



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε δυσπρόσιτες περιοχές
και εκπαιδευτικές διαδρομές μαθητών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Καραχάλιου Μιχαλία

Εξεταστική επιτροπή

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Σαρακινιώτη Αντιγόνη, Επιβλέπουσα

Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Νικολακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2017

Copyright © Καραγάλιου Μιχαηλία, 2017

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας φτάσει, αισίως, στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας νοιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους/-ες όσους/-ες συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στο αποτέλεσμα αυτό.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας, καθηγήτρια κ. Άννα Τσατσαρώνη και την συνεργάτιδά της - συνεπιβλέπουσα κ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη για τις συμβουλές τους και την πολύτιμη βοήθειά τους καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Ευχαριστώ επίσης την καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Μαρία Νικολακάκη που με τίμησαν ως μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής της εργασίας.

Ακόμα ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν με προθυμία στις συνεντεύξεις καθώς χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία. Ευχαριστώ θερμά τις συμφοιτήτριές μου Αγγελική Γόγολα και Ευανθία - Ελισάβετ Γκαρκάσουλα για την ψυχολογική στήριξη της προσπάθειας αυτής.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς το σύζυγό μου και τα παιδιά μου για την αμέριστη υποστήριξή τους και την υπομονή που επέδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Η έρευνα για τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών	10
1.1 Η οικογενειακή προέλευση.....	10
1.1.1 Οι φιλοδοξίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους όσον αφορά την εκπαίδευση.....	10
1.1.2 Στρατηγικές που αναπτύσσουν οι γονείς για την διασφάλιση των επιτυχημένων εκπαιδευτικών διαδρομών των παιδιών τους.....	12
1.1.2.1 Η επιλογή σχολείου φοίτησης.....	13
1.1.2.2 Η συμμετοχή του γονέα στο σχολείο-σχολικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις.....	14
1.1.2.3 Υποστήριξη κατ οίκον - φροντιστηριακή εκπαίδευση.....	15
1.2 Το φύλο.....	17
1.3 Η εθνοτική καταγωγή.....	18
1.4 Οι εκπαιδευτικοί.....	19
1.5 Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.....	20
1.6 Ο τόπος κατοικίας - εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες.....	21
1.7 Ζητήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	22
Σύνοψη.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά δυσπρόσιτων περιοχών	25
2.1 Ο αριθμός των μαθητών.....	25
2.2 Η στελέχωση των σχολείων.....	27
2.3 Η συμμετοχή άλλων φορέων στην εκπαίδευση των δυσπρόσιτων περιοχών.....	29
Σύνοψη.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Θεωρητικό πλαίσιο	32

3.1 Η θεωρητική προσέγγιση του Pierre Bourdieu.....	32
Σύνοψη.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Μεθοδολογία.....	35
4.1 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα.....	35
4.2 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	35
4.3 Η διεξαγωγή της έρευνας.....	36
4.4 Το δείγμα της έρευνας.....	37
4.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	38
4.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων.....	40
5.1 Η ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα και οι διαθέσιμες βαθμίδες εκπαίδευσης στα νησιά που εργάστηκαν ή εργάζονται.....	40
5.2 Παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων.....	42
5.2.1 Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία δυσπρόσιτων/ακριτικών νησιών και οι εμπειρίες τους.....	42
5.2.2 Η λειτουργία και ο ρόλος των σχολείων σε δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές.....	46
5.2.3 Οι μαθητές των σχολείων στα δυσπρόσιτα νησιά.....	48
5.2.4 Προσδοκίες και εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών.....	49
5.2.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές δράσεις και ανάγκες.....	51
5.2.6 Οικογένεια - σχέση του σχολείου με τους γονείς.....	54
5.3 Ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
I Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών.....	71
II Ενδεικτική Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη.....	76

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται στις δυσπρόσιτες περιοχές και τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών των περιοχών αυτών, καθώς και να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των μαθητών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Για τη διερεύνηση του θέματος, πραγματοποιήθηκαν δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν υπηρετήσει για τουλάχιστον ένα έτος, σε δυσπρόσιτο και απομακρυσμένο νησί του Νοτίου ή Βορείου Αιγαίου. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας αλλά και της διαβίωσης σε δυσπρόσιτες περιοχές. Παράλληλα, διαπιστώνεται, πως τόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όσο και οι επαγγελματικές δυνατότητες και προοπτικές που παρέχονται στον τόπο κατοικίας, αλλά και ο τρόπος που τις αντιλαμβάνονται γονείς και μαθητές, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών και των προσδοκιών των μαθητών για τις εκπαιδευτικές διαδρομές που θα ακολουθήσουν. Πριν την παρουσίαση και ανάλυση των βασικών δεδομένων γίνεται μια σύντομη περιγραφή της διεθνούς βιβλιογραφίας για τα συγκεκριμένα θέματα. Τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, δύνανται όμως να αποτελέσουν αξιόλογες ενδείξεις, για μια κριτική διερεύνηση αναφορικά με την ισότητα των ευκαιριών στην Ελληνική εκπαίδευση.

ABSTRACT

This study aims to capture the point of view of teachers about public educational services offered in inaccessible areas and the educational trajectories of students in these areas, as well as to explore the factors that are related to students' aspirations and expectations that affect their educational trajectories. In order to investigate the issue, ten semi-structured interviews were conducted with primary and secondary school teachers, who have served for at least one year in inaccessible and remote islands in the South or the North Aegean. The results of the research highlight the advantages and disadvantages of teaching and living in inaccessible areas. At the same time, it is noted that both the educational level of the parents and the professional possibilities and perspectives provided at the place of residence, as well as the way it is being perceived by parents and students, contribute to the development of students' aspirations and expectations for the educational trajectories which will follow. Before the presentation and analysis of the data, a brief description of the international research literature on these issues is given. The findings of the survey cannot be generalized, but they can be worthwhile indications for a critical inquiry into equal opportunities in Greek education.

Εισαγωγή

Η παροχή αλλά και η εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους αποτελεί έκφανση της δημοκρατίας και ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Το επίπεδο εκπαίδευσης ενός πληθυσμού αποτελεί ένα σημαντικό ποιοτικό στοιχείο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξή του. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, συνδέεται με μια σχέση αιτίας και αποτελέσματος με την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξή της, ενώ αποτελεί πλαίσιο που δύναται να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών δίνοντας ευκαιρίες (με παράλληλους όμως φραγμούς) για ανώτατες σπουδές.

Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί τον κύριο κοινωνικό θεσμό ο οποίος είναι επίσημα επιφορτισμένος με την μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης, θεσμό ο οποίος επισημοποιεί, ελέγχει και νομιμοποιεί τη γνώση στην κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007), η τυπική ισότητα που διέπει τη λογική του σχολείου συσκοτίζει και διαγράφει τις αρχικές κοινωνικές διαφορές των μαθητών, μεταθέτοντας έτσι την ευθύνη της επιτυχίας ή της αποτυχίας αντίστοιχα στα ίδια τα άτομα, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός θεσμός ουσιαστικά να νομιμοποιεί και να ενισχύει την κοινωνική ανισότητα.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η τυπική ισότητα ευκαιριών ουδέποτε λειτούργησε ουσιαστικά. Ακόμα και σήμερα παρά τον δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης, παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της φοίτησης και την τυπική ισότητα στην πρόσβαση, διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στους εκπαιδευτικούς δείκτες σε εθνικό αλλά και περιφερειακό επίπεδο (Σπιλάνης & Κίζος, 2015•ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ,2009).

Πιο συγκεκριμένα και με βάση τα στοιχεία της απογραφής του 2011 το ποσοστό του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας που έχει ολοκληρώσει την ανώτερη και την ανώτατη εκπαίδευση είναι 15,9% (Σπιλάνης & Κίζος, 2015). Οι νησιωτικές περιφέρειες υπολείπονται από το επίπεδο αυτό, με την Περιφέρεια Ν. Αιγαίου, όπου θα εστιάσουμε ερευνητικά στην παρούσα εργασία, να σημειώνει τη χαμηλότερη επίδοση (10,9%) που είναι και η χαμηλότερη σε επίπεδο χώρας. Η γεωγραφική διάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι υπαρκτή, δεν θα πρέπει να αγνοείται και αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση αυτής της έρευνας, με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παρεχόμενες δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στις δυσπρόσιτες περιοχές, οι εκπαιδευτικές πορείες που ακολουθούν οι μαθητές των περιοχών αυτών,

αλλά και να διερευνηθούν οι παράμετροι εκείνες που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των μαθητών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Αναλυτικότερα, η εργασία αναπτύσσεται σε έξι κεφάλαια:

Στο 1ο κεφάλαιο αναλύονται οι σημαντικότεροι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, οι οποίες στη συνέχεια επηρεάζουν το ζήτημα της επιλογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των μαθητών. Στο 2ο κεφάλαιο περιγράφονται τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των δυσπρόσιτων περιοχών, από τον αριθμό των μαθητών έως τη στελέχωση των σχολείων αυτών. Στο 3ο κεφάλαιο παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και οι βασικές έννοιες που προσφέρει η θεωρία του Bourdieu, οι οποίες αξιοποιούνται στη συνέχεια για την ανάλυση των δεδομένων. Στο 4ο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής εργασίας, προσδιορίζεται ο σκοπός αυτής, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται με λεπτομέρεια το ερευνητικό εργαλείο ενώ αναφέρονται πληροφορίες για το δείγμα και τα ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας. Στο 5ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, αναλύονται και ερμηνεύονται. Στο 6ο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο

Η έρευνα για τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών

Ποικιλία παραγόντων προσδιορίζουν και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των μαθητών. Είναι οι ίδιοι οι παράγοντες αυτοί που επιδρούν νωρίτερα και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες αλλά και προσδοκίες των μαθητών. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η επίδραση των σημαντικότερων ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, οι οποίες στη συνέχεια επηρεάζουν το ζήτημα της επιλογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των μαθητών.

1.1 Η οικογενειακή προέλευση

Για μια σειρά από λόγους και με δεδομένο ότι στη σύγχρονη κοινωνία η επαρκής σχολική φοίτηση δεν αποτελεί πλέον εγγύηση για επιτυχημένη καριέρα ή ασφαλή απασχόληση, το βάρος για την ευθύνη της εκπαίδευσης έχει μετατοπιστεί στα άτομα και στις οικογένειές τους. Οι γονείς πλέον έχουν να επιτελέσουν ένα πολύ σημαντικό και δύσκολο έργο όταν πρόκειται για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους, παρέχοντας την απαραίτητη βοήθεια και υποστήριξη. Στην παρούσα ενότητα θα μελετήσουμε τι φιλοδοξίες έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τα παιδιά τους, τη συσχέτισή τους με το δικό τους μορφωτικό επίπεδο, καθώς επίσης και πώς μέσα από αυτή τη σχέση επηρεάζονται τελικά οι εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών. Επιπλέον, θα μελετήσουμε τις στρατηγικές τις οποίες αναπτύσσουν οι γονείς προκειμένου να διασφαλίσουν στα παιδιά τους επιτυχημένες εκπαιδευτικές διαδρομές.

1.1.1 Οι φιλοδοξίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους όσον αφορά την εκπαίδευση

Αντλώντας στοιχεία από το GEOTE project (Governance of Educational Trajectories in Europe) στο πλαίσιο του οποίου αναλύθηκαν κατά τα έτη 2010-2012 οι εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων σε επτά χώρες της Ευρώπης (Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Σλοβενία και Ηνωμένο Βασίλειο) παρατηρούμε πως σχεδόν όλοι οι γονείς θα ήθελαν να πετύχουν τα παιδιά τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα σε χώρες όπως η Σλοβενία και η Ολλανδία, το ποσοστό αυτό αγγίζει το 80% γεγονός που δείχνει ότι, σύμφωνα με την άποψη των

γονέων, οι πανεπιστημιακές σπουδές αποτελούν ένα είδος προϋπόθεσης, μια ελπίδα για οποιοδήποτε είδος ανοδικής κινητικότητας, εξασφαλίζοντας μια καλή θέση στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα. Στην αντίπερα όχθη, η Γαλλία και η Γερμανία είναι οι μόνες χώρες που οι γονείς θα ήθελαν το παιδί τους να πετύχει μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 64% των Γερμανών γονιών και το 57% των Γάλλων -ποσοστά σημαντικά υψηλά σε σχέση με άλλες χώρες- θα είναι ικανοποιημένοι αν το παιδί τους λάβει μόνο δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό ίσως είναι και μια αντανάκλαση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών, τα οποία είναι αρκετά στρωματοποιημένα και διαφοροποιημένα.

Πώς όμως οι φιλοδοξίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζονται με το δικό τους μορφωτικό επίπεδο; Αντλώντας και πάλι στοιχεία από το GEOTE project, το 81% των γονέων με τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ήθελαν και τα παιδιά τους να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από τους γονείς (42%) με βασική εκπαίδευση. Ο Μυλωνάς (2004) σημειώνει πως η «μορφωσιογόνα» οικογένεια είναι αυτή που έχει καλές σχέσεις με το σχολείο και «σπρώχνει» τα παιδιά της σε πιο μακρόχρονες σπουδές, συχνά παρά την ύπαρξη πολλών εμποδίων. Είναι αυτή η ιδέα του κοινωνικού επιπέδου που έχει η ίδια η οικογένεια για τον εαυτό της, η οποία παίζει ένα βαρύνοντα ρόλο στο μέχρι πού μπορούν να φτάνουν τα όνειρα των παιδιών για το μέλλον τους.

Στην Ελλάδα οι οικογένειες δεν ελπίζουν απλά σε μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, αλλά πραγματικά πιστεύουν σε αυτή (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009). Αποτελεί κοινωνική ιδιοτυπία για τον τόπο μας -που έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή δεδομένα- το γεγονός ότι παρατηρείται έντονη προσδοκία για σπουδές όχι μόνο εκ μέρους των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων αλλά και των ατόμων από τις πιο αδικημένες οικονομικά και μορφωτικά κοινωνικές τάξεις (Δελληγιάννη, Μαζηρίδου & Κιοσέγλου, 2003). Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και η επαγγελματική τους κατάσταση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις. Οι Gounias, Katsis & Limakoroulou (2011), αφού μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις σε 874 μαθητές από 50 λύκεια όλης της χώρας καταλήγουν πως τα παιδιά γονιών με καλύτερα εκπαιδευτικά προσόντα, είναι πολύ πιο πιθανό να πετύχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικό - οικονομικά στρώματα. Φαίνεται λοιπόν, ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκεί σημαντική επίδραση στις εφηβικές φιλοδοξίες

και αυτό γιατί, οι πιο μορφωμένοι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά τους, ώστε αυτά να προσανατολιστούν σε υψηλότερους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους και έτσι εμμέσως οι δικές τους φιλοδοξίες να πραγματοποιηθούν (Gounias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι προσδοκίες των γονιών αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών καθώς όχι μόνο ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών τους αλλά και στη λήψη των τελικών επαγγελματικών τους αποφάσεων (Δελληγιάννη, Μαζηρίδου & Κιοσέγλου, 2003). Οι γονείς θεωρούν πως η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε μια ασφαλή θέση εργασίας, ένα καλό οικονομικό εισόδημα και άρα μια καλή κοινωνικοοικονομική θέση στην κοινωνία. Πιστεύουν δηλαδή πως η εκπαίδευση είναι το μέσο για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους, δηλαδή, για την αποφυγή της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τα συμπεράσματα των Δελληγιάννη, Μαζηρίδου και Κιοσέογλου (2003), οι περισσότεροι γονείς στην Ελλάδα θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να καθοδηγούνται στην επιλογή επαγγέλματος, ενώ είναι πολύ μικρό το ποσοστό των γονιών που πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να αφήνονται ελεύθερα να επιλέξουν επάγγελμα. Να σημειωθεί εδώ πως αν και η εκπαίδευση γενικά θεωρείται ως κάτι πολύ σημαντικό, οι γονείς συχνά εκφράζουν έντονο σκεπτικισμό για τη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την πιθανότητα εύρεσης εργασίας στην σύγχρονη Ευρωπαϊκή κοινωνία. Ωστόσο, οι πιο μορφωμένοι γονείς είναι λιγότερο επιφυλακτικοί. (Litau et al., 2012)

Επιπλέον όμως αξίζει να σημειωθεί, πως, αν και οι γονείς έχουν υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες για τα παιδιά τους, πολλές φορές συνδέουν τη μόρφωση με πιστοποιητικά και διπλώματα, λόγω πιθανών ενθαρρυντικών προοπτικών που απορρέουν από αυτά για τις ζωές των παιδιών τους. Με άλλα λόγια το ζητούμενο δεν είναι τόσο η Παιδεία αλλά ένα «χαρτί» με την ελπίδα της απαλλαγής από το άγχος της αβεβαιότητας ή/και της αύξησης του κοινωνικού κύρους (Κόκκος, 2005•Κυπριανός, 2016).

1.1.2 Στρατηγικές που αναπτύσσουν οι γονείς για την διασφάλιση των επιτυχημένων εκπαιδευτικών διαδρομών των παιδιών τους

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη περίπτωση εντάσσεται η επιλογή του σχολείου φοίτησης του παιδιού, η συμμετοχή του γονέα σε σχολικές εκδηλώσεις -

δραστηριότητες παράλληλα με την επικοινωνία που αναπτύσσει ο γονιός με τους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη περίπτωση αφορά την εποπτεία ή και την υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι (Park & Bills, 2015). Έτσι λοιπόν, οι γονείς αναπτύσσουν ανάλογες στρατηγικές προκειμένου να διασφαλίσουν στα παιδιά τους επιτυχημένες εκπαιδευτικές διαδρομές. Ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από το δικό τους μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Moniarou - Paraconstantinou et al., 2010).

1.1.2.1 Η επιλογή σχολείου φοίτησης

Η van Zanten (όπ.αναφ. στο Gewirtz & Cribb, 2011) σε μελέτη της στηριζόμενη σε δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη 120 συνεντεύξεων σε γονείς από δύο κοινότητες στις παρυφές του Παρισιού όπου, η μία ήταν μεσοαστική και η άλλη πιο ανομοιογενής κοινωνικά, διαπιστώνει πως οι Παριζιάνοι μεσοαστοί γονείς καταλήγουν σε παρεμβάσεις στις σχολικές διαδικασίες αλλά και στην άσκηση της επιλογής σχολείου. Τα βασικά κριτήρια με τα οποία οι συγκεκριμένοι γονείς έκαναν μια διάκριση ανάμεσα στα σχολεία ήταν ο αριθμός των εισαγόμενων μαθητών αλλά και η τοποθεσία, με τα καλά σχολεία να βρίσκονται σε μεσοαστικές περιοχές κατοικίας και τα κακά σε περιοχές μεικτής χρήσης ή χαμηλότερης κοινωνικής τάξης. Έτσι, οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες και οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί μηχανισμοί διατηρούνται και ενισχύονται.

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι συγκεντρωτικό, χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία καθώς μέσα σε όλα τα σχολεία διδάσκονται τα ίδια μαθήματα με τα ίδια σχολικά βιβλία και οι εκπαιδευτικοί έχουν όλοι τα ίδια προσόντα από απόψεως πανεπιστημιακών σπουδών. Επιπλέον, κανένας δεν πληρώνει τίποτε ούτε για τη λειτουργία του σχολείου ούτε για τα βιβλία. Όλα λοιπόν καθορίζονται από τη κεντρική εξουσία προκειμένου το κράτος να προσφέρει σε όλους την ίδια εκπαίδευση και τις ίδιες ευκαιρίες.

Ωστόσο, ο Gounias (1998), σε έρευνά του σε μαθητές τρίτης λυκείου στην Αθήνα, διαπιστώνει πως η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (το σχολικό περιβάλλον και τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της περιοχής) σχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών στο λύκειο. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Μυλωνάς (2004), μελετώντας γυμνάσια του νομού Ηλείας, ότι δηλαδή το σχολείο είναι διαφοροποιημένο ανάλογα με την κατοικημένη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει και λειτουργεί.

Οι μαθητές εγγράφονται στο σχολείο σύμφωνα με την διεύθυνση κατοικίας τους. Υπάρχει το ΠΔ 104/79 "Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως", όπου ρυθμίζεται ο τρόπος μεταγραφής σε άλλο σχολείο διαφορετικό από εκείνο που προβλέπεται ένας μαθητής να εγγραφεί με βάση την διεύθυνση κατοικίας του. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 15 προβλέπονται τα εξής:

- α) Ότι ο μαθητής μετώκησεν εις απόστασιν καθιστώσαν αδύνατον ή εξαιρετικώς δυσχερή την φοίτησιν του εις το εξ ου η μετεγγραφή Γυμνάσιον ή Λύκειον.*
- β) Ότι η μετεγγραφή επιδιώκεται προς φοίτησιν εις σχολείον ετέρας κατευθύνσεως ή εις τμήμα ετέρας κατευθύνσεως μη υφισταμένης εις το εξ ου η μετεγγραφή σχολείον.*
- γ) Ότι ο μαθητής ημερησίου Γυμνασίου ή Λυκείου ήρξατο εργαζόμενος προς βιοπορισμόν κατά την ημέραν και ως εκ τούτου έχει ανάγκην μετεγγραφής εις εσπερινόν Γυμνάσιον ή Λύκειον.*
- δ) Ότι ο μαθητής Εσπερινού Γυμνασίου ή Λυκείου έπαυσεν εργαζόμενος βιοποριστικώς την ημέραν και αιτείται την μετεγγραφήν του εις ημερήσιον Γυμνάσιον ή Λύκειον.*
- ε) Ότι ο μαθητής απέκτησεν, κατά τας κειμένας διατάξεις, δικαίωμα φοιτήσεως εις Πρότυπον ή Πειραματικόν Σχολείον.*

Είναι προφανές από την άλλη ότι το ιδιωτικό σχολείο απευθύνεται σε γονείς από ανώτερα κοινωνικό - οικονομικά στρώματα, καθώς μόνο το 5% των μαθητών ηλικίας 15 ετών φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία (IOBE,2013). Ωστόσο, αν και το ποσοστό είναι αρκετά μικρό, μέσα από τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία της πρωτεύουσας αναπαράγεται κυρίως μια κοινωνική κατηγορία η οποία συγκροτεί ένα μεγάλο τμήμα της εγχώριας οικονομικής και πολιτικής elite.

Σύμφωνα με τους Park & Bills (2015), όσο πιο ενεργά παρεμβαίνουν οι γονείς στην απόφαση για την επιλογή του σχολείου -ποιο-δημόσιο-ιδιωτικό- τόσο πιο πολύ εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Μια τέτοια θετική συμμετοχή θα μπορούσε να επηρεάσει ταυτόχρονα την επόμενη επιλογή κατά την διαδικασία μετάβασης σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

1.1.2.2 Η συμμετοχή του γονέα στο σχολείο - σχολικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσονται θεσμοθετημένες αλλά και άτυπες σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών. Η επικοινωνία

με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, ο εθελοντισμός στο σχολείο δεν είναι παρά πτυχές της σχέσης αυτής. Αν και οι σχέσεις αυτές τείνουν να φθίνουν κατά τη διάρκεια ή ακόμα και πριν φθάσουν τα παιδιά στην εφηβεία εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Η συμμετοχή και η παρουσία των γονιών στο σχολείο βοηθάει τους γονείς να παρακολουθούν την εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους συγκεντρώνοντας παράλληλα τις απαραίτητες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το ακαδημαϊκό τους μέλλον (Harvard Family Research Project, 2006). Καθώς οι γονείς έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, μαθαίνουν για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριφορά αλλά και τη μάθηση των παιδιών τους, ενώ επιπλέον ενημερώνονται για το πώς να βοηθήσουν οι ίδιοι με το διάβασμα των παιδιών στο σπίτι. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ποιες είναι οι φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους. Επιπλέον, είναι πολύ πιο πιθανό να γνωρίσουν και άλλους γονείς και να πάρουν πληροφορίες για την κουλτούρα του σχολείου γενικότερα, για το ποιοι καθηγητές είναι καλοί, αλλά και πληροφορίες για διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. (Hill & Taylor, 2004)

1.1.2.3 Υποστήριξη κατ οίκον - φροντιστηριακή εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο έντονος ανταγωνισμός στις εθνικές εισαγωγικές εξετάσεις αλλά και η σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους Έλληνες γονείς τούς οδηγεί στο να αναπτύσσουν στρατηγικές που θα διασφαλίζουν την είσοδο των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει εδώ να επαναλάβουμε, πως η πλειοψηφία των μαθητών ηλικίας 15 ετών (95%) φοιτά σε δημόσια σχολεία και μόνο το 5% φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία (IOBE, 2013). Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (2012, όπως αναφέρεται στη μελέτη του IOBE, 2013), στις χώρες μέλη του, κατά μέσο όρο το 82% των μαθητών ηλικίας 15 ετών πήγαιναν σε δημόσια σχολεία, ενώ το 18% αυτών παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα ιδιωτικών σχολείων. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σε πάνω από τις μισές χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., το ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν σε δημόσια σχολεία ξεπερνά το μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α. Στις Γερμανία, Φιλανδία, Τσεχία, Εσθονία, Σλοβενία, Πολωνία, Βουλγαρία, Κροατία το ποσοστό αυτό κυμαίνεται από 95% (Γερμανία) ως 98% (Πολωνία, Βουλγαρία, Κροατία), ενώ στις Ρουμανία και Ρωσία ανέρχεται σχεδόν στο 100% (99,5% και 99,9%, αντίστοιχα). Έτσι λοιπόν, το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών το οποίο πηγαίνει σε δημόσια σχολεία είναι

κατά 13 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

Αν και με την πρώτη ματιά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως δεν είναι «επιλεκτικό», δεδομένου ότι δεν υπάρχει σημαντικός ιδιωτικός τομέας, ουσιαστικά είναι άκρως επιλεκτικό, διότι οι υποψήφιοι και οι οικογένειές τους στρέφονται προς τα φροντιστήρια, γεγονός που ουσιαστικά ωφελεί αυτούς που προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικό-οικονομικές τάξεις. Οι γονείς δαπανούν μεγάλα χρηματικά ποσά προκειμένου να «προστατεύσουν» τα παιδιά τους από την αποτυχία. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου οι γονείς θεωρούν ότι το πτυχίο που πρόκειται να αποκτήσουν τα παιδιά τους έχει «μεγάλη αξία» (τελειώνοντας σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υψηλού κύρους,) είναι περισσότερο διατεθειμένοι να επενδύσουν όσα περισσότερα χρήματα μπορούν, προκειμένου να διασφαλίσουν την πρόσβαση των παιδιών τους σε αυτές τις σχολές (Sianou-Kyrgiou, 2008). Στρέφονται λοιπόν, προς τα φροντιστήρια, που προσφέρουν ιδιαίτερα μαθήματα για τους υποψηφίους που θέλουν να επιτύχουν στις εξετάσεις, τα οποία λειτουργούν παράλληλα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναμφίβολα, το τίμημα για τον οικογενειακό προϋπολογισμό είναι μεγάλο, αφού τα μικρά και τα μεσαία εισοδήματα πλήττονται βάνουσα. Ενδεικτικά το 2007 οι δαπάνες για την αγορά των εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών ξεπέρασαν τα 4,3 δισ. ευρώ καταδεικνύοντας έτσι την κατάρρευση του μύθου περί δωρεάν παιδείας (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009). Η πιθανότητα ένας μαθητής να παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του. Οι Tsakloglou and Cholezas (2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές οικογενειών υψηλού κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου έχουν περισσότερες δυνατότητες να λαμβάνουν ιδιαίτερα μαθήματα για το σχολείο και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Είναι εύκολο λοιπόν να καταλάβουμε ότι οι μαθητές από πλουσιότερα νοικοκυριά υπερεκπροσωπούνται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Adoninis & Tsakloglou, 2001).

Ουσιαστικά, αυτή η στροφή σε ιδιωτικούς φορείς παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συμβάλλει στην διατήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, παρά στη διεύρυνση της συμμετοχής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έμμεσα μετατοπίζεται και μετατρέπεται η προετοιμασία των μαθητών για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από δημόσια σε προσωπική υπόθεση, αποδεικνύοντας πως η γνώση εκείνη που είναι απαραίτητη για τις πανελλήνιες εξετάσεις μπορεί να γίνει ιδιωτικό εμπόρευμα, του οποίου τελικά γίνονται καταναλωτές οι γονείς, με απεριόριστα

όρια ελευθερίας να κάνουν τις επιλογές τους (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Ενεργοποιούνται, έτσι, έμμεσες μορφές διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού και ενισχύεται ο ανταγωνισμός για τη μετάβαση σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υψηλού κύρους καθώς και σε ιδρύματα υψηλής ζήτησης (Sianou-Kyrgiou, 2008). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από την προετοιμασία για το πανεπιστήμιο, η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει βασικό ρόλο και στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, αφού οι γονείς καταφεύγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα ή φροντιστηριακούς οργανισμούς για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, μουσικής, χορού, ηλεκτρονικών υπολογιστών ακόμη και για αθλητικές δραστηριότητες. Υπό αυτό το πρίσμα η ελληνική εκπαίδευση φαίνεται πως έχει απολέσει τον ενιαίο και δημόσιο χαρακτήρα της και λειτουργεί άτυπα με βάση τους κανόνες και ενός νεοφιλελεύθερου μοντέλου.

1.2 Το φύλο

Η κοινωνική προέλευση, όπως έχει αναφερθεί, αλλά και το φύλο φαίνεται να αποτελούν τους σημαντικότερους διαμορφωτές των φιλοδοξιών των μαθητών αλλά και να επηρεάζουν την πορεία από τις φιλοδοξίες στις προσδοκίες και τελικά στις επαγγελματικές επιλογές αυτών (Στογιαννίδου, Σακκά & Δελληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007). Οι εκπαιδευτικές επιλογές αποτελούν στοιχείο της ταυτότητας του φύλου και έχουν σχέση με τις προσδοκίες και τις επιταγές που οι κοινωνικές δομές διαμορφώνουν για τους άνδρες και τις γυναίκες.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των Δελληγιάννη, Μαζηρίδου και Κιοσέογλου (2003), στην Ελλάδα το προσδοκώμενο για τον άνδρα είναι η επαγγελματική επιτυχία που ταυτίζεται με την άσκηση ενός επαγγέλματος που προσφέρει οικονομική άνεση, ενώ για την γυναίκα η εξασφάλιση της θέσης που θα της επιτρέψει να επιτελέσει με επιτυχία το καθήκον της απέναντι στην οικογένεια. Αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αρχίζουν να γίνονται σαφείς και διακριτές από πολύ μικρή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Μάνεση, Καραμπάση, Χρονόπουλο & Μαρούλη (2007), σε δείγμα 31 μαθητών Γ' Δημοτικού, καταγράφηκαν 175 αναφορές σε επαγγέλματα που μπορεί να εξασκεί ένας άνδρας, έναντι σε 128 που μπορεί να εξασκεί μια γυναίκα. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Καραμπάση, Μάνεση και Φλίγκου (2007), όπου μελέτησαν τις αντιλήψεις 135 μαθητών επίσης Γ' Δημοτικού και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά από αυτή τη μικρή ηλικία θεωρούν ότι ο κυρίαρχος ρόλος της γυναίκας εναπόκειται στη φροντίδα των παιδιών της, ενώ οι άνδρες είναι πιο ικανοί να είναι αρχηγοί της

οικογένειας, να κερδίζουν χρήματα και να κάνουν βαριές δουλειές. Σε έρευνα 1000 μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας (Γυμνασίου και Λυκείου), απ' όλα τα διαμερίσματα της χώρας των Στογιαννίδου, Σακκά & Δελληγιάννη- Κουϊμτζή (2007), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια σειρά από επαγγέλματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από τους μαθητές ως σταθερά ανήκοντα στο ένα ή στο άλλο φύλο (πχ τυπικά γυναικεία επαγγέλματα θεωρούνται αυτό του/της βρεφονηπιοκόμου ενώ τυπικά ανδρικά αυτό του/της μηχανοτεχνίτη). Επιπλέον, μια σειρά από επαγγέλματα χαρακτηρίστηκε ως σταθερά ανήκοντα και στα δύο φύλα (πχ γιατρός).

Ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των κοριτσιών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια επιλογή που μακροπρόθεσμα θα επιφέρει την πολυπόθητη ανεξαρτησία (κυρίως οικονομική) από γονείς και σύζυγο και θα αποτελέσει ένα «καλό χαρτί» για ένα «καλό γάμο». Αντίθετα τα αγόρια στρέφονται σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που θα τους οδηγήσουν γρήγορα στην αγορά εργασίας και θα τους επιτρέψουν να μουν σύντομα στο ρόλο του «κουβαλητή της οικογένειας» (Ψάλτη, Σακκά & Δελληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007).

Ανεξάρτητα με το φύλο, τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν πως τα σχέδιά τους για το μέλλον περιλαμβάνουν τη συμμετοχή τους στις γενικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά τον ακαδημαϊκό τους προσανατολισμό όμως, φαίνεται να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα θεσμό άχρηστο και αποκομμένο από τις πραγματικές ανάγκες της ζωής, που μοναδικό στόχο έχει να τα οδηγήσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Ψάλτη, Σακκά & Δελληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007).

1.3 Η εθνοτική καταγωγή

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat¹, κατά την 1η Ιανουαρίου 2015 οι αλλοδαποί που ζούσαν στην Ελλάδα αντιπροσώπευαν το 7,6% του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Η εισροή χιλιάδων μεταναστών στη χώρα μας είναι λογικό να επηρέασε εκτός των άλλων τομέων και την ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε το ΚΑΝΕΠ (2016), το 9,9% των εγγεγραμμένων μαθητών/τριων που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της χώρας κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2013/2014 ήταν αλλοδαποί με το 86,3% εξ αυτών να

¹[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Non-national_population_by_group_of_citizenship,_1_January_2015_\(%C2%B9\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Non-national_population_by_group_of_citizenship,_1_January_2015_(%C2%B9)_YB16.png)

έχει υπηκοότητα από χώρες εκτός Ε.Ε. Εξάγουμε λοιπό το συμπέρασμα πως το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στο Ελληνικό σχολείο σήμερα είναι πολύ διαφορετικό σε σχέση με δύο δεκαετίες παλιότερα. Δεν υφίσταται πλέον εθνική ομοιογένεια και η διαφορετικότητα στις μέρες μας αποτελεί γεγονός (Δρεττάκης, 2001, όπ.αναφ. στο Αραμπατζή, 2013). Το χαρακτηριστικό αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών, την ένταξη αλλά και την ίδια την εξέλιξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τα παιδιά των αλλοδαπών εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες. Η γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζονται τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς. Ειδικότερα οι γονείς των Ελλήνων μαθητών πολλές φορές τους αποδίδουν την κατηγορία ότι ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης και την επίδοση των δικών τους παιδιών (Γεράρης, 2011)

Οι Χουρμουζιάδου, Ορφανίδη & Γεωργογιάννης (2012), μελέτησαν τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης (όπως π.χ. η ευχαρίστηση των γονέων, η απαίτηση των γονέων και η επιθυμία των παιδιών να μοιάσουν σε ένα πρότυπο, κ.α.) 464 μαθητών/τριών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και τη συσχέτισή τους με την εθνικότητα και το μέσο όρο επίδοσής τους στη Γλώσσα και τα μαθηματικά. Κατέληξαν πως οι Έλληνες μαθητές έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα μάθησης σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, αφενός μεν, γιατί κατανοούν νοήματα και κείμενα λόγω της ευκολότερης διαχείρισης της γλώσσας και αφετέρου, γιατί πιστεύουν πως η μάθηση καινούριων πραγμάτων για τους ίδιους θα αποτελέσει δύναμη για το μέλλον. Επιπλέον, διαπίστωσαν πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ισχυρότερα εξωτερικά κίνητρα για μελέτη από ό,τι οι Έλληνες μαθητές.

1.4 Οι εκπαιδευτικοί

Μπορούν άραγε οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική επίδοση των μαθητών και των μαθητριών τους να επηρεάσουν την αντίληψη αυτών για τις ικανότητές τους σε βαθμό που να μπορεί να επηρεαστεί η σχολική τους πορεία; Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007), οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές για τη σχολική πορεία των παιδιών, περισσότερο από όσο φαντάζονται οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές προσαρμόζονται στην εικόνα που φτιάχνει ο εκπαιδευτικός, επαληθεύοντας σε μεγάλο βαθμό τις υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες του, τις οποίες

έμμεσα και αδιόρατα αναγνωρίζουν. Διαμορφώνεται έτσι μια διαρκής αλληλεπίδραση, που μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε επαληθευόμενη προφητεία.

Οι Νιάρη και Μανούσου (2013) αναφέρουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τους μαθητές/τριες σε «καλούς» και «κακούς» και παράλληλα διαφοροποιούν κατά την παιδαγωγική διαδικασία τη συμπεριφορά τους έναντι των «καλών» και των «κακών» μαθητών της τάξης τους. Συνήθως, οι προσδοκίες που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, είναι επιμελείς και παρουσιάζουν αποδεκτή για το σχολείο συμπεριφορά, είναι θετικές, ενισχύοντας έτσι τις ήδη καλές προοπτικές αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα να τους οδηγούν σε υψηλές σχολικές επιδόσεις. Το αντίθετο συμβαίνει όταν οι μαθητές προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ή η συμπεριφορά τους πολλές φορές δεν γίνεται αποδεκτή από το σχολείο (Θεοδοσιάδου, 2013).

1.5 Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

Πολλές φορές η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων συνδέεται με τεχνικές εφαρμογές (ποια είναι η αρχιτεκτονική του χώρου, τι τεχνολογικό εξοπλισμό διαθέτει κλπ), παρακάμπτοντας τον ουσιαστικό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει (Γκιζέλη, 2008).

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2006), η σχολική τάξη είναι ένα σύνολο από υλικούς, παιδαγωγικούς και ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οδηγούν τους μαθητές στη μάθηση. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης διαμορφώνεται όχι μόνο από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και από το υλικό περιβάλλον της τάξης.

Η Marie-Claude Derouet-Besson (όπως αναφ. στο Γερμανός 2006) επισημαίνει πως η σχολική τάξη ως περιβάλλον μάθησης μπορεί είτε να λειτουργήσει ως εμπόδιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε να δώσει ευκαιρίες σε αυτή. Από μια άλλη κοινωνιολογική οπτική η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως μια πηγή δυνατοτήτων, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον οργανισμό *healthychild*², όταν τα παιδιά μαθαίνουν σε τάξεις με καλό φυσικό φωτισμό, καλύτερη ακουστική και πιο υγιεινό περιβάλλον από πλευράς

² <http://www.healthychild.org/why-were-greening-schools-join-the-green-school-movement/>

χημικών κατασκευαστικών υλικών αλλά και καθαριστικών είναι δυνατόν να αυξηθούν οι μαθησιακές τους επιδόσεις σε ποσοστό έως και 20%.

Η Isamert-Zamati (ο.π. στο Φρακουδάκη, 1985) σε έρευνα σε νηπιαγωγεία στη κεντρική Γαλλία σημειώνει πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την ποιότητα κατασκευής των σχολικών κτιρίων (νηπιαγωγείων) και ως προς τον εξοπλισμό τους, ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή και τη συνουσία που βρίσκονται.

1.6 Ο τόπος κατοικίας - εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες

Αναμφίβολα έχει μεγάλο ενδιαφέρον να εξετάσουμε πώς διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, καθώς και αν η τοπική αγορά εργασίας οριοθετεί τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών.

Από τη συγκριτική έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (2009) για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 2005-2008 επιβεβαιώνεται ότι ο τόπος κατοικίας προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών αλλά και το δείκτη πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι τη μικρότερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν οι υποψήφιοι από περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία, κλιμακούμενη αποβιομηχάνιση, χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα (κυρίως της Θράκης, αλλά και περιοχές μέσα στο πολεοδομικό συγκρότημα της πρωτεύουσας με έντονα στοιχεία οικονομικής ύφεσης π.χ. Δυτική Αττική, Πειραιάς), αλλά και οι υποψήφιοι από περιοχές με υψηλό ποσοστό απασχολουμένων σε τουριστικές επιχειρήσεις (κυρίως νησιωτικές, Αιγαίου και Ιονίου), δηλαδή με τουριστική ανάπτυξη και έντονη - αλλά όχι ισοκατανεμημένη μέσα στο χρόνο - τουριστική κίνηση (εγχώρια και μη), μαζικού κυρίως χαρακτήρα. Από τις 58 Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας οι Κυκλάδες, όπου θα εστιάσουμε ερευνητικά στην παρούσα εργασία, βρίσκονται στην 52η θέση του δείκτη πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή σε μία από τις τελευταίες θέσεις. Ακολουθούν η Χαλκιδική (53η), η Ευρυτανία (54η), η Σάμος (55η), η Κέρκυρα (56η), η Ξάνθη (57η) και η Ροδόπη (58η). Στον αντίποδα ακριβώς, στις πρώτες θέσεις του δείκτη πρόσβασης βρίσκονται περιοχές με υψηλούς δείκτες ανάπτυξης και ευημερίας, αυξημένο εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο (πρόκειται κυρίως για τις εύπορες περιοχές των μεγαλοαστικών κέντρων Αθήνα-Θεσσαλονίκη και τα μεγάλα αστικά κέντρα Πάτρα - Λάρισα - Ιωάννινα με τη Β΄

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας να καταλαμβάνει την πρώτη θέση) αλλά και ορισμένες καθαρά αγροτικές περιοχές.

Όπως τονίστηκε παραπάνω, σε νομούς που εμφανίζουν υψηλή τουριστική κινητικότητα οι εκπαιδευτικοί δείκτες εμφανίζονται ιδιαίτερα χαμηλοί. Φαίνεται πως η εικόνα που σχηματίζουν οι νέοι για την περιοχή τους διαμορφώνει τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια. Το σχολείο πολλές φορές είναι απαξιωμένο καθώς δε μπορεί να ανταγωνιστεί το ρυθμό πλουτισμού που υπόσχεται η τοπική κοινωνία μέσω του τουρισμού. Η ιδεολογία εύκολου πλουτισμού, με κεφάλαια που επενδύονται κυρίως από ιδιώτες που συχνά δεν διαμένουν στην περιοχή, επικρατεί της γνώσης που προσφέρει το σχολείο και οι σπουδές. Αυτή η νοοτροπία συμπαρασύρει τους ντόπιους πληθυσμούς σε μια τουριστική ανάπτυξη που χαρακτηρίζεται από προχειρότητα και επιθυμία για εύκολο κέρδος. Επιπλέον, η τουριστική επιχειρηματικότητα, όπως επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί δείκτες, δεν αναπτύσσεται μέσω του σχολείου και των σπουδών (Βεργίδης κ.α., 2012• Κάτσικας & Καββαδίας, 1996).

Θα πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπ όψιν μας μια άλλη σημαντική απόφαση που καλούνται να πάρουν οι μαθητές, η οποία έγκειται στο αν το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν ασκείται στην περιοχή που ζουν ή θα πρέπει να εγκαταλείψουν τον τόπο κατοικίας τους προκειμένου να το ασκήσουν. Όταν αναφερόμαστε σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές και ειδικότερα σε νησιά, όπου η καθημερινή εκτός έδρας μετακίνηση είναι αδύνατη, η εγκατάλειψη του τόπου κατοικίας ως εναλλακτική λύση για να ασκήσει κάποιος το επάγγελμα που επιθυμεί γίνεται ακόμα πιο δύσκολη απόφαση.

1.7 Ζητήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από τα πανεπιστήμια και τα ανώτατα τεχνολογικά ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι) τα οποία όλα ιδρύονται και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Η είσοδος στη τριτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται κατά κύριο λόγο από τα αποτελέσματα των υποψηφίων από τη συμμετοχή τους στις πανελλήνιες εξετάσεις, από την σειρά με την οποία θα επιλέξουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπως αυτός καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική οι πανελλήνιες εξετάσεις (που οργανώνονται και ελέγχονται από το κράτος) εγγυώνται την άψογη και αξιοκρατική επιλογή των υποψηφίων και απευθύνονται σε απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ενιαίο Λύκειο – Επαγγελματικό Λύκειο). Τυπικά, λοιπόν, η ισότητα πρόσβασης είναι

υπαρκτή στην ελληνική εκπαίδευση, ο αριθμός όμως των πανεπιστημιακών θέσεων είναι περιορισμένος με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονος ανταγωνισμός στις εισαγωγικές εξετάσεις (Σιάνου-Κύργιου, 2008). Ο Μαυρογιώργος (όπ. αναφ. στο Σιάνου-Κύργιου, 2006:90) σημειώνει πως τελικά οι πανελλήνιες εξετάσεις επιτελούν μια διπλή και αντιφατική λειτουργία, αφού από τη μία πλευρά υπηρετούν την ομοιομορφία, που υπόσχεται την ισότητα των ευκαιριών, και από την άλλη τη διάκριση, στο όνομα της αξιοκρατικής επιλογής.

Ιστορικά η ζήτηση για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν αρκετά υψηλή και αυτό γιατί η εκπαίδευση είχε συνδεθεί με την κοινωνική κινητικότητα. Παραδοσιακά, η επιθυμία των γονέων από όλα τα κοινωνικά στρώματα, συμπεριλαμβανομένων των αγροτικών περιοχών αλλά και των γειτονιών των προσφύγων, ήταν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα διέφευγαν από τη φτώχεια (Koulaidis et al., 2006). Η πεποίθηση πως η εκπαίδευση οδηγεί σε επαγγελματική - κοινωνική άνοδο, παράλληλα με την απαξίωση της χειρωνακτικής δουλειάς δημιούργησε χρόνια πριν το πρότυπο του «επιτυχημένου» που δεν ήταν άλλος από αυτόν που έφευγε από την Ελληνική επαρχία «για να σπουδάσει, να αποκατασταθεί» (Κάτσικας & Καββαδίας, 1996). Έτσι λοιπόν, η εκπαίδευση λειτούργησε ως όχημα, για τη διαφυγή των νέων από τις κακουχίες της ζωής, ειδικά σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές της χώρας και την είσοδό τους στον αστικό τριτογενή τομέα και ιδιαίτερα στον τομέα των δημοσίων υπηρεσιών, όπου η σταθερή και ασφαλής απασχόληση και κατά συνέπεια το σταθερό εισόδημα παρείχαν κοινωνικό κύρος και πιθανόν και πολιτική εξουσία στους εργαζόμενους (Gouviás & Vitsilakis-Soroniatis, 2005• Κόκκος, 2005). Το σχολείο ήταν κοινωνικά αξιοδοτημένο τόσο από τους νέους όσο και από τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Koulaidi et al., (2006), πάνω από οχτώ στους δέκα νέους θεωρούσαν το σχολείο ως σημαντικότερο προσόν για την προσωπική τους επιτυχία. Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2016) τα παιδιά και οι οικογένειές τους επενδύουν στο σχολείο και το πτυχίο, γιατί ουσιαστικά υπολογίζουν πως μέσα από αυτό θα έχουν όφελος ή συμφέρον.

Στις μέρες μας πολλοί είναι οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ακόμα και αυτοί των «κοινωνικά αξιοδοτημένων πτυχίων» που δεν βρίσκουν εύκολα δουλειά ή είναι για καιρό άνεργοι, ωστόσο η ζήτηση για σπουδές παραμένει ιδιαίτερα υψηλή. Αν και το πτυχίο χάνει σε αξία στην αγορά εργασίας λειτουργεί όμως ως προφύλαξη από την κοινωνική περιθωριοποίηση (Κυπριανός, 2016).

Το ζήτημα της επιλογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι άκρως σημαντικό καθώς επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, έχει κοινωνικές διαστάσεις και εκτεταμένες συνέπειες σε πολλαπλά επίπεδα (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009). Η κατανόηση των περιβαλλοντικών παραγόντων που διαμορφώνουν την αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στο χώρο εργασίας είναι το κλειδί για την κατανόηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προτιμήσεων και επιλογών του.

Σύνοψη

Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών είναι η οικογενειακή προέλευση, το φύλο, η εθνοτική καταγωγή αλλά και ο τόπος κατοικίας και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών αποτελούν στοιχείο της ταυτότητας του φύλου και σχετίζονται με τις προσδοκίες και τις επιταγές που οι κοινωνικές δομές διαμορφώνουν για τους άνδρες και τις γυναίκες.

Οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών με διάφορους τρόπους, από τον πιο απλό, όπως η παροχή πληροφοριών και η συμβουλευτική, έως τον πιο ακραίο, αυτόν δηλαδή της παρέμβασης στις επιλογές. Ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από το δικό τους μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές φαίνεται πως επηρεάζουν την σχολική τους επίδοση δημιουργώντας έτσι μια αλληλεξάρτηση: θετικές προσδοκίες - καλή επίδοση, αρνητικές προσδοκίες - κακή επίδοση, καταλήγοντας έτσι σε μια επαληθευόμενη προφητεία.

Το εκάστοτε περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης και της υλικοτεχνική υποδομής του σχολείου, αποτελεί πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μάθηση και σχετίζεται με αυτή.

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες και οι επαγγελματικές δυνατότητες που παρέχει ο τόπος κατοικίας είναι λογικό να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών.

Κεφάλαιο 2^ο

Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά δυσπρόσιτων περιοχών

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των δυσπρόσιτων περιοχών. Σύμφωνα με τα στοιχεία από το πληροφοριακό σύστημα myschool που παραθέτει ο Κορδής (2016) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο συνολικός αριθμός των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 3455. Από αυτά 1877 είναι Γυμνάσια, 1060 Γενικά Λύκεια, 508 ΕΠΑ.Λ. και 10 σχολεία Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Από τα σχολεία αυτά το 34% βρίσκεται στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα – Θεσσαλονίκη) ενώ το 18% των σχολείων βρίσκεται στα νησιά. Το 6% των σχολείων της χώρας είναι δυσπρόσιτα εκ των οποίων το 55% βρίσκεται στα νησιά. Η νησιωτικότητα και η γεωμορφολογία της χώρας επηρεάζει σημαντικά τη γεωγραφική διασπορά των σχολικών μονάδων και την ευκολία πρόσβασης σε αυτές. Χαρακτηριστικά το Νότιο Αιγαίο έχει 50 δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες επί συνόλου 147, το Βόρειο Αιγαίο 24 επί συνόλου 107 ενώ η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη 23 επί συνόλου 186. Αξίζει να σημειωθεί πως ο νομός Κυκλάδων καλύπτει το 34,4% του συνολικού αριθμού των νησιωτικών εδαφών της χώρας.

Οι δυσπρόσιτες περιοχές, εκτός από τη φυσική δυσκολία στην πρόσβαση, έχουν ως χαρακτηριστικά τους τον μικρό αριθμό κατοίκων και την απουσία επιλογών όσον αφορά εκπαιδευτικές και ιατρικές υπηρεσίες. Συνήθως εξαρτώνται οικονομικά από τον πρωτογενή τομέα παραγωγής ή τον τουρισμό ή και συνδυασμό αυτών.

2.1 Ο αριθμός των μαθητών

Τα κύριο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό των δυσπρόσιτων περιοχών είναι οι ιδιαιτέρως μικρές τάξεις λόγω του μικρού αριθμού μαθητών, καθώς και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο στην τοπική κοινωνία. Είναι όμως γεγονός ότι ο μικρός αριθμός μαθητών μπορεί να επηρεάσει τη σταθερότητα του σχολείου από τη μια χρονιά στην άλλη. Επιπλέον, μειώνονται οι επιλογές των μαθητών όσο αφορά την επιλογή του τύπου του σχολείου (πχ μουσικό γυμνάσιο ή ΕΠΑ.Λ.), καθώς το μαθητικό δυναμικό δεν επαρκεί για να λειτουργήσουν όλοι οι τύποι σχολείων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο μικρός αριθμός μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσχέρειες αλλά και σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στη σύσταση ανομοιογενών, πολύ-ηλικιακών τάξεων

και στην πρακτική της συνδιδασκαλίας (ο εκπαιδευτικός διδάσκει ταυτόχρονα μέσα στην ίδια αίθουσα σε περισσότερες από μία σχολικές τάξεις). Έτσι λοιπόν, ο δάσκαλος καλείται να ενοποιήσει ετερογενείς ομάδες μαθητών, να θέσει ορισμένους στόχους για όλες τις τάξεις, μετατρέποντας το ανομοιογενές (από άποψη ηλικίας, επιπέδου και αναγκών) σύνολο σε ομάδες εργασίας και μάλιστα χωρίς να διαθέτει ειδικά διαμορφωμένα βιβλία για τις ανάγκες των ολιγοθέσιων σχολείων. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα σοβαρό λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να υπηρετούν για μεγάλο διάστημα σε τέτοια ολιγοθέσια σχολεία (Munsch & Boylan, 2008). Βέβαια, αυτή η πρακτική δεν συναντάται μόνο στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά εφαρμόζεται διεθνώς σε απομακρυσμένες περιοχές με μικρό αριθμό μαθητών (Unesco, 1989). Συνήθως οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων έρχονται αντιμέτωποι με το χρόνο. Το χρονοδιάγραμμα που παρέχεται από το Υ.Π.Ε.Θ αρκείται μόνο στο να προσδιορίσει το χρόνο που πρέπει να αφιερώνεται σε κάθε τάξη και σε κάθε μάθημα. Αυτό όμως από μόνο του δεν επαρκεί, καθώς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτουν προβλήματα που απαιτούν την ανάληψη διδακτικού χρόνου για την αντιμετώπιση τους.

Ταυτόχρονα, παρατηρείται απουσία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, όπου ο δάσκαλος, κάτω από την ασφυκτική πίεση του χρόνου, θα πρέπει να ανταποκριθεί μόνος του και σε αυτό το καθήκον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το πρόγραμμα για το Ενιαίο Ολοήμερο Σχολείο σε 4/θέσια και 5/θέσια δημοτικά σχολεία, όπου η διδασκαλία των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών δύναται να ανατεθεί σε δασκάλους που διαθέτουν πιστοποίηση Β' επιπέδου στις ΤΠΕ (Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016 Υ.Α.). Ανάλογη είναι η κατάσταση και για τα γνωστικά αντικείμενα της Αισθητικής και της Φυσικής Αγωγής. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών, ένας εκπαιδευτικός πολλές φορές καλείται να διδάξει μαθήματα δεύτερης και τρίτης ανάθεσης και έτσι τα παιδιά στερούνται εξειδικευμένου προσωπικού.

Και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης οι διδάσκοντες αναγκάζονται να αναλάβουν και άλλα επιπλέον καθήκοντα, κυρίως διοικητικού χαρακτήρα, καθώς έρχονται αντιμέτωποι σε ημερήσια βάση, με έναν όγκο γραφειοκρατικής - διαχειριστικής εργασίας. Είναι προφανές ότι όσο μικρότερος είναι ο σύλλογος διδασκόντων τόσο μικρότερος θα είναι ο καταμερισμός έξω-διδακτικών εργασιών. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δεν εκπαιδεύονται στο να χρησιμοποιούν λογισμικά που αφορούν τις διοικητικές τους ευθύνες.

Από την άλλη πλευρά, ο μικρός αριθμός των μαθητών συμβάλλει στο να δημιουργηθεί ένα θετικό μαθησιακό κλίμα που διαπνέεται από εμπιστοσύνη (πχ οι τάξεις δεν κλειδώνουν στα διαλείμματα), συνεργασία, και αλληλοβοήθεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές και μπορούν να έχουν άμεση και συνεχή επικοινωνία μαζί τους. Επιπλέον, η καθημερινή, πρόσωπο με πρόσωπο, επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για εξεύρεση λύσεων και προώθηση διδακτικών αλλά και κοινωνικών διαδικασιών (Φύκαρης, 2004). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν θετικά στο να καλλιεργηθεί μια πιο υπεύθυνη στάση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μικρά σχολεία, σχετικά με τη μάθηση των παιδιών (Lee & Loeb, 2000).

2.2 Η στελέχωση των σχολείων

Ένα άλλο κύριο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό των δυσπρόσιτων περιοχών είναι η στελέχωση των σχολείων. Σύμφωνα με τον Harmon (2001), η έλλειψη κοινωνικής ζωής, η απομόνωση (γεωγραφική, επαγγελματική και προσωπική), οι περιορισμένες δυνατότητες για εργασία του/της συζύγου, η έλλειψη δυνατοτήτων επαγγελματικής ανέλιξης, η έλλειψη ιδιωτικής ζωής, οι περιορισμένες παροχές ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, είναι παράγοντες που καθιστούν δύσκολη τη στελέχωση των σχολείων αυτών. Έτσι, λοιπόν, στην Ελλάδα παρατηρείται το φαινόμενο να αντιμετωπίζονται τα δυσπρόσιτα σχολεία ως προσωρινός τόπος απασχόλησης πολλών νεοδιόριστων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα μόρια μετάθεσης ή διορισμού. Αυτή η συνεχής μεταβολή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε διετή ή ετήσια βάση, έχει σαν συνέπεια να μην διασφαλίζεται η μακροχρόνια οργάνωση των σχολικών μονάδων. Συνήθως οι νεοδιόριστοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας και παρόλο που διακατέχονται από ενθουσιασμό και ιδεαλισμό για τη δουλειά τους, υπολείπονται διδακτικής πείρας. Παράλληλα με τα προσωπικά προβλήματα προσαρμογής που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, καθίσταται δύσκολο να εφαρμόσουν αποτελεσματικά διδακτικές προσεγγίσεις προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Sinclair, 1983). Το αίσθημα της προσωρινότητας είναι δυνατόν να οδηγήσει σε πρακτικές «αναμονής» και οι εκπαιδευτικοί να μην ταυτίζονται με το σχολείο στο οποίο διδάσκουν.

Επιπλέον διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και ως προς τον χρόνο στελέχωσης των σχολείων αυτών συγκριτικά με τα σχολεία των αστικών κέντρων. Συχνά υπάρχουν

καθυστερήσεις στις τοποθετήσεις μονίμων ή στις προσλήψεις αναπληρωτών, κάτι που οδηγεί κάποια μικρά σχολεία στο να υπολειμθούν ή ακόμα και να μη λειτουργούν καθόλου για μικρά χρονικά διαστήματα. Όλα τα παραπάνω είναι πιθανόν να επιδρούν αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δυσπρόσιτα σχολεία θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στη μοναδικότητα της κοινότητας και στο νέο τρόπο ζωής (Harmon, 2001). Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Πατσιάς (2016:20), *«όταν πηγαίνεις σε έναν τέτοιο τόπο, οφείλεις -και πρέπει- να γίνεις ένα με αυτόν. Στο τέλος θα βιώσεις, σε όλο του το μεγαλείο, το όφελος μιας τέτοιας σχέσης»*. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλοί περιγράφουν τις περιοχές αυτές ως ήσυχα και αισθητικά ευχάριστα περιβάλλοντα, με υψηλό το αίσθημα της κοινότητας και λιγότερο αγχώδη τρόπο ζωής (Beutel, Adie, & Hudson, 2011). Παρά τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν, όπως αυτές έχουν ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί συνήθως δηλώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το εργασιακό περιβάλλον καθώς επίσης και ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών (Monk, 2007). Οι Boylan & McSwan (1998), αφού μελέτησαν 427 εκπαιδευτικούς που είχαν παραμείνει σε δυσπρόσιτα σχολεία για τουλάχιστον έξι χρόνια και δεν σκόπευαν να φύγουν στους επόμενους 12 μήνες, κατέληξαν πως τα στερεότυπα παλαιότερων χρόνων καταρρίπτονται και πως υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που μένουν εκεί με τη θέλησή τους, λόγω της ποιότητας ζωής (προσωπικής και επαγγελματικής) που απολαμβάνουν και της ένταξής τους στην τοπική κοινωνία.

Στην Ελλάδα δίνονται κίνητρα για την παραμονή εκπαιδευτικών στις δυσπρόσιτες περιοχές. Πολύ σημαντικό κίνητρο αποτελεί η καταβολή του επιδόματος απομακρυσμένων - παραμεθόριων περιοχών σε περιοχές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά νησιωτικότητας και ορεινότητας, το οποίο δικαιούνται οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το Ν.4354/2015 (Φ.Ε.Κ.176/τ.Α'/16-12-2015). Επιπλέον, ο χρόνος υπηρεσίας που διανύεται σε δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες υπολογίζεται στο διπλάσιο στους πίνακες κατάταξης αναπληρωτών, ενώ για τους μονίμους διπλασιάζονται τα μόρια συνθηκών διαβίωσης (τα οποία προσμετρούνται για τις μεταθέσεις). Από το έτος 2014-2015, ειδικά για το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, ο χρόνος πραγματικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας υπολογίζεται στο διπλάσιο για τον προσδιορισμό των συνθηκών διαβίωσης μόνο εφόσον έχει διαρκέσει τουλάχιστον δύο διδακτικά έτη. Επιπλέον, έως και το έτος 2010 ήταν υποχρεωτική η παραμονή του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού για δύο έτη χωρίς δικαίωμα μετάθεσης, εφόσον είχε επιλέξει διορισμό σε δυσπρόσιτο σχολείο.

Το 2016 η Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO, θέλοντας να επιβραβεύσει τις πρωτοβουλίες, τις δράσεις και την προσφορά εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σε παραμεθόριες περιοχές, προκήρυξε 15 «Βραβεία Εκπαιδευτικής Προσφοράς σε Παραμεθόριες Περιοχές». Εκπαιδευτικοί από σχολεία της Ορεστιάδας, του Αγαθονησίου, του Καστελόριζου, των Φούρνων Ικαρίας και της Λήμνου βραβεύθηκαν τον Ιούνιο από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, Προκόπη Παυλόπουλο. Όσα κίνητρα όμως και να δοθούν για την προσέλκυση των εκπαιδευτικών στις δυσπρόσιτες περιοχές, είναι πολύ πιο σημαντικό να δοθούν κίνητρα για την μακρόχρονη, εθελούσια, παραμονή τους στις περιοχές αυτές. Εάν οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι με κάποιο τρόπο, πριν διδάξουν σε δυσπρόσιτες περιοχές (πχ κατά τη διάρκεια των σπουδών τους), για τις εκπαιδευτικές συνθήκες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στα ιδιόμορφα αυτά σχολικά περιβάλλοντα, είναι πολύ πιο πιθανό να παραμείνουν εκεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Hudson & Hudson, 2008).

Ο βασικότερος τρόπος για να εξαλειφθεί το συναίσθημα της επαγγελματικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών στις δυσπρόσιτες περιοχές είναι η εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων που προσφέρουν. Οι υφιστάμενες τεχνολογικές λύσεις τίθενται στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, εκεί που η δια ζώσης επιμόρφωση είναι αδύνατη. Σε αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε το Κέντρο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Κυκλάδων το οποίο ξεκίνησε μια σημαντική προσπάθεια το 2011 με δωρεάν εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια, που απευθύνονταν σε 20 εκπαιδευτικούς. Η μεγάλη απήχηση που είχαν είχε σαν αποτέλεσμα το σχολικό έτος 2015-16 να επιμορφωθούν 970 εκπαιδευτικοί από 44 νησιά ενώ πιλοτικά στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης υλοποιήθηκε σεμινάριο με θέμα την ασφαλή χρήση του διαδικτύου και την αξιολόγηση της πληροφορίας σε 20 μαθητές από πέντε μικρά νησιά (ΥΠΕΘ,2016)

2.3 Η συμμετοχή άλλων φορέων στην εκπαίδευση των δυσπρόσιτων περιοχών

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι σε δυσπρόσιτες περιοχές και απομονωμένους οικισμούς, μορφωτικές υπηρεσίες όπως η παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων ή εκμάθησης ξένων γλωσσών ή ηλεκτρονικών υπολογιστών ή ακόμα και αθλητικών δραστηριοτήτων είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

Τα τελευταία χρόνια διάφοροι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και εταιρείες επιδιώκουν να συμβάλουν στην άμβλυνση αυτών των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, υλοποιώντας προγράμματα σε απομακρυσμένες περιοχές, συνήθως υπό την αιγίδα του

Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Η «Ομάδα Αιγαίου»³ και η «Άγωνα Γραμμή Γόνιμη»⁴ είναι δυο εξ αυτών, με σημαντικό έργο στη νησιωτική Ελλάδα που, όπως έχει αναφερθεί, βρίσκεται το 55% των δυσπρόσιτων σχολείων της χώρας.

Η Ομάδα Αιγαίου επικεντρώνει τις προσπάθειές της στην υποστήριξη της ανάπτυξης απομονωμένων περιοχών, κυρίως νησιών που αντιμετωπίζουν φυσικές αντιξοότητες λόγω της γεωγραφικής τους θέσης και της προβληματικής συνοριακότητάς τους με τη γείτονα χώρα. Στοχεύει στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των κατοίκων τους, μέσω της αγοράς και της εγκατάστασης πληροφοριακού εξοπλισμού σε σχολεία, της κατασκευής παιδότοπων και της προσφοράς ιατρικών εξετάσεων στους κατοίκους. Ειδικότερα όσο αφορά τα σχολεία προσφέρει, εκεί που η μέριμνα της πολιτείας δεν επαρκεί, εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, πολιτιστικό, ψυχαγωγικό και αθλητικό υλικό σε όλες τις βαθμίδες των σχολείων (όπως έπιπλα σχολείου, βιβλία, παιχνίδια, μουσικά όργανα, αθλητικά είδη, εξοπλισμό πληροφορικής και επικοινωνιών – ηλεκτρονικούς υπολογιστές, fax, μηχανήματα προβολής, φωτοτυπικά, κλπ). Επιπλέον οργανώνει παραστάσεις θεάτρου σκιών και μουσικές συναυλίες.

Η Άγωνα Γραμμή Γόνιμη είναι μια πολιτιστική και εκπαιδευτική οργάνωση που δραστηριοποιείται στα απομακρυσμένα νησιά της Ελλάδος. Στόχος της είναι η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους. Πραγματοποιεί, σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά προγράμματα (συνήθως από το Φεβρουάριο έως το Μάιο), όπως πχ. μουσικά εργαστήρια πιάνου και κιθάρας, ψηφιδωτού, ρομποτικής αλλά και εργαστήρια πολεμικών τεχνών και σύγχρονου χορού.

Εκεί λοιπόν που ο εδαφικός κατακερματισμός (όπως στον πολυνησιακό νομό των Κυκλάδων αλλά και σχεδόν σε ολόκληρο το Αιγαίο) οδηγεί εξ ορισμού σε άνισες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, δημόσιες αλλά και ιδιωτικές, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και εταιρείες προσπαθούν να άρουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να λειτουργούν ως μέσο ανακούφισης και ενίσχυσης των κατοίκων των περιοχών αυτών.

Σύνοψη

Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν συγχωνευτεί αρκετές σχολικές μονάδες, τα μικρά σχολεία θα αποτελούν για μεγάλο διάστημα ακόμα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως η μόνη υπαρκτή και βιώσιμη λύση, λαμβάνοντας υπ

³ <https://omadaaigaiou.gr/>

⁴ <http://www.agonigrammigonimi.gr/>

όψη, την γεωμορφολογία της χώρας μας. Η στελέχωση των δυσπρόσιτων σχολείων είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Πρέπει να δοθούν κίνητρα για την προσέλκυση αλλά κυρίως την παραμονή των εκπαιδευτικών στις απομακρυσμένες περιοχές. Όλοι συμφωνούν πως η διαβίωση σε δυσπρόσιτα μέρη, που χαρακτηρίζονται από γεωγραφικές δυσχέρειες και κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες, καθώς και η διδασκαλία σε λιγοστούς μαθητές, συνιστά μεγάλη πρόκληση και εμπειρία ζωής.

Κεφάλαιο 3^ο

Θεωρητικό πλαίσιο

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε οριοθέτησε, το πλαίσιο της παρούσας εργασίας για το ζήτημα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στις δυσπρόσιτες περιοχές και τις εκπαιδευτικές πορείες που έχουν οι μαθητές εκεί. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα βασικά σημεία της θεωρίας του Pierre Bourdieu προκειμένου να κατανοηθεί το θέμα της εργασίας αλλά και να ερμηνευθούν, στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.1 Η θεωρητική προσέγγιση του Pierre Bourdieu

Σύμφωνα με τον Bourdieu, τρεις είναι οι μορφές κεφαλαίου, το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό, οι οποίες προσδιορίζουν τις σχέσεις εξουσίας και μέσω των οποίων (ανα)παράγονται οι κοινωνικές ανισότητες. Το οικονομικό κεφάλαιο (economic capital), το οποίο ταυτίζεται με τους υπάρχοντες οικονομικούς πόρους (Smith, 2006), αποτελεί τη βάση όλων των μορφών κεφαλαίου και συνδέεται με την αναπαραγωγή των ιεραρχιών και των ανισοτήτων. Όσον αφορά την εκπαίδευση, η κατοχή οικονομικού κεφαλαίου από την οικογένεια συμβάλλει στην προώθηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών τους με δύο τρόπους, είτε με άμεσο (πληρωμή διδασκτρών), είτε με έμμεσο (οικονομική βοήθεια των φοιτητών που σπουδάζουν) (Jaeger, 2007). Βασικό χαρακτηριστικό του οικονομικού κεφαλαίου είναι η ανταλλακτική του αξία, καθώς μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά και αντίστροφα το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο να μετατραπούν σε οικονομικό.

Το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital) εκφράζεται ως ένα πλέγμα μόνιμων κοινωνικών σχέσεων που μπορεί το δρών υποκείμενο να χρησιμοποιήσει προς όφελός του. Περιλαμβάνει δηλαδή κοινωνικά δίκτυα που μπορούν να διευκολύνουν τόσο τα φυσικά όσο και τα οικονομικά οφέλη (εργασία, κατοικία), καθώς επίσης και οφέλη σε επίπεδο πληροφοριών και ενημέρωσης (όπως γνωριμία με ανθρώπους που γνωρίζουν τα «σωστά» πράγματα αναφορικά με εκπαιδευτικές επιλογές) (Jaeger, 2007).

Τέλος, το πολιτισμικό κεφάλαιο (cultural capital) είναι μια πολύ σύνθετη έννοια με πολλές πτυχές και σε αντίθεση με τις άλλες δύο μορφές κεφαλαίου χρειάζεται χρόνια για να αποκτηθεί και είναι βαθιά ριζωμένο στην αυτοσυνειδησία του καθενός (Smith,

2006). Μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στις τρεις ακόλουθες μορφές: την εγγενή ή *habitus*, την εξωτερική και τη θεσμοποιημένη με την μορφή των τίτλων.

Το *habitus* σύμφωνα με το Bourdieu (όπ. αναφέρεται στο Almquist et al., 2010, σελ.33), «*συνιστά μια δομή, η οποία δομείται από τον κοινωνικό κόσμο, ενώ την ίδια στιγμή δομεί τον κοινωνικό κόσμο*». Αποκτάται με τρόπο ασυνείδητο, ενώ παράλληλα έχει την ικανότητα να δημιουργεί προσδοκίες αλλά και φιλοδοξίες αναφορικά με την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας και όχι προκαθορίζοντας της επιλογές τις ζωής. Το *habitus* της κάθε κοινωνικής ομάδας είναι διαφορετικό, αφού διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετικές εμπειρίες και ευκαιρίες στη ζωή. Σε αντίθεση με τις οικογένειες της μεσαίας τάξης, οι οποίες χρησιμοποιούν το κεφάλαιό τους προκειμένου να ενισχύσουν τη δυναμική τους, οι οικογένειες της εργατικής τάξης κάνουν λιγότερο φιλόδοξες επιλογές, εξαιτίας του γεγονότος ότι στερούνται οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009).

Η εξωτερική μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου ή αλλιώς αντικειμενοποιημένη αναφέρεται στα υλικά/πολιτισμικά αγαθά (βιβλία, πίνακες ζωγραφικής, έργα τέχνης κ.α) τα οποία είναι και μεταβιβάσιμα. Βέβαια, η κατοχή ενός πολιτισμικού αγαθού όπως πχ ενός έργου τέχνης δεν σημαίνει απαραίτητα και την κατανόησή του από τον κάτοχό του. Η κατανόηση των πολιτισμικών αγαθών, τα οποία συνδέονται με την εξωτερική μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου προϋποθέτουν την κατάκτηση του *habitus* (Λάμνιαν, 2001).

Η θεσμοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου συνδέεται με τους τίτλους σπουδών που αποκτούνται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μπορεί να επιτρέπει τη σύγκριση ανάμεσα στους κατόχους τίτλων σπουδών αλλά δε μεταβιβάζεται και δεν κληρονομείται. Αυτομάτως, αυτό το χαρακτηριστικό δίνει στο σχολείο τη δυνατότητα να κάνει λόγο για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, νομιμοποιώντας έτσι το ρόλο του (Λάμνιαν, 2001). Αυτό έχει σαν συνέπεια το σχολείο να απαιτεί από όλους τους μαθητές να είναι εφοδιασμένοι με πολιτισμικού τύπου αγαθά χωρίς όμως να τους τα μεταδίδει συστηματικά, παράγοντας, έτσι, εκπαιδευτικές ανισότητες. Ο Bourdieu βλέπει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως μια διάσταση ενός ευρύτερου *habitus*, ως κάτι που αντανακλά την κοινωνική θέση του κατόχου του (Smith, 2006).

Σύνοψη

Ο Bourdieu υποστηρίζει πως το κοινωνικό υπόβαθρο συνιστά το θεμέλιο για το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο –*habitus*. Οι κοινωνικές ομάδες προσπαθούν

να μετατρέψουν τη μία μορφή κεφαλαίου σε άλλη, επιδιώκοντας να παγιώσουν την τάξη στην οποία ανήκουν, ή να επιτύχουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα για τα παιδιά τους. Οι «ενσωματωμένες» κοινωνικές δομές επηρεάζουν τις δυνατότητες των παιδιών τους στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής της εργασίας αυτής. Περιγράφεται το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα και γίνεται αναφορά σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

4.1 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις παρεχόμενες δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στις δυσπρόσιτες περιοχές και η διερεύνηση των παραμέτρων εκείνων που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των μαθητών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ερευνητική εργασία θα προσπαθήσει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα μειονεκτήματα και ποιες οι θετικές όψεις της διδασκαλίας σε δυσπρόσιτες περιοχές;
2. Ποιες είναι οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων στις δυσπρόσιτες περιοχές;
3. Πώς το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, σχετίζεται με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και πώς επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές;
4. Πώς το φύλο, η κοινωνική και η εθνοτική καταγωγή του μαθητή δυσπρόσιτων περιοχών σχετίζονται με τη σχολική του επίδοση κατά την άποψη των εκπαιδευτικών;
5. Με τι τρόπο η τοπική αγορά της περιοχής επιδρά στη διαμόρφωση των προσδοκιών των μαθητών;

4.2 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συνέντευξη, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής / παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο τη συλλογή πληροφοριών

σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992). Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή, διακρίνονται τρία βασικά είδη: η δομημένη συνέντευξη (structured interview), η ημιδομημένη συνέντευξη (semi structured interview) και η μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) (Ιωσηφίδης, 2008).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, θα γίνει χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, σε εκπαιδευτικούς, με σκοπό να συλλέξουμε στοιχεία για τις δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στις δυσπρόσιτες περιοχές, αλλά και τις εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών.

Με την ημιδομημένη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα να έχουμε διαφοροποιημένες ερωτήσεις, ώστε να εμβαθύνουμε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να περιγράψει ελεύθερα τις εμπειρίες του και να αναφερθεί σε γεγονότα και καταστάσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία γι αυτόν. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι οι ερωτήσεις δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και δεν τίθενται όλες με τον ίδιο τρόπο (Κυριαζή 2005).

4.3 Η διεξαγωγή της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να απαντούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Παράλληλα, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε θεματικούς άξονες ώστε να διευκολυνθεί η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Το πρωτόκολλο συνέντευξης παρατίθεται στο παράρτημα I της παρούσας εργασίας. Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη παρατίθεται στο παράρτημα II. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι άξονες της συνέντευξης.

1^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Εκπαιδευτικοί: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Ο 1^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις που αναφέρονται στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας στις δυσπρόσιτες περιοχές.

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία και ο ρόλος των σχολείων στην τοπική κοινότητα: υποδομή, προσωπικό, υποστήριξη από την κεντρική υπηρεσία και την οικεία διεύθυνση, συνεργασία με άλλους φορείς.

Ο 2^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις για την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αλλά και τη στελέχωση τους.

3^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

Ο 3^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις που αναφέρονται σε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού.

4^{ος} Άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές, δράσεις και ανάγκες

Ο 4^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις που αναφέρονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών.

5^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Οικογένεια - σχέση του σχολείου με τους γονείς

Ο 5^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις που αναφέρονται στο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων και τη σχέση του ή μη με τις επιδόσεις και τις φιλοδοξίες των μαθητών, αλλά και ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα.

Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας έγινε μια πιλοτική προέρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα του ερευνητικού εργαλείου και να ελεγχθούν πιθανά σημεία διόρθωσης ή αναδιατύπωσης. Την πιλοτική έρευνα αποτέλεσε μία εκπαιδευτικός, η συνέντευξη της οποίας δεν συμπεριλήφθηκε στο τελικό δείγμα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω skype από 01-05-2017 έως 31-05-2017. Στη συνέχεια έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, οργάνωση και κωδικοποίηση των δεδομένων και τέλος ανάλυση και ερμηνεία τους.

4.4 Το δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με των Ιωσηφίδη (2008), στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας σπάνια αποτελεί στόχο. Στόχος είναι η σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων, μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε δειγματοληψία με τη μέθοδο του «διαθέσιμου» ή «βολικού» δείγματος. Η «βολική» δειγματοληψία ή «ευκαιριακή» περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που είναι κοντά στον ερευνητή (διαθέσιμα) και στην πορεία λειτουργούν ως υποκείμενα που συμμετέχουν και βοηθούν στην εξέλιξη της

διαδικασίας της έρευνας, μέχρι να αντληθεί το μέγεθος του δείγματος το οποίο είναι απαραίτητο για την έρευνα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιών άνδρες και γυναίκες, μόνιμοι και αναπληρωτές και από τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια). Όλοι έχουν εργαστεί σε δυσπρόσιτα σχολεία του Βορείου και Νοτίου Αιγαίου για τουλάχιστον ένα έτος. Στο κεφάλαιο 5 θα περιγραφούν με περισσότερες λεπτομέρειες τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ορισμένους περιορισμούς που οι συνθήκες επέβαλαν. Για την διενέργεια της έρευνας και λόγω της γεωγραφικής απόστασης όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω skype. Συχνές διακοπές ρεύματος ή χαμηλή ποιότητα σύνδεσης κατέστησαν κάποιες συνεντεύξεις δύσκολες ως προς την πραγματοποίησή τους. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που παρόλο που ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, δεν ήθελαν να μιλήσουν μέσω skype (ή δε είχαν λογαριασμό) και προτιμούσαν την τηλεφωνική συνέντευξη, περιπτώσεις οι οποίες απορρίφθηκαν από την ερευνήτρια.

4.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Αναμφισβήτητα η ηθική και η δεοντολογία είναι δυο πολύ σημαντικά στοιχεία που διέπουν κάθε έρευνα. Ειδικότερα όμως στην ποιοτική κοινωνική έρευνα τα ζητήματα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, λόγω της άμεσης επαφής του ερευνητή με τα κοινωνικά υποκείμενα (Ιωσηφίδης, 2008)

Η δέσμευση για εμπιστευτικότητα αποτελεί υποχρέωση κάθε ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθώς δεν έχει μόνο ηθική διάσταση, αλλά μπορεί να επηρεάσει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008). Αναμφισβήτητα θα πρέπει με κάθε τρόπο να διασφαλίζεται η ανωνυμία του ερωτώμενου (Νόβα - Καλτσούνη, 2006).

Επιπλέον υποχρέωση κάθε ερευνητή είναι η πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τον σκοπό της έρευνας, τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς και τον τρόπο αξιοποίησής τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Είναι αυτή η πληροφόρηση που θα οδηγήσει τα ερευνητικά υποκείμενα στη συναίνεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σύμφωνα με τη Νόβα - Καλτσούνη (2008) η συναίνεση των συμμετεχόντων συνιστά ένα προαπαιτούμενο για την έρευνα που θεωρείται και το πλέον σημαντικό.

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια τήρησης όλων των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας. Πληροφορώντας όλους τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και την χρήση των αποτελεσμάτων της, φροντίσαμε να εξασφαλίσουμε τη συναίνεσή τους. Επιπλέον, σεβόμενοι την ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων και μέσα από ερωτήσεις οι οποίες δε θίγουν την προσωπικότητά τους, καταφέραμε να διασφαλίσουμε την ανωνυμία των προσωπικών τους δεδομένων. Τέλος, αναφέραμε σε όλους τους συμμετέχοντες πως μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας θα μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας (Νόβα - Καλτσούνη, 2006·Ιωσηφίδης, 2008).

Κεφάλαιο 5^ο

Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα, όπως αυτά συλλέχτηκαν και αναλύθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις με 10 εκπαιδευτικούς, που υπηρέτησαν για τουλάχιστον ένα έτος σε δυσπρόσιτες περιοχές των περιφερειών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου. Μέσα από τις απόψεις τους, θα διερευνηθούν οι πραγματικές δημόσιες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων περιοχών, καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούν τις εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών των περιοχών αυτών.

5.1 Η ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα και οι διαθέσιμες βαθμίδες εκπαίδευσης στα νησιά που εργάστηκαν ή εργάζονται.

Με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους 10 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρέτησαν για τουλάχιστον ένα έτος σε δυσπρόσιτες περιοχές των περιφερειών του Βορείου και Νοτίου Αιγαίου, θα περιγραφούν τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το δείγμα μας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί (4 άνδρες και 6 γυναίκες) από δέκα διαφορετικά νησιά. Εξ αυτών οι μισοί είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι άλλοι μισοί Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι όλοι αναπληρωτές που δουλεύουν με αυτό το καθεστώς εργασίας από 5 έως 8 χρόνια. Οι 3 από τους 5 έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κατά κύριο λόγο μόνιμοι εκπαιδευτικοί (4 στους 5), με μέσο όρο τα 14,8 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών είναι: 1 πληροφορικός, 1 βιολόγος, 1 γεωλόγος, 1 οικονομολόγος και 1 πολιτικών και νομικών επιστημών. Όλοι τους έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και ένας εξ αυτών έχει και Διδακτορικό. Οι 2 από τους 5 είναι μόνιμοι κάτοικοι, ενώ όλοι οι υπόλοιποι έχουν παραμείνει για εργασία τουλάχιστον δύο συναπτά έτη σε δυσπρόσιτο και απομακρυσμένο νησί.

Οι 8 στους 10 συμμετέχοντες κατέχουν θέση ευθύνης και πιο συγκεκριμένα όλοι όσοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα και Προϊστάμενοι των μονοθέσιων Δημοτικών, ενώ οι 3 από τους 5 υπηρετούντες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι Διευθυντές Γυμνασίων με Λυκειακές τάξεις.

Από τους 10 εκπαιδευτικούς μόνο 3 (μόνιμοι) είναι παντρεμένοι με παιδιά. Όλοι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτυπώνονται αναλυτικότερα στον πίνακα 5.1.1.

Πίνακας 5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της έρευνας

		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ									
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Φ Υ Λ Ο	Άνδρας										
	Γυναίκα										
Η Λ Ι Κ ΙΑ	25-34										
	35-44										
	45-54										
	55-65										
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ⁵		ΠΕ7 0	ΠΕ1 9	ΠΕ7 0	ΠΕ7 0	ΠΕ4.0 4	ΠΕ1 3	ΠΕ7 0	ΠΕ7 0	ΠΕ0 9	ΠΕ4.0 5
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		6	8	6	7	15	25	8	5	4	22
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΑ		1	2	2	1	7	2	1	2	4	20
Κ Α Τ Ο Χ Ο Σ	ΠΤΥΧΙΟ										
	Δ.ΠΤΥΧΙΟ										
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ										
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ										

*Όπου «Ε» εννοείται εκπαιδευτικός

⁵ ΠΕ70 - Δάσκαλοι, ΠΕ19 - Πληροφορικής, ΠΕ04.04 - Βιολόγοι, ΠΕ04.05 - Γεωλόγοι, ΠΕ09 - Οικονομολόγοι, ΠΕ13 - Πολιτικών και Νομικών Επιστημών

Τα νησιά των περιφερειών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου απ' όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική εργασία αποτυπώνονται στον πίνακα 5.1.2 που ακολουθεί. Επιπλέον, αποτυπώνεται ο πληθυσμός τους σύμφωνα με την απογραφή του 2011, καθώς και η διαθέσιμη βαθμίδα εκπαίδευσης που λειτουργεί στο νησί. Τα νησιά με το μικρότερο πληθυσμό (Αρκοί και Θύμαινα) έχουν μόνο Δημοτικό σχολείο. Η συνέχιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει και τη μετακίνηση των μαθητών σε άλλο νησί. Από τους Αρκειούς στη Σάμο, όπου θα πρέπει να διαμείνουν και μόνιμα, και από τη Θύμαινα στους Φούρνους, όπου θα πρέπει να μετακινηθούν με βάρκα καθημερινά. Η Σίφνος είναι το μόνο νησί όπου υπάρχει η επιλογή τύπου Λυκείου καθώς στο νησί λειτουργεί και ΕΠΑ.Λ. Στα άλλα νησιά αν κάποιος θέλει να φοιτήσει σε ΕΠΑ.Λ θα πρέπει να εγκατασταθεί και σε άλλο νησί - πόλη.

Πίνακας 5.1.2: Διαθεσιμότητα βαθμίδων εκπαίδευσης στα νησιά Βορείου και Νοτίου Αιγαίου των οποίων εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα

Δυσπρόσιτα Νησιά	Πληθυσμός	Μαθητικό δυναμικό/βαθμίδα εκπαίδευσης (Σχολικό έτος 2016-2017)		
		Δημοτικό	Γυμνάσιο ΛΤ	ΕΠΑ.Λ.
Αρκοί	44	2		
Σίφνος	2625	179	150	31
Αγαθονήσι	185	8	4	
Ηρακλειά	141	6	4	
Χάλκη	478	27	22	
Τήλος	780	24	24	
Θύμαινα	136	7		
Σχοινούσα	227	6	5	
Καστελόριζο	406	16	16	
Κάσος	1084	55	56	

(Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Απογραφή 2011⁶, διευθύνσεις σχολείων)

5. 2 Παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων

5.2.1 Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία δυσπρόσιτων/ακριτικών νησιών και οι εμπειρίες τους

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως μόνο 3 εκπαιδευτικοί βρίσκονται να εργάζονται πρώτη φορά σε δυσπρόσιτο σχολείο. Σημαντικό στοιχείο είναι πως οι περισσότεροι τοποθετηθήκαν σε δυσπρόσιτο σχολείο καθαρά από δική τους επιλογή. Οι

⁶ http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/resident_population_census2011rev.xls/956f8949-513b-45b3-8c02-74f5e8ff0230

αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κίνητρο τα επιπλέον μόρια που θα έπαιρναν με την τοποθέτηση αυτή. «...ήταν επιλογή μου... προτίμησα να κάνω μία χρονιά σε δυσπρόσιτα για να έχω τα μόρια ας πούμε δηλαδή να περάσω λίγο δύσκολα και να ανταμειφθώ στο τέλος» (E4), «Μου άρεσε η ιδέα διότι θα έπαιρνα κάποια μόρια παραπάνω, τα οποία χρειαζόμουν» (E7).

Ποικίλες ήταν οι αντιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς την τοποθέτησή τους σε δυσπρόσιτη περιοχή. Από ουδέτερες, «Δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη αντίδραση των οικείων μου ήταν φυσιολογική η αντίδρασή τους» (E7), θετικές «Ήταν θετικοί δηλαδή ότι πρέπει να το κάνεις για να ανέβεις στη θέση που θέλεις να πάρεις τα μόριά σου» (E4), έως και αρνητικές «φέρε μου ένα χάρτη να δω πού πέφτει» (E3), «η μητέρα μου έβαλε τα κλάματα λέγοντάς μου τι θα τρως παιδάκι μου εκεί πέρα;» (E1).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η εμπειρία που αποκόμισαν από το δυσπρόσιτο σχολείο είναι μια πάρα πολύ σημαντική εμπειρία «Γενικά νομίζω τα νησιά, τα δυσπρόσιτα και τα ακριτικά, είναι σταθμός του κάθε εκπαιδευτικού για τη μετέπειτα πορεία του και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να περάσουν τουλάχιστον μία χρονιά σε ένα τέτοιο νησί, να καταλάβουν και να αναγνωρίσουν τα οφέλη που σου παρέχει μία μεγαλύτερη πόλη.» (E3), «Ναι, το μονοθέσιο είναι σχολείο, είναι μεγάλο σχολείο για ένα δάσκαλο» (E4).

Παρ' όλα αυτά, αν εξαιρέσουμε αυτούς που διαμένουν μόνιμα εκεί, οι υπόλοιποι εκφράζουν την επιθυμία είτε να φύγουν άμεσα δηλαδή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ή να μείνουν το πολύ για ένα χρόνο ακόμα. «...για άλλον έναν χρόνο θα ήθελα να μείνω θα μπορούσα να προσφέρω αλλά επειδή προσωπικά δεν είμαι μαθημένος σε παρόμοια περιβάλλοντα πιστεύω ότι παραπάνω χρόνια θα ήταν δύσκολα για μένα.» (E7).

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα σχετικά ερωτήματα του 1^{ου} άξονα του οδηγού της συνέντευξης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές τους, αλλά και ο τρόπος που ασκούν το επαγγελματικό τους έργο, επηρεάζονται από τις ειδικές συνθήκες του χώρου και του τόπου στον οποίο βρίσκονται. «Υπάρχουνε συνθήκες που προσαρμόζεις τις απαιτήσεις σου ως εκπαιδευτικός, ως δάσκαλος, στη δεδομένη κατάσταση που έχουν τα παιδιά του τόπου. Δεν μπορείς να ζητήσεις πράγματα τα οποία πιθανόν να ζητούσες σε άλλες περιοχές, γιατί ακριβώς τα παιδιά στη συγκεκριμένη περιοχή ούτε τα ίδια ερεθίσματα έχουνε, ούτε τις ίδιες δυνατότητες βοήθειας, ούτε τον ίδιο τρόπο ζωής» (E6). Δε λείπουν όμως και περιπτώσεις

εκπαιδευτικών που δηλώνουν ανεπηρέαστοι από τις ειδικές συνθήκες του δυσπρόσιτου σχολείου, *«Η αλήθεια είναι ότι προσπάθησα να μην κάνω εκπτώσεις στο παρεχόμενο έργο, δηλαδή αυτό που είναι να μάθει κάθε παιδί κάθε τάξης, θα το μάθει, όπως και αν ήταν σε μεγάλο σχολείο»*. (E4).

Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ποιά είναι τα θετικά στοιχεία, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εργασία τους σε δυσπρόσιτη περιοχή και παράλληλα να κάνουν μια σύγκριση με τα σχολεία των αστικών και ημιαστικών περιοχών, σχεδόν όλοι στάθηκαν στο μικρό αριθμό μαθητών των σχολείων αυτών. Εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών αναπτύσσονται πολύ στενές σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού, αλλά και μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων, όπου αυτό είναι εφικτό. *«είμαστε μία οικογένεια»* (E4), *«...η αλληλεπίδραση και η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει με τα παιδιά, δεν το βρίσκεις πουθενά σε κανένα μεγάλο σχολείο των πόλεων»* (E8). Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει πολύ καλά το χαρακτήρα, τις δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Ειδικότερα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας το μάθημα γίνεται *«σαν ένα ιδιαίτερο μιας μεγάλης πόλης»* (E5) και τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν πολύ περισσότερα εφόδια, όχι μόνο για τις πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά και για τη ζωή τους γενικότερα. Τα μικρά αυτά τμήματα όμως δεν έχουν μόνο θετικά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί στέκονται στο μικρό αριθμό ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά αυτά εξαιτίας της απομόνωσής τους, καθώς δεν υπάρχουν εναλλακτικές σε τέτοια μικρά μέρη. *«το σχολείο είναι το μοναδικό, η μοναδική πηγή δραστηριοτήτων, δεν υπάρχει σινεμά, σινεμά κάνουμε εδώ και άτυπα κιόλας κάθε Σάββατο βράδυ και όχι μόνο για τα παιδιά αλλά για όλους στο νησί, δεν υπάρχει κάποια άλλη δραστηριότητα και δυστυχώς τους βλέπουμε στο κινητό να κάνουν βόλτες στο facebook και στα υπόλοιπα εργαλεία»* (E5), [Ο συνεντευξιαζόμενος εδώ εννοεί τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης]. Επιπλέον, ακριβώς επειδή τα παιδιά είναι λίγα δεν έχουν πολλές επιλογές στη επιλογή των φίλων. Παράλληλα, εξαιτίας των προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και εκπαιδευτικού-γονιού κάποιες φορές, η βαθμολογία πολλές φορές δεν είναι πλήρως αντικειμενική *«τους έχουμε κακομάθει και εμείς κατά τη διάρκεια των ετών με την υψηλή βαθμολογία, που πιστεύω ότι σε αυτά τα νησιά δεν είναι τόσο αντικειμενική»* (E9). Αυτό σε συνάρτηση με την απομόνωση και το μικρό αριθμό συμμαθητών έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να υπερεκτιμούν τους εαυτούς τους, *«έχουμε βαθμολόγηση, αξιολόγηση μεγαλύτερη απ' ό,τι θα είχαμε σε ένα άλλο μέρος με αποτέλεσμα τα παιδιά να θεωρούνε έτσι είναι και*

παραδίπλα. Είμαστε δύο εδώ, εγώ είμαι καλύτερος από το δεύτερο άρα είμαι καλός» (E6). Δεν έχουν την εμπειρία του τι γίνεται πιο έξω, «ζουν στο μικρόκοσμό τους» (E2).

Στα θετικά στοιχεία συγκαταλέγονται επίσης ο μικρός χρόνος μετακίνησης, η ζωή δίπλα στη φύση χωρίς αυτοκίνητο, αλλά και το ενδιαφέρον της τοπικής κοινωνίας για τον εκπαιδευτικό, «Νιώθω ότι έχω μία δεύτερη οικογένεια, με έχουν αγκαλιάσει πάρα πολύ οι άνθρωποι, το όνομά μου πια δεν το ακούω, όλοι με φωνάζουν δασκάλα, δασκαλίτσα, καλημέρα δασκάλα» (E1).

Στα αρνητικά συγκαταλέγεται το μικρό ενδιαφέρον από τους μαθητές, «Στην αρχή νόμιζα ότι θα συναντούσα μαθητές που θα είχαν διάθεση και όραμα να κάνουνε κάτι στη ζωή τους, να μάθουν δύο πράγματα και αυτό δεν το είδα» (E2), «...γιατί οι μικρές κοινωνίες δεν έχουν πάντα την εκπαίδευση σαν μεγαλύτερη αξία» (E5). Επίσης, πρόβλημα αποτελεί και η ασυνέχεια της στελέχωσης του σχολείου με αρνητικές επιπτώσεις στο έργο του σχολείου, καθώς το διδακτικό προσωπικό απαρτίζεται κυρίως από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αλλάζουν κάθε χρόνο, «Πρέπει να είναι κάποιος μόνιμος για να υπάρχει μια συνέχεια της εργασίας» (E10). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται στους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν, στο μεγάλο φόρτο εργασίας το οποίο καλούνται να επιτελέσουν, όχι μόνο από εκπαιδευτικής άποψης, καθώς η συνδιδασκαλία είναι πολύ απαιτητική αλλά και διοικητικής, ειδικότερα αν δεν υπάρχει πρωτύτερη εμπειρία σε διοικητική θέση. «επίσης ότι είμαι μόνη, στο διάλειμμα πρέπει να είμαι μαζί με τα παιδιά, δεν προλαβαίνεις να βγάλεις μία φωτοτυπία, μπορεί να χτυπήσει το τηλέφωνο, να σου ζητήσει η Πρωτοβάθμια ένα email ας πούμε, πρέπει να είσαι σε όλα, έχεις πολλαπλούς ρόλους στο μονοθέσιο, δάσκαλος, διευθυντής, νοσοκόμος, διαιτητής, όλα αυτά μαζί, το ότι είναι ταυτόχρονα η διδασκαλία δηλαδή πρέπει όλοι να κάνουν γλώσσα ταυτόχρονα, όλοι να κάνουν μαθηματικά τεσσάρων τάξεων», (E4).

Οι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να αναφερθούν και σε ζητήματα διαβίωσης και απομόνωσης λόγω δυσπρόσιτης περιοχής. Η μοναξιά, «είμαι μόνη δεν έχω ανθρώπους στην ηλικία μου, εδώ είναι μεγάλοι οι άνθρωποι, οι θεματικές των συζητήσεών τους είναι πολύ περιορισμένες θα μιλήσουμε για τα καϊκια, για τα ψαρέματα», (E1), η δυσκολία μετακίνησης σε αστικά κέντρα ή στις οικογένειές τους, η έλλειψη βασικών προϊόντων αλλά και η έλλειψη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, είναι βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. «Η ζωή είναι λίγο δύσκολη το χειμώνα με τα απαγορευτικά που νιώθεις εγκλωβισμένος. έλλειψη φαρμακείου, έλλειψη γιατρού. Πολλές φορές, έλλειψη νερού και

πόσιμο αλλά και εμφιαλωμένο» (E3), «το χειμώνα δεν υπάρχουν μαγαζιά, δηλαδή δεν έχεις κάπου να πας [...] φυσικά αν γίνει κάτι είτε με εσένα είτε στο σχολείο με θέμα επείγον περιστατικό ιατρικό, έχεις το νου σου δηλαδή πάρα πολύ ως προς αυτό» (E4). «Εντάξει εδώ πέρα είναι ένας χρόνος μοναχικότητας δεν έχει ούτε να συναναστραφείς και να κάνεις πράγματα δημιουργικά, τίποτα, τίποτα, τίποτα συν ότι τα αγαπημένα μου πρόσωπα είναι πολύ μακριά, δεν μπορούν ούτε να 'ρθουν ούτε να πάω να τα βρω», (E8).

5.2.2 Η λειτουργία και ο ρόλος των σχολείων σε δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τα ερωτήματα του 2^{ου} άξονα του οδηγού της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς των δυσπρόσιτων σχολείων είναι πως όλα αυτά τα σχολεία είναι από υλικοτεχνικής πλευράς άρτια εξοπλισμένα. Σημαντική είναι η συμβολή διάφορων Μ.Κ.Ο. «η σχολική επιτροπή, οι σχολικές γενικές επιτροπές είναι γονατισμένες οικονομικά ... έρχονται αρκετές ΜΚΟ, υπάρχει ένας εξοπλισμός αυτή τη στιγμή στο σχολείο που έχει προσφερθεί από ΜΚΟ και για αυτό είμαστε πλήρως οργανωμένοι στο σχολείο. Προφανώς όλος αυτός ο εξοπλισμός κάποια στιγμή θα χρειαστεί αντικατάσταση, δεν ξέρω τι θα γίνει στο μέλλον, αλλά μέχρι στιγμής είμαστε εντάξει» (E10), «...τα παιδιά δεν φέρνουν ούτε τους μαρκαδόρους από το σπίτι, ούτε τα χαρτιά, τα αγοράζουμε όλα εμείς, τα δίνουμε εμείς.» (E8). «Υλικοτεχνικά άψογο καθότι υπάρχουν πάρα πολλές ΜΚΟ που κάνουν συνέχεια δωρεές, μας φέρνουν συνέχεια υλικό, από υπολογιστές, μέχρι εκτυπωτές, φωτοτυπικά, μηχανήματα, φαξ. Μέχρι και γομολάστιχες τα πάντα» (E3).

Όλα τα σχολεία διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο και δανειστική βιβλιοθήκη. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν σε όλα οι δανειστικές βιβλιοθήκες που λειτουργούν είναι πολύ καλά εξοπλισμένες. Τα προβλήματα, που εντοπίζονται, σχετίζονται με την κτιριακή υποδομή των σχολείων καθώς χρειάζονται μεγάλα χρηματικά ποσά που οι σχολικές επιτροπές δεν μπορούν να διαθέσουν. «κάποιες τάξεις του Λυκείου αναγκάζονται να πηγαίνουν σε ένα χώρο που ήταν ένα νοικιασμένο σπίτι, γινόταν μάθημα μέσα σε αίθουσες ενός σπιτιού, στην κουζίνα του σπιτιού κτλ είχαμε βάλει θρανία.» (E2), «Είναι ένα παλιό σχολείο 102 χρόνων, χτίστηκε το 1914, διατηρητέο. Εννοείται ωραίο εξωτερικά αλλά και εσωτερικά, με πολλά προβλήματα όμως, καταλαβαίνετε, τέτοιες οικοδομές μετά από 100 χρόνια αρχίζουν και βγάζουν πολλά προβλήματα, μόνωσης προβλήματα» (E5), «Το κτίριο δεν είναι παλιό, οι αίθουσες επαρκούν, απλά είναι εγκαταλελειμμένο, θέλει συντήρηση και κάποιες χοντρές επεμβάσεις χρειάζονται» (E10).

Όσον αφορά τη στελέχωση των σχολείων, τουλάχιστον για τη σχολική χρονιά 2016 - 2017 στελεχώθηκαν με εκπαιδευτικούς άμεσα, γεγονός που δείχνει την προσπάθεια των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης για την έγκαιρη στελέχωση των σχολείων αυτών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως έτσι γίνεται κάθε χρόνο, καθώς δε λείπουν περιγραφές περιστατικών που αφορούσαν προηγούμενες χρονιές, όπου το σχολείο αργούσε πολύ να στελεχωθεί ακόμα και από καθηγητές που δίδασκαν πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα. «...συχνά πυκνά μας έρχονται συνάδελφοι αναπληρωτές και Οκτώβρη και Νοέμβρη, θυμάμαι μια χρονιά μας είχαν έρθει δύο συνάδελφοι πανελλαδικών μαθημάτων 3 μέρες πριν κλείσουμε για Χριστούγεννα. Στο πολύ μακρινό παρελθόν πραγματικά είχε έρθει Μάρτη πληροφορικός.» (E10), «ήρθε καθηγήτρια πληροφορικής εδώ με παιδιά να έχουν δηλώσει το μάθημα της ανάπτυξης εφαρμογών που είναι πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα, ήρθε αρχές Μαρτίου» (E5). Στις περιπτώσεις αυτές αλλά και στις περιπτώσεις ολιγώρων μαθημάτων, που δεν διατίθενται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί προσπαθούν με αναθέσεις κατ' εξαίρεση, να καλύψουν τα κενά. «Δίνουμε κατ' ανάθεση τα μαθήματα που έχουν μια αναγκαιότητα 3 ωρών. Αυτό είναι λογικό βέβαια. Δε μπορεί να φέρει μουσικό για 3 ώρες γιατί εδώ δεν έχει δυνατότητα να τον πάει κάπου αλλού. Ο πληροφορικός κάνει μουσική κατ' εξαίρεση γιατί αλλιώς δε θα έβγαινε η θέση, [...] προσπαθούμε βέβαια να δίνουμε μαθήματα που κάποιοι μπορούν να τα κάνουν» (E6).

Το πιο σημαντικό όμως στοιχείο, όπως αυτό εξάγεται από τις συνεντεύξεις, είναι πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα δυσπρόσιτα σχολεία είναι αναπληρωτές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. Ενότητα 5.1), όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην έρευνα είναι αναπληρωτές, αλλά ανάλογη είναι η κατάσταση και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. «...Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα φέτος, δηλαδή, στους δώδεκα που είμαστε οι οκτώ είναι αναπληρωτές και οι υπόλοιποι τρεις εκτός από εμένα είναι μόνιμοι μεν, όχι με οργανική εδώ, είναι μόνιμοι με οργανική σε άλλο μέρος.» (E5), «Είμαστε 14 άτομα εκ των οποίων οι δύο είμαστε μόνιμοι, το τρίτο άτομο είναι μόνιμος με απόσπαση από το ΠΥΣΔΕ, οι υπόλοιποι αναπληρωτές», (E10).

Δεν υπάρχει σταθερότητα ως προς τη λειτουργία των δυσπρόσιτων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως εξεταστικά κέντρα Πανελληνίων εξετάσεων. Αυτό είναι ένα γεγονός που μεταβάλλεται από χρονιά σε χρονιά και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον αριθμό των μαθητών που δίνουν εξετάσεις. «Βέβαια για να λειτουργήσει ως εξεταστικό κέντρο μπορεί να δήλωναν κάποιοι λιμενικοί αστυνομικοί ότι θα δώσουν

πανελλήνιες, κάπως έτσι» (E9), «Βέβαια με δεδομένο ότι αυτά τα σχολεία έχουν λίγους υποψήφιους συνεπώς με μια ανοιχτή αντίληψη και του Διευθυντή που συνήθως παίρνει την ευθύνη και το χρεώνεται και με την ανοχή της πολιτείας των διευθυντών εκπαίδευσης και των περιφερειακών βρίσκοντας υποψηφίους που στην πραγματικότητα μπορεί να μην είναι αυτού καθ' αυτού υποψήφιοι, κάνεις τους δύο πέντε με ένα κοινό μυστικό, τι θα κάνουν; ε; πώς θα πάνε; πού θα μείνουν; πού θα διαβάζουν; πόσοι συγγενείς θα πάνε; για αυτό υπάρχει αυτή η ανοχή» (E6).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν πως τα σχολεία στα δυσπρόσιτα μέρη έχουν μεγάλη αξία για την τοπική κοινωνία. «Τα σχολεία κρατάνε το νησί, γενικά αυτού του τύπου τα νησιά κρατιούνται από τα σχολεία. Τα σχολεία κρατάνε τον πληθυσμό στα νησιά.» (E10). «Εννοείται ότι είναι πολύ σημαντικό γιατί ουσιαστικά είναι και η μοναδική κρατική δομή στο νησί δεν υπάρχει κάτι άλλο, ένα πρόσωπο αναφοράς, μάλλον το πρόσωπο αναφοράς στο νησί είναι ο δάσκαλος, δεν υπάρχει τίποτα άλλο να τους δίνει νομίζω την αίσθηση ότι δεν είναι ξεχασμένοι» (E8). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τα σχολεία είναι σχεδόν οι μοναδικές πηγές πολιτισμού στα δυσπρόσιτα νησιά καθώς δεν υπάρχουν εναλλακτικές: «όσες εκδηλώσεις γίνονται εδώ στο νησί γίνονται από το σχολείο», (E5).

5.2.3 Οι μαθητές των σχολείων στα δυσπρόσιτα νησιά

Όπως δείχνει και ο πίνακας 5.1.2 (Ενότητα 5.1), τα σχολεία στα δυσπρόσιτα/ακριτικά νησιά έχουν μικρό αριθμό μαθητών. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις στα 8 από τα 10 σχολεία φοιτούσαν και μαθητές από άλλη χώρα καταγωγής, με κύρια χώρα προέλευσης την Αλβανία, χωρίς όμως να αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς προβλήματα ενσωμάτωσης.

Ανάλογα υπήρχαν και μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες -έως και περιπτώσεις με νοητική υστέρηση- που σε ελάχιστες περιπτώσεις υπήρχε παράλληλη στήριξη από την πολιτεία. «Έχουμε δύο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία χρήζουν παράλληλης στήριξης αλλά δεν υπάρχει επειδή εντάσσονται στο φάσμα της νοητικής, δεν δικαιολογείται η παράλληλη στήριξη» (E8), «Με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρκετά, δυστυχώς, χωρίς καμία υποστηρικτική δομή που να μπορεί να κάνει παρέμβαση» (E6).

Στην ερώτηση του 3^{ου} άξονα του οδηγού συνέντευξης για το πώς οι εκπαιδευτικοί θα χαρακτήριζαν το γνωστικό/μαθησιακό επίπεδο των μαθητών υπήρξαν ποικίλες

απαντήσεις. Αρκετές συνέκλιναν πως το επίπεδο των μαθητών είναι αρκετά χαμηλό. «Αρκετά χαμηλό» (E3), «Ήταν πάρα πολύ χαμηλό» (E2), ενώ δεν έλειψαν και απαντήσεις που χαρακτήρισαν το επίπεδο των μαθητών άνω του μετρίου «Σίγουρα είναι άνω του μετρίου» (E4), «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλά, άνω του μετρίου» (E8). Επιπλέον κάποιοι παρατήρησαν ότι δεν μπορούσε να αποδοθεί ένας γενικότερος χαρακτηρισμός στο επίπεδο των μαθητών. «Υπάρχουν 1-2 μαθητές αρκετά καλοί, υπάρχει η μάζα, ο μέσος όρος δηλαδή, υπάρχουν και αυτοί που έχουν χαμηλή βαθμολογία» (E10). Όμως οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές χαρακτηρίζουν πολλούς από τους μαθητές ως αδιάφορους. «γενικά ότι ο μέσος όρος είναι αδιάφορος όμως πάντα υπάρχουν ένα, δύο, τρία παιδιά κάθε χρονιά που ξεχωρίζουν» (E5), «δεν υπήρχαν κίνητρα για μάθηση» (E2).

Σημαντικό στοιχείο όμως είναι πώς κανένας εκπαιδευτικός δε συσχέτισε το φύλο των μαθητών με το μαθησιακό τους επίπεδο ενώ όσον αφορά τη χώρα προέλευσής τους, απάντησαν πως μόνο στα αρχικά στάδια ένταξης και ενσωμάτωσης αυτό αποτελεί παράγοντα που να επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.

5.2.4 Προσδοκίες και εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών

Στην ερώτηση του 3^{ου} άξονα για το ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών, οι πιο πολλές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στρέφονταν γύρω από επαγγέλματα που σχετίζονται με τη θάλασσα και τον τουρισμό. «δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις τουριστικές σχολές» (E9), «ψαράδες στην ιχθυοκαλλιέργεια και μένουν εδώ στο νησί» (E3), «ναυτικοί» (E8), «πολλά παιδιά που κατευθύνονται στο ναυτιλιακό τομέα λόγω νησιού, αρκετά παιδιά πάνε εμπορικό ναυτικό» (E10). Βέβαια, δε λείπουν και αναφορές σε μαθητές οι οποίοι επιθυμούν και σπουδάζουν σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, «συνήθως ασχολούνται με τα επαγγέλματα τα οποία βλέπουν και αυτά που βλέπουν είναι αστυνομικοί, λιμενικοί ή καθηγητές» (E5). Επιπλέον, υπάρχει και αναφορά, μόνο σε ένα νησί, για σπουδές ή ακόμα και εργασία στο εξωτερικό και πιο συγκεκριμένα στην Αμερική λόγω των ιδιαίτερων σχέσεων του νησιού με την Αμερική, «υπάρχουν και αρκετά παιδιά που πηγαίνουν Αμερική γιατί υπάρχουν αρκετές σχέσεις με Αμερική» (E10). Σε όλα τα νησιά η φοίτηση στο γυμνάσιο είναι η φυσιολογική εξέλιξη πλην ενός. Στους Αρκιούς, όπου η φοίτηση στο γυμνάσιο σημαίνει και τη μετεγκατάσταση σε άλλο νησί, οι εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών τελειώνουν με το τέλος του Δημοτικού σχολείου. «Δυστυχώς βλέποντας τα νεότερα παιδιά δηλαδή τους εφήβους, διαπιστώνει κανείς ότι το δημοτικό είναι η τελευταία τους επαφή στη δημόσια εκπαίδευση μετά δεν συνεχίζουν [...]

αυτά τα παιδιά δεν έχουν καμία προσδοκία για το μέλλον [...], βλέπουν τη ζωή τους να αρμέγουν πρόβατα » σημειώνει η δασκάλα τους.

Αν και υπάρχουν παιδιά, που όπως αναφέρθηκε, περνάνε σε ανώτερες σχολές δεν μπορούμε να εξάγουμε ένα ασφαλές συμπέρασμα για το αν αυτά τα παιδιά αποτελούν πρότυπο για τα υπόλοιπα, καθώς οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ισομοιρασμένες και μάλλον πρέπει να εξεταστούν κατά περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε νησιού. «Όχι, είναι σχεδόν παρείσακτη [...] η συγκεκριμένη κοπέλα επειδή έχει φύγει από το νησί και έχει σπουδάσει στη Θεσσαλονίκη και έχει δει άλλα πράγματα, έχει ιδέες και απόψεις που δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές και κατανοητές από τους υπόλοιπους συνομηλίκους της» (E8). «Ναι, ναι δηλαδή αναφέρουν συχνά ότι ο αδερφός αυτού είναι.. είναι στην Αθήνα, κάνει αυτό» (E4).

Σημαντικές είναι και οι προσδοκίες για το μέλλον που εκδηλώνουν οι μαθητές, όπως αυτές περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς. Υπήρχαν αναφορές για κάποιες εκπαιδευτικές προσδοκίες αλλά και προσδοκίες για εργασία στο νησί, «σκέπτονται να κάνουν κάποια δική τους επιχείρηση» (E9), «ψάχνουν να βρουν αντικείμενα που παρέχουν θέσεις εργασίας, για αυτό και πολλοί κατευθύνονται στο ναυτιλιακό τομέα» (E10). Πολλά παιδιά εκδήλωναν το ενδιαφέρον να φύγουν από το νησί, «να φύγει από την απομόνωση, από το πολύ στενό περιβάλλον» (E5), «Να φύγουνε από το ασφυκτικό περιβάλλον των 64 τετραγωνικών χιλιομέτρων» (E6), όχι όμως πάντα γιατί αναγνωρίζουν τις αξίες της εκπαίδευσης, αλλά επειδή η εκπαίδευση ήταν το μέσο για να φύγουν από το νησί. Είναι χαρακτηριστικό όμως το γεγονός πως τα περισσότερα παιδιά είχαν μια ιδιαίτερη αγάπη για τον τόπο τους και ακόμα και να έφευγαν για σπουδές ήθελαν να επιστρέψουν πίσω. «Είχαν μία μεγάλη αγάπη για τον τόπο τους και δεν θέλανε να τον εγκαταλείψουν» (E2), «γενικά πιστεύω ότι τα περισσότερα θα μείνουν στον τόπο τους, ή και να φύγουνε για 2-3 χρόνια θα επιστρέψουν» (E9).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει όμως η επαγγελματική πορεία όσων παιδιών σπούδασαν και γύρισαν πίσω στο νησί. Στην πλειονότητα των νησιών τα παιδιά αυτά δεν ασχολούνται με τις σπουδές τους, αλλά, κυρίως, απασχολούνται στον τουριστικό τομέα. «Υπάρχουν παιδιά που σπούδασαν, αλλά όσα γύρισαν ασχολούνται με τον τουρισμό και όχι με το επάγγελμα που σπούδασαν και προφανώς δε θα μπορούσαν να ασχοληθούν γιατί έχω στο μυαλό μου μια κοπέλα που πέρασε στη σχολή Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών, δεν θα μπορούσε να κάνει κάτι εδώ έτσι και αλλιώς, κ αλλού δύσκολα θα μπορούσε να κάνει κάτι άμεσα χωρίς άλλα εφόδια, αλλά γύρισε και ασχολείται περιστασιακά με τον τουρισμό» (E5), «...μία περίπου 28 χρονών η οποία τελείωσε την Θεολογία στην Θεσσαλονίκη και έχει

επιστρέφει στο νησί και ασχολείται βέβαια με τουριστικά» (E3). Εξαίρεση φαίνεται να αποτελεί μια περίπτωση νησιού όπου οι απόφοιτοι από σχολές που σχετίζονται με τις επιστήμες της εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ιδιαίτερα μαθήματα. «...εδώ πέρα ιδιαίτερα, Φιλοσοφική, Αγγλική Φιλολογία τέτοιου τύπου, έχουμε κάποιους που ασχολούνται με μαθηματικά» (E10).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφώνησαν πως οι προσδοκίες και οι επιδόσεις των μαθητών τους επηρεάζονται από το γεγονός ότι ζουν σε δυσπρόσιτη περιοχή. Ως σημαντικότερη εξήγηση αναφέρουν ότι λόγω δυσπρόσιτης περιοχής τα παιδιά δεν δέχονται τα ίδια ερεθίσματα όπως τα παιδιά άλλων περιοχών, ενώ παράλληλα έχουν λιγότερες ευκαιρίες καθώς δεν υπάρχουν εναλλακτικές: «δεν έχουν τα ίδια ερεθίσματα που μπορούμε να έχουμε σε μία αστική πόλη, τα ερεθίσματά τους είναι πολύ μικρά και είναι περιορισμένα με αποτέλεσμα να ζουν στο μικρόκοσμό τους και να μη θέλουν να φύγουν από αυτόν» (E2), «δεν γνωρίζουν τι είναι ένα ποτάμι, τι είναι λίμνη, πώς λειτουργεί ένα λεωφορείο, πώς χτυπάμε εισιτήριο στο λεωφορείο», (E3).

5.2.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές, δράσεις και ανάγκες

Στην ερώτηση του 4^{ου} άξονα για το αν οι εκπαιδευτικοί συναντούν προβλήματα με τη διαχείριση της τάξης, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τις συνεντεύξεις είναι ότι κανένας από τους υπηρετούντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αντιμετώπισε πρόβλημα ως προς τη διαχείριση της τάξης. Όλοι όμως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας στάθηκαν στις απαιτητικές συνθήκες διδασκαλίας των μονοθεσίων δημοτικών και τη διδασκαλία πολλών διαφορετικών αντικείμενων ταυτόχρονα σε διαφορετικές τάξεις. «Αν και το Υπουργείο λέει ότι θεωρητικά, ότι πρέπει να σπάμε το 45λεπτο σε ισόποσα τμήματα, αυτό είναι ανέφικτο δεν μπορείς να αφήσεις παιδιά για μισή ώρα μόνα τους να λύνουν ασκήσεις με 10 λεπτά μόνο παράδοση» (E3), «ο χρόνος είναι αμείλικτος και πρέπει να γίνουν όλα γρήγορα» (E4), «άλλες πρακτικές χρειάζονται τα πιο μικρά, άλλες πρακτικές διαχείρισης τάξης χρειάζονται στα πιο μεγάλα, ταυτόχρονα η σιωπηρή εργασία έχει παταγώδη αποτυχία» (E8).

Η συμπεριφορά των μαθητών περιγράφηκε ως πολύ καλή από τους εκπαιδευτικούς, «η συμπεριφορά τους είναι πολύ καλή και μεταξύ τους και με εμένα» (E7), «Είναι σα να είμαστε μια οικογένεια αυτό πραγματικά και μεταξύ τους είναι πολύ καλά», (E4), «Είναι πολύ καλά παιδιά είναι εξαιρετικά παιδιά αυτά εδώ πέρα σε χαρακτήρες, είναι πολύ καλά παιδιά δεν δημιουργούν προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και γενικά είναι παιδιά που μπορείς να συνεργαστείς και να κάνεις πολλά πράγματα και εκτός σχολείου»

(E10). Ειδικότερα, κάποια προβλήματα φασαρίας περιγράφηκαν ως αναμενόμενα από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποδόθηκαν στη συνδιδασκαλία πολλών τάξεων και στον "κενό χρόνο": *«αναγκάζεται ο δάσκαλος πολλές φορές να αφιερώσει 10 λεπτά, 15 λεπτά παραπάνω σε μία τάξη, οπότε αν θα μείνουν μόνο τους τα δευτεράκια για λίγο θα γίνει ένα μικρό πάρτι.»* (E3).

Με εξαίρεση ένα δημοτικό σχολείο στο οποίο δεν εκπονείται κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε όλα τα υπόλοιπα υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλης θεματολογίας. Συνηθέστερα και λόγω της ύπαρξης καλώς εξοπλισμένων βιβλιοθηκών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υλοποιούνται προγράμματα φιλαναγωνσίας. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων ωθούν τους μαθητές στη χρήση της δανειστικής βιβλιοθήκης και στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, αλλά παράλληλα σημειώνουν πως το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και των κατοίκων γενικότερα είναι αρκετά μικρό. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα προγράμματα που υλοποιούνται σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως πχ θέατρο, παραγωγή σαπουνιών κτλ.

Στην ερώτηση αν το περιβάλλον του δυσπρόσιτου σχολείου ωθεί του εκπαιδευτικούς με κάποιο τρόπο στην προσαρμογή του προγράμματος, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν στο ότι δεν τους επηρεάζει, αλλά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στάθηκαν στα προβλήματα στελέχωσης που αντιμετωπίζουν τα σχολεία αυτά ειδικότερα κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ενώ σαν θετικό στοιχείο αναφέρθηκε η εύκολη πραγματοποίηση Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ) *«καμιά φορά μπορεί να επηρεάζεται στο θετικότερο γιατί μπορεί εύκολα να οργανώσεις μια ΠΔΣ για τα παιδιά, είναι μικρός ο τόπος, μένουν όλοι δίπλα, πολύ εύκολα κανονίζεται ένα ραντεβού και το θέλουν και τα παιδιά με κάποιον εκπαιδευτικό 2 ώρες μετά 3 ώρες μετά τη λήξη του σχολείου»* (E5).

Στην ερώτηση αν είναι εύκολη η πραγματοποίηση εκδρομών εκτός του νησιού όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως βαθμίδας απάντησαν ότι είναι πολύ δύσκολες έως και απαγορευτικές. Ο βασικότερος λόγος που καθιστά τις εκδρομές αυτές δύσκολα υλοποιήσιμες είναι το υψηλό κόστος και η έντονη γραφειοκρατία από πλευράς οργάνωσης και νομοθεσίας. *«Τραγικά δύσκολη από όλες τις πλευρές, από όλες τις πλευρές και από πλευράς οργάνωσης γιατί εξαρτάσαι από τα προγράμματα των πλοίων και των αεροπλάνων και επίσης είναι τρομερά δαπανηρές»* (E10), *«είναι πολύ δύσκολο, το να φύγεις για εκπαιδευτική εκδρομή εκτός με έξοδα γονέων και άδειες από πρωτοβάθμια, πολύ δύσκολο»* (E4). Επιπλέον ένα άλλο ζήτημα που τίθεται είναι αυτό των συνοδών,

καθώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτείται να συνοδεύσει τουλάχιστον ένας μόνιμος εκπαιδευτικός. *«Από το νόμο πρέπει να είναι κάποιος μόνιμος, οι μόνιμοι ήταν 4 αυτός που στην αρχή είχε δείξει κάποια επιθυμία μετά αρνήθηκε και αυτός και δε γίνανε οι εκδρομές»* (E9). Όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, οι σύλλογοι εκπαιδευτικών αποτελούνται στη συντριπτική τους πλειοψηφία από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Όλες οι εκδρομές οι οποίες αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν μέσω χορηγιών κυρίως από ΜΚΟ. *«Καταρχήν δεν ξέρω αν δεν διεκδικούσαμε τις χορηγίες που διεκδικήσαμε, δε θα γινότανε, είναι πολυδάπανες»* (E6).

Στα δυσπρόσιτα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία οι μαθητές κατά κύριο λόγο δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν φροντιστηριακά μαθήματα. Μόνο σε δύο νησιά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας ανέφεραν περιπτώσεις όπου οι μαθητές έχουν αυτή τη δυνατότητα, είτε δια ζώσης, είτε μέσω διαδικτύου και οι ίδιοι ήταν σε θέση να εντοπίσουν διαφορές έναντι των άλλων μαθητών που δεν παρακολουθούσαν. *«τα παιδιά που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα εξελίσσονται σαφώς πιο γρήγορα και είναι πολύ πιο καλοί μαθητές σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν παρακολουθούν τέτοια μαθήματα, δεν είναι προετοιμασμένοι... οπότε χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να εξηγήσεις κάποια πράγματα και αυτά τα ίδια να διαθέσουν ακόμα περισσότερο χρόνο»*, (E10). Επιπλέον, η Π.Δ.Σ. και η ενισχυτική για το γυμνάσιο που έχουν την έννοια του φροντιστηρίου αναφέρεται πως βοηθούν αρκετά όπου γίνονται και πιο συγκεκριμένα: *«ΠΔΣ ή ενισχυτική που λέμε στο γυμνάσιο, εννοείται ότι δίνουν περισσότερα εφόδια στα παιδιά. Όσοι ασχολούνται και θέλουν δηλαδή είναι μετρήσιμο το αποτέλεσμα»* (E5).

Στην ερώτηση για τα μέσα ή τα είδη της υποστήριξης που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έπρεπε να τους διατεθούν προκειμένου να υπηρετήσουν σε σχολεία δυσπρόσιτων περιοχών, πολλοί ανέφεραν τα οικονομικά κίνητρα ως ένα πολύ σημαντικό υποστηρικτικό παράγοντα. *«κυρίως οικονομικά κίνητρα, δεν μπορείς να στέλνεις τον άλλο από τα Γιαννιτσά στην Κάσο έτσι»* (E10), *«έχει υψηλό κόστος ζωής... το πιο υποδεέστερο σπίτι ξεκινάει από τα 300 ευρώ ενοίκιο και τα προϊόντα φυσικά είναι ακριβά»*, (E9). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στάθηκαν στην ανάγκη επιμόρφωσής τους πάνω σε διάφορα ζητήματα. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επειδή στα μονοθέσια είναι ταυτόχρονα και προϊστάμενοι οπότε επιφορτίζονται με διοικητικό έργο θα ήθελαν να επιμορφωθούν σχετικά με αυτό. *«περισσότερη ας πούμε καθοδήγηση ως προς τα διευθυντικά»*, (E4). Επιπλέον ζητούν περισσότερη στήριξη από τους σχολικούς συμβούλους για θέματα που άπτονται της ύλης του μονοθεσίου *«Οι*

σχολικοί μας σύμβουλοι να έρχονται να μας διευκολύνουν που και που, να κάνουν καμία διάλεξη στα παιδιά και να τους φέρνουν νέες ιδέες», (E3). Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας στέκονται στο ζήτημα της επιμόρφωσης με μία πιο ευρεία έννοια. Θα ήθελαν να επιμορφωθούν σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας «βασικό θα ήταν να γνωρίζει με κάποιο τρόπο είτε επιμόρφωσης είτε ο,τιδήποτε άλλο τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών, λογισμικά, ελεύθερα λογισμικά πλέον που μπορεί να τον βοηθήσουν μέσα στην τάξη», (E5).

5.2.6 Οικογένεια - σχέση του σχολείου με τους γονείς

Όσον αφορά τις ερωτήσεις του 5^{ου} άξονα σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν πως το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται τόσο με την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσουν μαζί τους, όσο και με τις επιδόσεις των μαθητών. Τονίζουν πως η πλειονότητα των κατοίκων των δυσπρόσιτων περιοχών έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Είναι ελάχιστες οι αναφορές για γονείς απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνήθως είναι υπάλληλοι που βρίσκονται στο νησί. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, διαφέρει από νησί σε νησί και εξαρτάται από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες που λειτουργούν εκεί. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στα πολύ μικρά, ακριτικά νησιά, όλοι οι γονείς είναι απόφοιτοι Δημοτικού. Μικρές όμως είναι οι διαφορές και σε μεγαλύτερα νησιά, «ο μέσος όρος των γονέων είναι απολυτήριο γυμνασίου άντε και λίγοι απολυτήριο λυκείου» (E5), «εδώ το επίπεδο, το μορφωτικοκοινωνικό τους, είναι περιορισμένο» (E6). Ειδικότερα η απομόνωση λόγω περιοχής «αυτή η άγνοια για τον κόσμο γύρω, (E1), συν «το γεγονός ότι έχουν μείνει στο παρελθόν [...], στο μυαλό τους έχουν φτιάξει κάτι άλλο, άλλες ιστορίες όσον αφορά την εκπαίδευση» (E10), επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας που έχουν με τους εκπαιδευτικούς. «Εμένα μπροστά μου θα είναι ναι και σε ευχαριστούμε αλλά θα μάθω παράπονα που ειπωθούν μετά στο πηγαδάκι» (E8), «βλέπουνε τους βαθμούς και κρίνουν, έρχεται και σου λέει γιατί του έβαλες 20 και δεν το έβαζες 25» (E10).

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν διαφορές στις επιδόσεις όσων μαθητών οι γονείς προσπαθούν να τα βοηθήσουν στο σπίτι. «κάποιοι μαθητές που έχουν λίγη βοήθεια στο σπίτι φαίνεται ότι ανταπεξέρχονται πιο καλά στο γνωστικό κομμάτι» (E8), «Όποιος μπορεί να βοηθήσει το παιδί του σαφώς έχει καλύτερες επιδόσεις από εκείνον που δεν μπορεί να το βοηθήσει» (E10). Όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τόσο πιο έντονες είναι οι διαφορές στην επίδοση. «Το παιδάκι που

είναι η μαμά φιλόλογος, ας πούμε, βλέπω διαφορά. Ναι καταλαβαίνω τη διαφορά, όχι ότι τα άλλα δεν προσπαθούν, προσπαθούν αντίστοιχα, απλώς έχει άλλο υπόβαθρο, άλλη κουλτούρα, είναι διαφορετικά» (E4), «Οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως σε παιδιά που προέρχονται από γονείς μορφωμένους και παιδιά που δεν έχουν γονείς μορφωμένους» (E10), «αν οι γονείς τους ήταν μορφωμένοι τότε έβλεπες και το παιδί τους να έχει άλλα κίνητρα δηλαδή να θέλει να σπουδάσει, κι άλλο επίπεδο συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες, οι οποίες ήταν αγρότες οι γονείς τους, έβλεπες μεγάλη διαφορά στο επίπεδο» (E2).

Στη ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχουν παιδιά που περνάνε σε ανώτερες σχολές και ποια παιδιά είναι αυτά και τι σχολές προτιμούν (βλ οδηγό συνέντευξης, άξονα 3^ο, ερώτηση 21), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σαφείς. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την επιτυχία των μαθητών σε ανώτερες σχολές ή τις υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες που εκφράζουν για το μέλλον, με το οικογενειακό τους περιβάλλον. Φαίνεται πως υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού - οικονομικού επιπέδου των γονιών και των προσδοκιών και των εκπαιδευτικών διαδρομών που ακολουθούν τα παιδιά. «παιδιά που είχαν αυτό το κίνητρο από την οικογένειά τους να φύγουν από το νησί και να πάνε να σπουδάσουν, εντάξει, δηλαδή ήταν περιπτώσεις που οι γονείς τους είχαν ένα επίπεδο, δηλαδή το παιδί του φαρμακοποιού, το παιδί του τραπεζικού υπαλλήλου, δηλαδή από τέτοιες οικογένειες [...] και περνάγανε όντως σε σχολές» (E2), «δεν είναι τυχαίο ότι είναι τα παιδιά του διευθυντή του γυμνασίου που είναι μαθηματικός, που σπούδασαν και έφυγαν, όλοι οι συνομήλικοί τους δεν έφυγαν» (E4).

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις προσδοκίες που εκδηλώνουν οι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, οι περισσότεροι απάντησαν πως έχουν σχετικές προσδοκίες χωρίς να λείπουν όμως και ακραίες περιγραφές που οι γονείς δεν έχουν καμία εκπαιδευτική προσδοκία για τα παιδιά τους: «Δεν υπάρχει καμία προσδοκία, μπορώ να στο εκφράσω διαφορετικά, οι προσδοκίες είναι να μάθουν να μετράνε να μην τους κοροϊδεύουν στο ζύγι, αυτό» (E1), «δεν είναι σ' ένα σχολείο που επιμένουν οι γονείς να πιάσουν καλές επιδόσεις τα παιδιά έτσι ώστε να σπουδάσουν, να προχωρήσουν [...], βλέπουν ότι ο τουρισμός αποδίδει άρα γιατί να σπουδάσουν τα παιδιά τους; γιατί να μπου σε αυτά τα έξοδα και τις περιπέτειες;» (E6). Σύμφωνα με άλλες περιγραφές, οι γονείς φαίνεται πως επενδύουν εκπαιδευτικά στα παιδιά τους ακόμα και αν αυτό σημαίνει μακροπρόθεσμα μετακόμιση σε άλλο νησί - αστικό κέντρο. «Υπάρχουν προσδοκίες για σπουδές και νομίζω ότι δημιουργούν σιγά σιγά και τις βάσεις να φύγουν, γιατί είναι ολόκληρη μετακόμιση» (E4).

Το σημείο όμως που εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως αυτό εξάγεται από τις συνεντεύξεις, είναι πως ακόμα και αν υπάρχουν κάποιες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες από τους γονείς δεν αρκούν, καθώς, η πλειονότητα δεν μπορεί επί της ουσίας να υποστηρίξει τα παιδιά: *«...αλλά τους εξηγείς τον τρόπο που αυτό θα γίνει και δεν μπορούν να τον υποστηρίξουν»* (E6). *«Στις πιο πολλές οικογένειες θεωρείται σαν τιμωρία, μπες μέσα να διαβάσεις, κλείσε την πόρτα και διάβασε μόνος σου»* (E3). Πολλές φορές μπορεί να έχουν και λανθασμένη εντύπωση για το επίπεδο των παιδιών τους, *«πολλές φορές οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους είναι πολύ πιο καλοί από αυτό που είναι στην πραγματικότητα»* (E3). Ακόμα όμως και όταν αυτοί ρωτάνε τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούν να τους συμβουλευτούν φαίνεται πως από τις συμβουλές έως την πράξη υπάρχει μεγάλη απόσταση: *«...όταν της έδινες την κατεύθυνση πρέπει να κάνει αυτό, αυτό, εκ των πραγμάτων η οικογένεια σου έλεγε ότι δημιουργείς ψυχολογική πίεση στο παιδί άρα πρακτικά μάλλον δεν το υποστήριζε»* (E6). Φυσικά υπήρχαν και γονείς η στάση των οποίων χαρακτηρίστηκε ως αδιάφορη: *«μερικούς δεν τους έχουμε δει καν»* (E9), *«υπάρχουν και γονείς οι οποίοι αδιαφορούν προκλητικά»* (E10), αλλά και γονείς που ψάχνουν εναλλακτικές διαδρομές αν δεν καταφέρουν τα παιδιά τους να περάσουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις, *«αν τελειώσει η κόρη της και δεν περάσει σε μια αξιόλογη σχολή να τη στείλει σε κάποιο ιδιωτικό Πανεπιστήμιο»* (E9).

Όσον αφορά την αντίληψη που έχουν οι γονείς για το ρόλο του σχολείου στην πορεία των παιδιών τους, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ακραίες, είτε πολύ θετικές είτε πολύ αρνητικές. Υπάρχουν οι περιπτώσεις γονιών που θεωρούν το σχολείο πολύ σημαντικό στην πορεία των παιδιών τους, *«το θεωρούν σημαντικό και όσον αφορά στη κοινωνική τους μόρφωση και όσον αφορά στην αποκόμιση γνώσεων»*, (E7), και δίνουν στο σχολείο την πρέπουσα σημασία. Ωστόσο υπάρχουν και οι περιπτώσεις γονιών όπου τα παιδιά πάνε σχολείο γιατί πρέπει *«Απλά τα στέλνουν σχολείο γιατί έπρεπε»*, (E2), ή αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα μέρος που απλά κάθονται τα παιδιά, *«τους εξυπηρετεί το σχολείο σαν ένας θεσμός που κρατάει τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της ημέρας»*, (E5). Όσο αφορά την άποψη που έχουν οι γονείς για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται εκεί, σε άλλα νησιά *«έχουν τυφλή εμπιστοσύνη σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό έρθει στο νησί μόνο και μόνο που έρχεται κάποιος ξένος, εντός εισαγωγικών, να υπηρετήσει 9 μήνες στο νησί τους το θεωρούν τιμή τους»*, (E3), ενώ σε άλλα νησιά *«πιστεύουν ότι έρχονται αργά οι καθηγητές, πιστεύουν ότι ερχόμαστε μόνο για τα μόρια, ότι δεν κάνουμε την προσπάθεια που θα έπρεπε να κάνουμε»*, (E9).

Μέσα από τις συνεντεύξεις δεν λείπουν και περιγραφές περιστατικών όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν κάποιου είδους αντίθεση με την οικογένεια σε σχέση με τη φοίτηση και την εκπαιδευτική πορεία κάποιου μαθητή. Από απλές αντιθέσεις όπου ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται κάποιες μαθησιακές δυσκολίες στο παιδί και συμβουλεύει - προτείνει στους γονείς να πάνε στο ΚΕΔΔΥ και οι γονείς δεν θέλουν, ή άλλες περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν θέλουν την επανεξέταση από το ΚΕΔΔΥ, έως και πιο έντονες αντιθέσεις, όπως αυτές περιγράφονται αυτούσιες παρακάτω:

«είχαμε πολλές φορές και περιστατικά που ενώ εμείς διαπιστώναμε αδυναμία σε μαθητές και τους παροτρύναμε να παρακολουθήσουν την ενισχυτική διδασκαλία, οι γονείς έρχονταν και διαμαρτύρονταν: παράδειγμα ένας στο ψιλικατζίδικο που είχε μας έλεγε: Ποιος να το κρατάει το ψιλικατζίδικο το μεσημέρι; Ο άλλος επειδή το ήθελε στα χωράφια, με αποτέλεσμα να δημιουργούν πρόβλημα και σε μας. Μας λέγανε ότι και καλά παρασέρνουμε τα παιδιά τους να έρχονται σχολείο και να μένουν παραπάνω.» (E2),

«Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις και συχνές, ναι οι γονείς αντιτίθενται σε αυτό, λένε όχι δεν αξίζει το κόπο και γιατί; [...] καταλαβαίνω αυτά που μας λέτε ωραία αλλά μετά θα πάρει ένα πτυχίο θα μείνει άνεργος, θα χτυπάει πόρτες γιατί να περάσει αυτή τη 5ετία ή 10ετία της ζωής του ενώ έχει έτοιμο δωματιάκι;» (E5).

«...μιλάς με τους γονείς και σου λένε μα δεν θέλει να συνεχίσει να πάει στο γυμνάσιο. Δεν μπορείς όμως να ρωτάς ένα δεκάχρονο αν θέλει να πάει στο γυμνάσιο ή όχι. Καταρχάς το έχεις πάρα πολύ φοβίσει ήδη για το γυμνάσιο.» (E1).

5.3 Ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την μελέτη των δεδομένων μας όσον αφορά τα προσόντα των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι υπάρχει μια ομοιομορφία καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Μάλιστα οι περισσότεροι έχουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα καθώς έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί η υψηλή εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού συνολικά στην Ελλάδα, η οποία είναι πέραν των προβλεπόμενων για το διορισμό τους Αυτό μάλιστα φαίνεται και από τα δεδομένα της ΕΛ.ΣΤΑΤ. η επεξεργασία των οποίων από το ΚΑΝΕΠ (2016) έδειξε ότι κατά τη διάρκεια της περιόδου 2002-2014, το πλήθος του διδακτικού προσωπικού με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, που υπηρετεί στο δημόσιο τομέα της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφει ισχυρή αύξηση κατά 30,1%.

Όπως διαφαίνεται και από την πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα αλλά και όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν, το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσπρόσιτες περιοχές είναι κατά κύριο λόγο αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με πολλαπλές συνέπειες για τους μαθητές, θετικές αλλά και αρνητικές. Αυτό είναι ένα ζήτημα που μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι απασχολεί όχι μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους γονείς. Τονίζεται η ανάγκη για μόνιμο προσωπικό, προκειμένου να διασφαλιστεί η μακροχρόνια οργάνωση των σχολικών μονάδων, ή τουλάχιστον, η έγκαιρη πρόσληψη διδασκόντων. Η έλλειψη καθηγητών ορισμένων ειδικοτήτων, που οδηγεί σε αναθέσεις κατ' ανάγκη σε μη ειδικούς, προκειμένου να διδαχθούν τα αντίστοιχα μαθήματα, συνιστά μια πραγματικότητα στις δυσπρόσιτες περιοχές, κάτι που δε συμβαίνει σε μεγάλα αστικά κέντρα (Alloway et al., 2004). Η έλλειψη όμως μόνιμου προσωπικού μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα όχι μόνο ως προς το χρόνο στελέχωσης του σχολείου, αλλά ακόμα και κατά την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, για παράδειγμα εκδρομών εκτός του νησιού, καθώς είναι απαραίτητο νομοθετικά ένα ποσοστό των συνοδών να είναι μόνιμοι.

Αν και η νησιωτικότητα φαίνεται πως επιδρά περιοριστικά ως προς τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, η διπλή μοριοδότηση βοηθά τη στελέχωσή τους, διότι αποτελεί βασικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να επιδιώξουν να εργαστούν σε αυτά. Φαίνεται όμως ότι παρ' ότι είναι ένα καλό μέτρο, μόνο αυτό δεν είναι επαρκές για να κρατήσει τους εκπαιδευτικούς για πολλά χρόνια στο νησί, καθώς οι περισσότεροι εκφράζουν την επιθυμία να παραμείνουν το πολύ ένα με δύο χρόνια και όχι περισσότερο, αναγνωρίζοντας ωστόσο το βαθμό σημαντικότητας της εμπειρίας που αποκομίζουν. Σε αυτή την τάση για γρήγορη μετακίνηση συντελούν και τα προβλήματα διαβίωσης και απομόνωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νησιά, με βασικότερα τη μοναξιά, τη δυσκολία πρόσβασης σε αστικά κέντρα, αλλά και τις περιορισμένες ακόμα και ανύπαρκτες παροχές ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης (Harmon, 2001).

Αναφορικά με τις υποδομές των σχολείων, τα προβλήματα που περιγράφονται αφορούν τις φυσικές υποδομές (κτίρια) των σχολείων, ζήτημα όμως που απασχολεί την Ελληνική εκπαίδευση στο σύνολό της και είναι αποτέλεσμα των γενικότερων δημοσιοοικονομικών συνθηκών και της υποχρηματοδότησής της, όπως υπογραμμίζει η και η έκθεση του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2016). Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η επάρκεια σε διαθέσιμους εκπαιδευτικούς πόρους φαίνεται πως είναι πολύ καλή-καλύτερη και από την ηπειρωτική Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016) - χάρη στη συμβολή ιδιωτικών φορέων και ΜΚΟ. Τα δυσπρόσιτα σχολεία που ερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία φαίνεται πως είναι άρτια εξοπλισμένα με νέες τεχνολογίες και δεν

αντιμετωπίζουν προβλήματα συνδεσιμότητας των Η/Υ στο διαδίκτυο. Οι σχολικές βιβλιοθήκες, που λειτουργούν και ως δανειστικές για όλους τους κατοίκους, είναι πολύ καλά εξοπλισμένες αλλά σημειώνεται πως δεν έχουν την αναμενόμενη απήχηση. Το βιβλίο, το σύμβολο του σχολείου της γνώσης και των αξιών του, φαίνεται πως δεν έχει το νόημα που του πρέπει δείχνοντας την απόσταση που υπάρχει από αυτό το μορφωτικό αγαθό (Ασκούνη, 2007). Σε αυτό συνηγορεί και ο χαρακτηρισμός των μαθητών ενίοτε και γονιών από τους εκπαιδευτικούς ως αδιάφορων. Η Ασκούνη (2007:39) σημειώνει πως αυτό που συχνά ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί «ως αδιαφορία (των γονιών και των παιδιών) για το σχολείο δεν είναι τίποτε άλλο παρά αποτέλεσμα της απόστασης, της άγνοιας των κανόνων και της εσωτερικευμένης υποτίμησης».

Τα σχολεία στα δυσπρόσιτα νησιά χαρακτηρίζονται από μικρό αριθμό μαθητών. Ωστόσο, με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, φαίνεται πως υπάρχει μια σταθερότητα ως προς το μαθητικό δυναμικό. Στα σχολεία αυτά φοιτούν και παιδιά από άλλη χώρα καταγωγής χωρίς όμως να σημειώνεται κάποιο πρόβλημα ενσωμάτωσης ή διαφοράς σχολικής επίδοσης, καθώς και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς όμως την απαραίτητη στήριξη από την πολιτεία και την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού (παράλληλη στήριξη).

Μία από τις θετικές συνέπειες του μικρού μαθητικού δυναμικού είναι οι εκπαιδευτικοί να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης (Monk, 2007). Επιπροσθέτως, δημιουργείται ένα πολύ θετικό μαθησιακό κλίμα, αναπτύσσονται πολύ στενές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των παιδιών αυξάνει (Lee & Loeb, 2000). Ο μικρός όμως αριθμός μαθητών που οδηγεί σε πρακτικές συνδιδασκαλίας στα μονοθέσια δημοτικά χωρίς την ύπαρξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών προσαρμοσμένων σε αυτές τις ιδιαίτερες ανάγκες των ανομοιογενών τμημάτων, αυξάνει το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και δυσκολεύει το έργο τους.

Η ανάγκη επιμόρφωσης ανάγεται σε ουσιώδες εύρημα της μελέτης αυτής, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιμορφωθούν σε ποικίλα θέματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που στα ολιγοθέσια σχολεία επιφορτίζονται με διοικητικό έργο χωρίς πρότερη εκπαίδευση θα ήθελαν να επιμορφωθούν στο τομέα αυτό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. από απόσταση) μπορεί να μειώσει το αίσθημα της επαγγελματικής απομόνωσης. Επιπλέον, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Hudson & Hudson, 2008), αν η επιμόρφωση γίνει σε προγενέστερο στάδιο, έτσι ώστε να

προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα ιδιόμορφα σχολικά περιβάλλοντα των δυσπρόσιτων περιοχών, είναι πολύ πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να θελήσουν να μείνουν εκεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Hudson & Hudson, 2008).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρήχθησαν από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα καταδεικνύουν πως υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό αλλά και στο οικονομικό επίπεδο των γονέων με τις προσδοκίες και τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Αν και γενικά η πλειονότητα των κατοίκων, όπως αυτή σκιαγραφείται μέσα από τις συνεντεύξεις, έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (βλ. και Σπιλάνης & Κίζος, 2015), φαίνεται πως τα παιδιά γονέων οι οποίοι έχουν ανώτερα εκπαιδευτικά προσόντα παρουσιάζουν καλύτερες εκπαιδευτικές επιδόσεις και είναι πιο πιθανό να πετύχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Gouviás, Katsis & Limakoroulou, 2011). Μέσα από την έρευνα διαφαίνεται πως οι πιο μορφωμένοι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά τους (βλ. και Gouviás & Vitsilakis Soroniatis, 2005), ακόμα και σε περιοχές που οι εκπαιδευτικές επιλογές εκτός σχολείου είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

Διερευνώντας τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών όπως αυτά περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως ο τόπος κατοικίας είναι ένας έντονος διαμορφωτικός παράγοντας. Αν και κάθε νησί φαίνεται πως έχει διαμορφώσει τη δική του κοινωνικοοικονομική δομή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όλοι οι μαθητές δυσπρόσιτων περιοχών εκδηλώνουν μια ιδιαίτερη αγάπη για τον τόπο τους και προτιμούν να παραμείνουν εκεί (βλ. και Spielhofer et al., 2011), ή να επιστρέψουν εκεί σε περίπτωση που φύγουν για σπουδές. Τόσο η προτίμηση που εκφράζουν οι μαθητές για τον τόπο που θα εργαστούν, όσο και οι επαγγελματικές δυνατότητες του ίδιου του τόπου, φαίνεται πως είναι διαμορφωτικοί παράγοντες των επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών. (ΚΑΝΕΠ, 2009). Το είδος του επαγγέλματος που φιλοδοξούν οι μαθητές να ασκήσουν μελλοντικά φαίνεται πως σχετίζεται με τις επαγγελματικές συνθήκες του τόπου κατοικίας. Ακόμα και τα παιδιά που σπουδάζουν και γυρίζουν πίσω στο νησί τους φαίνεται πως προσαρμόζονται επαγγελματικά στη διαθεσιμότητα των επαγγελμάτων της περιοχής τους. Ο μικρός αριθμός ερεθισμάτων που δέχονται οι μαθητές λόγω δυσπρόσιτης περιοχής ή η μη ύπαρξη εναλλακτικών, ακόμα και ο μικρός αριθμός συμμαθητών, φαίνεται πως επηρεάζουν τις επιδόσεις τους και κατ' επέκταση και τις εκπαιδευτικές διαδρομές τους. Παράλληλα φαίνεται πως και οι προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους επηρεάζονται από τις επαγγελματικές και οικονομικές δυνατότητες που προσφέρει ο τόπος κατοικίας.

Σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και απασχόλησης λόγω γεωγραφικής απομόνωσης από άλλα νησιά ή αστικά κέντρα τους χειμερινούς μήνες, αναγνωρίζεται το μέγεθος της κοινωνικής προσφοράς των εκπαιδευτικών στις τοπικές κοινωνίες, ακόμα και στις περιπτώσεις που οι κάτοικοι εκφράζουν δυσπιστία απέναντί τους, εξαιτίας της συχνής μεταβολής του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων. Στα δυσπρόσιτα νησιά οι πολιτιστικές δραστηριότητες είναι αρκετά περιορισμένες και εξαρτώνται κυρίως από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Η μη ύπαρξη δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, πρωτίστως του σχολείου, θα σήμαινε και μετακίνηση του πληθυσμού τους.

Κεφάλαιο 6^ο

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να φωτίσει τις πραγματικές δημόσιες υπηρεσίες που προσφέρονται στις δυσπρόσιτες περιοχές, αλλά και να διερευνήσει τις παραμέτρους εκείνες που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των μαθητών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας και της διαβίωσης σε δυσπρόσιτα και απομονωμένα νησιά. Ως σημαντικότερα θετικά στοιχεία αναφέρονται ο μικρός αριθμός μαθητών, οι στενές επαφές που αναπτύσσονται με τους μαθητές, η ζωή δίπλα στη φύση. Στα αρνητικά συγκαταλέγεται το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών, το αυξημένο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, καθώς ο μικρός αριθμός μαθητών οδηγεί σε συνδιδασκαλία ανομοιογενών, πολυηλικιακών τάξεων, με επιπλέον φόρτο εργασίας. Η μοναξιά, η δυσκολία πρόσβασης σε αστικά κέντρα και στις ευκαιρίες που προσφέρουν αυτά, η έλλειψη βασικών αγαθών και γενικότερα το κόστος διαβίωσης και μετακίνησης αλλά και η έλλειψη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης αποτελούν σημαντικά στοιχεία που δυσχεραίνουν τη διαβίωση των εκπαιδευτικών στα μικρά και απομονωμένα νησιά.

Το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία των δυσπρόσιτων περιοχών είναι η αδιάκοπη μεταβολή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ετήσια, κυρίως, βάση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορεί να εξασφαλιστεί η οργάνωση των σχολικών μονάδων σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, λόγω του μικρού μαθητικού δυναμικού παρατηρείται απουσία κάποιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ολιγόωρων μαθημάτων. Η διπλή μοριοδότηση των σχολείων αυτών για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως αποτελεί κίνητρο στελέχωσης αλλά από μόνη της δεν επαρκεί. Οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν επιπλέον κίνητρα, οικονομικά κυρίως, αλλά και περισσότερη επιμόρφωση. Από πλευράς υποδομών φαίνεται πως υλικοτεχνικά τα σχολεία αυτά είναι πολύ καλά εξοπλισμένα, κυρίως από διάφορες ΜΚΟ. Τα προβλήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούν κυρίως τις κτιριακές υποδομές των σχολείων αυτών.

Οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να σχετίζουν το φύλο ή την εθνοτική καταγωγή των μαθητών με τις σχολικές τους επιδόσεις. Αντίθετα, υποστηρίζουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις επιδόσεις των μαθητών. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται πως είναι ένας σημαντικός παράγοντας ο

οποίος διαμορφώνει τις προσδοκίες των μαθητών και εν συνεχεία τις εκπαιδευτικές διαδρομές που θα ακολουθήσουν. Επίσης ο τόπος κατοικίας και οι επαγγελματικές και οικονομικές δυνατότητες που προσφέρει φαίνεται πως επηρεάζουν τόσο τις προσδοκίες των γονιών όσο και των ίδιων των μαθητών στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές τους.

Αναμφισβήτητα, τα σχολεία στις δυσπρόσιτες περιοχές έχουν πολύ μεγάλη αξία για την τοπική κοινωνία, αποτελούν κοιτίδες πολιτισμού και αρκετές φορές το μόνο κρατικό μηχανισμό στα νησιά. Σε μια εποχή, λοιπόν, που η γνώση παράγεται και μεταδίδεται ταχύτατα το ζήτημα της τυπικής και ουσιαστικής ισότητας αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τη σύγχρονη δημοκρατία.

Τα ευρήματα της έρευνας αν και δεν μπορούν να γενικευθούν, ανοίγουν περαιτέρω τη συζήτηση για την παρεχόμενη δημόσια εκπαίδευση στις δυσπρόσιτες περιοχές, την ισότητα των ευκαιριών και τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών. Μια πληρέστερη εικόνα για τις εκπαιδευτικές συνθήκες στα δυσπρόσιτα νησιά, αναμφίβολα, θα απαιτούσε τη διεύρυνση του δείγματος της έρευνας αυτής ώστε να ακουστούν και οι φωνές των μαθητών αλλά και των γονιών τους.

Επιπλέον, η ερευνητική αυτή μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για παρόμοια έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα, δηλαδή με αντιπροσωπευτικό δείγμα περισσότερων δυσπρόσιτων περιοχών και ίσως και μία σύγκριση μεταξύ των νησιωτικών και των ορεινών, ηπειρωτικών δυσπρόσιτων περιοχών (Τσιαμάκη, 2016), με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αραμπατζή, Ζ. (2013) «Διαφορετικότητα και διαχείριση στη σχολική τάξη», *Παιδαγωγικός λόγος*, τεύχος 1, σελ 61-74.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Όψεις και βασικά μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*, επιμ Μουζέλης, Ν. Αθήνα. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Γεράρης, Η. (2011). «Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 99-100 σελ.24-32

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg

Δελληγιάνη, Β., Μαζηρίδου, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. (2003). «Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο» Στο Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*, 5, 189-213

Θεοδοσιάδου Κ. (2013) «Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης», *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 105-106 σελ 74-86.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, (2013) «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση»

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική.

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2009). Μελέτη του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γενικές εξετάσεις 2004 2005 και 2006)

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2016). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέρος Β το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)

doi <http://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ΕΤΕΚΤΗ2016.pdf>

Καραμπάση, Έ., Μάνεσης, Ν. & Φλίγκου Ι. (2007). «Οι αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τους ρόλους των δύο φύλλων». *Ανακοίνωση στο 2^ο*

Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην εκπαίδευση», 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1996). *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000*, Αθήνα, Gutenberg.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κορδής, Ν. (2016). «Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση». *Ανακοίνωση στο 11^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, «Οι επιπτώσεις των μνημονίων στην εκπαίδευση», 14-16 Οκτωβρίου 2016, Αθήνα.*

Κυπριανός, Π. (2016). *Η μαγεία του πτυχίου, Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές (1837-2015)*, Αθήνα, Βιβλιόραμα.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μάνεσης, Ν., Καραμπάση, Έ., Χρονόπουλος, Χ. & Μαρούλη, Κ. (2007). «Φύλο και κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας: Οι αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου». *Ανακοίνωση στο 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην εκπαίδευση», 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.*

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ.(2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες : ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*, Αθήνα, Gutenberg.

Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ. & Γεωργογιάννης, Π. (2012). «Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά». *Ανακοίνωση στο 15ο διεθνές συνέδριο*

«Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», 23-25 Νοεμβρίου, Πάτρα.

Πατσιάς, Α. (2016) *Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων, μια ιστορία από το Δημοτικό Σχολείο Φουρφουρά, Θεσσαλονίκη, Φυλάτος.*

Προεδρικό Διάταγμα 104/79 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως.» αρθρο15 (ΦΕΚ 23/1979).

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σπιλάνης, Γ., & Κίζος, Θ. (2015). *Ατλας των νησιών*, Μυτιλήνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσιαμάκη, Ν. (2016). «Οι απόψεις των στελεχών για την ποιότητα στην προσχολική αγωγή στον ορεινό και δυσπρόσιτο νομό της Ευρυτανίας», μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Φύκαρης, Ι. (2004). «Τοπική κοινότητα και Σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 9, σελ. 19-32.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Χουρμουζιάδου, Χ., Ορφανίδη, Ι. & Γεωργογιάννης, Π. (2012). «Εξωτερικά κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη ανά εθνικότητα και μέσο όρο επίδοσης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά». *Ανακοίνωση στο 15ο διεθνές συνέδριο «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», 23-25 Νοεμβρίου 2012, Πάτρα.*

Ξενόγλωσση

Alloway, N., Gilbert, P., Gilbert, R., & Muspratt, S. (2004). *Factors impacting on student aspirations and expectations in regional Australia*, James Cook University.

- Antoninis, M. & Tsakloglou, P. (2001). "Who Benefits from Public Education in Greece?", *Evidence and Policy Implications, Education Economics*, Vol.9(2), pp.197-222.
- Beutel, D, Adie, L & Hudson, S. (2011). "Promoting rural and remote teacher education in Australia through the over the Hill project", *International Journal of Learning*, Vol. 18(2), pp. 377-388.
- Boylan, C. & McSwan, D. (1998). "Long-staying rural teachers: Who are they?" *Australian Journal of Education*, Vol.42(1), pp. 49-65.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μετάφραση, Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρá, Π. & Φιλοπούλου, Μ., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, μετάφραση Πανάγου Ε., Επιστημ. Επιμ. Τσατσαρώνη, Α., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Gouvias, D. (1998). "The National Examination's System of Greece and its function as a mechanism of social selection". European Conference on Educational Research, Ljubljana
doi http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/confs/EDUCOL_000000890.pdf
- Gouvias, D. & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005). "Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents", *Journal of Education and Work*, Vol.18(4), pp. 421-449.
- Gouvias, D., Katsis, A. & Limakopoulou, A. (2011). "School achievement and family background: A new exploration of an omnipresent relationship", *International Studies in Sociology of Education* Vol.22(2), pp. 125-45.
- Harmon, H. (2001)"Attracting and retaining teachers in rural areas". *Paper presented at the annual meeting of the "American Association of Colleges for teacher Education"*, March 1-4-2007, Dallas.

- Hill, N., & Taylor L. (2004). "Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. Pragmatics and Issues", *Current Directions in Psychological Science* Vol.13(4).
- Hudson, P., & Hudson, S. (2008) "Changing Preservice Teachers' Attitudes for teaching in rural schools", *Australian journal of teacher education*, Vol.33(4) pp.67-77.
- Koulaidis, V., Dimopoulos, K., Tsatsaroni, A. & Katsis A. (2006). "Young people's relationship to education: the case of Greek youth", *Educational Studies*, Vol.32(4), pp. 343-359.
- Lee, V., & Loeb, S. (2000). "School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers Attitudes and Students Achievement", *American Educational Research Journal*, Vol.37(1),pp. 3-31.
- Moniarou-Papaconstantinou, V., Tsatsaroni, A., Katsis, A. & Koulaidis, V. (2010) LIS as a Field of Study: Socio-cultural influences on students' decision making, *Journal Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, vol. 62(3), 321-244.
- Monk, H. (2007). "Recruiting and retaining High-Quality Teachers in Rural Areas", *The future of Children*, Vol.17(1), pp.155-174.
- OECD, (2012). "Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools". OECD Publishing.
- Park, S. & Bills, D. (2015). "Parental Involvement and Private High School Attendance", *Journal of Education & Social Policy*, Vol.2(4), pp.63-74.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). "Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams", *International Studies in Sociology of Education*, Vol.18(3-4), pp.173-183.
- Sianou-Kyrgiou, E. & Tsiplakides, I. (2009). "Choice and social class of medical school students in Greece", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.30(6), pp.727-740.
- Sinclair, K. (1983). "The Motivation of Students in Disadvantaged Areas", *South Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.11(2), pp.12-22.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία, μια εισαγωγή, μετάφραση*, Κατσικερός, Θ., Αθήνα, Κριτική.

Spielhofer, T., Golden, S. & Evans, K. (2011). *Young People's Aspirations in Rural Areas*, Slough, National Foundation for Educational Research.

Tsakoglou, P., & Cholezas, I. (2005). "Education and Inequality in Greece", IZA Discussion Paper No 1582.

Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific, (1989). "Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools", Bangkok.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Οδηγός συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σκοπό έχει τη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις παρεχόμενες δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στις δυσπρόσιτες περιοχές και τη διερεύνηση των παραμέτρων εκείνων που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των μαθητών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές.

Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική διότι η επαγγελματική σας εμπειρία σε δυσπρόσιτες περιοχές θα συνεισφέρει στην κατανόηση των παραγόντων και των διαδικασιών μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών των περιοχών αυτών αλλά και του είδους των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που τους παρέχονται.

Πριν ξεκινήσουμε τη συνομιλία μας, ζητώ την συναίνεσή σας για την καταγραφή της συζήτησής μας σε video. Σας διαβεβαιώνω ρητά ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία όλων των ερωτηθέντων τόσο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και της σύνταξης όσο και της δημοσιοποίησης των δεδομένων. Θα χαρώ να μοιραστώ τα αποτελέσματα μαζί σας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικού

Φύλο

- Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία

- 25-34 35-44 45-54 55-65

Ειδικότητα:

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

- 1-5 5-10 10-20 20-30 περισσότερα από 30

Έτη εργασίας σε δυσπρόσιτα

Είμαι κάτοχος

- δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ μεταπτυχιακού διπλώματος διδακτορικού

1ος Άξονας ερωτήσεων: Εκπαιδευτικοί: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

1. Έχετε δουλέψει και σε δυσπρόσιτο σχολείο άλλης περιοχής;
2. Μπορείτε να περιγράψετε το είδος της σχέσης εργασίας σας (μόνιμος ή αναπληρωτής) στο διάστημα που είστε/ήσασταν σε δυσπρόσιτο σχολείο;

Μιλήστε μου για την εμπειρία σας σε δυσπρόσιτα σχολεία ξεκινώντας από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δεχθήκατε να αναλάβετε υπηρεσία σε τέτοια σχολεία.

3. Πως νοιώσατε όταν κληθήκατε να υπηρετήσετε σε δυσπρόσιτο μέρος;
4. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των οικείων σας στην τοποθέτησή σας;
5. Ποια ήταν η οικογενειακή σας κατάσταση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας σε δυσπρόσιτο σχολείο;
6. Ποια είναι τα θετικά στοιχεία και τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην εργασία σας στο δυσπρόσιτο μέρος;
7. Η εμπειρία εδώ θεωρείτε ότι θα σας είναι με κάποιο τρόπο χρήσιμη στην μετέπειτα επαγγελματική σας πορεία;
8. Πιστεύετε πως οι προσδοκίες που έχετε για τους μαθητές σας και ο τρόπος που ασκείτε το επαγγελματικό σας έργο επηρεάζονται από τις ειδικές συνθήκες του τόπο/ χώρου που είστε; Μπορείτε να μου δώσετε ένα-δυο ενδεικτικά παραδείγματα;
9. Θα θέλατε να μείνετε (για περισσότερα χρόνια/για πάντα) σε ένα δυσπρόσιτο μέρος; Πείτε μου κάποιους λόγους.

2ος Άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία και ο ρόλος των σχολείων στην τοπική κοινότητα:-υποδομή, προσωπικό, υποστήριξη από την κεντρική υπηρεσία και την οικεία διεύθυνση, συνεργασία με άλλους φορείς.

Μιλήστε μου για την υποδομή, το προσωπικό στο δυσπρόσιτο/τα που δουλεύετε ή δουλέψατε, την υποστήριξη από την κεντρική υπηρεσία και την οικεία διεύθυνση, συνεργασία με άλλους φορείς,

10. Πως θα περιγράφατε την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας; (Έχει επαρκή αριθμό αιθουσών; Υπάρχει αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, εργαστήριο Η/Υ, εργαστήριο Φυσικής κτλ Έχει ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες, δανειστική βιβλιοθήκη, χάρτες κλπ;) Αντιμετωπίζετε ελλείψεις;
11. Μπορείτε να μας πείτε λίγα λόγια για την στελέχωση του σχολείου; (πότε στελεχώθηκε και τι σχέση εργασίας είχαν/έχουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί; (μόνιμοι ή αναπληρωτές)
12. Λειτουργεί το σχολείο σας σαν εξεταστικό κέντρο πανελληνίων εξετάσεων και αν ναι κάθε χρόνο;
13. Με την εμπειρία που έχετε πλέον αποκτήσει πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία των σχολείων αυτών στα δυσπρόσιτα μέρη; Έχουν αξία για την τοπική κοινωνία;
14. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα αυτού του τύπου σχολείων σε σχέση με πολυθέσια σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών?

3ος Άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

Μπορείτε να μου φτιάξετε μια εικόνα για τους μαθητές του σχολείου σας, ξεκινώντας από τον αριθμό τους κλπ

15. Πόσα παιδιά είναι εγγεγραμμένα στο σχολείο σας;
16. Ο αριθμός παρουσιάζει αύξηση ή μείωση τα τελευταία 10 χρόνια; Έχετε υπόψη σας σχετικά στοιχεία;
17. Υπάρχουν παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες, αλλοδαπά ή παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
18. Πως θα χαρακτηρίζατε το γνωστικό/μαθησιακό επίπεδο των μαθητών σας (μέτριοι, καλοί, άριστοι κλπ)
19. Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών του σχολείου σας;
20. Ποιες οι προσδοκίες των μαθητών σας για το μέλλον;
21. Υπάρχουν παιδιά που περνάνε σε ανώτερες σχολές; Μπορείτε να μας δώσετε περισσότερα στοιχεία γι αυτό; (ποια παιδιά είναι αυτά, τι σχολές προτιμούν;) Λειτουργούν ως πρότυπο για τα υπόλοιπα παιδιά
22. Γνωρίζετε περιπτώσεις παιδιών που σπούδασαν και γύρισαν πίσω στο νησί; Ποια η επαγγελματική τους πορεία;
23. Πιστεύετε ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;
24. Πιστεύετε πως το φύλο ή/και η χώρα προέλευσης του μαθητή μπορεί να επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ'επέκταση το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών;
25. Παίζει ρόλο στις προσδοκίες επιδόσεις των μαθητών το ότι ζουν σε δυσπρόσιτη περιοχή; Με ποιο τρόπο?

4^{ος} Άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές, δράσεις και ανάγκες

Πείτε μου τώρα για την εκπαιδευτική διαδικασία, την εφαρμογή του προγράμματος και την παιδαγωγική σας σχέση με τα παιδιά στο δυσπρόσιτο σχολείο που υπηρετείτε κλπ

26. Συναντάτε δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης; Ποιες είναι αυτές;
27. Το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό γεωγραφική θέση κτλ) του δυσπρόσιτου σχολείου σας ωθεί με κάποιο τρόπο στην προσαρμογή του προγράμματος; Πως; Δώστε μας κάποια παραδείγματα.
28. Πώς θα περιγράφατε τη συμπεριφορά των μαθητών; Στο μάθημα, μεταξύ τους, στη σχέση τους μαζί σας.
29. Αν έχετε σχετική εμπειρία εντοπίζετε διαφορές στη διδασκαλία σε μαθητές που δεν παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα σε σχέση με αυτούς έχουν αυτή τη δυνατότητα; Ποιες είναι οι σημαντικότερες;
30. Εκπονήσατε εκπαιδευτικά προγράμματα και αν ναι ποια είναι αυτά και για ποιο λόγο το κάνετε (για παράδειγμα αναγκάζεστε να συμπληρώσετε το ωράριο σας ή από επιλογή;)
31. Ήταν εύκολη η πραγματοποίηση εκδρομών εκτός του νησιού;

32. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το διαδίκτυο κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Υπάρχει αυτή η δυνατότητα; Και αν ναι πως το χρησιμοποιείτε;
33. Υπάρχει δανειστική βιβλιοθήκη; Αν ναι ωθείτε τους μαθητές στη χρήση της και πως αυτοί ανταποκρίνονται;
34. Υπάρχουν μέσα ή άλλου είδους υποστήριξη που εκτιμάτε από την εμπειρίας σας ότι χρειάζεται να διατεθούν σήμερα σε έναν εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε σχολεία δυσπρόσιτης περιοχής για να επιτελεί επιτυχέστερα το έργο του;

5ος Άξονας ερωτήσεων: Οικογένεια- σχέση του σχολείου με τους γονείς

Θα ήθελα τώρα να μου μιλήσετε για τις σχέσεις του σχολείου σας με τους γονείς

35. Θεωρείτε πως το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο σχετίζεται με το είδος και την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσουν μαζί σας;
36. Θεωρείτε πως το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών; Με ποιο τρόπο;
37. Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων για τις εκπαιδευτικές πορείες των παιδιών τους;
38. Τους υποστηρίζουν προς αυτή την κατεύθυνση και με ποιους τρόπους;
39. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο του σχολείου στην πορεία των παιδιών τους?
40. Σας συμβουλεύονται σχετικά;
41. Έχετε κάποια περίπτωση που αντιμετωπίσατε κάποιους είδους αντίθεση με την οικογένεια σε σχέση με τη φοίτηση και την εκπαιδευτική πορεία κάποιου μαθητή, για παράδειγμα;
42. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ερωτηθήκατε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

1ος Άξονας ερωτήσεων: Εκπαιδευτικοί: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Ερευνήτρια: Έχετε δουλέψει και σε δυσπρόσιτο σχολείο άλλης περιοχής;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να περιγράψετε το είδος της σχέσης εργασίας σας (μόνιμος ή αναπληρωτής) στο διάστημα που είστε/ήσασταν σε δυσπρόσιτο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Αναπληρώτρια.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μιλήσουμε για την εμπειρία σας σε δυσπρόσιτα σχολεία ξεκινώντας από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δεχθήκατε να αναλάβετε υπηρεσία σε τέτοια σχολεία.

Ερευνήτρια: Πως νοιώσατε όταν κληθήκατε να υπηρετήσετε σε δυσπρόσιτο μέρος;

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν να πω καταρχάς ότι ήταν επιλογή μου, δηλαδή η εναλλακτική θα ήταν ένα διθέσιο σχολείο σε ένα μεγάλο νησί όπως η Νάξος οπότε και με το δέλεαρ των μορίων προτίμησα να κάνω μία χρονιά σε δυσπρόσιτα για να έχω τα μόρια ας πούμε δηλαδή να περάσω λίγο δύσκολα και να ανταμειφτώ στο τέλος ας πούμε. Λοιπόν τώρα όταν κλήθηκα όμως, στην αρχή ήταν πολύ δύσκολο η ψυχολογία ότι πάω σε ένα μικρό μέρος με 80 κατοίκους ούτε, εε το οποίο δεν ξέραμε ακριβώς τι συγκοινωνίες έχει για Πειραιά, για Νάξο πως θα είναι εκεί, δεν έχω ξανακάνει μονοθέσιο πολύ βασικό και αυτό. Οπότε στην αρχή πελαγωμένη, πελαγωμένη. Όταν περιμένεις το πλοίο από Σύρο για... Το δεν το ξέρουν και πολλοί δηλαδή πάρα πολλοί το ψάχνουν στο χάρτη πραγματικά. Έτσι στην αρχή πελαγωμένη, άγχος πολύ, άγχος πολύ τις πρώτες μέρες πάρα πολύ άγχος για το τι θα γίνει πώς θα είναι όλα τα παιδιά εδώ μαζί, προϊσταμένη, όλα αυτά.

Ερευνήτρια: Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των οικείων σας στην τοποθέτησή σας;

Συνεντευξιαζόμενος: Θα μπορούσα να έρθω στο πρόπερσι αλλά διάλεξα ένα μεγαλύτερο νησί, επειδή τότε δεν αναγνωρίζονταν τα μόρια τα διπλά κτλ, δεν είχαν ανοίξει οι πίνακες. Ήταν θετικοί δηλαδή στο ότι πρέπει να το κάνεις για να ανέβεις στη θέση που θέλεις να πάρεις τα μόρια σου, ήταν θετικοί

Ερευνήτρια: Ποια ήταν η οικογενειακή σας κατάσταση κατά τη διάρκεια της θητείας σας σε δυσπρόσιτο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Άγαμη είμαι δεν έχω γάμο.

Ερευνήτρια: Ποια είναι τα θετικά στοιχεία και τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην εργασία σας στο δυσπρόσιτο μέρος;

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν θετικά και αρνητικά, να αρχίσω... από το σχολείο.. από το μέρος.. είναι τόσα πολλά και τα θετικά και τα αρνητικά και του μέρους και του σχολείου που δεν ξέρω από πού να αρχίσω. Λοιπόν τα θετικά ως προς το εργασιακό: έχουμε λίγα παιδιάκια, έξι παιδιάκια έχω εγώ που σημαίνει ότι έχεις αρκετό χρόνο να είσαι πάνω από το κάθε παιδί, μπορεί να είναι διαφορετικών τάξεων, έχω τέσσερις τάξεις και μπορεί να είναι έτσι ο χρόνος, ας πούμε ο χρόνος είναι αρκετός στο να είσαι πάνω από κάθε παιδί, δηλαδή δεν είναι το ίδιο με το να έχεις 28 σε μία τάξη. Εντάξει όμως αυτό έχει και τις δυσκολίες του, θετικό είναι ότι τα παιδιά έχουν πολύ στενές σχέσεις μεταξύ τους,

δηλαδή το πρωτάκι κάνει παρέα με το παιδί της έκτης, κάνει παρέα με το παιδί του γυμνασίου ακόμη. Επειδή εδώ έχουμε και Γυμνάσιο, λίγα παιδιά, είναι καλό το ότι έχουν πολύ στενές σχέσεις μαζί μου, είμαστε μία οικογένεια, δηλαδή δεν είναι ένα μεγάλο σχολείο της πόλης που χάνεσαι μετά και φεύγεις και τελειώσε, εισπράττουν πολύ αγάπη, δίνουν πολύ αγάπη το ένα στο άλλο, αυτά ως προς τα θετικά πολύ αγάπη από τον κόσμο εδώ, είναι λίγοι οι άνθρωποι, εκτιμούν τον δάσκαλο, εκτιμούν το ρόλο του δασκάλου, πολύ θετικά πράγματα παίρνουμε. Τώρα υπάρχουν και αρνητικά σίγουρα. Τώρα ως προς τις δυσκολίες του μονοθεσίου που είσαι διευθυντής οπότε είσαι και στο διάλειμμα εμείς δεν έχουμε καν νηπιαγωγείο επάνω δηλαδή είμαι μόνη στο σχολείο, το οποίο δεν είναι στο κάτω χωριό ας πούμε στο γυαλό. Είναι ψηλά στο άλλο χωριό.

Ερευνήτρια: Ναι ξέρω που είναι.

Συνεντευξιαζόμενος: Το πρωί μας πηγαίνουν οι γονείς, ο δάσκαλος με τα παιδιά μαζί στα αυτοκίνητα και πηγαίνουμε και το μεσημέρι μας κατεβάζουν, έτσι λειτουργεί, άρα έχεις αυτό το αρνητικό ας πούμε το ότι το σχολείο είναι μακριά. Και επίσης ότι είμαι μόνη άρα στο διάλειμμα πρέπει να είμαι μαζί με τα παιδιά, δεν προλαβαίνεις να βγάλεις μία φωτοτυπία, μπορεί να χτυπήσει το τηλέφωνο να σου ζητήσει η Πρωτοβάθμια ένα email ας πούμε, πρέπει να είσαι σε όλα, έχεις πολλαπλούς ρόλους στο μονοθέσιο, δάσκαλος, διευθυντής, νοσοκόμος, διαιτητής, όλα αυτά μαζί, το ότι είναι ταυτόχρονα η διδασκαλία δηλαδή πρέπει όλοι να κάνουν γλώσσα ταυτόχρονα, όλοι να κάνουν μαθηματικά τεσσάρων τάξεων. Γλώσσα, μαθηματικά, οι μεγάλοι να κάνουν φυσική, ιστορία, ό,τι έχουν. Αυτό είναι δύσκολο. Τώρα για τα αρνητικά του να πω ότι είμαστε λίγοι, οι παρέες είναι περιορισμένες, δηλαδή η κοινωνική ζωή είναι πιο δύσκολη εδώ και επίσης είναι ότι το χειμώνα δεν υπάρχουν μαγαζιά. Δηλαδή δεν έχεις κάπου να πας, μπορείς να πας ...[άλλο νησί] για λίγες ώρες και να επιστρέψεις. Ευτυχώς η ... είναι στη μία ώρα οπότε είμαστε εντάξει ως προς αυτό και ότι φυσικά αν γίνει κάτι είτε σε σένα, είτε στο σχολείο, με θέμα επείγον περιστατικό ιατρικό, έχεις το νου σου δηλαδή πάρα πολύ ως προς αυτό.

Ερευνήτρια: Η εμπειρία εδώ θεωρείτε ότι θα σας είναι με κάποιο τρόπο χρήσιμη στην μετέπειτα επαγγελματική σας πορεία;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, το μονοθέσιο είναι σχολείο, είναι μεγάλο σχολείο για ένα δάσκαλο. Ναι, θεωρώ πως θα είναι πολύ χρήσιμο ως προς τη διαχείριση του χρόνου δύσκολων καταστάσεων, παιδιά διαφορετικών επιπέδων, τάξεων. Ναι, είναι σημαντικό.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε πως οι προσδοκίες που έχετε για τους μαθητές σας και ο τρόπος που ασκείτε το επαγγελματικό σας έργο επηρεάζονται από τις ειδικές συνθήκες του τόπο/ χώρο που είστε; Μπορείτε να μου δώσετε ένα-δύο ενδεικτικά παραδείγματα;

Συνεντευξιαζόμενος: Η αλήθεια είναι ότι προσπάθησα να μην κάνω εκπτώσεις στο παρεχόμενο έργο, δηλαδή αυτό που είναι να μάθει κάθε παιδί κάθε τάξης, θα το μάθει έστω και αν ήταν σε μεγάλο σχολείο. Βέβαια εδώ χάνουμε ως προς άλλα πράγματα, δηλαδή, στο μαθησιακό ό,τι είναι να μάθεις θα το μάθεις, το θέμα είναι σε άλλα, σε ένα βίντεο που θα έδειχνα στην άλλη τάξη. Απλώς επειδή έχω και τις άλλες μαζί δεν μπορούμε να το κάνουμε. Δηλαδή σε κάθε τάξη θα ήταν πιο εμπλουτισμένο ας πούμε το μάθημα αν ήμουν σε ένα μεγαλύτερο σχολείο.

Ερευνήτρια: Θα θέλατε να μείνετε (για περισσότερα χρόνια/για πάντα) σε ένα δυσπρόσιτο μέρος; Πείτε μου κάποιους λόγους.

Συνεντευξιαζόμενος: Η αλήθεια είναι ότι το σκέφτηκα για το για δεύτερη χρονιά για την επόμενη χρονιά, αλλά δεν το έχω αποφασίσει ακόμα,

Ερευνήτρια: Πείτε μου ένα λόγο

Συνεντευξιαζόμενος: Να συνεχίσω τα παιδάκια που θα μείνουν, θα μείνουν μόνο τρία. Δυστυχώς της έκτης και 1 παιδί καθηγήτριας θα φύγουν, για τα παιδάκια, για το ότι έχω μάθει τώρα τον κόσμο, το σχολείο, για τα μόρια, φυσικά εντάξει και αυτό.

2ος Άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία και ο ρόλος των σχολείων στην τοπική κοινότητα:-υποδομή, προσωπικό, υποστήριξη από την κεντρική υπηρεσία και την οικεία διεύθυνση, συνεργασία με άλλους φορείς.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τώρα να μιλήσουμε για την υποδομή, το προσωπικό στο δυσπρόσιτο/τα που δουλεύετε ή δουλέψατε, την υποστήριξη από την κεντρική υπηρεσία και την οικεία διεύθυνση, συνεργασία με άλλους φορείς,

Ερευνήτρια: Πως θα περιγράφατε την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας; (Έχει επαρκή αριθμό αιθουσών; Υπάρχει αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, εργαστήριο Η/Υ, εργαστήριο Φυσικής κτλ Έχει ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες, δανειστική βιβλιοθήκη, χάρτες κλπ;) Αντιμετωπίζετε ελλείψεις;

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν το σχολείο είναι καινούργιο, δηλαδή λειτούργησε πρώτη φορά πέρυσι, είναι εντελώς καινούριο, όλα είναι σύγχρονα, οι πυροσβεστήρες, οι ασφάλειες, οι εκτυπωτές, υπολογιστές όλα είναι καινούρια. Επίσης αυτό που βλέπω στα μικρά νησιά, που εγώ δεν είχα ξανακάνει, είναι ότι υπάρχουν πολλές δωρεές, δηλαδή Ομάδα Αιγαίου, Σύμπλευση, φέρνουν υπολογιστές ή πράγματα για το σχολείο, μελάνια, πολλά πράγματα και οικονομικά, δηλαδή σύλλογος ... [όνομα κατοίκων του νησιού] Νέας Υόρκης με 1.000 ευρώ στο δημοτικό, δηλαδή υπάρχουν αυτά στα μικρά σχολεία, οπότε ο δάσκαλος έχει μία ευελιξία, δηλαδή υπάρχουν χρήματα σε αντίθεση με άλλα σχολεία που δεν βάζουν καθόλου χρήματα οι σχολικές επιτροπές, εμείς δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα, πάμε παίρνουμε ότι θέλουμε πιο άνετα και κινούμαστε άνετα, είναι πολύ καλά εξοπλισμένο το σχολείο, με διαδραστικό πίνακα, υπολογιστές. όλα, όλα, laptop υπάρχει αίθουσα playroom ας πούμε που παίζουν τα παιδιά, με πράγματα γυμναστικής μέσα, είναι πολύ καλό το σχολείο. Το θέμα είναι πόσα παιδιά θα μείνουν, για να το χαρούν αυτό.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μας πείτε λίγα λόγια για την στελέχωση του σχολείου; (πότε στελεχώθηκε και τι σχέση εργασίας είχαν/έχουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί; (μόνιμοι ή αναπληρωτές)

Συνεντευξιαζόμενος: Στην πρώτη φάση αναπληρωτών.

Ερευνήτρια: Από τον αγιασμό δηλαδή;

Συνεντευξιαζόμενος: Από τον αγιασμό φέτος.

Ερευνήτρια: Με την εμπειρία που έχετε πλέον αποκτήσκει πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία των σχολείων αυτών στα δυσπρόσιτα μέρη; Έχουν αξία για την τοπική κοινωνία;

Συνεντευξιαζόμενος: Νομίζω ότι είναι ζωτικής σημασίας για την τοπική κοινωνία, δεν μπορεί να λείψει το σχολείο. Έστω και αν υπάρχει ένα παιδάκι πρέπει να υπάρχει σχολείο για αυτό το παιδί,

ειδικά δημοτικό. Στο Γυμνάσιο υπάρχουν άλλα πράγματα, λείπουν ειδικότητες, εκεί έχουν άλλα προβλήματα, αλλά για την τοπική κοινωνία δεν πρέπει να λείπει το σχολείο γιατί υποχρεώνεις το παιδάκι να πάει στο ... να πάει σε άλλο νησί.

Ερευνήτρια: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα αυτού του τύπου σχολείων σε σχέση με πολυθέσια σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών?

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι αυτό που λέγαμε προηγουμένως, όπως λέγαμε και πριν, οι πολύ στενές σχέσεις των παιδιών, η αγάπη, η αγάπη μεταξύ τους, το ότι μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται, το ότι τα μεγάλα μαθαίνουν στα μικρά αλληλοδιδασκτική που υπήρχε παλιά, τα θετικά πολλά, πολλά, στα μικρά σχολεία το ότι έχεις το χρόνο σου με το κάθε παιδάκι. Ας πούμε ξέρεις ακριβώς τι ξέρει τι δεν ξέρει, πού υπολείπεται, τα αρνητικά τα είπαμε και πριν, όλα γίνονται ταυτόχρονα, ότι πρέπει να γίνουν όλα εκείνη τη στιγμή, ο δάσκαλος δεν μπορεί να χάσει λεπτό, πρέπει να είναι τα μάτια σου δεκατέσσερα τριάντα τέσσερα και γυρίζει πάνω από τους μαθητές δεν μπορεί να καθίσει καθόλου, τα υπόλοιπα νομίζω τα είπαμε και πριν.

3ος Άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου φτιάξετε μια εικόνα για τους μαθητές του σχολείου σας, ξεκινώντας από τον αριθμό τους κλπ

Ερευνήτρια: Πόσα παιδιά είναι εγγεγραμμένα στο σχολείο σας;

Συνεντευξιαζόμενος: 6 έχω, ναι, να πούμε τάξεις;

Ερευνήτρια: Πείτε μου ποιες τάξεις δεν έχετε.

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν δεν έχω Γ' και Ε', έχω τις υπόλοιπες.

Ερευνήτρια: Ο αριθμός παρουσιάζει αύξηση ή μείωση τα τελευταία 10 χρόνια; Έχετε υπόψη σας σχετικά στοιχεία;

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν πέρυσι ήταν πέντε, σχετικά σταθερός είναι και τώρα ας πούμε έρχεται μείωση, μείωση μεγάλη από τα έξι του χρόνου έχουμε τρία και ενδέχεται το ένα κοριτσάκι να πάει και Αθήνα οπότε πάμε στα δύο, μετά θα μείνουν σίγουρα δύο για κάποια χρόνια και δεν έχουμε νηπιαγωγείο, τώρα το μικρό το κοριτσάκι είναι δυόμισι χρόνων, το μωρό του νησιού ας πούμε.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες, αλλοδαπά ή παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Συνεντευξιαζόμενος: Από άλλη χώρα ναι, απλώς είναι γεννημένο εδώ, είναι ένα κοριτσάκι που είναι και οι δύο γονείς από την Αλβανία αλλά είναι εδώ από όταν γεννήθηκε και ένα παιδί που η μητέρα είναι Αλβανίδα αλλά και αυτό γεννήθηκε εδώ και έχω και ένα κοριτσάκι που έχει ειδικές ανάγκες, έχει αναπτυξιακά θεματάκια.

Ερευνήτρια: Πως θα χαρακτηρίζατε το γνωστικό/μαθησιακό επίπεδο των μαθητών σας (μέτριοι, καλοί, άριστοι κλπ)

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν, ανάλογα με το επίπεδο, τα παιδιά της έκτης ας πούμε είναι πολύ καλά σε όλα τα μαθήματα, θα ήταν υπερβολή να σου πω άριστοι αλλά είναι πολύ καλοί, το κοριτσάκι της τετάρτης μέτριο, έχω και άριστη, η μαθήτριά της δευτέρας τάξης. Σίγουρα είναι άνω

του μετρίου δεν μπορούμε να πούμε δηλαδή ότι επειδή είναι δυσπρόσιτο ή νησιωτική περιοχή δεν έχει καλό επίπεδο, αυτό δεν ισχύει.

Ερευνήτρια: Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών του σχολείου σας;

Συνεντευξιαζόμενος: Τι κάνουνε μετά το σχολείο.. λοιπόν για πολλά χρόνια δεν έφευγε κανείς, άτομα που είναι 35 και 36 δεν έφυγαν ποτέ, δεν σπούδασαν, δεν έκαναν κάτι, κάποια μεμονωμένα έχουμε έτσι γύρω στα τριάντα που έφυγαν. Τελευταία όμως φεύγουν τα παιδιά δηλαδή επειδή δεν υπάρχουν ας πούμε λύκειο και γι' αυτό πηγαίνουν ΕΠΑ.Λ. όποιοι θέλουν ΕΠΑ.Λ., στην Αθήνα και όσοι είναι Δευτέρα, Τρίτη λυκείου φεύγουν και αυτοί, για πανελλήνιες, για φροντιστήρια συνήθως Αθήνα.

Ερευνήτρια: Α, δεν κάθονται στο γυμνάσιο να παρακολουθήσουν δευτέρα τρίτη λυκείου και φεύγουν;

Συνεντευξιαζόμενος: Στο γυμνάσιο, ναι, κάθονται αλλά Δευτέρα, Τρίτη λυκείου οι περισσότεροι, ναι, δεν κάθεται κανείς για τρίτη λυκείου ας πούμε εδώ.

Ερευνήτρια: Ποιες οι προσδοκίες των μαθητών σας για το μέλλον;

Συνεντευξιαζόμενος: Παλιότερα όχι, τώρα όμως βλέπω ότι υπάρχει, έτσι μία, υπάρχει θέληση για σπουδές και οι γονείς των μαθητών των δικών μου ας πούμε θέλουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν και των παιδιών που είναι τώρα γυμνάσιο δηλαδή έχουν βλέψεις στο να φύγουν, δηλαδή μαζί με τα παιδιά τους, όταν έρθει η ώρα για πανελλήνιες και σπουδές.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν παιδιά που περνάνε σε ανώτερες σχολές; Μπορείτε να μας δώσετε περισσότερα στοιχεία γι αυτό; (ποια παιδιά είναι αυτά, τι σχολές προτιμούν;)

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, από όσο ξέρω, ναι, ξέρω ότι υπήρχε. Ας πούμε για παλαιότερα χρόνια, έχουμε τα παιδιά του διευθυντή που είναι μηχανικοί κι οι δύο. Έχουμε κάποιους που είναι εμποροπλοιαρχών δηλαδή για καπετάνιοι, αυτή τη σχολή διάλεξαν, και μετά δεν έχουμε κάτι ως προς πανεπιστημιακό επίπεδο. Δηλαδή μετά είναι από τα πιο μικρά, αυτά που είναι τώρα 3η Λυκείου, αυτά δεν ξέρω τι θα κάνουν.

Ερευνήτρια: Λειτουργούν ως πρότυπο για τα υπόλοιπα παιδιά;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, ναι, δηλαδή αναφέρουν συχνά ότι ο αδερφός αυτού είναι.. είναι στην Αθήνα κάνει αυτό. Ναι, πιστεύω ότι λειτουργούν έτσι τουλάχιστον φαίνεται και θα ήθελαν τα παιδιά τα δικά μας, τα πιο μικρά, να σπουδάσουν.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε περιπτώσεις παιδιών που σπούδασαν και γύρισαν πίσω στο νησί; Ποια η επαγγελματική τους πορεία;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, ναι, ναι, γνωρίζω. Λοιπόν τι έκαναν, είναι τα δύο παιδιά του διευθυντή που είναι μηχανικοί, μηχανολόγος τοπογράφος είναι ο ένας γιος και ο άλλος είναι μηχανολόγος μηχανικός. Ο ένας έχει ασχοληθεί με δωμάτια, ξενοδοχείο δηλαδή και το άλλο παιδί συνεχίζει εδώ τη δουλειά του τοπογράφου. Αυτά είναι τα δύο πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα που ξέρω.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, είναι ξεκάθαρο αυτό, δεν είναι τυχαίο ότι είναι τα παιδιά του διευθυντή του γυμνασίου που είναι μαθηματικός που σπούδασαν και έφυγαν, όλοι οι συνομήλικοί τους δεν

έφυγαν. Ήταν οι μόνοι δηλαδή, δηλαδή γύρω στην ηλικία των 30 που είναι τώρα, που φύγανε, οι υπόλοιποι μείνανε εδώ και μάλιστα ας πούμε με πίεση των γονιών να μείνουνε εδώ ήξεραν ότι δεν θα φύγουν από δω, εσείς που θα φύγετε δηλαδή έλεγαν στα παιδιά που σπούδασαν, ήταν δεδομένο ότι θα μείνουν εδώ, θα ασχοληθούν με χειρωνακτικές εργασίες ή με ψάρεμα, με κάτι τέτοιου είδους πράγματα

Ερευνήτρια: Πιστεύετε πως το φύλο ή/και η χώρα προέλευσης του μαθητή μπορεί να επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ'επέκταση το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, πιστεύω πως ναι η χώρα, το φύλο νομίζω όχι πια και κορίτσια και αγόρια, δεν νομίζω ως προς το φύλο.

Ερευνήτρια: Παίζει ρόλο στις προσδοκίες και στις επιδόσεις των μαθητών το ότι ζουν σε δυσπρόσιτη περιοχή; Με ποιο τρόπο?

Συνεντευξιαζόμενος: Ως προς τις προσδοκίες των μαθητών, νομίζω ότι ίδιες προσδοκίες και απαιτήσεις έχουν με άλλα παιδιά και οι προσδοκίες των γονιών είναι ίδιες να το πούμε και αυτό όχι επειδή είναι μονοθέσιο και απομονωμένο το δεν πρέπει να κάνουμε πολλά πράγματα. Έχουν απαιτήσεις, έχουν προσδοκίες και τα παιδιά και οι γονείς. Βέβαια καταλαβαίνω ότι υπάρχουν δυσκολίες, δηλαδή δεν μπορούν να έχουν εδώ καθηγητή γυμναστικής ή μουσικών οργάνων, ξέρουν ότι κάποια πράγματα δεν μπορούν να τα έχουν.

4^{ος} Άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές, δράσεις και ανάγκες

Ερευνήτρια: Πείτε μου τώρα για την εκπαιδευτική διαδικασία, την εφαρμογή του προγράμματος και την παιδαγωγική σας σχέση με τα παιδιά στο δυσπρόσιτο σχολείο που υπηρετείτε κλπ

Ερευνήτρια: Συναντάτε δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης; Ποιες είναι αυτές;

Συνεντευξιαζόμενος: Διαχείριση τάξης ως προς το χρόνο, ότι είναι αμειλικτος και πρέπει να γίνουν όλα γρήγορα, να βγει το μάθημα ας πούμε σε όλους, σε όλες τις τάξεις, σε αυτό ναι. Έχουμε και θέματα διαχείρισης τάξης ως προς το ότι οι μεγάλοι με τους μικρούς πολλές φορές δεν μπορούν να συμβαδίσουν εύκολα στα παιχνίδια τους, σε αυτά που θέλουν, δεν είναι τόσο εύκολο να παίξει το παιδί που είναι πρώτη με το παιδί που είναι έκτη.

Ερευνήτρια: Το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό, γεωγραφική θέση κτλ) του δυσπρόσιτου σχολείου σας ωθεί με κάποιο τρόπο στην προσαρμογή του προγράμματος; Πως; Δώστε μας κάποια παραδείγματα.

Συνεντευξιαζόμενος: Γεωγραφική όχι, δεν υπάρχει κάτι. Το πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα του μονοθέσιου.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε τη συμπεριφορά των μαθητών; Στο μάθημα, μεταξύ τους, στη σχέση τους μαζί σας.

Συνεντευξιαζόμενος: Είναι σα να είμαστε μια οικογένεια, αυτό, πραγματικά και μεταξύ τους είναι πολύ καλά. Καλές σχέσεις έχουν τα παιδάκια, εεε, δεν υπάρχει κάτι. Από θέμα συμπεριφοράς ακούνε και μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά εδώ, το βλέπουμε και στα παιδιά του γυμνασίου αυτό, είναι πιο αγνά σε σχέση με των πόλεων. Δεν είναι δηλαδή το ίδιο, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες,

είναι ευγενικά, σέβονται. Είναι διαφορετικά. Το βλέπουμε και στα πιο μεγάλα. Δηλαδή τα παιδιά του δημοτικού ας πούμε εντάξει είναι ίδια αλλά του γυμνασίου ειδικά βλέπουμε διαφορές.

Ερευνήτρια: Αν έχετε σχετική εμπειρία, εντοπίζετε διαφορές στη διδασκαλία σε μαθητές που δεν παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα σε σχέση με αυτούς που έχουν αυτή τη δυνατότητα; Ποιες είναι οι σημαντικότερες;

Συνεντευξιαζόμενος: Εδώ δεν παρακολουθεί κανείς, δεν πάει κανείς φροντιστήριο, οπότε ότι κάνουμε στο σχολείο και στο σπίτι.

Ερευνήτρια: Εκπονήσατε εκπαιδευτικά προγράμματα και αν ναι ποια είναι αυτά και για ποιό λόγο το κάνετε (για παράδειγμα αναγκάζεστε να συμπληρώσετε το ωράριό σας ή από επιλογή);

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν κάναμε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας φέτος γιατί τα παιδιά εδώ δε ξέρω τι γίνεται εδώ, δε διαβάζουν βιβλία καθόλου. Τίποτε και έτσι προσπαθήσαμε λίγο να διαβάσουν κανένα βιβλιαράκι, πήγε καλά, καλούτσικα πήγε. Όχι υπέροχα, αλλά πήγε καλά.

Ερευνήτρια: Ήταν εύκολη η πραγματοποίηση εκδρομών εκτός του νησιού;

Συνεντευξιαζόμενος: Λοιπόν εδώ είναι ένα πλήγμα, ένα θέμα, για την πραγματοποίηση εκδρομών. Χρειάζεται μεγάλη διαδικασία και άδειες από τη πρωτοβάθμια κτλ για να πάμε ας πούμε στην Αθήνα και φέτος εκμεταλλευτήκαμε μία ευκαιρία που μας έδωσε η εταιρεία «Στοίχημα». Θα πήγαινε και το [άλλο νησί] εκεί, τελικά δε πήγανε και πήγαμε στην Αθήνα. 12-15 Μαΐου ήμασταν στην Αθήνα ένα τριήμερο, αλλά και έξοδα πληρωμένα από την εταιρεία όμως. Διαφορετικά είναι πολύ δύσκολο, το να φύγεις για εκπαιδευτική εκδρομή εκτός με έξοδα γονέων και άδειες από πρωτοβάθμια, πολύ δύσκολο.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το διαδίκτυο κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Υπάρχει αυτή η δυνατότητα;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, υπάρχει διαδίκτυο, προτζέκτορας, όλα όσα θέλουμε να

Ερευνήτρια: Υπάρχει δανειστική βιβλιοθήκη; Αν ναι ωθείτε τους μαθητές στη χρήση της και πώς αυτοί ανταποκρίνονται;

Συνεντευξιαζόμενος: Έχουμε, τους ωθώ όσο γίνεται, όχι πολύ καλά, όσο θα το θέλαμε αλλά τουλάχιστον έγινε μια προσπάθεια. Υπάρχουν βιβλία και μάλιστα τα δωρίζουνε. Δηλαδή πολλοί εκδοτικοί οίκοι στέλνουν ας πούμε πακετάκι βιβλία. Στις δυσπρόσιτες περιοχές στέλνουν αρκετά έτσι δώρα. Πολλές δωρεές.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν μέσα ή άλλου είδους υποστήριξη που εκτιμάτε από την εμπειρίας σας ότι χρειάζεται να διατεθούν σήμερα σε έναν εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε σχολεία δυσπρόσιτης περιοχής για να επιτελεί επιτυχέστερα το έργο του;

Συνεντευξιαζόμενος: Εεε, είμαι σε ένα πολύ εξοπλισμένο σχολείο, δε νομίζω ότι υπάρχει κάτι που να χρειαζόταν παραπάνω. Υποστήριξη υλικοτεχνική, όχι. Υποστήριξη άλλου τύπου, ίσως ναι. Δηλαδή περισσότερη ας πούμε καθοδήγηση ως προς τα διευθυντικά ή από το σύμβουλο αρκετά πραγματάκια ως προς τα μονοθέσια. Προσπαθούν γενικώς, πάντως οι σύμβουλοι προσπαθούν να μας πουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουμε, έγινε και εξορθολογισμός της ύλης φέτος, που διευκόλυνε λίγο τη κατάσταση, ειδικά στα μονοθέσια.

5ος Άξονας ερωτήσεων: Οικογένεια- σχέση του σχολείου με τους γονείς

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τώρα να μου μιλήσετε για τις σχέσεις του σχολείου σας με τους γονείς

Ερευνήτρια: Θεωρείτε πως το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο σχετίζεται με το είδος και την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσουν μαζί σας;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, υπάρχει σύνδεση όπως και σε όλα τα σχολεία, είναι ακριβώς το ίδιο και εδώ. Δηλαδή φαίνεται ο γονιός με το επίπεδο, φαίνεται, το πώς θα μιλήσει, το πώς θα σταθεί, πώς θα εκτιμήσει. Όλοι όμως επικοινωνούν εδώ.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε πως το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών; Με ποιο τρόπο;

Συνεντευξιαζόμενος: Μμμ δύσκολη ερώτηση, δε μπορούμε να πούμε ότι δε σχετίζεται, σχετίζεται, απλώς βλέπω ότι και οι γονείς που δεν έχουν τελειώσει κάποιο πανεπιστήμιο κάποια ανώτερη μόρφωση και αυτοί προσπαθούν πολύ. Αλλά βλέπω διαφορές καταλαβαίνω ας πούμε.

Ερευνήτρια: Τι διαφορές;

Συνεντευξιαζόμενος: Το παιδάκι που είναι η μαμά φιλόλογος ας πούμε βλέπω διαφορά. Ναι, καταλαβαίνω τη διαφορά, όχι ότι τα άλλα δεν προσπαθούν, προσπαθούν αντίστοιχα, απλώς έχει άλλο υπόβαθρο, άλλη κουλτούρα είναι λίγο διαφορετικά.

Ερευνήτρια: Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων για τις εκπαιδευτικές πορείες των παιδιών τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Συνεχίζουν κανονικά στο γυμνάσιο εδώ και φεύγουν μετά στην Αθήνα, αυτό που λέγαμε για την τρίτη Λυκείου και τις σπουδές. Υπάρχουν προσδοκίες για σπουδές.

Ερευνήτρια: Τους υποστηρίζουν προς αυτή την κατεύθυνση και με ποιους τρόπους;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι και νομίζω ότι δημιουργούν σιγά σιγά και τις βάσεις να φύγουν γιατί είναι ολόκληρη μετακόμιση, δηλαδή η μαμά με το παιδί πρέπει να φύγει στην Αθήνα ή μόνο το παιδί έστω σε συγγενείς που μένουν εκεί.

Ερευνήτρια: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο του σχολείου στην πορεία των παιδιών τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Τυχαίνει να είμαι σε ένα νησί που θεωρούν ότι είναι σημαντικό. Δίνουν την πρέπουσα σημασία στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Σας συμβουλευόμαστε σχετικά;

Συνεντευξιαζόμενος: Ακόμη όχι είμαστε δημοτικό. Όχι ακόμη.

Ερευνήτρια: Έχετε κάποια περίπτωση που αντιμετωπίσατε κάποιου είδους αντίθεση με την οικογένεια σε σχέση με τη φοίτηση και την εκπαιδευτική πορεία κάποιου μαθητή, για παράδειγμα;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι, όχι, τέτοιο πράγμα δεν είχαμε να θέλει η οικογένεια να διαβάσει το παιδί και το παιδί να μη διαβάζει, ναι (γέλια) είχαμε.

Ερευνήτρια: Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ερωτηθήκατε;

Δε μπορώ να σκεφτώ τώρα η αλήθεια είναι ότι δε μου έρχεται κάτι να πω. Νομίζω ότι τα είπαμε λίγο πολύ όλα. Δεν είναι το δικό μας νησί, έχω ακούσει περίπτωση στο [όνομα νησιού] που οι γονείς είναι.. δεν πάει το παιδί γυμνάσιο.

Ερευνήτρια: Ναι, ναι ξέρω, έχω μιλήσει

Συνεντευξιαζόμενος: Γνώρισα τη δασκάλα στην Αθήνα, βέβαια βοηθάει το γεγονός ότι είμαστε πολύ κοντά στο [άλλο μεγάλο νησί], τώρα όταν είσαι μία ώρα από το ... με καθημερινό πλοίο, είναι διαφορετικά τα πράγματα

Ερευνήτρια: Ο Σκοπελίτης [όνομα караβιού] είναι πηγή ζωής για τις μικρές Κυκλάδες,

Συνεντευξιαζόμενος: Ο Σκοπελίτης είναι μεγάλος ναι. Ευτυχώς που υπάρχει δηλαδή.

Ερευνήτρια: Ναι πραγματικά ευτυχώς που υπάρχει.

Συνεντευξιαζόμενος: Είναι ζωή για τις Μικρές Κυκλάδες. Οι γονείς εδώ είναι αρκετά ξύπνιοι α! να μη φύγει το παιδία α! να μην κάνει το παιδί νομίζω ότι θέλουν όλοι και όλοι λίγο πολύ έχουν κάποιον στην Αθήνα ώστε να πάει το παιδί για το Λύκειο και τα φροντιστήριά του, και αυτά κάποιον έχουν ή δημιουργούν υπόβαθρο ώστε να πάνε εκείνοι, έτσι φαίνεται αυτά τα χρόνια, παλιότερα όχι.

Ερευνήτρια: Πολύ ωραία, Ευχαριστώ πολύ.

Συνεντευξιαζόμενος: Και εγώ ευχαριστώ.