



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Επίδραση της Κοινωνικής, Οικονομικής και Πολιτικής κρίσης στην
Εκπαίδευση - Μελέτη περίπτωσης Ελλάδα.»**

Βαρούνης Όμηρος (Α.Μ.:02201303)

Επιβλέπων: Καθηγητής Κος Αθανάσιος Κατσής

Συνεπιβλέποντες: Αναπληρωτής Καθηγητής Κος Εμμανουήλ Σπυριδάκης

Επίκουρος Καθηγητής Κος Ανδρέας Φερώνας

Κόρινθος 2015

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι να παρουσιάσει τις επιπτώσεις της οικονομικής και κατ' επέκταση κοινωνικής και πολιτικής κρίσης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε όλες τις βαθμίδες, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η μεθοδολογία δηλαδή στηρίχθηκε στη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων. Επίσης συλλέχθηκαν και πρωτογενή δεδομένα, μέσα από τη διεξαγωγή πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο τη συνέντευξη.

Βασικό συμπέρασμα της εργασίας είναι ότι οι νόμοι που έχουν ψηφιστεί δεδομένου του μνημονίου είναι αρνητικοί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το συρρικνώνουν, ενώ συγχρόνως υποβιβάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τέλος δυσχεραίνουν το διδακτικό του έργο με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές και ευρύτερα τα επίπεδα γνώσεις τους αλλά και τη μετέπειτα πορεία τους στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.

Οι σκέψεις του για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ένας βιώσιμος στρατηγικός σχεδιασμός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός με παράλληλο άνοιγμα της εκπαίδευσης στην κοινωνία, αλλά και συνδυασμός με τις ανάγκες της πραγματικής οικονομίας.

Καταλήγοντας από τη θέση αυτή θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες, στον Επιβλέποντα Καθηγητή κ. Αθανάσιο Κατσή, ο οποίος με καθοδήγησε ουσιαστικά στην εργασία αυτή από το ξεκίνημά της ως την τελική της γραφή, με αδιάλειπτο ενδιαφέρον. Παράλληλα θέλω να ευχαριστήσω τον Συντονιστή της κατεύθυνσης ΠΜΣ «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική» Καθηγητή κ. Δημήτριο Βενιέρη για την πάντοτε πρόθυμη συμπαράσταση του, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Εμμ. Σπυριδάκη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Α.Φερόνα για την συμμετοχή τους στην υλοποίηση της εργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: οικονομική κρίση, κοινωνική κρίση, πολιτική κρίση, εκπαιδευτικό σύστημα, Ελλάδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
Α ΜΕΡΟΣ :ΓΕΝΙΚΟ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	5
1.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	5
1.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	14
1.3 Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΚΡΙΣΗ ΓΕΝΙΚΑ	21
2.1 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ.....	21
2.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΡΙΣΗ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	32
3.1 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	34
3.1.1 Υποβάθμιση σχολείων.....	35
3.1.2 Επιπτώσεις στην ποιότητα εκπαίδευσης.....	36
3.2 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	45
Β ΜΕΡΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	46
4.1 ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ.....	46
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	46
4.3 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
4.4 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	65

Εισαγωγή

Η παιδεία είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ανάπτυξης μιας χώρας. Συγκεκριμένα η κατάρτιση των μελλοντικών πολιτών της, αποτελεί τη βάση για την έξοδο της από οποιαδήποτε δυσκολία και ευρύτερα δυσμενή κατάσταση η οποία επηρεάζει τη μελλοντική της πορεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα που με βάση τα στατιστικά τα οποία προέκυψαν από τη πρόσφατη απογραφή, δίνει βαρύτητα στην παιδεία, οι Έλληνες γονείς επιδιώκουν τα παιδιά τους να πάρουν έστω την ελάχιστη εκπαίδευση ώστε βάση αυτής να έχουν ένα καλύτερο μέλλον, αλλά και τη κρίση να αξιολογήσουν και να εκμεταλλευτούν καλύτερα τις ευκαιρίες που θα τους προκύψουν.

Το 94% των Ελλήνων μαθητών φοιτούν στα δημόσια σχολεία, ενώ το υπόλοιπο 6% σε ιδιωτικά σχολεία, κυρίως οι γονείς επιλέγουν στο δημοτικό σχολείο να στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία. Όπως παρατηρείται η παιδεία είναι πολύτιμο αγαθό για τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι θέλουν το καλύτερο για τα παιδιά τους, για αυτό και παρατηρείται και το φαινόμενο ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που δεν πετυχαίνουν στις πανελλήνιες εξετάσεις να στέλνονται από τους γονείς τους για σπουδές στο εξωτερικό(ΕΛ.ΣΤΑΤ,2011).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια έκδηλη ανησυχία δεδομένης της κρίσης σε σχέση με τη παιδεία, μιας και από το 2010 και μετά υπήρξαν πολλά τα μέτρα που εφαρμόστηκαν, τα οποία είχαν στόχο να μειώσουν τα κονδύλια στην εκπαίδευση, να επιφέρουν ανακατατάξεις, άλλοτε λογικές και άλλοτε λιγότερο λογικές, και γενικά υπήρξε και υπάρχει μια ευρύτερη αναστάτωση στη λειτουργία της παιδείας στην Ελλάδα, η οποία είναι ανησυχητική για τους μαθητές και τους γονείς τους.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στραφεί σε μεγάλο βαθμό στη μελέτη της πορείας της παιδείας, μέσα από την ανάπτυξη νέων θεσμών και νόμων. Υπάρχει η πρόθεση από διάφορους μελετητές να αναγνωρίσουν το θεσμικό και νομοθετικό κενό, που δημιούργησε η κρίση και ευρύτερα να διαπιστώσουν αν το νέο νομοθετικό πλαίσιο έχει επηρεάσει τη παιδεία που αποτελεί το εφαλτήριο για την έναρξη της μαθησιακής πορείας ενός πολίτη.

Η πολιτική χρεοκοπία της Μεταπολίτευσης προκάλεσε την οικονομική κατάρρευση και την πολυσχιδή κατάρπτωση μιας χώρας με υψηλά επίπεδα ανομίας αλλά και ατιμωρησίας, νεοπλουτισμού αλλά και φτώχειας (Βενιέρης, 2011).

Συγκεκριμένα ο Χατζής(2011) στο άρθρο του θεσμικό έλλειμμα αναφέρει ότι η Ελλάδα βρίσκεται σήμερα στη χειρότερη πολιτική, οικονομική και θεσμική κρίση μετά τη μεταπολίτευση. Η κρίση είναι κυρίως οικονομική, όμως στο πλαίσιο της περικοπής κόστους για το δημόσιο, έχει επηρεάσει όλους τους τομείς της χώρας. Κατά το συγγραφέα δυστυχώς έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και τη παιδεία, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια αβεβαιότητα για τη μελλοντική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι να παρουσιάσει τις επιπτώσεις της οικονομικής και κατ' επέκταση κοινωνικής και πολιτικής κρίσης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε όλες τις βαθμίδες, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η εργασία ολοκληρώνεται μέσα από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει το θεσμός της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το ρόλο του σχολείου, των εκπαιδευτικών και τη διά βίου μάθηση. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην κρίση γενικά, την οικονομική και την κοινωνική. Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει την κρίση και εκπαίδευση παρουσιάζοντας συγκεκριμένα τις επιπτώσεις της κρίσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποβάθμιση σχολείων και ποιότητας εκπαίδευσης) και τέλος τις επιπτώσεις της κρίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μείωση φοιτητών – σπουδαστών, μείωση κονδυλίων). Τα τελευταία κεφάλαια, τέταρτο και πέμπτο, παραθέτουν τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας αντίστοιχα.

A ΜΕΡΟΣ :ΓΕΝΙΚΟ

Κεφάλαιο 1. Ο θεσμός της εκπαίδευσης

1.1 Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο σήμερα, οφείλει να είναι ένα σχολείο με προοπτική στη γνώση, στη δράση και στη δημιουργία. Οφείλει να διαμορφωθεί σε ένα δυναμικό σχολείο, που θα αποκολληθεί από τη στατικότητα και θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ξεδιπλώσουν το πολύπλευρο ταλέντο τους στην κατάκτηση των γνώσεων, των αξιών και των δεξιοτήτων με προσωπική συμμετοχή και ταυτόχρονα θα καλλιεργήσει την κριτική-δημιουργική και διαλεκτική τους σκέψη. Το σχολείο σήμερα, φιλοδοξεί να προετοιμάσει τον ελεύθερο άνθρωπο, τον άνθρωπο που θα αναπτύξει πρωτοβουλίες, που θα αγαπά τη μάθηση και τη γνώση, όχι για ωφελιμιστικούς σκοπούς, αλλά για δική του ολοκλήρωση και για ουσιαστική πνευματική δημιουργία. Κυρίαρχη επομένως λειτουργία του σχολείου δεν θα πρέπει να είναι η μετάδοση γνώσεων, αλλά η παιδαγωγική λειτουργία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Το Νέο Σχολείο, αποτελεί ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες, και στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο, προκειμένου να διευρύνει τους ορίζοντες κάθε μαθητή και να καταργήσει τα σύνορα της γνώσης. Επικεντρώνεται στην πραγματική μαθητική ζωή, έτσι όπως αυτή ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και συνεχίζεται στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο και δίνει έμφαση στη συνάρθρωση, τη συνέργεια και τον συντονισμό μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση στο μαθητή και συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες. Είναι το σχολείο όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012).

Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί θετική στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές (γηγενείς, αλλοδαπούς, μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες) και να προωθεί την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συναισθημάτων από την πλευρά των δασκάλων και των μαθητών. Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί και να συμπεριλάβει διδακτικές μεθόδους που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών ικανοποιώντας την ανάγκη για συνεργασία, επικοινωνία μεταξύ όλων και αποτελεσματική μάθηση σε έναν κόσμο όπου η γνώση έχει γίνει ο σημαντικότερος παράγοντας- κλειδί ανάπτυξης και ευημερίας. Το σχολείο παράλληλα δεν θα πρέπει να παραμερίσει το σπουδαιότερο ρόλο του, που είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και η επακόλουθη ένταξή του στη

κοινωνία με θετικές προοπτικές τόσο για εκείνο όσο και για το σύνολο (Ξωχέλλης, 2005).

Το σχολείο οφείλει να συνενώνει όλους τους μαθητές, για να επιτύχει στην αποστολή του, θα πρέπει να μη στέκεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και να τα αναπαράγει, να μη διαχωρίζει τους μαθητές σε εθνικά – φυλετικά και κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχους έναντι μαθητών μειονοτήτων προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο συγκρούσεις και θα πρέπει να ευνοεί την κατανόηση και αμοιβαία αποδοχή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων σε όλες τις βαθμίδες. Τέλος οφείλει να στραφεί σε θεμελιώδεις αξίες που θα δίνουν νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη και θα προετοιμάζουν τα άτομα ώστε να έχουν ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, μυαλό και χέρια, συναισθηματική ισορροπία και πολλά λειτουργικά ταλέντα (Νικολάου, 2005).

Ομοίως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αναθεωρηθεί. Θα πρέπει ο ίδιος να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τη νέα ενταξιακή πραγματικότητα του σχολείου του, να αποκτήσει επίγνωση και να υπερβεί τις τυχόν προκαταλήψεις του και τέλος να εκπαιδευτεί ή να μετεκπαιδευτεί ώστε να είναι αποτελεσματικό το έργο του μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Ο Cummins (2003) δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του δασκάλου και τον ονομάζει «καταλύτη» που μπορεί να «ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στη κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του, το μικρόκοσμο της κοινωνίας, το χώρο όπου η δύναμη δημιουργείται σε συνεργασία με άλλους για να χρησιμοποιείται από όλους και κατά συνέπεια και η γνώση δημιουργείται από όλους, χρησιμοποιείται από όλους οδηγώντας σε ένα ανώτερο επίπεδο μάθησης και αλφαριθμητισμού». Εκείνο που έχει βέβαια εξίσου μεγάλη σημασία, πέρα από την αδιαμφισβήτητη ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση, είναι η προσωπική ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού να αντιληφθεί τις αλλαγές των καιρών, και η θέληση-δέσμευση του για αλλαγή, πρόοδο και προσαρμογή.

Βάσει όλων των παραπάνω, ο θεσμός του σχολείου σήμερα, καθίσταται εξαιρετικά χρήσιμος και αναγκαίος για την αγωγή και την εκπαίδευση των νέων. Μέσα στο χώρο αυτόν, οι νέοι θα αναπτύξουν κάθε είδους δεξιότητα: γνωστική, ερευνητική, κατασκευαστική, πολιτιστική. Οι νέοι αυτοί θα είναι οι αυριανοί πολίτες, που θα έχουν μάθει στους κόλπους του σχολείου να είναι ελεύθεροι άνθρωποι και συνάνθρωποι.

Στο σχολείο σήμερα, συνυπάρχουν ποικίλες ομάδες μαθητών: γηγενείς, αλλοδαποί, μαθητές με ειδικές και μαθησιακές δυσκολίες. Ξεκινώντας από τους αλλοδαπούς μαθητές, αξίζει να αναφερθεί ότι σε μια ιστορική περίοδο γενικής διακίνησης ιδεών και σκέψεων που ευνοείται από μετακινήσεις ολόκληρων πληθυσμών για λόγους πολιτικούς ή πολιτιστικούς, επιβάλλεται η δημιουργία μιας διακινούμενης σκέψης, ικανής να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, ικανής να αντιλαμβάνεται τις διαφορές, να τις υπερασπίζεται και παρόλα αυτά να βρίσκει τις αντικειμενικές δυνατότητες συγχώνευσης.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης, είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης η ικανότητα να μεταβαίνει κάποιος από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο, και να αποδέχεται διαφορετικούς κώδικες ή συστήματα. Προκειμένου να δημιουργηθεί διαπολιτισμική σκέψη και στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους προσφέρουν μια πολλαπλότητα αλφαριθμητισμού και γνώσεων, μέσω των οποίων θα μάθουν να ζουν την πολλαπλότητα ως συστατικό των ζωντανών συστημάτων. Η γνώση περισσότερων γλωσσών με την έννοια της ικανότητας χρησιμοποίησης περισσότερων γλωσσών ή λογικών ή πολιτισμών παρέχει τη δυνατότητα διεύρυνσης των κατηγοριών του χρόνου και του χώρου, της σχετικοποίησης των προσωπικών πιστεύω και θεωριών, που αφορούν τον κόσμο και τη ζωή, τον πολλαπλασιασμό των οπτικών γνωμών, των υποθέσεων (Μπερερής, 2001).

Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, το παιδί πρέπει να διδαχθεί πρακτικές σύγκρισης, προκειμένου να κατανοήσει διαφορές και συνδέσμους μεταξύ των πολιτισμών και ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Στον πολιτισμό του περιβάλλοντος -όπου περιβάλλον είναι το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες -το παιδί έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει την πρώτη μορφή διαπολιτισμού, εκείνη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση. Μέσα από αυτό το σχέδιο ανασύνθεσης, θα είναι δυνατή μια παράλληλη διαδικασία αναγνώρισης μιας σειράς ρηγμάτων που χώρισαν και έθεσαν αντιμέτωπους, λαούς, γλώσσες και πολιτισμούς.

Η προοπτική της Διαπολιτισμικής Αγωγής μεταφέρει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητή. Κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, που σε συνδυασμό με αυτές των υπόλοιπων

συμμαθητών του συνθέτουν το πολύχρωμο μωσαϊκό της τάξης, όπου κάθε προσωπική άποψη, εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική και αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σεβασμό. Στην παιδαγωγική λοιπόν προσέγγιση που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση ο δάσκαλος δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής, εμπνευστής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής ομάδας. Υποστηρίζει την πορεία των μαθητών να ανακαλύψουν τη γνώση, τους παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προωθεί τη συνεργασία και διδάσκει με άξονα την αντιαυταρχική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που «αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Το σχολείο ως χώρος εκκόλαψης νέων ανθρώπων και ιδεών και ταυτόχρονα μια κοινωνία σε σμίκρυνση όπου επίσης διαπλέκονται πολλοί πολιτισμοί, διαμορφώνονται ταυτότητες και γεννιούνται ή αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες είναι το εργαστήριο της διαπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων. Στο σχολείο θα πρέπει να μάθει το παιδί να σέβεται τα άλλα παιδιά, να ανέχεται τη διαφορετικότητά τους, να αναγνωρίζει τα δικαιώματά τους όπως και τα δικά του και να υπερβαίνει τις φυλετικές προκαταλήψεις της οικογένειας και της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει και των οποίων φορέας χωρίς να το αντιλαμβάνεται είναι και το ίδιο.

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν εννοείται ένα μάθημα, ένα πρόγραμμα ή μια σειρά μαθημάτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Πρόκειται για μια νοοτροπία, μια αντίληψη αντιμετώπισης των προβλημάτων που διαπερνά την διδακτική διαδικασία σε όλο της το εύρος: -πρόγραμμα, βιβλία και ατμόσφαιρα τάξης, αλλά και τους λειτουργούς της -εκπαιδευτικούς, γονείς (Cummins, 2003), μαθητές και τοπικούς φορείς-και η οποία πρεσβεύει την προσέγγιση των ανθρώπων και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους που θα προκύψουν μέσα από την αλληλεπίδραση τους. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει *γνωρίζω τον άλλον αφού πρώτα γνωρίσω τον εαυτό μου*.

Σύμφωνα με τους Grand, Sleeter and Anderson (οπ.αν.Νικολάου, 2005) η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Παρέχεται σε αυτούς που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί και οι οποίοι δεν είναι αναγκασμένοι να αποποιηθούν την δική τους πολιτισμική ταυτότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.

- Μελετά την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών
- Ομαδοποιεί τις εργασίες που στόχο έχουν να συνεισφέρουν στη γνώση γύρω από την εκπαίδευση των ιδιαίτερων κοινωνικά και πολιτιστικά ομάδων (π.χ. τσιγγάνων) με απώτερο σκοπό τη συγκέντρωση υλικού από την ιστορία και τον κοινωνικό προσανατολισμό των ανθρώπων αυτών των ομάδων, ώστε να βοηθηθούν στο να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη κοινωνική υπόσταση.
- Αναμορφώνει το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου ώστε αυτό να μεριμνά για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και προσδοκίες των μειονοτικών ομάδων και οι μέθοδοι διδασκαλίας να αρμόζουν στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες τους.
- Επιδιώκει να διδάξει στο μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτή, υποδεικνύοντας μελλοντικούς τρόπους κοινωνικής δράσης.

Σύμφωνα με τον Rey von Almen (2004), διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών ώστε αυτοί να υπερβούν τα όριά τους και να διαμορφώσουν μια υπερπολιτισμική ταυτότητα.

Για την Krüger-Portratz, είναι μια ευκαιρία για αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους της νεωτερικής εποχής και ανάδειξη των προτύπων που ίσχυαν ως αυτονομία και τα οποία δεν νοηματοδοτούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κατάσταση. (Νικολάου, 2005)

Οι Pozzi-Escot, Escobar, Wolik, Bratt-Paulston (1988 οπ. αν. Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998) θεωρούν τη Διαπολιτισμική Αγωγή ως τη στρατηγική για μια ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Τέλος, ο Γκότοβος (οπ. αν. Νικολάου, 2005) κάνει λόγο για συμμετοχή του ατόμου σε μια συλλογικότητα η οποία θα συνδέεται με τη συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας. Το άτομο θα απολαμβάνει ισότητα ευκαιριών, αλλά και θα ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις που έχει ως μέλος της συλλογικότητας.

Σε επίπεδο σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχο της όχι μόνο να εντάξει τους αλλοδαπούς στο σχολικό σύστημα αλλά να τους εξασφαλίσει τη δυνατότητα των ίδιων ευκαιριών με όλους τους άλλους μαθητές, ανεξάρτητα από χρώμα, φυλή, φύλο και κοινωνική τάξη, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους. Η Διαπολιτισμική Αγωγή στοχεύει

στην εξισορρόπηση των διακρίσεων και των εντάσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Δεν είναι εθνοκεντρική, ούτε εστιάζει σε πολιτισμική ανωτερότητα και κατώτεροτητα. Επιθυμεί να καλλιεργήσει στους νέους ανθρώπους το αίσθημα της αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών και παράλληλα να τους «εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία προκειμένου να αντισταθούν σε πνευματικό-πολιτιστικό-ηθικό-θηρησκευτικό-ψυχολογικό επίπεδο σε εκείνα τα στερεότυπα που ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις και απομακρύνουν τις ελπίδες για ειρήνη (Μπερελής, 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θεωρεί τις γλωσσικές διαφορές παράγοντα κοινωνικής ή σχολικής αποδιοργάνωσης. Όπως και οι πολιτισμικές διαφορές έτσι και οι γλωσσικές εμπλουτίζουν το σχολείο. Τέλος *απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στους ημεδαπούς μαθητές.*

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τις δημοκρατικές αξίες και την ειρήνη και έχει κοινωνική διάσταση. Δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό χώρο, αλλά προϋποθέτει τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, ότι και τα παιδιά με αναπηρίες είναι παιδιά που έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα άλλα παιδιά για αυτοπραγμάτωση, σύμφωνα με το δικό τους τρόπο και τα δικά τους όργανα και μέσα. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονταν υπό το πρίσμα του οίκτου και της φιλανθρωπίας, κάτι που εξάλλου συνέβαινε και στην υπόλοιπη Ευρώπη, αφού αυτή ήταν και η κοινωνική αντιμετώπιση που είχαν αυτά τα παιδιά. Παρά τις προσπάθειες μεταρρύθμισης που έγιναν, το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής διαμορφώθηκε και εκσυγχρονίστηκε σύμφωνα με την ευρωπαϊκή πολιτική που προτάσσει την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, μόλις το 2000 με τον Νόμο 2817. Στην προσπάθεια λοιπόν της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία, τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί διάφορες σχολικές δομές όπως για παράδειγμα τα τμήματα ένταξης αυτών των παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2004).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και

νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται τα άτομα, τα οποία λόγω κάποιας έλλειψης ή αναπηρίας χρειάζονται ειδική προσοχή και φροντίδα καθώς δεν μπορούν να χειριστούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες όπως οι υπόλοιποι. Η έλλειψη ή αναπηρία δεν σημαίνει ότι το άτομο είναι ανίκανο να λειτουργήσει. Η ανικανότητα του ατόμου είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που έχει δημιουργηθεί για συγκεκριμένους λόγους (Spence & Harry, 1997). Εντούτοις, η έλλειψη και η αναπηρία έχουν ταυτιστεί κοινωνικά με την ανικανότητα κι έτσι τα άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά θεωρούνται ανίκανα να λειτουργήσουν. Αυτό συμβαίνει γιατί στις οργανωμένες κοινωνίες, η γνώση, η εκπαίδευση και η κατάρτιση δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνονται στους υπόλοιπους ανθρώπους. Συνεπώς, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να επωφεληθούν από αυτές τις παροχές (Κουρουμπλής 1991).

Είναι γνωστό ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν πολλούς περιορισμούς και δυσκολίες λόγω των αναπηριών τους. Υπάρχουν ειδικές κατηγορίες κατάταξης ανάλογα με την πηγή των προβλημάτων και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης ατόμου με ειδικές ανάγκες. Ένας τέτοιος πίνακας κατηγοριών έχει παρουσιαστεί από τον Kirk (1973), ο οποίος όρισε έξι κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάλογα με την αδυναμία τους σε συγκεκριμένους τομείς. Πιο συγκεκριμένα:

- Πνευματικά χαρακτηριστικά
- Δυσκολίες στα αισθητήρια όργανα
- Σωματικά χαρακτηριστικά
- Κοινωνικά και Συναισθηματικά-Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά
- Ικανότητες επικοινωνίας
- Διάφορες, πολλαπλές αδυναμίες

Για να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν τις ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει οι αρχές της ειδικής αγωγής και οι στόχοι της να ενσωματωθούν στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα πρέπει να είναι εξειδικευμένα και ευέλικτα ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ειδικές ανάγκες που υπάρχουν (Ν. 3699/2008, Σύλλογος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής, 2010).

Για να επιτύχει η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα θα πρέπει να λειτουργήσουν συνεργατικά όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος: η νομοθεσία, η εκπαιδευτική πολιτική, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές (Zipper & Simeonsson, 2004).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μαθητές με νοητική καθυστέρηση ενσωματώνονται στις τάξεις του τυπικού σχολείου και εκπαιδεύονται μαζί με άτομα χωρίς αναπηρία (Ammah & Hodge, 2005: 40-54). Ένα συχνό πρόβλημα που παρουσιάζεται, όμως, είναι ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία συχνά αλληλεπιδρούν στην τάξη περισσότερο με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία και όχι τόσο με τους συνομηλίκους τους με αναπηρία (Sherrill, 2004). Η αποδοχή των συνομηλίκων δεν είναι εύκολη υπόθεση όταν ο κάθε μαθητής το "αντιμετωπίζει" διαφορετικά. Η στάση λοιπόν των μαθητών χωρίς αναπηρία ως προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία στην τάξη είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία του θεσμού της ενσωμάτωσης.

Η έρευνα των Nikolaraizi & Reybekie (2001), διερεύνησε τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε κωφά παιδιά, παιδιά καθηλωμένα σε αναπηρική καρέκλα και σε τυφλά παιδιά στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο. Συνολικά 436 παιδιά έλαβαν μέρος στην έρευνα, 229 από την Ελλάδα και 234 από το Ηνωμένο Βασίλειο. Τα παιδιά φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των παιδιών διερευνήθηκαν με τη χρήση μιας κλίμακας, μέτρησης στάσεων. Παράλληλα ελήφθησαν υπόψη τόσο οι ρόλοι της προηγούμενης επαφής όσο και της τρέχουσας επαφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλα τα παιδιά ήταν θετικά απέναντι στις τρεις κατηγορίες παιδιών, με τα κορίτσια να είναι περισσότερο θετικά συγκριτικά με τα αγόρια. Μια συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η νοοτροπία των παιδιών στις δύο χώρες διέφερε με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα τα παιδιά στην Ελλάδα εμφανίστηκαν να είναι πιο θετικά από τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ωστόσο, τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με ειδικές μονάδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα είχαν περισσότερο αρνητική στάση από τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με ειδικές μονάδες εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επίσης, τα παιδιά στην Ελλάδα που είχαν από πριν επαφή με κωφά παιδιά ήταν λιγότερο ευνοϊκά απέναντι στα κωφά παιδιά σε σύγκριση με τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν θετική στάση σε ένα επιφανειακό επίπεδο, εξέφραζαν κυρίως μια κοινωνική και

συναισθηματική ανησυχία, και όχι μια προθυμία να αλληλεπιδρούν με αυτά τα παιδιά.

Η έρευνα των Garriott et al. (2012), μελέτησε τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συμμετοχική εκπαίδευση των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με 35 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καθοριστούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους, που αφορούν την ένταξη των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες και να εξετασθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις συμπεριφορές και πεποιθήσεις. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι αν οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες πρέπει να λαμβάνουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Το πιο σημαντικό εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την υποκείμενη βάση των πεποιθήσεών τους σχετικά με τη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες σε προηγούμενες εμπειρίες τους στα σχολεία, τις οικογένειές τους, και την κοινότητα. Από τα συμπεράσματα αυτά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Το μέλλον της ένταξης μπορεί να εξαρτάται από την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, οι θετικές στάσεις και πεποιθήσεις των οποίων, διαμορφώνονται στις τάξεις και στις κοινότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις της ευρύτερης κοινότητας, στην οποία ανήκουν τα σχολεία που διδάσκουν.

Η έρευνα της Πατσίδου (2010), κατέδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι θετική. Ωστόσο στη στάση των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τρεις κυρίως παραμέτρους: α) τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, β) την προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και γ) την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες είχαν πιο θετική στάση από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία και εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ήταν λιγότερο θετικοί αναφορικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και ένιωθαν μεγαλύτερη ανασφάλεια για την επαγγελματική τους επάρκεια υπό την προοπτική της εφαρμογής της, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση.

1.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Με δεδομένο ότι το νέο σχολείο σήμερα χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, ο ρόλος του δασκάλου οφείλει να διαμορφωθεί και να προσαρμοστεί στις νέες εξελίξεις. Ο δάσκαλος δηλαδή, αναλαμβάνει το ρόλο του παιδαγωγού με επιπρόσθετες σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο κοινωνικές, πολιτισμικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες δράσης. Γίνεται εμπυχωτής με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης όλων των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να ανακαλύψουν, να αναπτύξουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ μέσα από την αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο επιδιώκει να εξισορροπεί τον διδακτικό και εξωδιδακτικό τομέα ως ισότιμα μέρη της σχολικής ζώνης. Ο νέος δάσκαλος οφείλει να εμπλέκεται σε νέες δράσεις και δραστηριότητες, που του δίνουν τη δυνατότητα να δει τα παιδιά όχι μόνο ως μαθητές αλλά και ως άτομα. Του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει στενότερες σχέσεις με τα παιδιά, να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών, να διευκολύνει την προσαρμογή τους, να τους στηρίξει σε όλους τους τομείς ασκώντας το συμβουλευτικό του έργο (Χατζηχρήστου, 2003).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, απαιτούνται αλλαγές και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος project (διαθεματική προσέγγιση της ύλης), το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η βιωματική μάθηση, η διαλογική μορφή μάθησης – συζήτησης, αλλά και ο καταγιτισμός ιδεών, τα οποία θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Όλα τα παραπάνω απαιτούν από τους δασκάλους γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με την εφαρμογή των παραπάνω διδακτικών μεθόδων (Ξωχέλλης, 2005). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στις σχολικές τάξεις (πλουραλισμός) επιλέγουν τις μεθόδους αυτές, προκειμένου να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμά τους προς όφελος των μαθητών, αλλά και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο εκπαιδευτικός, σήμερα οφείλει να διαμορφώνει ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο επιτρέπει στον κάθε μαθητή να δημιουργεί δικές του διαδρομές και τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Δεν ενδιαφέρεται μόνο για το αν τελικά οι μαθητές κατέκτησαν τη γνώση, αλλά και για το πώς την κατέκτησαν. Η απόκτηση επίσης κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται εξίσου σημαντική με την απόκτηση των απαραίτητων σχολικών γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός σήμερα οφείλει να αναζητά κάθε φορά νέους τρόπους, προκειμένου να κάνει την παιδαγωγική πράξη ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, προσαρμόζοντας τόσο τις

διαδικασίες, όσο και το περιεχόμενο της μάθησης. Να χρησιμοποιεί καταλυτικά τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ως διαμορφωτική αξιολόγηση νοείται η αξιολόγηση εκείνη που δεν εστιάζει στην τελική επίδοση των μαθητών, αλλά στην ανάλυση και την παρατήρηση της προσωπικής διαδρομής του κάθε μαθητή, προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση. Να ερευνά συστηματικά την καθημερινή παιδαγωγική πράξη που εφαρμόζει και να αξιοποιεί τον αναστοχασμό, προκειμένου να βελτιώσει τις διδακτικές του μεθόδους. Να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν και να εκφράσουν ελεύθερα τις πολλές και ποικίλες πτυχές της προσωπικότητάς τους, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί και έναν από τους βασικούς σκοπούς της παιδαγωγικής πράξης (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχει καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, ένα κλίμα άριστης επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία του σχολείου τόσο με τους γονείς όσο και με την ευρύτερη κοινότητα, φορείς τους οποίους αποδέχεται ως συνεργάτες στην υλοποίηση του κοινού στόχου, της αποτελεσματικής δηλαδή εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής. Η προώθηση αυτή της συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών και κοινότητας μετατρέπει το σχολείο από ένα κλειστό και απομονωμένο από την πραγματική ζωή θεσμό σε ένα ζωντανό κοινωνικό κύτταρο, που αλληλεπιδρά και εξελίσσεται σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς (Carlisle, Jackson & George, 2006).

Ο δάσκαλος σήμερα καλείται να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητος. Ως διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός ορίζεται εκείνο το άτομο που έχει την επιθυμία να δώσει κίνητρα στον εαυτό του προκειμένου να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχτεί διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες (Chen & Starosta, 1998), αλλά και να παράγει ένα θετικό αποτέλεσμα από τις διαπολιτισμικές τους συνενυρέσεις/ανταλλαγές. Σύμφωνα με τους Hart and Burks (1972) και Hart, Carlson and Eadie (1980) τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα είναι σε θέση να αποδεχθούν την προσωπική πολυπλοκότητα, αποφεύγουν την επικοινωνιακή ακαμψία, είναι ενσυνείδητα σε περιπτώσεις συνένυρεσης / κοινωνικής ανταλλαγής με άλλους, εκτιμούν τις ιδέες που ανταλλάσσονται και ανέχονται την σκόπιμη αναζήτηση. Αυτά τα στοιχεία εμφανίζονται να είναι μέρος των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

Σύμφωνα με τον Barnlund (1988), τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα έχουν την τάση να αναζητούν σύμβολα επικοινωνίας που θα τους δώσουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες των άλλων. Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα δεν θα παίξουν τον ίδιο ρόλο χωρίς να λάβουν υπόψη την κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκονται (Hart, Carlson & Eadie, 1980). Επιπλέον, τα άτομα αυτά έχουν βρεθεί να είναι λιγότερο εγωιστικά και να επιδεικνύουν περισσότερη φροντίδα για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους (Davis, 1983). Με άλλα λόγια, είναι σε θέση να κρίνουν με ακρίβεια τις συμπεριφορές ή την εσωτερική κατάσταση αυτών με τους οποίους συνευρίσκονται. Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να επιδεικνύει αμοιβαιότητα συναισθηματικών εκδηλώσεων, ενεργή ακρόαση, και λεκτική ανταπόκριση που όλα σημαίνουν κατανόηση.

1.3 Η διά βίου μάθηση

Το νομοσχέδιο για την Ανάπτυξη της Διά βίου Μάθηση εστιάζει κυρίως στα τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά συστήματα δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εξασφάλιση της ανοικτής πρόσβασης του πολίτη, κάτι που το καταφέρνει ως ένα βαθμό κατά την άποψη μας αφού ξεπερνάει το εμπόδιο της επαγγελματικής ζωής του ανθρώπου που θέλει να μάθει. Υπάρχουν όμως πολλά σημεία τα οποία δεν αποσαφηνίζονται αρκετά και μπορούν να γίνουν κατανοητά παρά μόνο συμπερασματικά από αυτά που αναγράφονται.

Το νομοσχέδιο αποσαφηνίζει τα τυπικά και μη τυπικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίζει ότι τυπικό σύστημα εκπαίδευσης είναι η πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, άτυπο σύστημα εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση που παρέχεται εκτός του παραπάνω συστήματος αλλά σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενώ τέλος, άτυπο περιβάλλον μάθησης είναι οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον εκτός των παραπάνω που προσφέρουν στον άνθρωπο μόρφωση και γνώση μέσα από διάφορες διαδικασίες η αυτομόρφωση μέσω εντύπων ή ηλεκτρονικού υπολογιστή, κα.: 3. *«Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα»: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

4. *«Μη τυπική εκπαίδευση»: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο.*

Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

5. «Άτυπη μάθηση»: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του (N3879/2010).

Το ίδιο το νομοσχέδιο συνδέει την τυπική με την μη τυπική εκπαίδευση στο άρθρο 18 που αφορά τα κίνητρα διά βίου μάθησης. Σε αυτό το άρθρο αποσαφηνίζεται ότι τα προγράμματα της άτυπης εκπαίδευσης θα συνδέονται με την τυπική εκπαίδευση μέσω ειδικών σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης τα οποία θα δημιουργούν πιστωτικές μονάδες εκπαίδευσης που θα μεταφέρονται από το ένα σύστημα στο άλλο:

α) Η σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο (N3879/2010).

Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η πρώτη στεγανοποίηση του συστήματος αφού για την ένταξη στο ένα σύστημα απαιτείται η προϋπηρεσία στο άλλο. Δηλαδή είτε στο ένα εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να ενταχθεί κάποιος, είτε στο άλλο θα πρέπει πρώτα να έχει φοιτήσει στα ειδικά προγράμματα ώστε να έχει συγκεντρώσει τις απαραίτητες μονάδες. Κατά συνέπεια, το δεν μπορεί κάποιος να εισχωρήσει στο ένα σύστημα ανεξάρτητα και αυτόνομα χωρίς να έχει αποκτήσει δεξιότητες του άλλου συστήματος.

Αναφορικά με την άτυπη μάθηση όπως αναφέρεται στο νομοσχέδιο, το μόνο που εξετάζεται είναι η αναγνώριση και η πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της (N3879/2010). Αυτό σημαίνει ότι η άτυπη μάθηση δεν συνδέεται με κάποιες προϋποθέσεις για την επιτέλεση της όπως συμβαίνει στα άλλα δύο συστήματα.

Κατά συνέπεια, ανάμεσα στα τυπικά και μη συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δημιουργούνται συνθήκες στεγανοποίησης αλλά και αποστεγανοποίησης. Οι συνθήκες στεγανοποίησης αφορούν τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα, τα άτυπα και τα τυπικά εφόσον υπάγονται

σε αυτά τα ειδικά προγράμματα που εξασφαλίζουν ότι ο εισερχόμενος σε αυτά θα φέρει τα απαραίτητα προσόντα, απ' όποιο περιβάλλον και αν προέρχεται. Αναφορικά με τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δεν υπάρχουν καθόλου συνθήκες στεγανοποίησης αφού το νομοσχέδιο δεν ασχολείται καθόλου που και με ποιον τρόπο θα εφαρμόζεται η μάθηση αλλά παρά μόνο με την πιστοποίηση αυτής στη περίπτωση που υπάρξει.

Δεν αποσαφηνίζεται βέβαια στο νομοσχέδιο, το ποσό των απαιτούμενων μονάδων που απαιτείται για τη σύνδεση του ενός συστήματος εκπαίδευσης με το άλλο, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο κατά την άποψη μας γιατί από αυτό θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η μεγάλη ή μικρή πρόσβαση στα συστήματα.

Το νομοσχέδιο εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την ανοικτή πρόσβαση στη γνώση καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του πολίτη. Πρώτα απ' όλα, αναφέρεται εκτός της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, και στην συνεχιζόμενη επαγγελματικά κατάρτιση (N3879/2010).

Αυτό σημαίνει ότι η κατάρτιση και η μάθηση του ανθρώπου θα συνεχίζεται και αφού αποκτήσει τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα με σκοπό να ενταχθεί ή να επανενταχθεί στην αγορά εργασίας και να επιτύχει την προσωπική του ανάπτυξη. Έτσι, ο ενήλικας δεν θα περιοριστεί μόνο να μάθει τα βασικά που του απαιτούνται για την αγορά εργασίας αλλά και να μορφώνεται συνεχώς ώστε να μπορεί να ακολουθεί τις επαγγελματικές εξελίξεις που υπάρχουν και να είναι ανταγωνιστικός επαγγελματικά, δηλαδή να κατέχει τις απαραίτητες δεξιότητες που θα του επιτρέψουν και στο περιθώριο να μην μείνει λόγω ανεπάρκειας γνώσεων, αλλά και να μπορεί να καταλαμβάνει καλύτερες θέσεις στην εργασία του.

Η προσπάθεια που γίνεται ώστε να διασφαλιστεί η ανοικτή πρόσβαση του πολίτη σε όλη τη διάρκεια της ζωής του στη διά βίου μάθηση διαφαίνεται και από το άρθρο 18 και τα κίνητρα που δίνονται. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ενήλικας μπορεί να είναι ήδη εργαζόμενος και κατά συνέπεια, να μην έχει διαθέσιμο χρόνο, το νομοσχέδιο προβλέπει όχι μόνο την παροχή χρόνου και πόρων για τον εργαζόμενο αλλά διασφαλίζει ότι δεν θα έχει και προβλήματα λόγω της απουσίας του με την εργοδοσία του. Έτσι, στο νομοσχέδιο συμπεριλαμβάνονται ειδικές εκπαιδευτικές άδειες για τη συμμετοχή προγραμμάτων τονίζοντας ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα λόγω του ότι σε αυτόν οι εκπαιδευτικές άδειες είναι πιο δύσκολο να παρθούν από τον δημόσιο (N3879/2010).

Επίσης, στο νομοσχέδιο προτείνεται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, δύο ειδικοί λογαριασμοί. Ο ένας, στον οποίο θα συμμετέχει ο εργοδότης, ο εργαζόμενος αλλά και το κράτος, θα εμπεριέχονται χρήματα ώστε ο εργαζόμενος να μπορεί να καλύψει τις δαπάνες της εκπαίδευσης του. Ο άλλος λογαριασμός, θα εμπεριέχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο τον οποίο ο εργαζόμενος θα μπορεί να χρησιμοποιήσει για εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, η μεγάλη ποικιλία στις κατηγορίες των φορέων άτυπης μάθησης εξασφαλίζουν την ανοιχτή πρόσβαση γιατί ο κάθε πολίτης μπορεί να βρει έναν φορέα που του ταιριάζει από τους παρακάτω:

2. *Οι φορείς άτυπης μάθησης κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες (N3879/2010):*

α) υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα (ή δημόσιοι φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου,

β) φορείς του κοινωνικού τομέα (ή κοινωνικοί φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή σωματείου, ιδρύματος ή αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας ή ένωσης προσώπων και

γ) φορείς του ιδιωτικού τομέα (ή ιδιωτικοί φορείς), με οποιαδήποτε νομική μορφή.

3. *Στους φορείς άτυπης μάθησης μπορεί να περιλαμβάνονται σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς που εφαρμόζουν προγράμματα ή παρέχουν υπηρεσίες δια βίου μάθησης που απευθύνονται σε νέους ή σε ενηλίκους ή σε άτομα της τρίτης ηλικίας, όπως είναι η διεξαγωγή ημερίδων ή σεμιναρίων, η διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, η παροχή συστηματικών πληροφοριών και γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ή την επιμόρφωση και στην πνευματική ανάπτυξή τους.*

Η κινητικότητα ανάμεσα στα τυπικά και μη τυπικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, διευκολύνεται ήδη σε μεγάλο βαθμό με το σύστημα των πιστωτικών μονάδων που προαναφέραμε. Αυτό σημαίνει ότι ένας πολίτης μπορεί να μεταβεί έχοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μονάδες από το ένα σύστημα εκπαίδευσης στο άλλο. Δεν εντοπίσαμε όμως κάποιο σημείο του νομοσχεδίου που να αναφέρεται στην αναγνώριση των επαγγελματικών και κοινωνικών εμπειριών του πολίτη και στην αναγνώριση αυτών ως εφόδια για την συνέχιση της εκπαίδευσης σε ανώτερο επίπεδο. Αναφορικά με τις επαγγελματικές και κοινωνικές εμπειρίες στο άρθρο 11 που αφορά τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων αναφέρεται ότι ένας από τους

σκοπούς του είναι : δ) η πιστοποίηση των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης και, ειδικότερα: αα) η ανάπτυξη συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, η πιστοποίηση των προσόντων αυτών και η αντιστοίχισή τους στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Ν3879/2010).

Αν δεχτούμε λοιπόν ότι οι κοινωνικές και επαγγελματικές εμπειρίες είναι προϊόν άτυπης μάθησης, όπως εξάλλου αναφέρονται στο άρθρο 1, τότε ναι μεν αναγνωρίζονται αλλά δεν αποσαφηνίζεται αν επιτρέπουν στο πολίτη να μεταβεί σε ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, και πιθανολογούμε ότι όχι αλλιώς θα αναφερόταν. Κατά συνέπεια, συμπεραίνουμε ότι ένας πολίτης που θέλει να συνεχίσει τις σπουδές του από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες πιστωτικές εκπαιδευτικές μονάδες και μόνο.

Κεφάλαιο 2. Η κρίση γενικά

2.1 Οικονομική κρίση

Σήμερα η κρίση είναι σ' εξέλιξη. Στο πλαίσιο δράσης της Ε.Ε έναντι της κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και στις δράσεις που ανακύπτουν για την αντιμετώπιση της, η λύση που προτείνεται μέχρι στιγμής είναι η χορήγηση ρευστότητας στις τράπεζες και στις επιχειρήσεις από τα κρατικά ταμεία. Να δώσουν δηλαδή χρήματα οι κυβερνήσεις στις τράπεζες ώστε να συνεχίσουν τη χρηματοδότηση της οικονομίας.

Οι περισσότερες κυβερνήσεις έχουν ήδη δώσει αρκετά χρήματα στις τράπεζες και σε μεγάλες επιχειρήσεις και θα συνεχίσουν να δίνουν. Το ζήτημα είναι ότι πολλές κυβερνήσεις, όπως η ελληνική, δεν έχουν χρήματα και δανείζονται διαρκώς από τους διεθνείς δανειστές.

Οι κυβερνήσεις σε αντάλλαγμα για τα χρήματα που δίνουν στις τράπεζες και στις βιομηχανίες παίρνουν τις μετοχές τους και έτσι ξαναγυρνάμε στον κρατικό έλεγχο τραπεζών και επιχειρήσεων ύστερα από δεκαετίες αποκρατικοποίησης. Το κόστος το πληρώνει ο κρατικός προϋπολογισμός, δηλαδή οι πολίτες όλων των κρατών, οι οποίοι θα πρέπει να πληρώσουν αυξημένους φόρους και να απολαύσουν λιγότερες υπηρεσίες δωρεάν υγείας, παιδείας και κοινωνικής ασφάλισης, για να βρεθούν τα χρήματα σωτηρίας των τραπεζών.

2.2 Κοινωνική κρίση

Η απώλεια της εργασίας αποτελεί ένα γεγονός στην ζωή κάθε ανθρώπου, κατά το οποίο η έμμισθη απασχόληση αφαιρείται χωρίς τη θέληση του ατόμου. Δυστυχώς, η συχνότητα της απώλειας θέσεων εργασίας άρχισε να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της εύρωστης οικονομίας της δεκαετίας του 1990 και έχει αυξηθεί από τις 11 Σεπτεμβρίου 2001. Για παράδειγμα, το ποσοστό ανεργίας στις Ηνωμένες Πολιτείες αυξήθηκε από 4,0% το 2000 σε 6,0% το 2003 (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2003b) και η μέση διάρκεια της ανεργίας αυξήθηκε από λιγότερο από 13 εβδομάδες σε πάνω από 19 εβδομάδες (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2003c) κατά την ίδια περίοδο. Κατά τους πρώτους 9 μήνες του 2003, υπήρχαν 5.206 μαζικές απολύσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες, που οδήγησαν σε πάνω από ένα εκατομμύριο αποχωρισμούς (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2003a). Σύμφωνα με την Τρέχουσα Μελέτη του Πληθυσμού του αμερικανικού Υπουργείου Εργασίας που διεξήχθη τον Ιανουάριο του 2002, τέσσερα εκατομμύρια εργαζόμενοι έχασαν τις μόνιμες θέσεις εργασίας τους από τον Ιανουάριο του 1999 έως τον Δεκέμβριο του 2001 και σχεδόν

το 30% των επαναπροσληφθέντων εργαζομένων βίωσαν περικοπές στις αμοιβές τους τουλάχιστον κατά 20% στις νέες θέσεις εργασίας τους (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2002). Αυτές οι τάσεις καταδεικνύουν τη σημασία μιας προσεκτικής εξέτασης της ανεργίας.

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει πραγματοποιηθεί για την εμπειρία της απώλειας θέσεων εργασίας από τη σκοπιά εκείνων που έχουν χάσει την δουλειά τους (π.χ., Hanisch, 1999; Latack, Kinicki, & Prussia, 1995; Leana & Feldman, 1994; Platt, 1984; Wanberg, Kammeyer-Mueller, & Shi, 2001; Winefield, 1995) και περιγράφουν την απώλεια της εργασίας τους, ως μία ιδιαίτερα αγχωτική εμπειρία, η οποία επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις σε όσους χάνουν την δουλειά τους, όπως άγχος, κατάθλιψη και μείωση της φυσικής υγείας. Ωστόσο, η ποσοτική σύνθεση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχέση μεταξύ ανεργίας και ευεξίας των εργαζομένων υπήρξε εξαιρετικά περιορισμένη. Μια περιεκτική μετα-ανάλυση είναι αναγκαία σε αυτόν τον τομέα της έρευνας, λόγω του τεράστιου αριθμού των μεμονωμένων μελετών που υπάρχουν και που υπόκεινται σε συνέπειες των σφαλμάτων δειγματοληψίας και θέματα που μπορούν να παράγουν εσφαλμένα συμπεράσματα (Guzzo, Jackson, & Katzell, 1987).

Η οικονομική κρίση έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των πολιτών. Η κατάθλιψη, οι κρίσεις πανικού και γενικά τα ψυχολογικά προβλήματα αυξήθηκαν ραγδαία στην Ελλάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης και της ανεργίας. Τους τελευταίους μήνες με τις αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις και την αύξηση της ανεργίας, το εργασιακό άγχος έχει προσβάλει άμεσα ή έμμεσα σχεδόν το σύνολο των εργαζομένων. Οι απολύσεις αλλά και οι νέες συνθήκες εργασίας σύμφωνα με τους νέους όρους, τον όγκο δουλειάς και φυσικά τη μείωση των αποδοχών έχουν προκαλέσει αλυσιδωτές αντιδράσεις όχι μόνο συνδικαλιστικές αλλά και ψυχοσωματικές. Σε πρόσφατο Παγκόσμιο Συνέδριο Ψυχικής Υγείας ανακοινώθηκε ότι οι αγχώδεις διαταραχές, η κατάθλιψη, οι φοβίες και οι κρίσεις πανικού είναι οι πιο διαδεδομένες ψυχικές διαταραχές που εμφανίζονται λόγω της οικονομικής κρίσης και κατ' επέκταση της περιρρέουσας ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Επίσης, μια ακραία εκδήλωση απογοήτευσης και απόγνωσης είναι η αυτοκτονία, στην οποία οδηγούνται χιλιάδες άνθρωποι σε όλο τον κόσμο. Στην Ελλάδα, η αυξητική τάση στις αυτοκτονίες καταγράφεται καθαρά και από τα στοιχεία που συγκεντρώνει η γραμμή παρέμβασης για την αυτοκτονία 1018 που λειτουργεί τα τελευταία τρία χρόνια από

την Οργάνωση Κλίμακα σε συνεργασία με το υπουργείο Υγείας. Σύμφωνα με στοιχεία, το τελευταίο διάστημα, οι κλήσεις προς τη γραμμή βοήθειας αυξήθηκαν κατά 60% με 70%» (Τσακίρη, 2011).

Διεθνώς, το 2009, στις ΗΠΑ παρατηρήθηκε αύξηση κατά 30% των επισκέψεων σε γιατρούς, κυρίως για αϋπνία. Τα πρώτα στοιχεία έδειξαν ότι αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα, κυρίως από άνεργους ηλικίας 35 με 55 χρόνων. Συνολικά, περισσότεροι από δύο εκατομμύρια Έλληνες αντιμετωπίζουν διαταραχές στον ύπνο τους. Οι επιπτώσεις της αϋπνίας έχουν σοβαρότατες συνέπειες στη ζωή του ανθρώπου με άμεσο αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο.

Τα δεδομένα για τις αυτοκτονίες το διάστημα μεταξύ 1985-2006 εξήχθησαν σύμφωνα με στοιχεία θνησιμότητας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ). Αναφορικά με τα πορίσματα αποδείχτηκε ότι οι αυτοκτονίες μειώθηκαν στα τέλη του '80 και αρχές του '90 αλλά ότι αργότερα κατά την οικονομική κρίση αυξήθηκαν πολύ σε όλα τα κράτη.

Είναι άξιο αναφοράς ότι δεν υπήρξε αισθητή αύξηση των αυτοκτονιών σε Ταϊβάν και Σιγκαπούρη, όπου η οικονομική κρίση επηρέασε λιγότερο το κατά κεφαλήν ακαθόριστο εγχώριο προϊόν και τα ποσοστά της ανεργίας.

Ωστόσο, φαίνεται ότι η ασιατική οικονομική κρίση, προκάλεσε άνοδο των αυτοκτονιών στα περισσότερα κράτη της Ν.Α. Ασίας εξαιτίας της ανεργίας. Το στρες το οποίο προξενείται από την ανεργία και τα οικονομικά προβλήματα μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη, η οποία αυξάνει τον κίνδυνο αυτοκτονίας.

Σύμφωνα με έρευνα που μελετούσε παράγοντες για τις αυτοκτονικές σκέψεις βρήκε ότι η υπάρχουσα ανεργία σχετίζεται με μια τετραπλάσια αύξησή τους (Chang, et al., 2009).

Στις περιοχές της Νότιας Αμερικής, οι οικονομικές κρίσεις σχετίστηκαν με επιδείνωση των διαιτητικών συνηθειών, καθώς οι άνθρωποι στρέφονταν σε φθινό πλαστικό φαγητό. Βέβαια υπήρχαν και διαπιστώσεις που έδειχναν ότι υπήρξαν κάποιες διατροφικές βελτιώσεις ενώ σε περιόδους ύφεσης οι άνθρωποι έτρωγαν λιγότερο έξω και μαγειρεύαν περισσότερο στο σπίτι (Ruhm, 2000; Ruhm, 2008; Ruhm, 2006)

Η οικονομική ύφεση αύξησε τις ανισότητες στην υγεία. Η ισότητα στην υγεία είναι μια έννοια η οποία αντανακλά ίσες ευκαιρίες στη διανομή και στην προσπέλαση των υπηρεσιών υγείας. Βρέθηκε ότι οι υγειονομικές ανισότητες συνδέονται με κοινωνικούς δείκτες, όπως τη κοινωνική τάξη, την ανεργία πράγμα που αποδεικνύει την σχέση μεταξύ οικονομικής κατάστασης των πολιτών και της υγείας τους.

Μέσω της οικονομικής κρίσης το άτομο οδηγείται σε μακρόχρονη ανεργία η οποία οδηγεί πολλά άτομα στον κοινωνικό αποκλεισμό και στη φτώχεια, με αποτέλεσμα αυξημένο κίνδυνο για πρόωρη θνησιμότητα (Stuckler, et al., 2009).

Ειδικότερα, η φτώχεια σχετίζεται με την εμφάνιση ασθενειών καθώς τα άτομα αναγκάζονται να διαβιώνουν σε υποβαθμισμένο περιβάλλον, να τρέφονται ανεπαρκώς και να εργάζονται σε επικίνδυνα και ανθυγιεινά περιβάλλοντα.

Οι ψυχικές ασθένειες και η πρόωγη αυτοκτονική συμπεριφορά πιθανώς να παίζουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όμως η εν λόγω μελέτη προωθεί την ύπαρξη και μίας ανεξάρτητης σχέσης.

Οι Stuckler et al. μελέτησαν σε 26 χώρες της Ευρώπης για το διάστημα 1970-2006, τον τρόπο που οι οικονομικές μεταβολές επηρέασαν τα ποσοστά θνησιμότητας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες καθώς επίσης και τον τρόπο που οι κυβερνήσεις θα ήταν σε θέση να οριοθετήσουν τις άσχημες συνέπειες αυτών (Stuckler, et al., 2009).

Βρέθηκε ότι για κάθε άνοδο σε ποσοστό της τάξης 1% στην ανεργία σημειώθηκε άνοδος 0,8% στις αυτοκτονίες, σε άτομα κάτω των 65 ετών, αλλά και αύξηση σε ποσοστό της τάξης 0,8% στις ανθρωποκτονίες. Επίσης, άνοδος άνω των 3% στην ανεργία είχε αναλόγως πιο σημαντική επίδραση στις αυτοκτονίες, σε ηλικίες κάτω από 65 χρόνων καθώς και σε θανάτους από αλκοόλ.

Σημαντικά ποσοστά ανέργων δεν είχαν ουδεμία επίπτωση στο ποσοστό των αυτοκτονιών όταν οι δαπάνες σε ενεργά προγράμματα στήριξης της αγοράς εργασίας, τα οποία αποσκοπούν στη διατήρηση θέσεων εργασίας και την επανένταξη των απολυόμενων, ήταν άνω των 190δολλαρίων ανά άτομο ετησίως.

Ένας επιπλέον σπουδαίος παράγοντας που έχει να κάνει με την ψυχική υγεία είναι η χρήση ουσιών, όπου συσχετίζονται με την οικονομική κρίση.

Το στρες εφόσον είναι παρατεταμένο είναι πολύ φθοροποιό

Άγχος καλείται και ο φόβος, η δυσκολία συγκέντρωσης. Μεγάλου χρόνου διάρκειας άγχος μπορεί να, να μειώσει την όρεξη, να δημιουργεί εύκολη κόπωση, παχυσαρκία ή έλλειψη πρόσληψης βάρους.

Όσο πιο σπουδαίες είναι οι υποχρεώσεις τους εξαιτίας οφειλών τόσο πιο πολύ αυξάνεται το στρες τους και αυτό είναι κύριος παράγοντας για την εγκατάσταση ποικίλων σωματικών διαταραχών.

Βέβαια, δεν αποκλείεται να λειτουργεί και αντίστροφα αφού τα άτομα με υπερβολικό βάρος σώματος ή παχυσαρκία δυσκολεύονται πιο πολύ από αυτούς με κανονικό βάρος σώματος να βρουν δουλειά ή να δημιουργήσουν χρήματα και επομένως, μπορεί με ευκολία να βυθίζονται σε χρέη.

Είναι άξιο αναφοράς, το ότι τα άτομα με ψυχική ευαισθησία θα διανύσουν αρχικά το δρόμο της ψυχικής αστάθειας γιατί θεωρείται «εύκολος στόχος» σε πιθανές επιλογές για απόλυση εξαιτίας κρίσης.

Η παρακολούθηση της τηλεόρασης προσδίδει μια μορφή απόδρασης για το θεατή, ενώ ο χρόνος παρακολούθησης μπορεί να αυξηθεί περισσότερο σε φάσεις κρίσεων εξαιτίας του ότι προσδίδει άμεση ευχαρίστηση και δεν χρειάζεται για το θεατή να καταβάλει οποιαδήποτε προσπάθεια όπως προγραμματισμό, να βρει παρέα, να ντυθεί, να οδηγήσει, να δαπανήσει περισσότερα χρήματα, προκειμένου να την απολαύσει σε αντίθεση με άλλες κοινωνικές δραστηριότητες.

Βέβαια η ευχαρίστηση που δίνει η τηλεόραση δεν είναι παρά μόνο προσωρινή οπότε και πολλές φορές την παρομοιάζουν με εθιστική ουσία που μοιάζει να δίνει προσωρινή απόλαυση αλλά σε διαρκή χρήση και υπέρ χρήση είναι μόνο αιτία θλίψης.

Χρειάζεται να υπάρχει ψυχική αντοχή για τη διαχείριση τοξικών ψυχικών συνεπειών της οικονομικής αποσταθεροποίησης.

Είναι γεγονός ότι σε εποχές κρίσεων, το ποσοστό των ατόμων που είναι λιγότερο ευτυχισμένοι αυξάνεται αρκετά. Αφού αυτό το είναι γνωστό είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται ως υπόβαθρο για την υγιή αντίδραση. Δεν χρειάζεται να επιβαρυνθεί η ποιότητα ζωής μας αλλά να αναζητηθούν τρόποι που θα διευκολύνουν την ψυχική τόνωση. Η αλληλεγγύη, όπου είναι δυνατό αλλά και η διεκδίκηση και λήψη βοήθειας μπορούν να είναι το αντίδοτο στην ψυχική μόλυνση.

Οι ερευνητές εξέτασαν μια ευρεία ποικιλία των ψυχολογικών (π.χ. επιθετικότητα, κατάθλιψη, απογοήτευση, θυμός, ενοχή, ανησυχία, άγχος, ψυχιατρικές διαταραχές, αυτοκτονία και αλλαγές στη συναισθηματική κατάσταση ή στη ζωή ή την επαγγελματική ικανοποίηση) και φυσικών (π.χ. αντίληψη για την υγεία και καρδιαγγειακές, ανοσολογικές, γαστρεντερικές, βιοχημικές και σωματικές ασθένειες) μεταβλητών για την υγεία στην μελέτη τους για τις επιπτώσεις της απώλειας θέσεων εργασίας (DeFrank & Ivancevich, 1986; Hanisch, 1999). Ο πλούτος των κατασκευασμάτων που εξετάστηκαν σε προηγούμενες έρευνες απαιτεί μια συζήτηση περί των κριτηρίων ταξινόμησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συνοψίσουν την έρευνα χρησιμοποιώντας μια ποικιλία από ψυχολογικά και σωματικά μέτρα. Για να επιβληθεί μία τάξη στην τεράστια ποικιλία των κλιμάκων και των μέτρων των ψυχολογικών αποτελεσμάτων που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για την ανεργία, χρησιμοποιήθηκε η μελέτη των Diener, Suh, Lucas και Smith (1999) ως προς τα συστατικά της υποκειμενικής ευεξίας. Οι Diener et al. ερμήνευσαν εννοιολογικά την ψυχολογική ή υποκειμενική ευεξία ως ένα ευρύ κατασκεύασμα που περιλαμβάνει τέσσερα ειδικά και διακριτά στοιχεία: (α) την ευχάριστη επίδραση της θετικής ευεξίας (π.χ. χαρά, ευτυχία, ψυχική υγεία), (β) τις δυσάρεστες επιπτώσεις ή την ψυχολογική δυσφορία (π.χ. ενοχή, ντροπή, θλίψη, άγχος, ανησυχία, θυμός, κατάθλιψη), γ) το αίσθημα ικανοποίησης από την ζωή (μια συνολική αξιολόγηση της ζωής) και (δ) τον τομέα ή την περίπτωση άντλησης ικανοποίησης (π.χ. εργασία, οικογένεια, ψυχαγωγία, υγεία, οικονομικά, εαυτός).

Παρά το γεγονός ότι τα μέτρα της ευχάριστης επιρροής (θετικής ευεξίας) και του αρνητικού συναισθήματος (ψυχολογική δυσφορία) συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, πολλές μελέτες υποστηρίζουν την διάκριση δύο διαστάσεων (Lucas, Diener, & Suh, 1996; Veit & Ware, 1983). Περιπλέκοντας την διάκριση μεταξύ θετικών και αρνητικών πτυχών της ευεξίας, ωστόσο, οδηγεί σε έναν μεγάλο αριθμό μέτρων που περιέχουν στοιχεία και των δύο (Diener et al., 1999). Για παράδειγμα, μια κλίμακα που χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση της ψυχολογικής ευεξίας στην βιβλιογραφία της ανεργίας, το Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας (GHQ-12; Goldberg, 1972), περιέχει στοιχεία που αφορούν τόσο στις θετικές, όσο και τις αρνητικές επιπτώσεις. Λόγω του μικρού αριθμού μελετών στους διάφορους συσχετισμούς ψυχολογικής ευεξίας και της χρήση μέτρων που δεν κάνουν ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ θετικών και αρνητικών επιρροών, μελετήθηκαν όλα τα μέτρα θετικής και

αρνητικής ευεξίας για την απεικόνιση μιας ευρύτερης, ανώτερης τάξης της διάσταση της συναισθηματικής ευεξίας. Αυτή η διάσταση, ονομάστηκε διάσταση της ψυχικής υγείας. Η ικανοποίηση από τη ζωή και ο τομέας ικανοποίησης αναλύθηκαν ξεχωριστά, όπου μετρήθηκαν. Τα μέτρα φυσικής ευεξίας χαρακτηρίστηκαν ως υποκειμενικά (αφορούν σε αυτο-αναφορές σωματικών συμπτωμάτων) ή αντικειμενικά (περιλαμβάνουν μετρήσεις περισσότερων αντικειμενικών ιατρικών δεικτών) ως προς την φύση τους. Οι υποκειμενικές εκτιμήσεις σωματικής υγείας περιλαμβάνουν συνήθως έρευνες σχετικά με την έκταση που έχει κανείς είτε ειδικά (π.χ., πονοκεφάλους, πόνους στην πλάτη) ή γενικά (π.χ., τον αριθμό των ημερών που δεν αισθάνεται καλά) παράπονα για την υγεία (Schwarzer, Jerusalem, & Hahn, 1994) ή μειωμένη σωματική λειτουργία (Gallo, Bradley, Siegel, και Kasl, 2000). Αυτές οι υποκειμενικές αξιολογήσεις της υγείας είναι σημαντικές, δεδομένου ότι ορισμένα συμπτώματα δεν μπορούν να παρατηρηθεί από άλλους και μπορούν να γίνουν αντιληπτά, απλά ρωτώντας το άτομο (Sherbourne, Allen, Kamberg, & Wells, 1992). Οι αντικειμενικές εκτιμήσεις για την σωματική υγεία περιλαμβάνουν εκτιμήσεις των δεικτών, όπως η αρτηριακή πίεση (Bailey, 1984), η κορτιζόλη στο σίελο (Grossi, Ahs, & Lundberg, 1998) ή ο ορός ουρικού οξέως (Cobb, 1974). Αν και οι υποκειμενικές εκτιμήσεις για την σωματική υγεία είναι πιο συχνές στη βιβλιογραφία της ανεργίας, διαφοροποιούνται όπου είναι δυνατόν μεταξύ των υποκειμενικών και αντικειμενικών δεικτών στην παρούσα μετα-ανάλυση.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν τόσο στο συνολικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο, υποδηλώνουν ότι η ανεργία, κατά μέσο όρο, επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική και σωματική ευεξία των ατόμων. Οι μελέτες στο συνολικό επίπεδο παρουσίασαν μια θετική σχέση μεταξύ των ποσοστών ανεργίας και δεικτών όπως η θνησιμότητα, οι καρδιακές παθήσεις, η ψυχική υγεία, η μεγάλη κατανάλωση αλκοόλ και η χρήση των υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Jin, Shah, και Svoboda, 1995). Οι μελέτες αυτές έχουν δεχθεί αρνητική κριτική, συμπεριλαμβανομένης της αδυναμίας τους να επιτρέψουν την γενίκευση σε ατομικό επίπεδο. Για παράδειγμα, εάν παρατηρηθεί μία θετική σχέση μεταξύ των αυτοκτονιών και του ποσοστού ανεργίας, είναι αδύνατον να προσδιοριστεί αν αυτοκτονούν αυτοί που είναι άνεργοι (Dooley & Catalano, 1988). Οι μελέτες σε ατομικό επίπεδο ωστόσο, υποδηλώνουν τη σχέση μεταξύ της ανεργίας και της μείωση της ευεξίας. Τρεις τύποι των μελετών σε ατομικό επίπεδο έχουν υποστηρίξει τις αρνητικές επιπτώσεις της ανεργίας (Wanberg et al.,

2001). Αρχικά, οι συγχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνεργοι τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής και σωματικής ευεξίας από ότι οι εργαζόμενοι. Δεύτερον, οι διαχρονικές μελέτες έχουν παρακολουθήσει άτομα σε βάθος χρόνου, από την ανεργία στην απασχόληση, και δείχνουν αύξηση στην ψυχολογική και σωματική ευεξία σε όσους επαναπροσλαμβάνονται. Τελευταία, μελέτες έχουν επίσης διεξαχθεί σε άτομα μέσα σε μια χρονική περίοδο από την απασχόληση στην ανεργία (που δείχνουν μείωση της ψυχολογικής και σωματικής ευεξία στους εκτοπισμένους εργαζομένους).

Οι συγχρονικές μελέτες σύγκρισης μεταξύ ανέργων και απασχολούμενων ατόμων παρέχουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη σχέση μεταξύ ανεργίας και ατομικής ευεξίας. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να εξάγουμε συμπεράσματα αιτιότητας από αυτό το είδος των δεδομένων. Ένας ερευνητής, για παράδειγμα, ο οποίος βρίσκει ότι μία ομάδα ανέργων έχει χαμηλότερη ψυχική υγεία από ό,τι μια ομάδα σύγκρισης που αποτελείται από εργαζόμενους δεν μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η χαμηλότερη ψυχική υγεία αποτελεί συνέπεια της ανεργίας. Αντ' αυτού, μπορεί να ισχύει ότι τα άτομα με χαμηλότερη ψυχική υγεία είναι πιο πιθανό να χάσουν τη δουλειά τους ή ότι τα άτομα με υψηλότερη ψυχική υγεία είναι πιο πιθανό να βρουν νέες θέσεις εργασίας (Mastekaasa, 1996; Warr, Jackson, & Banks, 1988).

Αυτός ο προβληματισμός έχει ονομαστεί «μεροληψία επιλογής» (Kessler, Turner, & House, 1987) ή απλά «επιλογή» (Claussen, Bjørndal, και Hjort, 1993) στην βιβλιογραφία. Οι διαχρονικές μελέτες έχουν το πλεονέκτημα της παρακολούθησης και σύγκρισης των ίδιων ατόμων σε μία χρονική περίοδο. Ένα μειονέκτημα αυτών των μελετών σχετίζεται με το διαφορετικό είδος των αποτελεσμάτων επιλογής, την θνησιμότητα (Cook & Campbell, 1976). Δηλαδή, είναι πιθανό οι αποχωρήσεις από την μελέτη να είναι άτομα που δεν αντιμετωπίζουν μείωση της ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια της ανεργίας (Graetz, 1993). Είναι επίσης εύλογο ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε μακροχρόνιες μελέτες, να είναι αυτά που βιώνουν περισσότερο το άγχος και τον φόβο και ότι συμμετέχουν σε έρευνες επειδή δίδεται φωνή στον πόνο τους.

Τέλος, είναι πιθανό ότι οι μακροχρόνιες μελέτες να διεξάγονται συμπτωματικά σε εποχές όπου υπάρχουν φυσικές, εποχιακές αλλαγές στην ευεξία (π.χ. βελτιώσεις στην ευεξία θα μπορούσαν φυσικά να συμβούν καθώς οι άνθρωποι μεταβαίνουν από τους χειμερινούς στους ανοιξιάτικους μήνες, (Cook & Campbell,

1979). Έτσι, τα ευρήματα από τις περισσότερες μελέτες ως προς την απώλεια θέσεων εργασίας και την ανεργία, πρέπει να μετριάζονται αναγνωρίζοντας τις απειλές κατά της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας των ερευνητικών τους σχεδίων (Cook & Campbell, 1976). Με δεδομένες αυτές τις πιθανές αδυναμίες, είναι σημαντικό να συλλέγονται δεδομένα από μια ποικιλία ερευνητικών προσεγγίσεων για να αποκαλυφθούν σχέδια και τάσεις όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της ψυχικής υγείας και της ανεργίας.

Μια προκαταρκτική μετα-ανάλυση βασίζεται σε εννέα ατομικά επίπεδα διαχρονικών μελετών που διεξήχθησαν μεταξύ 1986 και 1996, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχουν οι αρχικές πληροφορίες σχετικά με το πιθανό μέγεθος των επιπτώσεων της ανεργίας στην ψυχική υγεία (Murphy & Athanassou, 1999). Συγκεκριμένα, ένα σταθμισμένο μέγεθος της επίδρασης της τάξεως του 0.36 ($k = 5$) υπολογίστηκε για τις αλλαγές στην ψυχική υγεία που συνδέονται με την μετάβαση από την απασχόληση στην ανεργία και το οποίο αντιστοιχεί σε μείωση στον τομέα της ψυχικής υγείας. Ένα σταθμισμένο μέγεθος της επίδρασης της τάξεως του 0.54 ($k = 7$) υπολογίστηκε για την μετάβαση από την ανεργία στην απασχόληση, παρουσιάζοντας αύξηση στον τομέα της ψυχικής υγείας. Η παρούσα μετα-ανάλυση βασίζεται σε μια πολύ πιο εκτεταμένη βάση της βιβλιογραφίας και έχει ένα ευρύτερο πεδίο από αυτό της μελέτης. Για παράδειγμα, για να επιτραπεί η εξέταση της σχέσης μεταξύ ανεργίας και ευεξίας, συμπεριελήφθησαν επιπλέον συγχρονικές μελέτες, καθώς και μια πληθώρα διαθέσιμων διαχρονικών συγκριτικών μελετών μεταξύ των ανέργων και των απασχολούμενων ατόμων. Μπορούμε επίσης να διερευνήσουμε τους συσχετισμούς της ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια της ανεργίας, καθώς και την σχέση μεταξύ της ευεξίας κατά της ανεργίας και την πιθανότητα επαγγελματικής επανένταξης. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων σε αυτές τις αναλύσεις περιλαμβάνουν, εφόσον είναι διαθέσιμα, όχι μόνο την ψυχική υγεία, αλλά και ένα ευρύτερο πεδίο αποτελεσμάτων της ευεξίας, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης από την ζωή, της ικανοποίησης από έναν τομέα και την σωματική υγεία. Τέλος, σε αντίθεση με τους Murphy και Athanassou (1999), οι οποίοι δεν διόρθωσαν το σφάλμα της μέτρησης (π.χ. αναξιопιστία), οι υπολογισμοί ως προς μέγεθος της επίδρασης διορθώθηκαν για θέματα αναξιопιστίας τόσο στις προβλέψεις, όσο και στα κριτήρια. Οι Warr (1987) και Jahoda (1979) έδωσαν θεωρητικές εξηγήσεις για το γιατί η ανεργία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ευεξία των ατόμων. Ο Warr (1987) πρότεινε ότι η ανεργία

οδηγεί σε αρνητικές ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις λόγω του ότι οι άνεργοι δεν βιώνουν εννέα θετικά οφέλη που συνδέονται με την απασχόληση: την ευκαιρία για τον έλεγχο, την ευκαιρία για τη χρήση δεξιοτήτων, τους στόχους που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, την ποικιλία, την περιβαλλοντική σαφήνεια, την διαθεσιμότητα χρημάτων, την σωματική ασφάλεια, τις ευκαιρίες για διαπροσωπική επαφή και την αποτίμηση της κοινωνικής θέσης. Η Jahoda (1982) ομοίως καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η απώλεια της εργασίας γεννά αρνητικά αποτελέσματα, διότι οι άνεργοι είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν μια σειρά από θετικές και άδηλες συνέπειες που συνδέονται με την εργασία.

Πρότεινε ότι η απασχόληση επιβάλλει μια χρονική δομή στην ημέρα, επιτρέπει στα άτομα να συναναστρέφονται με τους άλλους, παρέχει στους ανθρώπους μια αίσθηση του σκοπού, επιτρέπει στα άτομα να ανεβάζουν το στάτους τους και ενθαρρύνει τη δραστηριότητα. Η έρευνα υποστήριξε εν μέρει τις παραπάνω προτάσεις (Kinicki, Prussia, & McKee-Ryan, 2000; Wanberg, 1995; Winefield, Winefield, Tiggemann, & Goldney, 1991). Με βάση την παραπάνω συζήτηση, αναμένονται χαμηλότερα επίπεδα ευεξίας μεταξύ των ανέργων σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται και μία προσπάθεια για τεκμηρίωση του μεγέθους της επίδρασης αυτής της σχέσης σε (α) συγχρονικές μελέτες σύγκρισης των ανέργων και των απασχολούμενων ατόμων, (β) σε διαχρονικές μελέτες που παρακολουθούν τα άτομα από την ανεργία στην απασχόληση και γ) σε διαχρονικές μελέτες που παρακολουθούν τα άτομα από την απασχόληση στην ανεργία.

Πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να εξετάσουν τις επιπτώσεις της ανεργίας στην ψυχολογική ευεξία των ατόμων, και ορισμένες από αυτές επικεντρώθηκαν στην φυσική ευεξία. Ένας μικρός αριθμός μελετών έχει εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην ψυχολογική και σωματική ευεξία των εκτοπισμένων εργαζομένων και τις πιθανότητες της επαγγελματικής επανένταξής τους. Η αξιολόγηση των διαθέσιμων μελετών αποδίδει μικτά ευρήματα. Οι Claussen et al. (1993) διαπίστωσαν ότι ανάμεσα σε ένα τυχαίο δείγμα των εγγεγραμμένων ανέργων στη Νορβηγία, εκείνοι που πέρασαν κανονικά τα τεστ ψυχικής οδύνης και τις ιατρικές διαγνώσεις είχαν αυξημένη πιθανότητα επαγγελματικής επανένταξης. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται από μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη στην Ολλανδία (Taris, 2002), στην οποία η υψηλότερη ψυχική υγεία σχετίζεται με την πιθανότητα επαγγελματικής επανένταξης ανάμεσα σε 98 άνεργους ενήλικες. Αντίθετα ευρήματα, ωστόσο, αναφέρθηκαν από

τους Warr και Jackson (1985); Kessler, Turner και House (1989); και Schaufeli και van Yperen (1993). Αν και τα εμπειρικά αποτελέσματα είναι ανάμικτα, η θεωρητική ανάλυση δείχνει μια θετική σχέση μεταξύ της ευεξίας κατά τη διάρκεια της ανεργίας και της πιθανότητας επαγγελματικής επανένταξης. Ο Taris (2002), για παράδειγμα, εξήγησε την επιλογή της επαγγελματικής επανένταξης χρησιμοποιώντας την αναπτυξιακή θεωρία της διάρκειας της ζωής, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κακή ψυχική υγεία μπορεί να μειώσει την ικανότητα των ανέργων να διαμορφώσουν ενεργά το περιβάλλον τους και μπορεί να μειώσει την πρόθεσή τους για αναζήτηση εργασίας και τη συμπεριφορά τους, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα της επαγγελματικής επανένταξής τους.

Ο ψυχολογικός αντίκτυπος της ανεργίας μπορεί επίσης να εκδηλωθεί και με φυσιολογικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Grossi et al. (1998) εξέτασαν ψυχολογικές μεταβλητές και τα επίπεδα κορτιζόλης σε απάντηση μιας αγχωτικής δραστηριότητας ανάμεσα σε μια ομάδα μακροχρόνια ανέργων.

Εντόπισαν μια ομάδα «εξαντλημένων» εργαζομένους με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης, ευερεθιστότητα, άγχος και χαμηλά επίπεδα δεξιοτεχνίας, οι οποίοι παρουσίασαν χαμηλή αντιδραστικότητα στους στρεσογόνους παράγοντες από την άποψη των εκκρίσεων κορτιζόλης. Επιπλέον, οι άνεργοι αναφέρουν μεγαλύτερη σωματική ασθένεια και παράπονα για την υγεία (Schwarzer et al, 1994; Turner, 1995) και είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε συμπεριφορές υγείας υψηλού κινδύνου, όπως η κατάχρηση αλκοόλ (Claussen, 1999; Rasky, Stronegger & Freidl, 1993).

Έτσι προκύπτει το επιχείρημα ότι τα άτομα με κακή σωματική υγεία μπορεί να αντιμετωπίσουν περιορισμούς που τους αναγκάζουν να έχουν δυσκολίες στην αναζήτηση και την εξεύρεση απασχόλησης. Στην παρούσα μετα-ανάλυση, υπολογίζουμε και αναφέρουμε την μέση σχέση μεταξύ της ψυχολογικής και σωματικής ευεξίας και της πιθανότητας επαγγελματικής επανένταξης σε όλες τις μελέτες που διεξήχθησαν μέχρι σήμερα.

Κεφάλαιο 3. Κρίση και εκπαίδευση

Οι ρυθμίσεις που αναφέρονται στο μνημόνιο και ορίστηκαν προκειμένου να βοηθηθεί η ελληνική οικονομία και να επέλθει διαφοροποίηση και ανασυγκρότηση του ελληνικού συστήματος παιδείας στις τρεις βαθμίδες ανάπτυξης του είναι οι κάτωθι (Alfavita, 2014):

1. Ειδικά μισθολόγια στους εκπαιδευτικούς και ευρύτερα στο δημόσιο τομέα: Θεσπίστηκε ειδική νομοθεσία για τη μείωση των μηνιαίων αποδοχών των εργαζομένων των ειδικών μισθολογικών καθεστώτων (εκτός από τα δώρα Χριστουγέννων, Πάσχα και καλοκαιριού) που ισχύει από 1η Αυγούστου του 2012, με την ακόλουθη κλίμακα μείωσης: 2% για μισθούς από 100 έως 1500 ευρώ, 20% για το τμήμα από 1500 έως 2000 ευρώ, 30% για μισθούς από 2500 έως 4000 ευρώ και 35% για μισθούς άνω των 4000 ευρώ.
2. Μισθολογικό κόστος: Θέσπιση νομοθεσίας για τη μείωση του μισθολογικού κόστους στη παιδεία και ευρύτερα στο δημόσιο τομέα, η μείωση ήταν κατά 151 εκατομμύρια ευρώ το 2013 ενώ θα είναι 34 εκατομμύρια το 2014. Συμπεριλαμβάνεται η μείωση του κόστους των συμβούλων κατά 11 εκατομμύρια ευρώ το 201, καθώς και πάγωμα των προσλήψεων.
3. Νέο μισθολόγιο: Θα εφαρμοστεί νέο μισθολόγιο του προσωπικού στην εκπαίδευση, με στόχο την εξοικονόμηση 14 εκατομμύρια ευρώ το 2013 και επιπλέον 194 εκατομμύρια ευρώ το 2014.
4. Εποχικά επιδόματα: Θέσπιση νομοθεσίας για την κατάργηση των δώρων στο τομέα της εκπαίδευσης για τους εργαζομένους αλλά και στη κεντρική διοίκηση. Θεωρώντας ότι με τη διεύρυνση του μέτρου θα εξοικονομηθούν 424 εκατομμύρια ευρώ το 2013.
5. Εργασιακή εφεδρεία: 1% των δημοσίων υπαλλήλων συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών θα τεθεί σε δημοσιότητα. Θεσπίση νομοθεσίας για τη κατάργηση όλων των εξαιρέσεων από το ενιαίο μισθολόγιο του δημόσιο τομέα και στην εκπαίδευση που εισήχθη το 2011, πράγμα που θα μειώσει τις δαπάνες κατά 15 εκατομμύρια ευρώ το 2013.
6. Φορολογικά επιδόματα: Κατάργηση των κινήτρων επίτευξης στόχων των δημοσίων υπαλλήλων, για την εξοικονόμηση 66 εκατομμύρια ευρώ το 2014.

7. Μπόνους απόδοσης: Καταργήθηκαν με βάση το μνημόνιο και τους νέους νόμους τα μπόνους απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων με στόχο την εξοικονόμηση 178 εκατομμυρίων το 2014.

8. Περικοπές στην παιδεία: Θέσπιση τριών νομοσχεδίων για να α) επιτραπούν οι υποχρεωτικές οι μεταθέσεις των εκπαιδευτικών από τη μια περιοχή σε μια άλλη, β) γίνει συγχώνευση σχολικών μονάδων και γ) να μετακινηθεί διοικητικά το προσωπικό από τον υπόλοιπο δημόσιο τομέα προς το Υπουργείο παιδείας. Μετά την έγκριση των νομοσχεδίων, εκδόθηκε απόφαση για τη μείωση του αριθμού του μη μόνιμου διδακτικού προσωπικού σε ετήσια βάση από 15.226 σε 2000 δασκάλους.

9. 1 προς 5: Επέκταση του κανόνα 1 προς 5 για τις προσλήψεις μέχρι το 2016.

10. Τσεκούρι στην εκπαίδευση: Θέσπιση νομοθεσίας για ένταξη όλων των δημοσίων υπαλλήλων στο ενιαίο μισθολόγιο. Μείωση του μέσου κόστους σε 1.900 ευρώ το μέγιστο που ισχύει από το 2013.

11. Υποχρεωτικές μεταθέσεις: Θέσπιση νομοθεσίας που επιτρέπει τις υποχρεωτικές μεταθέσεις προσωπικού, οριζόντιες και κάθετες μέσα στη γενική κυβέρνηση και από τη μια περιοχή στην άλλη.

Με βάση τα μνημόνια εκεί που διαγράφηκε με βάση και τα παραπάνω η νέα κατάσταση για τη δημόσια εκπαίδευση είναι ο προϋπολογισμός. Η δημόσια χρηματοδότηση μειώθηκε το διάστημα 2009-2014 κατά 35,5% και σχεδιάζεται μείωση της κατά 47% ως το 2016. Μειώθηκε στο 2,51% του ΑΕΠ το 2013 και θα φτάσει στο 2,15% το 2016. Ο μέσος όρος των αντίστοιχων δαπανών στην Ευρώπη βρίσκεται στο 5% του μέσου ΑΕΠ. Η μεγαλύτερη μείωση χρηματοδότησης αναφέρεται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έκλεισαν από το 2011 περισσότερα από 1200 σχολεία και 120 επαγγελματικές σχολές. Μέσα στο 2014 θα γίνουν 1676 νέες συγχωνεύσεις σχολείων. Συγχρόνως καταργήθηκαν υποστηρικτικές δομές (ενισχυτική διδασκαλία, σχολικές βιβλιοθήκες, συμβουλευτικοί σταθμοί και δομές Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ενώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν θα λειτουργήσει ούτε το 2014 (AlfaVita,2010)

Συγχρόνως απολύθηκαν περισσότεροι από 10.000 αναπληρωτές. Σήμερα στα σχολεία εργάζονται 30.000 λιγότεροι εκπαιδευτικοί, μείωση κατά 30% από το 2010. Σε μετάταξη υποχρεώθηκαν 5.000 εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και

σε διοικητικές θέσεις. Σύμφωνα με το μνημόνιο καλύπτονται όλες οι ανάγκες εκ των έσω. Τέλος αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα από 25 στους 30 και γίνονται και υποχρεωτικές μετακινήσεις μαθητών σε άλλα σχολεία, ώστε να βγαίνουν λιγότερα τμήματα που θα χρειάζονται λιγότερους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά για τους εκπαιδευτικούς των δυο βαθμιδών οι ετήσιες αποδοχές μειώνονται από το 22% και το 45% για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα ο εισαγωγικός μισθός είναι 640 ευρώ από 1070 και ο καταληκτικό 1400 ευρώ από 1600. Μεγάλες μειώσεις έγιναν και στις συντάξεις και το εφάπαξ. Το ωράριο των εκπαιδευτικών αυξήθηκε κατά 2 ώρες. Λόγω των παραπάνω ωρών δεν θα γίνουν παραπάνω προσλήψεις, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε υποχρεωτική κινητικότητα.

3.1 Οι επιπτώσεις της κρίσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Hawkesworth et al (2008) η εικόνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι λιγότερο ξεκάθαρη στην Ελλάδα. Οι κρατικές δαπάνες της Ελλάδας για την παιδεία είναι πολύ χαμηλότερες σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, επομένως η χαμηλότερη παραγωγή ενδεχομένως να οφείλεται στις περιορισμένες δαπάνες. Παρατηρείται λοιπόν ότι ακόμα και την περίοδο πριν ή στις απαρχές της κρίσης, η παιδεία στην Ελλάδα αντιμετώπιζε προβλήματα και γενικά οι επενδύσεις που γίνονταν ήταν λίγες χαμηλές όπως αναφέρει ο συγγραφέας σε σχέση με το μέσο όρο, αυτό σημαίνει ότι το σύστημα ίσως μετά τη κρίση και με βάση τα νέα μέτρα επιβαρύνθηκε ακόμα πιο πολύ.

Αρκετά χρόνια πριν η Skolarikou (2003) είχε αναφέρει ότι υπάρχει μια ξεκάθαρη ένδειξη αναποτελεσματικότητας στην Ελλάδα σε επίπεδο έμψυχου δυναμικού. Η Ελλάδα όπως ανέφερε είχε σχετικά χαμηλότερη παραγωγή σε επίπεδο εκπαίδευσης ενώ απασχολούσε περισσότερους εκπαιδευτικούς ανά μαθητή σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τη κατάλληλη κατάρτιση ή δεν υποστηρίζονταν από τις κατάλληλες υποδομές ώστε να είναι αποτελεσματικοί (Skolarikou, 2003)

Στην Ελλάδα πιστοποιώντας τη θέση της Skolarikou(2003), ο OECD(2008) αναφέρει ότι σημειώνονται οι χαμηλότερες δαπάνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε παρά τον υψηλό αριθμό εκπαιδευτικών, υπάρχει αναποτελεσματικότητα λόγω

έλλειψης των κατάλληλων μέσω υποστήριξης των εκπαιδευτικών, με στόχο να είναι πιο αποτελεσματικοί. Η Ελλάδα δαπανά ελάχιστα στις υποδομές της παιδείας (π.χ. κτίρια και εκπαιδευτικό εξοπλισμό) και στην προσχολική εκπαίδευση (OECD 2008)

3.1.1 Υποβάθμιση σχολείων

Σε όλες τις περιοχές, είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς αν το κλείσιμο, οι συγχωνεύσεις ή/και η αναδιοργάνωση των σχολείων, η κατάργηση μαθημάτων και η μείωση στα προγράμματα σπουδών είναι αποτελέσματα της κρίσης ή αν οι κυβερνήσεις ακολουθούν τις πολιτικές που έχουν ήδη προγραμματιστεί σε προηγούμενα χρόνια.

Η κατάργηση μαθημάτων, όπως οι τάξεις ξένων γλωσσών και σχολικών υπηρεσιών, όπως η συμβουλευτική καθοδήγηση, υποδηλώνει ότι αυτά τα θέματα μάλλον θεωρούνται ως περιττές δαπάνες από τις εθνικές και τοπικές κυβερνήσεις (Education International, 2010).

Επίσης η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία θεσπίστηκε εν μέσω οικονομικής κρίσης, με τον τρόπο που εφαρμόζεται επηρεάζει αρνητικά την εκπαίδευση στο σύνολό της. Συγκεκριμένα η σημερινή μορφή της αυτοαξιολόγησης περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών και εφαρμόζει τις κυβερνητικές πολιτικές χωρίς παρεκκλίσεις. Το παραπάνω αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα σε κάθε προσπάθεια προοδευτικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζουγανέλη κ.α, 2007).

Παράλληλα η πολιτική αυτή αξιολόγησης, ουσιαστικά καταργεί το δημόσιο σχολείο και τη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, μετατρέποντάς την σε προϊόν, που αξιολογείται και βάσει της αξιολόγησης προωθείται ή αποσύρεται από την αγορά. Έτσι με το παρόν σύστημα αξιολόγησης, τα σχολεία αξιολογούνται, βάσει των επιδόσεων των μαθητών και βάσει των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, σε «καλά» και «κακά» σχολεία, όπου τα δεύτερα υποβαθμίζονται (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152) και τελικά οδηγούνται στο κλείσιμο. Ωστόσο διαφεύγει της προσοχής ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν εξαρτώνται μόνο από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και από το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και την έμφυτη ικανότητά τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Επίσης, για να εφαρμοστεί η έννοια της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση, πρέπει η εκπαίδευση να νοηθεί ως μια παραγωγική διαδικασία κατά την οποία ανθρώπινοι και φυσικοί πόροι, οι εισροές, αναμειγνύονται με ποικίλους τρόπους. Το εξαγόμενο της διαδικασίας αυτής είναι τα εκπαιδευτικά προϊόντα ή εκροές. Ένα σχολείο ωστόσο παράγει ταυτόχρονα διδακτικό και παιδαγωγικό έργο καθώς επίσης μορφωτικά και κοινωνικά αγαθά (Ζουγανέλη κ.α, 2007). Το σύστημα αξιολόγησης, αποσκοπεί στην ποσοτικοποίηση των παραπάνω και στη μετατροπή των δημόσιων σχολείων σε βιομηχανική παραγωγή.

Το παραπάνω οδηγεί σε ανταγωνιστικές σχέσεις των σχολείων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών. Κάθε σχολείο αγωνίζεται για τη δική του θετική αυτοαξιολόγηση, προκειμένου να κερδίσει και την ανάλογη χρηματοδότηση.

3.1.2 Επιπτώσεις στην ποιότητα εκπαίδευσης

Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η αυτοαξιολόγηση σήμερα, πέραν των αρνητικών επιπτώσεων στην υποβάθμιση των σχολείων επηρεάζει και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Όταν γίνεται λόγος για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού νοείται η αντίληψη και η εικόνα που έχει ο ίδιος εκπαιδευτικός για τον εαυτό του ως επαγγελματία (Day και Kington, 2008). Η εικόνα αυτή διαμορφώνεται, επηρεάζεται και συντηρείται βάσει α) του γενικότερου σχολικού κλίματος, που επικρατεί στη σχολική μονάδα που εργάζεται ο εκπαιδευτικός, β) της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, αλλά και με τον διευθυντή του σχολείου, γ) της σχέσης του με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών και τέλος βάσει των σχολικών επιδόσεων των μαθητών του (Sachs, 2001; Beijjaard et al., 2004; Day και Kington, 2008). Βάσει των παραπάνω εύλογα συμπεραίνεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη και διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Cooper και Olson, 1996).

Συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση με τον τρόπο που εφαρμόζεται έχει στόχο να χειραγωγήσει και να ελέγξει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, έτσι ώστε να μην παρεκκλίνει από το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα που υπάρχει και να συμμορφώνεται προς τους κανόνες του. Με αυτό τον τρόπο η εξουσία εξασφαλίζει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών θα λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και ομοιόμορφα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Το παραπάνω οδηγεί αυτόματα τον εκπαιδευτικό στην απώλεια της διαφορετικότητάς του, καθώς κάθε εκπαιδευτικός, ως μοναδική προσωπικότητα, διδάσκει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο (Βέρδης, 2001). Παράλληλα τον οδηγεί και στον τρόμο, καθώς εάν δεν καταφέρει να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις του συστήματος θα αξιολογηθεί ως ανεπαρκής και θα χάσει τη δουλειά του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση σήμερα συνδέεται επίσης σε μεγάλο βαθμό με τη μισθολογική και βαθμολογική κλίμακα του εκπαιδευτικού, αλλάζοντας το καθεστώς των εργασιακών σχέσεων (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152). Απόρροια του παραπάνω είναι η δημιουργία σχέσεων ανταγωνιστικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός αγωνίζεται για τη δική του θετική αυτοαξιολόγηση και παραμονή στη σχολική μονάδα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Η συλλογικότητα και η αλληλοεξάρτηση απαλείφονται από τη σχολική μονάδα.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί χάνουν το στόχο του επαγγέλματός τους, τη διδασκαλία, και ενδιαφέρονται μόνο για την αξιολόγησή τους. Η ιστορία της τάξης καταργείται, ενώ η σχολική μονάδα, η παιδαγωγική διδακτική ικανότητα και το εκπαιδευτικό έργο γενικότερα υποβιβάζεται σε ένα μετρήσιμο αντικείμενο, χάνοντας την ποιότητά του (Ζουγανέλη κ.α, 2007).

Με δεδομένο ότι οι αξιολογικές κρίσεις προέρχονται από τον διευθυντή, ακυρώνεται ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, καθώς τα μέλη του, οι εκπαιδευτικοί, υποτάσσονται στις αποφάσεις του διευθυντή και δε μπορούν να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους ή/και τις προσωπικές τους απόψεις (Δημητρόπουλος, 2010). Παράλληλα υπονομεύεται και ο επιστημονικός ρόλος των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι αποφασίζουν για τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2010).

Τέλος, το σχέδιο περί αυτοαξιολόγησης δεν προβλέπει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152), τα οποία καθίστανται απαραίτητα σε μια εποχή που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται στον τομέα της εκπαίδευσης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αποτελεί γεγονός ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν συνεχώς. Παρουσιάζεται λοιπόν μια ανάγκη για «δια βίου μάθηση». Η δια βίου μάθηση *«αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του»* (Κόκκος, 2005).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται απλώς στη συμμετοχή και την παρακολούθηση προαιρετικών ή υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, που προσφέρονται από διάφορους φορείς επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, που συντελείται στο πλαίσιο και σε άμεση συνάρτηση με τη συνολική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση δηλαδή των εκπαιδευτικών δε συντελείται σε πολιτικο-κοινωνικό και ιστορικό κενό καθώς συνδέεται στενά με την εξέλιξη υλικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών συνθηκών και όρων που προσδιορίζουν συνολικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή (Karagiorgi & Symeou, 2007).

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο η αποδοχή και η υποστήριξη συγκεκριμένων κάθε φορά μέτρων και αλλαγών στην εκπαίδευση όσο η ανάπτυξη και η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών και ήθους, που κάνουν τη συνεχή αναβάθμιση και αλλαγή της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας και της μάθησης-μόρφωσης στο σχολείο αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εργασίας στο σχολείο. Από αυτήν την άποψη, η επιμόρφωση επιτυγχάνει όταν τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν παραχωρήσει τη θέση τους στους καθημερινούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της διοίκησης, οι σχολικοί σύμβουλοι κατανοούν, εξηγούν και διαμορφώνουν μετασχηματιστικές παρεμβάσεις στο σημερινό σχολείο. Έτσι, τα επιμορφωτικά προγράμματα αρχίζουν όταν έχει ολοκληρωθεί η εφαρμογή τους.

Η επιμόρφωση είναι δυνατό να είναι άλλοτε υποχρεωτική και άλλοτε προαιρετική. Η ευθύνη για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων επιμόρφωσης ανήκει κυρίως στην Πολιτεία. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι η ίδρυση φορέων επιμόρφωσης, η οικονομική τους υποστήριξη, η εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής, η ελάφρυνση

των εκπαιδευτικών από περιορισμούς ή φόρτο εργασίας, η προσφορά κινήτρων, η προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων κ.ά (Μαυρογιώργος, 2009).

Η **υποχρεωτική επιμόρφωση** είναι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα τα οποία κατά το σχεδιασμό τους, τον προγραμματισμό τους και κατά την υλοποίησή τους ορίζονται ως υποχρεωτικά. Η υποχρεωτική επιμόρφωση, όπως είναι φανερό, ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, από την άποψη της θεματικής, της διάρκειας, των επιμορφωτών, του επιμορφωτικού υλικού, του τόπου πραγματοποίησης, του χρόνου κ.ο.κ. Συνήθως, η συμμετοχή στην υποχρεωτική επιμόρφωση επιδοτείται. Αυτή συνήθως αναφέρεται και ως περιοδική επιμόρφωση και καλύπτει την εισαγωγή και την υποδοχή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων που αποφασίζονται από τη διοικητική ιεραρχία, ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς («εισαγωγική»), τους σχολικούς συμβούλους, ή προϊσταμένους, ή διευθυντές σχολείων που επιλέγονται για πρώτη φορά και την προβλεπόμενη από τη σχετική νομοθεσία υποχρέωση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν, π.χ. κάθε 4-5 χρόνια σε επιμορφωτικά προγράμματα (Μαυρογιώργος, 2009).

Η **προαιρετική επιμόρφωση** παρέχεται από φορείς όπως το Υπουργείο Παιδείας (ΠΙ, Διευθύνσεις, Π.Ε.Κ κ.ά.), τα πανεπιστήμια, τις επιστημονικές ενώσεις, τους διάφορους πολιτιστικούς φορείς κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για το αν θα συμμετέχουν ή όχι σε αυτού του είδους την επιμόρφωση. (Μαυρογιώργος, 2009).

Η **επιμόρφωση έξω από το σχολείο** αποτελεί την πιο παλαιά οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, η οποία συνήθως έχει το χαρακτήρα ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, ταχύρυθμων, μέσης ή και μεγαλύτερης διάρκειας (ενός ή δύο ετών), τα οποία προσφέρονται εκτός της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα προγράμματα αυτά. Συχνά, τα προγράμματα μεγάλης διάρκειας προσφέρονται και για την απόκτηση αντίστοιχων μεταπτυχιακών τίτλων («μεταπτυχιακή επιμόρφωση»). Την ευθύνη αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων την αναλαμβάνουν συνήθως τα πανεπιστήμια ή άλλες περιφερειακές (Ι.Ε.Κ) ή κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Αν και δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, αυτή η μορφή επιμόρφωσης φαίνεται να παρουσιάζει μια σειρά μειονεκτημάτων, όπως αναντιστοιχία ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στο περιεχόμενο των προγραμμάτων,

δυσκολία μεταφοράς των νέων γνώσεων στη σχολική πράξη (έμφαση στη θεωρία, έλλειψη υποδομής), ανισότητα ευκαιριών επιμόρφωσης, αδυναμία κάλυψης μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, υψηλό κόστος αλλά και δυσχέρειες στη λειτουργία των σχολείων, λόγω των αποσπάσεων.

Η **επιμόρφωση μέσα στο σχολείο** θεμελιώνεται στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορύθμισης και είναι αποτελεσματικότερη και πιο έγκυρη όταν γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή στη βάση δικτύων σχολικών μονάδων. Συνήθως, αναφέρεται ως ενδοσχολική επιμόρφωση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ή δίκτυα σχολικών μονάδων σε φορείς επιμόρφωσης. Εξασφαλίζει περισσότερες προϋποθέσεις για την αντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα, για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, για τη δημιουργία νοοτροπίας καινοτομίας στο σχολείο, συνεργασίας, ερευνητικής δράσης κ.ά. Η επιμόρφωση στο σχολείο προετοιμασίας, της διάχυσης, της εφαρμογής, της ολοκλήρωσης και της αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2009).

Η εξάπλωση της διαδικτυακής μάθησης και η λειτουργία των ανοικτών πανεπιστημίων έρχονται να συμπληρώσουν ένα κενό στις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου για συνεχή μάθηση. Τα ανοιχτά πανεπιστήμια και η εξ αποστάσεως μάθηση δίνουν υλική υπόσταση στα δημοκρατικά ιδεώδη μιας παιδείας η οποία είναι αναγκαίο να είναι προσιτή σε όλους. Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες τάσεις στην παιδεία, όπως επίσης και τη σημασία των συνθηκών κάτω από τις οποίες η τεχνολογία μπορεί να εισαχθεί στα σχολεία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία. Η ραγδαία ανάπτυξη των τηλεπικοινωνιών και διαδικτυακών τεχνολογιών έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Με τη συνεχιζόμενη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς η δημιουργία γνώσης βασίζεται όλο και περισσότερο στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων καθώς και στις αρχές της συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας. Για την επιτυχή εισαγωγή της τεχνολογίας στα σχολεία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας. Λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν με τρόπους παρόμοιους με αυτούς που έχουν διδαχτεί (Vrasidas & McIsaac, 2001), για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εισαγάγουν σωστά την τεχνολογία στην τάξη θα πρέπει να εκπαιδευτούν για τη χρήση της τεχνολογίας με τη χρήση τεχνολογίας. Παράλληλα, με το να εμπλακούν οι

εκπαιδευτικοί σε μια συνεχή διαδικασία δια βίου μάθησης, θα μπορούν και αυτοί με τη σειρά τους να περάσουν το μήνυμα και την αναγκαιότητα για δια βίου μάθηση στους μαθητές τους.

Ο Wenglinsky (2000) ανέλυσε αποτελέσματα πολλών ερευνών από το National Assessment of Education Progress στις ΗΠΑ και βρήκε ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην τάξη και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν περισσότερο την επιτυχία των μαθητών σε σύγκριση με παράγοντες όπως ο αριθμός μαθητών σε μια τάξη και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, έρευνες που ασχολήθηκαν με τη βελτίωση των σχολείων έδειξαν ότι η συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας που προσφέρεται στις τάξεις και τα σχολεία (Hopkins, 2001).

Ένας από τους λόγους που πολλοί εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν επιμορφωτικά μαθήματα είναι η έλλειψη χρόνου και η δυσκολία να παρευρεθούν στους χώρους όπου προσφέρονται τα μαθήματα. Η εξ αποστάσεως μάθηση έχει αποδειχτεί για δεκάδες χρόνια τώρα ως ένας επιτυχής τρόπος παιδείας. Επιπρόσθετα, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η επιμόρφωση και διδασκαλία μέσω διαδικτύου είναι εξίσου αποτελεσματικές όσο και η παραδοσιακή κατά πρόσωπο επιμόρφωση (Clark, 2000; Paloff & Pratt, 2001). Σήμερα με τη χρήση του διαδικτύου επιμορφώνονται επιτυχώς χιλιάδες επαγγελματίες (Clark, 2000). Η χρήση του διαδικτύου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών παρέχει ευκαιρίες μάθησης ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί καίρια ανάγκη του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στις ΗΠΑ οι εκπαιδευτικοί, για να μπορούν να διατηρούν τη διδασκαλική τους άδεια, κάθε πέντε χρόνια κατά μέσο όρο πρέπει να συμπληρώνουν αριθμό επιμορφωτικών μαθημάτων (αυτό αλλάζει ανάλογα με τους νόμους κάθε πολιτείας). Για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των χιλιάδων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν πλήρη απασχόληση σε σχολεία, γίνεται συστηματική χρήση δικτυακών τεχνολογιών για να μπορούν να επιμορφώνονται εξ αποστάσεως. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου έχει επιμορφώσει πάνω από 100.000 εκπαιδευτικούς μέσω του διαδικτύου (Leach et al., 2004).

Το υπόμνημα του Συμβουλίου της Ευρώπης της Λισαβόνας του 2000 σχετικά με τη δια βίου μάθηση (lifelong learning) προτείνει την εισαγωγή καινοτομιών όσον

αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και την εξ αποστάσεως μάθηση για να έλθει η εκπαίδευση πιο κοντά στο σπίτι. Η χρήση δικτυακών τεχνολογιών για τη δια βίου μάθηση είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι «να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε». Αλλά για να γίνει αυτό, πρέπει να δοθεί έμπρακτη έμφαση στη δια βίου μάθηση και στην παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης είτε πιστοποιημένης είτε απλώς για προσωπική ενημέρωση χωρίς κανένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πλεονέκτημα. Συγκεκριμένα, η σωστή χρήση του διαδικτύου και η διαδικτυακή μάθηση μπορούν να συμβάλουν στα παρακάτω (Βρασίδης, 2004):

- Βελτίωση των διαδικασιών επιμόρφωσης.
- Βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση.
- Βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία.
- Βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και παιδείας που προσφέρεται στους μαθητές.
- Βελτίωση του γενικού επιπέδου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δημιουργία προτύπων μοντέλων επιμόρφωσης, τα οποία θα μπορούν να εφαρμοστούν, με ορισμένες προσαρμογές, και σε άλλους τομείς της κοινωνίας (π.χ. βιομηχανία).

Δύο από τα πιο διαδεδομένα είδη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου είναι: η χρήση του διαδικτύου για υποστήριξη παραδοσιακών μεθόδων επιμόρφωσης και η χρήση του διαδικτύου για παράδοση συνολικού προγράμματος επιμόρφωσης. Στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη υπάρχει μια πληθώρα από προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου τα οποία αναπτύσσονται από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, κερδοσκοπικές εταιρείες, υπουργεία παιδείας και ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που επιχορηγούνται από ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς. Οι μέχρι τώρα ενδείξεις επιβεβαιώνουν ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι ένας συνδυασμός παραδοσιακής κατά πρόσωπο και μέσω του διαδικτύου διδασκαλίας (Clark, 2000).

Η χρήση επομένως του διαδικτύου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ευρέως σε

ανεπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο. Οι φορείς υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τις εμπειρίες άλλων χωρών και τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών. Η συστηματική αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών συστημάτων και μηχανισμών επιμόρφωσης απαιτεί τη χρήση συστημικών προσεγγίσεων. Απαιτείται αναθεώρηση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων έτσι ώστε να δίνεται έμφαση σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με κυρίως σκοπό την οικοδόμηση γνώσης και τη δια βίου μάθηση. Για την επιτυχημένη εφαρμογή νέων τεχνολογιών χρειάζεται επίσης η αναθεώρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων που αφορούν τη φιλοσοφία, τη δομή και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και η χρήση του διαδικτύου και της τεχνολογίας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της παιδείας σε όλα τα επίπεδα (Βρασίδης, 2004).

Όλα τα παραπάνω την τελευταία τετραετία έχουν πάψει να ισχύουν λόγω της οικονομικής κρίσης, οι επιπτώσεις της οποίας είναι εμφανείς και στην ποιότητα πλέον της εκπαίδευσης. Τόσο οι δημόσιοι φορείς που παρέχουν επιμορφωτικά προγράμματα, όσο και οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους, δεν πληρούν τα αναγκαία οικονομικά κριτήρια για επιμορφωτική εκπαίδευση πάνω στις νέες εξελίξεις της παιδαγωγικής. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κυρίως σε θέματα παιδαγωγικής, αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ καθηγητή και μαθητή, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή, την εξισορρόπηση της συναισθηματικής του αστάθειας και τον εμπλουτισμό του συναισθηματικού του κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάρος κυρίως στην αξιολόγηση των γνωστικής φύσεως αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Και αυτό διότι η αξιολόγηση του γνωστικού τομέα είναι πιο εύκολη και πιο σίγουρη, σε σύγκριση με την αξιολόγηση των στόχων που περιλαμβάνει ο συναισθηματικός τομέας, αλλά και επειδή δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στην αξιολόγηση του συναισθηματικού τομέα (Κασσωτάκης, 1981).

Παράλληλα, εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικο-γλωσσικής διαφοροποίησης, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας μαθητών με διαφορετική γλωσσική ποικιλία. Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη γλωσσική ποικιλία, θεωρώντας ως «σωστή γλώσσα» την

«επίσημη γλώσσα». Η γλωσσική λογοκρισία των εκπαιδευτικών, θεωρείται κύριο αίτιο της σχολικής αποτυχίας.

Επίσης η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας, έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αντιμετωπίζουν μια σωρεία προβλημάτων, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Jian Zhang (2001: 299-307) «για να αντιμετωπίσεις την πρόκληση του να εκπαιδεύεις αυτούς τους όλο και περισσότερο ετερόμορφους πολιτιστικά και εθνικά μαθητές, δεν αρχίζεις μόνο με μια αλλαγή στο διδακτικό σύστημα αλλά και με μια αλλαγή στους σχεδιαστές, εκπαιδευτές και δασκάλους». Η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι ζωτικής σημασίας για τους σημερινούς δασκάλους, εφόσον έτσι χτίζονται πολιτισμικές γέφυρες σημαντικές τόσο για την επιτυχία των δασκάλων ως επαγγελματίες όσο και για την επιτυχία των μαθητών τους.

Τέλος, η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής, έχει ως αποτέλεσμα η συνεκπαίδευση, δηλαδή η κατάργηση της ειδικής εκπαίδευσης που υπάρχει για τα παιδιά με αναπηρίες και η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση μέσω της τροποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρίες και μη, να καθίσταται ανεπιτυχής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια να αντεπεξέλθουν στη συνεκπαίδευση, με αποτέλεσμα της σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών, οι οποίοι ενώ θα μπορούσαν να φτάσουν στο μέγιστο δυνατό των δυνατοτήτων τους, να μην τα καταφέρνουν (Zipper, Simeonsson, 2004). Ο εκπαιδευτικός λόγω της ελλιπούς ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, εμφανίζεται με μια στεία και απολιθωμένη νοοτροπία, απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Νικόδημος, 1999).

3.2 Οι επιπτώσεις της κρίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η οικονομική κρίση έχει ολέθριες συνέπειες και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφενός με τη μείωση των φοιτητών σπουδαστών σε επαρχιακές πόλεις, αφετέρου με τη μείωση του φοιτητών σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Ο αριθμός τόσο των προπτυχιακών φοιτητών σε επαρχιακές πόλεις, όσο και των μεταπτυχιακών φοιτητών στην Ελλάδα έχει μειωθεί σημαντικά λόγω της οικονομικής κρίσης. Πολλοί είναι οι φοιτητές που δεν επιλέγουν να σπουδάσουν στην επαρχία λόγω οικονομικών δυσκολιών των οικογενειών τους. Επίσης περισσότεροι από τα τρία πέμπτα των τελειόφοιτων δεν επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους για εξειδίκευση (Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

Τα μέτρα λιτότητας του μνημονίου επιδρούν αρνητικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία γενικότερα. Η αύξηση του ανταγωνισμού των πανεπιστημίων, έχει ολέθριες συνέπειες στην ποιότητα σπουδών που παρέχουν ενώ καθιστούν ακόμα μεγαλύτερο το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών σπουδαστών (Κοντιάδης & Ανθόπουλος, 2008; Σαματάς, 2010; Αφουξενίδης, 2012).

Άλλες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν οι συγχωνεύσεις τμημάτων πανεπιστημίων, το κλείσιμο τμημάτων στις επαρχιακές κυρίως πόλεις, αλλά και η χειροτέρευση των συνθηκών εργασίας των καθηγητών πανεπιστημίου (Σαματάς, 2010). Στην Ελλάδα οι μισθοί των εκπαιδευτικών έχουν μειωθεί σε όλα τα επίπεδα, ως μέρος της μείωσης του βασικού μισθού σε όλους τους δημόσιους τομείς και οι υπήρξαν καθυστερήσεις πληρωμών των μισθών των εκπαιδευτικών, καθώς και απολύσεις (Αφουξενίδης, 2012).

Σημαντική είναι επίσης η εξάρτηση των πανεπιστημίων από ιδιωτικές εταιρίες, η αύξηση της ιδιωτικοποίησης των πανεπιστημίων και η μηδαμινή χρηματοδότηση των δημόσιων πανεπιστημίων τα οποία θα χάσουν την αίγλη τους, με αποτέλεσμα ικανά παιδιά από φτωχές οικογένειες να μην έχουν το δικαίωμα πρόσβασης στη γνώση σε αντίθεση με τα προνομιούχα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά τάξεων (Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

B ΜΕΡΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 4. Ερευνητικός Σχεδιασμός και Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός-Στόχοι

Κύριος σκοπός της ερευνητικής μελέτης ήταν η εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και από τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κρίσης στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έχοντας κατά νου τη βιβλιογραφική περιδιάβαση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κρίση διαμορφώσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν;
- Διαφοροποιούνται-Επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών από την οικονομική κρίση;

4.2 Ερευνητική Προσέγγιση

Ο ερευνητής ακολούθησε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήγαγε κατανόησε τις συμβαίνει στον εκπαιδευτικό χώρο όσον αφορά στις εκπαιδευτικές αλλαγές και βάσει αυτών προχώρησε στην έρευνά του, στην αναζήτηση δηλαδή του τι συμβαίνει αναφορικά με τις αλλαγές στην εκπαίδευση ένεκα της κρίσης (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

4.3 Είδη έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και θα χρησιμοποιήσει ως βασικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Βασικό χαρακτηριστικό της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής δε χρησιμοποιεί αυστηρά δομημένες ερωτήσεις. Παρέχει ένα ερέθισμα στο υποκείμενο και το αφήνει να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι διευθυντές, λόγω του θέματος της αξιολόγησης, ως εκπαιδευτική καινοτομία, μπορεί να έχουν δυσκολίες ελεύθερης έκφρασης, και να αντιμετωπίζουν με καχυποψία την διαδικασία την συνέντευξης. Επομένως είναι αναποτελεσματικές οι τεχνικές που έχουν αυστηρή δομή και εκ' των πραγμάτων δεν δίνουν περιθώρια ανάπτυξης των θέσεων (Κυριαζή, 2005).

Ο ερευνητής στις ημιδομημένες συνεντεύξεις παρεμβαίνει ελάχιστα και όταν το κάνει έχει στόχο να ανατροφοδοτήσει το υποκείμενο, ή να το επαναφέρει στο θέμα, εάν κρίνει ότι η συζήτηση έχει πλατειάσει.

Η ημιδομημένη συνέντευξη ενδείκνυται περισσότερο για περιπτώσεις, όπου τα υποκείμενα έχουν έναν ενεργό ρόλο στο θέμα που διερευνάται, ή γηγούνται μιας κατάστασης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των διευθυντών. Θεωρείται η γέφυρα ανάμεσα στη δομημένη και στην ελεύθερη συνέντευξη. Δεν είναι όμως ταυτόσημη ούτε με το ένα ούτε με το άλλο είδος.

Διαφέρει από τη δομημένη συνέντευξη στο ότι ο ερευνητής έχει μεγαλύτερη ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων. Υπάρχει όμως και σ' αυτό το είδος μια λίστα ενοτήτων για διερεύνηση καθώς και συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ενότητα. Το περιεχόμενο, δηλαδή, της συνέντευξης είναι εστιασμένο σε θεματικές ενότητες. Διαφέρει, επίσης, από την ελεύθερη συνέντευξη, γιατί η συζήτηση δεν είναι τελείως ελεύθερη. Υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι απορρέουν και από τις ενότητες, που έχουν προγραμματιστεί για διερεύνηση (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συνέντευξη, ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού, θεωρείται αξιόλογη. Κατά τον Kitwood, (1977 όπως αναφέρεται στον Κυριαζή, 2005), ο βασικότερος λόγος που χρησιμοποιούμε τη συνέντευξη σε μια έρευνα είναι, διότι πιστεύεται, πως μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας, που αυτή απαιτεί, το άτομο έχει πολλές πιθανότητες να αποκαλύψει ποικίλες πλευρές του εαυτού του. Εκφράζει π.χ. σκέψεις, συναισθήματα, αξίες, κλπ., πολύ πιο άνετα και ουσιαστικά απ' ότι οποιαδήποτε άλλη κατάσταση επικοινωνιακή, με περιορισμένο, όμως, τον παράγοντα άνθρωπο.

Ο Kitwood. T., (1977), ο οποίος έχει συστηματικά ασχοληθεί με το θέμα της συνέντευξης στην ερευνητική διαδικασία, υποστήριξε ότι αυτή είναι ένα "δυναμικό μέσο μεταβίβασης γνήσιων πληροφοριών", εάν ο ερευνητής γνωρίζει τη λειτουργία της, τις δυνατότητες και αδυναμίες που έχει και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται να υπάρχουν για να λειτουργήσει αποδοτικά.

Η διεξαγωγή μιας συνέντευξης απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και, κυρίως, ένα κλίμα ζεστό και φιλικό ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ώστε να εξασφαλιστεί εγκυρότητα στις απαντήσεις. Μια εγκυρότητα, η οποία επηρεάζεται πολύ εύκολα από ποικίλους παράγοντες, όπως: η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η κοινωνική ή πνευματική απόσταση του ερευνητή και των υποκειμένων, το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλουν, κλπ. Έτσι δικαιολογούνται

και οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις συνεντεύξεις, ακόμα κι όταν αυτές διεξάγονται από το ίδιο άτομο.

Η συνέντευξη έχει πολλά γνωρίσματα της καθημερινής επικοινωνίας. Επομένως, δεν είναι μόνο τεχνική για τη διαπραγμάτευση ενός θέματος. Είναι και μια σχέση, που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα, που επικοινωνούν. Μια σχέση που προσδιορίζεται ανάλογα και από το ρόλο, που κάθε άτομο παίζει σ' αυτή, από τις αντιλήψεις που έχει για διάφορα θέματα, από το βαθμό κατανόησης της συμπεριφοράς του άλλου. Κατά συνέπεια, όσο κι αν ένας ερευνητής προσπαθεί να είναι "σκληρός" σε μια συνέντευξη, οι παράγοντες, που επισημάναμε, επηρεάζουν τη διαπροσωπική σχέση με το υποκείμενο και κατ' επέκταση και τη γενικότερη στάση του στην όλη διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008).

Η αποδοτική διεξαγωγή μιας συνέντευξης, ανεξάρτητα από το είδος της (ελεύθερη, καθοδηγημένη, κλπ.) απαιτεί (Αθανασίου, 2000):

1. Σχολαστικό σχεδιασμό των ερωτήσεων, που θα υποβληθούν στα υποκείμενα καθώς και των μέσων που θα διερευνηθούν. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι «ανοιχτές», «κλειστές», ή «μικτού τύπου» («κλειστές» και «ανοιχτές»). Στην παρούσα έρευνα όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου.
2. Επαρκή χώρο, μετά από κάθε ερώτηση, ώστε ο ερευνητής να καταγράφει την απάντηση, που δίνει το υποκείμενο.
3. Επιλογή του δείγματος, το οποίο θα πάρει μέρος στη συνέντευξη.
4. Έγκαιρη επικοινωνία με το δείγμα, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή του, ο χρόνος και ο χώρος της συνέντευξης, με κριτήριο πάντα τη διευκόλυνση του υποκειμένου και όχι του ερευνητή. Συνεντεύξεις π.χ. σε διαλείμματα του σχολείου ή σε χώρους εργασίας και κάτω από θορύβους, καλό είναι να αποφεύγονται, γιατί αντικειμενικά δεν ευνοούν την επικοινωνία.
5. Πολύ καλή γνώση του θέματος, ώστε ο ερευνητής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του με επιτυχία, αλλά και να κερδίσει την εμπιστοσύνη του υποκειμένου.
6. Προετοιμασία μιας, σχετικά, σύντομης εισαγωγής, πριν από την έναρξη της συνέντευξης, ώστε να ενημερώσει τα υποκείμενα για τους σκοπούς της έρευνας, τη σπουδαιότητα της, κλπ.
7. Ιδιαίτερη προσοχή: στο ύφος του ερευνητή, το λεξιλόγιο, τις κινήσεις, τον τόνο της φωνής, το ρυθμό της ομιλίας, την άρθρωση, τη δημιουργία ενός κλίματος συναισθηματικά φορτισμένου, την παρεμβολή του ερευνητή στις

απαντήσεις.

8. Πιστή καταγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων.

Αν, για οποιοδήποτε λόγο, ο ερευνητής υποψιάζεται ότι υπάρχει πρόβλημα με τις απαντήσεις των υποκειμένων, αυτό θα το επισημάνει και θα το σχολιάσει, σε άλλη φάση της έρευνας και συγκεκριμένα, όταν θα συζητά και θα ερμηνεύει τα ευρήματα. Στη φάση της συλλογής του ερευνητικού υλικού έχει χρέος να το καταγράψει, όπως αυτό παρέχεται από το υποκείμενο.

Δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες για τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης. Αυτοί προσδιορίζονται, κάθε φορά, από τον ερευνητή, αλλά και τα υποκείμενα. Μπορεί, για παράδειγμα, η συζήτηση να αρχίσει αμέσως με την υποβολή ερωτήσεων ή με το να θέσει ο ερευνητής το πρόβλημα ή το θέμα, που θέλει και να ζητήσει από το υποκείμενο να απαντήσει, να σχολιάσει, να εκφράσει συναισθήματα, στάσεις, επιθυμίες, κλπ. Άλλοτε το υποκείμενο επιλέγει τον τομέα, που θέλει να συζητήσει πρώτα, ιδιαίτερα στις ελεύθερες συνεντεύξεις. Στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής έκανε μια συνοπτική εισαγωγή και εξήγησε σε κάθε συνομιλητή τι ακριβώς διερευνά, για ποιους σκοπούς το διερευνά, πώς θα γίνει η επικοινωνία τους, γιατί θεωρεί ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή του συγκεκριμένου υποκειμένου, ποιος και που θα αξιοποιήσει τις πληροφορίες.

4.4 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν: α) μία εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 48 ετών που διδάσκει σε δημοτικό σχολείο αστικού κέντρου β) ένας καθηγητής ηλικίας 39 ετών με ειδικότητά μηχανολόγου μηχανικού που διδάσκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μεταϋποχρεωτική) και συγκεκριμένα σε ΕΠΑΛ γ) ένας καθηγητής ηλικίας 41 ετών με ειδικότητά μαθηματικού που διδάσκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική) και δ) ένας καθηγητής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 52 ετών, ειδικότητας πληροφορικής που διδάσκει σε περιφερειακό Τ.Ε.Ι.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους η χώρα σήμερα βιώνει μια ασταθή κατάσταση, αποτέλεσμα της μη επίλυσης των διαρθρωτικών της προβλημάτων, η οποία θα είναι και διαχρονική. Το πρόβλημα με το χρέος και το έλλειμμα δυστυχώς ξέφυγε από κάθε έλεγχο με κυριότερο υπεύθυνο το σαθρό πολιτικό κατεστημένο που ευνόησε την αδιαφάνεια των συναλλαγών καθώς επίσης την φοροδιαφυγή και προώθησε τον ανεξέλεγκτο δανεισμό από τις τράπεζες, ιδιωτών και επιχειρήσεων. Αναφορικά με το αν η σημερινή κρίση είναι μόνο οικονομική ή και κοινωνική και πολιτική οι ερωτώμενοι ισχυρίζονται ότι η οικονομική κρίση γίνεται αυτόματα και κοινωνική. Η δημοσιονομική κρίση, η βαθιά ύφεση, η αύξηση της ανεργίας, η διευρυνόμενη ανισορροπία ανάμεσα στο κεφάλαιο και τις δυνάμεις της εργασίας συγκροτούν ένα ιδιαίτερα δυσμενές πλαίσιο για την ευδοκίμηση βιώσιμων και κοινωνικά δίκαιων πολιτικών με συνέπεια την περαιτέρω όξυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Οι βαθιές λοιπόν οικονομικές κρίσεις δημιουργούν απότομες διαταράξεις των κοινωνικών ισορροπιών αλλά και αξιών-δομών.

Στον τομέα της εκπαίδευσης οι ερωτώμενοι απαντούν ότι ο τομέας της εκπαίδευσης έχει πληγεί από την κρίση σε μεγάλο βαθμό και αυτό φαίνεται στα προγράμματα σπουδών, θολά και μίζερα, με μαθητές να αναμασούν την υπάρχουσα γνώση και εκπαιδευτικούς δίχως περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Επίσης οι συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων και οι ραγδαίες εργασιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών αποτελούν μόνο την κορυφή του παγόβουνου της σημερινής δύσκολης κατάστασης. Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί το γεγονός ότι κατά την τελευταία πενταετία αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που δεν πηγαίνουν στο σχολείο με εμφάνιση φαινομένων υποσιτισμού μαθητών και ραγδαία αύξηση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των εκπαιδευόμενων ως απόρροια των δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Τέλος υπάρχει τεράστιο έλλειμμα ποιοτικής και αξιόπιστης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Παράλληλα με την εκπαίδευση έχουν πληγεί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό δημιουργώντας τους ταυτόχρονα μια ανασφάλεια εργασιακή με σοβαρό αντίκτυπο στο έργο τους, οι οποίοι έχουν επηρεαστεί σημαντικά με μειώσεις μισθών με δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας αλλά και με τον εξευτελισμό-υποβάθμιση του έργου τους.

Πιο συγκεκριμένα, το έργο των εκπαιδευτικών είναι άμεσα σχετισμένο με την ανθρώπινη πνευματική καλλιέργεια και με τη διεύρυνση της πνευματικότητας και της ηθικής διάπλασης των χαρακτήρων, αφού βοηθά το άτομο να κοινωνικοποιηθεί, να ενταχθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον, να αποκτήσει αυτογνωσία, να καταλάβει τα όριά και τις δυνατότητές του, να αντιληφθεί τη θέση του στην κοινωνία, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του απέναντι σε αυτήν, να αντιστέκεται σε αρνητικά φαινόμενα και να αποφεύγει τα κακώς κείμενα του περιβάλλοντός του.

Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή-εξοπλισμό των σχολείων σήμερα, οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως οι δραστικές περικοπές στον ετήσιο προϋπολογισμό για την εκπαίδευση δημιουργούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία τους (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, εποπτικά μέσα, βιβλιοθήκες κ.α) με συνέπεια την υποβάθμιση των μορφωτικών δικαιωμάτων των μαθητών.

Όσον αφορά στο πώς θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα εν έτει 2015, οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως θα έπρεπε η εκπαίδευση να σχεδιαστεί με βάση τις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας, καθώς το πρόβλημα της χώρας μας ήταν πάντοτε η διαδικασία απορρόφησης των νέων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας.

Οι ερωτώμενοι θεωρούν πως η κρίση έχει πλήξει μερικώς και την ποιότητα της εκπαίδευσης, όμως η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργήσει ως χώρος συμπαράστασης, ψυχολογικής υποστήριξης και παράλληλα με τον παιδαγωγικό-διδασκτικό της ρόλο, να προσφέρει ισορροπία, γαλήνη και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευόμενους. Θεωρούν επίσης πως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται και από τον κάθε εκπαιδευτικό και δεν εξαρτάται αποκλειστικά μόνο από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από τον «προοδευτικό» χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εξαρτάται από έναν σημαντικό παράγοντα, την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Οι σκέψεις τους για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπό τις συνθήκες της παγκόσμιας κρίσης είναι η αξιοποίηση των ευκαιριών που προκύπτουν από την κρίση σε δημιουργικές ευκαιρίες ανάπτυξης και αλλαγής της εκπαιδευτικής προοπτικής. Αυτό θα τελεσφορήσει όμως, όχι μέσα από την καλλιέργεια της κοινωνικής αβεβαιότητας, την ανοχή στην ανισότητα και την έλλειψη εμπιστοσύνης, αλλά μέσω στέρεων δομών ανάμεσα στην εκπαίδευση, την κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη, τον πολιτισμό και τις ανθρώπινες αξίες.

Η ελληνική εκπαίδευση λοιπόν έχει ανάγκη από βιώσιμο στρατηγικό σχεδιασμό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό με άνοιγμα της στην κοινωνία, ώστε να μην επαναληφθούν τα λάθη του παρελθόντος, όπως η άκριτη ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία προκάλεσε τη σημερινή απαξίωση των περιφερειακών Πανεπιστημίων.

Συνοψίζοντας σύμφωνα με τους ερωτώμενους, η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν κοινωνική δράση σύνθεσης και συγχώνευσης ανάμεσα στον «ανθρωπισμό» και την «τεχνολογία». Μόνον έτσι θα μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να βρει τον καινούργιο του ρόλο μέσα στη νέα κοινωνία της γνώσης που ζούμε.

Συμπεράσματα –Συζήτηση

Σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν να παρουσιάσει τις επιπτώσεις της οικονομικής και κατ' επέκταση κοινωνικής και πολιτικής κρίσης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε όλες τις βαθμίδες, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η εργασία παρουσίασε το θεσμό της εκπαίδευσης, εστίασε στην κρίση γενικά, την οικονομική και την κοινωνική και τέλος παρουσίασε τις επιπτώσεις της κρίσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποβάθμιση σχολείων και ποιότητας εκπαίδευσης) και τέλος τις επιπτώσεις της κρίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μείωση φοιτητών –σπουδαστών, μείωση κονδυλίων).

Η παρούσα οικονομική κρίση και η υιοθέτηση των δύο μνημονίων από το ελληνικό κράτος, έχουν μεταβάλλει ριζικά την οικονομική και κοινωνική ζωή των Ελλήνων πολιτών. Σύμφωνα μάλιστα με τη συνέντευξη, αναφορικά με το αν η σημερινή κρίση είναι μόνο οικονομική ή και κοινωνική και πολιτική οι ερωτώμενοι ισχυρίζονται ότι το χρήμα είναι η δύναμη του να μπορώ να ζω (τροφή, υγεία) οπότε η οικονομική κρίση γίνεται αυτόματα και κοινωνική. Εξαιρετικά σημαντικές ήταν οι επιπτώσεις για το σύνολο του δημοσίου τομέα, και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση. Μέσα από την υιοθέτηση μέτρων και συγκεκριμένης νομοθεσίας με στόχο τη συρρίκνωση των δαπανών στο δημόσιο τομέα έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το επίπεδο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, τόσο η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων όσο και ο εξοπλισμός τους έχουν παραμείνει στάσιμα εδώ και 20 χρόνια, ακολουθώντας ιδιαίτερα τα χρόνια της οικονομικής κρίσης μια φθίνουσα πορεία.

Σε γενικές γραμμές η Ελλάδα υστερούσε ανέκαθεν σε επίπεδο επενδύσεων στη παιδεία αλλά ειδικά μετά τη κρίση, τα πράγματα έχουν γίνει ακόμα χειρότερα. Στην Ελλάδα είναι περιορισμένες οι έρευνες που έχουν σε επίπεδο επενδύσεων στην εκπαίδευση μετά τη κρίση, με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο πεδίο να έχει μεγάλα περιθώρια μελέτης.

Ως συνολικό συμπέρασμα της εργασίας καθίσταται ότι οι νόμοι που έχουν ψηφιστεί δεδομένου του μνημονίου είναι αρνητικοί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το συρρικνώνουν, ενώ συγχρόνως υποβιβάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τέλος δυσχεραίνουν το διδακτικό του έργο με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές και ευρύτερα τα επίπεδα γνώσεις τους αλλά και τη μετέπειτα

πορεία τους στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.

Οι σκέψεις του για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι μέσα από τις ραγδαία μεταβαλλόμενες κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες με γενικότερη κρίση αξιών και θεσμών, είναι προφανές ότι το περιεχόμενο και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να επαναξιολογηθούν και να επανασυνδεθούν με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Alfavita.(2014) Μνημόνιο, Ανάκτηση στις 1-3-2015 από http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/neo_mnhmonio_a.pdf
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High Schooll Journal*, 89(2), 40-54.
- Bailey, E. J. (1984). Relationship of state and trait anxiety to blood pressure of Black women. *Psychological Reports*, 55, 927–931.
- Barnlund, D.C. (1988). Communication in a global village. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 5-14). Belmont, California: Wadsworth.
- Beijaard, D., Verloop, N. and Vermut, J. A. (2004) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp 749-764.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education* 39(1), 55-64.
- Chang S, Gunnell D, Sterne J, Lu T-H, Cheng A. Was the economic crisis 1997–1998 responsible for rising suicide rates in East/Southeast Asia? A time–trend analysis for Japan, Hong Kong, South Korea, Taiwan, Singapore and Thailand. *Soc Sci Med* 2009; 68(7):1322–133
- Chen, Guo-Ming and William J. Starosta. (1998) *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn and Bacon.
- Clark, T. (2000), Online professional development: Trends and issues. Macomb, IL: CAIT, Western Illionois University
- Claussen, B., Bjørndal, A., & Hjort, P. F. (1993). Health and reemployment in a two year follow up of long term unemployed. *Journal of Epidemiology Community Health*, 47, 14–18.
- Claussen, B., Bjørndal, A., & Hjort, P. F. (1993). Health and reemployment in a two year follow up of long term unemployed. *Journal of Epidemiology Community Health*, 47, 14–18.

- Cobb, S. (1974). Physiologic changes in men whose jobs were abolished. *Journal of Psychosomatic Research*, 18, 245–258.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1976). The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 223–326). Chicago: Rand McNally College.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cooper, K. and Olson, M. (1996) *The multiple “I”s’ of teacher identity*, in: M. Kompf, T. Boak, W.R. Bond & D. Dworet (Eds) *Changing Research and Practice: Teachers’ Professionalism, Identities and Knowledge*, London: Falmer Press.
- Cummins J., (2003), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113 - 126
- Day, C. and Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society* 16, no:1: 7-23.
- DeFrank, R. S., & Ivancevich, J. M. (1986). Job loss: An individual level review and model. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 1–20.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Dooley, D., Catalano, R., & Rook, K. S. (1988). Personal and aggregate unemployment and psychological symptoms. *Journal of Social Issues*, 44(4), 107–123.
- Education International.(2010) *Education and the Global Economic Crisis: Summary of results of the follow-up survey*, Available in 20-5-2014 from <http://www.eunec.eu/sites>
- Gallo, W., Bradley, E., Siegel, M., & Kasl, S. (2000). Health effects of involuntary job loss among older workers: Findings from the health and retirement survey.

Journals of Gerontology: Series B—Psychological Sciences and Social Sciences, 55b, S131–S140.

Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. London: Oxford University Press.

Graetz, B. (1993). Health consequences of employment and unemployment: Longitudinal evidence for young men and women. *Social Science and Medicine*, 36, 715–724.

Grossi, G., Ahs, A., & Lundberg, U. (1998). Psychological correlates of salivary cortisol secretion among unemployed men and women. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 33, 249–263.

Guzzo, Jackson, & Katzell, 1987

Hanisch, K. A. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 188–220.

Hart, P.P., & Burks, D.M. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39, 75-91.

Hart, R.P., Carlson, R.E., & Eadie, W.F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 47, 1-22.

Hawkesworth, I., R. Emery, and J. Wehner, (208), “Budgeting in Greece”, *OECD Journal on Budgeting*, Vol.8, Ap.3, σ.70-19

Hopkins, D. (2001), *School improvement for Real*. London: Routledge-Falmer.

Jahoda (1982)

Jahoda, M. (1979). The impact of unemployment in the 1930s and the 1970s. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309–314.

Jin, R. L., Shah, C. P., & Svoboda, T. J. (1995). The impact of unemployment on health: A review of the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 153, 529–540.

Jin, Shah, και Svoboda, 1995

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers’ in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), pp.175-194.

- Kessler, R. C., Turner, J. B., & House, J. S. (1987). Intervening processes in the relationship between unemployment and health. *Psychological Medicine, 17*, 949–961.
- Kessler, R. C., Turner, J. B., & House, J. S. (1989). Unemployment, reemployment, and emotional functioning in a community sample. *American Sociological Review, 54*, 648–657.
- Kinicki, A. J., Prussia, R. E., & McKee-Ryan, F. M. (2000). A panel study of coping with involuntary job loss. *Academy of Management Journal, 43*, 90–100.
- Kirk, S. (1973). *The training of divergent children*. Athinai.
- Latack, J. C., Kinicki, A. J., & Prussia, G. E. (1995). An integrative process model of coping with job loss. *Academy of Management Review, 20*, 311–342.
- Leach, J., McCormick, B., Moov, B., & Harrison, D. (2004). Developing teacher knowledge and pedagogy in a large scale, electronic conference environment for professional development. In C. Vrasidas & G.V Glass (Eds.), *Current Perspectives on Applied Information Technologies: Online Professional Development* (pp. 31-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Leana, C. R., & Feldman, D. C. (1994). The psychology of job loss. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 271–302). Greenwich, CT: JAI Press.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 616–628.
- Mastekaasa, A. (1996). Unemployment and health: Selection effects. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 6*, 189–205.
- Murphy, G. C., & Athanasou, J. A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 83–99.
- Nikolarazi, M., & de Reybekeil, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education, 16*, 167–182.
- OECD (2008), *OECD Information Technology Outlook 2008*, OECD, Paris

- Paloff, M.R., & Pratt, K. (2001), *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Platt, S. (1984). Unemployment and suicidal behavior: A review of the literature. *Social Science and Medicine*, 19, 93–115.
- Rasky, E., Stronegger, W. J., & Freidl, W. (1996). Employment status and its health-related effects in rural Styria, Austria. *Preventive Medicine*, 25, 757–763.
- Rey-von Allmen, M. (2004). Towards an Intercultural Education. In *Perspectives of Multiculturalism: Western and Transitional Countries*. Zagreb: Faculty of Philosophy, Croatian Commission for UNESCO
- Ruhm C. Are recessions good for your health? *Q J Econ* 2000; 115(2):617- 50.
- Ruhm C. Macroeconomic conditions, health and government policy. In: Schoeni R, House JS, Kaplan GA, Pollack H. *Making Americans healthier: Social and economic policy as health policy*. Russell Sage, New York, 2008.
- Ruhm C. Macroeconomic conditions, health and mortality. In: Jones A, editor. *Elgar Companion to Health Economics*. Edward Elgar Publishing Ltd, Cheltenham, UK, 2006.
- Sachs, J. (2001) *Learning to Be a Teacher: Teacher education and the development of professional identity*, Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal: September 21-25.
- Schaufeli, W. B., & van Yperen, N. W. (1993). Success and failure in the labour market. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 559–572.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M., & Hahn, A. (1994). Unemployment, social support and health complaints: A longitudinal study of stress in East German refugees. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, 31–45.
- Sherbourne, C. D., Allen, H., Kamberg, C., & Wells, K. B. (1992). Physical/psychophysiological symptoms measure. In A. L. Stewart & J. E. Ware (Eds.), *Measuring functioning and well-being: The medical outcomes study approach* (pp. 260–276). Durham, NC: Duke University Press.

- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Skolarikou, M. (2003), "Political Culture and Individual Behaviour in Contemporary Greece", SCAN
- Speece, D., Harry, B. (1997). Classification for children. In Wills Lloyd, J., Kameenui, E., Chard, D. *Issues in educating student with disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stuckler D, Basu S, Suhrcke M, Coutts A, McKee M. The public health effect of economic crises and alternative policy responses in Europe: an empirical analysis. *Lancet* 2009; 374: 315–23
- Taris, T. W. (2002). Unemployment and mental health: A longitudinal perspective. *International Journal of Stress Management*, 9, 43–57.
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2002). Worker displacement: 1999–2001 (USDL 02–483). Retrieved December 3, 2003, from <http://www.bls.gov/news.release/disp.nr0.htm>
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2003a.). Extended mass layoffs in the third quarter of 2003 (USDL 03–742). Retrieved December 3, 2003, from <http://www.bls.gov/news.release/archives/mslo11202003.pdf>
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2003b). Table A-1. Employment status of the civilian population by sex and age LNS14000000 (Seas) unemployment rate. Retrieved December 8, 2003, <http://www.bls.gov/webapps/legacy/cpsatab1.htm>
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2003c). Table A-9: Unemployed persons by duration of unemployment LNS13008275 (Seas) average weeks unemployed. Retrieved December 8, 2003, <http://www.bls.gov/webapps/legacy/cpsatab9.htm>
- Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 730–742.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. (2001), Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, (38)2/3, 127-132.

- Wanberg, C. R. (1995). A longitudinal study of the effects of unemployment and quality of reemployment. *Journal of Vocational Behavior, 46*, 40–54.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J. D., & Shi, K. (2001). Job loss and the experience of unemployment: International research and perspectives. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *International handbook of work and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 253–269). London, United Kingdom: Sage.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J. D., & Shi, K. (2001). Job loss and the experience of unemployment: International research and perspectives. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *International handbook of work and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 253–269). London, United Kingdom: Sage.
- Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Warr, P. B., & Jackson, P. R. (1985). Factors influencing the psychological impact of prolonged unemployment and of re-employment. *Psychological Medicine, 15*, 795–807.
- Warr, P., Jackson, P., & Banks, M. (1988). Unemployment and mental health: Some British studies. *Journal of Social Issues, 44*(4), 47–68.
- Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: Bringing the classroom back into the discussions of teacher quality. Princeton, NJ, Educational Testing Service, Policy Information Center.
- Winefield, A. (1995). Unemployment: Its psychological costs. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 10, pp. 169–211). Chichester, England: Wiley.
- Winefield, A. H., Winefield, H. R., Tiggemann, M., & Goldney, R. D. (1991). A longitudinal study of the psychological effects of unemployment and unsatisfactory employment on young adults. *Journal of Applied Psychology, 76*, 424–431.
- Zhang, Jian X. (2001). “Cultural Diversity in Instructional Design.” *International Journal of Instructional Media*, Vol. 28.3, pp 299-307.

- Zipper I.N., Simeonsson R.J. (2004), «Developmental vulnerability in young children with disabilities» in Fraser W.M. (Ed.), «Risk and resilience in childhood. An ecological perspective», Washington DC, NAWS Press
- Zipper I.N., Simeonsson R.J. (2004), «Developmental vulnerability in young children with disabilities» in Fraser W.M. (Ed.), «Risk and resilience in childhood. An ecological perspective», Washington DC, NAWS Press
- Αθανασίου, Α. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα
- Αφουξενίδης, Αλ. (επιμ.) (2012) *Ανισότητα στην εποχή της κρίσης*, Προπομπός
- Βενιέρης Δ. (2011) *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134-135, Α΄- Β΄ 2011, 101-131
- Βέρδης, Α. (2001) Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 97-106.
- Βρασίδης Χ. (2004), Η εκπαιδευτική τεχνολογία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Αγγελίδης Π. Μαυροειδής Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες. Για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Δημητρόπουλος, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ΕΛ.ΣΤΑΤ.(2011) Απογράφη 2011, Πραγματικός πληθυσμός, Πληθυσμός κατά φύλο και ομάδες ηλικιών, Ανάκτηση στις 1-3-2015 από <http://www.statistics.gr>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. και Τσάφος, Β. (2007), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, (έκδοση 4^η), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κασσωτάκης Μ.Ι. (1981). Κατηγορίες στόχων και υποστόχων του συναισθηματικού τομέα, Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών (σελ 133-134), Αθήνα
Γρηγόρης
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006): *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τ. Β', Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008). *Η Εκπαίδευση της Αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg
- Καψάλης, Γ. Α. και Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αφοί Κυριακίδη
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοντιάδης, Ξ. & Ανθόπουλος, Χ (2008) *Κρίση του ελληνικού πολιτικού συστήματος*, Παπαζήση
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζόπουλος, Π. και Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη εκδοτική
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλη) – Πρόταση*. Στο Γαγάτση, Α.κ.α.(επιμ.εκδ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*(σ27-41), Πρακτικά Συνεδρίου, ΥΠΠ,ΠΙ, Λευκωσία
- Μπερερής Π., (2001), *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα : Apiroshora,
- N3879/2010, *Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, ΦΕΚ 163, 21 Σεπτεμβρίου
- Νικόδημος Σ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.)*. Στο Πλειός Κ. (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Εωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Παντελιάδου Σ. (2004), «Έκθεση για την δράση «Χαρτογράφηση ειδικής αγωγής»»,
Υπουργείο Παιδείας και Θησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα
Ειδικής Αγωγής, Βόλος 30/03
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής
Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδίων
- Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152 *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
- Σαματάς, Μ. (2010). Το Κράτος ως Εργοδότης στις Προτιμήσεις των Ελλήνων
Πτυχιούχων: Σημερινές διαπιστώσεις με βάση τις μελέτες του Κωνσταντίνου
Τσουκαλά. Στο Μ. Κούση, Μ. Σαματάς & Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Εξουσία και
Κοινωνία: Δωρήματα στον Κωνσταντίνο Τσουκαλά* (σελ.325-339). Αθήνα:
Καστανιώτης.
- Τσακίρη Τ. (2011). Η κρίση βλάπτει σοβαρά την (ψυχική) υγεία. *Εφημερίδα Το Βήμα*
<http://www.tovima.gr/science/psychology-sociology/article/?aid=386448>ήμα.
- Χατζής, Α.(2011) «Το Θεσμικό Έλλειμμα», *Συλλογικός τόμος Φύλλα Ελευθερίας*,
Αθήνα: Forum για την Ελλάδα, σσ. 133-140
- Χατζηχρήστου, Χ., (2003), *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της
μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Βιβλίο 1, Κέντρο
Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Έτη προϋπηρεσίας

4. Ειδικότητα

5. Διδάσκετε στην:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

1. Ποια είναι η άποψή σας για την κρίση που βιώνει σήμερα η χώρα μας;
2. Θεωρείτε πως η κρίση είναι μόνο οικονομική; Ή και κοινωνική και πολιτική;
Αναλύστε μας τη σκέψη σας;
3. Πόσο πιστεύετε ότι έχει πληγεί ο τομέας της εκπαίδευσης από την κρίση;
Αναλύστε μας....
4. Πόσο έχουν πληγεί οι εκπαιδευτικοί από την κρίση; Αναλύστε μας....
5. Ποια είναι η γνώμη σας για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σήμερα;
6. Ποια είναι η γνώμη σας για τον εξοπλισμό των σχολείων σήμερα;
7. Πώς θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα εν έτει 2015;
8. Πιστεύετε πως η κρίση έχει πλήξει και την ποιότητα της εκπαίδευσης;
Αναλύστε μας τη σκέψη σας;
9. Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Παράρτημα 2

Συνέντευξη 1

1. Φύλο

Άντρας

Γυναίκα X

2. Ηλικία.....48....

3. Έτη προϋπηρεσίας.....15.....

4. Ειδικότητα.....Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης.....

5. Διδάσκετε στην:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση X

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

6. Ποια είναι η άποψή σας για την κρίση που βιώνει σήμερα η χώρα μας;

Η κρίση στη χώρα μας είναι αποτέλεσμα της μη επίλυσης των διαρθρωτικών της προβλημάτων και αναμένεται να έχει μεγαλύτερο βάθος και διάρκεια από ότι σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ακριβώς γιατί η δομή και όχι μόνο είναι διαφορετικά, αλλά διατηρούνται και καθημερινά γίνονται μεγαλύτερα και οξύτερα, αντί να αμβλύνονται, κάτω και από τις συνθήκες της διεθνούς κρίσης .

7. Θεωρείτε πως η κρίση είναι μόνο οικονομική; Ή και κοινωνική και πολιτική; Αναλύστε μας τη σκέψη σας;

Η οικονομική κρίση προκαλεί δραματικές επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή, δεδομένου ότι η μείωση ή και η απουσία εισοδήματος προκαλεί απώλειες στην ευημερία και ωθεί μεγάλα τμήματα του πληθυσμού στη φτώχεια.

8. Πόσο πιστεύετε ότι έχει πληγεί ο τομέας της εκπαίδευσης από την κρίση; Αναλύστε μας....

Οι δραστικές περικοπές στον ετήσιο προϋπολογισμό για την εκπαίδευση, οι συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων και οι ραγδαίες εργασιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών αποτελούν μόνο την κορυφή του παγόβουνου της σημερινής δύσκολης κατάστασης. Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί το γεγονός ότι κατά την τελευταία πενταετία αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που δεν πηγαίνουν στο σχολείο κατά 11.4%. Ταυτόχρονα παρατηρούνται φαινόμενα υποσιτισμού των μαθητών και ραγδαία αύξηση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών ως απόρροια των δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

9.Πόσο έχουν πληγεί οι εκπαιδευτικοί από την κρίση; Αναλύστε μας...

Μειώθηκε ο αριθμός τους, καταργηθήκαν διάφορες ειδικότητες, Μειώθηκαν οι αποδοχές, Ελαστικοποιήθηκαν οι εργασιακές σχέσεις, Αυξήθηκε το διδακτικό ωράριο και τα όρια ηλικίας των εκπαιδευτικών.

10.Ποια είναι η γνώμη σας για την σήμερα;

Η κρίση δημιουργεί σαφώς προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και όχι μόνο αν λάβουμε υπόψη τη μείωση του ρυθμού ανέγερσης σχολικών κτιρίων.

11.Ποια είναι η γνώμη σας για τον εξοπλισμό των σχολείων σήμερα;

Ακολουθεί μια πτωτική τάση.

12.Πώς θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα εν έτει 2015;

Το σχολείο γενικότερα μπορεί να διαδραματίσει έναν ουσιαστικότατο ρόλο μεταβάλλοντας το περιεχόμενο του προγράμματός του μέσα στα πλαίσια πάντα των δυνατοτήτων που προσφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

13.Πιστεύετε πως η κρίση έχει πλήξει και την ποιότητα της εκπαίδευσης; Αναλύστε μας τη σκέψη σας;

Σαφώς και έχει επηρεάσει ,όμως η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργήσει ως χώρος συμπαράστασης, ψυχολογικής υποστήριξης και, παράλληλα με τον παιδαγωγικό-διδακτικό της ρόλο, να προσφέρει ισορροπία, γαλήνη και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευόμενους.

14.Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Η Ευρώπη στην διάρκεια των τελευταίων 170 χρόνων έχει κοινή εκπαιδευτική φιλοσοφία και πορεία. Παρατηρούμε ότι με μικρή σχετικά διαφορά όλα τα εθνικά ευρωπαϊκά κράτη έχουν την ίδια φιλοσοφία για την εκπαίδευση (ανθρωποκεντρική κλασσική εκπαίδευση) έξω τις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς που ήδη έχει κάνει την εμφάνισή της. Έτσι και στην Ελλάδα ο στόχος των προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια του εκπαιδευομένου στην προσπάθεια του

συστήματος να υλοποιήσει μια από τις βασικές αρχές του διαφωτισμού που είναι «η γνώση δημιουργεί καλύτερους ανθρώπους» χωρίς να συνδυάζεται αυτό με τις ανάγκες της πραγματικής οικονομίας.

Συνέντευξη 2

1. Φύλο

Αντρας X

Γυναίκα

2. Ηλικία.....39....

3. Έτη προϋπηρεσίας.....12.....

4. Ειδικότητα.....ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ.....

5. Διδάσκετε στην:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση X

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

6. Ποια είναι η άποψή σας για την κρίση που βιώνει σήμερα η χώρα μας;

Είναι μια ασταθής κατάσταση και βέβαια το πρόβλημα δεν είναι χθεσινό και προφανώς οι ευθύνες είναι διαχρονικές. Όλοι, όμως, παραδέχονται ότι το πρόβλημα με το χρέος και το έλλειμμα ξέφυγε από κάθε έλεγχο με κυριότερο υπεύθυνο το πολιτικό κατεστημένο.

7. Θεωρείτε πως η κρίση είναι μόνο οικονομική; Ή και κοινωνική και πολιτική;

Αναλύστε μας τη σκέψη σας;

Το χρήμα είναι η δύναμη του να μπορώ να ζω (τροφή, υγεία) οπότε η οικονομική γίνεται και κοινωνική. Οι Βαθιές οικονομικές κρίσεις δημιουργούν απότομες διαταράξεις των κοινωνικών ισορροπιών αλλά και αξιών-δομών.

8. Πόσο πιστεύετε ότι έχει πληγεί ο τομέας της εκπαίδευσης από την κρίση;

Αναλύστε μας....

Σε μεγάλο βαθμό και αυτό φαίνεται από το τεράστιο έλλειμμα ποιοτικής και αξιόπιστης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, όπως και στην τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση.

9. Πόσο έχουν πληγεί οι εκπαιδευτικοί από την κρίση; Αναλύστε μας....

Σε μεγάλο βαθμό δημιουργώντας τους ταυτόχρονα μια ανασφάλεια εργασιακή με σοβαρό αντίκτυπο στο έργο τους. Πιο συγκεκριμένα, το έργο των εκπαιδευτικών είναι άμεσα σχετισμένο με την ανθρώπινη πνευματική καλλιέργεια και με τη διεύρυνση της πνευματικότητας και της ηθικής διάπλασης των χαρακτήρων, αφού βοηθά το άτομο να κοινωνικοποιηθεί, να ενταχθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον, να αποκτήσει αυτογνωσία, να καταλάβει τα όριά και τις δυνατότητές του, να αντιληφθεί τη θέση του στην κοινωνία, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του απέναντι σε αυτήν, να αντιστέκεται σε αρνητικά φαινόμενα και να αποφεύγει τα κακώς κείμενα του περιβάλλοντός του.

10. Ποια είναι η γνώμη σας για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σήμερα; Στάσιμη εδώ και 20 χρόνια, ακολουθώντας ιδιαίτερα τα χρόνια της οικονομικής κρίσης μια φθίνουσα πορεία.

11. Ποια είναι η γνώμη σας για τον εξοπλισμό των σχολείων σήμερα; Στάσιμη.

12. Πώς θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα εν έτει 2015; Να βρίσκουν θέσεις εργασίας στους φοιτητές τους άρα να είναι πιο προσαρμοσμένη στην αγορά εργασίας.

13. Πιστεύετε πως η κρίση έχει πλήξει και την ποιότητα της εκπαίδευσης; Αναλύστε μας τη σκέψη σας; Όχι ακριβώς γιατί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται και από τον κάθε εκπαιδευτικό.

14. Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Η ελληνική εκπαίδευση έχει ανάγκη από βιώσιμο στρατηγικό σχεδιασμό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό και άνοιγμα της στην κοινωνία, ώστε να μην επαναληφθούν τα λάθη του παρελθόντος, όπως η άκριτη ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία προκάλεσε τη σημερινή απαξίωση των περιφερειακών Πανεπιστημίων.

Συνέντευξη 3

1. Φύλο

Αντρας X

Γυναίκα

2. Ηλικία.....41....

3. Έτη προϋπηρεσίας.....8.....

4. Ειδικότητα.....ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ.....

5. Διδάσκετε στην:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση X

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

6. Ποια είναι η άποψή σας για την κρίση που βιώνει σήμερα η χώρα μας;

Αναμφισβήτητα η δημοσιονομική σπατάλη είναι η κύρια αιτία της ελληνικής κρίσης. Είναι γεγονός ότι οι κυβερνήσεις των τελευταίων ετών είναι ο αποκλειστικός υπεύθυνος για τη δυσχερή θέση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα, επειδή επέλεξε την οδό των μεγάλων ελλειμμάτων.

7. Θεωρείτε πως η κρίση είναι μόνο οικονομική; Ή και κοινωνική και πολιτική;

Αναλύστε μας τη σκέψη σας;

Η οικονομική ανισότητα ταλανίζει τη σύγχρονη κοινωνία με συνέπεια την ανέχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό αποδεικνύοντας ότι ο κίνδυνος της φτώχειας, της περιθωριοποίησης και της κοινωνικής εξαθλίωσης επηρεάζει και το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

8. Πόσο πιστεύετε ότι έχει πληγεί ο τομέας της εκπαίδευσης από την κρίση;

Αναλύστε μας....

Είναι φανερό ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης που εμποδίζει κρίσιμες παρεμβάσεις στην εκπαίδευση όπως την διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παραγωγής, αλλά και την παροχή ποιοτικών δεδομένων στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

9. Πόσο έχουν πληγεί οι εκπαιδευτικοί από την κρίση; Αναλύστε μας....

Οι εκπαιδευτικοί σαφώς και έχουν πληγεί ,αφού έχουν υποστεί δραματικές περικοπές του μισθολογίου τους ,κατάργηση ειδικοτήτων με συνέπεια τις απολύσεις.

10. Ποια είναι η γνώμη σας για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σήμερα;

Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι το θεμέλιο της σχολικής καθημερινότητας που θα πρέπει να βελτιώνεται, όμως και εδώ η οικονομική κρίση επηρεάζει την ποιότητα της.

11. Ποια είναι η γνώμη σας για τον εξοπλισμό των σχολείων σήμερα;

Δυστυχώς το σχολείο σήμερα δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις όπως: αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια ,εποπτικά μέσα ,βιβλιοθήκες κ.α

12. Πώς θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα εν έτει 2015;

Το πρόβλημα της χώρας μας ήταν πάντοτε η διαδικασία απορρόφησης των νέων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας.

13. Πιστεύετε πως η κρίση έχει πλήξει και την ποιότητα της εκπαίδευσης;

Αναλύστε μας τη σκέψη σας;

Θεωρώ ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μία χώρα δεν εξαρτάται μόνο από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από τον «προοδευτικό» χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εξαρτάται από έναν σημαντικό παράγοντα, την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

14. Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Σε συνθήκες παγκόσμιας κρίσης η πιο σωστή επιλογή είναι να μεταβάλουμε τις απειλές της κρίσης σε δημιουργικές ευκαιρίες ανάπτυξης και αλλαγής της

εκπαιδευτικής προοπτικής μας. Αυτό θα τελεσφορήσει όμως, όχι μέσα από την καλλιέργεια της κοινωνικής αβεβαιότητας-ανισότητας και την έλλειψη εμπιστοσύνης, αλλά μέσω στέρεων δομών ανάμεσα στην εκπαίδευση, την κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη, τον πολιτισμό και τις ανθρώπινες αξίες.

Συνέντευξη 4

1. Φύλο

Αντρας X

Γυναίκα

2. Ηλικία.....52....

3. Έτη προϋπηρεσίας.....10.....

4. Ειδικότητα.....ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ.....

5. Διδάσκετε στην:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τριτοβάθμια εκπαίδευση X

6. Ποια είναι η άποψή σας για την κρίση που βιώνει σήμερα η χώρα μας;
Βασικό αίτιο αυτής της κρίσης ήταν και είναι η πολιτική διαφθορά και αδιαφάνεια των συναλλαγών καθώς επίσης η φοροδιαφυγή και ο ανεξέλεγκτος δανεισμός από τις τράπεζες, ιδιωτών και επιχειρήσεων.
7. Θεωρείτε πως η κρίση είναι μόνο οικονομική; Ή και κοινωνική και πολιτική;
Αναλύστε μας τη σκέψη σας;
Η δημοσιονομική κρίση, η βαθιά ύφεση, η αύξηση της ανεργίας, η διευρυνόμενη ανισορροπία ανάμεσα στο κεφάλαιο και τις δυνάμεις της εργασίας συγκροτούν ένα ιδιαίτερα δυσμενές πλαίσιο για την ευδοκίμηση βιώσιμων και κοινωνικά δίκαιων πολιτικών με συνέπεια την περαιτέρω όξυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την κοινωνία.
8. Πόσο πιστεύετε ότι έχει πληγεί ο τομέας της εκπαίδευσης από την κρίση;
Αναλύστε μας....
Οι ραγδαίες μεταβολές των τελευταίων ετών σε εθνικό επίπεδο, με τις γενικότερες αλλαγές που προωθούνται και στις εργασιακές σχέσεις, στα

πλαίσια της κρίσης, δε θα μπορούσε να μην επηρεάσει την εκπαίδευση. Τα προγράμματα σπουδών, θολά και μίξερα, με μαθητές να αναμασούν την υπάρχουσα γνώση κι εκπαιδευτικούς δίχως περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών.

9. Πόσο έχουν πληγεί οι εκπαιδευτικοί από την κρίση; Αναλύστε μας....
Οι εκπαιδευτικοί έχουν επηρεαστεί σημαντικά: οι μισθοί έχουν μειωθεί, οι συνθήκες διδασκαλίας έχουν επιδεινωθεί και η δουλειά τους έχει εξευτελιστεί και υποβαθμιστεί.
10. Ποια είναι η γνώμη σας για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σήμερα;
Υπάρχουν οξυμένα προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζονται τα μορφωτικά δικαιώματα των παιδιών, και να διακυβεύεται η ασφάλειά τους.
11. Ποια είναι η γνώμη σας για τον εξοπλισμό των σχολείων σήμερα;
Ελλιπής.
12. Πώς θα έπρεπε να λειτουργούν τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα εν έτει 2015;
Ένα άνοιγμα στον κόσμο της αγοράς θα ήταν σωτήριο για το πανεπιστήμιο. Θα βοηθούσε πολύ στην αντιμετώπιση του πληθωρισμού πτυχιούχων σε κάποιες ειδικότητες και στην έλλειψη σε άλλες .
13. Πιστεύετε πως η κρίση έχει πλήξει και την ποιότητα της εκπαίδευσης;
Αναλύστε μας τη σκέψη σας;
Εν μέρει ναι, αλλά σίγουρα η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις πρωτοβουλίες ,δράσεις και το ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού.
14. Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
Είμαστε υποχρεωμένοι να αντιμετωπίσουμε την εκπαίδευση σαν κοινωνική δράση σύνθεσης και συγχώνευσης ανάμεσα στον «ανθρωπισμό» και την

«τεχνολογία». Μόνον έτσι θα μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να βρει τον καινούργιο του ρόλο μέσα στη νέα κοινωνία της γνώσης που ζούμε.