΚΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ, (1999), στο Παπαδοπούλου Δέσποινα, Συλλογικό, εισήγηση με θέμα «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες», σσ. 121 – 130.

ΧΡΥΗΣΑΚΗΣ Μ. & ΓΑΛΑΤΑ Β., (2016), «Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα», στα *ΠΡΑΚΤΙΚΑ* του 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας με τίτλο *Η Ελληνική κοινωνία στο σταυροδρόμι της κρίσης, έξι χρόνια μετά*, (επιμ.: Κονιόρδος Σωκράτης), σ. 732-743.

ΧΡΥΣΟΧΟΟΥ ΞΕΝΙΑ, (2009), ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας (4^η έκδοση), Ελληνικά Γράμματα.

ΨΗΜΜΕΝΟΣ ΙΟΡΔΑΝΗΣ, (1995), «Δημιουργώντας Χώρους Κοινωνικού Αποκλεισμού: Η Περίπτωση των Αλβανών Ανεπίσημων Μεταναστών στο Κέντρο της Αθήνας», στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, (εισ. & επιμ.: Κούλα Κασιμάτη), Συλλογικό, εκδ. Gutenberg.

ΨΗΜΜΕΝΟΣ Ι., (2004), ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ – Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα, (προλ.: Brown R. and Glavanis P.), εκδ. Παπαζήση.

ΨΗΜΜΕΝΟΣ Ι., (2013), Εργασία και Κοινωνικές Ανισότητες, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- ACOSTA GOMEZ L.C.A., (2015), Migration and its impact on children's lives – A literature review, University of Iceland.
- AGNEW R., (2012), «Reflection on “A Revised Strain Theory of Delinquency”», στο *Social Forces*, Vol. 91, N.1, pp. 33-38.
- ALAO K., KOBIOWU S. & ADEBOWALE O., (2010), Fundamentals of Educational and Counseling Psychology, Strategic Insight Publishing, pp. 143-147.
- ALEXANDER K., (1987), «Achievement in the first two years of schools: Patterns and processes», Monographs of the Society for Research στο *Child Development*, Vol. 53, pp. 157 – 164.
- ALLPORT, G. W., (1979), The Nature of Prejudice, Basic Books.
- ALTHUSSER L., (2005), For Marx, London, Verso books.
- ALTHUSSER L. & BALIBAR E., et. al., (2016), Reading Capital: The Complete Edition, Verso Books.
- ALTHUSSER L. (2008), Ideology and Ideological State Apparatuses, Verso Books.
- ALTHUSSER L., (2014), On Reproduction of Capitalism: Ideology And Ideological State Apparatuses, Verso Books.
- AMMERMÜLLER A., (2005), «Educational Opportunities and the Role of Institutions» ZEV Discussion paper 05 – 44.
- APPLE M., (ed), (1979), Ideology and Curriculum, London, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE MICHAEL (επιμ.), (2013), (2nd edition), Education and Power, N.Y., Routledge.
- APPLE M., (ed), (1982), Cultural and Economic Reproduction in Education, London, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE M., (1982), Common Curriculum and State Control, Discourse 2, No. 4, pp. 1 – 10.
- APPLE M. & TAXEL J., (1982), Ideology and the Curriculum, στο HARTNETT ANTHONY, (ed), *The Social Sciences in Education*, London Heineman.
- APPLE M., BOWLES S. & GINTIS H., (1988), Standing on the shoulders of Bowles and Gintis: Class formation and capitalist schools, pp. 231-241.

- ARCHER M., (1995), *Realist social theory. The morphogenetic approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ARCHER M., (2013), “Interaction: Competition for Educational Control”, στο *Social Origins of Educational Systems*, Routledge, N.Y., pp. 89-142.
- ARCHER, M., (2014), «The generative mechanism re-configuring late modernity», στο Archer M., (ed.), *Late Modernity: Trajectories Towards Morphogenetic Society*, New York, Springer.
- ARONOWITZ S., (1981), Preface, in Giroux H., *Ideology, Culture & the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press.
- ARONOWITZ S., & GIROUX H., (2003), *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, Routledge and Kegan Paul.
- ARUM R., BEATTIE I. & FORD K., (2010), *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*, Pine Forge Press, (Sorokin P.-“Social and Cultural Mobility”), pp. 7-10.
- ASHCAFFENBURG K. & MAAS I., (1997), “Cultural and Educational Careers: the Dynamics of Social Reproduction”, στο *American Sociological Review*, 62, pp. 573 – 587.
- ASHTON D.N., (1986), *Unemployment under Capitalism: The Sociology of British and American Labour Markets*, Brighton, Wheatsheaf Press.
- ASHTON D.N., (2004), «The impact of organizational structure and practices on learning in the workplace», στο *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 43 – 53. doi: 101111/j-1360.3736.2004.00195.x
- ASHTON D. N. & FIELD D., (1976), *Young Workers: From School to Work*, London, Hutchinson.
- ASHTON D., MAGUIRE M. & SPILSBURY M., (2016), *Restructuring the Labour Market: The Implications for Youth*, Springer.
- BAKER C., (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, (2nd ed), Clevedon, Multilingual Matters.
- BALDWIN – EDWARDS M., (2001 a), «Immigrants and healthcare in Greece. A survey of literature», στο *Interim Report on Greece, Survey on Research on Immigrants: access to health care and education services in Greece, Italy and Spain*, European Commission Contact No HPPHA – CT – 2000 – 00035 (mineo).
- BATELAAN P., (1998), «Teacher Training for Intercultural Education: a reflection on IAIE’ S Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP)», στο *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9, pp. 25-26.

-
- BAUDELLOT G. & ESTABLET R., (1971), *L' école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BECKER H. S., (2008), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, Simon and Schuster.
- BENDIX R. & LIPSET S., (1953), *Class, Status and Power: A Reader in Social Stratification*, Free press of Glencoe.
- BERNSTEIN BASIL, (1961), «Social Class and Linguistic Development: A theory of social learning», στο HALSEY A., FLOUD J. & ANDERSON C., *Education, Economy and Society*, N.Y., Free Press.
- BERNSTEIN B., (1961), στο PASSOW A., GOLBERG M. & TANNENBAU M., (επιμ.) *L' educazione degli svantaggiati*, Milano, Angelli, 1971, p. 101.
- BERNSTEIN B., (1971), «On the classification and framing of educational knowledge», στο YOUNG M., (ed.), *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*, London: Collier – MacMillan, p. 47.
- BERNSTEIN B., (1977), «Open Schools – Open Society?», στο *Class, Codes and Control*, 2nd ed., p. 2.
- BERNSTEIN BASIL, (2003), *Class, Codes and Control: The structuring of pedagogic descource*, London, Routledge.
- BERNSTEIN BASIL, (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Rowman Littlefield.
- BERNSTEIN B., (2003), *Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language*, vol. 2, Routledge: London.
- BESNARD Ph., (1978), «Merton a la recherché de l' anomie», στο *REVUE Francaise de Sociologie*, XIX.
- BLAIR M., ROURNE G., GOFFIN C., CREESE A. & KENNERE C., (1998), *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi – Ethnic Schools*, DFEE Publications.
- BLANCHARD, M., SINTHON, R. (2010). The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, 79 – 99. Springer.
- BLAU P. & DUNCAN O., (1967), *The American occupational structure*, ERIC.
- BOTTOMORE TOM, (2010), *Sociology: A guide to problems and literature*, Routledge. For Education Generally pp. 172-183.

- BOUDON R., (1974), Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society, ERIC.
- BOURDIEU P., (1976), «Systems of Education and Systems of Thought», στο DALE R., ESLAND G. & McDONALD M., (επιμ.) *Schooling and Capitalism*, London, Routledge & Kegan paul.
- BOURDIEU P., (2013), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London, Routledge.
- BOURDIEU P., (2015), *Questions de Sociologie*, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. – C., (2009), *Les Héritiers, Le étudiants et La culture*, Ellipses.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. – C. (1970). «La famille et l' orientation scolaire an niveau de la sixième», στο INED *Population et l' Enseignement*, Paris INED – PUF, p. 105.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. – C., (1997), *Reproduction in Education, Society and Culture*, vol. 4, London Sage, (μτφρ.): R. Nice.
- BOWLES S. & GINTIS H., (2011), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Haymarket Books.
- BOWLES S. & GINTIS H., (1976), “Schooling in capitalist America”, Vol. 57, New York, Basic Books.
- BOWLES SAMUEL & GINTIS HERBERT, (1977), «IQ in the U.S. class structure», στο KARABEL J. & HALSEY A. (ed), *Power and Ideology*, Oxford University Press, pp. 215-232.
- BOWLES S. & GINTIS H., (1988), “Correspondence and Contradiction in Educational Theory”, στο Cole, M. (ed.), (1988), *Bowles and Gintis Revisited*, Psychology Press.
- BOWLES S. & GINTIS H., (1988), «Schooling in Capitalist America: Replay to our critics», στο Cole M., (επιμ.), *Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, London, New York, Philadelphia, The Falmer Press.
- BOWLES S. & GINTIS H., (2002), *Schooling in Capitalist America Revisited*, στο *Sociology of Education*, vol. 75, No 1 (Jan.), pp. 1-18.
- BREEN RICHARD, (2004), *Social mobility in Europe*, Oxford University Press.
- BREEN RICHARD, (2005), “Foundations of a neo-Weberian class analysis” στο *Approaches to Class Analysis*, edited by Erik Olin Wright, N. Y., Cambridge University Press, pp. 31-50.

- BRIGGS ANN and COLEMAN MARIANNE, (2007), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, (2nd edition), SAGE Publications, London.
- BROPHY J. E., (1976), «Teacher behavior and student achievement», στο M. C. WITTROCK (επιμ.) *Handbook of research on teaching*, New York, pp. 328 – 377.
- BROWN P. & ASHTON D., (1987), *Education, Unemployment and Labour Markets*, Basingstoke, Falmer Press.
- BROWN P., ASHTON D., LAUDER H. & THOLEN G., (2008), *Towards a High – Skilled, Low-Waged Workforce? A Review of Global Trends in Education, Employment and the Labour Market*, SCOPE, Monograph No 10, pp. 1-68.
- BROWN M. T., FUKUNAGA C., UMEMOTO D. & WICKER L., (1996), Annual Review, 1990 – 1996, «Social class, work and retirement behavior», στο *Journal of Vocational Behavior*, 49 pp. 159-189.
- BROWN P., LAUDER H. & ASHTON D., (2011), *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. New York, Oxford University Press.
- BROWN P., POWER S., THOLEN G. & ALLOUCH A., (2016), στο *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, 2016, Issue 2, pp. 191-211.
- BURGESS S., JOHNSTON R., HARRIS R., and WILSON P., (2006), *School and Residential Ethnic Segregation: An Analysis of Variations across England's Local Educational Authorities*
- CADINU M., MAASS A. FRIGERIO S., IMPAGLIAZZO L. and LATINOTTI S. (2003), «Stereotype threat: The Effect of Expectancy on Performance», στο *European Journal of Social Psychology*, 33 (2), pp. 267-285.
- CAHILL D., (1997), «The Schooling of Immigrant Students: A 1990s Perspective», στο Brownlee P. & Mitchel C. (eds.), *Migration Research in the Asia Pacific: Australian Perspectives*, Australia, Asia Pacific Migration Research Network, Wollongong University, April, pp. 23-40.
- CAMPANI G., (1993), «Immigration and racism in Southern Europe», στο *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 16, No 3, July.
- CARNOY M., (1974), *Education as a cultural imperialism*, Longman.
- CARR P. & KLASSEN T., (1997), «Different Perceptions of race in education: racial minority and white teachers», στο *Canadian Journal of Education*, Vol. 22, pp. 67-81.
- CEDEFOP, (2011), «Employment – related mobility and migration, and vocational education and training», *WORKING PAPER*, No. 9, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011, pp. 19-20.

CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, (1998), Training for a changing society. A report on current vocational education and training Research in Europe 1998, Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training.

CHAN T. W. & GOLDTHORPE J. H., (2010), “Social status and cultural consumption” στο Chan T.W. (ed.), (2010), pp. 1-27.

CLARK BURTON., (1960), The Open Door College: a case study, Mc Graw – Hill Book Co.

CLARK B., (1985), The School and the University: An International Perspective, ERIC – Institute of Education Sciences.

CLAYTON P., (1999), Access to vocational guidance for people at risk of social exclusion (intro), University Glasgow, Scotland.

COLEMAN J., (1969), «The concept of Equality of Educational Opportunity» στο Equal Educational Opportunity, edited by the *Editorial Board of Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

COLEMAN J. et al., (1966), Equality of Educational opportunity, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.on, Harcourt Brace Jovanovich.

COLLINS RANDALL, (1971), «Functional and conflict theories of educational stratification», στο *American Sociological Review*, No 36, Dec., pp. 1002 – 1019.

COLLINS R., & SANDERSON S., (2015), Conflict Sociology: A Sociological Classic Updated, Routledge.

COLLINS R., (1979), The Credential Society, New York, Academic Press.

COLLINS R., (1981), «Some Comparative Principles of Educational Stratification», στο Dale R., Esland G., Fergusson R. & Mac Donald M., (επιμ.), *Schooling and the National Interest*, Sussex, Falmer Press.

COLLINS R., (2006), “Comparative and Historical Patterns of Education” στο *Handbook of the Sociology of Education* edited by Maureen Hallivan, Springer Science & Business Media, pp. 213-240.

COLLINS R., (2014), “Conflict Theory of Educational Stratification” στο J. Ballantine and J. Spade, *Schools and Society : A Sociological Approach to Education*, (5th edition, Reading 4, chapter 1), SAGE Publications, pp. 40-46.

COLLETTI L., (1973), Marxism and Hegel, (μτφρ.: L. Garner), London, New Left Books.

COSER L. A., (1975), *The Idea of Social Structure: Papers in Honor of Robert K. Merton*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

COSER L. A., (2003), *Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context*, Waveland Press.

COSIN B. et al, (1971), *School and Society: A Sociological reader, for the Schooling and Society Course of The Open University*, London & Hanley: Routledge & Kegan Paul in association with The Open University Press, pp. 81 – 82.

COULSON M., KEIL E., RIDDELL C. & STRUTHERS J., (1967), «Towards a sociological theory of occupational choice. A critique», στο *Sociological Review*, No 15.

COUNCIL OF EUROPE, (2008), “White Paper on Intercultural Dialogue-Living together as equals in dignity”, Strasbourg.

COXON A. P. & JONES C.L., (1975), *Social mobility : selected readings*, Harmondsworth, Penguin Education.

CULLEN F. & MESSNER S., (2007), «The making of Criminology revisited: An oral history of Merton’s anomie paradigm», στο *Theoretical Criminology*, II, pp. 5 – 37.

DAHRENDORF RALF, (2011), *The Modern Social Conflict: The Politics of Liberty*, (Completely Revised, Second Edition), London, Transaction Publishers.

DAMANAKIS M., (1994), «Greek Teaching Materials Abroad», στο *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 5, 2/94, pp. 35-46.

DASKALAKI I., (2004), *Experiencing Distinctiveness at the Margins of the School: Relatedness Performance and Becoming a Greek Gypsy*, PhD. Goldsmith College, University of London.

DAVIES B., (1994), «Durkheim and the Sociology of Education in Britain», στο *British Journal of Sociology of Education*, V. 15, No 1. pp. 3-25.

DAVIS K. & MOORE W., (2006), *Some Principles of Stratification*, στο Levine R. *Social Class and Stratification: Classic Statements and Theoretical Debates*, U.S.A. Rowman & Littlefield, pp. 93-104.

DE MONTLIBERT C., (1988), *Le contrôle de la vie privée. Essai d’analyse sociologique de la contribution des travailleurs sociaux a la reproduction sociale*, Cousset, Delval.

DEUTSCH M., (1965), «The role of social class in language development and cognition», στο *American Journal of Orthopsychiatry*.

DEUTSCH M., (ed.), (1967), *The Disadvantage Child*, New York, Basic Books.

DIMAKOS, I. and TASIOPOULOU, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: What do Greek Students Think About Their Immigrant Classmates? *Intercultural Education*, 14(3), pp. 307-316.

DRAGONAS T., FRANGOUDAKI A. and INGLESSI C., (1996), «Introduction: Unpacking Intercultural Teacher Education: From Monoculturalism to Respect for Human Rights», στο Dragonas T., Frangoudaki A. and Inglessi C. (ed.). *Beyond One's Own Backyard, Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens, Nikos, pp. 15-35.

DONNELLY M., (2014), “ The road to Oxbridge: Schools and elite university choices” στο *British Journal of Educational Studies*, 62(1), pp. 57-72.

DREEBEN R. & GAMORAN A., (1986), «Race, instruction and learning», στο *American Sociological Review*, Vol. 51, No. 5, pp. 660-669.

DURAND J. – P. et WEIL R., (Διεύθ.), (1989), *Sociologie contemporaine*, Vigot.

DURU – BELLAT M., (1990), *L' école des filles*, L' Harmattan.

DURKHEIM EMILE, (1922), *Education and Sociology*, (Glencoe III, Free Press, 1956), pp. 70-71.

DURKHEIM E., (1964), *The Division of Labor in Society*, (Edited and with an introduction by Steven Lukes, Translated by W. Halls), N.Y. Free Press, p. 95.

DURKHEIM E., (1977), *Απόσπασμα από τη μελέτη του «Evolution of Sociological Thought»*, ανατυπωμένο στο KARABEL J. & HALSEY A. H. (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, p. 92.

DURKHEIM E., (1983), *De la divisions du travail sociale*, Paris, PUF, 1973, pp. 98-101.

DURKHEIM E., (1999), *The Rules of Sociological Method*, Free Press – New York, p. 90.

DURKHEIM EMILE, (2012), *Moral Education*, Courier Corporation.

ELIAS NORBERT, (2007), *Qu' est-ce que la sociologie*, Pocket.

EDITORIAL, (2003), «Symposium on second generation immigrants and the transition to ethnic minorities'» by CARD D. & SCHMIDT C., *Journal of Population Economics*, Springer – Verlag.

EDUCATION AND MIGRATION, (2008), 5, 5.1 «The teacher – student relationship», pp. 44-46.

EDUCATION AND MIGRATION, (2008), 5, 5.3, 5.3.1., «Relations to parents and communities of migrants», pp. 48-49.

ENNIS R., (1976), «Equality of educational opportunity», στο *Educational Theory*, V. 26, 1, pp. 46-54.

ENTWISTLE H., (2010), Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics, N. Y., Routledge.

ERBEN M. & GLESSON D., (1977), «Education as Reproduction» στο YOUNG M. & WHITTY G., (επιμ.), *Society, State and Schooling*, Falmer Press, Lewes.

EUROPEAN COMMISSION & OECD, (2009), prepared by NUSCHE DEBORAH, «IMPROVING THE EDUCATION OUTCOMES OF THE CHILDREN OF IMMIGRANTS: A REVIEW OF POLICY OPTIONS AND THEIR EFFECTIVENESS», BRUSSELS.

EVANS KAREN, (2009), *Learning, Work and Social Responsibility: challenges for Lifelong Learning in a Global Age*, Springer Science & Business Media, pp. 37-39.

FETAHU BESNIK, (2010), “The social system according to Talcott Parsons”, Seminar paper, GRIN Verlag.

FISHMAN J., (1965), «Who speaks what language to whom and when?», στο *Linguistique*, 2, pp. 67-68.

FRAZER M., (1994), «Quality in Higher Education: an International Perspective», στο Green D., (ed.), «What is Quality in Higher Education?», Buckingham, pp. 101-111.

FREIRE PAULO, (2005), *Pedagogy of the oppressed*, 30th anniversary edition, Translated by Myra Bergman Ramos, with an Introduction by Donaldo Macedo, Continuum, N.Y., London.

GALANIS G., (1999), «Immigrant – Ethnic Minorities and Social exclusion», στο RIGA A.V., (ed.), *Education of Ethnic Minorities*, Athens, Ellinika Grammata, pp. 216-234.

GARNER C. L., RAUDENBUSH S. W., (1991), «Neighborhood Effects on Educational Attainment. A Multi – Level Analysis», στο *Sociology of Education*, V. 64, pp. 251-262.

GARCIA S. et al., (1995), «Enhancing Achievement of Language Minority Students: Classroom, school and Family Contexts», στο *Education and Urban Society*, Vol. 27, No 4, pp. 441-462.

GERAS N., (2016), (e-book), *Marx and Human Nature: Refutation of a legend*, London, Versco – Radical Thinkers.

- GIDDENS A., (1996), *Durkheim on Politics and the State*, Cambridge, Polity Press.
- GILLBORN D. & MIRZA H. S., (2000), *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*, London.
- GINZBERG E., GINSBURG S., AXELRAD S. & HERMA J., (2008), *Occupational choice: An approach to a general theory*, N. Y., Columbia University Press, Online.
- GINZBERG E., (1951), *Career Guidance*, McGraw-Hill, N.Y..
- GINZBERG, AXELRAD & HERMA (1951), "Toward a Theory of Occupational Choice" στο Hitchcock W. & Kemp Mabry N. (ed), *Readings in Guidance*, Ardent Media, N.Y., pp. 74-77.
- GINZBERG E., (1984), *Career development*, στο BROWN D., BROOKS L. and ASSOCIATES, (ed.) *Career choice and development*, San Francisco: Jossey Bass, p. 180.
- GINZBERG ELI, (1988), "Toward a Theory of Occupational Choice" στο W. Hitchcock & N. Kemp Mabry *Readings in Guidance*, MSS Educational Publishing Company, N.Y., pp. 74-77.
- GINTIS HERBERT., (1971), "Education, technology and the characteristics of worker productivity" στο *The American Economic Review*, Vol. 61, N.2, pp. 266-279.
- GIROUX H., HOLLY D. & HOARE Q., (1980), Σχολιασμός των συγγραφέων στο βιβλίο του Entwistle H. για τον Antonio Gramsci, στο *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 1, No 3, pp. 307-325.
- GIROUX H., (1983), «Theories of Reproduction and Resistance» στο *The New Sociology of Education. A Critical Analysis*, στο *Harvard Educational Review*, Vol. 53, (3), p. 289.
- GIROUX H., (2007), «Introduction, Democracy, Education and the Politics of Critical Pedagogy», στο McLAREN P. & KINCHELOE J., (ed.), «*Critical Pedagogy, Where Are We Now?*», New York, Peter Lang.
- GOLDTHORPE JOHN, (2012), *Understanding and Misunderstanding – Social Mobility in Britain: The Entry of the Economists, the Confusion of Politicians and the Limits of Educational Policy*, U.K., Oxford University Press..
- GOOD T. & BROPHY J., (1997), *Looking in Classrooms*, New York, Addison - Wesley.
- GOTOVOS A., (2004), *Social marginalization cultural diversity and Education: theachers' representations of Greek – Gypsy identity*, Πρόγραμμα: «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο».

GRENFELL M., JAMES D. et al, (2004), Change in the field – changing the field: Bourdieu and methodological practice of educational research, στο *British Journal of Sociology of Education*, V. 25 – Issue 4, pp. 507-523.

GRIGNON CLAUDE, (1971), L' ordre des choses, Les fonctions sociales de l' enseignement technique, Paris, 'Ed de Minuit.

GROPAS R. & TRIANDAFYLLIDOU A., (2005), Migration in Greece at a glance. Athens. ELIAMEP.

HABERMAS J., (2014), On the Pragmatics of Social Interaction: Preliminary Studies in the Theory of Communicative Action, John Wiley & Sons.

HADI-TABASSUM S., (1999), «Assessing students' attitudes & achievement in a multicultural science classroom», στο *Multicultural Education*, Vol. 7, pp. 15-20.

HALL S., (1977), “Schooling and Society”, Block IV, Alternatives, Unit 32, A *Review of the Course*, Open University Press.

HALLIDAY M., (1995), «Language and the Theory of Codes», στο SADOVNIK A., (επιμ.), *Knowledge and pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 127-143.

HALSEY A., HEATH A. & RIDGE J., (1980), *Origins and Destinations*, Clarendon Press, Oxford.

HAMMERSLEY M., (1994), *Marxism*, Unit 3, E 205, Conflict and Change in Education: A Sociological Introduction. The Open University Press.

HANUSHEK E., KAIN J. F., (1972), «On the Value of 'Equality of Educational Opportunity' as a Guide to Public Policy», στο Mosteller F., Moynihan D., (ed.), *On Equality of Educational Opportunity*, New York, pp. 69-115.

HARALAMBOS M., HOLBORN M., HEALD R., (2004), *Sociology: Themes and Perspectives*, HarperCollins Publishers.

HARGREAVES D. H., (2006), *Social Relations in a Secondary School*, Taylor & Francis.

HAWKINS P., (1973), «Social class, the nominal group and reference», στο BERNSTEIN B., (ed.), *Class Codes and Control*, V. 2, London, Routledge and Kegan Paul.

HEATH ANTHONY, (1981), *Social Mobility*, London, Fontana.

HECKMANN F., (main author),(2008), «EDUCATION AND MIGRATION, strategies for intergrating migrant children in European schools and Societies», A synthesis of rechearch finding for policy – makers, An independent report submitted

to the European commission by the NESSE network of experts, April 2008, EUROPEAN COMMISSION.

HERZOG A. R., (1982), High school seniors' occupational plans and values: Trends in sex differences 1976-1980», στο *Sociology of Education*, 55, pp. 1-13.

HESS R. & SHIPMAN V., (1965), «Early experience and the socialization of cognitive modes in children», στο *CHILD DEVELOPMENT*, 1965.

HOLBORN M., HARALAMBOS M., (2000), *Sociology: Themes and Perspectives*, London.

HOLMWOOD JOHN, (2005), "Functionalism and its Critics", στο Harrington, Austin (ed.) *Modern social theory: An introduction*, Oxford University Press, Oxford, pp. 87-110.

HOLMWOOD J., (2014), "The Idea of General Theory" στο *Founding Sociology? Talcott Parsons and the Idea of General Theory*, Routledge.

HOPPER E., (1971), *Readings in the theory of educational systems*, London, Hutchison and Co.

HOPPER E., στο KARABEL J. & HALSEY A., (επιμ.) (1977), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, pp. 153-154.

HYMAN H., (1953), «The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification», στο *Class Status and Power: a reader in social stratification*, των BENDIX R. & LIPSET S., Free Press, pp. 426-442.

INHELDER B. & PIAGET J., (1958), *The Growth of Logical Thinking*, London, Routledge and Kegan Paul.

JACOBS J., KAREN D. & McCLELLAND K., (1991), «The dynamics of young men's career aspirations», στο *Sociological Forum*, 6 (4), pp. 609-639.

JEFFCOATE R., (1984), *Ethnic minorities and education*, London, Harper and Row.

JENKS C., et al., (2000), "Inequality in the educational attainment", στο *The Structure of Schooling: Reading in The Sociology of Education*, pp. 168-181.

JORDAN ROBERTS & KNOPP BIKLEN SARI, (2007), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*, REARSON A. & B.

KARABEL J., (1972), «Community colleges and social stratification», στο *Harvard Educational Review*, No 42, pp. 521-562.

KARABEL J. & HASLEY A., (1977), «Educational Research: A Review and our interpretation», στο Karabel J. & Hasley A. (επιμ.) *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

KEDDIE N., (ed.), (1973), TINKER, TAILOR, The Myth of Cultural Deprivation, Penguin, Harmondsworth, Middlesex.

KEEN M., (1999), Stalking the American Dream, Transaction Publishers.

KEIL T., RIDDELL C. & GREEN B., (1966), «Youth and work: problems and perspectives», στο WILLIAMS W., (ed.), (1974), *Occupational Choice*, George Allen and Unwin, London, pp. 76-96.

KELLY R., (1940), American colleges and the social order, Mcmillan Co.

KERBO HAROLD, (2009), Social stratification and inequality: Class Conflict in Historical Comparative and Global Perspective, N. Y.: McGraw-Hill, pp. 131-135.

KING R., (1983), The Sociology of School organization, London, Routledge and Kegan Paul.

KING R., (1980), «Weberian Perspectives and the Study of Education», στο *British Journal of Sociology of Education*, V. 1, (1), p. 7-23.

KING R., (1982), «Organizational Changes in Secondary Schools: An Action Approach», στο *British Journal of Sociology of Education* V. 3, (1), p. 15.

KING R., (2012a), “The Man in the Wendy House: Researching Infants’ Schools”, στο *The Research Process in Educational Settings: The Case Studies*, edited by Robert Burgess, London, Rourledge, pp. 117-138.

KING R., (2012b), “All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infant’s Classrooms” στο G. Walford (ed.) *Doing Sociology of Education*, Routledge, pp. 239-242.

KOHN MELVIN, (1989), Class and Conformity, University of Chicago Press.

KOLAKOWSKI L., (1971), «Althousser’s Marx», The Socialist Register.

KORILAKI T., (2005), Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6th grade of primary schools in Greece and ways to alleviate them: A study of primary school effectiveness, Ph. D., Thesis, Institute of Education, University of London.

KVALF STEINAR & BRINKMANN SVEND, (2009), INTERVIEWS – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing, (second edition), SAGE Publications.

LABOV W., (1972), «Language in the Inner City», στο *Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LABOV W., (1978), Le Parler Ordinaire, Paris, Minuit.

LARRAIN J., (1993), «Base and superstructure», στο BOTTOMORE T., (1992), *A Dictionary of Marxist Thought*, Wiley.

LARRAIN J., (1986), *A Reconstruction of Historical Materialism*, London, Allen and Unwin.

LAUDER D., ASHTON D. N. & SUNG J., (1991), «The Empirical Correlates of Action and Structure. The Transition from School to Work» στο *Sociology* 25 (3), pp. 447 – 464.

LAW I., DAVIES J., LYLE S. and DEACON A., (1999), «Racism, Ethnicity and Youth Homelessness», στο SPIERS F., (ed.), *Housing and social exclusive*, London – Philadelphia, pp. 141-162.

LAWTON D., (1970), «The Logic of Non-standard English», στο WILLIAMS F., (ed.), *Language and Poverty*. Markhna Publications Co. Chicago, pp. 153-189.

LEHMEIER A., (2006), «The Projects of the Hertie Foundation for the Integration of Immigrant Children and Youth», in Heckmann and Wolf (2006), pp. 43-48.

LEMERT CHARLES, (2004), (3rd ed.), *SOCIAL THEORY – The multicultural and classic readings*, Westview Press.

LEVINE RHONDA, (2006), (2nd ed.), *Social Class and Stratification: Classic Statements and Theoretical Debates*, U.S.A., Rowman & Littlefield.

LEVINSON B. & POLLOCK M., (2016), *A Companion to the Anthropology of Education*, John Wiley & Sons, pp. 199-200.

LEVITAS R., (2003), «The Idea of Social Inclusion», στο *Social Inclusion Research Conference*, OTTAWA, March 27 – 28.

LICHTHEIM G., (2015), *Marxism. An Historical and Critical Study*, London, Routledge and kegan Paul.

LURIA A., (1981), *Language and cognition*, New York, John Wiley.

MACLEAN R. & WILSON D., (2009), *International Handbook of Education for the Changing world of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*, Springer Science & Business Media, vol. 1, pp. 261-262.

MARX K. & ENGELS F., (1848), *Manifeste du parti communiste*, Paris, Gallimard, La Pleiade, *Economie I*. 1965, pp. 161-162.

MARX KARL, (1857), «Introduction to the Grundrisse» στο *Grandrisse Foundations of the Critique of Political*, Rough Draft.

MARX K. & ENGELS F., (1980), *Collected Works*, V. 13, London: Lawrence and Wishart, pp. 253-254.

MERTON R., (1938), «Social Structure and Anomie», στο *American Sociological Review*, 3, pp. 672-682.

MERTON R., (1957), «Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science», στο *American Sociological Review*, 22, 6, pp. 635- 659.

MERTON R., (1964), «Anomia, Anomia and Social Interaction: Contexts of Deviant Behavior» στο CLINARD M. (ed.), *Anomia and Deviant Behavior*, New York, The Free Press, pp. 213-242.

MERTON R., (1965), *Eléments de théorie et de méthode sociologiques*, Paris, Plan.

MERTON R., (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press.

MERTON R. (1996), “The Self-Fulfilling Prophecy” στο *On Social Structure and Science* by R. Merton and P. Szotompa, University of Chicago Press, pp. 183-203.

MEYER JOHN, (1979), «The Effects of Education as an Institution», στο *American Journal of Sociology*, 83, July, pp. 55-57.

MEYER W. & ROWAN B., (1978), «The Structure of Educational Organization», στο MEYER J. W. & SCOTT W. R. (επιμ.), *Organization environments. Ritual and Nationality*, Newbury Park, Sage Publication Inc.

MIKRAKIS A. & TRIANDAFYLLIDOY A., (1994), «The “Others” Within», στο *Social Science Information*, 33, 4, pp. 787-805.

MILES R., (1994), «Explaining Racism in contemporary Europe», στο RATTANSI A. & WESTWOOD S. (ed.), στο *Racism, Modernity and Identity*, UK, Polity Press

MILIBAND RALPH, (1973), *The State in Capitalist Society*, Weidenfeld and Nicolson, London.

MILIOS J. & ECONOMAKIS G., (2011), “The middle classes, class place and class positions: A critical approach to Nikos Poulantza’s theory”, στο *Rethinking Marxism*, 23 (2), pp. 226-245.

MILLER D. & FORM W., (1951), *Industrial Sociology*, N. Y., Harper.

MOORE ROB, (2013), *Basil Bernstein: The thinker and the field*, Routledge, pp. 127-132.

MUKERJI D. P., (1948), *Modern Indian Culture*, 2nd ed. (Bombay: Hind Kitabs), Chapter 4.

MUSGRAVE P., (1967), «Towards a Sociological Theory of Occupational Choice», στο WILLIAMS W. (ed.), 1974, p. 97.

MUSGRAVE P., (1983), *The Sociology of Education*, Methuen, London.

- MUSGRAVE P., (1990), *The Sociology of Education*, (3rd ed., Nov.), Routledge.
- MUSGRAVE P., (2013), *Society and Education in England Since 1800*, (Part Conclusion), vol. 26, London, Routledge.
- MOUZELIS N., (1998), «Multi-Cultural Europe: Conceptualizing Complexity on the Socio-Cultural and Educational Levels», στο KAZAMIAS A. & SPILLANE M. (ed.), *Education and the Structuring of the European Space, North – South, Centre – Periphery, Identity – Otherness*, Athens, Seirios editions, pp. 13-25.
- NASH R., (1990), «Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction», στο *British Journal of Education*, V. 11, No 4, pp. 431-447.
- OAKES J., (1985), *Keeping track: How schools structure inequality*, New Haven, CT, Yale University Press.
- OECD, (2006), «Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement», in PISA 2003, Paris, OECD Publishing.
- OECD, (2016), *Education at a Glance*.
- OGBU J., (1992 d), «Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences», *Urban Review*, Vol. 27, No. 3 pp. 189-205.
- OSIPOW S., (1983), *Theories of career development*, 3rd ed., Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice-Hall.
- PALEOLOGOU N., (2004). “Intercultural Education and Practice in Greece: Needs for Bilingual Intercultural Programmes”, *Intercultural Education*, 15(3), pp. 317-329.
- PALAIOLOGOU, N. (2007), School Adjustment Difficulties of Immigrant Children in Greece. *Intercultural Education*, 18(2), Taylor & Francis, pp. 99-110.
- PARELIUS R. & PARELIUS A., (1987), *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice – Hall, (2nd ed.), p. 6.
- PARKIN F., (1979), *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, London, Tavistock.
- PARKIN F., (2006), “Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique” στο *Social Class and Stratification: Classic Statements and Theoretical Debates*, (2nd edition), edited by Rhonda Levine, Rowman & Littlefield Publishers Inc., pp. 121-142.
- PARSONS TALCOTT, (1951), *The Social System*, Glencoe III, Free Press.
- PARSONS T., (1955), *Eléments pour une sociologie de l’action*, Paris.
- PARSONS T., (1968),[1937], *The Structure of Social Action*, Nol. 1, New York, The Free Press, 2nd ed., 1949, pp. 44-46.

PARSONS T., (1971), *The System of Modern Societies*, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, p. 95.

PARSONS T., (1961), *The School Class as a Social System*, στο HALSEY A. H., FLOUD J. and ANDERSON C. A. (επιμ.), *Education, Economy and Society*, New York, Free Press.

PARSONS T., (1985), «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society», στο *Harvard Educational Review*, 4. Σχετικό κείμενο υπάρχει και στην ελληνική γλώσσα μεταφρασμένο στο ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ANNA, (1985), σσ. 260-261.

PARSONS T., SHILS E., NAEGELE K. and PITTS J., (1961), *Theories of society*, (2 vols), The Free Press, Glencoe, p.62.

PARSONS T. (2014), «The School class as a Social System:», READING 3, ΣΤΟ J. Ballantine and J. Spade, *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Sage Publications, pp. 35-39.

PATTON WENDY & McMAHON MARY, (2006), «The Work of Ginzberg and Colleagues» στο *Career Development and Systems Theory: Connected Theory and Practice*, (Second edition), Sense Publications, Rotterdam, pp. 50-51.

PAYET J. – P., (1997), *Collèges de banlieue: Ethnographié d' un monde scolaire*, Paris, Méridiens – Klincksieck.

PAYNE G., (1987), *Employment and Opportunity*, London, Macmillan.

PAYNE G., (2013), *Social Divisions*, (3rd edition), Palgrave Macmillan, pp. 3-24 & 408-425.

PHIZACKLEA A., (1995), «Gender, Race and Migration», Paper, *Praxis International*, May 4-6, Athens.

PIANTA R. & STEINBERG M., (1992), «Teacher – child Relationships and the Progress of Adjusting to School», στο *New Directions for Child Development*, vol. 57, pp.61 – 80.

PORTES A. & FERNANDEZ-KELLY P., (2014), « No Margin for Error : Educational and Occupational Achievement Among Disadvantage Children of Immigrants » στο *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* by J. Ballantine and J. Spade, chapter 9, Reading 43, Sage Publications, pp. 390-399.

POULANTZAS N., (1972) «The Problem of the Capitalist State», στο BLACK BURN R., (επιμ.) *Ideology in Social Science*, London, Fontana.

POULTON H., (1993), *The Balkans. Minorities and States in Conflict*, London.

PROKOU ELENI, (2014), “Accreditation policies and changing patterns of higher education in Europe” στο *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20 (4), pp. 87-96.

PROKOU E., (2011), “The aims of employability and social inclusion / active citizenship in lifelong learning policies in Greece”, in Psimmenos I., (ed.), *Contemporary Social Inequalities, The Greek Review of Social Research*, Special Issue 136 c’, pp. 203-223.

PROST A., (1968), *Histoire de l’ enseignement en France 1800 – 1867*, Paris, A Colin, pp. 191-193.

PSIMMENOS I. & KASSIMATI K. (2002), «Immigration Control Pathways: Organizational Culture and Work Values of Greek Welfare Officers», στο *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 29, No. 2, pp. 337 – 372.

RAVEAU F., (1987), «Ethnicity, Migration and Minorities» στο CERI (ed), *Multicultural Education*, Paris.

RAY M., (1995), «Training teacher in intercultural education?» στο Camiller (ed.), *Difference and cultures in Europe*, Strasbourg: Council of Europe in Europe, pp. 145 – 153.

REA A. & TRIPIER M., (2003), *Sociologie de l’ immigration*, Paris, La Découverte/ Repères.

REUPOLD, A., TIPPELT, R. (2010). Germany’s Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, 155 – 173. Springer

RIESMAN F., (1962), *The culturally deprived child*, New York, Harper & Row.

RINGER FRITZ, (2010), *Max Weber: An Intellecture Biography*, (chapter 8) – “Education Knowledge and Vocation”, University of Chicago Press, Chicago, pp. 225-250.

RIST RAY, «An understanding of the processes of schooling: The contribution of labeling theory», στο KARABEL J. & HALSEY A.H. (ed), (1997), *Power and ideology in education*, Oxford University Press, New York, pp. 292 – 305.

ROBERTS K., (2007), “The social conditions, consequences and limitations of careers guidance” στο *British Journal of Guidance and counseling*, pp. 17.

ROBERTS K., (2009), “Opportunity Structures, Then and Now”, στο *Journal of Education and Work*, vol. 22, no 5, pp. 355-368.

ROMAINE S., (2000), (2nd edition), *Language in Society. An introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.

-
- ROSENTHAL R & JACOBSON L., (1968), *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp. 61 – 97.
- SAKKA, D. (2009). The Views of Migrant and Non Migrant Students on Cultural Diversity in the Greek Classroom. *Social Psychology of Education*, 12(1), pp. 21-41.
- SAMPSON ROBERT, (2011), Implications of Merton’s Middle Range”, στο Robert K. Merton: *Sociology of Science and Sociology as Science* edited by Craig Calhoun, (chapter 3), N.Y., Columbia University Press.
- SAVICKAS M., NOTA L., ROSSIER J. et al. (2009), « Life designing : A paradigm for career construction in the 21st century”, in *Journal of Vocational Behavior*, v. 75, pp. 239-250.
- SCHMITZ ANDY, (2012), “The Functional View”, Explaining Stratification, στο *Sociology: Comprehensive Edition*, vol. 1.0, (8,8.2), pp. 278-280.
- SCHMITZ ANDY, (2012), “The Conflict View”, Explaining Stratification, στο *Sociology: Comprehensive Edition*, vol. 1.0, (8, 8.2), pp. 281-283.
- SCOTT JOHN, (2014), “Functionalism, Parsons and the status model”, στο *Stratification and Power: Structures of class, status and command*, (chapter 3 and 4), John Wiley & Sons.
- SCOTT P., GALLACHER J. & PARPY G., (2016), *New Languages and Landscapes of Higher Education*, Oxford University Press, U.K., pp. 248-249.
- SEWEEL W., HALLER A. & PORTES A., (1969), «The Educational and Early Occupation Status Attainment Process», στο *American Sociological Review*, 34, pp. 82 – 92.
- SHARP R., GREEN A. & LEWIS J., (1975), *Education and Social Control: A study of Progressive Primary Education*, Taylor & Francis.
- SILVERMAN D. & MARVASTI A., (2008), *Doing qualitative research: A comprehensive guide*, Sage publications.
- SILVERMAN D., (2015), *Interpreting qualitative data*, Sage Publications.
- SKUTNABB – KANGAS T. / TOUKUMAA P., (1976), «Teaching migrant children’s mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family», στο *The Finish National Commission for UNESCO*, Helsinki.
- SLAVIN R. E., (1985) «Cooperative Learning: Applying Contract Theory in Desegregated School», Washington, στο *Journal of Social Issues*, 41,3, pp. 43 – 63.
- SMITH T.E., (1983), «Parental influence: A review of the evidence of influence and a theoretical model of the parental influence process», στο Kerckhoff A.C. (ed), *Research in sociology of education and socialization*, London, pp. 13 – 47.

-
- SOFER C., (1974), Introduction, στο WILLIAMS W. (ed), *Occupational Choice*, George Allen and Unwin, London, pp. 21 – 28.
- SOROKIN P., (1959), *Social and Cultural Mobility*, New York, The Free Press.
- SOROKIN P., (1998), *Social Mobility*, London, Routledge.
- SPEAKMAN M., (1980), «Occupational Choice and Placement», στο ESLAND G. & SALAMAN G., (ed), *The Politics of Work and Occupations*, The Open University Press, p. 112.
- SPINTHOYRAKIS, A. J. and KARAKATSANIS, D. (2012). *The Multicultural Class in Greece*. *Cultural Diversity in the Classroom*, pp. 45-61.
- STEWART C. & CASH W., (2013), *INTERVIEWING: Principles and practices* (14th ed.), U.S.A., McGraw – Hill Education.
- SUI – CHU E. & WILLIAMS J., (1996), «Effects of parental involvement on eighth – grade achievement», *Sociology of Education*, vol. 69, pp. 130 -138.
- SUPER D., (1951), «Vocational Adjustment: Implementing of self concept», στο *Occupations*, N. 30, pp. 88 – 92.
- SUPER D., (1957), *The Psychology of Careers: An Introduction to vocational Development*, Harper and Row, New York.
- SUPER D., (1953), «A Theory of Vocational Development», στο *The American Psychologist*, 8, p. 189.
- SUPER D., KOWALSKI R., GOTKIN E. & HEYDE M., (1967), *Floundering and trial after high school*, N.Y., Teachers College Columbia University.
- SUPER D., BOHN M., (1971), *Occupational psychology*, London, Tavistock Publications.
- SUPER D., (1983), «Assessment in career guidance: Toward truly developmental psychology», στο *Personnel and Guidance Journal*, 61(9), pp 555 – 562.
- SUPER D., (1984), «Career and life development», στο BROWN D., BROOKS L. et.al., (ed), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey – Bass, p. 208.
- SUPER D., (1990), *A life-span, life-space approach to career development*, Jossey-Bass.
- SWARTZ D., (1977), «Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality», στο *Harvard Educational Review*, 47, 4, pp. 545 – 555.
- SZILARGYI A., (2010), “The opportunity of the economic crisis. Career versus work”, στο *Quarterly Review of Counseling and Guidance*, 90-91, 163-167. Hellenic Society of Counseling and Guidance. Athens: Ellinika Grammata.

-
- TESCH RENATA, (2013), *QUALITATIVE RESEARCH: Analysis Types & Software Tools*, Routledge.
- THRASHER F. M., (1927), “The gang”, Chicago/London.
- TIZARD B. & HUGHES M., (2008), *Young Children Learning*, (2nd ed.), (With a new foreword by Dunn Judy), John Wiley & Sons.
- TOMLINSON S., (1982), «Ethnic minority children in special education», στο Tomlinson S., *Sociology of Special Education*, London, Routledge & Kegan, pp. 155 – 172.
- TOUGH J., (1976), *Listening to Children Talking*, London, Ward Lock Educational.
- TRAUGOTT MARK, (2013), (Edited, Translated and with an Introduction), EMILE DURKHEIM ON INSTITUTIONAL ANALYSIS, The University of Chicago Press, Chicago.
- TRANTAFYLLOIDOU A., (1999), *Immigrants and National Identity in Europe*, London and New York, P. Routledge – Taylor & Francis Group.
- TUMIN MELVIN, (1953), “Some principles of stratification: A critical analysis” στο *American Sociological Review*, 18(4), pp. 387-394.
- TURNER RALPH, (1971), «Sponsored and Contest Mobility and the School System», στο HOPPER E., (επιμ.) *Readings in the Theory of Educational Systems*, London, Hutchinson, pp. 71-90.
- UNESCO, (2000), *World Education Report 2000 – The right to education: Towards education for all throughout life*, Unesco Publishing.
- VACC N. & LOESCH L., (2013), *Professional Orientation to Counseling*, (Third edition), Routledge, pp. 146, 148.
- VAN ZANTEN AGNES, (2016), “La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France”, *L’ Année sociologique* 1/2016(vol. 66), P.U.F., pp. 81-114.
- VAUGHAN GEORGE, (1980), “Questioning the Community College Role”, στο *New Directions for Community Colleges*, Number 32, pp. 15-32.
- WEBER M., (1973), «Rationalization of Education and Training», στο SIEBER & WILDER (eds), *The school in Society Studies in the Sociology of Education*, New York, The Free Press, p.21.
- WEBER MAX, (1978), *Economy and Society*, vol.1 and 2, Berkley, University of California Press.

WEBER M., (2009), «The “Rationalization” of Education and Training» στο *From Max Weber: Essays in Sociology*, (Introduction by H. Gerth & W. Mills, Preface By B. Turner), Routledge, pp. 184-185, 216-220, 240-244.

WEININGER E. B., (2005), Foundations of Pierre Bourdieu’s class analysis, στο E.O. Wright (ed.), *Approaches to class analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 82-118.

WILEY N. F., (1967): «The ethnic mobility rap and stratification theory», *Social-Problems*, 15(2), pp. 147-159.

WILLIS PAUL, (1984), «Youth unemployment: thinking the unthinkable», στο *Youth and Policy*, 2(4), pp.17-36.

WILLIS P., (1981), *Learning to Labour, How working class kids get working class jobs*, N.Y., Columbia University Press.

WOLFLE D., (1961), «Educational Opportunity, Measured Intelligence and Social Background», στο HASLEY A., FLOUD J. & ANDERSON C.A. (eds.), *Education, Economy and Society*, New York, London, pp. 216 – 240.

WRONG DENNIS, (2004), “The Functional Theory of Stratification: Some Neglected Considerations”, στο *Class: Critical Concepts* by Scott John, vol. 2, Routledge, pp. 324-339.

YANNAKOYROU & HALLAS, (n.d.), Are the perceived qualifications of SME’S managers met by training supply? A survey results.

YOUNG M.D., (1972), «On the Politics of Educational Knowledge: Some preliminary considerations with particular reference to the Schools Council», στο *Economy and Society*, 1(2), pp. 194-215.

ZIMMERMAN D., (1978), «Un Langage non verbal de classe: le processus d’attraction – répulsion des enseignants a L’ égard des élèves en fonction de l’ origine familière de ces derniers», στο *Revue française de pédagogie*, No 44, pp. 46 -70.

ZIMMERMANN H., (2004), Άρθρο στο BAUMGART F., *Theorien der Sozialisation*, Bad Heilbrunn / obb., p. 207.