



ηλεκτρονικό περιοδικό
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ**

ΤΟΜΟΣ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ 1

Μάιος, 2020

ISSN: 1792-2437



Ε ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, τ. Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βασιλάκη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαραράς Αναστάσιος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλολόγος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κωφίδου Χριστίνα, Φιλολόγος, M.Ed., υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Προϊσταμένη ΚΕ.Σ.Υ. Λάρισας
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Ροντογιάννη Ανθούλα, Διδάσκουσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σμυρναίος Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τσιόπα Κυρατώ, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Περιεχόμενα

σελ.
2

- **Ιστορικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της έννοιας του ελεύθερου χρόνου**
Βότση Ελένη.....4
 - **Ακαδημαϊκή επίδοση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου υπό την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως δείκτες εκπαιδευτικής ανισότητας**
Κυρίτσης Δημήτρης.....10
 - **Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω Διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**
Σερέτης Κωνσταντίνος & Γλαβά Ευαγγελία.....27
- Η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας του Ακαδημαϊκού Λόγου στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: σκοπός, διδακτικοί στόχοι και μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Μιχαηλίδης Τάσος.....36

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Ιστορικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της έννοιας του ελεύθερου χρόνου

Ελένη Βότση

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.Sc & M.Ed.
elenavts33@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αποτελεί η έννοια του ελεύθερου χρόνου, όπως διαμορφώθηκε στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκειά του επηρεαζόμενες από τη βιομηχανία τηςσχόλης που συνδέεται με την έννοια της μαζικής κουλτούρας (Βότση, 2017). Αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες δεν δέχονται την ύπαρξη του ελεύθερου χρόνου ως σημαντικού κοινωνικού γεγονότος στην καθημερινότητα της ανθρώπινης ζωής. Υποστηρίζουν πως ο ελεύθερος χρόνος είναι πλασματικός συνιστώντας μια φαντασίωση, μια αυταπάτη και γι' αυτό τον αντικαθιστούν στα κείμενά τους με τους όρους «διαθέσιμος» ή «αδέσμευτος». Για ένα ολόκληρο ωστόσο, κοινωνιολογικό ρεύμα ο ελεύθερος χρόνος συνιστά κοινωνική κατάκτηση των ίδιων των εργαζομένων σε συνδυασμό με τις σύγχρονες οικονομικές εξελίξεις. Επιπλέον, νοείται ως ένας κοινωνικός χρόνος στο πλαίσιο του οποίου διαμορφώνονται νέες αξίες και τρόποι ζωής που ασκούν ισχυρή επιρροή στον εργασιακό και οικογενειακό χώρο και το σχολείο. Την ίδια στιγμή το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου στη σημερινή οικονομική και κοινωνική συγκυρία προκαλεί ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις αναφορικά με το αίτημα της μείωσης των ωρών εργασίας (Κορωναίου, 1996).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ελεύθερος χρόνος,σχόλη, πολιτισμική βιομηχανία, κουλτούρα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ελεύθερος χρόνος στην ώριμη δυτική βιομηχανική κοινωνία, σε αντίθεση με άλλες κοινωνίες και εποχές, έπαψε να αποτελεί προνόμιο των λίγων. Απέκτησε τα βασικά χαρακτηριστικά του στη μεταπολεμική περίοδο και δεν ταυτίζεται με την έννοια τηςσχόλης άλλων εποχών ή κοινωνιών. Η αύξησή του συνδέεται με την εκμηχάνιση της εργασίας που περιόρισε τη βαριά χειρωνακτική δουλειά και τη διεκδίκηση περισσότερων κοινωνικών παροχών. Οι εργαζόμενοι πέτυχαν σταδιακά μία σειρά από κοινωνικές κατακτήσεις, όπως οκτάωρη και πενθήμερη εργασία, ενώ δικαίωμα του κάθε εργαζομένου αποτέλεσε, θεωρητικά τουλάχιστον, η κατοχύρωση του πληρωμένου ελεύθερου χρόνου (Κωνσταντοπούλου, 2010). Στην πράξη ωστόσο, το δικαίωμα αυτό αναιρείται λόγω κυρίως, της αυξητικής τάσης της διπλής αδήλωτης εργασίας, για να καλυφθούν οι ολοένα αυξανόμενες καταναλωτικές ανάγκες, σύμφωνα με τον Λύτρα (2002, όπ. αναφ. στο Παντέλης, 2010, σ. 39), όπως επίσης και της ανεργίας και του κόστους της σύγχρονης ζωής (Κωνσταντοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με έγκυρες προβλέψεις αναμένεται στις επόμενες δεκαετίες το 50% του ενεργού πληθυσμού των αναπτυγμένων χωρών να βρεθεί σε κατάσταση μακρόχρονης ανεργίας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο οικονομολόγος και πολιτικός στοχαστής Αντρέ Γκορζ θεωρεί (όπ. αναφ. στο Κορωναίου, 1996, σσ. 100 -101) πως προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της ανεργίας είναι η έξοδος από την κοινωνία της μισθωτής εργασίας και η μετάβαση σε μια κοινωνία του ελεύθερου χρόνου. Οι δραστηριότητες του απελευθερωμένου από την εργασία κοινωνικού χρόνου παράγουν τον πολιτισμό, υπερβαίνοντας τις έννοιες της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας σε συνδυασμό με μία βαθύτερη αλλαγή των αξιακών αρχών και της νοοτροπίας των ανθρώπων.

Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Προσπαθώντας ο σύγχρονος άνθρωπος να εξοικονομήσει ελεύθερο χρόνο επιδιώκοντας να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του, οδηγείται σύμφωνα με τον Ρίσμαν (όπ. αναφ. στο Κορωνάιου, 1996, σ. 58) στην αύξηση του εργασιακού χρόνου απασχόλησης περιορίζοντας τον ελεύθερο του χρόνο δραματικά (Κωνσταντοπούλου, 2010). Ο περιορισμός του ελεύθερου χρόνου κάτω από αυτές τις συνθήκες υπονομεύει, όπως υποστηρίζει ο Φρίντμαν (όπ. αναφ. στο Κορωνάιου, 1996, σσ. 159 - 169) την ενήλικη μάθηση στην εποχή μας. Ο ελεύθερος χρόνος κατά τον Μαρξ (όπ. αναφ. στο Κωνσταντοπούλου, 2010, σ. 26) συνιστά το ελάχιστο μέρος που απομένει για την ανανέωση της εργατικής δύναμης μετά την αλλοτριωμένη εργασία. Το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου αντιμετωπίζεται με όρους οικονομικούς και νοείται ως αξία εμπορεύσιμη. Τόσο η εργασία όσο και ο ελεύθερος χρόνος καθορίζονται από τους νόμους της αγοράς. Ακόμη και η έννοια της «ανταμοιβής» που η ψυχαγωγία προσφέρει στον ανικανοποίητο και καταπιεσμένο στην εργασία του άνθρωπο, είναι μια έννοια εμπορική που αναπαράγει τη διαδικασία της ανταλλαγής (Toti, 1985).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Ζοφρ Ντυμαζντιέ (όπ. αναφ. στο Κωνσταντοπούλου, 2010, σ. 14) αποδίδει μεγάλη σημασία στην κοινωνική χρήση και στην ωφέλεια του ελεύθερου χρόνου, διαχωρίζοντάς την έτσι από τον χρόνο εργασίας και τον χρόνο ενασχόλησης με το σπίτι και την οικογένεια. Αναγνωρίζει ως βασικές λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου την ανάπαυση, τις διακοπές και τη φυγή από τη ρουτίνα της καθημερινότητας ως αντιστάθμισμα της ψυχικής κόπωσης που απορρέει από τον τεχνοκρατικό πολιτισμό. Η ψυχαγωγία αποτελεί άλλη μία λειτουργία του ελεύθερου χρόνου συνιστώντας τρόπο διαφυγής από την πλήξη και την αλλοτρίωση της βιομηχανικής εργασίας μέσω της μαζικής κουλτούρας (κινηματογράφος, τηλεοπτικές σειρές), διαιωνίζοντας παράλληλα τις κυρίαρχες αξίες και πρότυπα. Η δυνατότητα ανάπτυξης της προσωπικότητας μέσα από τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση συναυλιών κλασικής μουσικής, θεατρικών παραστάσεων, διαλέξεων ή επισκέψεις σε μουσεία, συνιστά μία τρίτη λειτουργία.

Στην αμερικανική κοινωνιολογική σκέψη ο ελεύθερος χρόνος ταυτίζεται με την ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων που συνιστά αναπόσπαστο μέρος της ισότητας και της ατομικής ολοκλήρωσης συνθέτοντας το δημοκρατικό ιδεώδες (Κορωνάιου, 1996). Κι ενώ μια καινούρια νοοτροπία εισάγεται για τον μεταμοντέρνο άνθρωπο που επιδιώκει την άμεση ολοκλήρωσή του «εδώ και τώρα», και όχι σε κάποιον μελλοντικό παράδεισο, η σύγχρονη κοινωνία γίνεται όλο και πιο στερητική σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο του εργαζόμενου ανθρώπου, μολονότι μεγάλο μέρος των εργαζομένων εξακολουθεί να διαθέτει χρόνο για ταξίδια, εξόδους, τηλεοπτικά και άλλα θεάματα (Κωνσταντοπούλου, 2010).

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΕΣΤΑΝΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Από τον Αριστοτέλη μέχρι και τον μεσαίωνα η εργασία αντιμετωπίζεται όχι ως δημιουργική δραστηριότητα αλλά ως καταναγκασμός που επιβαρύνει τον άνθρωπο, σε αντίθεση με τη σχολή που εμφανίζεται ως προϋπόθεση για την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των ανθρώπων. Κατά τον Αριστοτέλη δεν μπορεί να υπάρξει πολιτισμένος βίος για τους ανθρώπους που δεν διαθέτουν ελεύθερο χρόνο, *σχολή* (Toti, 1985, σ. 11). Το *ευ ζην* μαζί και η *σχολή* που αποτελεί προϋπόθεσή του, συνίσταται στο να καλλιεργείται πνευματικά ο άνθρωπος αφιερώνοντας χρόνο για την πολιτική και τις υποχρεώσεις του απέναντι στην πολιτεία (Anastasiadis, 2004, σσ. 17 -18). Το ιδεώδες της σχολής κατά τον Στάνλεϋ (όπ. αναφ. στο Κορωνάιου, 1996, σσ. 239 - 240) ήταν το ιδεώδες μιας μειονότητας στην αρχαιότητα και μάλλον παραμένει το ιδεώδες μιας διαφορετικής μειοψηφίας στην εποχή μας.

Ο προτεσταντισμός προσέδωσε ωστόσο, ηθική διάσταση στην οικονομική δραστηριότητα ορίζοντας ως ύψιστη ηθικά συμπεριφορά την εκπλήρωση του χρέους στα εγκόσμια επαγγέλματα (Weber, 1984). Ο Max Weber αναλύοντας την προτεσταντική ηθική στο έργο του «Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού» εξηγεί πώς αυτή καταδικάζει ως αμαρτία τις μη παραγωγικές δραστηριότητες, όπως οι συναναστροφές, η πολυτέλεια, οι περισσότερες ώρες ύπνου, εφόσον κάθε σπαταλημένη ώρα αφαιρείται από εργασία που θα συνέβαλε στη δόξα του Θεού (όπ. αναφ. στο Κωνσταντοπούλου, 2010, σσ. 28 - 29 Weber,

1984, σσ. 135 - 140). Πρόκειται για μία νέα αντίληψη για τη ρύθμιση του χρόνου στη διαμόρφωση του σύγχρονου καπιταλισμού που αναγορεύει τον εργασιακό χρόνο σε κυρίαρχο και την εργασία σε πρωταρχική κοινωνική αξία (Κορωναίου, 1996). Έτσι ο πουριτανισμός συμβαδίζει με τον βιομηχανικό καπιταλισμό έμαθε στους ανθρώπους να εκμεταλλεύονται από μικρή ηλικία κάθε στιγμή για τη βελτίωσή τους επιβάλλοντας σταδιακά την πειθαρχία του χρόνου (Thompson, 2008).

Αν εξακολουθήσουμε να δίνουμε στον χρόνο την αξία που του έδινε ο πουριτανισμός, δηλαδή μια αξία χρήσης, θα πρέπει να αναρωτηθούμε πώς χρησιμοποιείται αυτός ο χρόνος ή πώς τον εκμεταλλεύονται οι βιομηχανίες τηςσχολής. Αν όμως αποδειχθεί ότι η έννοια της λειτουργικής χρήσης του χρόνου δεν είναι τόσο δημιουργική, τότε οι άνθρωποι θα πρέπει να αναζητήσουν ορισμένες αξίες του *εν ζην* που καταλύθηκαν με τη βιομηχανική επανάσταση, όπως το πώς να απολαμβάνουν πιο πλούσιες προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις ή πώς να γκρεμίσουν τα εμπόδια που διαχωρίζουν την εργασία από τη ζωή (Thompson, 2008). Τις δραστηριότητες ωστόσο, του ελεύθερου χρόνου επηρεάζει και διαμορφώνει στη σύγχρονη κοινωνία η βιομηχανία τηςσχολής που συνδέεται με την έννοια της μαζικής κουλτούρας.

ΜΑΖΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ, ΕΘΝΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Μπορούμε να επικεντρωθούμε σε δύο σημαντικές σημασίες του όρου κουλτούρα. Η πρώτη προσιδιάζει περισσότερο στον ελληνικό όρο παιδεία και περιλαμβάνει το σύνολο των λογοτεχνικών, φιλοσοφικών, μουσικών ή καλλιτεχνικών δημιουργιών που επικαλύπτουν με ένα συμβολικό κεφάλαιο τη ζωή μιας κοινωνίας. Πρόκειται για την ανθρωπιστική κουλτούρα που εντοπίζεται στα υψηλά επεξεργασμένα προϊόντα των γραμμάτων και των τεχνών. Ο Μπουρντιέ τοποθετεί στον αστερισμό των ευγενών πρακτικών το θέατρο, τις τακτικές επισκέψεις στα μουσεία ή τις συναυλίες κλασικής μουσικής (Bourdieu, 1965). Η δεύτερη σημασία της έννοιας κουλτούρα προσδιορίζει το σύνολο των πρακτικών και των γνώσεων, τους τρόπους με τους οποίους αισθάνεται, σκέφτεται και πράττει ένας άνθρωπος, προσεγγίζοντας περισσότερο τους ορισμούς των ανθρωπολόγων. Από τα πνευματικά προϊόντα και τις δράσεις της κουλτούρας με την πρώτη σημασιοδότηση του όρου, την ανθρωπιστική, απουσιάζουν περισσότερο ή λιγότερο οι μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες ανθρώπων, οι οικονομικά και μορφωτικά φτωχότεροι. Ωστόσο, οι μη προνομιούχες αυτές ομάδες συμμετέχουν σε ό, τι περιλαμβάνει ο όρος κουλτούρα με τη δεύτερη σημασία, δηλαδή τη μετάδοση αξιών, στερεοτύπων ή συμβόλων που αγγίζουν όλες τις εκφάνσεις του καθημερινού βίου. Παρατηρείται μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα, καθώς η υψηλή δημιουργία παραμένει από κοινωνιολογική σκοπιά δραστηριότητα των προνομιούχων και μορφωμένων στρωμάτων, δίχως αυτό να σημαίνει ότι όλα τα μέλη αυτών των στρωμάτων συμμετέχουν ισόποσα σε αυτήν (Κορωναίου, 1992, Bourdieu & Passeron, 1996).

Κατά τον Φρίντμαν (όπ. αναφ. στο Κορωναίου, 1992, σ. 62) η μαζική κουλτούρα συνίσταται στο σύνολο των πολιτιστικών καταναλωτικών αγαθών που διατίθενται στο κοινό από τις μαζικές μορφές επικοινωνίας του τεχνικού πολιτισμού. Έτσι, προμηθεύει εικονικά αυτά που δεν μπορούν να καταναλωθούν έμπρακτα, καθιστώντας εικονική πραγματικότητα ένα μέρος της ζωής των καταναλωτών της. Ο Αντόρνο και οι άλλοι εκπρόσωποι της Σχολής της Φραγκφούρτης (Benjamin, Marcuse) καταγγέλλουν τον ολοκληρωτισμό της βιομηχανικής αναπαραγωγής των ίδιων θεμάτων, στάσεων και προτιμήσεων που μαζοποιεί και ομογενοποιεί το άτομο υποτάσσοντας την κριτική σκέψη (όπ. αναφ. Κωνσταντοπούλου, 2010, σ. 24). Στο πλαίσιο της πολιτιστικής βιομηχανίας που στηρίζεται στην εύκολη και παραπλανητική συγκίνηση, στο προπαγανδιστικό εφέ, στην επιδίωξη του εντυπωσιασμού και στην προσέλκυση οπαδών, ευδοκιμεί η οικουμενική ημιμάθεια που ο Adorno αποκαλεί ημιμόρφωση ορίζοντάς την ως «το πνεύμα που έχει καταληφθεί από τον φετιχιστικό χαρακτήρα του εμπορεύματος» (Adorno, 2000, σσ. 9, 57).

Οι ιστορικοί παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη της μαζικής κουλτούρας από τις αρχές του 1800 εντοπίζονται στο πολίτευμα της δημοκρατίας και στη λαϊκή παιδεία που έσπασαν τον μονοπωλιακό έλεγχο της κουλτούρας από την ανώτερη τάξη, σύμφωνα με τον Macdonald (όπ. αναφ. στο Kraus et al., 1991, σσ. 58 - 61). Οι επιχειρήσεις με τη βοήθεια της

τεχνολογικής ανάπτυξης, αναγνωρίζοντας μια επικερδή αγορά στις πολιτιστικές απαιτήσεις των αφυπνισμένων μαζών, παρήγαγαν μαζικά φτηνά βιβλία, περιοδικά, πίνακες και άλλα πολιτισμικά αγαθά. Ο κινηματογράφος και η τηλεόραση υπήρξαν προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας, κατάλληλα για τη διάδοση της μαζικής παραγωγής. Η μαζική κουλτούρα ξεκίνησε σαν μια εκχυδαϊσμένη αντανάκλαση της υψηλής κουλτούρας και ως ένα βαθμό αυτό εξακολουθεί να είναι. Κι ενώ η υψηλή κουλτούρα αγνοούσε τον όγλο, επιδιώκοντας να ικανοποιήσει μόνο τους ειδήμονες, τώρα ανταγωνίζεται τη μαζική κουλτούρα ή συγχωνεύεται μαζί της. Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ωστόσο, ανάμεσα στη μαζική κουλτούρα και την παλιά λαϊκή τέχνη, η οποία μέχρι τη βιομηχανική επανάσταση ήταν η κουλτούρα των απλών ανθρώπων. Ενώ η λαϊκή τέχνη αναπτύχθηκε από τα κάτω, συνιστώντας μια αυθόρμητη έκφραση των ίδιων των ανθρώπων χωρίς τη συνεισφορά της υψηλής κουλτούρας, η μαζική κουλτούρα επιβάλλεται εκ των άνω, αποτελώντας όργανο πολιτικής κυριαρχίας.

Ο όρος πολιτιστική βιομηχανία χρησιμοποιείται από τους Τέοντορ Αντόρνο και Μαξ Χορκχάιμερ στο βιβλίο τους *Διαλεκτική του διαφωτισμού* (1947) αντί του όρου μαζική κουλτούρα, για να αποκλειστεί η ερμηνεία πως δήθεν πρόκειται για ένα είδος λαϊκής τέχνης και κουλτούρας που εκπηγάζει αυθόρμητα από τον ίδιο τον λαό. Η αυτονομία των έργων τέχνης, στον βαθμό που υπήρξε ποτέ, παραμερίζεται εντελώς από την πολιτιστική βιομηχανία που λειτουργεί αντιδιαφωτιστικά, καθώς παρακωλύει τη διαμόρφωση αυτόβουλων, αυτόνομων και αυτοτελών προσωπικοτήτων (Adorno, 1989, σσ.13 - 17, 37). Η πολιτιστική βιομηχανία αναπαράγοντας τεχνητά τα έργα τέχνης και παράγοντας μαζικά εμπορικά κακέκτυπα, χειραγωγεί πνευματικά τους καταναλωτές της, που φαίνονται να δικαιούνται τα πάντα, δίχως να έχουν ωστόσο, τη διάθεση να τα κατανοήσουν. Καθώς τα προνόμια της ανώτερης τάξης, που μονοπωλούσε τη μόρφωση, εκδημοκρατίζονται, τα πνευματικά μορφώματα του πολιτισμού ευτελίζονται. «Τα ραδιόφωνα μεταδίδουν συμφωνικά έργα, μουσεία, εκθέσεις, βιβλία τσέπης κάνουν την κουλτούρα στον καθένα προσιτή, το γυμνάσιο και το πανεπιστήμιο ανοίγουν διάπλατα τις πόρτες. Όμως το δημοκρατικό θαύμα – το όνειρο του λαού – τείνει να θάψει τη μόρφωση» (Adorno, 2000, σσ. 12 – 13).

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Πλάντζο η θέση αυτή κρίνεται μάλλον ελιτίστικη επιμένοντας σε μια ιεραρχική και απροκάλυπτα ουσιοκρατική ανάγνωση του πολιτισμού, αγνοώντας τον χειραφετησιακό ρόλο της μαζικής κουλτούρας και τη ριζική και αμετάκλητη μεταβολή της καθημερινής ζωής των κοινωνιών από το 2^ο μισό του 20^{ου} αιώνα που οφείλεται στην πολιτιστική βιομηχανία (Πλάντζος, 2009, σ. 100). Στα θεμέλια της αποστροφής ορισμένων κριτικών για τη μαζική κουλτούρα κατά τον Ουμπέρτο Έκο (όπ. αναφ. στο Kraus et all., 1991, σ. 85) εδράζεται μία αριστοκρατική αντίληψη που φαινομενικά στρέφεται εναντίον της μαζικής κουλτούρας, ενώ στην πραγματικότητα περιφρονεί τις μάζες, νοσταλγώντας παλαιότερες εποχές κατά τις οποίες οι πολιτισμικές αξίες συνιστούσαν ταξικό κληροδότημα και δεν διατίθεντο αδιακρίτως στους πολλούς.

Η αμυντική στάση που τηρούμε απέναντι στη μαζική κουλτούρα, θεωρώντας πως υπερασπιζόμαστε την αυτονομία των κοινωνικών ομάδων από την απειλή των νέων κέντρων εκπομπής πολιτιστικών μηνυμάτων, σύμφωνα με τον Αλαίν Τουράιν, (όπ. αναφ. στο Κορωνάιου, 1996, σσ. 175, 184) στην ουσία διαιώνίζει τους διαχωριστικούς φραγμούς των κοινωνικών τάξεων. Η διάκριση ανάμεσα στις ενεργητικές και τις παθητικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου διαφοροποιεί την κουλτούρα των προνομιούχων στρωμάτων και την κουλτούρα των μαζών, δημιουργώντας μία πολιτισμική διαστρωμάτωση. Η διάκριση αυτή εντείνεται, καθώς τα ανώτερα στρώματα προσδιορίζονται στις μέρες μας περισσότερο από την εκπαίδευση και τον διευθυντικό ρόλο και λιγότερο από την ακίνητη ή χρηματική περιουσία. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά δημιουργούν πολιτισμικά φράγματα που γεφυρώνονται πιο δύσκολα από τα οικονομικά. Οποιαδήποτε ιδιοποίηση ενός έργου τέχνης συνιστά μία πραγματοποιημένη κοινωνική σχέση διάκρισης ενάντια στην αυταπάτη περί πολιτιστικής κοινοκτημοσύνης (Bourdieu, 2013, σσ. 223, 272).

Η επιβίωση της κουλτούρας ωστόσο, δεν απειλείται τόσο από εκείνους που γεμίζουν τον κενό χρόνο με διασκέδαση και ψυχαγωγία, αλλά από αυτούς που καταφεύγουν σε κάποια εκπαιδευτικού χαρακτήρα δράση, για να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση. Η περιφρόνηση της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης συνιστά υποκρισία και κοινωνικό σνομπισμό, όπως και η άρνηση ότι μπορούμε με τα ίδια ακριβώς πράγματα που ψυχαγωγούν και διασκεδάζουν τις

μάζες των συνανθρώπων μας να ψυχαγωγηθούμε και να διασκεδάσουμε κι εμείς οι ίδιοι, υποστηρίζει ο Άρεντ, (1960, όπ. αναφ. στο Kraus et all., 1991, σ. 129). Ενώ η διάκριση μεταξύ τέχνης και διασκέδασης στις ακραίες μορφές της είναι προφανής δεν είναι εύκολο να μιλήσουμε πάντα για απόλυτη διάκριση. Η μεγάλη τέχνη μάς προσφέρει βαθιές και διαρκείς συγκινήσεις, όμως η εμπειρία μας από πολλά πράγματα που ορθά αποκαλούμε τέχνη είναι συχνά ανάλαφρη και παροδική. Στην πραγματικότητα δεν ζούμε σε τόσο σαφώς διακριτούς κόσμους, καθώς πολλοί από μας πηγαίνουν άλλοτε στο τσίρκο και στον αγώνα ποδοσφαίρου και άλλοτε στο θέατρο ή στη συναυλία, όπως επισημαίνει ο Ραϊήμοντ (1962, όπ. αναφ. στο Kraus et all, 1991, σ. 206).

Η νεότερη γενιά είναι μια ιδιαίτερη κατηγορία του πληθυσμού κατά τον Σιλς (1960, όπ. αναφ. στο Kraus et all, 1991, σ. 151) που διαπερνά όλες τις τάξεις δίνοντας έναν ξεχωριστό τόνο στη μαζική κοινωνία. Η αυξημένη παραγωγικότητα της οικονομίας των δυτικών χωρών επέτρεψε στους νέους να παραμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εκτός επαγγελματικής απασχόλησης, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ξοδεύουν σημαντικά ατομικά εισοδήματα. Η αυτόνομη έκφραση που διακρίνει τους νέους από τις άλλες ομάδες του πληθυσμού σηματοδοτεί την έννοια της κουλτούρας της νεολαίας. Οι νέοι ωστόσο, δεν υιοθετούν πάντα ομοιόμορφες συμπεριφορές με αποτέλεσμα πολλοί επιστήμονες να εντοπίζουν την ύπαρξη περισσότερων υποκουλτούρων στο εσωτερικό της νεολαίας. Ο Πιερ Μπουρντιέ επισημαίνει (όπ. αναφ. στο Κορωνάιου, 1992, σσ. 48 - 50) την ανομοιογένεια και τις ανισότητες που υπάρχουν στο εσωτερικό της κατηγορίας *νεολαία*, που οφείλονται στη διαφορετική οικογενειακή και κοινωνική καταγωγή και στις ιδιαίτερες συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Στην Ελλάδα, που βρίσκεται σε μόνιμη σχεδόν πολιτική και πολιτιστική εξάρτηση από τη Δύση αλλά και σε ρήξη πολιτική και πολιτιστική επίσης, με αυτήν (Πλάντζος, 2009) συχνά εκφράζεται μία εχθρική αντιμετώπιση προς τη μαζική κουλτούρα που ταυτίζεται με την ξένη ή την ξενόφερτη. Τότε προβάλλεται ως αντίρροπό της η ελληνική κουλτούρα με το σύνολο των έργων που ανήκουν στις υψηλές σφαίρες της πνευματικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας, τη λογοτεχνία, την ποίηση, τις αρχαιολογικές ανακαλύψεις. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το παρελθόν εξιδανικεύεται με αποτέλεσμα να αποσιωπώνται οι κοινωνικές αντιθέσεις του παρόντος (Κορωνάιου, 1992) με τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος που λειτουργεί ως μηχανισμός πολιτισμικής ομογενοποίησης και διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004).

Η εμμονή στο διχοτομικό σχήμα ελληνική / ξένη κουλτούρα εμποδίζει τον προσδιορισμό ουσιαστικά της έννοιας κουλτούρα. Ο προερχόμενος από τους φορείς της εξουσίας λόγος για την ταυτότητα, αποσκοπεί στην απόκρυψη των κοινωνικών, επαγγελματικών και γεωγραφικών ανισοτήτων. Όσο πιο απροσδιόριστη παραμένει η έννοια της ταυτότητας, τόσο πιο πολύ η κουλτούρα περιορίζεται στην πατρογονική πολιτιστική κληρονομιά που εναποθέεται στη βιβλιοθήκη και το μουσείο, δημιουργώντας έναν πολιτισμό εκθέσεων και παραστάσεων παρά μια κουλτούρα διάδρασης και συμμετοχής (Κορωνάιου, 1992). Η προβολή της μίας και μοναδικής εθνικής κουλτούρας από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας αναπαριστά την ιστορική πορεία ως συνεχή και συμπαγή (Πλάντζος, 2009). Η πραγματικότητα ωστόσο, διαμορφώνεται μέσω της αναζήτησης ισορροπίας ανάμεσα σε πολλαπλές και διαφορετικές ταυτότητες (Αβδελά, 1997· Ανδρούσου κ.ά., 2001), οι οποίες συνθέτουν την πολλαπλότητα των ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών (Κορωνάιου, 1992) και συνδέονται εκτός των άλλων με τις κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες που συνιστούν παράγοντες διαφοροποίησης της *σχόλης*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το περιεχόμενο του ελεύθερου χρόνου πολλές φορές αποτέλεσε προϊόν αρνητικής κριτικής και απαξίωσης των μελετητών. Οι περισσότερες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο του καταναλωτισμού, τη μαζική κουλτούρα και την επιδίωξη απόλαυσης (Κορωνάιου, 1996). Οι επιδράσεις της μαζικής κουλτούρας, όπως η τυποποίηση, η απουσία ποιότητας, ο κομπορμισμός, η αποπροσωποποίηση του ατόμου, η ομοιογενοποίηση και η εξαφάνιση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας προκαλούν ανησυχία στις προηγμένες χώρες της Ευρώπης καταστρατηγώντας τη θετική ουτοπία του κορυφαίου

μελετητή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης Μακ Λούαν για τη δημιουργία ενός «παγκόσμιου χωριού επικοινωνίας» (όπ. αναφ. στο Κορωνάιου, 1992, σσ. 62 - 63). Η τεχνολογική πρόοδος και οι κοινωνικές αλλαγές επαναπροσδιόρισαν την έννοια του χρόνου εργασίας και τους τρόπους λειτουργίας του, υποστηρίζει ο Bennett (2002, όπ. αναφ. στο Παντέλης, 2010, σ. 38). Η ψηφιακή τεχνολογία φαίνεται να κυριαρχεί και να επιλέγεται μαζικά η «εικονική διαφυγή ή ολοκλήρωση» μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν τα νέα μέσα. Η διευρυμένη χρήση των Νέων τεχνολογιών προσδίδει νέες διαστάσεις τόσο στην έννοια της αυτομόρφωσης όσο και στην έννοια της εκπαίδευσης. Έτσι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και η κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου αλληλοτέμνονται στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας (Κωνσταντοπούλου, 2010· Κορωνάιου, 1996).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. επιμ.(2005). «Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση», 27 - 45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, W. T. (2000³). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, (μτφ. εισαγωγή, Λευτέρης Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, W. T. (1989). *Σύνοψη της πολιτιστικής βιομηχανίας*, (μτφ. Λευτέρης Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Anastasiadis, V. (2004). Idealized scholism and disdain for work: aspects of philosophy and politics in ancient democracy, *The Classical Quarterly* 54: 58-79 Cambridge University Press.
- Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Βαφέα, Α. επιμ.(1996). «Το πολύχρωμο σχολείο – Μία εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη. Σχεδία - Bernard Van Leer Foundation». Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ταυτότητες και ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://www.kleidiakiaantikleidia.net/book32/book32.pdf>. Ανακτήθηκε στις 6/2/2017.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. (Τομ. Β΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βότση, Ε. (2017). *Το μουσείο ως χώρος αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου: οι ενήλικοι επισκέπτες στο μουσείο της Ακρόπολης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bourdieu, P. (1965²). *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris: Les editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2013¹⁰). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. (μτφ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι Κληρονόμοι*, (μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Κορωνάιου, Α. (1992). *Νέοι και μέσα μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κορωνάιου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*, (μτφ. Κ. Καψαμπέλη, Γ. Σταυραυκάκης), Αθήνα: Νήσος.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2010). *Ελεύθερος χρόνος: μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παντέλης, Κ. (2010). *Δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πλάντζος, Δ. (2009). *Παγκοσμιοποίηση και εθνική κουλτούρα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Thompson, E. P. (2008). *Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία και βιομηχανικός καπιταλισμός*, (μτφ. Βασίλης Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Toti, G. (1985²). *Ο ελεύθερος χρόνος* (μτφ. Νίκος Λούπης). Αθήνα: Μνήμη.
- Weber, M. (1984). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*, (μτφ. Μ. Κυπραίος). Αθήνα: Gutenberg.

Ακαδημαϊκή επίδοση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου υπό την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως δείκτες εκπαιδευτικής ανισότητας

Δρ Δημήτρης Κυρίτσης

Προϊστάμενος στη Δ/ση Εκπαίδευσης και Αθλητισμού του Δήμου Θεσσαλονίκης,
Έκτακτο διδακτικό προσωπικό ΑΣΠΑΙΤΕ dkir@otenet.gr d.kyritsis@thessaloniki.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται μέσω της αναδίφησης στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία ο βαθμός που η ακαδημαϊκή επίδοση και η διάθεση του ελεύθερου χρόνου -ως δείκτες της γνωστικής και μαθησιακής συμπεριφοράς- διαμορφώνονται υπό τη στατιστικώς σημαντική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ή εξαρτώνται κυρίως από την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής παιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα βασίστηκε στην εύλογη παραδοχή ότι το μέτρο ή το κριτήριο για την εκτίμηση του βαθμού της ύπαρξης εκπαιδευτικής ισότητας έγκειται στο βαθμό που τόσο η σχολική πρόοδος όσο και οι ενασχολήσεις εκπαιδευτικού, ενημερωτικού, καλλιτεχνικού και μορφωτικού χαρακτήρα των μαθητών διαμορφώνονται ως απότοκα πρωτίστως της σχολικής διδασκαλίας. Τα εμπειρικά αποτελέσματα συγκλίνουν στη διαπίστωση της στατιστικώς σημαντικής θετικής σύνδεσης του κοινωνικοοικονομικού στρώματος των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη δημιουργική διάθεση του χρόνου.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Ανισότητες, ακαδημαϊκή επίδοση, ελεύθερος χρόνος, οικογένεια

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εκπαίδευση -ως μέρος ενός φάσματος κοινωνικών υπηρεσιών, αγαθών και εξυπηρετήσεων- στο πλαίσιο πλέον του σύγχρονου κράτους πρόνοιας τίθεται ως τυπικά θεσμοθετημένη διαδικασία υπό τη σκέπη της επίσημης πολιτείας. Το αγαθό της μάθησης, τουλάχιστο σε ένα σημαντικό του τμήμα, υπόκειται σε κρατική παρέμβαση· οργανώνεται, υλοποιείται και ελέγχεται δηλαδή από το κράτος, ο ρόλος του οποίου εμφανίζεται κλιμακούμενα παρεμβατικός και συνδεδεμένος με το ποσοστό των δαπανών στο ΑΕΠ και με τη διεύρυνση της δημόσιας διοίκησης, του κατεξοχήν γραφειοκρατικού μηχανισμού που διασφαλίζει και ελέγχει την ενιαία και ομοιόμορφα σε όλη την επικράτεια εφαρμογή των εντολών, των νόμων και των ρυθμίσεων της κρατικής εξουσίας. Οι σκοποί συνεπώς της εκπαίδευσης -όπως η μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας στους νέους με στόχο την προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ανάληψη των ρόλων τους στην κοινωνία, όπως η μετάδοση των απαραίτητων για την επαγγελματική τους ευδοκίμηση προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων και όπως η δημιουργική συμμετοχή τους σε κάθε έμφαση της κοινωνίας- τίθενται από την οργανωμένη πολιτεία με τα θεσμοθετημένα της όργανα, τα οποία εν τέλει φέρουν και την ευθύνη για το βαθμό πραγμάτωσής τους και εν γένει για την κατάληξη της παιδευτικής διαδικασίας. Μια τέτοια ευθύνη βέβαια συνεπάγεται την οργάνωση της παροχής εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που οι σχολικοί θεσμοί να διαδραματίζουν τον πλέον αποφασιστικό ρόλο στην ανάδειξη μορφωτικών στάσεων, ειλικρινών μαθησιακών κινήτρων και ροπής προς δημιουργικές ενασχολήσεις, αποδυναμώνοντας την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος.

Η εκπαιδευτική διαδρομή αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων (Hoskins & Barker, 2014), αλλά παράλληλα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των γονέων τους στην κοινωνική πυραμίδα, γεγονός που οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής μορφοποίησης, τον περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας

και την ανακύκλωση των κοινωνικών θέσεων, που μοιάζουν να κληροδοτούνται μέσα από καθορισμένες διαδικασίες. Η εξάρτηση λοιπόν της ακαδημαϊκής επίδοσης κυρίως από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και δευτερευόντως από την ίδια την τυπικά θεσμοθετημένη παροχή εκπαίδευσης, δημιουργεί τις συνθήκες για την εδραίωση εκπαιδευτικής κοινωνικής ανισότητας, υπό την παραδοχή του ρόλου του σχολείου ως διανομέα των κοινωνικών θέσεων. Έτσι όμως κλονίζεται η κοινωνική δικαιοσύνη, στη βάση της οποίας υποτίθεται ότι πρέπει να διαρθρώνεται η λειτουργία του κράτους, να διανέμονται μέσω των κοινωνικών θεσμών με τρόπο ορθολογικό θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις, να καθορίζεται με τρόπο ακριβοδίκαιο η κατανομή των πλεονεκτημάτων της κοινωνικής συνεργασίας, να διασφαλίζονται οι βασικές προϋποθέσεις για μια ουσιαστική ζωή και να ικανοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι έλλογες επιθυμίες των ατόμων (Boylan, 2004, Miller, 2003). Όταν δεν υπάρχει πλήρης και ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στην κοινωνία ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους στρώμα εξαιτίας της αντισταθμιστικής αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια πολιτεία ευνομούμενη και μια κοινωνία δίκαιη παύουν να ισχύουν.

Σταθερά στο επίκεντρο της συζήτησης βρίσκονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού ταξινόμησης που ευνοεί την ανέλιξη των προνομιούχων και την περιθωριοποίηση ή έστω τη στασιμότητα των νέων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Bhopal & Maylor, 2013, Burger, 2019). Η καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η επίτευξη ουσιαστικά της ισότητας της αφετηρίας σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου δίχως καμία διάκριση, αποτελεί βασικό αίτημα και διακηρυγμένο στόχο των προνοιακών πολιτικών (Portes, 2005, Thomson, 2019).

Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες κεντρίζει το ενδιαφέρον και εγείρει τον προβληματισμό των ερευνητών κυρίως από τους χώρους της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής, δεδομένου ότι θεωρείται ως μια προσπάθεια για την αποκατάσταση των αυξανόμενων εκπαιδευτικών στις δυτικές πλουραλιστικές κοινωνίες ανισοτήτων, όπως αυτές αποτυπώνονται στους ανομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, στις έντονες οικονομικές ανισότητες μεταξύ τους μαθητών, στην περιθωριοποίηση του «άλλου», στην επικράτηση μιας κυρίαρχης κουλτούρας και στη διατήρηση ενός ιδιότυπου θεσμοθετημένου ρατσισμού (Naidoo, 2007: 24). Το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στην υλοποίηση πολιτικών αλλά και παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που θα επιφέρουν διττό αποτέλεσμα: αφενός την παροχή ίσων ευκαιριών υπό την έννοια της προσφοράς ίσης ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού στρώματος στο οποίο ανήκουν και αφετέρου την καλλιέργεια ηθικών αξιών και αρετών ως πρότυπα συμπεριφοράς, η υιοθέτηση των οποίων θα οδηγήσει στη δίκαιη αντιμετώπιση του ανθρώπου από το συνάνθρωπο.

Η εστίαση αυτή του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι συνέπεια της γενικευμένης εκτίμησης ότι η τυπικά θεσμοθετημένη εκπαίδευση, με τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί και παρέχεται μέσα από τους επίσημους φορείς της, παρουσιάζει εμφανείς αδυναμίες ως προς την εκπλήρωση του παραπάνω διττού αποτελέσματος. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 άρχισε να κορυφώνεται η άσκηση σχετικής κριτικής, με τον Illich (1970) να υποστηρίζει ότι το σχολείο έχει γίνει ένα είδος παγκόσμιας θρησκείας του εκσυγχρονισμένου προλεταριάτου και μοιράζει μάταιες υποσχέσεις για σωτηρία στους φτωχούς.

Παράλληλα, αναπτύχθηκε και θεωρητικό ενδιαφέρον για το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τη δομολειτουργική προσέγγιση (Parsons, 1964) η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι φυσιολογική και δίκαιη διαδικασία, εφόσον μια βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή (η δεύτερη είναι η κοινωνικοποίηση). Έτσι, είναι επόμενο σε μια ανταγωνιστική κοινωνία να επιλέγονται και να επιβραβεύονται οι ικανότεροι και οι καλύτεροι. Στο πλαίσιο της επιλογής -ως βασικής εκπαιδευτικής λειτουργίας- η εκπαίδευση πρέπει ταυτόχρονα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα αλλά και τη δυνατότητα της κοινωνικής κινητικότητας. Υπό αυτή τη συνθήκη νομιμοποιούνται οι ανισότητες στην εκπαίδευση, εφόσον αυτές οφείλονται στη δράση των πρωταγωνιστών της (Τζαφέα, 2017).

Κατά τη μαρξιστική θεώρηση, η εκπαίδευση είναι άμεση συνέπεια της λειτουργίας του οικονομικού συστήματος. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την

οικονομία, με την οικονομία να έχει προτεραιότητα. Πρόκειται για μια οικονομική ντετερμινιστική αντίληψη, που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως μέσο αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής. Οι Bowles & Gintis (1976) καταλήγουν στη διαπίστωση ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των γονέων συνιστά τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη της μελλοντικής οικονομικής κατάστασης των παιδιών τους και συνακόλουθα ότι τα σχολεία ματαιώνουν συστηματικά την πλήρη προσωπική ανάπτυξη νομιμοποιώντας μάλλον παρά αμβλύνοντας την κοινωνική ανισότητα. Ισχυρίζονται ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων υιοθετούν έναν καταμερισμό εργασίας και μια δομή εξουσίας που προσιδιάζουν στο εργοστάσιο, και ότι οι νέοι διδάσκονται συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που κυρίως περιλαμβάνουν την υποταγή και την υποχωρητικότητα. Αντίθετα, οι νέοι που κατά τη φάση της προετοιμασίας φοιτούν στα σχολεία της ελίτ λαμβάνουν εφόδια για να ανταποκριθούν με επιτυχία στους μελλοντικούς τους επαγγελματικούς ρόλους κύρους και εξειδίκευσης, μέσω διδακτικών πρακτικών που ευνοούν τη διάπλαση αυτόνομης και ηγετικής προσωπικότητας.

Η σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες ατόμων (και όχι σε κοινωνικές τάξεις) στην προσπάθεια τους να διατηρήσουν την ισχύ και τα προνόμια τους στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό σύστημα αποτελεί τη βάση της βεμπεριανής προσέγγισης (Raftery & Hout, 1993). Η υποκειμενική δράση των ατόμων ή ομάδων ατόμων επωμίζεται τον πρωταρχικό ρόλο σε μια κοινωνία, αφού τα άτομα που συγκροτούν το κοινωνικό σύνολο βρίσκονται σε διαρκή επαφή και επικοινωνία (διαντίδραση), με σκοπό να ενισχύσουν τη δύναμή τους και να διατηρήσουν τα συμφέροντά τους στη κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα οι ανισότητες αποτελούν τη βάση που οργανώνεται η δράση των υποκειμένων και όλες οι μορφές των ανισοτήτων σχετίζονται με ανισότητες στην άσκηση της δύναμης και της εξουσίας (Cuff, Sharrock & Francis, 2006: 47).

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu (1974) το σχολείο όχι μόνο δεν έχει κατορθώσει να λειτουργήσει ως αντίβαρο ή ανάχωμα στην άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, αλλά αναπαράγει τη δομή των ταξικών σχέσεων και συμβάλλει στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας. Ο σχολικός θεσμός στην πραγματικότητα δεν είναι καθόλου ουδέτερος απέναντι στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, καθώς οι πολιτισμικές νόρμες που χρησιμοποιεί προσιδιάζουν με εκείνες της κυρίαρχης τάξης, η οποία κληροδοτεί στα παιδιά της (τους κληρονόμους) ένα έθος (habitus), δηλαδή ένα σύνολο άρρητων και βαθιά εσωτερικευμένων αξιών που συμβάλλουν στον καθορισμό των προδιαθέσεων και στάσεων απέναντι στο σχολείο και ευνοούν την επιτυχή φοίτηση.

Η ενδεικτική αυτή παράθεση των απόψεων ορισμένων επιφανών θεωρητικών που συγκλίνουν στη διαπίστωση της αδυναμίας της επίσημης θεσμοθετημένης εκπαίδευσης να ανταποκριθεί επαρκώς στις προϋποθέσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης (παροχή ίσων ευκαιριών και καλλιέργεια ηθικών αξιών και αρετών) υιοθετείται στα βασικά της σημεία και από πολλούς παιδαγωγούς της σημερινής εποχής. Εκλαμβάνοντας ως δεδομένο το ρόλο του σχολείου στη διάπλαση της προσωπικότητας και στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, επομένως και στην κοινωνική ιεράρχηση, γίνεται κατανοητό πως το βασικό ζητούμενο δεν μπορεί να είναι άλλο από την αντιμετώπιση των ανεπαρκειών που ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και αντιστρατεύονται στις αρετές και στις αρχές της εκπαιδευτικής ισότητας.

Η όποια σοβαρή και ουσιαστική απόπειρα αξιολόγησης του βαθμού της ισότητας που ενυπάρχει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αναπόδραστα συνοδεύεται από μια βασική προϋπόθεση. Πρόκειται για την εμπειρική εξέταση του βαθμού που η γνωστική και μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών ως μετρήσιμος δείκτης της αποτελεσματικότητας της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και της συνακόλουθης διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης διαμορφώνεται υπό τη στατιστικώς σημαντική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η γνωστική και μαθησιακή συμπεριφορά προσδιορίζεται αφενός από την ακαδημαϊκή επίδοση και αφετέρου από τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου. Η ακαδημαϊκή επίδοση προκύπτει από το μέσο όρο βαθμολογίας στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων, ενώ η διάθεση του ελεύθερου χρόνου αποκαλύπτει τις εξωσχολικές δραστηριότητες που επιλέγει ο μαθητής και που περιλαμβάνουν είτε δημιουργικές ενασχολήσεις εκπαιδευτικού, ενημερωτικού, καλλιτεχνικού και μορφωτικού χαρακτήρα είτε εσωτερικές παθητικές ενασχολήσεις.

Ο βαθμός που η ακαδημαϊκή επίδοση και η διάθεση του ελεύθερου χρόνου, που συν-καθορίζουν τη γνωστική και μαθησιακή συμπεριφορά, διαμορφώνονται υπό τη στατιστικώς σημαντική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος θα αποτελέσει το μέτρο ή το κριτήριο για την εκτίμηση περί του βαθμού απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης από την τυπικά θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Αν, ωστόσο, τα εμπειρικά αποτελέσματα αποκαλύψουν ένα αξιοσημείωτο προβάδισμα των παιδιών που προέρχονται από μέσα ή ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μορφωσιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα, εύλογα θα εξαχθεί το συμπέρασμα ότι είναι ατελέσφορες οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές-διδασκτικές αντισταθμιστικές πρακτικές που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη και στη συγκράτηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά, οι δύο πρώτες ερευνητικές μελέτες δημοσιεύτηκαν το 1946 από τον Gough και ένα χρόνο αργότερα από τον Boalt. Ο Gough (1946) υπέβαλε σε εξεταστικές δοκιμασίες 127 εντεκάχρονους αμερικανούς μαθητές αποκαλύπτοντας σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό τους στρώμα και τη βαθμολογία τους, με εξαίρεση τη δοκιμασία στην αριθμητική. Ο Boalt (1947) μελετώντας 4.895 μαθητές ηλικίας 9 ως 17 ετών από τη Στοκχόλμη βρήκε ότι η εισαγωγή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την κοινωνική τάξη και το οικογενειακό εισόδημα.

Η πρώτη όμως πραγματικά επιστημονικά άρτια μελέτη ήταν η έκθεση Crowther (1959), που συντάχθηκε από το Βρετανικό Κεντρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση (Central Advisory Council for Education) και εστίασε την έρευνα σε Άγγλους και Ουαλούς μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματά της η οικονομική ανέχεια αποτελεί παράγοντα εγκατάλειψης του σχολείου. Στην έκθεση παρουσιάζονται ορισμένα ενδιαφέροντα στατιστικά στοιχεία, όπως ότι δύο στα τρία παιδιά που επέλεξαν τεχνικό προσανατολισμό με τη φοίτηση σε τεχνικά σχολεία είχαν γονείς που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο στα 14 έτη τους. Αντίθετα, μόλις το 8% των πατέρων με μόρφωση πέραν της βασικής επέτρεψε τα παιδιά του να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους αμέσως με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής φοίτησης.

Ο Jenks (1972) ύστερα από μελέτη δεδομένων πολλών προηγούμενων ερευνών συμπέρανε ότι η αύξηση των δαπανών για την παιδεία και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι σε θέση να άρουν τις παρατηρούμενες κατά τάξη ανισότητες στην επίδοση, γιατί αυτή επηρεάζεται περισσότερο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, υπολόγισε ότι η οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας συσχετίζεται περίπου με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η βαθμολογία των παιδιών των οποίων οι πατέρες ασκούν επαγγέλματα που κατατάσσονται στην κορυφή της κοινωνικής ιεραρχίας βρίσκεται κατά μέσο όρο 13 με 15 μονάδες υψηλότερα από ό,τι στα παιδιά των οποίων οι πατέρες ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κύρους. Η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών ομάδων υπό την επίδραση αυτή τη φορά του οικογενειακού εισοδήματος γίνεται μικρότερη από 13 μονάδες, παραμένοντας όμως σημαντική.

Η έρευνα των Sewell & Shah (1968) και των συνεργατών τους, γνωστή ως Μελέτη του Wisconsin, στην οποία εξετάστηκαν 9.007 τελειόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης από την περιοχή του Wisconsin στις ΗΠΑ, έδειξε ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, το ενδιαφέρον για τις σπουδές των παιδιών τους και τα κίνητρα μάθησης που παρέχουν σε αυτά επιδρούν σημαντικά στις σχολικές επιδόσεις των τελευταίων. Έδειξε, επιπλέον, ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά τους, με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες που τρέφουν γι' αυτά και με την περάτωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών.

Πάντως, σημείο αναφοράς στη σχετική ερευνητική παραγωγή αποτέλεσε η έκθεση Coleman (1966), ο οποίος (επικεφαλής ασφαλώς μιας πολυάριθμης ομάδας επιστημόνων) βασιζόμενος στη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση του πλέον εκτεταμένου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δείγματος 570.000 μαθητών και 60.000 εκπαιδευτικών από 4.000 σχολεία των ΗΠΑ κατέληξε, μεταξύ άλλων, στη διαπίστωση αφενός της στατιστικά

ισχυρής θετικής συσχέτισης του κοινωνικοοικονομικού στρώματος και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και αφετέρου στην πολύ ασθενέστερη επίδραση του σχολείου. Ενδεικτικά, ο βαθμός που κατά μέσο όρο συγκέντρωσαν οι λευκοί δεκαεπτάχρονοι μαθητές της τελευταίας τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων που υποβλήθηκαν ήταν 52, σημαντικά υψηλότερος από τους αντίστοιχους των αφροαμερικανών (41,1), των μεξικάνων (44,4), των ινδιάνων (45,1) και των πορτορικανών (43,1). Έτσι, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες εμφανίζονται να έχουν στενή συνάφεια με τη σχολική επίδοση, ενώ οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία ερμηνεύουν μόνο το 10% της μεταβλητότητας στην επίδοση των μαθητών. Από τα ευρήματα αυτά εξήχθη το συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε πολιτική εξίσωσης των ευκαιριών εντός του σχολείου μέσω της προσφοράς ίσων δυνατοτήτων σε μέλη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, που είναι όμως πολύ άνισα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες ευκαιρίες, δεν μπορεί να επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα.

Και ενώ η ερευνητική δραστηριότητα συνεχιζόταν στον αγγλοσαξονικό χώρο και τη δεκαετία του 1970, ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη μετα-αναλυτική μελέτη την οποία διενήργησε ο White (1982), ανασκοπώντας 200 σχεδόν δημοσιευμένες προ του 1980 μελέτες, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα συνδέεται μεν θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, επισημαίνοντας όμως ταυτόχρονα ότι η σύνδεση αυτή είναι σχετικά ασθενής. Στο ίδιο περίπου συμπέρασμα κατέληξαν και οι Dornbusch et al (1987) εντοπίζοντας μεν συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος με την ακαδημαϊκή επίδοση 7.836 αμερικανών μαθητών της μέσης εκπαίδευσης, αλλά αξιολογώντας την ως δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών, που όταν είναι αυταρχικός ή ανεκτικός επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Προς την ίδια κατεύθυνση και ο Cassidy (2000), μελετώντας τους ίδιους εφήβους στις ηλικίες 16, 18 και 20 ετών, (μέσα δηλαδή σε διάστημα τεσσάρων ετών) έδειξε τη σημασία του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιού από τους γονείς, συμπληρώνοντας όμως emphaticά ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα συσχετίζεται με την ψυχολογική ευεξία, τα μαθησιακά κίνητρα και την αυτοεκτίμησή του, παράγοντες που συνδέονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Οι Tavani & Losh (2003) σε δείγμα 4.012 φοιτητών ενός αμερικανικού πανεπιστημίου εστίασαν στην επίδραση που ασκούν στην ακαδημαϊκή επίδοση οι προσδοκίες των υποκειμένων, τα κίνητρά τους, η αυτοεκτίμησή τους, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους και η ενθάρρυνση που εισπράττουν από αυτούς. Η ανάλυση παλινδρόμησης που εφάρμοσαν ανέδειξε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ως το δεύτερο -πίσω από τις προσδοκίες- ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα. Τη σημασία της μεταβλητής «προσδοκίες των γονέων» ανέδειξε και ο Davis-Kean (2005), ο οποίος σε δείγμα 869 αμερικανών μαθητών ηλικίας 8-12 ετών εξέτασε τις οικογενειακές διαδικασίες που έμμεσα συνδέουν το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα των γονέων με την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού. Συμπέρανε ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών έμμεσα μέσα από την επίδραση που ασκεί αφενός στις εκπαιδευτικές προσδοκίες που οι γονείς τρέφουν για τα παιδιά τους και αφετέρου στις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετούν (ενθάρρυνση για διάβασμα, συμμετοχή στις δραστηριότητες του παιδιού, θερμή-ζεστή ατμόσφαιρα) απέναντι σε αυτά.

Ο καθοριστικός ρόλος των προσδοκιών, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων, προτάχθηκε και από τους Goodman & Gregg (2010). Οι ερευνητές επεξεργάστηκαν ένα πολύ μεγάλο όγκο δεδομένων που άντλησαν από τέσσερις εκτεταμένες και πολυετείς μελέτες (1. Millennium Cohort Study, 2. Avon Longitudinal study of Parents and Children, 3. Longitudinal Study of Young People in England και 4. Children of the British Cohort Study), οι οποίες είχαν ως υποκείμενα μαθητές από τη Μεγάλη Βρετανία ηλικιακού εύρους από τα πρώτα μαθητικά χρόνια μέχρι την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, έδειξαν ότι το 81% των ευκατάστατων μητέρων προσδοκά το εννιάχρονο παιδί της να εισαχθεί σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, ενώ την ίδια προσδοκία συμμερίζονταν μόνο 37% των μητέρων χαμηλής οικονομικής στάθμης. Επίσης, μόνο το 21% των προερχόμενων από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στρώμα μαθητών επιδεικνύει υψηλές επιδόσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις (GCSE), ποσοστό που εκτοξεύεται στο 75% για τους μαθητές με εύπορους γονείς.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξε και η Lareau (2003), σύμφωνα με την έρευνα της οποίας σε 88 αμερικανικές οικογένειες οι γονείς μέσου και υψηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, καλλιεργούν ενεργά τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους, τα στρέφουν σε δραστηριότητες και καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους ικανότητες. Αντίθετα οι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος περιορίζουν τη συνεισφορά τους στην παροχή-διασφάλιση των απαραίτητων για την επιβίωση των παιδιών τους συνθηκών, αποφεύγοντας τη στενή παρακολούθηση και συστηματική καθοδήγησή τους και αφήνοντάς τα να ξεδιπλώσουν μόνα τους την προσωπικότητά τους.

Τη σημασία της επίδρασης της εκπαίδευσης της μητέρας ανέδειξαν οι De Serf (2002), Deding & Hussain (2002) και Thompson, Alexander & Entwisle (1988). Ο πρώτος βρήκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση 12.686 αμερικανών μαθητών επηρεάζεται κυρίως από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και δευτερευόντως από το εισόδημα των γονέων. Οι δεύτεροι επεξεργάστηκαν δείγμα 1.814 Δανών μαθητών και των γονέων τους σε τρεις χρονικές φάσεις, το 1976 το 1986 και το 2000, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών είναι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Ενδεικτικά, το 38,9% των μαθητών με μητέρα πτυχιούχο πανεπιστημίου έλαβε ίδιου επιπέδου εκπαίδευση, ενώ μόλις το 3% των μαθητών με μητέρα απόφοιτο πρωτοβάθμιας έλαβε εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου. Οι τρίτοι εξέτασαν τις επιδράσεις παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γνωστική επίδοση αμερικανών μαθητών δημοτικού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας αποτελεί τον πιο σημαντικό κοινωνικοοικονομικό δείκτη της σχολικής επίδοσης. Τέλος, οι Mercy & Steelman (1982) επεξεργάστηκαν δείγμα αμερικανών μαθητών 6-11 ετών, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι και η εκπαίδευση και το επάγγελμα και το εισόδημα του πατέρα και της μητέρας έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στη βαθμολογία των παιδιών, συμπληρώνοντας όμως ότι μεταξύ αυτών ο κυριότερος προγνωστικός παράγοντας είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, και ειδικότερα το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Άλλες μελέτες κατέδειξαν τη σημασία του οικονομικού στρώματος της οικογένειας. Οι Dahl & Lochner (2005) χρησιμοποίησαν δεδομένα από περισσότερα από 6.000 συνεντευξιαζόμενα παιδιά και περισσότερες από 3.500 συνεντευξιαζόμενες μητέρες τους που είχαν αντληθεί από τη National Longitudinal Survey of Youth datasets. Υπολόγισαν ότι μια εισοδηματική αύξηση 1.000 δολαρίων βελτιώνει την επίδοση στο test των μαθηματικών κατά 2.1% και την επίδοση στο test ανάγνωσης κατά 3.6% σε μέγεθος τυπικής απόκλισης. Ο Reardon (2011) εξέτασε αν η σχέση ανάμεσα στα οικογενειακά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και την ακαδημαϊκή επίδοση έχει διαφοροποιηθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων 50 ετών. Αντλώντας υλικό από 19 εμπειρικές μελέτες που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ και, μεταξύ άλλων, μετρούσαν τις επιδόσεις-δεξιότητες των παιδιών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση, προέβησαν σε δευτερογενή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (μετα-ανάλυση) δείχνοντας ότι για τα παιδιά που γεννήθηκαν το 2001 η διαφορά με κριτήριο την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι περίπου 30 με 40% μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνα που είχαν γεννηθεί 20 χρόνια νωρίτερα. Παρόμοιο σκοπό είχε και η έρευνα των Blanden & Gregg (2004), οι οποίοι επίσης προέβησαν σε δευτερογενή ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που όμως είχαν αντληθεί από την British Cohort Study (για παιδιά που γεννήθηκαν τον Απρίλιο του 1970) και από το British Household Panel Survey (για παιδιά που γεννήθηκαν 10 με 12 χρόνια αργότερα). Συνέκριναν δηλαδή νέους ανθρώπους που συμπλήρωσαν το δέκατο έκτο έτος της ηλικίας τους το 1986 με εκείνους που έφτασαν στην ίδια ηλικία κατά τα μέσα με τέλη της δεκαετίας του 1990, για να καταλήξουν στο διττό συμπέρασμα ότι αφενός υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών και αφετέρου ότι η συνάφεια αυτή εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου ενισχυμένη.

Στην ελληνική επιστημονική κοινότητα ο προβληματισμός αναφορικά με τη σύνδεση των χαρακτηριστικών της οικογένειας με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών μετουσιώθηκε σε εμπειρική διερεύνηση με καθυστέρηση μιας περίπου δεκαετίας σε σχέση με ανάλογη ερευνητική παραγωγή στο εξωτερικό. Έτσι, οι δύο πρώτες ερευνητικές μελέτες που εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία εκδίδονται υπό τη μορφή της μονογραφίας στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Η Λαμπίρη-Δημάκη (1974) μελέτησε την επίδραση της ηλικίας, του

τόπου γέννησης, του τόπου κατοικίας των γονέων και της κοινωνικής προέλευσης 632 πρωτοετών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1962-63 φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στην πιθανότητα πρόσβασης των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι εμφάνιζαν ανομοιογένεια ως προς την κοινωνική τους προέλευση. Ένα χρόνο αργότερα εκδόθηκε η μελέτη του Περισυνάκη (1975), σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του πατέρα ασκεί σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών του Δημοτικού. Έτσι, βρέθηκε ότι τα παιδιά των επιστημόνων άγγιζαν το άριστα της επίδοσης (9,5), ενώ των ανειδίκευτων εργατών δεν ξεπερνούσαν τη μετριότητα (6,9), με ενδιάμεσες βαθμίδες επίδοσης το 9,3 των παιδιών των μέσων υπαλλήλων, το 8 των βιοτεχνών και το 7,2 των γεωργών και κτηνοτρόφων.

Αξιοσημείωτα αυξημένο κατά τη δεκαετία του 1980 παρουσιάζεται το ενδιαφέρον για την ανίχνευση της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, το οποίο αποτυπώνεται στη συγγραφική παραγωγή είτε υπό τη μορφή εκδόσεων είτε υπό τη μορφή δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά (Papakonstantinou, 1980, Μαρσαγγούρας, 1981, Τζάνη, 1983, Δαναοσσίης-Αφεντάκης, 1983, Μπασλής, 1988, Μυλωνάς, 1982). Αλλά και στις επόμενες δεκαετίες το ενδιαφέρον διατηρείται αμείωτο (Γεωργίου, 1993, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, Μιχαήλ, 1998, Αραβανής, 2000, Κουτσούλης και Επιφανίου, 2000, Λάπα-Βαρδούλη & Βαρδούλης, 2006, Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007, Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011), με τις έρευνες να παράγουν συγκλίνοντα αποτελέσματα υπέρ της στατιστικά σημαντικής θετικής επίδρασης των δομικών μεταβλητών της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Η πρώτη σχετική επιστημονική εμπειρική μελέτη διεξήχθη στα τέλη του πρώτου μισού του 20ού αιώνα από τους Macdonald, McGuire & Havighurst (1949). Το υλικό που συγκεντρώθηκε από την καταγραφή σε ημερολόγιο των καθημερινών εξωσχολικών δραστηριοτήτων για δύο εβδομάδες 241 αμερικανών μαθητών ηλικίας 10 ως 12 ετών από την περιοχή του Σικάγου έδειξε τη σημαντική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ανώτερης μεσαίας τάξης σε ποσοστό 44% διάβαζαν εξωσχολικά βιβλία, 39% μελετούσαν το μαθήματά τους και 22% παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικής. Τα ποσοστά για τις δραστηριότητες αυτές ήταν για τους μαθητές της κατώτερης μεσαίας τάξης 36, 20 και 16% αντίστοιχα, για τους μαθητές της ανώτερης χαμηλής τάξης 25, 28 και 14% αντίστοιχα, ενώ για τους μαθητές της κατώτερης τάξης 30, 16 και 4% αντίστοιχα.

Το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών εφαρμόσαν σχεδόν 25 χρόνια αργότερα οι Long & Henderson (1973), αναθέτοντας σε 150 αμερικανούς μαθητές 9-11 ετών να καταγράφουν καθημερινά για δύο εβδομάδες σε ένα σημειωματάριο τις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους. Το αποτέλεσμα όμως διέφερε, καθώς η μόνη ενασχόληση που φάνηκε να συνδέεται θετικά με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα ήταν το εξωσχολικό διάβασμα. Οι συγγραφείς απέδωσαν την απουσία άλλων συσχετίσεων στο γεγονός ότι τα υποκείμενα της έρευνας στο σύνολό τους μεγάλωσαν σε προάστια έχοντας κοινές εμπειρίες ανεξάρτητα από το επάγγελμα των γονέων τους. Η διαφορά του χρόνου διαβάσματος εξωσχολικών βιβλίων ανάμεσα στους μαθητές ανώτερης και κατώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης υπέρ των πρώτων περίπου κατά το ένα τρίτο του συνολικού χρόνου προέκυψε και από την εργασία των Shiel & Eivers (2010), οι οποίοι παρουσίασαν με ευσύνοπτο τρόπο τα αποτελέσματα από δύο εκτεταμένες πολυετείς έρευνες που ολοκληρώθηκαν το 2006, της Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 10 ετών από 40 χώρες και της Programme for International Student Assessment (PISA) σε δεκαπεντάχρονους μαθητές από 57 χώρες. Ως προς το επίπεδο φιλαναγνωσίας ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Wight et al. (2009), οι οποίοι, χρησιμοποιώντας δεδομένα από την American Time Use Survey (2003-04) ενός εκτεταμένου δείγματος 2.059 αμερικανών μαθητών ηλικίας 15, 16 και 17 ετών, συμπέραναν ότι οι έφηβοι με περισσότερο μορφωμένες μητέρες και με γονείς από υψηλά εισοδηματικά στρώματα

αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα και λιγότερο χρόνο (37 λεπτά την ημέρα) στην παρακολούθηση τηλεόρασης.

Συγκλίνοντα είναι τα εμπειρικά αποτελέσματα αναφορικά με τη θετική συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος των παιδιών με τη συχνότητα με την οποία επιδίδονται σε δομημένες-οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες που προάγουν το πνεύμα, έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και μαθησιακό περιεχόμενο. Αναλυτικότερα, οι Zeijl et al. (2001) στην έρευνά τους σε δείγμα 927 ολλανδών μαθητών ηλικίας 10-15 ετών βρήκαν ότι οι νεαροί έφηβοι από ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε οργανωμένες και δομημένες ενασχολήσεις του ελεύθερου χρόνου. Σύμφωνα με τα ευρήματα όλα σχεδόν τα αγόρια από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ταίριαζαν σε ένα πλαίσιο μη δομημένων δραστηριοτήτων (που κυρίως περιελάμβανε το παιχνίδι έξω από το σπίτι και το παιχνίδι με τον υπολογιστή), ενώ τα παιδιά που προέρχονταν από ανώτερα κοινωνικά στρώματα συμμετείχαν σε μεγαλύτερο εύρος δημιουργικών και μορφοσιγόνων δραστηριοτήτων. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Daly & Leonard (2002) περιέγραψαν πώς παιδιά ηλικίας 12 ως 16 ετών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στην Ιρλανδία συχνά επιδίδονται σε μη δομημένες δραστηριότητες χαμηλού κόστους, όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης, η ακρόαση μουσικής και η πραγματοποίηση συναντήσεων με φίλους. Χαρακτηριστικά μάλιστα, μόνο 2 από τους 25 συμμετέχοντες στην ερευνητική συνέντευξη συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες. Με δείγμα 41 εφήβους από την ίδια χώρα οι Mayoock & Byrne (2004) σε μια ποιοτική μελέτη διαπίστωσαν ότι εκείνοι που ζουν σε φτωχές-υποβαθμισμένες γειτονίες με ανεπαρκείς εγκαταστάσεις αναψυχής και ψυχαγωγίας ασχολούνται ως επί το πλείστον με μη δομημένες δραστηριότητες, όπως, παρά με συνομηλικούς, παρακολούθηση τηλεόρασης, παιχνίδια στον υπολογιστή και κατανάλωση αλκοόλ.

Η χώρα, πάντως, από την οποία λαμβάνεται το δείγμα δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τη θετική αυτή συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό στρώμα και τις δομημένες δραστηριότητες, όπως προκύπτει από τις επόμενες έρευνες που παρουσιάζονται, το δείγμα των οποίων αποτελείται από αμερικανούς μαθητές. Συγκεκριμένα, οι Hofferth & Sandberg (2001) εξέτασαν τον τρόπο διάθεσης του ελεύθερου χρόνου 2.818 παιδιών ηλικίας μεταξύ 3 και 12 ετών σύμφωνα με την περιγραφή των γονέων τους, για να διαπιστώσουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται θετικά με τη διαχείριση του χρόνου των παιδιών. Έτσι, παιδιά από γονείς μέσου ή ανώτερου επιπέδου εκπαίδευσης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων και σε οργανωμένες δραστηριότητες, όπως συμμετοχή σε συλλόγους, και λιγότερο στην παρακολούθηση τηλεόρασης και στο παιχνίδι έξω με τους φίλους τους. Οι Sener et al. (2008) μελέτησαν δείγμα 1.810 παιδιών 5 με 10 ετών για να διαπιστώσουν, μεταξύ άλλων, ότι εκείνα που έχουν ευκατάστατους, και μορφομένους γονείς επιδίδονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού μορφωτικού χαρακτήρα. Οι Zill, Nord & Loomis (1995) έδειξαν επίσης ότι υπάρχει μεγάλη ανισότητα ως προς το βαθμό στον οποίο διαφορετικές ομάδες των εφήβων χρησιμοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους με έναν εποικοδομητικό και όχι επιβλαβή τρόπο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους οι νέοι που έχουν γονείς χαμηλού εισοδήματος και επιπέδου εκπαίδευσης, οι οποίοι φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οργανωμένων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους δραστηριοτήτων, βρέθηκαν να συγκεντρώνουν λιγότερες πιθανότητες εμπλοκής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Οι Sayer & Dwyer (2009) επεξεργάστηκαν δείγμα 3.563 μαθητών μέχρι 12 ετών, το οποίο είχε συγκεντρωθεί το 1997 από το Survey Research Centre του πανεπιστημίου του Michigan υπό τον τίτλο *US Panel Study of Income Dynamics*, για να διαπιστώσουν ότι τα παιδιά που ζουν σε πιο εύπορες περιοχές διαθέτουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, στην εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων, σε οργανωμένες δραστηριότητες και λιγότερο στην παρακολούθηση τηλεόρασης και στον ύπνο σε σχέση με τους συνομηλικούς τους που μεγαλώνουν σε φτωχότερες και υποβαθμισμένες γειτονίες. Από τη δεύτερη φάση -που ολοκληρώθηκε έξι χρόνια αργότερα (2003)- του ίδιου ερευνητικού προγράμματος του πανεπιστημίου του Michigan άντλησε τα δεδομένα του ο Lellock (2013). Επεξεργαζόμενος λοιπόν δείγμα 2.465 αμερικανών μαθητών ηλικίας μεταξύ 6 και 19 ετών, διαπίστωσε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα και τα επιστημονικά και διευθυντικά επαγγέλματα πρώτον με τη συχνότητα συμμετοχής των

παιδιών σε δομημένες, οργανωμένες υπό την εποπτεία ενηλίκου σχετιζόμενες με την τέχνη δραστηριότητες, όπως μαθήματα μουσικής, χορού και θεάτρου, και δεύτερον με τη συμμετοχή των υποκειμένων σε πολιτιστικά δρώμενα, δηλαδή τη συχνότητα παρακολούθησης θεατρικών ή μουσικών παραστάσεων.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εθνογραφική μελέτη της καθημερινής ζωής 88 αμερικανών μαθητών 7 ως 10 ετών που διενήργησε η Lageau (2000), εφαρμόζοντας ως μέθοδο έρευνας τη συνέντευξη με τους μαθητές αλλά και ξεχωριστά με τους γονείς τους και την παρατήρηση επί δίμηνη διάρκεια στις σχολικές τάξεις των υποκειμένων. Επίσης, με τη συνδρομή των συνεργατών της παρακολούθησε την καθημερινή ζωή των οικογενειών τόσο με επισκέψεις στις οικίες τους όσο και ακολουθώντας τους στην εκκλησία, σε επισκέψεις σε φίλους και συγγενείς, σε ιατρικά ραντεβού και σε διάφορες άλλες δράσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης διαθέτουν χρόνο σε οργανωμένες δραστηριότητες με έμφαση την κοινωνικοποίησή τους και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τα ευρήματα ανέπτυσαν συχνά έντονη εξωσχολική δραστηριότητα -κρατώντας για τον εαυτό τους πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή- σε έναν φρενήρη ρυθμό ενός γεμάτου εβδομαδιαίου προγράμματος με αυστηρά χρονοδιαγράμματα, ενώ οι γονείς τους βρίσκονταν σε διαρκή ετοιμότητα αλλά και σε έντονη πίεση προκειμένου να παρακολουθούν το πρόγραμμά τους και εμφάνιζαν υψηλή συναισθηματική σύνδεση με την απόδοση των παιδιών τους. Αντίθετα, τα παιδιά της εργατικής τάξης φάνηκε να στρέφονται κυρίως σε μη οργανωμένες και σε εσωτερικές παθητικές ενασχολήσεις όχι μορφωτικού χαρακτήρα, όπως τηλεόραση, ηλεκτρονικά παιχνίδια, επισκέψεις σε φίλους και παιχνίδια σε έναν πιο αργό ρυθμό ζωής.

Την ξεχωριστή σημασία ειδικά του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στον τρόπο διάθεσης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών ανέδειξαν οι Sullivan (2001) και Bianchi & Robinson (1997). Αναλυτικότερα, η Sullivan (2001) σε έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 465 δεκαεξάχρονων βρετανών μαθητών της τελευταίας τάξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρήκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνιστά μακράν το σημαντικότερο επιδρώντα στη διακύμανση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των υποκειμένων παράγοντα. Συμπεράνε ότι γονείς με πολιτισμικό κεφάλαιο προωθούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας των παιδιών τους με πολλούς τρόπους, με τις πολιτιστικές δραστηριότητες να συγκαταλέγονται μεταξύ αυτών. Οι Bianchi & Robinson (1997) μελέτησαν την επίδραση των δομικών οικογενειακών χαρακτηριστικών στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου παιδιών ηλικίας 3-11 ετών από την Καλιφόρνια των ΗΠΑ, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που ασκεί θετική επιρροή στη δημιουργική διάθεση του χρόνου είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας.

Σε 45 μαθητές ηλικίας 14 έως 17 ετών από υποβαθμισμένες γειτονιές του Μπέλφαστ της Ιρλανδίας εστίασε την έρευνά του ο McCarroll (2008), χρησιμοποιώντας συνδυασμό ποιοτικών μεθόδων. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι οι έφηβοι (που στο σύνολό τους ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα) σε ένα ανησυχητικό ποσοστό καταναλώνουν μεγάλες για την ηλικία τους ποσότητες αλκοόλ αλλά και ελαφρών ουσιών, συγκεντρώνονται σε δύο με τρία συγκεκριμένα μέρη για να παίξουν και να κουβεντιάσουν με τους συνομηλικούς τους, εμπλέκονται συχνά σε καυγάδες, δεν έχουν άλλα ενδιαφέροντα που να προάγουν το πνεύμα και ο γονεϊκός έλεγχος που τους ασκείται στον τρόπο που διαχειρίζονται τον ελεύθερο τους χρόνο είναι από ελλιπής έως ανύπαρκτος.

Στον ελληνικό χώρο εντοπίστηκαν δύο σχετικές ποσοτικές ερευνητικές μελέτες, του Θωίδη (2000), ο οποίος επεξεργάστηκε δείγμα 682 μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού του Νομού Θεσσαλονίκης τεκμηριώνοντας εμπειρικά τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος με τον τρόπο διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, και των Κυρίτση & Χελιατσίδου (2009) που έθεσαν στο επίκεντρο του ερευνητικού τους ενδιαφέροντος τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου (N=364) του Νομού Θεσσαλονίκης με το εξωσχολικό βιβλίο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της διατριβής του Θωίδη εντοπίστηκε θετική σύνδεση του επιπέδου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής δραστηριότητας του πατέρα και της μητέρας με την ενασχόληση των παιδιών τους με δημιουργικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Ενδεικτικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ παρακολουθούν σε ποσοστό 31% μαθήματα μουσικής και

16,4% δεύτερης ξένης γλώσσας, διαβάζουν καθημερινά σε ποσοστό 36% εξωσχολικά βιβλία, εφημερίδες ή περιοδικά, ενώ μόλις σε ποσοστό 4% και 16% αντίστοιχα δεν επισκέπτονται ποτέ μουσεία και δεν παρακολουθούν ποτέ θεατρικές παραστάσεις. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού ή Γυμνασίου είναι για τα μαθήματα μουσικής και δεύτερης ξένης γλώσσας 8,2 και 6,6%, για το καθημερινό διάβασμα 20%, ενώ για τις επισκέψεις σε μουσεία και θεατρικές παραστάσεις 20,6 και 43%. Στη δεύτερη έρευνα, των Κυρίτση & Χελιατσίδου (2009), διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι στη διαμόρφωση της κατανομής της αναγνωσιμότητας αποφασιστικός αποβαίνει ο γονεϊκός ρόλος, καθώς ο διαθέσιμος στο εξωσχολικό βιβλίο χρόνος των εφήβων κλιμακώνεται όσο εντονότερη είναι η συχνότητα ενασχόλησης με τέτοια δραστηριότητα τόσο του πατέρα ($F(2,343)=9,165$, $p: 0,00$) όσο και της μητέρας ($F(2,344)=2,767$, $p: 0,04$). Επίσης, βρέθηκε ότι ο μέσος εβδομαδιαίος ωριαίος χρόνος διαβάσματος ξεκινά από το 2,01 και 3,00 για τους μαθητές που ο πατέρας και η μητέρα τους διαβάζουν πολύ συχνά και καταλήγει στο 0,83 και 0,68 για τους μαθητές που η σχέση του πατέρα και της μητέρας τους με το βιβλίο είναι ανύπαρκτη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη διερεύνηση και την παρουσίαση των σχετικών ελληνικών και διεθνών εμπειρικών μελετών ανιχνεύτηκε η επίδραση των δομικών (επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγελματική δραστηριότητα και εισόδημα) χαρακτηριστικών της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και στην εν γένει επιρρέπεια που δεικνύουν σε εξωσχολικές ενασχολήσεις του ελεύθερου χρόνου που προάγουν το πνευματικό και πολιτιστικό τους επίπεδο. Η έρευνα βασίστηκε στην εύλογη παραδοχή ότι το μέτρο ή το κριτήριο για την εκτίμηση του βαθμού της ύπαρξης εκπαιδευτικής ισότητας έγκειται στο βαθμό που τόσο η σχολική πρόοδος όσο και οι ενασχολήσεις εκπαιδευτικού, ενημερωτικού, καλλιτεχνικού και μορφωτικού χαρακτήρα των μαθητών διαμορφώνονται ως απότοκα πρωτίστως της σχολικής διδασκαλίας. Συνεπώς, ενδεχόμενο αξιοσημείωτο προβάδισμα των παιδιών από μέσα ή ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μορφωσιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα θα τεκμηριώνει τη διαπίστωση περί του ατελέσφορου των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών-διδασκτικών αντισταθμιστικών πρακτικών που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη και στη συγκράτηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε παρήγαγε συγκλίνοντα εμπειρικά αποτελέσματα, που ανατρέπουν την προ δεκαετιών διαδεδομένη άποψη που ήθελε την άνιση επίδοση στο σχολείο ως απόρροια πρωτίστως των διαφορών στις ατομικές ικανότητες, καθώς κάθε φορά που δίπλα σε κάθε μια από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης και της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου μπαίνει η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών. Έτσι, οι στατιστικοί πίνακες αποκτούν εικόνα εξελικτικής αναλογίας με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει ιεραρχικά τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αντικατοπτρίζει και αναπαράγει με αξιοσημείωτη ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Η ακαδημαϊκή διαδρομή που καταγράφουν διαφορετικοί μαθητές δεν είναι προϊόν κάποιων ατομικών τους χαρακτηριστικών, αλλά εγγράφεται ως αποτέλεσμα της συνολικής ως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους μέσα σε διαφοροποιημένα, δηλαδή κοινωνικά προσδιορισμένα, περιβάλλοντα.

Τα εμπειρικά αποτελέσματα στη μεγάλη τους πλειονότητα και ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης του δείγματος, της σχολικής βαθμίδας φοίτησης των υποκειμένων ή των οποιοδήποτε άλλων εξωτερικών τους χαρακτηριστικών συγκλίνουν στη διαπίστωση της στατιστικώς σημαντικής θετικής σύνδεσης του προσδιοριζόμενου από το επίπεδο εκπαίδευσης, την επαγγελματική δραστηριότητα και την οικονομική κατάσταση κοινωνικοοικονομικού στρώματος με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη δημιουργική διάθεση του χρόνου. Φαίνεται δηλαδή πως επαρκώς τεκμηριώνεται το συμπέρασμα ότι κατά κανόνα όσο υψηλότερα είναι το επίπεδο σπουδών των γονέων, η επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκουν και το εισόδημά τους τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ο μαθητής να επιτύχει υψηλότερη βαθμολογία στις σχολικές εξετάσεις και να αξιοποιήσει παραγωγικά το χρόνο του.

Υπό την εδραίωση της πεποίθησης της στατιστικής συνάφειας, όπως προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ανάμεσα στην οικογένεια και τη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών τίθεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό τελικά υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Για τον Durkheim (1893/1933: 384-88) η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί την εξάλειψη των ανισοτήτων που δεν παράγονται από διαφορές στην ατομική αξία, ενώ για τον Weber (1978) την προώθηση του κοινού συμφέροντος ως τη βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ενότητας και σύμπνοιας, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του αποτελεσματικού πολιτικού συστήματος με τα θεσμικά του χαρακτηριστικά, όπως η ύπαρξη κανόνων δικαίου με τη μορφή συντάγματος, νόμων, εκπαίδευσης, κρατικής διοίκησης και γραφειοκρατίας. Για τον Rawls (1971) απαιτεί την παραδοχή δύο αρχών, αφενός ότι κάθε πρόσωπο πρέπει να έχει ίσο δικαίωμα στο πιο εκτενές συνολικό σύστημα ίσων βασικών ελευθεριών και αφετέρου ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες πρέπει να διαρρυθμίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποβαίνουν προς το μεγαλύτερο όφελος των λιγότερο ευνοημένων και να συνδέονται με αξιώματα και θέσεις ανοικτές σε όλους, υπό συνθήκες ακριβοδίκαιης ισότητας ευκαιριών.

Η κοινωνική δικαιοσύνη λοιπόν αναφέρεται στη βασική διάρθρωση της κοινωνίας, στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί θεσμοί διανέμουν με τρόπο ορθολογικό θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις, καθορίζουν με τρόπο ακριβοδίκαιο την κατανομή των πλεονεκτημάτων της κοινωνικής συνεργασίας, διασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις για μια ουσιαστική ζωή και ικανοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις έλλογες επιθυμίες των ατόμων. Βασικό ζητούμενο για την ευνομούμενη πολιτεία με τους επίσημους φορείς της είναι η παροχή σε θεσμικό όσο και σε νομικό επίπεδο ίδιων κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε κάθε άτομο ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό του στρώμα, έτσι ώστε ισότιμα εκκινώντας από την ίδια αφετηριακή βάση να μπορεί χωρίς προσκόμματα να διαμορφώσει τη ζωή του ανάλογα με τις ατομικές του ικανότητες. Όπως σημειώνει η Bell (2007: 1) κοινωνική δικαιοσύνη νοείται όταν υπάρχει πλήρης και ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στην κοινωνία, η οποία διαμορφώνεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της, για να διασφαλίσει τη σωματική τους ασφάλεια και ψυχολογική τους ισορροπία, για να εγγυηθεί την ισότιμη κατανομή των πόρων, σε ένα πλαίσιο όπου τα άτομα ταυτόχρονα αλληλεξαρτώνται, χωρίς ωστόσο να χάνουν τη δυνατότητά τους να αυτοπροσδιορίζονται και να αλληλοεξαρτώνται.

Ειδικά για την εκπαίδευση τίθεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό υπάρχει ισότητα ευκαιριών, όταν τα εμπειρικά αποτελέσματα αποκαλύπτουν ένα αξιοσημείωτο προβάδισμα των παιδιών που προέρχονται από μέσα ή ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μορφωσιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα.

Σχετικά, ο Hum (1993) αναφέρει τρεις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν προκειμένου να θεμελιώνεται η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι πραγματικά αξιοκρατικό και αποπνέει μια στέρεα αίσθηση δικαιοσύνης. Η πρώτη προϋπόθεση είναι ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου και τη μελλοντική επαγγελματική του θέση πρέπει με την πάροδο του χρόνου να γίνεται ισχυρότερη. Η δεύτερη είναι ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων του πρέπει να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου και η τρίτη ότι η σύνδεση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό στρώμα του πατέρα και της μητέρας και το αντίστοιχο των απογόνων τους θα πρέπει επίσης να μειώνεται. Η πρώτη προϋπόθεση πράγματι βρίσκει εμπειρική επιβεβαίωση, καθώς σε όλον τον κόσμο σε αυξανόμενο βαθμό η εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο καθίσταται ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής του πορείας αλλά και του είδους των ευκαιριών ζωής που θα αξιοποιήσει. Τα εμπειρικά ευρήματα, ωστόσο, δεν επιβεβαιώνουν ούτε τη δεύτερη ούτε την τρίτη προϋπόθεση, ότι δηλαδή η σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό υπόβαθρο και τη σχολική επιτυχία του μαθητή -και συνεπώς το δικό του μελλοντικό κοινωνικοοικονομικό στρώμα- παρουσιάζει διαχρονική εξασθένηση. Και οι τρεις αυτές συνθήκες –και κυρίως η δεύτερη και η τρίτη- που σε ένα ιδεατό επίπεδο διέπουν ένα πραγματικά αξιοκρατικό και κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα συνδέονται με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μια τέτοια ισότητα επιτυγχάνεται όταν κάθε άτομο ανεξάρτητα από τα εξωτερικά

του χαρακτηριστικά, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, η θρησκεία, η εθνικότητα, η φυλή ή το φύλο, διατηρεί τις ίδιες ευκαιρίες να αποκτήσει μια ευνοϊκή κοινωνικοοικονομική θέση (Parelius & Parelius, 1987: 264) ή όταν απολαμβάνει την ίδια μεταχείριση, γίνεται αποδέκτης των ίδιων ευκαιριών και είναι σε θέση να κατορθώσει το ίδιο επίτευγμα, όταν δηλαδή οι διαφορές δεν βασίζονται σε προκαταλήψεις και σε σχήματα καταπίεσης.

Ο Husen (1972: 13-15) είχε αποδώσει στο αίτημα για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών τρεις όρους. Ο πρώτος αφορά στην ισότητα στο σημείο εκκίνησης, δηλαδή στο επί ίσοις όροις εκπαιδευτικό ξεκίνημα του συνόλου των μαθητών, κάτι ακατόρθωτο καθώς προϋποθέτει τη γενετική και κοινωνική ουδετερότητα. Ο δεύτερος αφορά στην ισότητα στον τρόπο αντιμετώπισης όλων, ανεξαρτήτως των βιολογικών χαρακτηριστικών και κοινωνικής προέλευσης. Συνεπώς, θα έπρεπε να διαμορφωθεί ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που να φροντίζει για τη μόρφωση όλων των μαθητών και να τους αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο. Εντούτοις, ούτε αυτή η λύση φάνηκε αποτελεσματική, καθώς παρά τις φαινομενικά ίδιες εκπαιδευτικές συνθήκες (δωρεάν εκπαίδευση, ενιαίο σύστημα) τα αποτελέσματα έδειχναν πως ευνοημένοι και πάλι ήταν οι μαθητές που προέρχονταν από γονείς εύπορους και διανοούμενους, σε αντίθεση με τους μαθητές με γονείς εργάτες και αγρότες. Ο τρίτος όρος επικεντρώνεται στην ισότητα στο τελικό αποτέλεσμα, που αφορά στην υλοποίηση πολιτικών και μεταρρυθμίσεων που θα ενισχύσουν όχι μόνο την εκπαιδευτική συμμετοχή αλλά και την εκπαιδευτική επιτυχία, κάτι που θα οδηγήσει και στη γενικότερη κοινωνικοοικονομική ισότητα. Αυτή η εκδοχή συνάδει με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για επίτευξη ισότητας αποτελεσμάτων και όχι ευκαιριών, αφού η προσπάθεια για επίτευξη ισότητας ευκαιριών φάνηκε πως απέτυχε να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Όπως σχετικά είχε επισημάνει ο Coleman (1966: 72) η επιτυχία των σχολείων εκτιμάται στο βαθμό που μειώνουν την εξάρτηση των ευκαιριών ενός παιδιού από την κοινωνική του προέλευση. Έτσι, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών συνεπάγεται όχι απλώς ίσο σχολείο, αλλά εξίσου αποτελεσματικά σχολεία, η επιρροή των οποίων θα αντισταθμίσει τις διαφορές στο σημείο εκκίνησης των παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Γενικότερα, η επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση απαιτεί τη δημιουργία των προϋποθέσεων, κυρίως μέσω της κρατικής μέριμνας και των αποτελεσματικών πολιτικών, που θα καταστήσουν εφικτή την εξασφάλιση των διόδων πρόσβασης όλων των παιδιών σε κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού δικτύου, τη δυνατότητα προσπορισμού κάθε ωφέλειας που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να παράσχει και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων που δεν παρακωλύονται από κοινωνικά ή φυσικά εμπόδια. Όταν όμως οι ευκαιρίες και τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευόμενων να ολοκληρώσουν τις σχολικές διαδρομές, να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αποκτήσουν τα μορφωτικά πιστοποιητικά που επιθυμούν είναι ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση άνισες, τότε βρισκόμαστε στην καρδιά της εκπαιδευτικής ανισότητας και απομακρυνόμαστε από την κοινωνική δικαιοσύνη στους κόλπους της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996: 53-54).

Η εκπαίδευση κατανοείται σε κοινωνιολογικό επίπεδο ως αποτέλεσμα, ως συνισταμένη των δομικών και θεσμικών παραγόντων και συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό που ως τέτοιος αντικατοπτρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Έτσι, αντανακλώντας την κοινωνική πραγματικότητα, η δομή, οι σκοποί και οι προτεραιότητές της δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κοινωνικού σχηματισμού εντός του οποίου λειτουργεί. Κάθε κοινωνικός σχηματισμός όμως διέπεται από τη δική του δομή, οργάνωση, ιεραρχία, τρόπο λειτουργίας, κουλτούρα και ασφαλώς σε αυτόν ενυπάρχει κοινωνική διαστρωμάτωση ανάλογα με (συνήθως συγκεκριμένα) κριτήρια, όπως η οικονομική κατάσταση, το κύρος, η αναγνώριση, η δύναμη-επιρροή, η φιλανθρωπική δράση και η προσφορά. Προϋπόθεση λοιπόν για την εξάλειψη κάθε είδους εκπαιδευτικής ανισότητας είναι η πρότερη εξάλειψη των υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων, κάτι που η ισχύουσα μορφή και δομή των κοινωνιών δεν το επιτρέπει. Υπό την παραδοχή αυτή, η επίκληση πραγματικής αξιοκρατίας-ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση που θα επιφέρει ακαδημαϊκά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση δεν είναι παρά μια φενάκη, εφόσον η αξιοκρατική επιλογή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μηχανισμό να ανταποκριθεί στα αναπαραγωγικά καθήκοντα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας που περιορίζουν τα όποια

περιθώρια ταξικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 21-22). Το εύρος, το μέγεθος και η κατεύθυνση της εκπαιδευτικής ή κοινωνικής κινητικότητας δεν απορρέουν απλά από την έλλειψη ίσων ευκαιριών, γιατί ακόμη και αν υπήρχαν οι τυπικές ίσες ευκαιρίες είναι σίγουρο ότι η σχολική εξέλιξη θα εξακολουθούσε να βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική προέλευση. Ασφαλώς και η υλοποίηση αντισταθμιστικών μέτρων και προγραμμάτων θα μπορούσε να αμβλύνει την ανισότητα των επιδόσεων στα παιδιά διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, χωρίς όμως να καταφέρει να εκμηδενίσει την επίδραση της καταγωγής. Άλλωστε, ένα τέτοιο ολιστικό αποτέλεσμα θα αντέβαινε στην κοινή λογική, καθώς θα παραγνώριζε τον αντικειμενικά μεγάλο εκπαιδευτικό χρόνο που οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και τη χίμαιρα περί ανατροπής της επαγγελματικής και οικονομικής δομής μιας κοινωνίας.

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων εύλογα εγείρεται προβληματισμός και απορία ως προς το ρόλο και τα περιθώρια δυνατοτήτων του σχολείου έναντι της ισχυρής επίδρασης της φύσης και της ακόμη ισχυρότερης του οικογενειακού (κοινωνικού) περιβάλλοντος ανάλογα με τα μορφωτικά και πολιτισμικά του χαρακτηριστικά και τα οικονομικά του δεδομένα. Είναι, με άλλα λόγια, το σχολείο ουδέτερο απέναντι στις κοινωνικές διαφορές των μαθητών του, απαλλαγμένο από την ευθύνη, καθώς η μαθησιακή τους συμπεριφορά και επίδοση είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό προδιαγεγραμμένες; Ασφαλώς δεν είναι σε θέση να επέμβει στα βιολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών που παραλαμβάνει και τα οποία τους καθιστούν εξ αρχής άνισους. Υιοθετώντας τη στρατηγική της ίσης αντιμετώπισης όλων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα χαράσσει κεντρικά μια ενιαία πολιτική που χωρίς διακρίσεις και εξαιρέσεις απευθύνεται και υλοποιείται στο σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της επικράτειας, με κοινά προγράμματα σπουδών, γνωστικά αντικείμενα, εγχειρίδια, ύλη, οδηγίες προς εκπαιδευτικούς, τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης. Ωστόσο, η ενιαία αυτή πολιτική που ασκείται σε κάθε βαθμίδα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και αφορά στο σύνολο των μαθητών της επικράτειας προσδίδει μεν μια αίσθηση ίσης μεταχείρισης, αλλά, απευθυνόμενη σε παιδιά που εισέρχονται στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηριζόμενα από ένα σύνολο κοινωνικών μεταβλητών που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους, ουσιαστικά στην πράξη επικυρώνει τις αρχικές ανισότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζοντας τους κοινωνικά άνισους μαθητές ως ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, παρέχοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε παιδιά που προέρχονται από άνισα κοινωνικά περιβάλλοντα και εφαρμόζοντας τρόπους αντικειμενικής επιλογής για την προώθηση τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες με βάση αντικειμενικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσής τους, αν δεν οξύνει τις ανισότητες, σίγουρα δεν τις αμβλύνει, αφού δεν καταφέρνει να αποκλείσει την επίδραση κοινωνικοοικονομικών παραγόντων.

Συμπερασματικά λοιπόν η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν συνιστά από μόνη της συνθήκη επαρκή να επιφέρει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς, παρά την παροχή τους από την Πολιτεία στο σύνολο των μαθητών, η αναπαραγωγή της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας εξακολουθεί να αποτυπώνεται στην αξιολογική κλίμακα του σχολείου και η δικαιοσύνη δεν μπορεί να λογίζεται απλώς ως η ισότητα στην εφαρμογή κανόνων και πολιτικών, αλλά και ως η ισότητα των αποτελεσμάτων υπό την έννοια της αποσύνδεσής τους από κάθε εξωτερικό δημογραφικό χαρακτηριστικό. Η κατάκτηση, ωστόσο, της δικαιοσύνης σε τέτοιο επίπεδο μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάγεται στη σφαίρα μιας ρομαντικής ενορατικής φαντασίωσης, αφού προϋποθέτει τη θεωρητική εξιδανίκευση της βασικής δομής της σημερινής κοινωνίας ή τη ριζική αναδόμηση του τρόπου λειτουργίας της και την επακόλουθη δημιουργία συνθηκών αταξικότητας όπου κάθε μαθητεύομενος θα διακρίνεται με μοναδικό γνώμονα την αξιοσύνη, τις δυνατότητες και τη συνέπειά του χωρίς την επιρροή οικογενειακού περιβάλλοντος. Ρεαλιστικά όμως, μολονότι πράγματι η συνεισφορά του σχολείου προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να είναι ανεκτίμητη, ο ρόλος του αναπόδραστα αποδυναμώνεται έναντι της ισχυρής επίδρασης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στο παιδί, επίδρασης που είναι χρονικά προγενέστερη αλλά και χρονικά διαρκέστερη εκείνης του σχολείου. Ίσως τελικά η ορθολογική και ακριβοδίκαιη αξιολόγηση της αναδυόμενης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία κοινωνικής δικαιοσύνης να μην απορρέει αυστηρά και

αποκλειστικά από το βαθμό αποσύνδεσης της γνωστικής-μαθησιακής συμπεριφοράς από την κοινωνική προέλευση, αλλά επιπροσθέτως να πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλα κριτήρια-παράγοντες, όπως για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά η ανάδειξη των κλίσεων, των δεξιοτήτων και των ταλέντων του, η προώθησή του στην κατάλληλη επαγγελματική θέση, ο εξοπλισμός του με τις απαιτούμενες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων-απαιτήσεων της κοινωνίας ικανότητες, η ενστάλαξη αξιών και αρετών που ως πρότυπα θα συνοδεύουν μόνιμα τη συμπεριφορά, τη στάση και τις επιλογές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Bell, L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education (1-14). In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds). *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook*. New York: Routledge.

Bernstein, M. C. & Bradley, R. H. (Eds). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bhopal, K. & Maylor, U. (2013). *Educational Inequalities: Difference and Diversity in Schools and Higher Education*. Routledge.

Bianchi, S. & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 2, 332-344.

Blanden, J. & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20: 2, 245-263.

Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat for barn ur olika samhallsgrupper i Stockholm*. Stockholm: Norstedt.

Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (1979) (Eds), *Schooling and capitalism. A sociological reader*, London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bowles, S. (1972). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (Eds), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.

Boylan, M. (2004). *A Just Society*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Burger, K. (2019). The socio-spatial dimension of educational inequality: A comparative European analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 62: 171-186.

Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. *Counseling Psychology Quarterly*, 3: 4, 399-412.

Central Advisory Council for Education (1959). *The Crowther Report*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Chomsky, N. (2004). *Language and politics*. AK, Press Oakland.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.

Cuff, E. C., Dennis, A. J., Francis, D. W., & Sharrock, W. W. (2006). *Perspectives in sociology*. London and New York: Routledge.

Dahl, G. & Lochner, L. (2005). *The Impact of Family Income on Child Achievement*. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1305-05.

Daly, M. & Leonard, M. (2002). *Against All Odds: Family Life on a Low Income in Ireland*, Dublin: Combat Poverty Agency.

Δαναοσύλης-Αφεντάκης, Α. (1983). *Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19: 2, 294-304.
- Deding, M.C. & Hussain, M.A. (2002). *Children's Educational Attainment: Effects of parents' education, living conditions, and other background factors*. The Danish National Institute of Social Research.
- De Serf, M. (2002). *The Effects of Family, Social and Background Factors on Children's Educational Attainment*. Illinois Wesleyan University: Honors Projects.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiberman, H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 57, 1244-1257.
- Durkheim, E. (1893/1933). *The Division of Labor in Society*. Translated by G. Simpson. New York: Free Press.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-358.
- Goodman, A. & Gregg, P. (2010). *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gough, H.G. (1946). The relationship of socio-economic status to personality inventory and achievement test scores. *The Journal of Educational Psychology*, 37: 9, 527-540.
- Hoffereth, S. & Sandberg, J. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63, 295-308.
- Hoskins, K. & Barker, B. (2014). *Education and Social Mobility: Dreams of Success*. Trentam Books.
- Hurn, C.J. (1993). *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Husen, T. (1972). *Social Background and Educational Career: Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity*. Paris: OECD.
- Θωΐδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Φλώρινα: Διδακτορική Διατριβή.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική ανάλυση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσούλης, Μ. & Επιφανείου, Ν. (2000). Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων παιδιών προδημοτικής και το οικογενειακό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 95, 134-154.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 121-139.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κυρίτσης, Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2009). Η σχέση των μαθητών της Β' και Γ' Λυκείου με το εξωσχολικό βιβλίο και η αναγνωστική τους συμπεριφορά: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 91-92, 90-106.
- Λάπα-Βαρδούλη, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού στην Αττική. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2006, 2, 169-176.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children: A study from the united states. *Childhood*, 7: 2, 155-171.

- Lellock, J.S. (2013). Socioeconomic Status and Youth Participation in Extracurricular Arts Activities. Blacksburg: Thesis for the degree of Master of Science.
- Λιάμπας, Τ. & Τουρτούρας, Χ. (2007). Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες/μετανάστες (1100-1109). Πρακτικά του συνεδρίου: *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα
- Long, B.H. & Henderson, E.H. (1973). Children's use of time: Some personal and social correlates. *Elementary School Journal*, 73: 4, 193-199.
- Macdonald, M., McGuire, C. & Havighurst, R. (1949). Leisure Activities and the Socioeconomic Status of Children. *American Journal of Sociology*, 54: 6, 505-519.
- Mayock, P. & Byrne, T. (2004). *A Study of Sexual Health Issues, Attitudes and Behaviours: The Views of Early School Leavers*. Dublin: Crisis Pregnancy Agency.
- Ματσαγγούρας, Η. (1981). *Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων*. Πάλλειος Παιδαγωγική Ακαδημία.
- McCarroll, L. (2008). A Qualitative Exploration of Teenage Leisure Time in Socially Deprived Areas of Belfast. *Quest Proceedings of the QUB AHSS Conference*, 6, 189-203.
- Mercy, J.A. & Steelman, L.C. (1982). Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review*, 47, 532-542.
- Miller, D. (2003). 'A Response' (349-72). In D. A. Bell & A. De-Shalit (Eds), *Forms of Justice: Critical Perspectives on David Miller's Political Philosophy*. Lanham MD and Oxford: Rowman & Littlefield.
- Μιχελής, Α. (1998). *Η μέση εκπαίδευση στο Νομό Φθιώτιδας 1930-1980: Η ροή του μαθητικού δυναμικού*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.
- Μπασλής, Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Naidoo, L. (2007). Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4: 2, 23-37.
- Papakonstantinou, P. (1980). *Differation scolaire et origine social dans I" école obligatoire hellénique*. Sorbonne: Doctorat.
- Parelius, R.J. & Parelius, A.P. (1987). *Sociology of education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Parsons, T (1964). *The social system*. New York: The Free Press.
- Portes, P. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. Peter Lang Inc.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reardon, S.F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations (91-116). In G. Duncan & R.J. Murnane (Eds), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sayer, L. & Dwyer, R. (2009). Contextual effects of children's time use on health. Michigan Survey Research Centre.
- Sener, I., Copperman, R., Pendyala, R. & Bhat, C. (2008). An Analysis of Children's Leisure Activity Engagement: Examining the Day of week, location, physical Activity Level, and fixity dimensions. *Transportation*, 35: 5, 673-696.
- Sewell, W.H. & Shah, V. (1968). Social class, parental encouragement and educational aspiration. *American Journal of Sociology*, 73, 559-572.
- Shiel, G. & Eivers, E. (2010). Comparative international studies of reading literacy: current approaches and future directions (425-437). In D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*, New York: Routledge.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35: 4, 893-912.

Taviani, C. & Losch, S. (2003). Motivation, Self-Confidence, And Expectations As Predictors Of The Academic Performance Of Our High School Students. *Child Study Journal*, 33, 141-151.

Τζαφέα, Ό. (2017). *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.

Thomson, R. (2019). *Education, Inequality and Social Class: Expansion and Stratification in Educational Opportunity*. Routledge.

Thompson, M.S., Alexander, K.L. & Entwisle, D.R. (1988). Household composition, parental expectations and school achievement. *Social forces*, 67, 424-451.

Weber, M. (1978). *Economy and Society*. University of California Press.

White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.

Wight, V., Price, J., Bianchi, S. & Hunt, B. (2009). The time use of teenagers. *Social Science Research*, 38: 4, 792-809.

Zeijl, E., DuBois-Reymond, M. & Te Poel, Y. (2001). Young adolescents' leisure patterns. *Society and Leisure*, 2, 379-402.

Zill, N., Nord, W.C. & Loomis, L.S. (1995). *Adolescent Time Use, Risky Behavior and Outcomes: An Analysis of National Data*. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation. U.S. Department of Health and Human Services.

Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω Διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σερέτης Κωνσταντίνος
ΠΕ78-M.A. in Education, M.A. in Inclusive Education & Technology
kostashap@yahoo.gr

Γλαβά Ευαγγελία
ΠΕ02-M.A. Ειδικής Αγωγής
evelyn_glava@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι συνεχείς μεταβολές στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού έχουν οδηγήσει σε αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των κλασικών μοντέλων εκπαίδευσης. Καθίσταται με αυτόν τον τρόπο φανερή η αυξανόμενη ανάγκη για δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Βάσει λοιπόν των προαναφερθέντων αναγκών έχει προκύψει και η συζήτηση για την εφαρμογή στρατηγικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' Γυμνασίου, μέσω ενός προγράμματος Παρέμβασης στηριζόμενο στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού Μοντέλου RtI. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 μαθητές του γυμνασίου που φοιτούσαν στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης και είχαν όλοι την προαναφερθέντα διάγνωση.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Παρέμβαση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνική και πολιτική αγωγή

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι παραδοσιακές θεωρίες μάθησης του Piaget, Vygotsky και Gardner, αποτέλεσαν την αφετηρία και το έναυσμα για την ανάδειξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) –μίας εκπαιδευτικής και διδακτικής πρότασης, που έχει ως κύριο στόχο τη δημιουργία διδακτικών προγραμμάτων βάσει των αναγκών του κάθε και όλων των μαθητών. Οι ερμηνείες για την έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι ποικίλες, αν και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου της καθίσταται περίπλοκη υπόθεση, καθώς ο χαρακτήρας των αρχών της είναι πολυπαραγοντικός (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Σε μια πρώτη γενική προσέγγιση, ως Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί η αρχή, βάσει της οποίας η διδασκαλία πρέπει να γίνεται για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες εκπαίδευσης (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2010). Για την κατάλληλη προετοιμασία της χρήσης της ΔΔ πρέπει να δοθεί βάση στον μαθητή, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως προς το πρώτο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα ατομικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή του, το μαθησιακό του προφίλ αλλά και την επίδοσή του σε κάθε γνωστικό τομέα ξεχωριστά. Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να δοθεί έμφαση από τον εκπαιδευτικό στο περιεχόμενο, δηλαδή τι διδάσκεται ο μαθητής, στην επεξεργασία του περιεχομένου, πως διδάσκεται αλλά και στο τελικό προϊόν, δηλαδή πως αξιολογείται (Θεοφιλίδης, 2008).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί όσον αφορά τη συμβολή της ΔΔ και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν και έχουν αναδείξει το καθολικό αίτημα για την εφαρμογή της

(Αργυροπούλου, 2018; Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2010; Butler & VanLowe, 2010; Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997; Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Σε μελέτες που γίναν με εφαρμογή της μέσα στις τάξεις, τα δεδομένα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, παρατηρώντας βελτίωση στη μαθησιακή επίδοση στους μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκαν οι αρχές της ΔΔ. Μερικές από αυτές τις έρευνες οι οποίες ικανοποιούν το κριτήριο του πεδίου ενδιαφέροντος μας που είναι η μέση εκπαίδευση (και συγκεκριμένα μαθητές Γυμνασίου ηλικίας 11-15 ετών) θα περιγραφούν εν συντομία παρακάτω:

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αφορούσαν ένα αρκετά μεγάλο δείγμα μαθητών και εκπαιδευτικών (2.150 μαθητές, 47 εκπαιδευτικοί). Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το πρόγραμμα SEM-R (εμπλουτισμένο πρόγραμμα ανάγνωσης) με στόχο να μελετήσει τα αποτελέσματα της χρήσης του στην ανάγνωση. Στην αξιολόγηση φάνηκε πως η εφαρμογή της ΔΔ είχε ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ευχέρεια, ενώ στην κατανόηση του γραπτού λόγου τα δεδομένα έδειξαν μικρές διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες (Reis et al., 2011). Άλλη μία έρευνα που περιλάμβανε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στην περιοχή του Ιλινόις των ΗΠΑ (2001-2003), αναφέρει εξίσου θετικά αποτελέσματα. Εν προκειμένω, μέσω σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης, παρατηρήθηκε ότι μετά την υιοθέτηση στρατηγικών ΔΔ, υπήρξε σαφής βελτίωση στην εν γένει αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και ειδικότερα σε θέματα κατανόησης κειμένου και φωνολογικής επίγνωσης - αποκωδικοποίησής του (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003), γεγονός αρκετά ενθαρρυντικό για εφαρμογή και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παραμένουμε στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης (Β΄βάθμια) αλλά περνάμε πλέον στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για μια αναφορά σε σχετικές έρευνες. Μια πρώτη αναφορά θα πρέπει να γίνει σε έρευνα των Ζήσκο & Παπαδάκη (2015), με συμμετοχή 5 σχολείων (96 μαθητές και 5 καθηγητές). Η εν λόγω έρευνα ήλεγξε την εφαρμογή της ΔΔ ειδικότερα μέσω της χρήσης ειδικού λογισμικού (LAMS) στο μάθημα της Πληροφορικής με πολύ θετικά αποτελέσματα και δυνατότητα γενίκευσης της πρακτικής σε ευρύτερη κλίμακα. Ο Κολοκάθης (2000), αναφέρει αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα καθώς μέσω χρήσης ειδικού λογισμικού, ο μαθητής της έρευνάς του ήταν σε θέση να κατανοεί αποτελεσματικότερα βασικές έννοιες του μαθήματος της Φυσικής. Σημειώνεται, ότι και σε εναλλακτικά διδακτικά αντικείμενα του Γυμνασίου, μια παρέμβαση με βάση τις αρχές της ΔΔ μπορεί να έχει ευνοϊκά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως υποδεικνύει ο Στραντζάλης (2017), με την διαφοροποίηση που προτείνει να επικεντρώνεται σε στόχους, περιεχόμενο και δραστηριότητες στο μάθημα των θρησκευτικών.

Εκ των προαναφερθέντων, γίνεται αντιληπτή μια σαφής δυναμική που παρουσιάζει η εφαρμογή της ΔΔ και ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει μάλιστα να σημειωθεί πως αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και σε έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της ΔΔ στην Α΄θμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σημειώνουμε έρευνες των Πράντζιου, Κακανά, & Παπαδοπούλου (2016) καθώς και των Χολέβα, Αλεξόπουλου και Αναστασόπουλου, (2018) με πεδίο εφαρμογής την ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου ή έρευνα της Παναγιωτοπούλου, (2015) για την αντιμετώπιση της δυσαριθμησίας. Σε ευρύτερο, παγκόσμιο πλαίσιο η έρευνα του Servillio (2009), συνέδεσε τη ΔΔ με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των συμμετεχόντων και της μαθησιακή τους επίδοση εν γένει. Παρ' όλα αυτά δεν κρίθηκε σκόπιμη μια εκτενής παρουσίαση των μελετών αυτών, με δεδομένο ότι το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας παρέμβασης επικεντρώθηκε γύρω από συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες (Β΄ θμια εκπαίδευση, μαθητές Γυμνασίου) και μόνο.

Μέσα από την παράθεση των παραπάνω ερευνών προκύπτει αφενός το γεγονός της ενασχόλησης των περισσότερων εξ αυτών με συγκεκριμένα μαθήματα και διδακτικές ενότητες (ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας για παράδειγμα). Αφετέρου, αναδεικνύεται η απουσία ενδιαφέροντος για άλλα διδακτικά πεδία, όπως είναι το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, παρ' όλο που ως διδακτικό αντικείμενο εμφανίζεται τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο (βλ. και σχετικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών). Το ερευνητικό αυτό «κενό» επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Στην προσπάθεια αυτή, οι αρχές της ΔΔ συνδυάστηκαν με το εκπαιδευτικό Μοντέλο RfI («Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την

παρέμβαση-Response to Intervention») και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στη διερεύνηση, ταύτιση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται σε ένα αρκετά μεγάλο μέρος του μαθησιακού πληθυσμού. Πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερική το 1995 από τον Fuchs και περιλάμβανε 3 επίπεδα (Τζιβνίκου, 2015). Στο πρώτο επίπεδο στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της γενικής τάξης, (με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) και ο στόχος ήταν να παρέχεται από τον εκπαιδευτικό μία ποιοτική διδασκαλία που να βοηθά και να εξελίσει το σύνολο της τάξης. Στο δεύτερο επίπεδο -σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε και η παρούσα παρέμβαση- οι μαθητές των οποίων οι δυσκολίες στέκονται εμπόδιο ώστε να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη, διαχωρίζονται και δημιουργούν μεταξύ τους μικρές ομάδες προκειμένου να υλοποιηθεί μία πιο στοχευόμενη παρέμβαση με βάση τις δικές τους ανάγκες. Στο τρίτο επίπεδο, επιλέγονται οι μαθητές που δεν τα έχουν καταφέρει στα προηγούμενα επίπεδα προκειμένου να προχωρήσουν σε εξατομικευμένη διδασκαλία μάθησης (Τζιβνίκου, 2015).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα παρέμβαση επικεντρώθηκε αποκλειστικά σε μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε δομές τυπικής μέσης εκπαίδευσης. Ανώτερος σκοπός της, ήταν η διαπίστωση της επίδρασης της ΔΔ και του μοντέλου RtI στις επιδόσεις των μαθητών αυτών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 30 μαθητές ηλικίας 11 έως 15 ετών (19 αγόρια και 11 κορίτσια), με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίοι φοιτούσαν σε γενικό σχολείο και παρακολουθούσαν ταυτόχρονα θεραπευτικό πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης σε κέντρο ειδικών θεραπειών στον Νομό Αττικής. Όλοι οι μαθητές είχαν διαγνωστεί με συγκεκριμένη Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία). Η εν λόγω διάγνωση είχε γίνει από δημόσιο φορέα (βλ. Κ.Ε.Σ.Υ.) μέσω σταθμισμένων κριτηρίων και κρίση διεπιστημονικής ομάδας. Ταυτόχρονα, τα 3 από τα 11 κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τα ψυχομετρικά τεστ του φορέα, είχαν διαγνωστεί με γενικευμένες εκδηλώσεις άγχους και παρακολουθούσαν επιπλέον από ψυχολόγο. Τέσσερα από τα 19 αγόρια είχαν διαγνωστεί και με δυσγραφία και είχαν ενταχθεί σε εργοθεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ 6 αγόρια και 2 κορίτσια είχαν επίσης και Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα. Όλοι οι μαθητές προέρχονταν από οικονομικά ευκατάστατες οικογένειες με καλό μορφωτικό επίπεδο και πλήρως ενημερωμένες για τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών τους.

Για την ανάγκη της παρέμβασης προέκυψαν 2 ομάδες των 15 μαθητών, προκειμένου να δημιουργηθούν συνθέσεις με ίδιο μαθησιακό δυναμικό. Η μία αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου και εφαρμόστηκαν οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας αντίστοιχες του γενικού σχολείου και η άλλη την ομάδα σύγκρισης, στην οποία πραγματοποιήθηκε και η χρήση της ΔΔ. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το κέντρο ειδικών θεραπειών που παρακολουθούσε τους μαθητές. Προέκυψαν 2 ομάδες των 15 μαθητών, προκειμένου να δημιουργηθούν συνθέσεις με ίδιο μαθησιακό δυναμικό. Η μία αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου και εφαρμόστηκαν οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας, αντίστοιχες του γενικού σχολείου και η άλλη την ομάδα σύγκρισης, στην οποία πραγματοποιήθηκε και η παρέμβαση της ΔΔ.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα της έρευνας κρίθηκε ως απαραίτητη η χρήση μιας σειράς εργαλείων σύμφωνα με τις προτάσεις του Robson (2007). Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, ήταν αυτό της παρατήρησης. Συμμετείχαν δύο κάθε φορά παρατηρητές, οι οποίοι συμπλήρωναν σχετική φόρμα δεδομένων που αφορούσε στην καταγραφή: α) της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και β) των ερωτήσεών τους προς τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Η καταγραφή αυτή λειτούργησε ως συμπληρωματική μέθοδος με σκοπό τη συλλογή επιπλέον δεδομένων – βλ. Robson, (2007).

Ως εργαλείο άντλησης δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον τα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης που δημιουργήθηκαν από τους ερευνητές με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών των σχολικών τάξεων και δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων. Αυτά αποτελούνταν από συνδυασμό ερωτήσεων όλων των τύπων (ανοιχτών κλειστών, σωστό - λάθος, συμπλήρωσης κενών, πλήρους ή σύντομης ανάπτυξης). Η σύνθεση των ερωτήσεων βασίστηκε σε τράπεζα θεμάτων, η οποία προέκυψε βάσει πρότερων δοκιμασιών που είχαν αναθέσει οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους. Να σημειωθεί ότι τα εν λόγω εργαλεία ήταν κοινά για όλες τις ομάδες (ελέγχου-σύγκρισης). Τα παραπάνω αποτελούν και αυτά σημαντικά τεκμήρια (documents) για τον ερευνητή, όπως αναφέρει ο Robson (2007).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ- ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η επιλογή του ερευνητή και το είδος των ερευνητικών προβληματισμών που ο ίδιος θέτει είναι αυτά που καθορίζουν και το είδος της έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί (Flick, 2007). Με βάση τη θέση αυτή, η συγκεκριμένη μελέτη ουσιαστικά αποτελεί μία εκ των υστέρων έρευνα, χρησιμοποιώντας ένα αιτιακό - συγκριτικό μοντέλο με σχεδιασμό διδακτικής παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή) από τον ερευνητή, αποσκοπώντας στη σύγκριση δύο ομάδων: πειραματικής και ελέγχου (Cohen & Manion, 1994). Στη συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη δειγματοληπτική έρευνα, δηλαδή διαδικασία συλλογής δεδομένων από έναν πληθυσμό (Κορρές, 2014).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1995), η διαφοροποίηση αφορά 4 παραμέτρους: το περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία, το αποτέλεσμα και το μαθησιακό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαφοροποίηση έλαβε χώρα στο δεύτερο εκ των προαναφερθέντων τομέων: στη μαθησιακή διαδικασία – δηλαδή με ποιον τρόπο διδάχθηκαν οι μαθητές τις επιλεγμένες ενότητες. Φυσικά θα πρέπει να τονιστεί ότι και σε επίπεδο περιεχομένου (δηλαδή στο «τι» διδάχθηκαν οι μαθητές), υπήρξαν αναγκαστικά μικρής κλίμακας παρεμβάσεις ή και τροποποιήσεις/προσαρμογές, αλλά όχι σε τόσο εκτεταμένη κλίμακα, ώστε να θεωρηθεί ότι υπήρξε μια εμπειριστατωμένη παρέμβαση ή διαφοροποίηση και σε αυτό το επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά πραγματοποιήθηκε μία αξιολόγηση από εκπαιδευτικό Κοινωνικών Επιστημών και Φιλόλογο προκειμένου να διαπιστωθεί το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του δείγματος. Η εν λόγω αξιολόγηση επικεντρώθηκε στον έλεγχο πρότερων γνώσεων βασικών εννοιών του μαθήματος κυρίως με χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων του σχολικού εγχειριδίου αλλά και συνδυασμό ερωτήσεων (ανοιχτού/κλειστού τύπου) που προτείνει το βιβλίο καθηγητή και το τετράδιο εργασιών μαθητή του οικείου μαθήματος. Ακολούθως, χωρίστηκαν οι μαθητές σε 2 ισοδύναμες ομάδες (ελέγχου - σύγκρισης) των 15 ατόμων η κάθε μία. Το διαχωρισμό των δύο ομάδων ακολούθησε η επιλογή των ενοτήτων του μαθήματος με βάση τις οποίες θα πραγματοποιείτο η παρέμβαση. Η πλειονότητα των ενοτήτων αυτών άρθηκε από το αναλυτικό πρόγραμμα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Γ' Γυμνασίου (βλ. Α.Π.Σ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=11&ep=87). Τέτοιες ήταν: η διδακτική ενότητα για την οικογένεια (4.5 Ο θεσμός της οικογένειας), η ενότητα 8.1 (Μορφές Πολιτευμάτων) και η ενότητα 9.2 (Ψηφοφορία - Βασικές Αρχές). Επίσης, σε επίπεδο περιεχομένου, υπήρξαν και ενότητες που ήταν αποτέλεσμα προσαρμογής άλλων σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου (βλ. διδακτική ενότητα «οι Φωτεινοί Σηματοδότες» του βιβλίου «Κυκλοφοριακή Αγωγή και Οδική Ασφάλεια»). Η προσαρμογή αυτή και η παρέμβαση, δεν αφορούσαν μόνο τις ενότητες, αλλά επεκτάθηκαν και σε επίπεδο σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι, ενότητες με σκοπούς που πιθανόν να μην έδιναν στη συνέχεια αρκετούς ειδικούς στόχους σε επίπεδο σχεδίου μαθήματος έμειναν εκτός επιλογής. Παράλληλα, στις ήδη επιλεγμένες ενότητες, έγινε παρέμβαση σε επίπεδο σκοπών, ώστε να μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στη συνέχεια.

Όσον αφορά αυτή καθεαυτή την παρέμβαση σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας, εδώ σαφώς οι προσαρμογές ήταν μεγαλύτερες σε αριθμό και έκταση. Για κάθε σχέδιο μαθήματος κάθε ενότητας και διδακτικής ώρας καταστρώθηκαν αλλαγές με βάση τις αρχές της ΔΔ. Έτσι είχαμε συγκεκριμένες επιλογές ως προς:

- Τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας (βλ. διαδραστικό πίνακα, Η/Υ, διαφάνειες PowerPoint, εικόνες).

- Την εξειδίκευση των γενικών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος, σε ειδικούς, γνωστικούς, σαφείς και μετρήσιμους στόχους (ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι εν μέρει παραβλέφθηκαν, ώστε να προκύψουν κυρίως μετρήσιμα και άρα επεξεργάσιμα στοιχεία και δεδομένα).
- Την πορεία του μαθήματος (δεν χρησιμοποιήθηκαν οι παλαιότερες και μάλλον ξεπερασμένες εμπειριοκρατικές πορείες μαθήματος τύπου Komensky –Comenius, αλλά προτιμήθηκαν πιο ταιριαστές στο προφίλ των μαθητών πορείες με βάση τα κοινωνικά μοντέλα ή «μοντέλα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων» –βλ. Βερτσέτης, 1997: 200).
- Τη μορφή διδασκαλίας (π.χ. προτιμήθηκαν μέθοδοι με διερευνητική μορφή που προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών και όχι μονολογικές μορφές διδασκαλίας).
- Τις μεθόδους διδασκαλίας (εδώ προτιμήθηκαν μέθοδοι ομαδοκεντρικής μορφής, πχ ομάδες εργασίες, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, διδασκαλία με Η/Υ).
- Την αξιολόγηση κάθε διδακτικής ενότητας (π.χ. διαβαθμισμένη αξιολόγηση, δηλαδή το ίδιο περιεχόμενο αξιολόγησης με διαφορετικές εκδοχές ανάλογα το προφίλ του κάθε μαθητή σύμφωνα με όσα προτείνει η Καραγεώργου στο Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013)).

Παρακάτω περιγράφεται συνοπτικά μια ενδεικτική παρέμβαση προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μία συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Εν συντομία και όσον αφορά τις όποιες προσαρμογές σε επίπεδο περιεχομένου, στην ενότητα 9.2 (Ψηφοφορία - Βασικές Αρχές), ο γενικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος «Να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία της ενεργούς συμμετοχής στις πολιτικές διαδικασίες», θα έπρεπε να αναλυθεί σε επιμέρους ειδικούς στόχους, σαφείς και μετρήσιμους, ώστε να μπορεί να ελεγχθεί το ποσοστό επίτευξής τους. Έτσι, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος προέκυψαν οι παρακάτω επιμέρους ειδικοί στόχοι. Να είναι σε θέση οι μαθητές με το πέρας του μαθήματος να:

1. Οργανώνονται ψηφοδέλτια ως μέλη εφορευτικής επιτροπής σε εικονική ψηφοφορία στην τάξη.
2. Σημειώνουν σε ψηφοδέλτιο τους εκπροσώπους της επιλογής τους.
3. Καταγράφουν αποτελέσματα εικονικής ψηφοφορίας στην τάξη.
4. Ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των εκλογών στους συμμαθητές τους.

Σχετικά με την παρέμβαση σε επίπεδο διαδικασίας, για την ίδια ενότητα και για την πειραματική ομάδα, τα μέσα, τα υλικά, η μέθοδος και η πορεία της διδασκαλίας, διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τη διάγνωση των μαθητών. Έτσι, επιλέχθηκε μια διερευνητική μορφή διδασκαλίας σε αντίθεση με κλασικές «μετωπικού τύπου» διδασκαλίες (διάλεξη, αντιγραφή από τον πίνακα κλπ.). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μέθοδο, οργανώθηκε παιχνίδι ρόλων στην τάξη με εικονικές εκλογές, ώστε να βιώσουν οι μαθητές αφενός τη διαδικασία των εκλογών και αφετέρου την έννοια της συμμετοχής σε αυτές. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, με διαφορετικές αρμοδιότητες η κάθε μία (μία ομάδα αποτέλεσε τους υποψηφίους, μία ομάδα την εφορευτική επιτροπή, μία ομάδα τους εκλογικούς αντιπροσώπους κ.ο.κ.). Ομοίως, διαφοροποιήθηκαν και τα μέσα αλλά και τα υλικά της διδασκαλίας. Ενδεικτικά, στους μαθητές με δυσκολίες στη γραφή που επιλέχθηκαν ως μέλη της εικονικής εφορευτικής επιτροπής, δόθηκε η δυνατότητα να καταγράφουν τους υποψηφίους των εκλογών μέσω Η/Υ κάνοντας χρήση πληκτρολογίου. Αντιστοίχως, τα ονόματα στα ψηφοδέλτια είχαν διαφοροποιηθεί με ξεχωριστή γραμματοσειρά ή χρώμα, ώστε να διευκολυνθούν οι εν λόγω μαθητές κατά τη ψηφοφορία. Αλλά και στην καταμέτρηση / καταγραφή των αποτελεσμάτων υπήρξε διαφοροποίηση καθώς αυτή έγινε (με φανερό τρόπο) στο διαδραστικό πίνακα. Μαθητές με δυσκολία στα μαθηματικά που έπρεπε να καταμετρούν, χρησιμοποίησαν λογισμικό excel για να καταγράψουν το όνομα κάθε υποψηφίου όσες φορές αυτό είχε δίπλα του σταυρό (ψήφο). Με τον τρόπο αυτό εμφανιζόταν ο συνολικός αριθμός των ψήφων κάθε ονόματος στην αντίστοιχη αριστερή στήλη στο προαναφερθέν λογισμικό. Τέλος, κατά την ανακοίνωση των

αποτελεσμάτων και προκειμένου αυτά να διαβαστούν από μαθητές με δυσλεξία, κάθε όνομα υποψηφίου που εμφανιζόταν στο διαδραστικό πίνακα είχε διαφορετική γραμματοσειρά και χρώμα, με συγκεκριμένο προεπιλεγμένο διάστιχο, ώστε να διευκολύνει τους μαθητές αυτούς. Με τον τρόπο αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών δεν λειτούργησαν ως τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις υπήρξαν προφανώς και στις υπόλοιπες διδακτικές ενότητες, για λόγους χώρου όμως, δεν είναι δυνατόν να περιγραφούν λεπτομερώς. Η συνολική χρονική διάρκεια της σχεδίασης ήταν περίπου ένας μήνας. Ακριβώς το ίδιο διάστημα (1 μήνας) δαπανήθηκε και για την υλοποίηση της παρέμβασης, όπου πραγματοποιούνταν περίπου 3 συνεδρίες των 45 λεπτών ανά εβδομάδα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης και για τις 2 ομάδες. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς φάνηκε οι μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα σύγκρισης αφενός να έχουν αυξημένα ποσοστά συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου να πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα στα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ και λοιπές ενδοταξικές δοκιμασίες αξιολόγησης) σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Όσον αφορά το πρώτο από τα παραπάνω σημεία, θα πρέπει να τονιστεί πως οι φόρμες παρατήρησης, αφού συμπληρώθηκαν από τους παρατηρητές, στη συνέχεια τέθηκαν υπό επεξεργασία, ώστε σε αυτές να εντοπιστούν οι λέξεις κλειδιά που αφορούσαν στη συμμετοχή των μαθητών, κατόπιν να ταξινομηθούν και να κωδικοποιηθούν, προκειμένου να ποσοτικοποιηθούν και να αποδειχθεί κατά πόσο οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης βοηθήθηκαν ή όχι στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της ΔΔ σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων αυτών, φάνηκε αξιοσημείωτη διαφορά στη γενικότερη συμμετοχή των μαθητών της ομάδας όπου εφαρμόστηκαν οι αρχές της ΔΔ (41% καταγεγραμμένο από τους παρατηρητές ποσοστό συμμετοχής των μαθητών της ομάδας σύγκρισης, σε σχέση με 25% το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών της ομάδας ελέγχου). Ειδικότερα, όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που κατέγραψαν οι παρατηρητές, για τους μαθητές της ομάδας σύγκρισης το μάθημα θεωρήθηκε περισσότερο «προσβάσιμο» (καταγεγραμμένο ποσοστό εμφάνισης 9%) αλλά κι «ενδιαφέρον» (22%), με αποτέλεσμα την «καλύτερη κατανόησή» του (19%). Ως συνέπεια, παρατηρήθηκε και βελτίωση των εν λόγω μαθητών στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, αφού «αλληλεπιδρούσαν» περισσότερο πλέον μαζί τους (15%). Προφανώς σε ενότητες που προϋπέθεταν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (βλ. προαναφερθέν παράδειγμα ενδεικτικής ΔΔ – συμμετοχή σε εικονικές εκλογές στην τάξη) τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους παρατηρητές, ήταν αυξημένα σε σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες και επομένως έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ανωτέρω αναγραφόμενων ποσοστών.

Όσον αφορά στα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης (δοκιμασίες αξιολόγησης – τεστ), αυτά αφού συλλέχθηκαν, βαθμολογήθηκαν και έπειτα υπολογίστηκε ο μέσος όρος της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στους μέσους όρους των 2 ομάδων (ελέγχου και σύγκρισης). Για τον υπολογισμό του μέσου όρου χρησιμοποιήθηκε ο απλός μαθηματικός τύπος:

$$\text{Μέσος όρος} = \frac{x_1, x_2, x_3 \dots}{n}$$

Όπου x ήταν οι βαθμοί των μαθητών στα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης και n το πλήθος των μαθητών. Η διδακτική ενότητα, όπου οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης παρουσίασαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο στα κριτήρια αξιολόγησης, ήταν κάποιες από τις ενότητες που αφορούσαν στην κυκλοφοριακή αγωγή (βλ. «Φωτεινοί Σηματοδότες»). Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της ομάδας σύγκρισης στην ενότητα αυτή άγγιξε το 89%. Θα πρέπει να σημειωθεί

ότι και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν αρκετά καλά αποτελέσματα (μέσος όρος επίδοσης 72%). Μάλιστα, η διαφορά αυτή μεταξύ της επίδοσης των μαθητών των 2 ομάδων ήταν η μικρότερη σε σχέση με οποιαδήποτε από τις υπόλοιπες ενότητες, γεγονός που ενδεχομένως θα μπορούσε να αποδοθεί σε πρότερη γνώση των μαθητών (έχουν διδαχθεί σχετικές ενότητες στο δημοτικό) και επομένως η ενότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως χαμηλής απαίτησης. Χαμηλότερη επίδοση φάνηκε να παρουσιάζουν οι μαθητές στις υπόλοιπες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ωστόσο σε κάθε περίπτωση η επίδοσή της ομάδας σύγκρισης ήταν πάντοτε μεγαλύτερη από την αντίστοιχη επίδοση της ομάδας ελέγχου για κάθε ενότητα που εξετάστηκε. Ενδεικτικά, στην ενότητα 4.5 «Ο θεσμός της οικογένειας», η ομάδα σύγκρισης συγκέντρωσε μέσο όρο επίδοσης 78%, ενώ η ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο επίδοσης 54%, στην ενότητα 8.1 «Μορφές Πολιτευμάτων» τα ποσοστά επίδοσης των μαθητών της ομάδας σύγκρισης άγγιζαν το 73%, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που συγκέντρωσαν ποσοστό επιτυχίας μόλις 46%. Τέλος, στην ενότητα 9.2 «Ψηφοφορία - Βασικές Αρχές», τα ποσοστά επίδοσης της ομάδας σύγκρισης και ομάδας ελέγχου ήταν 81% και 50% αντίστοιχα.

Συνολικά λοιπόν, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά καθώς ο μέσος όρος των κριτηρίων αξιολόγησης της ομάδας σύγκρισης ήταν 80%, ενώ ο αντίστοιχος της ομάδας ελέγχου ήταν 55%, γεγονός που αποδεικνύει εκ νέου τη θετική επίδραση της ΔΔ στην κατανόηση των εκπαιδευτικών ενοτήτων, στα αποτελέσματα των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης και εν τέλει στη μαθησιακή επίδοση.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διαφαίνεται λοιπόν συμπερασματικά, μία σαφής δυναμική της ΔΔ, ειδικά σε τομείς όπως η σχολική επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένο μάθημα αλλά και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή άλλωστε ήταν και η υπόθεση στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Κρίνεται ωστόσο σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης της ΔΔ με την επίδοση των μαθητών αυτών μέσω μια ευρύτερης κλίμακας έρευνας, όπου θα γίνεται χρήση ενός μεγαλύτερου δείγματος μαθητών, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν να επιτρέπουν τη γενίκευσή τους με μεγαλύτερη ασφάλεια. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας -αν και ενθαρρυντικά- προέκυψαν κατόπιν μιας παρέμβασης, η οποία όμως πραγματοποιήθηκε σε ένα περιβάλλον με μάλλον «σταθερές» ή αμετάβλητες συνθήκες (βλ. κέντρο ειδικών θεραπειών). Επομένως, τίθεται αβίαστα το ερώτημα αν τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν αντίστοιχα αν αυτή είχε λάβει χώρα σε ένα πιο ρευστό μαθησιακό περιβάλλον όπως είναι μια τυπική αίθουσα διδασκαλίας σε ένα γενικό σχολικό πλαίσιο, όπου θα συνυπήρχαν μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μια τέτοια διερεύνηση θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει το αντικείμενο μιας μελλοντικής μελέτης. Κρίνεται βέβαια αναγκαία, η επιπλέον εφαρμογή της ΔΔ και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, σε επιπλέον σχολικά πλαίσια και δομές, καθώς και για περισσότερο χρονικό διάστημα, αφού φαίνεται η εφαρμογή της να είναι αποτελεσματική. Επιπλέον, θεωρείται μεγίστης σημασίας, η ανάγκη για δημιουργία εργαλείων στηριζόμενα στις στρατηγικές της ΔΔ για όλα τα μαθήματα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να παρέχεται ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.

Βακαλούδη, Α. Δ., & Δαγδιλέλης, Β. (2013β). Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «ΑΒΑΚΙΟ Ε-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”». *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των*

Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη». Από: http://ediktyo.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=132.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*, Master's research. Available from: Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Βερτσέτης, Α., (1997). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Butler, M. & Van Lowe, K. (2010). Using Differentiated Instruction in Teacher Education, *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. University of Plymouth.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Flick, U. (2007). *The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage Publications.

Ζήσκος, Β & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ' αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. *8th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens.

Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολοκάθης, Δ. Ι. (2000). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Φυσικής με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών σε μαθητή με Δυσλεξία*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ, Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας και Διαχείριση Πολιτισμικών Αγαθών.

Κορρές, Κ. (2014). *Μία Διδακτική Προσέγγιση των μαθημάτων των θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης.

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο «*Τιμές Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη*». Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

Παναγιωτοπούλου, Σ. (2011). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Μαθηματικών Σε Μαθητή Με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσαριθμησία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Ιστορίας, Φιλολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πράντζιου, Ι., Κακανά, Δ. Μ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2016). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων: Μια Διδακτική Παρέμβαση στην Ε' Τάξη Δημοτικού. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). «*Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*». Πρακτικά Συνεδρίου (γ' τόμος). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής & Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-50.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Στραντζάλης, Π. Ι. (2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στο: «*Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*», Τόμος Α', Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων.

Servillio, K. L. (2009). You Get to Choose! Motivating Students to Read Through Differentiated Instruction. A case study. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5.

Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse, young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: ASCD.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*», Τόμος Α', Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα.

Φιλίππατου, Δ. & Βεντίστα, Μ. Ο. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17, 68.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ. & Αναστασόπουλος Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2018*, 4, 130-143.

Η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας του Ακαδημαϊκού Λόγου στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: σκοπός, διδακτικοί στόχοι και μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Τάσος Μιχαηλίδης

Δρ Φιλολογίας, Διδάσκων τμήμα Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, tasmichailidis@uniwa.gr · tasmichailides@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο άρθρο επισημαίνει τη σημασία της καλλιέργειας του Ακαδημαϊκού Λόγου στην ελληνική εκπαίδευση, επιμένοντας στην ανάγκη οργάνωσης σχετικών Εργαστηρίων στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τα χαρακτηριστικά του Ακαδημαϊκού Λόγου, όπως αυτά περιγράφονται στους Οδηγούς Σπουδών ελληνικών ΑΕΙ και σε Πανεπιστήμια της Ευρώπης και Αμερικής, αναφορικά με την αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, το άρθρο εξετάζει τους λόγους για τους οποίους καταγράφονται σημαντικά προβλήματα κατά την εκπόνησή τους και γενικά κατά την παραγωγή επιστημονικού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι για τη θεσμική του υπόσταση και εκπαιδευτική του διάρθρωση σε επίπεδο διδακτικών στόχων ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου και ορίζεται ένα μεθοδολογικό πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης της Ακαδημαϊκής Γραφής κατά τα πρότυπα των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής. Αξιοποιώντας νεότερα ερευνητικά δεδομένα για την αλληλεπίδραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης κατά την παραγωγή επιστημονικού λόγου, η εργασία επικεντρώνεται στην ανάδειξη καλών πρακτικών διδασκαλίας της Ακαδημαϊκής Γραφής, για να αντιμετωπιστούν γνωστικά χάσματα και ασυνέχειες χρόνων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η εργασία επιχειρεί να περιγράψει μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση του Ακαδημαϊκού Λόγου, προκειμένου οι Έλληνες σπουδαστές και νέοι ερευνητές να είναι σε θέση να παράγουν επιστημονικό λόγο με ποιοτικά κριτήρια, σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Ακαδημαϊκός Λόγος, διπλωματικές εργασίες, ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική μεθοδολογία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 21^{ου} ΑΙΩΝΑ

Σε μια εποχή που μια σημαντική μερίδα της ελληνικής κοινωνίας συγκεντρώνει στα όρια του καταναλωτισμού πανεπιστημιακούς τίτλους, η καλλιέργεια του επιστημονικού λόγου αναδεικνύεται σε βασικό ζήτημα και διακύβευμα όλων των βαθμίδων της ελληνικής εκπαίδευσης και πρωτίστως της τριτοβάθμιας. Η εδραίωσή του ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο και πανεπιστημιακό μάθημα στα ελληνικά ΑΕΙ φαίνεται ότι ακόμα δεν έχει επιτευχθεί στον βαθμό που οι συνθήκες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες το απαιτούν (Λιοναράκης, 2014· Μανούσου 2017).

Την ίδια στιγμή, στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας, ακόμα και σε τμήματα που ανήκουν στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, επανέρχεται συχνά το θέμα της ανεπάρκειας των σπουδαστών στη συγγραφή επιστημονικών εργασιών. Συνήθως επισημαίνονται τα γνωστικά χάσματα που τους κληροδότησε ή έστω άφησε ανεπούλωτα η δευτεροβάθμια, όπως και η

αδυναμία των φοιτητών/τριών να παράγουν επιστημονικό λόγο που να πληροί τις προϋποθέσεις των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών και των διεθνών προτύπων. Το κυριότερο πρόβλημα όσον αφορά στην περαιτέρω θεσμική και διδακτική οργάνωση του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου είναι ότι ο Ακαδημαϊκός Λόγος αποτελεί έναν γενικό όρο, με τον οποίο αναφερόμαστε στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων διαφορετικών πεδίων. Έτσι, αυτή η γενικευμένη χρήση του έχει λειτουργήσει ως τροχοπέδη για την περιχαράκωση ενός αυτόνομου κειμενικού είδους, καθώς υπονοείται ότι δεν είναι δυνατόν να οριοθετηθεί ένας συγκεκριμένος τρόπος γραφής για όλες τις επιστήμες, παρόλο που χρησιμοποιείται ο ίδιος όρος για να περιγράψει τη διαδικασία περιγραφής και ανάλυσης εννοιών, μεθοδολογιών και επιστημονικών πορισμάτων διαφορετικών κλάδων Σπουδών. (Κουτσογιάννη-Μίχου, 2009· Nesi & Gardner, 2012).

Ωστόσο, η εξέταση πρόσφατων μελετών που διερευνούν σε βάθος νοητικές διαδικασίες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης κατά τη διατύπωση πρωτότυπων συλλογισμών, οι τρόποι αναπαράστασης του υλικού κόσμου στη συνείδηση ενός υποκειμένου και η αλληλεπιδραστική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οργάνωση λογικών διεργασιών και στη γλωσσική τους απόδοση αναδεικνύουν εμφατικά ότι ο Ακαδημαϊκός Λόγος περιγράφει ένα πεδίο γνώσης και δράσης με συγκεκριμένο επιστημονικό περιεχόμενο, ύφος και δομή. (Bakhtin, 1986· Csikszentmihalyi, 1996· Zinsser, 2001) Χρειάζεται δηλαδή να επιμενουμε περισσότερο σε αυτά τα στοιχεία που συνδέουν τις επιστήμες, αναφορικά με τον τρόπο κριτικής προσέγγισης των μεθοδολογικών προβλημάτων και γλωσσικής απόδοσής τους, παρά στα όσα τις διαχωρίζουν.

Την ίδια στιγμή, δεν θα πρέπει να παραλείπουμε ότι το επιστημονικό ύφος, όπως και κάθε μορφή λόγου, συνιστά μια σειρά χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την προσαρμογή της γλωσσικής έκφρασης σε ένα ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Με λίγα λόγια, η Ακαδημαϊκή Γραφή δεν σχετίζεται μόνο με έναν τρόπο γλωσσικής οργάνωσης και επεξεργασίας της πληροφορίας από την ανθρώπινη νόηση, αλλά παραμένει μια πολιτισμική σύμβαση, μια μορφή λόγου που το εκάστοτε κοινωνικό/θεσμικό πλαίσιο εκπαιδεύει ή μπορεί να εκπαιδεύσει το άτομο να εκφράζεται με συγκεκριμένα ρητορικές επιλογές που αναγνωρίζονται ως ιδιότητες του επιστημονικού ύφους: αποστασιοποίηση, σαφήνεια, νοηματική πυκνότητα, εκφραστική λιτότητα κ.α. (Koutsantoni, 2005).

Έτσι, η μελέτη των Οδηγών Σπουδών ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αναφορικά με τη συγγραφή διπλωματικών εργασιών έχει διπλή στόχευση: α) να αναδείξει τα κοινά χαρακτηριστικά που οριοθετούνται ως προϋποθέσεις αναγνώρισης του Ακαδημαϊκού Λόγου σε διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες, ενισχύοντας τη θέση ότι η Ακαδημαϊκή Γραφή συνιστά πράγματι ένα αυτόνομο είδος γραφής, παρά τις μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις των κλάδων σπουδών και β) να γίνει αντιληπτό ότι ως μορφή λόγου μπορεί και οφείλει να διδαχθεί συστηματικότερα στους σπουδαστές των διαφόρων Σχολών των ελληνικών Πανεπιστημίων. Σε αυτή τους την προσπάθεια, οι επιστημονικές κοινότητες μπορούν να αντλήσουν χρήσιμες πρακτικές από το παράδειγμα της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, που φαίνεται ότι πρωτοστατεί τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης, όπως και στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με γλωσσικές νόρμες, με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ευαισθησίας τους. Κατ' επέκταση, ο Ακαδημαϊκός Λόγος είναι δυνατό να διδαχθεί μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που εξασκεί τους εκπαιδευομένους στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της δομής και της γλώσσας του. (Μητσικοπούλου, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η σημασία της καλλιέργειας του Ακαδημαϊκού Λόγου γίνεται όλο και πιο αναγκαία, εφόσον άτομα με διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο, κίνητρα και προσδοκίες επιλέγουν να συνεχίσουν ανώτερες σπουδές, με αποτέλεσμα να υποχρεώνονται να γράψουν εργασίες με ακαδημαϊκές αξιώσεις, να παραγάγουν νέα γνώση και να δημοσιοποιήσουν τα πορίσματά τους στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι: α) η πτυχιακή εργασία αποτελεί για τις περισσότερες Σχολές υποχρεωτικό μάθημα για τη λήψη του πτυχίου και β) σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών κρίνεται απαραίτητο ο/η φοιτητής/τρια να είναι σε θέση να μελετήσει κριτικά τις πηγές, να χρησιμοποιήσει κατάλληλα την ορολογία του γνωστικού του πεδίου και να συγγράψει επιστημονικές εργασίες που ακολουθούν τις αρχές και τα πρότυπα του Ακαδημαϊκού Λόγου, τόσο σε επίπεδο οργάνωσης και δομής του κειμένου, όσο και στη διαχείριση της βιβλιογραφίας. (Χατζηνικητή & Ρετάλη, 2014· Dunleavy, 2003).

Αυτή ακριβώς η διαπίστωση για το τι συνιστά επάρκεια στη συγγραφή επιστημονικού λόγου φανερώνει μια χρόνια παρανόηση που έχει προκύψει από δομικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ούτε η δευτεροβάθμια ούτε η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποσαφηνίζει αρκετά στους Έλληνες σπουδαστές την αλληλεπίδραση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου. Η κριτική προσέγγιση των πηγών, η πρωτότυπη διαχείριση της μεθοδολογίας και η συνθετική ικανότητα είναι γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες ενισχύονται δια της άσκησης και εμβάθυνσης στις δομές του επιστημονικού λόγου και δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τη γλωσσική ευελιξία, τη χαμηλή συχνότητα ίδιων λέξεων και φράσεων, την κατάλληλη χρήση της ορολογίας και την υφολογική αντικειμενικότητα στην περιγραφή των αποτελεσμάτων. (Zinsser, 2001) Συνεπώς, η οργάνωση των διδακτικών στόχων του Ακαδημαϊκού Λόγου ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου στα ελληνικά Πανεπιστήμια οφείλει να αναδεικνύει αυτή τη διάδραση, καλλιεργώντας στους εκπαιδευόμενους συνδυαστικά τις δύο ομάδες δεξιοτήτων. (Mezirow, 2006).

Δεν είναι τυχαίο ότι η καθημερινή πρακτική στις ελληνικές Πανεπιστημιακές Σχολές δείχνει πως οι περισσότεροι σπουδαστές δηλώνουν ανέτοιμοι για μια τέτοια διαδικασία, εφόσον τα επιμέρους Τμήματα θεωρούν ως δεδομένο ότι οι φοιτητές τους έχουν αναπτύξει τα κατάλληλα εργαλεία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες, για να ολοκληρώσουν με επάρκεια τη διπλωματική τους εργασία. (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2007) Όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία, το πρόβλημα εδράζεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου αποτελεί προϋπόθεση για συμμετοχή σε κάθε μορφής ερευνητική δραστηριότητα, χωρίς να έχει διδαχθεί ουσιαστικά σε καμιά βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης. (Μανούσου, 2017) Αυτή η παρανόηση και το έλλειμμα λειτουργούν εν τέλει ανασταλτικά στην παραγωγή νέας γνώσης στα ελληνικά ΑΕΙ και στη διαμόρφωση του αναγκαίου υποβάθρου που χρειάζεται ένας απόφοιτος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά ένας νέος ερευνητής, για να ενταχθεί ομαλά στην επιστημονική κοινότητα του χώρου του.

Υπό αυτό το πρίσμα, το παρόν άρθρο αναφέρεται στις εκπαιδευτικές συνθήκες που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα θεσμικής οργάνωσης του Ακαδημαϊκού Λόγου σε αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, επισημαίνει τη σημασία μιας διεπιστημονικής προσέγγισης της διδακτικής του διαμεσολάβησης, καθώς διαφορετικοί επιστημονικοί χώροι (Γνωστική Ψυχολογία, Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία κ.α.) έχουν μελετήσει τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γραφής και τις αποκλίσεις της από άλλες μορφές λόγου, επομένως, δεν είναι δυνατόν ένας επαρκής εκπαιδευτής του αντικειμένου να μην τα λάβει υπόψη του κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. (Morley, 2007· Runcio, 2007· 2009) Άλλωστε, ως γνωστικό αντικείμενο χρειάζεται να διδαχθεί σε φοιτητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, άρα δεν θα μπορούσε να παραβλέπει τις πολύπλευρες όψεις και διαστάσεις που έχουν προκύψει από τη μέχρι τώρα μελέτη του. Επιπλέον, το άρθρο τονίζει την ανάγκη για εργαστηριακή του εφαρμογή, εφόσον μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα μπορούσε να είναι πραγματικά ωφέλιμη, αν έμενε περιορισμένη σε μια λογική διαλέξεων. Το μάθημα αυτό δηλαδή απαιτεί μικρές ομάδες εκπαιδευομένων που θα ασκούνται σε συνθετικές και ανασυνθετικές δραστηριότητες, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε να αναπροσδιοριστούν αποθαρρυντικές στάσεις του παρελθόντος και να καλλιεργηθούν σταδιακά σημαντικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους σπουδαστές στη συγγραφή ολοκληρωμένων επιστημονικών εργασιών. (Carr & Kemmis, 1997· Goleman, 2011).

Γι' αυτό, όπως αναφέρθηκε, τα κυριότερα θεωρητικά εργαλεία και δεδομένα που αξιοποιούνται για τη συγκρότηση των επιχειρημάτων που ακολουθούν είναι οι βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Mezirow, 2006· Κόκκος, 2010) και τα πορίσματα των μελετητών αναφορικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, (Sawyer, 2007· 2009) εφόσον μπορεί να αποτελέσει πρότυπο διδακτικής προσέγγισης για τα εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου. Ιδιαίτερα χρήσιμη για τον διδακτικό σχεδιασμό τους κρίνεται η προσεκτική αξιοποίηση σύγχρονων ερευνών για την αλληλεπίδραση των τύπων νοημοσύνης στη διαμόρφωση πρωτότυπης σκέψης. (Lubart, 2009· Howe, 1999· Csikszentmihalyi, 1996) Χρήσιμες πηγές, επίσης, αποτελούν και τα εγχειρίδια συγγραφής επιστημονικών εργασιών και οι Οδηγοί Σπουδών ελληνικών και ξένων

Πανεπιστημίων για την εκπόνηση διπλωματικών εργασιών. (Zinsser, 2001· Bell, 2007· Eco, 2001) Τέλος, η πολύτιμη εμπειρία που αποκόμισα από τον συντονισμό πτυχιακών εργασιών και την υλοποίηση εργαστηρίου Ακαδημαϊκού Λόγου για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του ΠΑΔΑ συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση της προσέγγισης που προτείνω και περιγράφω στη συγκεκριμένη εργασία.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ: ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ, ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Με τον όρο Ακαδημαϊκός Λόγος αναφερόμαστε στη δεξιότητα συγγραφής ως μιας σύνθετης διαδικασίας, που απαιτεί μελέτη, εξάσκηση, συνέπεια και εξοικείωση με τους γραπτούς και άγραφους κανόνες που διέπουν ένα επιστημονικό κείμενο και αφορούν στην τεκμηρίωση, στην κριτική προσέγγιση και σύνθεση, όπως και στη λογική οργάνωση και δόμηση του κειμένου. (Μανούσου, 2017· Λιοναράκης, 2014) Διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον οδηγό εκπόνησης διπλωματικών εργασιών του ΕΑΠ:

«Ο τρόπος συγγραφής πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να επιτρέπει στον συγγραφέα να μεταφέρει το μήνυμα της έρευνάς του καθαρά και συνοπτικά. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή στη Δομή, Σύνταξη και Γραμματική της διπλωματικής εργασίας. Η διπλωματική εργασία θα πρέπει να έχει λογική ροή και συνέπεια, να αποφεύγονται φλυαρίες και όσα γράφονται να είναι σχετικά με τον σκοπό της μελέτης». (ΕΑΠ, ΠΜΣ Τραπεζικής, 2019, σ. 10).

Παρόμοια περιγράφεται το περιεχόμενο του κειμένου της διπλωματικής σε σχετικούς οδηγούς του Πανεπιστημίου Πειραιά (ΠΑΠΕΙ) και του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) -Τμήμα Οικονομικών Επιστημών:

ΠΑΠΕΙ: «Όταν θέλουμε να υποστηρίξουμε το κείμενό μας με κομμάτι εργασίας κάποιου τρίτου, μπορούμε είτε να κάνουμε παράφραση του πρωτότυπου κειμένου, ώστε να το περιγράψουμε με το δικό μας τρόπο, πάντοτε δηλώνοντας την πηγή, είτε να βάλουμε μέσα σε εισαγωγικά το πρωτότυπο κομμάτι κειμένου που μας ενδιαφέρει (αυτό καλό είναι να περιορίζεται σε λίγες γραμμές) δηλώνοντας πάλι την πηγή. Τέλος, (3) δεν επιτρέπεται για κανένα λόγο να αντιγράψουμε (ή να μεταφράσουμε [...]) ολόκληρα κείμενα και να τα ενσωματώνουμε αυτούσια στο δικό μας». (Θεοδωρίδης & Πελέκης, Τμ. Πληροφορικής, ΠΑΠΕΙ, 2013, σ. 5).

ΕΚΠΑ: «[...] Η σωστή ισορροπία είναι σημαντική και αποτελεί ένδειξη καλής ικανότητας του γράφοντος. [...] Καλό είναι να αποφεύγεται το επιτηδευμένο λεξιλόγιο, το ειρωνικό ύφος, οι λόγιες εκφράσεις, οι λογοτεχνικές εκφράσεις, οι μακροσκελείς και περίπλοκες προτάσεις. Πρέπει να διασφαλίζεται η συνάφεια και η συνοχή μεταξύ των παραγράφων, ενοτήτων, κεφαλαίων, ώστε να υπάρχει νοηματική φυσική ροή στα τμήματα των κειμένων». (Δημητρίου, Παπαϊωάννου & Σκούρα, ΠΜΣ Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ, 2018, σ. 11, 14).

Οι παραπάνω οδηγίες προέρχονται από Οδηγούς Σπουδών που είναι αναλυτικότεροι άλλων Σχολών και πρόθεση έχουν να βοηθήσουν τον/την φοιτητή/τρια να κατανοήσει τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας του. Είναι δηλαδή προφανές ότι είναι βοηθητικές και αληθείς ως προς την περιγραφή των χαρακτηριστικών του επιστημονικού λόγου. Ωστόσο, μια σειρά ερωτημάτων προκύπτουν σχετικά με το εν λόγω ζήτημα που φανερώνουν τα δομικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και τα οποία επιβεβαιώνει τόσο η βιβλιογραφία, όσο και η καθημερινή εμπειρία. Συγκεκριμένα:

- Πότε οι Έλληνες μαθητές και σπουδαστές ασκήθηκαν τυπικά σε αυτά τα γνωρίσματα;
- Ποιες μαθησιακές διαδικασίες προετοίμασαν ουσιαστικά τον σπουδαστή για να παράγει επιστημονικό λόγο και να κατανοεί τους «τρόπους σύνθεσης» και «παράφρασης»;
- Ποιες μαθησιακές εμπειρίες έχουν προσλάβει αναφορικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επιστημονικού κειμένου, ώστε να έχουν αντιληφθεί το τι συνιστά «φλυαρία» και «αοριστολογία» στη συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας;

- Σε πόσες ελληνικές Πανεπιστημιακές Σχολές μελέτησε ο κάθε σπουδαστής επισταμένως θετικά και αρνητικά πρότυπα συγγραφής ακαδημαϊκού λόγου, έχοντας ως βάση κατάλληλους δείκτες διπλωματικών, για να είναι ικανός να αναπαραγάγει και να συνθέσει πρωτότυπα αυτά τα στοιχεία στη δική του εργασία;
- Είναι παρόμοιοι οι διδακτικοί στόχοι της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού ύφους, που απαιτεί η συγγραφή μιας διπλωματικής, ώστε να θεωρηθεί επαρκής προετοιμασία;
- Αποτέλεσε τελικά το μάθημα των Ερευνητικών Εργασιών στα Λύκεια την κατάλληλη προετοιμασία για την παραγωγή επιστημονικού λόγου;
- Εντάσσουν στη διδακτέα ύλη τους τα εισαγωγικά μαθήματα Μεθοδολογίας της Έρευνας, που πραγματοποιούνται στις περισσότερες Σχολές των ελληνικών Πανεπιστημίων, αρχές και τεχνικές ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων σχετικά με την παραγωγή επιστημονικού λόγου;

Χωρίς να ακυρώνεται ή να υπονομεύεται η προσωπική ευθύνη που αναλογεί σε κάθε εκκολαπτόμενο ακαδημαϊκό πολίτη ή ακόμα περισσότερο ερευνητή, (Χρυσάφιδης, 2000· Βασάλα, 2003) θεωρώ ότι ένας βασικός λόγος της έκτασης που έχει λάβει το πρόβλημα της ανεπάρκειας πολλών σπουδαστών στα ελληνικά Πανεπιστήμια να παραγάγουν επιστημονικό λόγο, εντοπίζεται στο ζήτημα της ασυνέχειας και της απουσίας πραγματικής διάδρασης ανάμεσα στις επιμέρους βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. (Rogers, 1999).

Για να αξιοποιήσει, δηλαδή, ένας φοιτητής σωστά και εποικοδομητικά το συγκεκριμένο είδος λόγου, πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις οργάνωσής του, εφόσον η ικανότητα σ' ένα άλλο είδος λόγου -π.χ. ποίηση ή στοχαστικό δοκίμιο- δεν εξασφαλίζει την ικανότητα συγγραφής ενός ακαδημαϊκού κειμένου. Οι φοιτητές χρειάζεται να μάθουν έμπρακτα τους κανόνες συγγραφής επιστημονικής εργασίας, προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη διπλωματική τους και να εξελιχθούν ακαδημαϊκά. (Zinsser, 2001).

Είναι φανερό ότι δεν έχει επιτευχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια ομαλή και σταδιακή μετάβαση από την παραγωγή γραπτού λόγου (κειμένων στοιχειώδους επιχειρηματολογίας στο Λύκειο) στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εργασίας. Αυτά τα επίμονα ελλείμματα φανερώνουν ότι το μάθημα των Ερευνητικών Εργασιών στα Λύκεια, που επιφορτίστηκε με αυτόν τον ρόλο μετάβασης-προετοιμασίας, δεν απέδωσε προς το παρόν τα αναμενόμενα, (Ματσαγγούρας, 2011· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003) διαπίστωση που χρειάζεται να προβληματίσει τους αρμοδίους και να επανασχεδιαστεί το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, διδακτέας ύλης και αξιολόγησης. Θα ήταν δηλαδή κρίσιμη μια πρώτη εισαγωγή στη διαχείριση των πηγών και σε ζητήματα δεοντολογίας, ώστε οι μαθητές της δευτεροβάθμιας να ευαισθητοποιούνται από νωρίς σε θέματα τεκμηρίωσης και πνευματικών δικαιωμάτων, όπως και στην κριτική αφομοίωση δεδομένων. Αυτή η παράμετρος θα ήταν σκόπιμο να αποτελέσει έμπρακτα και βασικό κριτήριο αξιολόγησης των εργασιών.

Στη συνέχεια, είναι αναγκαία η διδακτική προσέγγιση αυτών των ζητημάτων σε ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που είτε θα οργανώνονται από κοινού σε επίπεδο διδακτέας ύλης με τα μαθήματα Μεθοδολογίας της Έρευνας είτε οι διδάσκοντες θα συνεργάζονται και τα μαθήματα θα λειτουργούν συνδυαστικά ως προς τους διδακτικούς στόχους. Συγκεκριμένα στο μάθημα της Μεθοδολογίας θα επιχειρείται η εμβάθυνση στην ορολογία του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, στα είδη έρευνας και στις παραμέτρους σχεδίασης μεθοδολογικών εργαλείων, ενώ στα εργαστήρια Ακαδημαϊκής Γραφής οι διδακτικές συναντήσεις θα επιμένουν στα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου και στην απαιτούμενη γλωσσική έκφραση (κωδικοποίηση) που απαιτεί ανά στάδιο η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

Πριν δηλαδή ο σπουδαστής εκπονήσει τη διπλωματική του, το κάθε Τμήμα χρειάζεται να έχει λάβει μέτρα, ώστε να διασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή προετοιμασία των φοιτητών του

σχετικά με την εκπόνηση εργασιών. Συνεπώς, οι προδιαγραφές των Οδηγών δεν θα είναι κενό γράμμα για τον σπουδάζοντα, αλλά θα συνδυάζονται με σαφείς μαθησιακές εμπειρίες και παραστάσεις. Θα έχει, όπως ορίζει η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εσωτερικεύσει πρότυπα και θα έχει οικοδομήσει μια θετική στάση αναφορικά με την παραγωγή επιστημονικής γραφής, που θα ανακαλεί και θα αξιοποιεί για τη συγγραφή της διπλωματικής του. (Carr & Kemmis, 1997· Mezirow, 2006).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ως προς τη σημασία της καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων στους/στις φοιτητές/τριες κάθε επιστημονικού κλάδου είναι η περαιτέρω εξέταση των κριτηρίων αξιολόγησης των διπλωματικών εργασιών στον Οδηγό Σπουδών μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Οικονομικών Επιστημών (ΕΚΠΑ). Ο προσδιορισμός των παρακάτω παραμέτρων δείχνει για μια ακόμα φορά ότι οι σπουδαστές/στριες αξιολογούνται ως προς το επιστημονικό ύφος, αν και ελάχιστες ελληνικές Σχολές έχουν επενδύσει στην ανάπτυξη αυτών των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά:

- «ο ορθός ορισμός του προβλήματος,
- η χρήση και τεκμηρίωση των επιστημονικών και ερευνητικών μεθόδων που υιοθετήθηκαν [...],
- η κατάλληλη ερμηνεία και αιτιολόγηση (εντός των ορίων της εργασίας) των επιλογών των εργαλείων, λύσεων, κριτηρίων, κ.ά.
- η αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας,
- η αντικειμενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων,
- η ορθότητα των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν (αποφυγή αλλοιώσεων και παραποιήσεων των αποτελεσμάτων),
- η δομή της εργασίας και η ποιότητα του γραπτού λόγου (ορθή διατύπωση των κειμένων, έλλειψη ορθογραφικών και συντακτικών λαθών, κ.ά.),
- η χρήση και παράθεση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, καθώς και αξιόπιστων επιστημονικών άρθρων,
- και η πρωτοτυπία και αυθεντικότητα της εργασίας». (Δημητρίου, Παπαϊωάννου & Σκούρα, ΠΜΣ Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ, 2018, σ. 10).

Στο παραπάνω παράδειγμα, επομένως, ένα Οικονομικό Τμήμα ορίζει ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης την «ποιότητα του γραπτού λόγου», «τη δομή της εργασίας», «την αιτιολόγηση των εργαλείων, λύσεων, κριτηρίων κ.α». Έτσι, η παραγωγή επιστημονικού λόγου είναι προαπαιτούμενο και η υψηλή επίδοση στην αξιοποίηση των γνωρισμάτων του βασικός συντελεστής αποτίμησης της διπλωματικής. Την ίδια στιγμή, παρατηρούμε πόσο συνδεδεμένες είναι οι έννοιες της πρωτοτυπίας, της ορθής επιλογής και διαχείρισης της βιβλιογραφίας και του «ορθού ορισμού του προβλήματος» και των παραμέτρων μελέτης του με τη γλωσσική έκφραση και εμπάθυνση στις δομές της Ακαδημαϊκής Γραφής, αν επιμείνουμε στη συγγραφή της διπλωματικής. (Sawyer, 2007· Sternberg, 1999· Πετράκης, 2014).

Ως συνέχεια αυτής της διαπίστωσης, οφείλουμε να έχουμε υπόψη ότι η διπλωματική εργασία αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια ενός σπουδαστή για την παραγωγή ολοκληρωμένου επιστημονικού λόγου και αν επικεντρωθούμε στο μεταπτυχιακό επίπεδο συνιστά την επιστημονική του ταυτότητα, κριτήριο δηλαδή ειδίκευσης και ένταξης σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό χώρο. Προφανώς, η επιλογή και καθοδήγηση του επόπτη είναι σημαντική, (Βασάλα, 2003) αλλά δεν είναι εφικτό η επιστημονική εποπτεία μιας έρευνας να μετατρέπεται ή να περιορίζεται σε εργαστήριο γλωσσικής έκφρασης και παραγωγής ακαδημαϊκού ύφους, ούτε να αναλώνεται σε διορθώσεις επιμέλειας κειμένου σε επίπεδο σύνταξης και γραμματικής.

Παρόλο που η διπλωματική είναι, αναμφίβολα, πεδίο εφαρμογής και εμπέδωσης του συστήματος παραπομπών και βιβλιογραφίας, όπως και της χρήσης της επιστημονικής ορολογίας του κλάδου, δεν μπορεί να είναι το πλαίσιο που θα γνωρίσει ο φοιτητής για πρώτη φορά τους κανόνες αξιοποίησής τους. Συνεπώς, τα καθήκοντα του επόπτη χρειάζεται να επιμένουν στη σχεδίαση της μεθοδολογίας, σε ζητήματα συλλογής και αποτίμησης δεδομένων

και όχι στη διατύπωσή τους. Αυτή η έλλειψη γνωστικού και γλωσσικού υποβάθρου επιβεβαιώνεται στην πράξη ότι υπονομεύει τα κίνητρα και τη θετική στάση των φοιτητών απέναντι στην επιστήμη, δυσχεραίνει την επικοινωνία επόπτη-σπουδαστή και συχνά είναι αιτία αδυναμίας των φοιτητών να μείνουν συνεπείς στο αρχικό χρονοδιάγραμμα. (Rogers, 1999).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ακόμα και φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει με αξιώσεις τις προπτυχιακές σπουδές δυσκολεύονται να γράψουν μια εργασία με επιστημονικό τρόπο. Πράγματι, μια σύντομη ματιά στα αποθετήρια διπλωματικών των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι αρκετή, για να φανερώσει το μέγεθος του προβλήματος. Μια σειρά ελλείψεων και αδυναμιών εντοπίζονται σε έναν μεγάλο αριθμό από αυτές και εφόσον οι εργασίες δεν αναρτώνται με κάποια ένδειξη σχετικά με την αξιολόγησή τους, αποτελούν αδιαβάθμητα δείκτες και πρότυπα για τους άλλους σπουδαστές, διαγωνίζοντας το πρόβλημα. (Χατζηνικήτα & Ρετάλη, 2014· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ομαδοποιήσεις των αναγκαίων δεξιοτήτων, όπως ορίζονται από το Πανεπιστήμιο του Cambridge για τους φοιτητές του (<https://www.transkills.admin.cam.ac.uk/skills-portal>), ο επαρκής αναγνώστης θα παρατηρήσει σε αρκετές διπλωματικές Ελλήνων σπουδαστών σοβαρές αδυναμίες, τόσο στη σχεδίαση, όσο και στη διαχείριση και συγγραφή της έρευνας. Αναλυτικότερα, παρατηρούνται προβλήματα στη διάρθρωση των επιμέρους σταδίων μιας διπλωματικής εργασίας, στην αξιοποίηση των βιβλιογραφικών συστημάτων, στη γλωσσική επεξεργασία των πηγών, στη διατύπωση των ερευνητικών στόχων, στην περιγραφή των μεθόδων και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005· Πετράκης, 2014).

Συχνά, όπως επισημαίνουν και οι επόπτες διπλωματικών εργασιών, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας μένει περιγραφική και οι σπουδαστές δεν επιτυγχάνουν μια ουσιαστική σύνθεση των δεδομένων τους. Άλλες φορές, οι εργασίες δεν υπακούουν σε κανόνες συνάφειας και συνοχής, εφόσον δεν υπάρχει ομαλή μετάβαση από κεφάλαιο σε κεφάλαιο ή δεν αναπτύσσεται ισομερώς το περιεχόμενο. Μεγάλη δυσκολία, επίσης, παρατηρείται στη γνωστική και γλωσσική επεξεργασία των πηγών, εφόσον οι σπουδαστές καταφεύγουν στην παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από βιβλία ή άρθρα και στην απλή παράφραση επιχειρημάτων ή στοιχείων, θέλοντας να αποφύγουν την κριτική και συνθετική τους αποτίμηση. (Μανούσου, 2017· Ανδρεαδάκης, & Βάμβουκας, 2005· Λιοναράκης, 2014).

Επιπλέον, οι υφολογικές αδυναμίες δείχνουν ότι δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τα βασικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου. Οι έννοιες δηλαδή «απλότητα», «ακρίβεια», «σαφήνεια», «ουδέτερο ύφος», «αντικειμενικότητα στην περιγραφή», «γνωστική ευελιξία» και «κριτική διαχείριση των δεδομένων» μπορεί να τους είναι οικείες ως θεωρητικά γνωρίσματα και απαραίτητες δεξιότητες για την παραγωγή επιστημονικού λόγου, αλλά δεν έχουν αντιληφθεί και εμπεδώσει τους τρόπους εφαρμογής τους στην πράξη. Αυτό φαίνεται από τη συχνή χρήση προσωπικών αντωνυμιών ή ρημάτων στο πρώτο ενικό, από την υπερβολική χρήση γενικευτικών φράσεων, από την αξιοποίηση λογοτεχνισμών και την επιτήδευση ή ανομοιογένεια του ύφους, την περιττολογία, την ελλιπή εφαρμογή ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης, την κατάχρηση της γενικής πτώσης, την προβληματική σύνταξη των δευτερευουσών προτάσεων και τις άσκοπες επαναλήψεις λόγω εκφραστικών αδυναμιών. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005· Πετράκης, 2014).

Φαίνεται, επομένως, ότι δεν έχει γίνει επαρκώς αντιληπτό ότι γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν, προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχής συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας (γραπτός λόγος) ή η ολοκληρωμένη και σαφής υποστήριξή της (προφορικός λόγος). Αναλυτικότερα, η κατανόηση ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων πηγών, η σαφήνεια στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και στη σχεδίαση της μεθοδολογίας, η κατάλληλη αξιοποίηση της ορολογίας, οι έννοιες της κριτικής και συνθετικής επεξεργασίας μεγάλης ποσότητας δεδομένων, η ανάγκη για την ανάπτυξη πρωτότυπης σκέψης στην προσέγγιση μεθοδολογικών προβλημάτων, όπως και η ικανότητα ερμηνείας αποτελεσμάτων δείχνουν τη βαθιά σχέση νόησης και γλώσσας και την ουσιαστική διάδραση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων αναφορικά με την παραγωγή επιστημονικού λόγου. (Zinsser, 2001· Sternberg, 1999· Robinson, 2011).

Κάθε δηλαδή νέος ερευνητής, πέρα από το επιστημονικό του πεδίο, οφείλει να μελετήσει, να ασκηθεί και να αναπτύσσει συνεχώς τα γλωσσικά του εργαλεία, προκειμένου να είναι σε

θέση να εκφράζεται με ακρίβεια, αντικειμενικότητα και νοηματική πυκνότητα σε όλα τα στάδια της συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας. Κι αυτό δεν γίνεται αυτόματα ούτε είναι εύκολο οι πρώτες προσπάθειες να φέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Αντίθετα, χρειάζεται κάποιος να ενισχύσει σταδιακά τη γλωσσική του ευελιξία, να μάθει από τα λάθη του, να εντυφώσει μικροδομικά και μακροδομικά στο επιστημονικό κείμενο και να προετοιμαστεί σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικά διαμορφωμένο γι' αυτόν τον διδακτικό σκοπό. Κατά συνέπεια, πριν φτάσει στο σημείο να εκπονήσει τη διπλωματική του και να αξιολογηθεί για την ικανότητα στην παραγωγή επιστημονικού λόγου, είναι αναγκαίο να έχει αναπτύξει τεχνικές και αισθητήριο αυτοαξιολόγησης της δουλειάς του (αρχική, διαμορφωτική και τελική), να ξέρει τι να παρατηρήσει και πώς να το διορθώσει ή επεξεργαστεί, (Πετράκης, 2014) γι' αυτό και γίνεται λόγος για τη σημασία της διάδοσης σχετικών εργαστηρίων στα ελληνικά Πανεπιστήμια.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Γενικά κατά την εκπόνηση μιας επιστημονικής εργασίας στα περισσότερα επιστημονικά πεδία, σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, τα ζητήματα είναι περίπου τα ίδια. Αυτό που αλλάζει είναι ο βαθμός που απαιτείται να επιτευχθούν οι επιμέρους δείκτες ποιότητας, ενώ από ένα σημείο και μετά το ζητούμενο δεν είναι απλώς η συμμόρφωση και ορθή χρήση των κανόνων, εφόσον κριτήριο θετικής αξιολόγησής της έρευνας από την αρμόδια επιτροπή θεωρείται η παραγωγή νέας γνώσης. Πέρα από αυτή τη διαπίστωση, είναι σαφές ότι κάθε εργασία που εκλαμβάνεται ως επιστημονική, χρειάζεται να διερευνά ένα συγκεκριμένο επιστημονικό προβληματισμό, να προσδιορίζει σκοπό και στόχους, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει μεθοδολογικά εργαλεία, να συλλέγει, αναλύει και αποτιμά δεδομένα διατυπωμένα σ' ένα καλογραμμένο κείμενο. (Bell, 2007· Eco, 2001· Πετράκης, 2014).

Δεν είναι τυχαίο το συμπέρασμα του Umberto Eco, όπου στην εισαγωγή του βιβλίου *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία* (2001) φτάνει σε μια σημαντική διαπίστωση: «Δεν εκπλήσσομαι ότι σε κάθε χώρα του κόσμου οι κανόνες για μια καλή έρευνα, σε οποιοδήποτε επίπεδο πολυπλοκότητας, είναι εντελώς ίδιες» (Eco, 2011, σ. 23) Με λίγα λόγια, κάθε επιστημονικό κείμενο, ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο και τις μεθόδους προσέγγισης της έρευνας, οφείλει να απαντήσει στα καθοριστικά ερωτήματα: «τι», «γιατί» και «πώς». Δεν έχει σημασία, αν η έρευνα είναι εμπειρική ή θεωρητική, ιστορική ή κοινωνιολογική. Όλοι οι τύποι της έρευνας έχουν ένα «τι ερευνάται», ένα «γιατί ερευνάται» και «πώς ερευνάται». (Γκιόσος, 2016 στο Μανούσου, 2017).

Υπό αυτό το πρίσμα, ακολουθώντας τα διεθνή πρότυπα, είναι αναγκαίο να καταλήξουμε στον προσδιορισμό μιας σειράς οριζόντιων δεξιοτήτων σχετικά με τη συγγραφή ακαδημαϊκού λόγου στα ελληνικά ΑΕΙ, κοινές στα περισσότερα επιστημονικά πεδία, ώστε οι σπουδαστές μέσω της ανάπτυξής τους να προετοιμάζονται κατάλληλα για την εκπόνηση της διπλωματικής. (βλ. ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011) Αυτό δεν σημαίνει ότι θα παραβλέψει κανείς το γεγονός πως κάθε επιστημονικό πεδίο προϋποθέτει και απαιτεί μια σειρά εξειδικευμένων ιδιοτήτων εκ μέρους των ερευνητών του. Ωστόσο, η διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας παραγωγής επιστημονικού λόγου εξαρτάται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που ο σπουδαστής χρειάζεται να καλλιεργήσει, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις συγγραφής της διπλωματικής. (Bates, 2015· Fraser, Crook & Park, 2007) Μάλιστα, όπως αναφέρθηκε, η διδασκαλία του Ακαδημαϊκού Λόγου φαίνεται ότι είναι περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική, αν επιμένει σε μια διεπιστημονική προσέγγιση, συνδυάζοντας αρχές μεθοδολογίας της έρευνας με ασκήσεις ανάπτυξης ακαδημαϊκού ύφους. Παρόλο που οι Σχολές αναρτούν όλο και πιο αναλυτικούς οδηγούς εκπόνησης διπλωματικών εργασιών δεν είναι εφικτό να επικοινωνήσει κανείς την εμπειρία και δεξιότητες χρόνων μέσα από μια λίστα επιθυμητών χαρακτηριστικών ενός έργου.

Σύμφωνα με τη Μανούσου (2017), το γεγονός ότι ορισμένα Τμήματα στα ελληνικά ΑΕΙ οργανώνουν, ήδη από το 2007, εργαστήρια μεθοδολογίας και συγγραφής διπλωματικών εργασιών, όπου γίνεται εποικοδομητική κριτική σχετικά με την πρόοδο της έρευνας των φοιτητών, είναι ένα σημαντικό βήμα προς τη συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση του

προβλήματος που περιγράφουμε.¹ Ωστόσο, τα εργαστήρια αυτά για όσους εκπονούν τη διπλωματική τους, παρά τη χρησιμότητά τους, λειτουργούν σποραδικά και αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις στην ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, όταν και όπου λειτουργούν, συνιστούν ένα ωφέλιμο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρέχοντας στους σπουδαστές την ευκαιρία να ακούσουν αξιόπιστη κριτική για την εργασία τους, αλλά και να μοιραστούν τις αγωνίες που βιώνουν κατά τη διαδικασία της εκπόνησής της. Επιπλέον, στα εργαστήρια πολλές φορές πληροφορούνται για ζητήματα που ίσως δεν είναι ξεκάθαρα (βλ. τη σύνταξη βιβλιογραφικών αναφορών, μεθοδολογικά ζητήματα κ.α.) και κυρίως εξοικειώνονται με την κουλτούρα της Σχολής και επικοινωνούν ουσιαστικότερα με άλλους φοιτητές που εκπονούν, παράλληλα, τη διπλωματική τους. Αποκτούν δηλαδή μια αίσθηση κοινότητας και μαθαίνουν να επικοινωνούν τη σκέψη τους και τους προβληματισμούς τους, αισθανόμενοι πως το ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι χώρος μάθησης και πολιτισμού και όχι απλώς πάροχος τίτλων σπουδών. (Μπακιρτζής, 2003· Χρυσάφιδης, 2000).

Κατ' επέκταση, τα εν λόγω Εργαστήρια αποτελούν την πιο αξιόπιστη απάντηση στο σημαντικό κενό που παρατηρείται στην εγχώρια εκπαίδευση. Συνεπώς, χρειάζεται άμεσα να θεσμοποιηθούν, να οργανωθούν ακόμα περισσότερο σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και να επιμορφωθεί κατάλληλα εκπαιδευτικό προσωπικό, ικανό να εφαρμόζει διεθνώς δοκιμασμένες πρακτικές συνεργατικής μάθησης και να ακολουθεί τις γενικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες έρευνες για τη σύνδεση νόησης και γλώσσας είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι αμφότερες οι ικανότητες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης που απαιτεί η επιστημονική έρευνα βασίζονται στο περιβάλλον που θα διαμορφώσει το πλαίσιο της αναστοχαστικής λειτουργίας και θα προσφέρει ευκαιρίες εμπάθνησης στις δομές της πραγματικότητας. Γι' αυτό είναι τόσο κρίσιμος ο ρόλος των εργαστηρίων και η σημασία της κατάλληλης οργάνωσής τους, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. (Mezirow et al., 2007· Morley, 2007).

Σε αυτή ακριβώς τη διαπίστωση βασίζεται και η σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης μιας τέτοιας διδακτικής σχεδίασης, εφόσον τα διαφορετικά ερευνητικά πεδία που επιδιώκουν να προσεγγίσουν τις έννοιες της κριτικής σκέψης, απαραίτητο στοιχείο κάθε επιστημονικής εργασίας, δίνουν συνεχώς νέες διαστάσεις στη νοητική λειτουργία και στους όρους που την περιγράφουν εννοιολογικά, αλλά και στις μεταξύ τους συσχετίσεις. Αποκαλύπτεται έτσι η πολυπλοκότητα του πνευματικού έργου που πραγματώνει τη γλωσσική σύνθεση διαφορετικών νοητικών διαδικασιών κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα ο/η σπουδαστής/στρια καλείται: α) να επιτύχει την κριτική αφομοίωση των πηγών και β) να αξιοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση, για να διαμορφώσει μια πρωτότυπη προσέγγιση της ερευνητικής υπόθεσης, την οποία θα αποτυπώσει γλωσσικά. (Pope, 1994)

Έτσι, ένας εκπαιδευτής του Ακαδημαϊκού Λόγου οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τα στάδια μιας επιστημονικής εργασίας, αλλά και τα νέα δεδομένα σχετικά με τις δομές σκέψης που εμπλέκει η συγγραφή της, ώστε να σχεδιάζει και να υλοποιεί δραστηριότητες, κατάλληλες για την ενίσχυση των αναγκαίων δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν είναι ένα ακόμα πεδίο της Φιλολογίας, αλλά ένα προνομιακό διεπιστημονικό πεδίο με βασικό σκοπό την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, που επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που το κάθε άτομο συνθέτει τις νέες πληροφορίες, εφόσον η γλώσσα ως κώδικας εμπλέκεται στη διαδικασία ανάκλησης ή συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. (Brookfield, 1993· Runco, 2007).

Αναλυτικότερα, η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η κριτική σκέψη, βασικό χαρακτηριστικό κάθε ικανού ερευνητή, αποτελεί μια πολύπλοκη νοητική διεργασία που εμπλέκει ένα σύνολο ικανοτήτων, οι οποίες είναι δυνατό να ενισχυθούν με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. (Wingate, 2014· Mezirow et al., 2007) Ενδιαφέρον για το θέμα μας έχουν και οι μελέτες των Pinker (1999) και Chomsky (1972), εφόσον επισημαίνουν ότι η γλώσσα δεν είναι ένας κώδικας που εκτελεί απλώς νοητικές εντολές, αλλά αλληλεπιδρά με τις δομές σκέψης και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τον τρόπο πρόσληψης και αποτίμησης της

¹ Για ανάλογη τάση στο εξωτερικό βλ. ενδεικτικά University of Washington, υλικό διαθέσιμο στο: <http://www.grad.washington.edu/profdev>. Ανακτήθηκε στις 10-9-2019.

πραγματικότητας. Άρα, δεν είναι δυνατόν να εξετάζεται σε ένα εργαστήριο Ακαδημαϊκού Λόγου η συγγραφή μιας επιστημονικής εργασίας ξεχωριστά από τα στάδια και τις μεθόδους της έρευνας. (Creme & Lea, 2008).

Μια διδακτική μεθοδολογία της ακαδημαϊκής γραφής που μπορεί να φέρει αποτελέσματα και να ενταχθεί με επιτυχία σε διαφορετικές Σχολές δεν μπορεί να περιλαμβάνει απλώς οδηγίες επιμέλειας κειμένου και συχνών γλωσσικών λαθών, αλλά θα συνδυάζει τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, κατά τρόπο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ασκούνται σε δραστηριότητες που ενισχύουν συνδυαστικά νοητικές δομές και γλωσσικά εργαλεία. Οι σπουδαστές, είναι αναγκαίο, να κατανοήσουν τον βαθμό που η γλώσσα παρεμβαίνει στον τρόπο αντίληψης των δεδομένων τους, τα μετασχηματίζει και τα αποκρυσταλλώνει εννοιολογικά, ώστε να είναι εύληπτα στον δέκτη. Όπως αναφέρει ο Bakhtin (1981), η γλώσσα συνιστά ένα δίκτυο διαλεκτικής αντιπαράθεσης ατόμου, πολιτισμού και υλικού κόσμου, κατά τη διάρκεια της οποίας συντελείται ένας δυναμικός ανασχηματισμός των στάσεων του υποκειμένου σε σχέση με το τι ορίζεται ως πραγματικότητα. (Csikszentmihalyi, 1996· Waldrop, 1994).

Με βάση αυτόν τον άξονα συσχετίσεων αντίληψης και δημιουργικότητας στην παραγωγή τόσο του επιστημονικού, όσο και του δημιουργικού λόγου, ο Wallas (1926) θα επιμείνει στον τρόπο που γεννιέται η κεντρική ιδέα και μετατρέπεται σε γραπτό κείμενο, άρα θα μελετήσει τους τρόπους που η συνείδηση επιστρατεύει διάφορες πλευρές της νόησης και αξιοποιεί γλωσσικά εργαλεία, για να επιτευχθεί η κριτική ανασύνθεση των υλικών: α) προκαταρκτικό στάδιο: η συνειδητή εργασία για τη λύση των προβλημάτων, β) η φάση επώασης κατά την οποία ο εγκέφαλος εργάζεται ασυνείδητα και απορρίπτει τις περιττές ιδέες γ) ο φωτισμός, φάση που η υποσχόμενη ιδέα μεταβαίνει στη συνείδηση για περαιτέρω επεξεργασία και δ) η επαλήθευση, η συνειδητή δηλαδή αξιολόγηση και ανάπτυξη της ιδέας –σε αυτή τη φάση μπορούν να γίνουν και ανακλήσεις δεδομένων από άλλα στάδια. (Amabile, 1996· Μιχαηλίδης, 2018).

Αυτές οι κοινές αρχές στη σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη διάδραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης στην παραγωγή επιστημονικού και δημιουργικού λόγου, έχοντας ως βάση αναφοράς τη διερευνητική και δημιουργική φύση της γλώσσας δείχνουν ότι τα εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου μπορούν όσον αφορά στη δομή τους και σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας να αντλήσουν ενδιαφέρουσες πρακτικές από το παράδειγμα των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, που ήδη έχουν μια πορεία στην ελληνική εκπαίδευση και κερδίζουν συνεχώς χώρο στην επιστημονική κοινότητα.

Συγκεκριμένα και οι δύο τύποι Εργαστηρίου, με τον τρόπο που αναλύονται εδώ, απευθύνονται σε ενηλίκους, απαιτούν αυτενέργεια και αυξημένο βαθμό συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων και οφείλουν να προβάλλουν θετικά πρότυπα που θα λειτουργούν ως καλές πρακτικές στη συνείδηση των διδασκομένων. Ωστόσο, είναι δεδομένο ότι η Ακαδημαϊκή Γραφή δεν είναι λογοτεχνικό είδος και παρά τα οφέλη που μπορεί ο εκπαιδευτής να αντλήσει από τη μελέτη της δομής των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, είναι σημαντικό να κατανοήσει ότι η δημιουργικότητα στην επιστήμη, αν και είναι σημαντική παράμετρος, λειτουργεί πολύ διαφορετικά απ' ότι στη λογοτεχνία. Σε ένα εργαστήριο Ακαδημαϊκού Λόγου χρειάζεται ένας πολύ μεγαλύτερος βαθμός πειθαρχίας σε συγκεκριμένα υφολογικά χαρακτηριστικά και μια πολύ πιο απαιτητική εμβάθυνση στη σχέση νοητικών δομών και γλωσσικών επιλογών. (Sawyer, 2009· Sternberg, 1999).

Πάντως, οι απόψεις προοδευτικών θεωρητικών, όπως ο Vygotsky [1934]· 1987), που υποστήριζαν τεχνικές ενθάρρυνσης της ελευθερίας έκφρασης, στρατηγικές κοινωνικής ευαισθητοποίησης και την ανάδειξη της προσωπικής ευθύνης του συγγραφέα-ερευνητή, που συμπεριλάμβανε κριτική αποτίμηση προτύπων της εκάστοτε μορφής λόγου, έχουν άμεση σχέση με τη διδακτική του Ακαδημαϊκού Λόγου, με τον τρόπο που την περιγράψαμε. (Vernon, 1970). Το εργαστήριο είναι το κατάλληλο πλαίσιο για να επιχειρείται η αναγκαία ισορροπία διαλεκτικής σύνθεσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή καινοτομία και την ακαδημαϊκή συμμόρφωση, κατά τρόπο που να ευνοεί την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των νέων ερευνητών διαμέσου της αποτίμησης προτύπων και ανασύνθεσης πηγών. (Pope, 2005· Sawyer, 2007).

Άλλωστε, η συνεργατική μάθηση για να φέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα χρειάζεται να υλοποιείται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ανταλλαγής απόψεων και κοινών

ενδιαφερόντων. Υπό αυτή την έννοια, ο ακαδημαϊκός λόγος μπορεί να αναπτυχθεί δια της μελέτης γραμματικών και συντακτικών κανόνων, όπως αξιοποιούνται και λειτουργούν μέσα σε επιστημονικά κείμενα, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν εγκαίρως την αλληλεπίδραση γλώσσας και σκέψης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, οι απόπειρες γλωσσικής διαχείρισης ή ανασύνθεσης ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων είναι δυνατό να ενεργοποιούν πολύτροπα τη γνωστική και γλωσσική ευελιξία των συμμετεχόντων. (Sawyer, 2009· Waldrop, 1994).

Σε αυτά τα εργαστήρια, μακριά από το ύφος των διαλέξεων που παθητικοποιούν τον δέκτη, οι σπουδαστές θα μπορούν να οικειώνονται τα ιδιαίτερα στάδια και ιδιότητες που χαρακτηρίζει κάθε άρτια διπλωματική εργασία, προχωρώντας πέρα από το κανονιστικό πλαίσιο, ώστε να αναπτυχθεί ο ακαδημαϊκός λόγος. Βασικός σκοπός είναι να διαμορφώσουν σταδιακά οι εκπαιδευόμενοι μια σειρά κριτηρίων για την πρόσληψη, τόσο της δικής τους ερευνητικής προσπάθειας, όσο και άλλων ερευνητών, προκειμένου να τους βοηθήσει στη μελέτη τους και να τους ασκήσει στην έγκαιρη διάγνωση των αδυναμιών μιας έρευνας. Αυτές ακριβώς οι ιδιότητες, εφόσον καλλιεργηθούν, όχι μόνο δεν υπονομεύουν τον ρόλο του επόπτη, αλλά κάνουν ακόμα πιο ουσιαστική και εποικοδομητική την αλληλεπίδρασή του με τον εκάστοτε σπουδαστή, καθώς έχει διαμορφωθεί το αναγκαίο υπόβαθρο και πεδίο συνεννόησης. (Γκάφα και Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται αντιληπτό, η διδακτική πράξη και οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι Έλληνες σπουδαστές, ακόμα και σε προχωρημένο επίπεδο σπουδών, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη συγγραφή πρωτότυπων επιστημονικών εργασιών. Οι βασικές ελλείψεις των κειμένων τους φανερώνουν τις γενικότερες ασυνέχειες και αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού τεταρτοετείς φοιτητές ή ακόμα και μεταπτυχιακοί και υποψήφιοι διδάκτορες συνεχίζουν να παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική τους γλώσσα.

Όταν ένα πρόβλημα εμφανίζει τέτοια δυναμική, η απάντηση δεν μπορεί να είναι απλώς η επίρριψη των ευθυνών στους σπουδαστές. Ακόμα και αν υπάρχει ατομική ευθύνη, ένα συλλογικό πρόβλημα απαιτεί παρεμβάσεις, αναπροσδιορισμούς και λύσεις που θα φέρουν μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ικανοποιητικότερα αποτελέσματα. Το διακύβευμα δεν είναι μικρό, γιατί αφορά την ποιότητα της παραγωγής επιστημονικού έργου και τον βαθμό προετοιμασίας των νέων ερευνητών στην Ελλάδα, που θα πάρουν σταδιακά τη σκυτάλη της δημιουργίας νέας γνώσης στον εκάστοτε επιστημονικό χώρο.

Τέτοιου τύπου προβλήματα φωτογραφίζουν χρόνιες στενώσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύουν τις επιπτώσεις υποτίμησης των Ανθρωπιστικών Επιστημών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και τους προβληματισμούς που εγείρει η επί χρόνια διδακτική διαμεσολάβηση της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικά της Έκθεσης στα ελληνικά σχολεία, που τη μετέτρεψε σε ένα μάθημα αποστήθισης συνωνύμων/αντωνύμων και στερεότυπων εκφράσεων. Την ίδια στιγμή, φανερώνει και ένα σοβαρό έλλειμμα στην επίγνωση της επιστημονικής ευθύνης από πολλούς σπουδαστές και νέους ερευνητές σχετικά με τον ρόλο τους ως εκκολαπτόμενων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και την αδυναμία τους να αντιληφθούν ότι η συγγραφή μιας επιστημονικής εργασίας αποτελεί ένα απαιτητικό πνευματικό έργο και προϋποθέτει αυξημένη γλωσσική ικανότητα, προκειμένου να είναι άρτια. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Αν και το πρόβλημα που περιγράφεται δεν συνιστά αποκλειστικά ένα ελληνικό φαινόμενο, στην ελληνική περίπτωση είναι περισσότερο περιπλεγμένο, γιατί σχετίζεται με χρόνιες στενώσεις, ενώ ενισχύεται και από τον βαθμό που η ελληνική κοινωνία έχει επενδύσει στην απόκτηση ακαδημαϊκών τίτλων. Τα εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου, στα πρότυπα άλλων εργαστηριακών μαθημάτων, μπορούν μέσα από μια διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση να καλλιεργήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση ή έστω στη μείωση του προβλήματος και σταδιακά ίσως συμβάλλουν και στη βελτίωση της γνώσης που παράγεται στην Ελλάδα.

Τα ελληνικά Πανεπιστήμια για να οργανώσουν αποτελεσματικά εργαστήρια Ακαδημαϊκής Γραφής, είναι σκόπιμο, όπως αναφέρθηκε, να μελετήσουν το παράδειγμα και την τάση των

εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, αναφορικά με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, τον συνδυασμό κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από τη μελέτη κειμενικών δεικτών και την έμφαση στην αλληλεπίδραση νόησης και γλώσσας. Ειδικά η τελευταία επισήμανση αποδεικνύει ότι η διεπιστημονική προσέγγιση του Ακαδημαϊκού Λόγου είναι η πιο αξιόπιστη επιλογή διδασκαλίας του, γιατί η σύγχρονη βιβλιογραφία επιμένει ιδιαίτερα στην ανάδειξη της διάδρασης ανάμεσα στις γνωστικές και γλωσσικές διεργασίες σε επίπεδο επιστημονικής σκέψης. Αν δηλαδή σε επίπεδο λογοτεχνικής έκφρασης η διαμεσολάβηση κανόνων μέσα από συνθετικές και ανασυνθετικές ασκήσεις είναι σημαντική για τη βιωματική προσέγγιση κειμενικών προτύπων, με σκοπό την ανάπτυξη και ωρίμανση δημιουργικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευόμενους με λογοτεχνικά ενδιαφέροντα, είναι ακόμα πιο σημαντική η οργάνωση τέτοιων εργαστηρίων σε επίπεδο ενίσχυσης του ακαδημαϊκού λόγου από τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς. (Pinker, 1999).

Ακολουθώντας τη δομή και διδακτική μεθοδολογία που ορίζει η διεθνής βιβλιογραφία, οι σπουδαστές σε ολιγομελή τμήματα χρειάζεται να αναπτύξουν κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης και δεξιότητες αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης διπλωματικών εργασιών, ώστε να επιλέγουν και να επεξεργάζονται κατάλληλα τις πηγές τους. Με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο εκπαιδευτής οφείλει σε ένα τέτοιο εργαστήριο να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, όπου οι εκπαιδευόμενοι έμπρακτα θα ασκούνται μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες στην παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου και θα αναθεωρούν στάσεις του παρελθόντος που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιδιωκόμενη εξέλιξή τους.

Επιπλέον, τα Εργαστήρια Ακαδημαϊκού Λόγου χρειάζεται να ενταχθούν στα πρώτα έτη σπουδών, ώστε οι σπουδαστές να έχουν καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες μέχρι να αναλάβουν την εκπόνηση της δικής τους εργασίας. Ασκούμενοι οι σπουδαστές κάθε Σχολής στα στάδια της έρευνας και συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας (από την επιλογή θέματος έως και την παρουσίαση), θα είναι σε θέση να εμβαθύνουν στις βασικές αδυναμίες, να γνωρίσουν βασικές αρχές διαχείρισης χρόνου και τρόπους αποτελεσματικότερης συνεργασίας με τον επόπτη, να κατανοήσουν τις κύριες μορφές έρευνας και τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης ανά στάδιο έρευνας, όπως και να καλλιεργήσουν την αναγκαία ικανότητα γλωσσικής διαχείρισης και εκφραστικής ανασύνθεσης των δεδομένων τους. (Πετράκης, 2014).

Σε τελική ανάλυση, η λύση ενός τέτοιου προβλήματος οφείλει να εστιάζει στην πρόληψη του και σε εκπαιδευτικές επιλογές και πλαίσια που ενισχύουν την επιστημονική ταυτότητα των νέων ερευνητών. Η διεπιστημονική διδακτική του Ακαδημαϊκού Λόγου αποτελεί θεσμική και διοικητική απόφαση των ελληνικών Πανεπιστημίων και όχι μόνο ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα, εφόσον δεν προετοιμάζει απλώς τους Έλληνες φοιτητές/τριες για την εκπόνηση της διπλωματικής τους, αλλά τους οικειώνει με τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής επιστημονικής εργασίας ενισχύοντας την ακαδημαϊκή τους σκέψη και ηθική. Σκοπός της οργάνωσής τους είναι να καλύψει τα μαθησιακά ελλείμματα των σπουδαστών διαφορετικών επιστημών, να αντιμετωπίσει στερεότυπες δομές που δημιουργήθηκαν από τις στενώσεις της ελληνικής εκπαίδευσης και να εξαλείψει προβλήματα, πριν φανούν επιζήμια και επηρεάσουν αρνητικά την πορεία ενός εκκολαπτόμενου επιστήμονα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael Holquist (ed.), C. Emerson and M. Holquist (trans), Manchester: Manchester University Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Bates, A.W (2015). Teaching in a digital age, guidelines for designing teaching and learning for digital age. Victoria BC campus. Διαθέσιμο στο: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019.

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία, Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.

University of Cambridge. (n.d.). Joint Statement of the Skills training requirements for research students. Διαθέσιμο στο: www.skills.cam.ac.uk/postgrads/policy/skillstatement.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, στο Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη (μτφρ.). Αθήνα: Κώδικας.

Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and World.

Crene, P., & Lea, M. (2008). *Writing at university: A guide for students*. UK: McGraw-Hill Education.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.

Dunleavy, P. (2003). *Η διδακτορική διατριβή, οργάνωση, σχεδιασμός, συγγραφή, ολοκλήρωση*. Αθήνα: Πλέθρον.

Eco, U. (2001). *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*. Μ. Κονδύλη (μτφρ). Αθήνα: Νήσος.

Fraser A. G., Crook, A. A. & Park, R. P. (2007). A Tool for Mapping Research Skills in Undergraduate Curricula. *Bioscience Education*. Διαθέσιμο στο: <http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.3108/beej.9.1>. Ανακτήθηκε στις 22/11/2019.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Howe, M. (1999). *Genius Explained*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lubart T. (2009). In Search of the Writer's Creative Process, στο Kaufman, S.B. & Kaufman J. C. (eds). *Psychology of Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press, 149-165.

Koutsantoni, D. (2005). *Greek cultural characteristics and academic writing*. *Journal of Modern Greek Studies*, 23, 97-138.

Mezirow, J. (2006). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού, στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-71.

Mezirow, J. et al. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, στο Α. Κόκκος επιμ. και Γ. Κουλαουζίδης (μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Pope, R. (1994). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.

Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.

Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική, για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν πλω.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Runco, M. A. (2007). *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. California State-Fullerton: Norwegian School of Economics & Business Administration.

Runco, M.A. (2009). Writing as an Interaction with Ideas, στο Kaufman S.B. & Kaufman J.C. (eds). *Psychology of Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press, 180-195.

Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.

Sawyer, R. K. (2009). Writing as a Collaborative Act, στο Kaufman S.B. & Kaufman J.C. (eds). *Psychology of Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press, 166-179.

Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

University of Washington, (2015). Services and Resources for Graduate Students. Διαθέσιμο στο: <http://grad.uw.edu/for-students-and-post-docs/core-programs/grad-resources/>. Ανακτήθηκε στις 10/9/2019.

Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected readings*. Middlesex: Penguin.

Vygotsky, L. S. ([1934] 1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, New York: Plenum.

Waldrop, M. (1994). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. London: Penguin.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and World.

Wingate, U. (2014). Approaches in acculturating novice writers into academic literacy, στο Lyda A. & Warchal, K. (eds.), *Occupying Niches: Interculturality, Cross-culturality and Aculturality in Academic Research*. New York: Springer, 103-118.

Zinsser, W. (2001). On writing well. The classic guide to writing nonfiction. Quill, A Harper Resource Book. Διαθέσιμο στο: <http://www.craigcarey.net/f15advcomp/files/2015/08/Simplicity-and-Clutter-On-Writing-Well.pdf>. Ανακτήθηκε στις 22/8/2019.

Ανδρεαδάκης, Σ. Ν., & Βάμβουκας, Ι. Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Βασάλα, Π. (2003). Η επικοινωνία των σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στο Λιοναράκης, Α. (επιμ). *Πρακτικά εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 296-306.

Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2007). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Οι απόψεις των αποφοίτων του ΕΑΠ του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση», στο Lionarakis, A. (ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education Vol. A*, Αθήνα: Προπομπός, 286-295.

Γκάφα, Κ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2007). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρόθηση των φοιτητών του ΕΑΠ, στο Lionarakis, A. (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education. Vol. A*. Αθήνα: Προπομπός, 343-351.

Γκικόσος, Ι. (2016). *Γραπτός σχολιασμός της 3^{ης} Γραπτής Εργασίας στην ΘΕ ΕΚΠ 65, Ακαδημαϊκό έτος 2015-2106*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Δημητρίου Ι, Παπαϊωάννου Α., Σκούρα, Α. (2018). *Οδηγός εκπόνησης διπλωματικής εργασίας*. ΠΜΣ Οικονομικών Επιστημών. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECON409/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%9F%CE%9D%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3-%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B-%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3_ver-2018_12_31.pdf. Ανακτήθηκε στις 20-11-2019.

Θεοδωρίδης, Γ., & Πελέκης, Ν. (2013). *Οδηγός εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Τμήμα Πληροφορικής, Πειραιάς: ΠΑΠΕΙ. Διαθέσιμο στο: <http://infolab.cs.unipi.gr/theses/BSc-MSc-theses-guidelines-2013.pdf>. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα, στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 66-92.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (2009). *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιοναράκης, Α. (2014). Ταξινόμηση και διαμόρφωση μοντέλων επιστημονικού λόγου για σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.) *Καινοτόμες διδακτικές τεχνικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος*, Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Μανούσου, Ε. (2017). Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή-ερευνητική εργασία. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <https://gellym.pressbooks.com/>. Ανακτήθηκε στις 12/8/2019.

Ματσαγγούρας, Η. (επιστ. υπεύθ.) (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μητσοκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Θεωρία και Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Διαθέσιμο στο: www.Greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/intex.html. Ανακτήθηκε στις 18/9/2019.

Μιχαηλίδης, Τ. (2018). Η δημιουργικότητα και ο δημιουργικός λόγος ως τρόπος αναπροσδιορισμού των ορίων της κριτικής σκέψης, στο: *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΕΑΠ, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 6-8/10/2017, Κέρκυρα, 616-625. Διαθέσιμο στο: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/3rd_cw_conference_2017.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/11/2018.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Οδηγός εκπόνησης διπλωματικής εργασίας. (2018). ΠΜΣ Τραπεζικής. Πάτρα: ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο:

https://www.eap.gr/images/stories/pdf/TPA_ODHGOS_EKPONHSHS_DIPLWMATIKHS_ERGASIAS.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019.

Πετράκης, Μ. (2014). *Η Σύνταξη της Πτωχιακής Διατριβής (Dissertation)*. Β' έκδοση. Αθήνα: εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011. Ν. 4009. *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*. Διαθέσιμο στο:

https://www.eng.auth.gr/fileadmin/neos-nomos-plaisio/2011-09-06%20%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%204009_2011%20%CE%A6%CE%95%CE%9A%20%CE%91%20195%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%BA%CF%89%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD_v.9.0.pdf. Ανακτήθηκε στις 25/11/2019.

Χατζηνικήτα, Β., & Ρετάλη, Κ. (2014). Το οδοιπορικό της συγγραφής μιας έρευνας, στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 33-52.

Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg. Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/3nipelef/files/2010/12/nonverbal-comunicacion.pdf>. Ανακτήθηκε στις 7/8/2019.