

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ Ή ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ¹

Γιώργος Μακρίδης, εξ.συνεργάτης Π.Ι.,
κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός, υπ.δρ.Παντείου Παν.
gsmakridis@yahoo.gr

Περίληψη: Η διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων αποτέλεσε βασικό στόχο αυτού του πεδίου. Παρά τις δυσκολίες προσέγγισης διαπιστώθηκε ότι οι ιδιότητες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών, μαζί με τη σχολική εμπειρία και την κουλτούρα τους, έτσι όπως διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση κοινωνικών και ατομικών παραγόντων, προσδιορίζουν τις εκτιμήσεις τους. Οι αρνητικές εκτιμήσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία συνυπάρχουν με τις θετικές εκτιμήσεις για τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο. Ο συνδυασμός των παραπάνω με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική αποδοχή, μαθησιακή διαδικασία, κοινωνικοποίηση, σχολικό περιβάλλον, κουλτούρα.

Η έρευνα διεξήχθη με κύριο στόχο του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου την εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στο *σχολικό περιβάλλον* και στον τρόπο που διαμορφώνεται αυτό από τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με τις νέες κοινωνικές

¹ Η Επιστημονική Ομάδα στο Π.Ι. που επεξεργάστηκε τα ερευνητικά δεδομένα του συγκεκριμένου πεδίου αποτελείται από τους: Βίκα Δ. Γκιζελή (*Συντονίστρια*), Ευγενία Κουμάνταρη, Γιώργο Μακρίδη, Δόμνα Μπογδάνου, Γιώργο Παλιό και Ηλία Σκαλτσά.

πραγματικότητες (εφαρμογή νέων τεχνολογιών, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, κ.ά.), μέσω των εκφρασμένων αντιλήψεων αλλά και στάσεων των αποδεκτών βλ. εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Οι απαντήσεις που πήραμε στοιχειοθετούν και πέρα από την ποσοτική τους διάσταση τον τρόπο που η κοινωνία *αποδέχεται* ή *απορρίπτει* τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, σηματοδοτώντας τις όποιες αναγκαίες αλλαγές πρέπει να δρομολογηθούν στην κατεύθυνση βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου που παίζει το σχολείο στη σημερινή κοινωνία.

Η *αποδοχή* (ή η *απόρριψη*) των δεδομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου είναι έννοια *δυσπροσέγγιστη*¹, καθώς επηρεάζεται από πρότυπα και στερεότυπα, υποκρύπτει στόχους σιωπηρούς ή ομολογημένους, εκφράζει προσδοκίες ποικίλης προέλευσης και αιτιολογίας. Υποκαθιστά, εξάλλου, πολλές φορές την πραγματική επιχειρηματολογία των στοχεύσεων και των επιλογών του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Το ότι η κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη διατρέχει όλες τις θεματικές ομάδες παίρνει μία ξεχωριστή διάσταση ως προς τον τρόπο που αξιολογείται συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς όμως να υπάρχουν πάντοτε τα ερευνητικά εργαλεία για μία εμβάθυνση του βαθμού εμπλοκής των κοινωνικών δραστών με το σχολείο και των ιδιαίτερων αναγκών ή προσδοκιών αυτών. Η προσέγγιση μεγαλύτερου αριθμού ερωτωμένων και εκτός των ορίων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η διερεύνηση της κουλτούρας τους θα μπορούσε να ερμηνεύσει καλύτερα την κατεύθυνση, αλλά και την ένταση των απαντήσεων στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Όμως, λόγω του εύρους της ερευνητικής προσπάθειας (εκτενές ερωτηματολόγιο με αρκετές θεματικές ενότητες), των χρονικών περιορισμών ως προς την υλοποίηση της έρευνας, των διοικητικών και οικονομικών δεσμεύσεων κ.τ.λ. οδηγηθήκαμε στον περιορισμό των αποδεκτών και στην περικοπή αρκετών ερωτήσεων. Άλλωστε, ένα τέτοιο πεδίο θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστή έρευνα με μικρότερη εμβέλεια αλλά με μεγαλύτερο βάθος. Στην προκειμένη περίπτωση η θεματική ενότητα της *κοινωνικής αποδοχής* μοιάζει περισσότερο με *τελική* και όχι *διαμορφωτική έκθεση αξιολόγησης* της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Παρά τις δυσκολίες (διαδικαστικές, μεθοδολογικές, κ.λπ.) οι απαντήσεις που πήραμε στα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής (εξαρτημένες μεταβλητές) και η διασταύρωση τους με τα χαρα-

¹ Γκιζελή Β., Μακρίδης Γ., Κουμάνταρη Ευγ., Μπογδάνου Δ., Παληός Γ. και Σκαλτσάς Ηλ. 2007. Κοινωνική αποδοχή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* (13): 166-180.

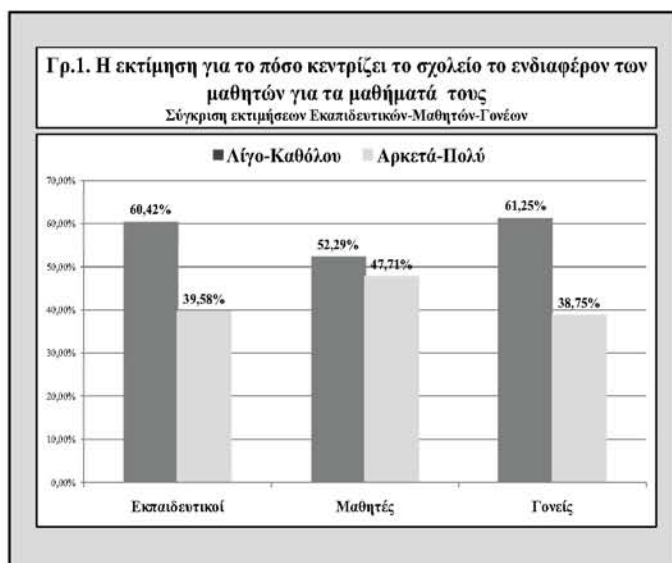
κτηριστικά των αποδεκτών (ανεξάρτητες μεταβλητές) βοήθησαν αρκετά αφ' ενός μεν στο να προσεγγίσουμε συγκριτικά την κατεύθυνση και την ένταση των τοποθετήσεων και αφ' ετέρου στο να ερμηνεύσουμε τις τοποθετήσεις αυτές με βάση τη διαφορετικότητα του κοινωνικού ρόλου, αλλά και του βαθμού εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των αποδεκτών. Οι απαιτήσεις των γονέων ως προς την κοινωνική αποδοχή του σχολείου προστίθενται με τις αντίστοιχες (όπου ήταν εφικτό) των εκπαιδευτικών και των μαθητών διευρύνοντας περισσότερο το πεδίο «σχολείο», έτσι ώστε η αποτίμηση της ποιότητας να πραγματοποιηθεί και εκτός των ορίων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στην εισήγηση αυτή και λόγω του περιορισμένου χρόνου θα παρουσιάσω τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα, έτσι όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στο SPSS. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μαζί με το σχολιασμό τους διαρθρώνονται στους άξονες: *I.Εκτιμήσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου – Μαθησιακή διαδικασία. II.Εκτιμήσεις για τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου. III.Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης – Απόδοση ευθυνών για τα προβλήματα στο σχολείο. IV.Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας – Σύνδεση με την αγορά εργασίας και V.Απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το σχολείο του αύριο – Βαθμός αισιοδοξίας.*

Πριν παρουσιάσω τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τον τομέα της *κοινωνικής αποδοχής* θεωρώ αναγκαίο να αναφέρω την ικανοποίηση που εξέφρασε η πλειοψηφία των αποδεκτών για τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και για τη συμμετοχή της σε αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στο να βελτιωθεί η εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τους δομικούς περιορισμούς που θέτει ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας. Η πεποίθηση αυτή, που εκφράστηκε στα σχολεία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αναδεικνύει την ανάγκη των αποδεκτών και μάλιστα ανεξάρτητα από την *επικοινωνιακή τους επάρκεια* ή *αρμοδιότητα* για συμμετοχή στις όποιες βελτιωτικές αλλαγές σχεδιάζονται από την πολιτεία. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που επιβεβαιώθηκε ερευνητικά και θα πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η *κοινωνική αποδοχή* ή *απόρριψη* της εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από τις ιδιότητες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών, από την καθημερινή ή μη καθημερινή σχολική εμπειρία, αλλά και από την κουλτούρα τους, έτσι όπως προκύπτει από την αλληλεπίδραση κοινωνικών και ατομικών παραγόντων. Αυτό αποτελεί και το σημαντικότερο πρόβλημα για τον ερευνητή, δηλαδή το να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας λαμβάνοντας

υπ' όψιν του εκτός από τους δομικούς προσδιορισμούς και την εκούσια δράση ή μη δράση, αποφεύγοντας τη μονόπλευρη έμφαση σε έναν από τους δύο παράγοντες. Άλλωστε αρκετοί ερευνητές αγνοούν την ύπαρξη του «ενδιάμεσου χώρου»¹, δηλαδή τη συνάρτηση μεταξύ των εμπειριών και των καθημερινών βιωμάτων των ανθρώπων με την εκπαίδευση, την απασχόληση, την κατοικία, την κατεύθυνση της κοινωνικής κινητικότητας, κτλ.

Οι αρνητικές εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, έτσι όπως εκφράστηκαν στο συγκεκριμένο άξονα, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το σημερινό σχολείο αδυνατεί να

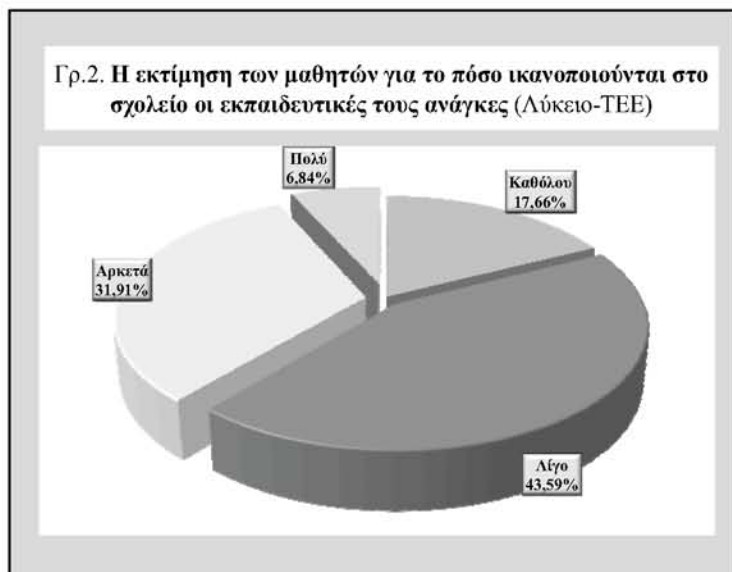


καλύψει βασικούς γνωστικούς και μαθησιακούς στόχους. Σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών το σημερινό σχολείο δεν κεντρίζει το μαθητικό ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα, μια εκτίμηση που επιβεβαιώνεται από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από τους γονείς τους (βλ. γράφημα 1).

Στους εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις κατά ηλικία και κατά τύπο σχολικής μονάδας, αφού στους μεγαλύτερους ηλικιακά (51+ ετών) και στους διδάσκοντες στο ΤΕΕ σημειώνονται τα υψηλότερα ποσοστά. Η αρνητική εκτίμηση για το σημερινό σχολείο ως προς το πόσο ενισχύει το μαθητικό ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα είναι σαφώς μεγαλύτερη στους γονείς μαθητών στο λύκειο (το ποσοστό αρνητικής εκτίμησης φθάνει το 71%, έναντι 60% στο ΤΕΕ, 59% στο γυμνάσιο και 51% στο δημοτικό). Επιπλέον η πλειοψηφία των μαθητών (61,3%) που συμμετείχε στην έρευνα εκτιμά ότι στο σημερινό σχολείο δεν ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (βλ. γράφημα 2), ενώ τα μεγαλύτερα συγκριτικά ποσοστά αρνητικής εκτίμησης εντοπίζονται στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων

¹ Μπουρντιέ Πιέρ «Κοινωνικός χώρος και γένεση των "τάξεων"», στο «Γλώσσα και συμβολική εξουσία», Αθήνα 1999, εκδόσεις Καρδαμίτσα.

αλλά και στους μαθητές με τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις (μ.ο. 17 και πάνω), κάτι που δείχνει ότι το σημερινό σχολείο δεν ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες ούτε των «καλών» μαθητών, αφού το πρόβλημά τους δεν εντοπίζεται στη δυσκολία παρακολούθησης μιας ποιοτικής εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών, αλλά στην παροχή μιας στερεοτυπικά αναπαραγόμενης γνώσης, που δεν αποτελεί γι' αυτούς προσωπική κατάκτηση και εφόδιο για το αύριο.



Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων παρουσιάζονται διχασμένοι ως προς την εκτίμησή τους σχετικά με το εάν και κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

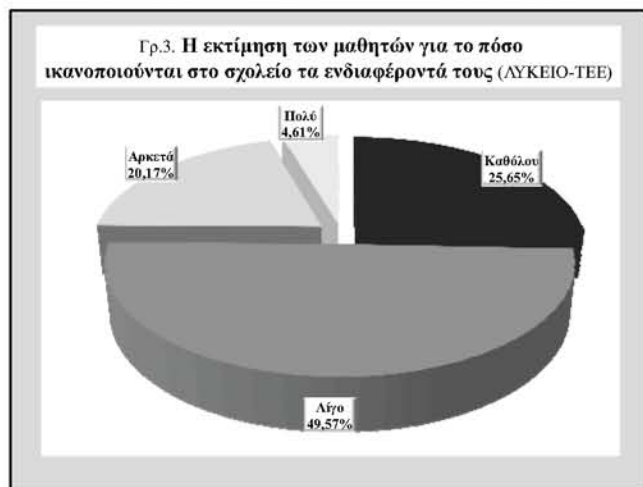
Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την εκτίμηση του

46,3% των εκπαιδευτικών η μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται *αρκετά* στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και *πολύ* σύμφωνα την άποψη του 8,5%, αντίθετα το 37,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι προσαρμόζεται *λίγο* και το 7,4% ότι δεν προσαρμόζεται *καθόλου*. Ένα ερώτημα που συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία και με τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Σε πρόσφατη έρευνα στις χώρες του ΟΟΣΑ από την εταιρεία συμβούλων McKinsey με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε ότι «η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μια χώρα δεν εξαρτάται ούτε από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από το μέγεθος της τάξης, ούτε από τον “προοδευτικό” χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εξαρτάται από έναν και μοναδικό παράγοντα: την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού»¹.

¹ Τάκη Μίχα «Μόνο ο δάσκαλος μετράει!» 07/04/2008 , άρθρο στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* και «How to be top. What works in education: the lessons according to McKinsey», Oct 18th 2007, *The Economist*.

Σύμφωνα με την έρευνα, γονείς και εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στο σημερινό σχολείο δεν καλλιεργείται η ολόπλευρη προσωπικότητα των μαθητών, άποψη που βρίσκει σύμφωνους το 61,57% των γονέων και το 67,48% των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικής εκτίμησης εντοπίζεται στο λύκειο (77,25%) και το μικρότερο στο δημοτικό (61,26%). Στους γονείς τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής εκτίμησης εντοπίζονται στους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (74,2%) και σε όσους έχουν παιδιά στο λύκειο (70%).

Αν και ο όρος *κριτική σκέψη*, ως έννοια και λειτουργία, δεν γίνεται το ίδιο αντιληπτός από τους αποδέκτες, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το κατά πόσο το σημερινό σχολείο καλλιεργεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών στο σημερινό σχολείο. Πάντως οι γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και με παιδιά στο λύκειο συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής εκτίμησης, ενώ επίσης πολύ υψηλά ποσοστά αρνητικής εκτίμησης εντοπίζονται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο λύκειο (70,31%). Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι *δεν αναπτύσσονται οι προσωπικές δεξιότητες των μαθητών στο σημερινό σχολείο*. Το φαινόμενο είναι εντονότερο στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αυτό αποτελεί γενικότερο πρόβλημα στα σχολεία και πιθανόν σχετίζεται με τα προγράμματα σπουδών, τη δομή και τις απαιτήσεις της ύλης αλλά και το γενικότερο σχεδιασμό των σχολείων. Ακόμα, διαφαίνεται μια διαφορετική αντιμετώπιση του θέματος ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Πράγματι, ένα από τα ερευνητικά δεδομένα που αξίζει ιδιαίτερα να σημειωθεί είναι ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές δεν αναπτύσσουν σημαντικά τις προσωπικές τους δεξιότητες αν και, όπως θα δούμε, λειτουργούν σε ένα σχολείο στο οποίο προωθούνται η ελεύθερη έκφραση, η ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και η ομαδική δράση.

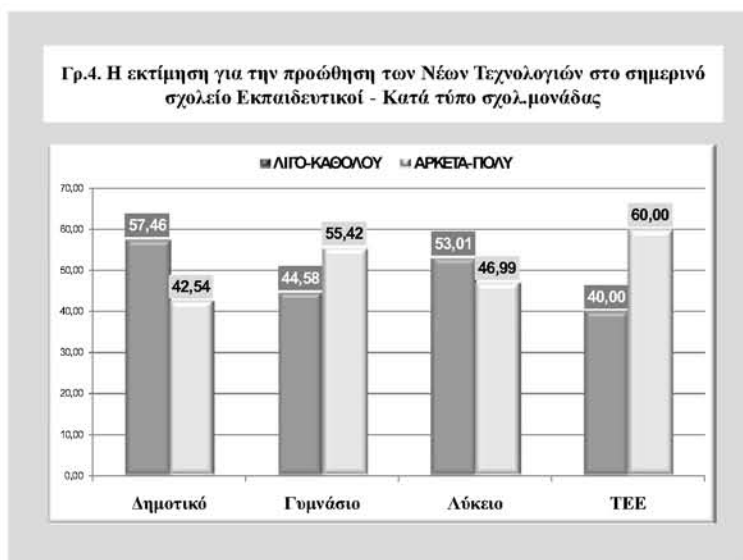


Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι *δεν ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά της στο σημερινό σχολείο* (βλ. γράφημα 3). Οι μαθητές εκτιμούν σε ποσοστό 75,2% ότι το σχολείο ικανοποιεί «λίγο έως καθόλου» τα ενδιαφέροντά τους, ένα ποσοστό που φτάνει στην Γ' λυκείου στο 87,2%!

Η εκτίμηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών για προώθηση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο είναι σε γενικές γραμμές αρνητική. Έτσι το 62% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι νέες τεχνολογίες προωθούνται από λίγο έως καθόλου στο σχολείο τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές ανεβαίνει στο 71,3%!

Στους εκπαιδευτικούς, εντοπίστηκε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση μόνο κατά τύπο σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, όπου στο Τ.Ε.Ε. σημειώνονται τα μεγαλύτερα συγκριτικά ποσοστά θετικής αξιολόγησης ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (βλ. γράφημα 4). Η θετική στάση τους ίσως εξηγείται από το γεγονός πως στα Τ.Ε.Ε. υπάρχει εξειδίκευση και πιο οργανωμένα εργαστήρια, καθώς και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Μεγάλη δυσαρέσκεια εκφράζεται από τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες αλλά και περισσότερο απαιτητικοί ως προς τη λειτουργικότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Στους

μαθητές, αν και δεν σημειώθηκε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση, όσοι είχαν τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις συγκέντρωσαν τα μικρότερα συγκριτικά ποσοστά ικανοποίησης, επιβεβαιώνοντας (αυτό που είδαμε παραπάνω) ότι ένα σημαντικό μέρος



των εκπαιδευτικών τους αναγκών δεν ικανοποιείται στο σημερινό σχολείο, παρά τις δυνατότητες που έχουν και το αυξημένο τους ενδιαφέρον. Ως συνέπεια αλλά και ως συνέπεια των παραπάνω έρχεται η διαπίστωση ότι το σημερινό σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των μαθητών λυκείου και ΤΕΕ, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να εντοπίζονται στους τελειόφοιτους αλλά και τους αριστούχους. Αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δήλωσε ότι το ελληνικό σχολείο δεν καταφέρνει να ικανοποιήσει τους προσδοκίες του. Έτσι, το 43,6% δήλωσε ότι αυτό επιτυγχάνεται λίγο και το 19,4% ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται καθόλου. Όπως αναμενόταν οι γονείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

σης και με παιδιά στο λύκειο συγκέντρωσαν και τα μεγαλύτερα ποσοστά δυσαρέσκειας. Όμως *σε ποιο βαθμό το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών*; Πρόκειται εδώ για ένα ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά τομέα, ώστε να διασαφηνισθεί καλύτερα η σχέση της εκάστοτε σχολικής πραγματικότητας και των προσδοκιών που οι εκπαιδευτικοί έχουν ή είχαν από αυτήν. Έτσι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, παρ' όλο που το *περιεχόμενο σπουδών* και οι *διδακτικές πρακτικές* που ακολουθούνται ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι *στόχοι* αλλά και ο *σκοπός* των σπουδών δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Επίσης, αν και οι *αξίες* που προωθούνται στο σχολείο καθώς και η *καθημερινή του λειτουργία* ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στις προσδοκίες τους, η παρούσα *υλικοτεχνική υποδομή* του σχολείου τους δεν ανταποκρίνεται σ' αυτές. Αν και οι *ρόλοι* των εκπαιδευτικών και του *διευθυντή* στις σχολικές μονάδες φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, δεν συμβαίνει το ίδιο με το *ρόλο των μαθητών* και κυρίως του *σχολικού συμβούλου*, που σημειώνει μεγάλα ποσοστά αρνητικής εκτίμησης ως προς τις προσδοκίες τους. Κι όλα αυτά, σε ένα ικανοποιητικό επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που φαίνεται ότι ανταποκρίνεται αρκετά στις προσδοκίες τους. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατά τομέα διαφωτίζει αρκετές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση των προσδοκιών τους. Δηλαδή, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ανταπόκριση των προσδοκιών τους είναι αρνητικές, και μάλιστα έντονα, για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αλλά και του ρόλου των σχολικών συμβούλων, ο οποίος προφανώς πρέπει να επαναπροσδιοριστεί.

Το σημερινό σχολείο όχι μόνο δεν καλύπτει τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του αλλά τους δημιουργεί αρνητικά κυρίως συναισθήματα. Έτσι το 67,8% των μαθητών λυκείου και Γ.Ε.Ε. δήλωσε ότι όταν βρίσκεται στο σχολείο νιώθει *κούραση*, το 58% *πίεση*, το 52,4% *άγχος* και το 52,7% *πλήξη*. Σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν κατά φύλο, κατά σχολική μονάδα και κατά βαθμολογική επίδοση. Οι μαθητές λυκείου με την καλύτερη βαθμολογία νιώθουν μεγαλύτερη *πίεση*, *κούραση*, *άγχος* αλλά και *πλήξη* όταν βρίσκονται στο σχολείο τους. Αυτό ίσως να σημαίνει είτε ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν τη γνώση σαν *καθήκον* ή σαν *αναγκαίο κακό* που πρέπει να υπομείνουν και γι' αυτό *αγχώνονται*, *κουράζονται*, *πιέζονται*, *πλήττουν*, είτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα με τις διαδικασίες του έχει ως συνέπεια τα ανωτέρω αρνητικά συναισθήματα των μαθητών και δεν τους αφήνει τα περιθώρια να αισθανθούν τα θετικά

συναισθήματα, που μπορεί να προσφέρει η απόκτηση της γνώσης και η συμμετοχή στη συλλογική διαδικασία που είναι το σχολείο.

Οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η *επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ οφείλεται κυρίως στην φροντιστηριακή τους προετοιμασία και μάλιστα (όπως αναμενόταν) το ποσοστό των γονέων (76,71%) είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (59,60%).* Ίσως από τα πλέον ανησυχητικά ερευνητικά δεδομένα είναι ότι η κυρίαρχη στερεοτυπική αντίληψη διατυπώνεται, κυρίως, από τους νεότερους ηλικιακά και με τη μικρότερη προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς κι αυτό προστίθεται στα δεδομένα που συνθέτουν μια αρνητική κατάσταση στο λύκειο. Επίσης η πλειονότητα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι *το σημερινό σχολείο δε συμβάλλει με επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών του.* Οι μαθητές της Γ' τάξης είναι αυτοί που νιώθουν τη μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αφού βρίσκονται πιο κοντά στην αγορά εργασίας από τους συμμαθητές τους. Στα αξιοσημείωτα της έρευνας είναι ότι η αντίληψη αυτή δεν ανατρέπεται στους «καλούς» μαθητές, αποδεικνύοντας ότι η καλύτερη βαθμολογία και η επιτυχία στα ΑΕΙ/ΤΕΙ δεν εξασφαλίζει πλέον την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι *η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η υλικοτεχνική υποδομή* καθώς και οι ίδιοι *(οι εκπαιδευτικοί)*, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο. Όπως είδαμε η *υλικοτεχνική υποδομή* και ο ρόλος του *σχολικού συμβούλου* συγκέντρωσαν και τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής ανταπόκρισης ως προς τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην σχολική πραγματικότητα. Όμως διαφοροποιούνται αρκετά ως παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, με βάση την εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Έτσι ενώ στην *υλικοτεχνική υποδομή* δίνεται μεγάλη βαρύτητα (74%) για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, δεν συμβαίνει το ίδιο με το ρόλο του *σχολικού συμβούλου* (21%), που όχι μόνο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους αλλά *απαξιώνεται* και ως παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε ερώτηση πολλαπλών επιλογών γονείς και μαθητές θεωρούν ως υπεύθυνο για τα προβλήματα που εντοπίζονται στα σχολεία το ισχύον *εκπαιδευτικό σύστημα*. Ως δεύτερο σημαντικό παράγοντα οι γονείς θεωρούν το *νομοθετικό πλαίσιο* και το *εξεταστικό σύστημα*, για να ακολουθήσουν με διαφορά οι *εκπαιδευτικοί*, αντίθετα δηλαδή με τους μαθητές που αποδίδουν περισσότερες ευθύνες στους *εκπαιδευτικούς* απ' ότι στο *νομοθετικό πλαίσιο* και το *σύστημα των εξετάσεων*.

Πώς οραματίζονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί το *σχολείο του μέλλοντος*; Μάλλον πρόκειται για ένα σχολείο διαφορετικό απ' το σημερινό, ένα

σχολείο όπου η αυστηρότητα εφαρμογής των κανόνων του θα ισορροπεί με την ελευθερία κινήσεων των μαθητών του και τη δημιουργικότητά τους, ένα σχολείο στο οποίο το οικονομικό δεν θα αποτελεί το σημαντικότερο κίνητρο για την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών του, ένα σχολείο που θα συνδέεται με την αγορά εργασίας μειώνοντας σημαντικά την ανεργία των νέων. Ένα σχολείο που δε διαφοροποιείται ως προς την κατεύθυνση από εκείνο που οραματίζονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ίσως λίγο ως προς την ποσοστιαία ένταση των απόψεων τους.

Εάν μιλάμε για ένα δημόσιο σχολείο που η παροχή γνώσης - καθαρά *εργαλειακής* - γίνεται με έμφαση τις γνωστικές και επαγγελματικές ικανότητες των μαθητών και την προετοιμασία τους μέσω της εκπαίδευσης για προσαρμογή στην *κοινωνία του ρίσκου*¹ τότε θα λέγαμε ότι η παρούσα κατάσταση δεν είναι και τόσο ενθαρρυντική. Η *εξατομίκευση* και ιδιαίτερα η *υποκειμενική διαχείριση* της γνωστικής ικανότητας από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους μεταθέτει την ευθύνη από το κράτος στο άτομο και το σχολείο² ... Το *άγχος* και η *ανασφάλεια* των μαθητών για το αύριο επιτείνονται και επεκτείνονται, αφού *οι αλλαγές δεν περιορίζονται σε μια μόνο περιοχή του πλανήτη αλλά επεκτείνονται σχεδόν παντού*³. Οι νέες ηθικές αξίες και τα ισχύοντα καταναλωτικά πρότυπα *επιβάλλουν* ή καλύτερα *υποβάλλουν* την αξιολόγηση αυτών με βάση το τυπικό αποτέλεσμα. Αυτό που μετράει περισσότερο δεν είναι ο *δρόμος*, η *προσπάθεια* ή το *ταξίδι* – η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η διαδικασία που τη συνοδεύει αλλά ο *τερματισμός* και μάλιστα χωρίς φώτο-φίνις, ο *προορισμός*, το *αποτέλεσμα*...

Κι όμως το δημόσιο σχολείο αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εκφράζεται ελεύθερα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να συμμετέχει σε πολιτιστικά και κοινωνικά δράματα, να συνεργάζεται, να συμπάσχει, να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα, να δημιουργεί, να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και τους δασκάλους του... Τουλάχιστον αυτό φαίνεται από τις θετικές εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών αλλά και γονέων για τον κοινωνικοποιητικό αλλά και παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους ως προς την *καθημερινή λειτουργία* και την *επικοινωνία* τους με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Δηλώνουν ανεπιφύλακτα ότι *οι μαθητές τους εκφράζονται ελεύθερα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες* κι ότι στο σχολείο τους *προωθείται η σημασία της ομαδικής*

¹ Beck, Ulrich "Risk Society: Towards a New Modernity" 1992, London: Sage.

² Αλεξίου Θανάσης «Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικό – θεωρητικό πλαίσιο», 2002, εκδ. Παπαζήση, σ.209-318.

³ Γκίντενς Άντονι «Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών. Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας», 2001, εκδ. Μεταίχμιο.

δράσης. Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι *το ελληνικό σχολείο εντάσσει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές αξιοποιώντας την παρουσία τους είτε ως προς τον εμπλουτισμό της βιωματικής γνώσης των μαθητών είτε ως προς τη διατήρηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών.*

Όταν η σχολική γνώση απομακρύνεται από τη δημιουργική δραστηριότητα και υποβάλλεται μέσω ψυχοκοινωνικών μηχανισμών ως αντικείμενο κατάκτησης (βλ. λύκειο–εξετασιοκεντρικό σύστημα), τότε το σχολείο χάνει το νόημά του και μαζί και την ψυχή του. Έτσι τα φαινόμενα της σχολικής κρίσης και της αλλοτρίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών συνδέονται άμεσα με τη σχέση γνώσης - σχολείου και τον τρόπο που επηρεάζεται αυτή από τις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές (αναδιάρθρωση της παραγωγής και νέες τεχνολογίες, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, παγκοσμιοποίηση, κ.ά.). Η μετατόπιση από το *περιεχόμενο* της γνώσης στη *χρήση* της γνώσης, μιας *γνώσης-προϊόν*, που μπορεί να την αποκτήσει κάποιος (αρκεί να ξοδεύσει χρήμα και χρόνο) υποδηλώνει την κυριαρχία της *αισθητικής της κατανάλωσης*. Η εκπαίδευση, που τεκμηριώνεται με πιστοποιητικά, αποτελεί για τους νέους το διαβατήριο για μια πετυχημένη καριέρα και όχι το έναυσμα για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Κι όμως το δημόσιο σχολείο εξακολουθεί ν' αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και τους δασκάλους του... Μια επικοινωνία που αναδεικνύει το μήνυμα και όχι το μέσο, μια ανθρώπινη επικοινωνία που η ποιοτική της διάσταση δεν είναι πάντα μετρήσιμη και ίσως αυτό αποτελεί και τη δυναμική της. Γι' αυτό το σχολείο αξίζει να προσπαθεί κανείς, όσο κι αν οι συνθήκες δεν είναι τόσο ευνοϊκές...