



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση  
(Συμβατικές και e-Μορφές)»

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

«Διεθνές Απολυτήριο International Baccalaureate (IB):  
Διεθνής εκπαίδευση ή πεδίο διαμόρφωσης μίας νέας ελίτ  
στον παγκόσμιο σχολικό χάρτη;»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Έλενα Πετροπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Δέσποινα Τσακίρη

Κόρινθος, 2018

## **Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

«Διεθνές Απολυτήριο International Baccalaureate (IB):

Διεθνής εκπαίδευση ή πεδίο διαμόρφωσης μίας νέας ελίτ  
στον παγκόσμιο σχολικό χάρτη;»

Τριμελής Επιτροπή:

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Δέσποινα Τσακίρη, Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Καθηγήτρια Άννα Τσατσαρώνη

Καθηγητής Αθανάσιος Κατσής

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>9</b>
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	<b>15</b>
<b>1. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ</b> .....	<b>16</b>
1.1 Παγκοσμιοποίηση και Νεοφιλελευθερισμός: Μετασχηματισμός του ρόλου του κράτους και επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα .....	16
1.2 Απο-εθνικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής .....	20
1.3 Ο ρόλος των Οργανισμών στην ανάδυση ενός δια-εθνικού εκπαιδευτικού πεδίου.....	23
1.4 Οι πολιτικές του δανεισμού και της μεταφοράς και οι επιπτώσεις στη διαμόρφωση και ρύθμιση της εκπαιδευτικής ατζέντας .....	26
1.5 Σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία: Εμπορευματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	30
1.5.1 Οι γονείς ως πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος .....	32
1.6 Η έννοια της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης .....	34
<b>2. ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ</b> .....	<b>36</b>
2.1 Διεθνής Εκπαίδευση: διαστάσεις και διακυβεύματα .....	36
2.2 Το θεσμικό πλαίσιο ανάπτυξης των διεθνών σχολείων .....	38
2.3 Η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας .....	41

2.4	Η Διεθνής Εκπαίδευση και το προφίλ του International Baccalaureate (IB).....	43
2.5	Η δομή του Προγράμματος IB .....	43
2.6	Σκοπός: Δήλωση Αποστολής (Mission Statement) του IB .....	44
2.7	Το Προφίλ Μαθητή στο IB .....	45
2.8	Το Πρόγραμμα Σπουδών του Διεθνούς Απολυτηρίου (IB Diploma Programme - DP) .....	46
2.8.1	Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα IB .....	47
2.8.2	Αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του Προφίλ Μαθητή και CAS από τους εκπαιδευτικούς .....	48
2.9	Παράγοντες επιλογής του International Baccalaureate DP.....	50
2.9.1	Προσδοκίες γονέων – πίεση για ακαδημαϊκές επιδόσεις, φρενίτις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	51
2.9.2	Γονεϊκή επιδίωξη εμπλουτισμού κεφαλαίου.....	54
2.10	Τα σχολεία με Πρόγραμμα IB στην Ελλάδα.....	55
2.11	Η επέκταση του IB σε παγκόσμιο και εθνικό συγκείμενο .....	55
2.12	Η διάσταση της Διεθνούς Εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα IB .....	57
2.12.1	Η έννοια του διεθνούς πνεύματος (international mindedness) .....	58
2.12.2	Η έννοια της διαπολιτισμικής κατανόησης.....	59
2.12.3	Η έννοια του κοσμοπολιτισμού.....	60
<b>3.</b>	<b>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΤΑΘΕΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΙΤ .....</b>	<b>63</b>
3.1	Διεθνής εκπαίδευση: πολυπόθητος στόχος αλλά και παράγοντας κοινωνικής διάκρισης;...64	
3.2	Το σχολείο ως πεδίο κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής.....	64
3.3	Το προφίλ των ελίτ σχολείων.....	66
3.4	Πρόγραμμα Σπουδών: το θερμοκήπιο για την επίτευξη στόχων της ελίτ .....	70
3.5	Η έννοια του habitus (έξης) σε συνάρτηση με την ελίτ .....	72
3.6	Συνέπειες της πίεσης για καλύτερα αποτελέσματα.....	74

3.7	Πρακτικές παγκοσμιοποίησης στα ελίτ σχολεία.....	76
3.8	Η εκπαίδευση ως μοχλός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων.....	78
<b>B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>		<b>83</b>
<b>4.</b>	<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>84</b>
4.1	Σκοπός, στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....	84
4.2	Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	85
4.2.1	Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και εργαλείου συλλογής δεδομένων.....	85
4.2.2	Ζητήματα δεοντολογίας .....	86
4.2.3	Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	86
4.2.4	Συγκρότηση του δείγματος της έρευνας .....	87
4.2.5	Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας .....	87
<b>5.</b>	<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>90</b>
5.1	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Α΄: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΝΕΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΣΤΟ IB; ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ;.....	90
5.1.1	Βαθμός επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου μαθητών ...	90
5.1.2	Επίπεδο επίδοσης μαθητών.....	91
5.1.3	Παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών.....	92
5.1.4	Διαφορές των μαθητών σε IB Σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές.....	94
5.1.5	Παράγοντες επιλογής του IB από τους γονείς .....	96
5.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Β΄: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	99
5.2.1	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Σπουδών του IB.....	99
5.2.2	Ανάπτυξη συγκεκριμένου προφίλ (δεξιοτήτων) μαθητών.....	103
5.2.3	Επίπεδο ικανοποίησης μαθητών από το IB.....	106
5.2.4	Αντίκτυπος του Προγράμματος CAS στην επίδοση και τις στάσεις των μαθητών....	107
5.2.5	Σχέσεις και δικτύωση μαθητών.....	108
5.2.6	Ο ρόλος της Συμβουλευτικής Υπηρεσίας .....	109
5.3.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Γ΄: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	111
5.3.1.	Η αντίληψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του σε σχολείο IB.....	111
5.3.2.	Αντίκτυπος της φιλοσοφίας του IB στο εκπαιδευτικό έργο.....	113

5.3.3. Κριτήρια και λόγοι επιλογής εργασιακής απασχόλησης στο IB.....	114
5.3.4. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών από την εργασία τους .....	115
5.3.5. Προσόντα που απαιτούνται για τη θέση εκπαιδευτικού σε IB σχολείο.....	115
5.3.6. Σχέση εκπαιδευτικού με τη διεύθυνση του σχολείου .....	117
5.3.7. Προσαρμογή εκπαιδευτικού έργου στο Προφίλ Μαθητή.....	119
5.3.8. Μέθοδοι αξιολόγησης μαθητών .....	122
5.3.9. Εμπειρίες εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με τους μαθητές.....	124
5.3.10. Συνεργασία εκπαιδευτικού με γονείς.....	126
<b>6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>129</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>141</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....</b>	<b>146</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....</b>	<b>152</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>166</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διεθνής εκπαίδευση αναπτύσσεται ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες με τη μορφή των διεθνών σχολείων και των διεθνών προγραμμάτων σπουδών, ως απόρροια ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου κόσμου και μιας μετακινούμενης εργατικής δύναμης. Σε αυτό το συγκείμενο και με όραμα προς έναν καλύτερο κόσμο, ιδρύθηκε το 1968 το δίκτυο των International Baccalaureate (IB) Σχολείων του Κόσμου με διεθνές Πρόγραμμα Σπουδών και με παρουσία σε χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας.

Μέσα στο πλαίσιο του διαλόγου περί παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, αναδύονται μια σειρά από ερωτήματα τα οποία άπτονται της πραγμάτωσης ή μη της κοινωνικής κινητικότητας μέσω του σχολείου. Με βάση αυτή την προβληματική, ο ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης εστιάζεται στη διερεύνηση του ζητήματος εάν εντός του IB αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ και, σε περίπτωση που αυτό ισχύει, τότε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του. Η προσέγγισή μας εδράζεται στη διερεύνηση της θεώρησης των IB Σχολείων του Κόσμου ως ιδρυμάτων ελίτ τα οποία προάγουν την παγκόσμια κινητικότητα και την κατασκευή της ελίτ, ενώ το εννοιολογικό πλαίσιο του Bourdieu, ιδιαίτερα δε οι έννοιες της κοινωνικής αναπαραγωγής, του πολιτισμικού κεφαλαίου, του habitus και της διάκρισης αποδεικνύονται εξίσου χρήσιμες. Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε ήταν ποιοτικού τύπου με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Δέκα εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε IB Σχολείο του Κόσμου στην Ελλάδα αποτέλεσαν το δείγμα, παρέχοντας φακούς θεώρησης των ταξικών πρακτικών στο IB. Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν τις τοποθετήσεις σχετικών μελετών περί θεώρησης της διεθνούς εκπαίδευσης ως στρατηγικής κοινωνικής αναπαραγωγής ενδύομενης τον μανδύα απόκρισης στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το Διεθνές Απολυτήριο IB αποτελεί βασική επιδίωξη και πεδίο εξασφάλισης πρόσβασης σε κορυφαία πανεπιστημιακή εκπαίδευση και εργασιακή απασχόληση μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, σκιαγραφώντας ένα ελιτίστικο προφίλ μαθητών.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** International Baccalaureate (IB), Diploma Programme (DP), Διεθνής Εκπαίδευση, ελίτ σχολεία, κοινωνική αναπαραγωγή

## ABSTRACT

International education has been growing rapidly over the past decades by means of international schools and international curriculums as a result of a constantly transforming globalized world and mobile work force. In this overall context and with a vision for a better world, the network of International Baccalaureate (IB) World Schools was established in 1968 bearing an international curriculum and schools in countries all over the world, Greece included.

The dialogue on globalization and internationalization of education brings forward a number of emerging issues related to the realization or not of social mobility through school. On such premises, the present dissertation is focused on examining whether a new student profile is being adumbrated out of the IB and its distinctive features. The approach adopted has been one viewing IB World Schools as elite institutions that promote global mobility and elite class-making, while Bourdieu's theoretical footprint on social reproduction, cultural capital, habitus and distinction, prove equally helpful. A qualitative research through semi-structured interviews has been employed. The research sample is composed of ten teachers working at an IB World School in Greece, providing us with the way they understand social practices inside the IB. Research findings confirm relevant studies on international education taking on a strategic role in social reproduction under the disguise of responding to modern economy demands. Our findings lead to the conclusion that the International Baccalaureate Diploma Programme is pursued by students of high socioeconomic status and cultural capital, ensuring access to top universities and employment posts, overarching an elite student profile.

**KEY WORDS:** International Baccalaureate (IB), Diploma Programme (DP), International Education, elite schools, social reproduction



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παγκοσμιοποίηση συνιστά ένα φαινόμενο ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών μετασχηματισμών των τελευταίων δεκαετιών. Ως τέτοιο δεν αποτελεί ένα φαινόμενο ‘εκτός συνόρων’, αλλά μετασχηματίζει εκφάνσεις της καθημερινής ζωής των πολιτών και των συνθηκών διαβίωσης. Το τοπικό συνδέεται με το εθνικό και αυτό με τη σειρά του συνδέεται με το παγκόσμιο σε μία αναπόφευκτη και μη αναστρέψιμη πορεία κοινωνικής ανάπτυξης.

Στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει την ανάδυση ποικίλων, περίπλοκων και κάποιες φορές αντικρουόμενων εννοιών. Έτσι, στο εν λόγω πεδίο αναλύονται τα προτάγματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου που περιλαμβάνουν έννοιες, όπως κινητικότητα, πολυπολιτισμικότητα, κοινωνία της γνώσης, διά βίου μάθηση και αναδεικνύεται η δυναμική της παγκοσμιοποίησης που προωθεί με τη σειρά της τη διεθνή εκπαίδευση, την ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη, την αλλαγή στάσεων, την αναγνώριση της ύπαρξης ενός μετακινούμενου πληθυσμού.

Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση ως απόρροια της διεθνοποίησης της αγοράς έχει προσδώσει στον εκπαιδευτικό λόγο και μία οικονομική διάσταση η οποία σημασιοδοτείται με έννοιες όπως ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα. Ο Castells (2000, όπ.αναφ. σε Ζμας, 2007) επισημαίνει ότι η σημαντικότερη μεταβολή που έχει επέλθει στο χώρο της παραγωγικής διαδικασίας αφορά τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η γνώση στο πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ε.Ε.) και η UNESCO έχουν επισημάνει τον κίνδυνο για όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων εξαιτίας της αναδυόμενης διάκρισης ανάμεσα σε αυτούς που «γνωρίζουν» και σε αυτούς που «δεν γνωρίζουν» (Ζμας, 2007: 11).

Ως απόρροια των ιδεολογικών προταγμάτων και πρακτικών του εκπαιδευτικού λόγου διαμορφώνεται ένα δίπολο ζήτημα, αυτό της ισότητας των ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα από τη μία πλευρά και της κοινωνικής αναπαραγωγής και κοινωνικών ανισοτήτων από την άλλη. Η ισότητα των ευκαιριών αποτελεί ένα πάγιο κοινωνικό αίτημα, ενώ παράλληλα αποτελεί κοινωνική αξία την οποία πρεσβεύει και διακηρύττει ο σχολικός θεσμός. Με βάση τα παραπάνω, αναδύονται μια σειρά από ερωτήματα της επίδρασης της εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης στη μείωση των κοινωνικών και σχολικών ανισοτήτων:

- Αμβλύνεται ο συσχετισμός μεταξύ κοινωνικής τάξης και εκπαιδευτικής επίδοσης;
- Ενισχύεται η συνάφεια μεταξύ επίδοσης και εργασιακής απασχόλησης;
- Υφίσταται και σε ποιο βαθμό στην πραγματικότητα η κοινωνική κινητικότητα μέσω του σχολείου; Με απλά λόγια, καταφέρνει το σχολείο να αποτελέσει τον ‘κοινωνικό

ανεγκυστήρα' - όπως το αποκαλούν στη Γαλλία – και δη σε μία εποχή που ο ανταγωνισμός εμφανίζεται ιδιαίτερα σκληρός στην αγορά εργασίας και η οικονομική αβεβαιότητα οξύνεται;

Αντιμέτωποι με άγχος και αβεβαιότητα για το μέλλον προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα, μαθητές και γονείς αποτελούν μέρος ενός μεγάλου αλληλοσυνδεδεμένου κόσμου και αγωνίζονται για το λεγόμενο «οικονομικό» και «κοινωνικό πλεονέκτημα». Σε αυτό το συγκείμενο, η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς η μετεξέλιξη της εργασιακής απασχολησιμότητας απαιτεί ολοένα και περισσότερη εκπαίδευση και προσπάθεια για την απόκτηση δεξιοτήτων και διαπιστευτηρίων, πτυχίων και πιστοποιήσεων, προκειμένου να μπορέσει το άτομο να ανταποκριθεί σε ένα πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, εντός και εκτός συνόρων. Η επέκταση της διεθνούς εκπαίδευσης, ενώ κάλλιστα μπορεί να αποτελεί απάντηση στις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς, ίσως τελικά και να αντικατοπτρίζει μια στρατηγική κοινωνικής αναπαραγωγής ή κινητικότητας (Resnik, 2012).

Η διεθνής εκπαίδευση αναπτύσσεται ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες με τη μορφή των διεθνών σχολείων και των διεθνών προγραμμάτων σπουδών, ως απόρροια ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου κόσμου και μιας μετακινούμενης εργατικής δύναμης. Σε αυτό το συγκείμενο και με όραμα προς έναν καλύτερο κόσμο ιδρύθηκε το 1968 το δίκτυο των International Baccalaureate (IB) Σχολείων του Κόσμου με διεθνές πρόγραμμα σπουδών και με παρουσία σε χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο.

Το δίκτυο των International Baccalaureate (εφεξής IB) Σχολείων του Κόσμου συντονίζεται από τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό International Baccalaureate Organization (IBO) με έδρα τη Γενεύη. Προσφέρονται τέσσερα προγράμματα διεθνούς εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων διαβίωσης, μάθησης και εργασίας σε ένα ταχύτατα παγκοσμιοποιημένο κόσμο (πηγή: <https://www.ibo.org/>): 1. IB Primary Years Programme (PYP), 2. IB Middle Years Programme (MYP), 3. IB Diploma Programme (DP) και 4. IB Career-related Programme (CP). Από τα τέσσερα προγράμματα, αυτό του IB Diploma Programme, του Διεθνούς Απολυτηρίου για σπουδές κατά τα τελευταία δύο έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (για μαθητές ηλικίας 16 έως 19 ετών) υπήρξε εκείνο που προσφέρθηκε πρώτο και παραμένει μέχρι σήμερα ιδιαίτερα δημοφιλές. Σύμφωνα με τον οργανισμό IBO, το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου χαίρει αναγνώρισης και σεβασμού από τα κορυφαία πανεπιστήμια του κόσμου και αποτελεί όχημα για εργασιακή απασχόληση (πηγή: <https://ibo.org/en/programmes/diploma-programme/>, 13/5/2018).

Σε απάντηση της αυξανόμενης ζήτησης για διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλού επιπέδου, ο αριθμός των σχολείων που προσφέρουν τα IBDP αυξάνεται γοργά τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως (Lee et al., 2012, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Από το έτος ιδρύσεώς του και μέχρι την ολοκλήρωση 50 ετών λειτουργίας το 2018, το δίκτυο των IB σχολείων παρουσιάζει μία σημαίνουσα αυξητική τάση όσον αφορά την αριθμητική και γεωγραφική του εξάπλωση, φθάνοντας τα 1,3 εκατομμύρια μαθητές σε 4.775 σχολεία σε 153 χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο (<https://www.ibo.org/50years/#1973>, 29/04/2018).

Στην Ελλάδα, το πρώτο σχολείο με πρόγραμμα IB ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1976. Το 2018, τα σχολεία που παρέχουν προγράμματα IB στην Ελλάδα ανέρχονται σε δεκαεπτά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ενώ στα δεκαέξι από αυτά παρέχεται το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου (IBDP) (<https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=GR>, 29/4/18).

Ως αφετηρία της προβληματικής για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στάθηκε η σημασία του φαινομένου της αλματώδους ανάπτυξης των IB Σχολείων του Κόσμου και του αριθμού των σπουδαστών σε αυτά, καθώς τα σχολεία IB δεν αποτελούν ουδέτερα εκπαιδευτικά πεδία. Η προσέγγισή μας εδράζεται στη διερεύνηση της θεώρησης των IB Σχολείων του Κόσμου ως ιδρυμάτων ελίτ, τα οποία προάγουν την παγκόσμια κινητικότητα (King, Findlay, Ahrens, & Dunne, 2011· Koh, 2017). Παρά την προώθηση της έννοιας της ισότητας ως κεντρικού πυλώνα εκπαιδευτικών πολιτικών, επανέρχεται το ζήτημα του αναπαραγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης, της κοινωνικής αναπαραγωγής (Τσακίρη, 2018) και της κατασκευής της ελίτ (Ball, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι «ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικό αρωγό στη μετασχηματιστική διαδικασία της εκπαίδευσης» (Tedesco, 1997, όπ. αναφ. στο Maguire, 2010: 58), θεωρούμε εξίσου σημαντικό να διερευνηθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία διαμόρφωσης του ελιτίστικου προφίλ που τυχόν προάγεται στα εν λόγω σχολεία. Οι επιταγές της παγκοσμιοποίησης οδηγούν στην αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ενώ αυτή εξαρτάται άμεσα από το εκάστοτε περιβάλλον. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ελίτ μαθητών πιθανότατα διαφοροποιείται σημαντικά από τον εκπαιδευτικό οικονομικά ασθενέστερων ομάδων (Maguire, 2010). Επομένως, αποτελεί μείζονος σημασίας να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα σε συνάρτηση με τη φιλοσοφία του IB.

Ο ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης εστιάζεται στη διερεύνηση του ζητήματος κατά πόσο οι μαθητές που επιλέγουν και παρακολουθούν το πρόγραμμα DP σε σχολείο IB καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένο προφίλ, με συγκεκριμένη στόχευση και μετέπειτα

προσανατολισμό τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και σε εργασιακό επίπεδο και προβάλλουν τον εαυτό τους σε μία όσο το δυνατό καλύτερη θέση στην παγκόσμια οικονομία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εγείρεται το εξής ερώτημα: Εάν εντός του συγκεκριμένου τύπου σχολείου αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ και σε περίπτωση που αυτό ισχύει, τότε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των σημασιών εκείνων στις οποίες ερείδεται η κοινωνική διάκριση που προάγεται ρητά ή υπόρρητα από τα σχολεία IB, τον προσδιορισμό των αξιών που προωθούνται στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαίδευσης και εάν εν τέλει κατασκευάζεται μία συγκεκριμένη μορφή ελίτ σπουδαστών στους κόλπους των IB Σχολείων του Κόσμου. Εν μέσω ενός παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος, προκύπτει για ακόμη μία φορά το ζήτημα εάν και σε ποιο βαθμό προωθείται η ισότητα των ευκαιριών στο σχολείο, ή εάν, τελικά, η εκπαίδευση αποτελεί όχημα κοινωνικής αναπαραγωγής.

Σε αυτό το πλαίσιο, θα διερευνηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) εάν και σε ποιο βαθμό τα IB Σχολεία του Κόσμου διαμορφώνουν μία ελίτ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της. Αυτό μας οδηγεί να διερευνήσουμε εάν μέσα από τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ με ελιτίστικά χαρακτηριστικά και εάν αυτό ισχύει, πώς προσδιορίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του

β) εάν οι μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες των εν λόγω σχολείων διαφοροποιούνται από αυτές των υπολοίπων δημοσίων σχολείων και σε τι συνίσταται αυτή η διαφοροποίηση

γ) πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα υπηρετώντας σε ένα σχολείο IB (συνάρτηση της επιλογής που έχει κάνει, της σχέσης με την οργάνωση του σχολείου, τις σχέσεις με τους μαθητές και τη συνεργασία με τους γονείς)

Θεωρούμε ότι πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο, εφόσον τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έκρηξη ενδιαφέροντος, τόσο σε παγκόσμια κλίμακα όσο και σε εθνικό επίπεδο, στο ζήτημα της παρακολούθησης και απόκτησης του Διεθνούς Απολυτηρίου IB (Lineham, 2013· Resnik, 2012· Wright & Lee, 2014· Yemini & Maxwell, 2018).

Ωστόσο, οι Yemini και Maxwell (2018) αναφέρουν ότι από τις μεγαλύτερες επικρίσεις κατά του Οργανισμού IB και των κυβερνήσεων που προωθούν τα εν λόγω προγράμματα στην κρατική εκπαίδευση, είναι ότι είναι ελιτίστικο και εφαρμόζει πρακτικές αποκλεισμού. Για παράδειγμα, αναφέρουν το κόστος συμμετοχής (δίδακτρα μαθητών, «απόκτηση» προγράμματος από το σχολείο, επιμόρφωση εκπαιδευτικών) (Kotzyba et al., 2018, όπ. αναφ. σε Yemini & Maxwell,

2018) και τη δυσανάλογη προώθηση των πιο ακαδημαϊκά ικανών μαθητών οι οποίοι συνήθως είναι από ομάδες υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Goren & Yemini, 2016· Resnik, 2016· Yang, 2016, όπ. αναφ. στο Yemini & Maxwell, 2018).

Η μελέτη της ελίτ νεολαίας και της κινητικότητας επαναφέρει στην επιφάνεια ζητήματα εξουσίας, προνομίων και ταξικού πλεονεκτήματος, ρίχνοντας φως στην κατανόηση των ευρύτερων κοινωνικών ανισοτήτων, της διαμόρφωσης κοινωνικής τάξης και της αναπαραγωγής της (Koh, 2017). Οι Kenway και Langmead (2017) αναφέρουν ότι τη δεκαετία του 2010 καταγράφηκε μία απότομη αύξηση εκδόσεων επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με τα ελίτ σχολεία, όπου το κυρίαρχο ζήτημα άπτεται των σχέσεων μεταξύ των ελίτ σχολείων, των κοινωνικά κυρίαρχων ομάδων και άλλων δυναμικών εξουσίας και προνομίων. Η Loh (2016) αναφέρει μία λίστα ερευνών πάνω στα ελίτ σχολεία που ως κύμα κατέκλυσε τη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια σε αγγλόφωνα περιβάλλοντα, όπως τις Η.Π.Α. (Demerath, 2009· Howard & Gaztambide- Fernández, 2010· Khan, 2012, όπ.αναφ. στο Loh, 2016), την Αυστραλία (Meadmore & Meadmore, 2004, όπ.αναφ. στο Loh, 2016), τις βρετανικές αποικίες (Νότιος Αφρική, Σιγκαπούρη και Ινδία) (Epstein, 2014· Fahey, 2014· Kenway & Koh, 2013, όπ.αναφ. στο Loh, 2016) αλλά και τη Γαλλία (Draelants & Koechlin, 2011, όπ.αναφ. στο Loh, 2016).

Ο επίκαιρος χαρακτήρας του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τα σχολεία IB και τη διερεύνηση του ενδεχόμενου διαμόρφωσης ελιτίστικου μαθητικού προφίλ σε αυτά βρίσκει βάση στον εορτασμό των 50 ετών λειτουργίας του Οργανισμού IBO που έλαβε χώρα το 2018 σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα, σε γιορτή που πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο με Πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου, ο επικεφαλής των IB World Schools Adrian Kearney ανέφερε: «*Ο Διεθνής Οργανισμός του International Baccalaureate δεν είναι ένας ιδιωτικός φορέας εκπαίδευσης για “λίγους” αλλά ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που λειτουργεί υπό την αιγίδα της UNESCO με στόχο τη συνεργασία των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο*» (πηγή: <https://www.esos.gr/arthra/56710/kearney-international-baccalaureate-den-einai-enas-idiotikos-foreas-ekpaideysis-gia> ανακτήθηκε 7/6/2018).

Η εργασία δομείται από δύο μέρη και αποτελείται συνολικά από έξι κεφάλαια. Το πρώτο μέρος της εργασίας θέτει το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και συγκεκριμένα βασίζεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση ζητημάτων που εγείρει η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και δη η κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη λειτουργία του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>), τα ζητήματα που τίθενται για τη λειτουργία των σχολείων IB, το προφίλ που προάγεται και τα διακυβεύματα που αναγορεύονται στο πλαίσιο της

διεθνούς εκπαίδευσης (Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>), το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής και η διερεύνηση του πεδίου της εκπαίδευσης ως παράγοντα ενότητας και σταθεροποίησης της ελίτ (Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>).

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσεται η μεθοδολογία και παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας που έγινε με τη διενέργεια συνεντεύξεων σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολείο IB (Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>). Ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας (Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>) και η εργασία ολοκληρώνεται με το τελευταίο κεφάλαιο στο οποίο αναπτύσσεται μία συνθετική παρουσίαση των ευρημάτων, ερμηνεία και συζήτηση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση (Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>).

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# **1. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη μερικών ζητημάτων που άπτονται της δυναμικής της παγκοσμιοποίησης, όσον αφορά στη διαμόρφωση και λειτουργία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι επιταγές της παγκόσμιας αγοράς, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές, ο ρόλος του κράτους, οι αλλαγές στις μορφές εξουσίας και τη διαμόρφωση πολιτικής, ιδίως κατόπιν της οικονομικής κρίσης με αφετηρία το 2008, συντείνουν στην αυταπόδεικτη αναδιαμόρφωση και αναπλαισίωση του πεδίου της εκπαίδευσης, τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Σε αυτό το κεφάλαιο θα εστιάσουμε στις ανωτέρω έννοιες και μέσω της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης θα οδηγηθούμε στην ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και πολιτικών δράσεων που οδήγησαν στη ανάγκη της προώθησης της διεθνούς εκπαίδευσης και την ίδρυση IB Σχολείων του Κόσμου.

## **1.1 Παγκοσμιοποίηση και Νεοφιλελευθερισμός: Μετασχηματισμός του ρόλου του κράτους και επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα**

Οι έννοιες ‘παγκοσμιοποίηση’ και ‘νεοφιλελευθερισμός’ δύσκολα δύναται να οριοθετηθούν και αποσαφηνιστούν, λόγω της ευρύτατης χρήσης τους σε ένα περίπλοκο σύμπλεγμα φαινομένων και σχέσεων το οποίο έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ποικίλων ερευνητικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Ζμα, η ‘παγκοσμιοποίηση’ αποτελεί μία γενικόλογη και αμφίσημη έννοια (2007: 1), ενώ ο Ball αναφέρει ότι η ευρύτατη χρήση του όρου ‘νεοφιλελευθερισμός’ διατρέχει τον κίνδυνο να τον καταστήσει χωρίς νόημα (2012: 3). Επιχειρώντας την οριοθέτηση ενός αναλυτικού πεδίου για τη μελέτη της παγκοσμιοποίησης και τις συνέργειες που απορρέουν στο πεδίο της εκπαίδευσης, θα παρουσιαστούν ερευνητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν κυρίως στη διευρυνόμενη αλληλεξάρτηση και δυναμική της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού σε κοινωνικά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τον Giddens (1990, όπ.αναφ. στο Tsakiris, Nikita, & Logiotis, 2014), «Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να οριστεί ως η εντατικοποίηση κοινωνικών σχέσεων παγκοσμίως η οποία συνδέει απόμακρες τοπικότητες (localities) με τέτοιο τρόπο ώστε τοπικά συμβάντα διαμορφώνονται από γεγονότα τα οποία συμβαίνουν πολλά μίλια μακριά και αντιστρόφως». Υπό αυτή τη θεώρηση, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές δεν φαίνεται να υφίστανται



συνοριακούς περιορισμούς, αλλά ‘θεσπίζονται’ σε διάφορες τοποθεσίες (locations) από ποικίλους δρώντες και οργανισμούς και με διαφορετικό τρόπο. Εμπλέκοντας τη συνδρομή της παγκόσμιας οικονομίας στη λογική της διάδοσης και εξάπλωσης πολιτικών και πρακτικών, η Resnik (2012: 250) αναφέρει ότι, όπως και στην περίπτωση της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης επεκτείνει την εκπαίδευση πέραν των συνόρων του κράτους-έθνους και περιορίζει την κρατική κυριαρχία επί της εκπαίδευσης.

Ο Lingard (2009, όπ.αναφ. στο Ball, 2012: 2) αναφέρει ότι η παγκοσμιοποίηση βιώνεται ως νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση, δηλαδή ως μία ιδεολογία η οποία προωθεί την αγορά επί του κράτους, τη ρύθμιση και την ατομική εξέλιξη επί του συλλογικού καλού. Υπό αυτό το πρίσμα, ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί μία διαδικασία που βρίσκεται σε συνεχή ‘διάλογο’ με την παγκοσμιοποίηση.

Για να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνονται οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης και διασυνδέονται με την εξάπλωση της παγκόσμιας αγοράς και προς αποφυγή της χρήσης του νεοφιλελευθερισμού ως γενικόλογης και αφηρημένης έννοιας, ακολουθεί η συνοπτική αποτύπωση του νεοφιλελευθερισμού σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση (‘proto neo-liberalism’) αφορά στο διανοητικό έργο των οικονομικών και φιλελεύθερων θεωρητικών (π.χ. Hayek, Friedman) για την αναβίωση της θεωρίας περί φιλελεύθερου οικονομικού κράτους. Η δεύτερη φάση (‘roll-back neoliberalism’) αναφέρεται στη σφοδρή αμφισβήτηση θεσμών κοινωνικής πρόνοιας της κεϋνσιανής θεωρίας, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής έναντι στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ η τρίτη φάση (‘roll-out neoliberalism’) αφορά στην κατασκευή και εδραίωση νεοφιλελεύθερων κρατικών σχημάτων, τρόπων διακυβέρνησης και ρυθμιστικών σχέσεων, με νέες επιχειρηματικές ευκαιρίες να απορρέουν ακόμα και από τις δημόσιες υπηρεσίες (Ball, 2012: 3). Στην παρούσα εργασία, θα μας απασχολήσουν οι πρακτικές που συντελούνται στο πλαίσιο των δύο τελευταίων φάσεων, όπως αυτές εκδηλώνονται και νομιμοποιούνται στο σύγχρονο τοπίο της εκπαίδευσης.

Ο Rizvi (2006, όπ.αναφ. στο Gunter, 2011:10) κάνει λόγο για ‘νεοφιλελεύθερο φαντασιακό’ το οποίο συγκλίνει παγκοσμίως με την τάση αποδοχής παρόμοιων προτάσεων πολιτικής για εκπαιδευτικά ζητήματα από κράτη τα οποία διακρίνονται από διαφορετικά κοινωνικά, ιστορικά και οικονομικά χαρακτηριστικά.

Ο νεοφιλελευθερισμός εκλαμβάνεται ως μείωση της κρατικής παρουσίας και επέμβασης στην οικονομία και την ανάπτυξη της αγοράς, καθώς και ως ανάδειξη των ιδιωτικών επιχειρήσεων ως κυρίαρχων παικτών. Αναλόγως των γεωγραφικών συγκείμενων και ιστορικών στιγμών, παίρνει διαφορετικές μορφές και εντάσεις, ενώ συχνά αναμειγνύεται με άλλα ιδεολογικά πλαίσια. Για

παράδειγμα, τα υψηλά επίπεδα επιδόσεων των μαθητών στη Φινλανδία στις σταθμισμένες αξιολογήσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έρχονται σε αντίθεση με τα χαμηλά αποτελέσματα των μαθητών στις Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία ή τη Γερμανία και αυτό αποτελεί αντικείμενο επιχειρηματολογήσεων για όσους υποστηρίζουν την αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων όταν βασίζονται στην αγορά, τον έλεγχο και τον ανταγωνισμό (Abrantes & Quaresma, 2013).

Οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού έχουν επιφέρει την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης, μετατρέποντάς τη σε ενός είδους αγορά που, λίγο-πολύ, ακολουθεί τους κανόνες της προσφοράς και της ζήτησης (Ball & Nikita, 2014: 82). Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές επικεντρώνονται στην αγορά ως πρωταρχική πηγή σταθερότητας και οικονομικής ανάπτυξης (Apple, 2004). Οι υποστηρικτές του νεοφιλελευθερισμού επιθυμούν το ίδιο το κράτος να είναι εκείνο που θα ωθήσει την αγορά σε πιο αποτελεσματική λειτουργία, ενώ το αόρατο χέρι της αγοράς θα οδηγήσει και τα σχολεία να γίνουν καλύτερα. Νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών εστιάζουν στην αύξηση της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση, μέσω της ιδεολογίας περί αποτελεσματικότητας της αγοράς και του ανταγωνισμού που θα ενισχύσει την οικονομική πρόοδο (Fernández, 2009).

Ο νεοφιλελευθερισμός δεν εναπόκειται αποκλειστικά σε επιταγές της οικονομίας, αλλά και στην άρθρωση πολιτικού λόγου και τη χάραξη πολιτικών με αντίκτυπο και στο πεδίο της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων. Ο Shamir (2008, όπ.αναφ. στο Tsakiris et al., 2014) κάνει λόγο για πολυπλοκότητες, ασυνέχειες, ακόμη και αντικρουόμενες πρακτικές του νεοφιλελευθερισμού, ενώ ο λόγος και οι πρακτικές της εμπορευματοποίησης, συγκέντρωσης κεφαλαίου και ανάπτυξης κέρδους 'εισβάλλουν' σχεδόν σε κάθε πλευρά της ζωής μας.

Σε αυτό το συγκεκριμένο, η εκπαίδευση δεν παίρνει τη θέση στο βήμα των δημοσίων ζητημάτων, αλλά εκλαμβάνεται ως ιδιωτικό αγαθό, το οποίο ταιριάζει καλύτερα όταν τοποθετηθεί στη στοχοθεσία της αγοράς (Whitty, 2002, όπ.αναφ. στο Fernández, 2009). Όταν οι ανάγκες της αγοράς κινούν τα νήματα, η επαγγελματική δύναμη και το κύρος αναπόφευκτα φθίνουν και η επαγγελματική ταυτότητα μεταβάλλεται ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί πιο άμεσα στις απαιτήσεις του πελάτη και την εξωτερική κρίση (Menter et al., 1997, όπ.αναφ. στο Apple, 2004).

Η πιο περίπλοκη πλευρά της νεοφιλελεύθερης λογικής είναι ότι ενώ η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μία αγορά, η συγκεκριμένη λογική δεν αναγνωρίζει ότι η εν λόγω αγορά λειτουργεί ως μία αρένα ατομικισμού, όπου μόνο όσοι έχουν καλή θέση μπορούν να επιτύχουν (Apple, 2006, όπ.αναφ. στο Fernández, 2009). Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές προτάσσουν το άτομο ως

δραστήριο και ανταγωνιστικό επιχειρηματία (Olssen, 1996, όπ.αναφ. στο Apple, 2004) και ουσιαστικά αντιτίθενται στην παιδαγωγική παράδοση ότι τα σχολεία δεν θα πρέπει να προσανατολίζονται σε ατομικούς οικονομικούς στόχους, αλλά στην παροχή μιας εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη (Fernández, 2009). Στο πεδίο της παιδείας, αυτό μεταφράζεται ως οιοονεί αγορά (Wolff & Moura, 2005, όπ.αναφ. στο Fernández, 2009) στην οποία μπορούν να λειτουργούν διαφορετικά είδη εκπαίδευσης, ώστε οι γονείς να μπορούν να ασκούν το νόμιμο δικαίωμα της καλύτερης επιλογής για τα παιδιά τους (Chubb & Moe, 1990, όπ.αναφ. στο Fernández, 2009). Επιπροσθέτως, προωθούνται νεοφιλελεύθερες πολιτικές αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, τις προδιαγραφές και τα πρότυπα, την ακαδημαϊκή λογοδοσία για το περιεχόμενο των σπουδών και την αξιολόγηση (Gonzalez, 2005, όπ.αναφ. στο Fernández, 2009).

Η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων αποτελεί στόχο των νεοφιλελεύθερων πρακτικών, παρέχοντας ευρύτερη διοικητική αυτονομία, η οποία ευνοεί τα ελίτ σχολεία, τα οποία και δεν περιμένουν καμία κρατική οικονομική επιχορήγηση στην προσπάθεια για καλύτερες επιδόσεις. Αντιθέτως, τα δίδακτρα φοίτησης σε αυτά τα σχολεία είναι υψηλά. Μετά από χρόνια εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο όνομα των ίσων ευκαιριών, το αποτέλεσμα τελικά φαίνεται να είναι υψηλότερα επίπεδα επιλεξιμότητας, διακρίσεων και ανισοτήτων, τα οποία ‘αναπαράγονται, επεκτείνονται και νομιμοποιούνται’ (Gillborn & Youdell, 2000, όπ.αναφ. σε Fernández, 2009). Το ταξικό χάσμα ανισοτήτων μεταξύ όσων ανήκουν στις υψηλότερες και τις χαμηλότερες κλίμακες οικονομίας, αυξάνεται (Hill, 2003, όπ.αναφ. σε Fernández, 2009).

Υπό το πρίσμα θεώρησης του νεοφιλελευθερισμού ως μορφής απελευθέρωσης των οικονομικών δραστηριοτήτων από την κρατική ρύθμιση, η λογική των κανόνων της αγοράς και της ανταγωνιστικής επιχειρηματικότητας είναι έκδηλη στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και εν γένει στον τρόπο με τον οποίο ‘πολλοί από εμάς ερμηνεύουμε, ζούμε και κατανοούμε τον κόσμο’ (Harvey, 2005, όπ. αναφ. στο Tsakiris et al., 2014). Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει σήμερα το κράτος δεδομένης της παγκοσμιοποίησης και των επιπτώσεών της.

Ο ρόλος του κράτους λαμβάνει πολλές εκφάνσεις στο πέρασμα των αιώνων. Οι συνιστώσες της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού αφήνουν το αποτύπωμά τους και μετασχηματίζουν την άλλοτε αδιαμφισβήτητη κρατική εξουσία. Η Σάσεν (2011: 60) αναφέρει ότι παρατηρείται μία «αξιοσημείωτη θεσμοποίηση, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1990, των δικαιωμάτων των υπερεθνικών εταιρειών, απορρύθμιση των διασυνοριακών συναλλαγών και διευρυνόμενη επιρροή ή εξουσία μιας σειράς υπερεθνικών οργανισμών». Η διασφάλιση όλων των ανωτέρω συνεπάγεται «έστω μερική εγκατάλειψη πτυχών της κρατικής εξουσίας όπως αυτή

διαμορφώθηκε κατά τον τελευταίο αιώνα» και συνηγορεί στην έννοια του μετασχηματισμού και της εμπλοκής των κρατών στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Προς επίρρωση των ανωτέρω, η Σάσεν (2006, όπ.αναφ. στο Σάσεν 2011: 76) αναφέρει ότι το κράτος αποτελεί «πεδίο για θεμελιώδεις μετασχηματισμούς στη σχέση μεταξύ των ιδιωτικών και δημοσίων πεδίων, στην εσωτερική ισορροπία ισχύος του και στο ευρύτερο πεδίο τόσο των εθνικών όσο και των παγκόσμιων δυνάμεων μέσα στις οποίες πρέπει τώρα να λειτουργήσει».

Με βάση τα παραπάνω, οδηγούμαστε στη σκέψη ότι η σχέση παγκοσμιοποίησης-κράτους δεν μπορεί να αναλυθεί βάσει του αλληλοαποκλεισμού τους. Αντιθέτως, όπως προτάσσει ο Jessop (1990, όπ.αναφ. στο Σάσεν 2011: 121),

«το κράτος είναι στρατηγικό πεδίο της παγκοσμιοποίησης, όχι μόνο υπό την έννοια ότι ενσωματώνει τις λειτουργίες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων λόγω της συγκέντρωσης της καταναγκαστικής εξουσίας, αλλά και με την έννοια ότι παρέχει μια σφαίρα στην οποία διάφορες ‘στρατηγικές’ συλλογικής δράσης μπορούν να συναρθρωθούν».

Στις ενότητες που ακολουθούν, επιχειρείται η αποτύπωση μίας σειράς ζητημάτων τα οποία προκύπτουν από την κοινωνιολογική βιβλιογραφία περί του ρόλου του κράτους και των μορφών εξουσίας και άπτονται της δυαδικής ερμηνείας της σχέσης κράτους-παγκοσμιοποίησης και των επιπτώσεων των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο στόχος σε αυτή τη φάση δεν έγκειται στην αυστηρή οριοθέτηση, ούτε την εκτενή και αναλυτική παράθεση εννοιολογήσεων, αλλά στην εστίαση σε μερικά από τα ζητήματα που αναδύονται και επανεμφανίζονται τακτικά στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών, όπως κατέδειξε και η βιβλιογραφική μας επισκόπηση.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι η ύπαρξη των ιδιαιτεροτήτων του κάθε κράτους και εκπαιδευτικού συστήματος δεν εμπίπτει στο φάσμα των σκοπών της παρούσης ερευνητικής εργασίας. Όπως αναφέρει και ο Ζμας, η διαφύλαξη των εθνικών ιδιαιτεροτήτων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων παραμένει αναμφισβήτητη, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι παγκόσμιες επιδράσεις και πιέσεις δεν λειτουργούν ντετερμινιστικά κατά την άσκηση εθνικής πολιτικής (2007: 33).

## **1.2 Απο-εθνικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής**

Οι κοινωνικοί και πολιτικοί μετασχηματισμοί που λαμβάνουν χώρα ιδιαίτερα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες σε ολόκληρο τον κόσμο είναι ποικίλοι. Η Robertson (2011: 280) αναφέρει ως μία εκ των επιπτώσεων των προαναφερόμενων μετασχηματισμών την ανάδυση μίας περίπλοκης

και, εκ πρώτης όψεως αντιθετικής, εννοιολόγησης στις κοινωνικές επιστήμες. Προκειμένου, λοιπόν, να κατανοήσουμε τις τρέχουσες κοινωνικές τάξεις και σχέσεις, η Robertson υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, και κυρίως αυτή του νεοφιλελευθερισμού, σκιαγραφούν τη δημιουργία νέων μορφών συνόρων και κινητικότητας και προσδίδουν νέες σημασίες σε έννοιες, όπως η έννοια του ‘εθνικού εδάφους’ και της ‘κρατικής εξουσίας’. Η εκπαιδευτική πολιτική ‘γίνεται’ σε νέες τοποθεσίες, σε διαφορετικές κλίμακες, από νέους δρώντες και οργανισμούς (Ball, 2012: 4).

Νέες μορφές εδαφικού χώρου αναδύονται στην παγκόσμια σκηνή. Αυτές δεν υπόκεινται σε νόμους γεωγραφικών συνόρων, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση ή ο τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ευρώπης με την προσπάθεια εδραίωσης του ‘Campus Ευρώπη’, σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Μπολόνια, γεγονός το οποίο αποσκοπεί στη διεθνοποίηση των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων προκρίνοντας την καθολική ισχύ της γνώσης που παράγεται σε αυτά και τις συνεργασίες εκτός εθνικών συνόρων υπό το πνεύμα του ‘κοσμοπολιτισμού’ (Ζμας, 2007: 122).

Οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης έχουν επιφέρει μετασχηματισμούς όσον αφορά στην κρατική εξουσία επί της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν και η άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής συνεχίζει να εναπόκειται στη δικαιοδοσία των χωρών, ωστόσο δεν συγκροτείται πλέον σε απομονωμένα περιβάλλοντα εξαιτίας της δυναμικής των υπερεθνικών οργανισμών. Η ατζέντα χάραξης εκπαιδευτικών στόχων και προτεραιοτήτων καθορίζεται, ως επί το πλείστον, σε διεθνές παρά σε εθνικό επίπεδο (Ζμας, 2007: 99). Παράλληλα, προωθείται μία αναδιαμόρφωση του χάσματος μεταξύ δημοσίου-ιδιωτικού η οποία συνίσταται στην επέκταση του ιδιωτικού τομέα και της δυναμικής του (Robertson, 2011: 291). Με βάση τα παραπάνω, τίθεται το ζήτημα των επιπτώσεων στον εθνικό και κρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και στο ρόλο του κράτους.

Στο ζήτημα, λοιπόν, που εγείρεται όσον αφορά στη θέση και τον τρόπο λειτουργίας του κράτους και του τρόπου που κατευθύνει την πολιτική, ένας μετασχηματισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης και τη διακυβέρνησή του αποτελεί και η απο-εθνικοποίηση (de-nationalization). Σύμφωνα με την Robertson (2011), η απο-εθνικοποίηση εμπερικλείει διαδικασίες εδαφικής και λειτουργικής αναδιαμόρφωσης στο υπο-εθνικό, εθνικό, υπερεθνικό και δια-τοπικό επίπεδο. Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά συστήματα, παρατηρείται ένας αναπροσανατολισμός των πολιτικών διεργασιών με σαφή προσανατολισμό στις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας, ακόμη και εάν παρουσιάζονται και νομιμοποιούνται ως εθνικές στρατηγικές. Η απο-εθνικοποίηση εντοπίζεται στην εισαγωγή νέων λογικών και προτύπων με την έκθεση των εθνικών συστημάτων στις παγκόσμιες ατζέντες,

στην πρόκληση του διαχωρισμού μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού, καθώς και στην ανάπτυξη παγκόσμιας και τοπικής νομοθεσίας. Η Robertson (2011) παραθέτει ως παράδειγμα την αυξανόμενη διακίνηση των πρακτικών των παγκόσμιων καπιταλιστικών αγορών στο δημόσιο τομέα, όπου μετέπειτα εμφανίζονται ως μέρος της κρατικής πολιτικής. Σε αυτή την περίπτωση ανήκει και το International Finance Corporation, μέλος του ομίλου της Παγκόσμιας Τράπεζας, το οποίο έχει συγκροτήσει τον τομέα της εκπαίδευσης ως αναδυόμενη αγορά υποσχόμενη κέρδη για επενδυτές (παροχή δανείων σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και για την προώθηση παροχής χαμηλού κόστους εκπαίδευσης).

Άλλοι δυναμικοί τρόποι έκθεσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην παγκόσμια ατζέντα αποτελούν οι τεχνολογίες διεθνών οργανισμών, με προεξέχουσα θέση να κατέχει η έρευνα αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων PISA (Programme of International Student Assessment) υπό την εποπτεία του ΟΟΣΑ, οι παγκόσμιοι πίνακες κατάταξης (league tables), οι ποικίλων ειδών συγκριτικές μετρήσεις και εν γένει αυτό που ο Robinson αποκαλεί 'η τυραννία των αριθμών' (1999, όπ.αναφ. στο Ζμας, 2007: 5).

Ένα άλλο παράδειγμα απο-εθνικοποίησης αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο τα πανεπιστήμια προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα αυξανόμενα κόστη τους με επιχειρηματικούς όρους, μειώνοντας την εξάρτησή τους από την κρατική χρηματοδότηση και, κατά συνέπεια, μειώνοντας τις αξιώσεις του κράτους σε ζητήματα ισότητας στην πρόσβαση (ποιοι θα γίνονται δεκτοί, από ποια κοινωνικά στρώματα, κλπ.). Ως ένα ακόμη παράδειγμα παρατίθεται από τη Robertson (2011) η έκθεση των εθνικών συστημάτων στο λεγόμενο «ήπιο δίκαιο» (soft law) και σε ρυθμίσεις, όπως αυτές που αφορούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της Διακήρυξης της Μπολόνια ως επίσημου και ανεξάρτητου 'φορέα'.

Παρατηρείται, λοιπόν, η ανάδυση αυτού που η Σάσεν (2006, όπ.αναφ. στο Σάσεν, 2011: 119) αποκαλεί υβρίδιο εξουσίας, διότι η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται μία πρόμη και μερική απο-εθνικοποίηση του εθνικού κράτους με τη θεσμοθέτηση μίας νέας μορφής εξουσίας και κυριαρχίας, η οποία δεν είναι ούτε εντελώς κρατική ούτε εντελώς ιδιωτική. Η Resnik (2012: 251) συμπληρώνει ότι δεν είναι ούτε εντελώς εθνική ούτε διεθνής, υποδεικνύοντας ότι η διάχυση της διεθνούς εκπαίδευσης συνεπάγεται και την απο-εθνικοποίηση της εκπαίδευσης, εξαλείφοντας και αλλοιώνοντας ό,τι έχει ιστορικά κατασκευαστεί ως εθνική εκπαίδευση. Στην καρδιά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκονται από καταβολής τους ζητήματα όπως ρύθμιση των απολυτηρίων και πιστοποιήσεων από την κεντρική εθνική αρχή, λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής από τοπικούς, κρατικούς ή εθνικούς φορείς, έλεγχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις εθνικές

αξίες και τις τοπικές οικονομικές ανάγκες. Όλο αυτό το οικοδόμημα δεν είναι πλέον κλειστού τύπου, αλλά βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με πολλαπλές στρατηγικές και μηχανισμούς παγκόσμιας δυναμικής, ενσωματώνοντας το παγκόσμιο στο εθνικό, χωρίς να αποκλείονται οι θεσμικές διαφοροποιήσεις αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων του κάθε κράτους. Σε αυτό το συγκείμενο της παγκοσμιοποίησης, προβάλλουν υπερεθνικές Αρχές που συνδράμουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών. Η διερεύνηση του ρόλου τους που ακολουθεί, κατέχει σημαίνουσα θέση στην εξελικτική πορεία του εκπαιδευτικού πεδίου.

### **1.3 Ο ρόλος των Οργανισμών στην ανάπτυξη ενός δια-εθνικού εκπαιδευτικού πεδίου**

Σε αντιδιαστολή με την αναντίρρητα καθοριστική συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση του έθνους, σήμερα βιώνουμε τη θέσπιση ενός νέου κανονιστικού πλαισίου στην καρδιά του κράτους, ως απόρροια πολύπλοκων δυναμικών που αλληλοεπιδρούν και συνδιαλέγονται μεταξύ τοπικής και παγκόσμιας κλίμακας. Οι τρέχουσες πολιτικές μεταρρυθμίσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εδράζονται σε εξωτερικές δυνάμεις και παράγοντες: παγκόσμια αγορά, διαδικασίες εκσυγχρονισμού και μετασχηματισμού, διαδικασίες ενσωμάτωσης, δημογραφικές τάσεις, μεταβαλλόμενα μοτίβα εργασίας-αναψυχής και οικογενειακής ζωής, κοινά κοινωνικά προβλήματα και διάχυση παγκόσμιων πολιτισμικών αρχών (Ioannidou, 2007: 338). Αυτές οι δυνάμεις με τη σειρά τους διαμορφώνουν ένα ‘αναδυόμενο δια-εθνικό εκπαιδευτικό πεδίο’, όπως το αποκαλούν οι Lawn και Lingard (2002), στο οποίο οι νέες παγκόσμιες προκλήσεις συναντούν τις παλαιότερες και εγκαθιδρυμένες πρακτικές και συνδιαλέγονται μαζί τους. Για αυτό το λόγο, προβάλλει έκδηλη η ανάγκη στις κοινωνικές επιστήμες να μην οριοθετείται η ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών εντός του κράτους-έθνους, αλλά να συμπεριλαμβάνει και τις δια-εθνικές επιχειρηματικές πρακτικές, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Ball (2012: 93). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χρήση της έννοιας της δια-εθνικότητας από τον Ball ανταποκρίνεται στην εννοιολόγηση που αποδίδει ο Vetrovec (2009, όπ.αναφ. στο Lingard & Sellar, 2013) και αφορά στην κοινωνική μορφολογία ως είδος συνείδησης, τρόπο πολιτισμικής αναπαραγωγής, δρόμο για το κεφάλαιο, πεδίο για πολιτική εμπλοκή και ανακατασκευή του τόπου και της τοπικότητας.

Σε αυτό το δια-εθνικό εκπαιδευτικό πεδίο που αναδεικνύεται σε αρένα εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, εμπλέκονται ποικίλοι δρώντες με ποικίλους τρόπους. Όσον αφορά στους εμπλεκόμενους οργανισμούς, η Ioannidou (2007) παραθέτει μία εύχρηστη διάκρισή τους βάσει των ρυθμιστικών αρμοδιοτήτων τους:

α) Διεθνείς Οργανισμοί, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, δηλαδή διακυβερνητικοί οργανισμοί χωρίς ρυθμιστικές αρμοδιότητες επί των μελών τους, αλλά με δύναμη η οποία απορρέει από την ικανότητά τους να διαμορφώνουν την ατζέντα και από την ύπαρξή τους ως αρένων χάραξης πολιτικής.

β) Υπερεθνικοί Οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), με ρυθμιστικές αρμοδιότητες και νομοθετική εξουσία επί της διαμόρφωσης εθνικών πολιτικών σε τομείς όπως αυτόν της οικονομίας, αλλά χωρίς νομοθετικές αρμοδιότητες στον τομέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις Συνθήκες του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ. Εντούτοις, δύναται η επίδραση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της διαμόρφωσης πολιτικής σε άλλα πεδία.

γ) Μη κυβερνητικές Οργανώσεις, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (European Educational Research Association), η Κοινοπραξία Ευρωπαϊκής Έρευνας και Ανάπτυξης των Ινστιτούτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Consortium of European Research and Development Institutes of Adult Education) και η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (European Association for the Education of Adults), οι οποίες λειτουργούν ως αυτο-οργανωμένα δίκτυα επαγγελματιών σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο χωρίς κυβερνητικό παρεμβατισμό και χωρίς κυρίαρχη εξουσία.

Η αδιαμφισβήτητη συνδρομή των υπερεθνικών Αρχών στην εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση των εθνικών κρατών δεν συνεπάγεται την ομοιομορφία και την ομοιογένεια παρέμβασής τους στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε στους τρόπους ενίσχυσης της επιρροής τους (Τσακίρη, 2018: 35). Ο βαθμός επίδρασης των οργανισμών αυτών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλλει από χώρα σε χώρα αλλά και αναφορικά με το εκάστοτε πρόταγμα, ενώ δεν λειτουργεί ντετερμινιστικά στην άσκηση εθνικής πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η επίδραση των οργανισμών αυτών θεωρείται πλέον αναπόφευκτη. Ο Ζμας (2007: 21) παραθέτει μερικά παραδείγματα: η αμφιλεγόμενη επιτάχυνση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (ιδιαίτερα σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου) μέσω χρηματοδοτήσεων της Παγκόσμιας Τράπεζας, η ευαισθητοποίηση της UNESCO ως προς την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και τη διαφύλαξη των πολιτισμικών διαφορών, η εκπόνηση προγραμμάτων από το Συμβούλιο της Ευρώπης για τη βελτίωση της κοινωνικοοικονομικής θέσης ατόμων.

Η Ε.Ε. και ο ΟΟΣΑ αποτελούν κεντρικούς παίκτες στην αρένα χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών και συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο επιστημονικό ενδιαφέρον ‘εξαιτίας του καίριου ρόλου τους στη δικτυακή αλληλεπίδραση των κρατών στο χώρο της εκπαίδευσης’ (Ζμας, 2007: 21). Ενδεικτικά αναφέρεται η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης με συνθήκες και διακηρύξεις (π.χ. Συνθήκη του Μάαστριχτ, Λευκή Βίβλος,



αποφάσεις, ανακοινώσεις), οι τακτικές σύνοδοι των Υπουργών Παιδείας και συνεδριάσεις διαφόρων υπηρεσιών, συμβουλίων και επιτροπών (π.χ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, European Center for the Development of Vocational Training –CEDEFOP), καθώς και η προώθηση της πολιτικής της ‘συγκλίνουσας στοχοθέτησης’ μέσω της διακήρυξης Προγραμμάτων (π.χ. ‘Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020’, το οποίο αποτελεί το νέο πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας με στρατηγικούς στόχους για τα κράτη-μέλη<sup>1</sup>).

Όσον αφορά στον ΟΟΣΑ, η ολοένα και πιο δυναμική παρουσία του και επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική πηγάζει κυρίως από την αξιοποίηση της ισχύος του ως εκπαιδευτικής ‘δεξαμενής σκέψης’, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζμας (2007: 136). Ο ΟΟΣΑ προάγει την πολιτική των δεικτών αξιολόγησης και των πινάκων κατάταξης των χωρών σε ζητήματα εκπαίδευσης, με δεσπόζουσα θέση να κατέχει η έρευνα PISA η οποία διενεργείται υπό την εποπτεία του. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συμβάλλουν στην κατασκευή της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία συντίθεται μέσα από αριθμούς, ενώ εδραίωσε το ρόλο του ΟΟΣΑ ως προεξέχουσα παγκόσμια οργάνωση για την ανάπτυξη και ανάλυση συγκριτικών δεδομένων επιδόσεων σε διεθνή κλίμακα (Grek, 2009: 3). Τα δεδομένα της έρευνας PISA αξιοποιούνται για να δικαιολογήσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή να υποστηρίξουν τις υπάρχουσες πολιτικές στο εσωτερικό μίας χώρας. Η Grek (2009: 35) αναφέρει ότι οι τοπικοί υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής επικαλούνται τα στοιχεία της εν λόγω έρευνας για τη νομιμοποίηση πολιτικών στο εσωτερικό της χώρας ή για τον αποπλισμό συζητήσεων, παρουσιάζοντας πολιτικές βασισμένες σε ακράδαντες αποδείξεις. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται να προωθείται η θεσμική ορθολογικότητα, ουσιαστικά συντελείται ανορθολογικότητα, με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών να συμφύεται με την αξιοδότηση των ανταγωνιστικών προτύπων (Τσακίρη, 2018).

Όλα τα ανωτέρω, λοιπόν, καταδεικνύουν την πολιτική ισχυροποίηση υπερεθνικών οργανισμών με τον εκπαιδευτικό τους λόγο να προσφέρει συχνά στους υπεύθυνους διαμόρφωσης εθνικής πολιτικής το ιδεολογικό υπόβαθρο για να δικαιολογήσουν τη λήψη εκπαιδευτικών μέτρων στο εσωτερικό της χώρας. Με αυτό τον τρόπο, οι υπερεθνικοί οργανισμοί ενδυναμώνονται ως κανονιστικοί αναλυτές και ισχυροί διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζμας, 2007).

---

<sup>1</sup>[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm)).

Επομένως, στο ζήτημα διερεύνησης του ρόλου της εξουσιαστικής δύναμης του κράτους, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο παράγοντας δραστηριοποίησης και επίδρασης των Οργανισμών. Η Σάσεν (2011: 86) αναφέρει ότι, έπειτα από έναν περίπου αιώνα ισχυροποίησης του εθνικού κράτους, μετά τα τέλη της δεκαετίας του 1980, διαπιστώνουμε μία αξιοσημείωτη θεσμοποίηση των ‘δικαιωμάτων’ μη εθνικών εταιρειών, την απορρύθμιση των διασυνοριακών συναλλαγών και την αυξανόμενη ισχύ ορισμένων υπερεθνικών οργανισμών. Μπορεί, λοιπόν, η εθνική κυριαρχία επί εκπαιδευτικής πολιτικής να εξακολουθεί να προσδίδει κυρίαρχο ρόλο στο κράτος, αλλά αυτό που σαφώς έχει αλλάξει είναι ο τρόπος λειτουργίας του. Σε αυτό συντελούν οι πολιτικές του δανεισμού και της μεταφοράς που κυριαρχούν στο παγκόσμιο συγκείμενο και για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η διερεύνησή τους.

#### **1.4 Οι πολιτικές του δανεισμού και της μεταφοράς και οι επιπτώσεις στη διαμόρφωση και ρύθμιση της εκπαιδευτικής ατζέντας**

Η πολιτική του εκπαιδευτικού δανεισμού αποβαίνει χρήσιμη για την κατανόηση της λειτουργίας λήψης αποφάσεων. Εκτός, λοιπόν, από τις δια-εθνικές συνεργασίες μέσω δικτύων των υπερεθνικών οργανισμών οι οποίες συμβάλλουν στην υιοθέτηση της πολιτικής του εκπαιδευτικού δανεισμού, ο Ζμας (2007: 35) αναφέρει διάφορους παράγοντες στους οποίους εδράζεται το ενδιαφέρον ενός κράτους για την υιοθέτηση διεθνών ιδεών και πρακτικών. Ως σημαντικότερο παράγοντα αναφέρει την ύπαρξη έντονων αντιπαραθέσεων γύρω από τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων στο εσωτερικό της χώρας. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δανεισμός λειτουργεί ως καταλύτης για την άμβλυνση της πολιτικής και εκπαιδευτικής αστάθειας και τη νομιμοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επίσης, η δυναμική αποδοχή που κερδίζουν ‘πρωτοπόρες’ ιδέες και πρακτικές στη διεθνή παιδαγωγική σκηνή, καθώς και τα αρνητικά σχόλια εξωτερικών αξιολογήσεων και συγκριτικών ερευνών και εκθέσεων (π.χ. πορίσματα ερευνών όπως PISA και TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study) αποτελούν παράγοντες που συντελούν στην υιοθέτηση της πολιτικής του εκπαιδευτικού δανεισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης ανήκει και η έννοια της μεταφοράς πολιτικής (policy transfer), την οποία ο Stone (1999, όπ. αναφ. στο Ball, 2012: 10) αποκαλεί ‘έννοια-ομπρέλα’ διότι αναφέρεται τόσο στην εισαγωγή καινοτόμου πολιτικής από την ελίτ εθνικών παραγόντων χάραξης πολιτικής, όσο και στην επιβολή πολιτικής από διάφορους οργανισμούς. Ο Ball (2012) αναφέρει ότι οι αναλυτές αυτού του πεδίου επικεντρώνονται περισσότερο στη μελέτη των συνιστωσών επιτυχίας και αποτυχίας στη μεταφορά πολιτικών, αλλά αδυνατούν να ερμηνεύσουν τις

διαδικασίες που εμπεριέχονται και τη διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων. Γι' αυτό το λόγο, προτάσσει την έννοια της κινητικότητας. Σύμφωνα με τον Ball, οι πολιτικές διακινούνται μέσω δικτύων κοινωνικών σχέσεων και συναθροίσεων, εμπλέκοντας μία ποικιλία ατόμων, καθώς και πληθώρα συμφερόντων, δεσμεύσεων, σκοπών και επιρροών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rizvi και Lingard (2010, όπ. αναφ. στο Ball, 2012: 9), οι πολιτικές αναπτύσσονται, θεσπίζονται και αξιολογούνται σε ποικίλα παγκόσμια δίκτυα από τα οποία απορρέει εν μέρει και η εξουσία τους.

Μία από τις σύγχρονες εκφάνσεις των επιδράσεων των διαδικασιών της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού αποτελεί η εμφάνιση και δυναμική ενίσχυση του ρόλου των δικτύων στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς το έδαφος για άσκηση επιρροής επί ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνεται εντός και εκτός συνόρων, σε τοπικές και δια-εθνικές αρένες.

Ο Ball (2012: 138) αναφέρεται στη δημιουργία νέων δικτύων πολιτικής και κοινοτήτων τα οποία διαπερνά ο νεοφιλελεύθερος λόγος και μέσω των οποίων διακινείται η γνώση και, κατά συνέπεια, νομιμοποιούνται και αποκτούν αξιοπιστία. Σύμφωνα με τον Ball (2012: 6), το δίκτυο αποτελεί τόσο μία τεχνική ανάλυσης των δομών των κοινοτήτων διαμόρφωσης πολιτικής και των κοινωνικών τους σχέσεων όσο και μία εννοιολογική τεχνική για την απεικόνιση των αλλαγών στις μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Τονίζει τη διαρκή εξέλιξη και δυναμικότητα των δικτύων που δημιουργούν πληθώρα σχέσεων και μέσω των οποίων 'ρέουν' ιδέες και πολιτικές, με αποτέλεσμα την οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου (Ball, 2012: 50). Μέσω των δικτύων καθίσταται εμφανής η ανάδυση ενός νέου πεδίου πολιτικής, στο σταυροδρόμι του οποίου συναντώνται εθνικές κυβερνήσεις, φορείς με πολύπλευρες δράσεις, μη-κυβερνητικές οργανώσεις, δεξαμενές σκέψης, όμιλοι υποστήριξης έργων, συμβουλευτικές εταιρείες, επιχειρήσεις. Νέες 'φωνές' παίρνουν το λόγο στη διαμόρφωση πολιτικών επικαρπώνοντας την υποστήριξη ισχυρών δια-εθνικών φορέων και ομίλων, όπως για παράδειγμα της Παγκόσμιας Τράπεζας, του Διεθνούς Οργανισμού Χρηματοδότησης (IFC), του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου και του ΟΟΣΑ.

Τι ρόλο διαδραματίζει το κράτος σε αυτό; Ο Shamir (2008, όπ. αναφ. στο Ball, 2012: 7) υποστηρίζει ότι οι κυβερνήσεις παραιτούνται μερικών από των προνομιούχων εξουσιαστικών θέσεων τους. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών υπήρξε υπόθεση του κράτους και ιδίως δια μέσω των γραφειοκρατικών δομών του (Moutsios, 2010: 124). Ωστόσο, αυτό το οποίο παρατηρείται σήμερα στη διαμόρφωση πολιτικών είναι μία μεταστροφή από την κρατική γραφειοκρατία και ιεραρχία προς τα δίκτυα και την ετεραρχία (Ball, 2012: 138), βάσει

αντικειμενικών στόχων και δεδομένων που παράγονται στους κόλπους διεθνών οργανισμών (Moutsios, 2010: 125). Ενώ, λοιπόν, ο τρόπος άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής εναπόκειται στην αρμοδιότητα των κρατών, ο προσανατολισμός τους φαίνεται να στρέφεται προς την υλοποίηση προταγμάτων τα οποία οικοδομούνται και διακινούνται μέσω δικτύων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζμας, τα κράτη λειτουργούν ως κόμβοι των υπερεθνικών δικτύων (2007: 34).

Η προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών στο νέο πεδίο που διαμορφώνεται από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης συντελούν σε μία νέα ‘αρχιτεκτονική ρύθμισης’, όπως την αποκαλεί ο Ball (2012: 112), η οποία βασίζεται στις διασυνδέσεις των δικτύων που δρουν εντός και εκτός των κρατών, με τους συμμετέχοντες σε αυτά να αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους και διαφορετικές αρμοδιότητες, μέσω των οποίων αποσκοπούν στην ανεύρεση και υιοθέτηση λύσεων στα ζητήματα που αφορούν το πεδίο της εκπαίδευσης.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, τα προτάγματα που προωθούνται κατά προτεραιότητα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή περιλαμβάνουν την ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη, την παραγωγικότητα και την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, με έμφαση στη γνώση, την καινοτομία και τη βελτιστοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου (Moutsios, 2010). Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο αποδεικνύεται τεράστιας σημασίας, ιδίως μετά την οικονομική κρίση του 2008. Αποτελεί, εξάλλου, μία από τις βασικές προτεραιότητες δια-εθνικών οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ (έρευνα PISA), της Παγκόσμιας Τράπεζας, του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου και πολλών άλλων οργανισμών και φορέων οι οποίοι μέσω της δικτύωσης των προγραμμάτων και δράσεών τους προωθούν μία σειρά εκπαιδευτικών πολιτικών σε εναρμόνιση με τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας. Οι δια-εθνικοί οργανισμοί καλούν, λοιπόν, τα εκπαιδευτικά συστήματα να δημιουργήσουν πιο ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση (Ευρωπαϊκή Ένωση), να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις δεξιοτήτων (ΟΟΣΑ), να επικεντρωθούν στην παραγωγή ανθρωπίνου κεφαλαίου (Παγκόσμια Τράπεζα), να μετασχηματισθούν σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες ανοιχτές σε επενδύσεις (Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου) (Moutsios, 2010: 128).

Πού εδράζεται, λοιπόν, η διαμόρφωση της ατζέντας χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, και δη υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης; Σύμφωνα με τον Moutsios (2010: 127), η εξουσία πηγάζει από τις στρατηγικές και αποφάσεις της ελίτ που ιθύνεται για τη διαμόρφωση πολιτικής και που δραστηριοποιείται στο δια-εθνικό χώρο, ο οποίος απαρτίζεται από επιχειρήσεις, κράτη, διεθνείς οργανισμούς και διακρατικούς φορείς. Το επιχείρημά του στηρίζεται σε μελέτες που αφορούν την οικονομική παγκοσμιοποίηση και την ανάδυση μίας νέας ελίτ η οποία διαχειρίζεται τη λήψη

αποφάσεων και η οποία συναντάται συχνά στις έρευνες, όπως αναφέρει, ως παγκόσμια ‘υπερκοινωνική τάξη’ (global superclass) (Rothkopf, 2008, όπ.αναφ. στο Moutsios, 2010), ως ‘δια-εθνική ελίτ’ (Sassen, 2007, όπ.αναφ. στο Moutsios, 2010) και ως ‘δια-εθνική καπιταλιστική τάξη’ (Sklair, 2001, όπ.αναφ. στο Moutsios, 2010). Δεν υπάρχει ισότητα ισχύος μέσα στο δίκτυο: κάποιιοι είναι περισσότερο ισχυροί από άλλους και έτσι καταφέρνουν να προωθήσουν την υιοθέτηση των δικών τους στόχων από τα υπόλοιπα μέλη του δικτύου (Moutsios, 2010). Ο ρόλος τους συνίσταται στη σταθεροποίηση του δικτύου, με τη συγκρότηση μιας γραφειοκρατικής-τεχνοκρατικής ελίτ που κινείται, φυσικά ή εικονικά, μεταξύ θεσμικών κέντρων, εθνικών κρατών και τοπικών κοινωνιών (Ζμας, 2007: 23).

Εισχωρώντας πιο βαθιά στον εντοπισμό των ιθυνόντων και βασικών ‘παικτών’ στο παγκόσμιο δικτυωμένο πεδίο διαμόρφωσης πολιτικής, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά και ο ρόλος μεμονωμένων ατόμων. Σύμφωνα με τον Stone (2000, όπ. αναφ. σε Ball, 2012:13), οι επιχειρηματίες πολιτικής (policy entrepreneurs<sup>2</sup>) επιτελούν τρεις λειτουργίες: προσδιορίζουν τις ανάγκες και προσφέρουν καινοτόμους τρόπους ικανοποίησής τους, αναλαμβάνουν οικονομικά και συναισθηματικά ρίσκα κατά την επιδίωξη αλλαγών με αβέβαιες συνέπειες και, τέλος, συντονίζουν δίκτυα ατόμων και οργανώσεων για την επίτευξη αλλαγών. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους; Οι Mintrom & Vergari (1996, όπ. αναφ. στο Ball, 2012: 14) απαριθμούν την πνευματική ικανότητα, τη γνώση πολιτικών ζητημάτων, τις δεξιότητες ηγεσίας και ανάπτυξης ομάδας, τη φήμη και τις επαφές, τις ικανότητες στρατηγικής, καθώς και το μεγάλο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο προς επανεπένδυση στη δραστηριοποίησή τους στο πεδίο της πολιτικής. Ο Ball (2012: 50) διαπιστώνει ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η ικανότητά τους να μετακινούνται ανάμεσα στο κοινωνικό, πολιτικό και επιχειρηματικό κόσμο, υπερβαίνοντας παραδοσιακά σύνορα, όντας ευέλικτοι και προσαρμοστικοί. Τέτοια άτομα είναι σαφώς λίγα στον αριθμό, ενώ ο Ball αναφέρει μερικά από αυτά που εξέχουν στο αγγλικό συγκείμενο, με έμφαση στο έργο ενός νεοφιλελεύθερου επιχειρηματία πολιτικής, του James Tooley, ο οποίος αποτελεί σημαίνον πρόσωπο σε ένα άκρως αναπτυγμένο και αποτελεσματικό δίκτυο υποστήριξης νεοφιλελεύθερων πρακτικών, ενώ ταυτοχρόνως χαίρει σημαντικής οικονομικής υποστήριξης στο έργο του (Ball, 2012: 40).

---

<sup>2</sup> Η μετάφραση είναι δική μας

## **1.5 Σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία: Εμπορευματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι κανόνες της αγοράς φαίνεται να διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο. Ο οικονομικός ορθολογισμός και ο διεθνής ανταγωνισμός κυριαρχούν στη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η εκπαίδευση γίνεται εμπορικό αγαθό (Ball, 2012), ιδιωτικό και όχι δημόσιο ζήτημα, το οποίο συμπορεύεται με τους κανόνες της αγοράς (Whitty, 2002, όπ. αναφ. στο Fernández, 2009). Παρατηρείται, λοιπόν, μία εννοιολογική αλλά και πρακτική μετατόπιση από την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό για τους πολίτες σε ένα καταναλωτικό προϊόν ή ακόμη και μία επένδυση για την οποία τα άτομα εκείνα τα οποία αποκομίζουν τα οφέλη της εκπαίδευσης πρέπει να της προσδώσουν απόλυτη προτεραιότητα (Ball, 2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπροσδιορίζονται με βάση τη λογική της αγοράς η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη νεοφιλελεύθερη ηγεμονία. Η τελευταία χαίρει δύναμης στον τομέα της εκπαίδευσης εξαιτίας δύο παραμέτρων. Από την μία πλευρά, υπάρχει ο συντηρητικός παράγοντας που αναφέρεται στις ηθικές αρχές, την παράδοση και την ιεραρχία που αιτιολογεί την ευθύνη και το δικαίωμα των γονέων να μορφώνουν τα παιδιά τους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η νεωτεριστική λογική που συνδέεται με την οικονομική και επιχειρηματική πραγματικότητα, με μία εσωτερική δυναμική όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα σε ένα τέτοιου είδους σενάριο, που ο Apple (2005, όπ. αναφ. στο Abrantes & Quaresma, 2013) ονομάζει 'εκπαιδευτική αγοραιοποίηση', η προτυποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και τα συστήματα αξιολόγησης έχουν κερδίσει ισχύ στην κατάταξη των μαθητών, των σχολείων και των χωρών (Hursh, 2005· Teodoro and Estrel, 2010, όπ. αναφ. στο Abrantes & Quaresma, 2013). Εφαρμόστηκαν πρακτικές που ταιριάζουν στη λογική της διαχείρισης επιχειρήσεων με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και του ανταγωνισμού (Gewirtz, Ball and Bowe, 1995, όπ. αναφ. στο Abrantes & Quaresma, 2013). Επιπλέον, εμφανίζεται ένας νέος κοσμοπολιτισμός ο οποίος στοχεύει στην ανάπτυξη διά βίου μαθητών, οι οποίοι θα γίνουν παγκόσμιοι πολίτες και εργαζόμενοι (Popkewitz, 2008, όπ. αναφ. στο Abrantes & Quaresma, 2013). Στην παγκόσμια οικονομία, τα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα εμπεριέχουν τόσο τεχνικές δεξιότητες όσο και προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η κριτική σκέψη, η επικοινωνιακή επιδεξιότητα, η δημιουργικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλίας, ο αυτοέλεγχος, η αίσθηση υπευθυνότητας και συνεργασίας σε ομάδες, αλλά και η επιδίωξη της αρίστευσης (Tedesco, 2008, όπ. αναφ. στο Abrantes & Quaresma, 2013).

Δύο βασικοί άξονες που υποδηλώνουν τις παγκόσμιες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική αφορούν τη γονεϊκή επιλογή και το ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, καθώς και τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σύμφωνα με επιχειρηματικά κριτήρια (Ball, 2012: 11). Το μεν πρώτο εδράζεται σε νεοφιλελεύθερες πρακτικές για αποκρατικοποιήσεις και ενδογενείς ή εξωγενείς ιδιωτικοποιήσεις, με τους κρατικούς οργανισμούς να μπαίνουν στο παιχνίδι του ανταγωνισμού ή να εκχωρούν την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον ιδιωτικό τομέα, ενώ το δεύτερο απαντά σε νέες μορφές οργανωτικής πρακτικής και κουλτούρας, υποδηλώνοντας τη μετακίνηση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση, από τη γραφειοκρατία στη δικτύωση, από την παροχή υπηρεσιών στη σύναψη συμβολαίων.

Η Μεγάλη Βρετανία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου η παγκοσμιοποιημένη οικονομία και οι οικονομικές προκλήσεις ενισχύουν τη σύλληψη της έννοιας που προέτασε η Θάτσερ για το σχολείο ως μία μικρή επιχείρηση (Gunter, 2012: 140). Κατά την περίοδο που το κόμμα των Νέων Εργατικών ήταν στην εξουσία (1997-2010), η κυβέρνηση σύναψε συνεργασίες και συμβόλαια με άτομα και δίκτυα για την πλαισίωση και παροχή δημόσιας πολιτικής (Gunter, 2012: 58).

Η ατζέντα των νεοφιλελεύθερων πρακτικών περιλαμβάνει έννοιες όπως, ελευθερία, ατομικότητα, υπευθυνότητα, επιχειρηματικότητα, λύσεις βάσει της λογικής των αγορών, απελευθέρωση των αγορών, δικαίωμα του καταναλωτή για επιλογή, μείωση φόρων. Αυτή η ατζέντα μετέπειτα μεταφράζεται σε προτάσεις πολιτικής, σε άσκηση παρασκηνιακής πολιτικής πίεσης (lobbying) και επιρροής στην κυβέρνηση, τα μέσα ενημέρωσης και την ακαδημαϊκή κοινότητα (Ball, 2012: 26).

Αναλογιζόμενοι τις πρακτικές του νεοφιλελευθερισμού, μπορούμε κάλλιστα να ερμηνεύσουμε και τον τρόπο μετασχηματισμού του ίδιου μας του εαυτού. Ο Ball (2008, όπ. αναφ. στο Ball 2012: 29) αναφέρει το μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων σύμφωνα με κανόνες της αγοράς: σχέσεις που υπόκειται σε υπολογισμούς, μετρήσεις και συναλλαγές και συνεπάγονται την εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως για παράδειγμα οικονομίες με μισθούς βάσει επιδόσεων, διαχείριση επιδόσεων, ευελιξία, αντικατάσταση εργασιών. Η εκπαίδευση προβάλλει ως αγορά, ως πεδίο δραστηριοποίησης επιχειρήσεων, ως εμπορικό προϊόν που υπόκειται σε συνθήκες παραγωγής κέρδους. Μέσα στο πλέγμα του ανταγωνισμού και των επιλογών, η εκπαίδευση λαμβάνει το χαρακτήρα ιδιωτικού αγαθού που συνδέεται ευθέως με κοινωνικά και οικονομικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Ball & Nikita, 2014: 83).

Σε αυτό το τοπίο, αναδύονται νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων και αξίες, με τον ιδιωτικό τομέα να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για το δημόσιο τομέα. Αυτό επιφέρει νέες μορφές ρύθμισης της εκπαιδευτικής ατζέντας. Η επιτελεσματικότητα αποτελεί μία βασική συνιστώσα για τον ανασχεδιασμό οργανισμών και σχέσεων βάσει επιδόσεων. Υποκινεί τα άτομα να γίνουν πιο αποτελεσματικά, να προσπαθήσουν τα ίδια να βελτιώσουν τον εαυτό τους, όπου οι έννοιες της βελτίωσης και αποτελεσματικότητας καθορίζονται με μέτρα και σταθμά της ποιότητας και παραγωγικότητας, μετατρέποντάς τα σε εύπλαστα και ευέλικτα υποκείμενα (Ball, 2012: 31). Πιο συγκεκριμένα για τον τομέα της εκπαίδευσης, η επίδραση της επιτελεσματικότητας συνίσταται στον αναπροσανατολισμό παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την επίδοση βάσει μετρήσιμων αποτελεσμάτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και κέρδους αντί ιδανικών, απομυζώντας αξίες κοινωνικής, συναισθηματικής ή ηθικής ανάπτυξης, ενώ ο επαγγελματισμός αποκτά ‘υπολογισμό’ χαρακτήρα και επωμίζεται την ευθύνη για την επίδοση (πρότυπα, αποτελέσματα, κλίμακες κατάταξης) και αποδοτικότητα (μείωση κόστους, καινοτομία και επιχειρηματικότητα) ως βασικές αρχές της ανταγωνιστικότητας. Υπάρχει και ο λόγος των επιτευγμάτων και προτυποποιήσεων μέσω εξετάσεων, σημείων αναφοράς, πινάκων με κορυφαία σχολεία, ειδικά μέτρα κλπ., ο οποίος καθιστά τον μαθητή ως «ικανότητα», ένα σύμπλεγμα επιδόσεων (Ball, 2010).

Συνοψίζοντας, τα σχολεία και τα πανεπιστήμια ενθαρρύνονται να πάρουν ανταγωνιστικό και επιχειρησιακό ρόλο, ενώ οι γονείς ενθαρρύνονται να παίζουν κι εκείνοι με όρους ανταγωνισμού και να διεκδικήσουν προνόμια για τα παιδιά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ή αλλιώς την ηθική αρένα όπως την αποκαλεί ο Ball (2012), η εκπαίδευση δεν είναι παρά ένα ακόμη εμπορικό αγαθό και μάλιστα μία κερδοφόρα αγορά. Στο συγκεκριμένο της παγκόσμια οικονομίας που βασίζεται στις επιταγές της αγοράς, η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο μικρο-οικονομίας (Allan, 2013). Για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να εστιάσουμε στη γονεϊκή εμπλοκή και στις επιπτώσεις που αποφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.5.1 Οι γονείς ως πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος**

Η γονεϊκή εμπλοκή δεν αποτελεί πλέον μία προαιρετική επιλογή στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Reay, 2004, όπ.αναφ. στο Ball, 2010). Οι γονείς, αναζητώντας την εξασφάλιση προνομίων για τα παιδιά τους, φαίνεται να διεκδικούν και να αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερο ρόλο στην εκπαίδευσή τους. Ο ενεργός ρόλος των γονέων τούς καθιστά ‘καταναλωτές’ της εκπαίδευσης και επενδυτές σε πολιτισμικό κεφάλαιο. Το οικογενειακό υπόβαθρο εξακολουθεί να ασκεί ιδιαίτερα έντονη πίεση και επιρροή στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών (Ball, 2012). Το μορφωτικό και



επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, το οποίο περιλαμβάνει τόσο το πολιτισμικό όσο και το οικονομικό κεφάλαιο, έχει άμεση σχέση με την τάση των μαθητών να κάνουν αίτηση για σπουδές στο εξωτερικό. Παρατηρείται ότι αυξάνονται τουλάχιστον εις διπλούν οι πιθανότητες να κάνουν αίτηση για σπουδές στο εξωτερικό οι μαθητές εκείνοι των οποίων και οι δύο γονείς έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο (King et al., 2011).

Ο Ball (2010) αναφέρεται στο γεγονός ότι αρκετοί γονείς πλέον ενεργούν υπό τους όρους της αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών η οποία αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα αγαθών, υπηρεσιών, εμπειριών και οδών. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες αναζητούνται σε πιο εμπορικές μαθησιακές επιχειρήσεις, που συμπεριλαμβάνουν την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και υποστήριξης, την παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων, την υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό, κ.ά. Τα προαναφερόμενα αποτελούν ένα μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου που εμφανώς συσχετίζεται με το οικονομικό κεφάλαιο.

Η ανάπτυξη των λεγόμενων αγορών 'σκιώδους εκπαίδευσης' έχουν αναπτυχθεί σε διάφορες χώρες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές στην προετοιμασία τους για τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής που θέτουν περίοπτα πανεπιστήμια, ενώ τα εντατικά ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν πλέον διαδεδομένο φαινόμενο (Bray and Lykins, 2012, όπ. αναφ. στο Kenway & Fahey, 2014: 183). Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα εμφανίζεται ραγδαία αυξανόμενος, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και αλλού (Ball, 2010).

Οι γονείς ανησυχούν όλο και περισσότερο σχετικά με την απόκτηση πολύτιμου πολυπολιτισμικού «παγκόσμιου κεφαλαίου» (Gibbons, 2002, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014). Το οικογενειακό υπόβαθρο παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών (Tholen, Brown, Power & Allouch, 2013). Οι γονείς της μεσαίας τάξης είναι οι περισσότερο προνομιούχοι στην πολιτισμική συσσώρευση και έχουν αποκτήσει τέτοιες δεξιότητες, ώστε εκμεταλλεύονται τους μηχανισμούς της αγοράς στο χώρο της εκπαίδευσης προς όφελος των παιδιών τους (Apple, 2004).

Αντίθετα, σύμφωνα με έρευνες (Hartas, 2011, 2012, όπ. αναφ. στο Reay, 2013), οι στάσεις και ενέργειες των γονέων της εργατικής τάξης ασκούν λιγότερη επιρροή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε σύγκριση με το οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο μόρφωσης. Η ανατροφή, όσο κι αν προέρχεται από καλούς και αποτελεσματικούς γονείς με στόχο την αντιστάθμιση κοινωνικών και οικονομικών μειονεκτημάτων, τελικά δεν καταφέρνει να υποσκελίσει δομικά προβλήματα ώστε να μεγιστοποιηθούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα παιδιά των γονέων αυτών.

Η εμπλοκή των γονέων βρίσκεται στην καρδιά των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Δεδομένου ότι οι γονείς είναι εκείνοι που επιδεικνύουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο να εξασφαλίσουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί υπέρ των παιδιών τους, επιθυμούν να τους επιτραπεί η συμμετοχή στις σχολικές κοινότητες και να τους δοθεί χώρος για τη συνεισφορά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, προσδοκάται από τα σχολεία η εισαγωγή της έννοιας της διαχείρισης (management) όπως αυτή ξεδιπλώνεται στον ιδιωτικό τομέα, ενισχύοντας τη γονεϊκή επιλογή (Fernández, 2009).

## **1.6 Η έννοια της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης**

Η ύπαρξη κοινού εκπαιδευτικού λόγου, η παγίωση διακρατικών στόχων και η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών καθιστούν εμφανή τη διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ζμας, 2007: 8). Αρκετοί ερευνητές, αναφέρονται στην έλλειψη σαφούς εννοιολόγησης της λειτουργικής σημασίας της διεθνοποίησης. Όπως και η παγκοσμιοποίηση, έτσι και η διεθνοποίηση αποτελεί μία δημοφιλή έννοια η οποία εμφανίζεται σε ποικίλα συγκείμενα και για διαφορετικούς σκοπούς.

Η διεθνοποίηση επικεντρώνεται στις εκ προθέσεως ενέργειες των ατόμων, ομάδων και κοινωνικών θεσμών στην αναζήτηση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών ωφελειών εκτός εθνικών συνόρων, ενώ η παγκοσμιοποίηση εδράζεται στις παγκόσμιες συνθήκες που επιδρούν στις αντιλήψεις περί κινητικότητας, επικοινωνίας και προσανατολισμού στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η διεθνοποίηση αποτελεί τόσο απάντηση προς την παγκοσμιοποίηση, όσο και παράγοντα που συντελεί προς αυτή (Mitchell & Nielsen, 2012).

Μία άλλη διάκριση μεταξύ παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης αναφέρει ότι η παγκοσμιοποίηση επέρχεται ως επακόλουθο της επιβολής ιδεών μέσα από μία σχέση που ακροβατεί στο δίπολο της δεσπόζουσας και της υποχωρητικής, ενώ η διεθνοποίηση εδράζεται στην ανταλλαγή ιδεών και στην κοινή αποδοχή τους (Paris, 2003, όπ. αναφ. στο Allan, 2013:154).

Μία ακόμη θεώρηση προτάσσει ότι συρρικνώνεται η πολιτισμική και πολιτική αυτονομία των μειοψηφούντων γλωσσικών πολιτισμών μέσω της παγκοσμιοποίησης η οποία εστιάζεται στο διεθνικό, ενώ η διεθνοποίηση εστιάζεται σε πολυμερείς σχέσεις (Taylor et al., 1997, όπ. αναφ. στο Allan, 2013).

Σύνοψη της σχετικής φιλονικίας δίνεται από τους Cambridge και Thompson (2004, όπ. αναφ. στο Allan, 2013): η προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης επηρεάζεται και συνεισφέρει στην

παγκόσμια διάχυση των αξιών της ελεύθερης αγοράς, ενώ η διεθνοποίηση βασίζεται στις διεθνείς σχέσεις, με φιλοδοξίες στραμμένες προς την προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης μεταξύ των εθνών.

Η Hayden (2011: 220) αναφέρει ότι η ανάπτυξη της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης, ενώ εκδηλώνεται σε δύο επίπεδα. Από τη μία πλευρά, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εισάγουν διεθνή στοιχεία που προωθούνται από κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Από την άλλη πλευρά, η διεθνής εκπαίδευση με τη μορφή των διεθνών σχολείων παρουσιάζεται ως όχημα προώθησης της κινητικότητας επαγγελματιών και κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχων.

Μία βασική δραστηριότητα που απορρέει από την πολιτική της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης αποτελεί και η κινητικότητα. Όλο και περισσότεροι μαθητές βγαίνουν στο εξωτερικό προς αναζήτηση περαιτέρω εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων. Ταυτόχρονα, πολλά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αποκτούν μεγαλύτερη διεθνή εστίαση. Μερικοί ακαδημαϊκοί υποστηρίζουν ότι βιώνουμε την άνθηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής αγοράς (Brooks & Waters, 2014). Ο αριθμός των μαθητών που αναζητούν εκπαίδευση εκτός εθνικών συνόρων είναι μεγαλύτερος από ποτέ. Αυτό το αίτημα για σπουδές στο εξωτερικό αποτελεί μία πρώτη ένδειξη της διεθνούς προοπτικής για τη μελλοντική ζωή και σταδιοδρομία. Οι αγγλόφωνοι προορισμοί αποτελούν την πρώτη επιλογή (King et al., 2011). Η διεθνής μετανάστευση σπουδαστών αποτελεί μία από τις διάφορες μορφές κινητικότητας που αλληλοεπιδρούν και διασυνδέουν τον παγκοσμιοποιημένο μας κόσμο (King et al., 2011). Αυτό μας οδηγεί στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της διεθνούς εκπαίδευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και αποτελεί το πλαίσιο ανάπτυξης του δεύτερου κεφαλαίου της μελέτης μας.

## 2. ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ

### 2.1 Διεθνής Εκπαίδευση: διαστάσεις και διακυβεύματα

Η διεθνής εκπαίδευση διανοίγει καινούργια ερευνητικά πεδία (Resnik, 2012). Παρόλο που δεν αποτελεί ένα νέο ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η ένταση με την οποία η διεθνής εκπαίδευση επεκτείνεται ακόμη και στην πρωτοβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης. Η διεθνής εκπαίδευση αποτελεί πλέον ένα κοινωνικό φαινόμενο που έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον ενός αυξανόμενου αριθμού ερευνητών. Αυτό καθιστά σαφή την ευρύτητα και δυναμικότητα της διεθνούς εκπαίδευσης (Wells, 2011) ενώ η παγκοσμιοποίηση και οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πρακτικές συντελούν στη διάχυσή της (Ζμας, 2007).

Ο όρος της διεθνούς εκπαίδευσης δεν έχει έναν καθολικά συμφωνημένο ορισμό (Gunesh, 2004· Marshall, 2007· Sylvester, 2007, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013) και εξαιτίας του 'παγκόσμιου' χαρακτήρα της, αναπτύσσεται διαφορετικά σε κάθε μέρος του κόσμου. Σύμφωνα με τον Lineham (2013), οι ερμηνείες της διεθνούς εκπαίδευσης μπορούν να χωριστούν στα εξής τρία πεδία:

- A) δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο θα αναπτυχθεί η διεθνή κατανόηση και θα προωθηθεί η έννοια της ειρήνης και του σεβασμού για διαφορετικούς πολιτισμούς.
- B) ανάπτυξη στη χώρα φιλοξενίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος για παιδιά ομογενών, το οποίο όμως θα έχει κοινούς στόχους με το πρόγραμμα σπουδών της χώρας καταγωγής τους.
- Γ) εισαγωγή διεθνών μαθητών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους.

Ένας από τους στόχους της διεθνούς εκπαίδευσης αποτελεί και η προετοιμασία για ένα αυξανόμενο πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Räsänen, 2007, όπ. αναφ. στο Wells, 2011: 175). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη την πραγματιστική λειτουργία της διεθνούς εκπαίδευσης η οποία έγκειται στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων προκειμένου το άτομο να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας για ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε νέες πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, η ερμηνεία μπορεί να συμπεριλάβει και την οπτική γωνία της ηθικής λειτουργίας της για την ανάπτυξη αξιών προς την επίτευξη παγκόσμιας ειρήνης και διαπολιτισμικής κατανόησης (Cambridge and Thompson, 2004· Hill, 2007· Peterson, 2003, όπ. αναφ. στο Wells, 2011).

Ο Cambridge (2012) αντιπαραθέτει δύο προσεγγίσεις της διεθνούς εκπαίδευσης. Η μία αφορά την παγκόσμια διάχυση αξιών της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, δημιουργώντας ένα πεδίο που ευνοεί την επιτελεσματικότητα, την κοινωνική και παγκόσμια κινητικότητα τόσο των

ερευνητών όσο και των σπουδαστών, με παγκόσμιες πιστοποιήσεις, ενώ η άλλη προσέγγιση εδράζεται στην προώθηση της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, στην ανάπτυξη υπεύθυνης πολιτεϊότητας (citizenship), επικροτώντας την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Πολλοί γονείς αναζητούν διεθνή εκπαίδευση για τα παιδιά τους διότι πιστεύουν ότι αυτό θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν ανταγωνιστικό προβάδισμα μέσα στην παγκόσμια αγορά εργασίας, ή ακόμη και στην εθνική αγορά δεδομένου ότι η τελευταία εναποθέτει μεγάλη αξία στα διεθνή προσόντα και εμπειρίες (Brooks & Waters, 2014).

Επιπλέον, σε πολλές χώρες, τα σχολεία έχουν ενεργά επιδιώξει να ακολουθήσουν αυτή την αναπτυσσόμενη αγορά και αναπτύσσουν διεθνείς στρατηγικές (Aguiar & Noguiera, 2012, όπ.αναφ. σε Brooks & Waters, 2014). Διεθνή σχολεία που αρχικά απευθύνονταν στα παιδιά των εκπατρισμένων οικογενειών τώρα πλέον στρέφονται σε επικερδείς τοπικές αγορές (Hayden, 2011, όπ.αναφ. στο Brooks & Waters, 2014) και ο λόγος της παγκοσμιοποίησης έχει πλέον υιοθετηθεί στα σχολεία (Wilkins, 2012, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014).

Ο Rizvi (2005) εστιάζεται στη διεθνή εκπαίδευση ως μία έκφραση της καταναλωτικής λογικής: η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως προϊόν, διαθέσιμη σε διεθνές επίπεδο, αλλά μόνο σε όσους έχουν εναρμονιστεί με την αναδυόμενη οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση.

Τα οικονομικά κίνητρα είναι εκείνα που υπαγορεύουν τη σχολική ατζέντα, μετατρέποντας τους μαθητές σε οικονομικές μονάδες, είναι το απόσταγμα της έρευνας των Brooks και Waters η οποία δείχνει να καταλήγει στο ίδιο επιχείρημα με τους Rizvi και Lingard (2010, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014):

Η διεθνής εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με διάφορους παγκόσμιους παράγοντες: διεθνείς οργανισμούς, διεθνείς έρευνες, τον IBO, την E.E., UNESCO, ενώ από την άλλη μεριά εξαρτάται και από διεθνείς οργανισμούς (το εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολικά συμβούλια, ενώσεις καθηγητών). Εξαιτίας αυτής της ιδιαίτερης φύσης της, όπου εμπλέκονται το εθνικό, το διεθνές αλλά και το παγκόσμιο στοιχείο, η διεθνής εκπαίδευση εγείρει βασικά ζητήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα αυτό της κοινωνικής κινητικότητας. Σε αυτό το πεδίο, μερικά εκπαιδευτικά δίκτυα παρουσιάζουν εκτενή σχετική βιβλιογραφία, όπως αυτό των IB Σχολείων του Κόσμου. Η ξαφνική εξάπλωση του δικτύου IB και η μαζική υιοθέτηση από διεθνή και δημόσια σχολεία έχει προσελκύσει και κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων. Το IB εγείρει ζητήματα που άπτονται τη εθνικής πολιτικής, του εθνικού προγράμματος σπουδών, αλλά και της διεθνούς εκπαίδευσης και της κοινωνικής κινητικότητας.

Η Resnik (2012b) διατείνεται ότι το εννοιολογικό πλαίσιο του Bourdieu, ιδιαίτερα δε οι έννοιες της κοινωνικής αναπαραγωγής, του πολιτισμικού κεφαλαίου, του habitus και της διάκρισης, αποδεικνύονται χρήσιμες στην ανάλυση της διεθνούς εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι στο πεδίο της διεθνούς εκπαίδευσης, οι ερευνητές φέρονται να αναφέρονται στο πολιτισμικό κεφάλαιο ως «διεθνές κεφάλαιο» (Resnik, 2012b). Η έρευνα των Aguiar και Nogueira (2012, όπως αναφ. στο Resnik, 2012b) δείχνει ότι τα σχολεία για την ελίτ τάξη φαίνεται να αναδομούνται σύμφωνα με τη λογική της επένδυσης, προσφέροντας «προϊόντα» διεθνούς εκπαίδευσης στους γονείς οι οποίοι αναζητούν διεθνές κεφάλαιο για τα παιδιά τους το οποίο και θεωρείται απαραίτητο για τον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό ανταγωνισμό.

Μία άλλη εννοιολόγηση του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu είναι το ‘κοσμοπολίτικο κεφάλαιο’, στο οποίο ανατρέχει ο Weenink (2008, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b) για να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς προετοιμάζουν τα παιδιά τους για τον παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Ένας από αυτούς τους τρόπους περιλαμβάνει την εγγραφή των παιδιών σε διεθνή σχολεία.

Ο Bourdieu (2004, όπ. αναφ. στο Ball, 2010) θεωρεί ότι το ακαδημαϊκό κεφάλαιο αποτελεί στην πραγματικότητα το εγγυημένο αποτέλεσμα των επιρροών τόσο του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας όσο και αυτού του σχολείου, αν και η αποτελεσματικότητά του βασίζεται στην ποσότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου άμεσα κληροδοτημένου από την οικογένεια. Σε μία απόπειρα προσαρμογής αυτής της έννοιας σε πιο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Ball αναφέρει ότι το ακαδημαϊκό κεφάλαιο εξασφαλίζεται μέσω ενός συνδυασμού των μεταδόσεων στο σχολείο, στην οικογένεια, αλλά και όσων ‘εισρέουν’ από την αγορά, ενώ η πρόσβαση σε αυτές ουσιαστικά εξαρτάται από το διαθέσιμο οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Στην προσπάθειά μας να σκιαγραφήσουμε την εννοιολόγηση της Διεθνούς Εκπαίδευσης, προβάλλει αδήριτα η αναγκαιότητα παρουσίασης της έννοιας των διεθνών σχολείων και της διερεύνησης των αιτιών που οδήγησαν στην εξάπλωσή τους και στη μετέπειτα δημιουργία των IB Σχολείων του Κόσμου.

## **2.2 Το θεσμικό πλαίσιο ανάπτυξης των διεθνών σχολείων**

Δεν υπάρχει οργανισμός ή κανονισμός που να καθορίζει και να επιτρέπει την απόδοση του χαρακτηρισμού ‘διεθνές’ σε σχολείο. Εντούτοις, το μόνο κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των σχολείων που θα μπορούσαν να αποκαλεστούν διεθνή είναι η παροχή ενός προγράμματος σπουδών το οποίο διαφέρει από εκείνο της χώρας στην οποία βρίσκεται και λειτουργεί το

εκάστοτε σχολείο. Μέσα σε αυτό τον ευρύ ορισμό της έννοιας του διεθνούς σχολείου, οι Hayden και Thompson (2013) διακρίνουν τα διεθνή σχολεία στις εξής τρεις υποκατηγορίες:

A) Ομάδα Α, στην οποία ανήκουν τα ‘παραδοσιακά’ διεθνή σχολεία τα οποία ιδρύθηκαν με πρωταρχικό σκοπό την κάλυψη των αναγκών των εκπατρισμένων οικογενειών,

B) Ομάδα Β, στην οποία ανήκουν τα ‘ιδεολογικά’ διεθνή σχολεία που βασίζονται στο ιδεώδες της προώθησης της παγκόσμιας ειρήνης και κατανόησης, και

Γ) Ομάδα Γ, με τα ‘μη-παραδοσιακά’ διεθνή σχολεία, τα οποία ιδρύθηκαν κυρίως για να καλύψουν τις ανάγκες των υπηκόων της χώρας υποδοχής, και συγκεκριμένα της κοινωνικοοικονομικής ελίτ η οποία επιδιώκει για τα παιδιά της μία εκπαίδευση διαφορετική και εκλαμβανόμενη ως καλύτερης ποιότητας από την παρεχόμενη στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Hayden και Thompson (2013) αναφέρουν ότι η ομάδα Γ ουσιαστικά κάνει την εμφάνισή της στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς επενδυτές και επιχειρηματίες προσδιόρισαν την ύπαρξη ενός αγοραστικού κοινού: την εθνική οικονομική ελίτ. Η διεθνής εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως ανώτερη της εθνικά παρεχόμενης, αλλά και όχημα για είσοδο στα πανεπιστήμια του Η.Β. και των Η.Π.Α., τουλάχιστον για εκείνους οι οποίοι θεωρούν τη δυτική εκπαίδευση και την ευχέρεια στην αγγλική γλώσσα ως όχημα για μελλοντική επιτυχία και ευημερία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Hayden & Thompson, 2013).

Δεν είναι ξεκάθαρο εάν τα σχολεία των ομάδων Α και Β αποτελούν και τους ‘προγόνους’ της ομάδας Γ, δηλαδή εάν με τον καιρό στράφηκαν περισσότερο στην κάλυψη αναγκών της οικονομικά ελίτ τάξης ανθρώπων της χώρας υποδοχής. Πρόγονος, βέβαια, θα μπορούσε να θεωρηθεί και η κατηγορία των ιδιωτικών σχολείων, τα οποία προϋπήρχαν και εξυπηρετούσαν τις ανάγκες όσων ενδιαφέρονταν για ένα είδος εκπαίδευσης που θεωρούσαν καλύτερο από εκείνο του κρατικού τομέα τόσο λόγω της ποιότητας των υποδομών και εγκαταστάσεων όσο και της δύσκολης πρόσβασης σε αυτό της πλειοψηφίας του πληθυσμού (Hayden & Thompson, 2013).

Η εμφάνιση των διεθνών σχολείων θεωρείται ως μία φυσιολογική απόληξη αλλά και απάντηση στις αλλαγές που διενεργούνται στην αγορά σε παγκόσμιο επίπεδο (Resnik, 2009). Η παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει στην αύξηση του αριθμού των οικογενειών που μετακινούνται, το οποίο επιφέρει αύξηση της ζήτησης για διεθνή σχολεία. Όμως, εκτός από αυτή τη διαδικασία, είναι και οι ελίτ τάξεις που ζητούν διεθνή εκπαίδευση για τα παιδιά τους, εφόσον την

αντιλαμβάνονται ως ένα πλεονέκτημα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια αγορά εργασίας (Resnik, 2012b).

Παρόλο που η εκπαίδευση εξακολουθεί να θεωρείται εθνικό αγαθό, οι προκλήσεις εντείνονται και ο αριθμός των διεθνών σχολείων παγκοσμίως, αλλά και των προγραμμάτων που σχεδιάζονται με διεθνή προσανατολισμό, βαίνει αυξανόμενος. Ένα παράδειγμα αυτού του φαινομένου αποτελεί και η μεγάλη ζήτηση για το πρόγραμμα IB (Hayden & Thompson, 2013). Παρόλο που τα διεθνή σχολεία προϋπήρχαν της παγκοσμιοποίησης, οι επιπτώσεις της τελευταίας δίνουν μία εξήγηση για τη σημερινή ανάπτυξη των διεθνών σχολείων.

Όπως προαναφέρθηκε, τα διεθνή σχολεία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την παροχή προγράμματος σπουδών διαφορετικό από το εκάστοτε εθνικό πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι υιοθετούν το εθνικό πρόγραμμα άλλης χώρας, π.χ. GCSE και A Levels για τα βρετανικά διεθνή σχολεία, ή το International Baccalaureate Diploma και οι διεθνείς εκδόσεις εθνικών προγραμμάτων που το ακολούθησαν, όπως το Διεθνές GCSE, το Advanced Placement International Diploma, αλλά και πιο πρόσφατα τα International Baccalaureate Middle Years Programme, International Baccalaureate Primary Years Programme, International Primary Curriculum και International Middle Years Curriculum (Hayden & Thompson, 2013).

Υπάρχουν πολλές αποδείξεις ότι ο σκοπός των διεθνών σχολείων θεωρείται και αναθεωρείται εν μέσω της αντιπαράθεσης των δύο κυρίαρχων λόγων (discourse): της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης. Ο λόγος στο πεδίο της διεθνούς εκπαίδευσης δεν μπορεί εύκολα να ξεφύγει από τις δύο, συχνά αντικρουόμενες, όψεις της σύγχρονης εποχής: αναγνώριση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας από τη μία πλευρά, αλλά και χαμηλή αξία της πραγματικής κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των ανθρώπων στην αγορά εργασίας. Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται από τα διεθνή σχολεία διαιωνίζει αυτό το δίπολο. Ενώ ο ρητορικός λόγος εγκωμιάζει τα ιδανικά της διεθνούς εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα δεν προβάλλεται καμία αντίσταση στο λόγο της αγοράς ο οποίος κυριαρχεί στα περισσότερα σχολεία (Allan, 2013).

Ενώ, λοιπόν, τα διεθνή σχολεία προορίζονταν για τις μετακινούμενες οικογένειες, σήμερα οι περισσότεροι μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων προέρχονται από τοπικές οικογένειες. Όπως φαίνεται, ο ρόλος των διεθνών σχολείων είναι διττός: παροχή εκπαίδευσης στην εθνική και διεθνή ελίτ (Resnik, 2012b). Αρκετοί ερευνητές βλέπουν τη στροφή προς τα διεθνή σχολεία ως μία στρατηγική αναπαραγωγής της ανώτερης τάξης (Resnik, 2009).



Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διεθνών σχολείων έχει υιοθετήσει την αγγλική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας (Hayden & Thompson, 2013· Allan, 2013). Οι αιτίες ανάδειξης της δεσπόζουσας θέσης της αγγλικής γλώσσας και εν γένει της δυτικής κουλτούρας είναι το ζήτημα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

### **2.3 Η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας**

Ένα κληροδότημα της βρετανικής και αμερικανικής αποικιοκρατίας που φέρεται να αντέχει στο χρόνο είναι η εδραίωση της αγγλικής ως βασική γλώσσα του παγκόσμιου εμπορίου. Σε πολλές χώρες με αποικιοκρατική κληρονομιά και ενεργές δυνάμεις νέο-αποικισμού, η αγγλική γλώσσα αποτελεί σημαντική αλλά και πολυπόθητη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου (Leung & Waters, 2013, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014).

Το ρεύμα νέο-αποικισμού των μαθητών και φοιτητών που διαπερνά τα εθνικά σύνορα, φέρνει μαζί του και τη διαμόρφωση μίας ιεραρχίας στα εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά τον καθορισμό ‘περιοχών με κύρος’ (Munk, 2009, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014). Αυτού του είδους η ιεραρχία φέρνει τις Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο και άλλα δυτικά και σε κάθε περίπτωση αγγλόφωνα έθνη, στην κορυφή της κατάταξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνά τους, οι Brooks & Waters (2014) διαπίστωσαν μεγάλη ποικιλία διεθνών δράσεων στα 30 ελίτ βρετανικά σχολεία που μελέτησαν (π.χ. ισχυροί δεσμοί με περίβλεπτα πανεπιστήμια των Η.Π.Α., παρουσία σχετικά μεγάλου αριθμού διεθνών μαθητών, διεθνές πρόγραμμα σπουδών, ανάπτυξη αδελφοποιημένων σχολείων στη ΝΑ Ασία). Ωστόσο, το δημόσιο προφίλ των σχολείων αυτών έδινε περισσότερη έμφαση στη διατήρηση της αγγλικής ταυτότητας, και όχι της παγκόσμιας ή κοσμοπολίτικης. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές εκείνοι που περνούν τα εθνικά σύνορα για εκπαιδευτικούς λόγους επιδιώκουν την αγγλικότητα διότι τη συσχετίζουν με παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης που χαίρουν κύρους, την συνδέουν με την πρόσβαση σε ελίτ κοινωνικά δίκτυα, με την αξία που προσδίδουν στα βρετανικά εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια για την παγκόσμια αγορά εργασίας και την ευκαιρία να αποκτήσουν ευχέρεια σε μία παγκοσμίως δεσπόζουσα γλώσσα.

Η διεθνής κινητικότητα για επαγγελματικούς λόγους, ιδιαίτερα για τα πιο εξεζητημένα επαγγέλματα, βαίνει με γοργά αναπτυσσόμενους ρυθμούς και αποτελεί πλέον μέρος της ζωής των προνομιούχων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές ενθαρρύνονται από το σχολείο να αποκτήσουν γνώσεις ξένων γλωσσών που θα αποβούν χρήσιμες στην παγκόσμια σφαίρα και κυρίως στο διεθνικό πεδίο εργασίας όπου και οι περισσότεροι είναι το πιο πιθανό να

καταλήξουν. Όπως ευλόγως αναμένεται, η αγγλική γλώσσα θεωρείται ως η πιο σημαντική παγκόσμια γλώσσα (Kenway & Fahey, 2014), η παγκοσμίως δεσπόζουσα γλώσσα (Brooks & Waters, 2014).

Η Weis (2010) αναφέρεται στον ηγεμονικό ρόλο της αγγλικής ως γλώσσα της επιστήμης, της τεχνολογίας, και των σπουδών, παίζοντας παράλληλα βασικό ρόλο στην ‘επιλεξιμότητα’, εφόσον μερικά άτομα κατέχουν αμεσότερη πρόσβαση και μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα μέσω σε αυτή την αδιαμφισβήτητη γλώσσα δύναμης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των μαθητών που η αγγλική δεν αποτελεί την μητρική τους γλώσσα, ωστόσο φοιτούν σε διεθνές σχολείο (Carder, 2007, όπ. αναφ. στο Hayden & Thompson, 2013). Μάλιστα, η ανάπτυξη ευχέρειας στην αγγλική γλώσσα αποτελεί και έναν πολύ σημαντικό λόγο επιλογής φοίτησης σε διεθνές σχολείο (MacKenzie et al., 2003, όπ. αναφ. στο Hayden & Thompson, 2013). Το διδακτικό προσωπικό αυτών των σχολείων γνωρίζει πολύ καλά την αγγλική γλώσσα, ενώ περιλαμβάνει και ειδικούς για τη διδασκαλία της αγγλικής, οι οποίοι μπορεί να βρεθούν να διδάσκουν σε μία τάξη όπου για τους περισσότερους μαθητές η αγγλική γλώσσα δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα.

Η ειρωνεία, μάλιστα, είναι ότι σε ένα σχολείο (Founders) στην Αυστραλία – το οποίο μελετήθηκε ως ελίτ σχολείο - οι περισσότεροι μαθητές δεν μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα IB που είναι διαθέσιμο, επειδή οι γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα δεν επαρκούν (Kenway & Fahey, 2014). Και η γνώση της συγκεκριμένης γλώσσας είναι απαραίτητη ιδιαίτερα όσον αφορά την παρακολούθηση ανθρωπιστικών μαθημάτων του προγράμματος σπουδών του IB. Η πλειοψηφία (70%) των μαθητών σε αυτό το σχολείο προέρχεται από το Χονγκ Κονγκ και την ηπειρωτική Κίνα.

Στην έρευνα της Loh (2016) για τα ελίτ σχολεία στη Σιγκαπούρη, η αγγλική γλώσσα θεωρήθηκε ακόμα και μετά την ανεξαρτησία της χώρας, ως η γλώσσα της επιχειρηματικότητας και τελικά υιοθετήθηκε ως η γλώσσα της εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων (Gopinathan, 1980, όπ. αναφ. στο Loh, 2016).

Η κυρίαρχη γλώσσα ενισχύει την κυρίαρχη κουλτούρα και εν προκειμένω την αγγλόφωνη κουλτούρα. Η διεθνής εκπαίδευση επαγωγικά οδηγεί σε μία ομογενοποίηση προς τη παγκόσμια οικονομία που κυριαρχείται από τη δύση, αντί να ενθαρρύνει την ποικιλομορφία που ενστερνίζεται η διαπολιτισμική μάθηση (Allan, 2013). Αυτή η μεροληψία για τη δυτική κουλτούρα αντικατοπτρίζεται και στις γλώσσες επιλογής, εφόσον η αγγλική γλώσσα είναι η επικρατέστερη, με τη γαλλική γλώσσα να ακολουθεί (Resnik, 2012b).

## **2.4 Η Διεθνής Εκπαίδευση και το προφίλ του International Baccalaureate (IB)**

Το IB ιδρύθηκε το 1968 στη Γενεύη ως αποτέλεσμα των ενεργειών μιας ομάδας εκπαιδευτικών με καινοτόμες ιδέες, οι οποίοι προέβλεψαν την ανάγκη για μία διεθνή προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία με τη σειρά της θα μπορούσε να εφοδιάσει το άτομο με τις απαραίτητες δεξιότητες, αξίες και γνώσεις για ένα πιο ειρηνικό μέλλον (<https://www.ibo.org/50years/#1968>, 29/4/18).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό IB, η φιλοσοφία του εφαρμόζεται σε χώρες οι οποίες επιδιώκουν να διεθνοποιήσουν τα προγράμματα σπουδών τους και να παρέχουν απαιτητικές και ολιστικές εκπαιδευτικές επιλογές στους μαθητές τους (IBO, 2013). Σύμφωνα με τον επίσημο ιστότοπο του Οργανισμού, το Πρόγραμμα IB στοχεύει την ανάπτυξη της κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης, την ανάπτυξη της διερευνητικής ικανότητας με βάση τη λογική και το συναίσθημα. Προετοιμάζει με επιτυχία τους μαθητές να βγουν σε έναν κόσμο όπου τα δεδομένα και η μυθοπλασία αλληλοδιαπλέκονται στις ειδήσεις και η σύνθεση της κατάλληλης ερώτησης αποβαίνει σημαίνουσα δεξιότητα για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (<https://www.ibo.org/about-the-ib/>, 2/5/18).

Το 2006, η κυβέρνηση του Η.Β. παρείχε κονδύλια ώστε τουλάχιστον ένα κέντρο σε κάθε τοπική αυτοδιοίκηση στην Αγγλία να μπορεί να παρέχει το IB (Shepherd, 2009, όπ. αναφ. στο Allan, 2013). Διεθνή σχολεία με κρατική επιχορήγηση υπάρχουν και στη Σκανδιναβία, την Ισπανία και την Κίνα, ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο, ποσοστό άνω του 50% των μαθητών IB φοιτούν σε κρατικά-επιχορηγούμενα σχολεία (IBO, 2013, όπ. αναφ. στο Allan, 2013).

Ολοκληρώνοντας πενήντα έτη λειτουργίας το 2018, το διεθνές αποτύπωμα του IB έχει διευρυνθεί παγκοσμίως, φθάνοντας τα 1,3 εκατομμύρια μαθητές σε 4.775 σχολεία σε 153 χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο (<https://www.ibo.org/50years/#1973>, 29/04/2018).

## **2.5 Η δομή του Προγράμματος IB**

Το Πρόγραμμα International Baccalaureate αποτελείται από τέσσερα Προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές ηλικίας τριών έως δεκαεννέα ετών. Ακολουθεί η αναφορά των Προγραμμάτων αυτών μαζί με τη σύντομη περιγραφή τους, έτσι όπως προβάλλονται στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (<https://www.ibo.org/programmes/> 13/5/2018).

A. Το Πρόγραμμα «Primary Years Programme (PYP)» προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί, στοργικοί, διά βίου μαθητές, με σεβασμό προς τον εαυτό τους και προς τον άλλο, ικανοί να αναλάβουν ενεργό ρόλο στον κόσμο. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εστιάζεται στην ανάπτυξη του παιδιού ως σύνολο και ουσιαστικά αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή τις ηλικίες τριών έως δώδεκα ετών.

B. Το Πρόγραμμα «Middle Years Programme (MYP)» ενθαρρύνει τους μαθητές να προχωρήσουν σε πρακτικούς συσχετισμούς των σπουδών τους με τον αληθινό κόσμο. Καλύπτει το εύρος ηλικίας έντεκα έως δεκαέξι ετών.

Γ. Το Πρόγραμμα «Diploma Programme (DP)» (Διεθνές Απολυτήριο) στοχεύει στην ανάπτυξη μαθητών με εξαιρετικό εύρος και βάθος γνώσεων, μαθητών που ‘ανθίζουν’ σε σωματικό, πνευματικό, συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο. Αφορά μαθητές δεκαέξι έως δεκαεννιά ετών.

Δ. Το Πρόγραμμα «Career-related Programme (CP)», το οποίο αποτελεί το πλαίσιο της διεθνούς εκπαίδευσης για τις ανάγκες των μαθητών εκείνων που εστιάζουν στην εκπαίδευση που αφορά τη σταδιοδρομία τους. Απευθύνεται σε μαθητές από δεκαέξι έως δεκαεννιά ετών.

Προκειμένου να μπορέσει ένα σχολείο να προσφέρει κάποιο από τα τέσσερα Προγράμματα IB, πρέπει να προηγηθεί σχετική διαδικασία αδειοδότησης ώστε να μπορέσει μετά να φέρει και τον τίτλο του IB Σχολείου του Κόσμου (<https://www.ibo.org/programmes/>, 2/5/18).

## **2.6 Σκοπός: Δήλωση Αποστολής (Mission Statement) του IB**

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Οργανισμό IB, η αποστολή του εκλαμβάνεται ως συμβολή στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου μέσω της εκπαίδευσης. Το International Baccalaureate στοχεύει στην ανάπτυξη νέων με ερευνητικό χαρακτήρα, γνώσεις και ευαισθησία, οι οποίοι θα βοηθήσουν να δημιουργηθεί ένας καλύτερος και πιο ειρηνικός κόσμος μέσω της διαπολιτισμικής κατανόησης και του αλληλοσεβασμού. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ο Οργανισμός συνεργάζεται με σχολεία, κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να αναπτύξει απαιτητικά προγράμματα διεθνούς εκπαίδευσης και αυστηρής αξιολόγησης. Αυτά τα προγράμματα ενθαρρύνουν τους μαθητές σε ολόκληρο τον κόσμο να γίνουν δραστήριοι, συμπνευματικοί και διά βίου μαθητές, οι οποίοι κατανοούν ότι και οι άλλοι, με τις όποιες διαφορές τους, μπορεί να έχουν δίκιο (<https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/> 02-05-2018, η μετάφραση δική μας). Από τη δημιουργία του, το IBDP έχει αναπτυχθεί με βάση αυτά τα ιδανικά (Hill, 2002, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013).

Η IB εκπαίδευση διακρίνεται από τέσσερα χαρακτηριστικά: ο μαθητής στο επίκεντρο, ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και μάθηση, εργασία σε παγκόσμιο συγκείμενο και εξερεύνηση ζητημάτων με σημαντικό περιεχόμενο (IBO, 2013).

## 2.7 Το Προφίλ Μαθητή στο IB

Σύμφωνα με τον Οργανισμό IB (2013), ο στόχος όλων των Προγραμμάτων του IB έγκειται στην ανάπτυξη ατόμων με διεθνή σκέψη, οι οποίοι αναγνωρίζοντας την κοινή τους ανθρώπινη ιδιότητα και κοινή κηδεμονία στον πλανήτη, βοηθούν στη δημιουργία ενός καλύτερου και πιο ειρηνικού κόσμου. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν καταρτιστεί δέκα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν το προφίλ ενός μαθητή στο IB, περιγράφοντας το εύρος των ικανοτήτων και ευθυνών που υπερβαίνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και απορρέουν από την εκπαίδευση για την καλλιέργεια διεθνούς πνεύματος (<https://www.ibo.org/50years/#2006>, 29/04/2018).

Τα δέκα χαρακτηριστικά παρουσιάζονται ακολούθως, μαζί με τη σύντομη περιγραφή αυτών<sup>3</sup>.

1. **Ερευνητές.** Γαλουχείται η περιέργεια μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων για αναζήτηση και έρευνα. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν ως άτομο αλλά και μαζί με άλλους. Μαθαίνουν με ενθουσιασμό και διατηρούν την αγάπη για μάθηση σε όλη τη ζωή τους.
2. **Φιλομαθείς.** Αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν εννοιολογική κατανόηση, εξερευνώντας τη γνώση μέσω ποικίλων επιστημονικών πεδίων. Ασχολούνται με ζητήματα τοπικής και παγκόσμιας σημασίας.
3. **Σκεπτόμενοι.** Χρησιμοποιούν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης προκειμένου να αναλύσουν και να αναλάβουν υπεύθυνη δράση σε περίπλοκα προβλήματα. Ασκούν πρωτοβουλίες για τη λήψη αιτιολογημένων, ηθικών αποφάσεων.
4. **Επικοινωνιακοί.** Εκφράζουν τον εαυτό τους με σιγουριά και δημιουργικότητα σε περισσότερες από μία γλώσσες και με ποικίλους τρόπους. Συνεργάζονται αποτελεσματικά, ακούγοντας προσεκτικά τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων και ομάδων.
5. **Άτομα με αρχές.** Ενεργούν με ακεραιότητα και εντιμότητα, με έντονη την αίσθηση της αμεροληψίας και δικαιοσύνης, και με σεβασμό στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των ατόμων σε όλο τον κόσμο. Αναλαμβάνουν την ευθύνη και τις συνέπειες των πράξεών τους.

---

<sup>3</sup> Η μετάφραση είναι δική μας

6. **Ανοιχτόμυαλοι.** Κάνουν κριτική αποτίμηση του δικού τους πολιτισμού και προσωπικών ιστοριών, αλλά και των αξιών και παραδόσεων των άλλων. Αναζητούν και αξιολογούν τις διαφορετικές απόψεις και είναι πρόθυμοι να εξελιχθούν από την εμπειρία.
7. **Άτομα με ενσυναίσθηση.** Επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, συμπόνια και σεβασμό. Διακατέχονται από αίσθημα δέσμευσης προς την παροχή υπηρεσιών και οι ενέργειές τους αποβλέπουν στο να επιφέρουν θετική διαφορά στις ζωές των άλλων και του κόσμου γύρω μας.
8. **Τολμηροί.** Προσεγγίζουν την αβεβαιότητα με προμελέτη και αποφασιστικότητα. Εργάζονται αυτόνομα και συνεργατικά προκειμένου να εξερευνήσουν νέες ιδέες και καινοτόμες στρατηγικές. Είναι επινοητικοί και προσαρμοστικοί όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αλλαγές.
9. **Ισορροπημένοι.** Κατανοούν τη σπουδαιότητα εξισορρόπησης των διαφορετικών πτυχών της ζωής – διανοητικών, φυσικών και συναισθηματικών, προς επίτευξη της ευζωίας για τον εαυτό τους και τους άλλους. Αναγνωρίζουν την αλληλεξάρτηση με τα άλλα άτομα και τον κόσμο στον οποίο ζούμε.
10. **Στοχαστικοί.** Θεωρούν με σκεπτικισμό τον κόσμο, τις ιδέες και εμπειρίες τους. Εργάζονται για την κατανόηση των δυνάμεων και αδυναμιών τους ώστε να υποστηρίξουν τη μάθηση και προσωπική ανάπτυξή τους.

Τα χαρακτηριστικά του προφίλ του μαθητή εκφράζουν τις εγγενείς αξίες στον κόσμο της διεθνούς εκπαίδευσης του IB. Ουσιαστικά, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά αλλά και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης για διεθνές πνεύμα (IBO, 2013). Το προφίλ αυτό δεν σκιαγραφεί τον τέλειο μαθητή, αλλά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας χάρτης στο ταξίδι της ζωής για την κατάκτηση του διεθνούς πνεύματος (IBO, 2008, όπ. αναφ. στο Wells, 2011).

## **2.8 Το Πρόγραμμα Σπουδών του Διεθνούς Απολυτηρίου (IB Diploma Programme - DP)**

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον ιστότοπο του IBO, το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου (DP) αποτελεί ένα απαιτητικό αλλά και ισορροπημένο κύκλο σπουδών πριν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, φημίζεται για την αυστηρή αξιολόγηση, ενώ οι κάτοχοι του Διεθνούς Απολυτηρίου είναι πολύ πιο πιθανό να αποκτήσουν πρόσβαση στα κορυφαία πανεπιστήμια του κόσμου (<https://www.ibo.org/benefits/benefits-for-students/>, 29/04/2018).

Το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου καλύπτει τρία βασικά πεδία και έξι θεματικές ενότητες <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/>, 29/04/2018).

Τα τρία βασικά πεδία αποτελούνται από α) τη «Θεωρία της Γνώσης» (Theory of Knowledge - TOK), που ουσιαστικά ζητά από τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στη φύση της γνώσης και αξιολογείται μέσα από προφορική παρουσίαση μαζί με ένα κείμενο 1.600 λέξεων, β) το «Εκτεταμένο Δοκίμιο» (Extended Essay), που αφορά την έρευνα ενός θέματος της επιλογής του μαθητή και η οποία καταλήγει σε ένα κείμενο έκτασης περίπου 4.000 λέξεων, και γ) τη συμμετοχή σε δραστηριότητες «Δημιουργικότητας, Δράσης και Κοινωνικής Προσφοράς» (Creativity, Action, Service - CAS) (Resnik, 2012· [www.ibo.org](http://www.ibo.org)), τις οποίες επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές, εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και διενεργούν τουλάχιστον μία διερευνητική εργασία.

Οι έξι θεματικές ενότητες αποτελούνται από: 1) Μελέτη Γλώσσας και Λογοτεχνίας, 2) Ξένη Γλώσσα, 3) το Άτομο στην Κοινωνία, 4) Πειραματικές Επιστήμες, 5) Μαθηματικά, 6) Καλές Τέχνες.

Για την απόκτηση του Διπλώματος IB, οι μαθητές οφείλουν να ολοκληρώσουν τα τρία βασικά πεδία και να διαλέξουν έξι μαθήματα από τις έξι θεματικές ενότητες. Τα μαθήματα προσφέρονται σε δύο επίπεδα: το Υψηλό (Higher level) και το Βασικό (Standard level). Οι μαθητές πρέπει να παρακολουθήσουν τρία, και όχι περισσότερα από τέσσερα, μαθήματα σε Υψηλό επίπεδο και τα υπόλοιπα σε Βασικό επίπεδο.

Αναγνωρίζοντας ότι το πεδίο της εκπαίδευσης αλλάζει δραστικά τις τελευταίες δεκαετίες με την πρόσβαση στην εκπαίδευση να διευρύνεται, οι περισσότερες ευκαιρίες επιφέρουν και περισσότερες προκλήσεις. Στο επίκεντρο του IB παραμένει ο στόχος να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες για ολόκληρη τη ζωή τους, αλλά με διεθνή αναγνώριση. Στο πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου έχει υιοθετηθεί η έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες σε έναν κόσμο όπου παρατηρείται έκρηξη πληροφοριών (IBO, 2013).

### **2.8.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα IB**

Ο Οργανισμός IB δηλώνει ότι η επίτευξη των στόχων του πραγματοποιείται μέσω της συνεργασίας με φορείς και ιδιαιτέρως με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (<http://ibo.org/en/about-the-ib/mission/>, 27/04/2018). Γι' αυτό το λόγο επιδιώκει να προσελκύει, να αναπτύσσει και να κρατά στο δυναμικό του άτομα με υψηλή εξειδίκευση, ενθουσιασμό, κίνητρα και αξίες. <http://ibo.org/en/jobs-and-careers/>, 27/04/18).

Το να επιλεγεί εκπαιδευτικός να διδάξει σε αυτά τα σχολεία με κύρος αποτελεί θέμα υπερηφάνειας, όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι δάσκαλοι στην έρευνα των Abrantes και Quaresma (2013). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν καίριας σημασίας παράγοντα στην παροχή διεθνούς εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα προγράμματα IB: «εάν δεν ήταν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί, το οικοδόμημα θα συντριβόταν», αναφέρεται χαρακτηριστικά (Walker, 2002, όπ. αναφ. στο Wells, 2011).

Ένα ερώτημα που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς στα διεθνή σχολεία είναι κατά πόσο περνάνε στους μαθητές τους αξίες που ταιριάζουν με την τοπική κουλτούρα ή κατά πόσο προωθούν την ελεύθερη σκέψη προκειμένου να επιδιώξει ο καθένας το δικό του στόχο (Fail, 2011, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b). Σύμφωνα με τον Renaud (1991, όπ. αναφ. στο Wells, 2011), η ευθύνη των εκπαιδευτικών δεν εναπόκειται πλέον στην προετοιμασία των νεαρών μαθητών να γίνουν καλοί σε ένα επάγγελμα, αλλά να μπορέσουν να ζήσουν σε μία περίπλοκη πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία υπόκειται σε γρήγορες αλλαγές, ενώ διανοίγεται μία νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων. Συμπληρώνει ότι ακόμη πιο σημαντικό είναι η καλλιέργεια στάσεων κατά τις διαδικασίες μάθησης σε ένα πλαίσιο πολιτισμικών ανταλλαγών.

### **2.8.2 Αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του Προφίλ Μαθητή και CAS από τους εκπαιδευτικούς**

Τα σχολεία IB αναπτύσσουν εσωτερικούς μηχανισμούς προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι τα προγράμματα εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία του IB και ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τα χαρακτηριστικά του Προφίλ Μαθητή κατά τη διδασκαλία και επικοινωνία με τους μαθητές τους (Wells, 2011).

Παρόλο που η σπουδαιότητα του Προφίλ Μαθητή αναφέρεται σε σχεδόν κάθε έγγραφο ή έκδοση του Οργανισμού IB, ο Wells (2011) υποστηρίζει ότι δεν είναι ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι αξίες, τα χαρακτηριστικά, τα ιδεώδη, οι στόχοι ή τα μαθησιακά αποτελέσματα εφαρμόζονται ή αντικατοπτρίζονται στην πράξη, ενώ είναι εξίσου ασαφής ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία IB αξιολογούν την εφαρμογή τους από τους μαθητές. Η επιτυχία της διδασκαλίας των χαρακτηριστικών του Προφίλ Μαθητή εναπόκειται στα σχολεία και ο ίδιος ο Οργανισμός IB δηλώνει ότι τα προγράμματα IB βασίζονται στο υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στον ‘επαγγελματισμό’ των εκπαιδευτικών (IBO, 2008, όπ. αναφ. στο Wells, 2011). Εντούτοις, η ακαδημαϊκή αυστηρότητα των προγραμμάτων IB στα σχολεία και δη των μαθητών του



Διεθνούς Απολυτηρίου αξιολογείται από εκπαιδευμένους εξεταστές και επόπτες (moderators) (Wells, 2011).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Wright και Lee (2014), το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό των σχολείων συμφωνούν ότι το Προφίλ Μαθητή αποτελεί θετικό σημείο του προγράμματος IBDP και υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να προωθήσουν τα δέκα χαρακτηριστικά στην καθημερινή εφαρμογή του προγράμματος και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους. Εντούτοις, αναφέρθηκε η έλλειψη σχετικής καθοδήγησης από τον Οργανισμό IB. Κοινή παραδοχή ήταν ότι η επιτυχημένη προώθηση των χαρακτηριστικών του Προφίλ Μαθητή εξαρτάται από την ικανότητα, τη δέσμευση και την πειθώ του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προσπαθεί να ενσωματώσει τα χαρακτηριστικά του Προφίλ Μαθητή στις παιδαγωγικές πρακτικές της. Για παράδειγμα, ένα καθηγητής είπε ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητήσουν τις εδραιωμένες αντιλήψεις τους για τις διαφορετικές κουλτούρες, προωθώντας έτσι τη διαπολιτισμική κατανόηση. Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκε η αδυναμία προώθησης του κάθε ενός από τα δέκα χαρακτηριστικά σε κάθε ανεξαιρέτως κομμάτι του προγράμματος, ενώ η έλλειψη σχετικής αξιολόγησης δυσχεραίνει την εξασφάλιση ανάπτυξης των χαρακτηριστικών από τους μαθητές.

Σε αντίθεση με το Προφίλ Μαθητή, το οποίο εκλαμβάνεται ότι ενθαρρύνει μία γενικότερη και πιο θεωρητική κατανόηση των άλλων πολιτισμών, το CAS θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι προσφέρει στους μαθητές μία περισσότερο δομημένη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικού κοινωνικού υπόβαθρου. Μάλιστα, μερικές τέτοιες αλληλεπιδράσεις εκλαμβάνονται ως συστατικό στοιχείο της ολιστικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τον μαθητή να αναστοχαστεί τους στόχους και φιλοδοξίες του. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι το ταξίδι τους – μέσω δραστηριοτήτων CAS – σε χώρες όπως η Καμπότζη, το Νεπάλ και η Νότια Αφρική, τους άλλαξε τη ζωή, ανέδειξε νέες προοπτικές (Wright & Lee, 2014).

Η μεγαλύτερη έμφαση στις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των μαθητών - πέρα από την υποχρεωτική συμπλήρωση των απαιτούμενων ωρών CAS - κρίνεται προς τη σωστή κατεύθυνση από τους εκπαιδευτικούς, όμως τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας: εάν κάποιος μαθητής γράψει ότι η ενασχόλησή του με κάποια δραστηριότητα άλλαξε τη ζωή και τον τρόπο που βλέπει τα πράγματα, μπορεί να πει ο εκπαιδευτικός ότι δεν τον πιστεύει; Επομένως, όπως και με Προφίλ Μαθητή, έτσι και με το CAS, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν προβληματική την αξιολόγηση της αυθεντικής ενασχόλησης των μαθητών με το πρόγραμμα (Wright & Lee, 2014).

## 2.9 Παράγοντες επιλογής του International Baccalaureate DP

Η ευρεία αναγνώριση του IB Diploma για είσοδο σε πανεπιστήμιο, το κύρος που αποδίδεται μέσω πιστοποιήσεων όπως αυτής του CIS (Council of International Schools), αλλά και η χρήση της αγγλικής γλώσσας, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιλογής του IB από υπαλλήλους πολυεθνικών εταιριών και διπλωματών για τα παιδιά τους, ενώ δημιουργείται μία υψηλού κύρους δυτικού τύπου εκπαίδευση για την τοπική ελίτ (Allan, 2013).

Το IB αποτελεί το αρχέτυπο παγκόσμιο πρόγραμμα σπουδών το οποίο συνδέει σχολεία, καθηγητές, και μαθητές από όλη την υφήλιο μέσω ποικίλων πρακτικών πιστοποίησης και αξιολόγησης, δικτύων και δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και μέσω της επίγνωσης ότι ο οργανισμός IB είναι κάτι που πουλάει στα σχολεία. Το IB είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τις διεθνικές προνομιούχες ομάδες, εφόσον τα παιδιά τους απολαμβάνουν μία συνέχεια στο πρόγραμμα σπουδών σε όποιο μέρος της υφηλίου κι αν βρεθούν. Επιπρόσθετα, το IB έχει μετατραπεί σε ένα δείκτη κύρους και θεωρείται, τουλάχιστον από τα στελέχη του και τους σπουδαστές, πιο αυστηρό και απαιτητικό σε σύγκριση με τα εθνικά προγράμματα σπουδών, ενώ παρέχει στους μαθητές ένα πλεονέκτημα για είσοδο στα εθνικά και διεθνή πανεπιστήμια (Doherty, Luke, Shield & Hincksman, 2012).

Σύμφωνα με τους Doherty et al. (2012: 317), η επιλογή του Προγράμματος IB από την πλευρά των γονέων και της οικογένειας εδράζεται στους ακόλουθους παράγοντες:

- Ανώτερη κοινωνική τάξη (που καθορίζεται με δείκτες το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο)
- Διεθνικός τρόπος ζωής (κινητικότητα οικογένειας, ξένες γλώσσες, διπλή υπηκοότητα, ιστορικό μετανάστευσης)
- Νεο-συντηρητικές εκπαιδευτικές αξίες (με προτίμηση προς τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές, την παραδοσιακή παιδαγωγική και τις εξωτερικές εξετάσεις)
- Νεοφιλελευθερισμός (προώθηση του δικαιώματος της επιλογής και της έννοιας του ανταγωνισμού στη σχολική αγορά, εκπαιδευτική πολιτική με βάση τη λογική της αγοράς)
- Κοσμοπολιτισμός (στάσεις που προσδίδουν αξία στις παγκόσμιες έναντι των τοπικών συμμαχιών, στην ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, στη διαπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία).

Από την πλευρά των μαθητών, οι ερευνητές περιμένουν ότι η επιλογή του IB συσχετίζεται με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και φιλοδοξίες για πανεπιστημιακές σπουδές, ως αποτέλεσμα της ισχυρής επωνυμίας του IB ως ελίτ πιστοποίηση (Doherty et al., 2012).

Οι σκεπτικιστές ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυξανόμενη δημοφιλία του IBDP επικεντρώνεται στην επιτυχία υπό όρους εισαγωγής σε κορυφαία πανεπιστήμια και μετάβαση σε υψηλού επιπέδου επαγγελματική απασχόληση. Υπό αυτό το πρίσμα, το IBDP αποτελεί συνώνυμο της 'εκπαίδευσης για την μετακινούμενη ελίτ' (Tarc, 2009, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014) αντί της προώθησης διαπολιτισμικών θεωρήσεων. Παρά το γεγονός ότι το IB συμπεριέλαβε στους στόχους του την παγκόσμια πολιτειότητα, φαίνεται ότι εξακολουθεί να επενδύει περισσότερο στην επιχείρηση έκδοσης διπλωμάτων (Brunold-Conesa, 2010, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014).

### **2.9.1 Προσδοκίες γονέων – πίεση για ακαδημαϊκές επιδόσεις, φρενίτις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ευρέως ότι το Διεθνές Απολυτήριο διευκολύνει την ανάπτυξη ακαδημαϊκών γνώσεων, δεξιοτήτων μάθησης και νοοτροπίας κατάλληλης για επιτυχία σε πανεπιστημιακές σπουδές (Brunold-Conesa, 2010· Caspary, 2001· van Oord, 2007, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Δεν αρκεί τίποτε λιγότερο πέρα από τα κορυφαία πανεπιστήμια και εργασία ή αυτό-απασχόληση υψηλού κύρους (Kenway & Langmead, 2017).

Έρευνες δείχνουν ότι το IBDP θεωρείται ολοένα και περισσότερο ανώτερο του εθνικού προγράμματος σπουδών από πανεπιστήμια της περιοχής της Ασίας και του Ειρηνικού (Hallinger et al., 2010· Lee et al., 2012, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014), της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας (Coates et al., 2007, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014), των Ηνωμένων Πολιτειών (Gehring, 2001, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014) και του Ηνωμένου Βασιλείου (Jenkins, 2003, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Στην Κίνα, παρατηρείται αυξανόμενη ζήτηση για παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με όχημα την αγγλική γλώσσα και με στόχο την παροχή έγκυρης διόδου εισαγωγής σε κορυφαία πανεπιστήμια παγκοσμίως (Wright & Lee, 2014).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση δομείται σε ποικίλες υποκατηγορίες, κυρίως σύμφωνα με το κύρος του πανεπιστημίου. Ο Marginson (1993, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014) διακρίνει τρεις υποκατηγορίες: την ελίτ υποκατηγορία της περιορισμένης παραγωγής (π.χ. American Ivy League Universities, Oxford, Cambridge), την υποκατηγορία της μαζικής παραγωγής ευρείας

κλίμακας (βασισμένη στα έσοδα και το μερίδιο αγοράς) και την υποκατηγορία των ιδρυμάτων που κατέχουν μία μεσαία θέση.

Οι γονείς καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να θέσουν τα θεμέλια για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, εμφανίζουν μεγάλες προσδοκίες και συντάσσουν επιλεκτικές αιτήσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, καλλιεργούν συγκεκριμένες ταυτότητες και δεξιότητες στα παιδιά τους από πολύ νωρίς, με αποτέλεσμα τα ίδια τα παιδιά να οικειοποιούνται αυτές τις αξίες, ταυτότητες και επιλογές (Weis & Cipollone, 2013).

Οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους διότι επιθυμούν να χαρακτηριστούν ως εξαιρετικών επιδόσεων, ακόμη και ταλαντούχα. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους εναπόκειται σε ό,τι θα προσδώσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στο παιδί τους όταν θα έρθει η στιγμή της αίτησης για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρέμβαση των γονιών εστιάζεται στην εξασφάλιση όσο το δυνατό περισσότερων ακαδημαϊκών προσόντων. Βέβαια, προς το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παρέμβαση των γονιών βαίνει φθίνουσα και η εμπιστοσύνη τους εναπόκειται στο σχολείο και κυρίως σε αυτούς που εργάζονται στενά με τα παιδιά τους για να τους εξασφαλίσουν την είσοδο σε περιβλεπτα ιδρύματα (Weis & Cipollone, 2013).

Για τους πιο καλούς μαθητές στα ελίτ σχολεία, η πίεση για εισαγωγή στα πιο επιλεκτικά κολλέγια και πανεπιστήμια είναι μεγαλύτερη. Οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους, βλέπουν τον εαυτό τους ως τον καλύτερο των καλύτερων και προσπαθούν να μουν σε εκείνα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με το μεγαλύτερο κύρος, ώστε με τη σειρά τους να αποκομίσουν κι εκείνοι κύρος (Gatzambide-Fernandez, 2009· Stevens, 2007, όπ.αναφ. στο Weis & Cipollone, 2013).

Η πίεση για αρίστευση γίνεται όλο και μεγαλύτερη. Η επίτευξη της πρόσβασης σε κορυφαία πανεπιστήμια στις Η.Π.Α. ή το Ηνωμένο Βασίλειο εκλαμβάνεται ως το ζενίθ της επιτυχίας. Πολλοί μαθητές είναι τόσο απεγνωσμένοι να επιτύχουν που καταφεύγουν σε ακριβά ιδιαίτερα μαθήματα, μερικές φορές ακόμη και για όλες τις θεματικές ενότητες του προγράμματος σπουδών (Kenway & Langmead, 2017).

Όπως οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στα κορυφαία δημόσια σχολεία στις ΗΠΑ επενδύουν από νωρίς στη μελλοντική ταξική τοποθέτηση των παιδιών τους, το ίδιο ισχύει και για τους γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε ελίτ ιδιωτικά σχολεία. Η παρακολούθηση σε ιδιωτικό σχολείο αντικατοπτρίζει όλες τις πρότερες ενέργειες που έκαναν οι γονείς όσον αφορά την πρόσβαση σε αυτά τα σχολεία αλλά και τις τυχόν παρελκόμενες θυσίες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο κόστος των διδασκτρών (Weis & Cipollone, 2013).

Η πρόσβαση σε συγκεκριμένα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί πλέον πεδίο μάχης, και δη μάλιστα για κοινωνικές ομάδες που διακρίνονται ως περισσότερο κοινωνικά και οικονομικά προνομιούχες. Φαίνεται ότι αυτές οι ομάδες είναι έτοιμες να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τη θέση τους για να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για τα παιδιά τους. Αυτός ο αγώνας πλέον εντάσσεται στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία της γνώσης, εφόσον ο ανταγωνισμός για εξεύρεση εργασίας εντατικοποιείται και η οικονομική σταθερότητα κλονίζεται, ιδιαίτερα για τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Weis & Cipollone, 2013). Οι γονείς και οι μαθητές αποδεικνύονται ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί στη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι η μεσαία τάξη εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ευημερία και εδραίωση της κοινωνικής της θέσης, αναδύονται αρκετές ανασφάλειες και ανησυχίες οι οποίες είναι ιδιαίτερα εμφανείς όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών της (Reay, Crozier & James, 2011, όπ. αναφ. στο Weis & Cipollone, 2013). Οι ανησυχίες αυτές ποικίλουν, από την επιλογή σχολείου, το είδος της μάθησης που παρέχει το σχολείο, ως και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι γονείς για να βρουν μία θέση για τα παιδιά τους στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης. Εξυπακούεται ότι για αυτούς τους γονείς, η πρόσβαση σε περίοπτα ιδρύματα της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ήδη κανονισμένη και πρωταρχικής σημασίας.

Οι γονείς παρακολουθούν, επιβλέπουν και αξιολογούν τις αδυναμίες αλλά και τα δυνατά σημεία των παιδιών τους, το βλέμμα πάντα στραμμένο στις πιθανότητες που θα έχουν για εισαγωγή σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα βάσει των βαθμών τους, των επιλεγμένων μαθημάτων, κλπ. Πολύ συχνά, οι γονείς έχουν στόχο κάποιο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο, και επιμένουν προς αυτή την κατεύθυνση, παρόλο που το ίδιο το παιδί τους μπορεί να κρίνει τις δυνάμεις του ανεπαρκείς για μία τέτοια επιλογή ή να έχει ήδη προχωρήσει σε διαφορετική επιλογή. Μερικοί γονείς παίζουν πιο ενεργό ρόλο στην διαδικασία εξεύρεσης πανεπιστημίου, ακόμη και διαβάζοντας ή διορθώνοντας τα γραπτά των παιδιών τους (Weis & Cipollone, 2013).

Η Loh (2016) υποστηρίζει ότι η έμφαση στις λογοτεχνικές σπουδές στο αγγλικό πρόγραμμα σπουδών του IBDP σε ελίτ σχολείο της Σιγκαπούρης καταδεικνύει ότι ο μαθητής σε αυτό το σχολείο διακρίνεται των υπολοίπων, εφόσον η λογοτεχνία εκλαμβάνεται ως μάθημα που απευθύνεται προς την ελίτ που έχει μία έφεση στη γλώσσα. Φαινομενικά, το διεθνές πρόγραμμα σπουδών κατευθύνει προς το ιδανικό της κατασκευής του παγκόσμιου πολίτη, έτοιμου να λάβει μέρος και να συνεισφέρει σε έναν αλληλοσυνδεδεμένο κόσμο. Εντούτοις, ο κυρίαρχος πραγματικός λόγος που ωθεί τους περισσότερους γονείς να επενδύσουν στο συγκεκριμένο σχολείο και στη διεθνή εκπαίδευση που εκπροσωπείται από το Διεθνές Απολυτήριο μέσω της έμφασης στην κριτική σκέψη, την καινοτομία και την επίλυση προβλημάτων, είναι η προοπτική

οικονομικής εξασφάλισης για το μέλλον των παιδιών τους και την παγκόσμια επαγγελματική κινητικότητα (Bunnell, 2010· Resnik, 2008, όπ. αναφ. στο Loh, 2016).

### **2.9.2 Γονεϊκή επιδίωξη εμπλουτισμού κεφαλαίου**

Στην Αυστραλία και τον Καναδά, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μαθητών που παρακολουθούν πρόγραμμα IB είναι υψηλό, ενώ το πιο προφανές κληροδότημα αυτού του μορφωτικού κεφαλαίου είναι η υψηλή αυτοεκτίμηση και οι μεγάλες φιλοδοξίες (Bagnall, 1996, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b).

Το προνομιούχο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο συσχετίζεται με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονιών, εφόσον γονείς χωρίς υψηλού επιπέδου μόρφωση δύσκολα μπορούν να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία (Weis & Cipollone, 2013). Οι γονείς ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τον εμπλουτισμό των εμπειριών των παιδιών τους, βρίσκουν τρόπους να ωθήσουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες που θα αποφέρουν κάτι ξεχωριστό για τον προσωπικό 'φάκελό' τους. Για παράδειγμα, μία μητέρα κινητοποιεί το κοινωνικό της κεφάλαιο και πείθει την κόρη της να πάει να βοηθήσει παιδιά στην Μπογκοτά, στο πλαίσιο του προγράμματος CAS, αποβλέποντας στην ενδυνάμωση της αίτησής της για το πανεπιστήμιο (Weis & Cipollone, 2013: 714).

Στην έρευνά τους για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις Η.Π.Α., οι Weis και Cipollone (2013: 704), αναφέρουν ότι παρατηρείται έντονη πίεση στους μαθητές που παρακολουθούν κορυφαία προγράμματα σπουδών, και συγκεκριμένα τα προγράμματα IB και Advanced Placement, προκειμένου να μπορέσουν μετέπειτα να εγγραφούν στα πιο επιλεκτικά και περίβλεπτα μετα-δευτεροβάθμια ιδρύματα των Η.Π.Α. (που συμπεριλαμβάνουν και όσα ανήκουν στην ομάδα Ivy League). Συγκρίνοντας δύο ελίτ σχολεία, ένα ιδιωτικό και ένα δημόσιο, βρέθηκε ότι και στις δύο περιπτώσεις οι γονείς κινητοποιούν το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό τους κεφάλαιο για να θέσουν τους γόνους τους σε πλεονεκτική θέση στα κορυφαία πανεπιστήμια, όμως με διαφορετικό τρόπο. Οι γονείς των μαθητών στο ιδιωτικό σχολείο φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά στον αγώνα για την εισαγωγή στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε στρατηγικά επιλεγμένους (εκπαιδευτικούς) προορισμούς μέχρι και την τελευταία στιγμή, ενώ οι γονείς των μαθητών του δημόσιου σχολείου επενδύουν μεν πολύ στην αρχή της διαδικασίας, αλλά στη συνέχεια δίνουν μεγαλύτερη αυτονομία στα παιδιά τους.

## **2.10 Τα σχολεία με Πρόγραμμα IB στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, το σύνολο των σχολείων που παρέχουν Πρόγραμμα IB ανήκει στον ιδιωτικό τομέα. Το 1984, η Σχολή Μωραΐτη ήταν το πρώτο ιδιωτικό σχολείο που πρόσφερε στους Έλληνες μαθητές τη δυνατότητα παρακολούθησης του IB, ενώ νωρίτερα, το 1976, το American Community Schools – ACS αποτέλεσε το πρώτο διεθνές σχολείο στην Ελλάδα το οποίο έγινε μέλος των IB Σχολείων του Κόσμου (Βαλάση, 2015).

Το 2018, ο αριθμός των σχολείων που παρέχουν το Πρόγραμμα IB στην Ελλάδα ανέρχεται στα δεκαεπτά (<https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=GR>, 29/04/2018). Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος κατάλογος συμπεριλαμβάνει τα εξής σχολεία: American Community Schools Athens, Κολλέγιο Ανατόλια, Campion School, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, Εκπαιδευτήρια Δούκα, Εκπαιδευτήρια Γείτονα, Ελληνοαμερικάνικο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα – Κολλέγιο Ψυχικού, Διεθνές Σχολείο της Αθήνας, Ιόνιος Σχολή, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Εκπαιδευτήρια Μ.Ν. Ράπτου, Pinewood – The American International School of Thessaloniki, Εκπαιδευτήρια Ο Πλάτων, St. Catherine’s British School, Pierce – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδας, Σχολή Μωραΐτη και το Διεθνές Σχολείο του Πειραιά.

Από το σύνολο των δεκαεπτά σχολείων, όλα εκτός του Διεθνούς Σχολείου Πειραιά, προσφέρουν το Πρόγραμμα IBDP. Όλα τα σχολεία είναι ιδιωτικά και η γλώσσα διδασκαλίας είναι η αγγλική γλώσσα. Επιπρόσθετα, όμως, στο Κολλέγιο Ανατόλια και στα Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα παρέχεται το πρόγραμμα και στην ελληνική γλώσσα, ενώ στα Εκπαιδευτήρια Ο Πλάτων στη γερμανική γλώσσα.

Το IBDP είναι ισοδύναμο με το Εθνικό Απολυτήριο, αρκεί οι μαθητές να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας σύμφωνα με το εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών.

## **2.11 Η επέκταση του IB σε παγκόσμιο και εθνικό συγκείμενο**

Η επέκταση του IB αποτελεί μέρος της παγκοσμιοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον ενσωματώνει την αποεθνικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της αποδόμησης του ιστορικά αποκαλούμενου εθνικού οικοδομήματος. Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τα διπλώματα, οι πιστοποιήσεις και η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών έχουν φύγει από τον έλεγχο του κράτους και έχουν παραδοθεί σε διεθνείς οργανισμούς, όπως ο IB (Resnik, 2012b).

Η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση η οποία ικανοποιεί την αυξανόμενη ζήτηση για προσόντα τα οποία μπορούν να μεταφερθούν τόσο μεταξύ σχολείων, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι ο λόγος που δικαιολογεί την επιτυχία των διεθνών δικτύων (Cambridge & Thompson, 2004, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b). Επιπλέον, τα παγκόσμια πρότυπα ποιότητας που έχουν ήδη εξαπλωθεί εξασφαλίζουν τη διαδικασία διαπίστευσης. Το δίκτυο του IB είναι εκείνο που έχει ερευνηθεί περισσότερο, με τον αριθμό των σχετικών μελετών να αυξάνεται γρήγορα ως συνέπεια του ευρύτερου και ταχύτατα επεκτεινόμενου παγκόσμιου προγράμματος σπουδών του (Resnik, 2012b).

Σύμφωνα με τον Bagnall (1996, όπως αναφ. στο Resnik, 2012b), το IB δεν αποτελεί απλώς ένα ακόμη πρόγραμμα σπουδών, αλλά ένα παγκόσμιο κοινωνικό κίνημα το οποίο αναπτύσσεται παράλληλα με την αναδυόμενη παγκόσμια κουλτούρα. Τα εθνικά σύνορα δεν είναι πλέον δεσμευτικά και το IB το γνωρίζει αυτό καλά, προσφέροντας προνόμια στους σπουδαστές του στον αγώνα τους για κατάκτηση θέσεων δύναμης στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων. Μάλιστα, πολλά διεθνή σχολεία υιοθετούν πλέον το πρόγραμμα IB εξαιτίας των λιγότερων εθνικών θεμάτων που διατρέχουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Slethaug, 2010, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b). Το IB ουσιαστικά αποτελεί μία φίρμα παρόμοια με άλλα αγαθά και υπηρεσίες που προωθούνται στην παγκόσμια αγορά. Έχει το δικό του εμπορικό λογότυπο το οποίο αντιπροσωπεύει λειτουργικά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η αναγνώριση του διπλώματος του Διεθνούς Απολυτηρίου - DP από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Resnik, 2012b).

Νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων, η γονεϊκή επιλογή, οι μειώσεις προϋπολογισμού και η λογοδοσία που προωθούνται από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, έχουν έμμεσα ενθαρρύνει τη διεθνή εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις Η.Π.Α., την Αυστραλία και τον Καναδά ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, ενώ τα διεθνή προγράμματα αποτελούν μία ελκυστική εναλλακτική στην εκπαιδευτική αγορά. Τα δημόσια σχολεία των Η.Π.Α. υιοθέτησαν με ενθουσιασμό το IB πρόγραμμα, ευελπιστώντας ότι θα τους προσφέρει καλή θέση στην αγορά. Από την άλλη μεριά, πολιτικές που εκπορεύονται από τον ΟΟΣΑ και την Παγκόσμια Τράπεζα συνεισέφεραν στην υποτίμηση των εθνικών συστημάτων, στρέφοντας τον εκάστοτε πληθυσμό μιας χώρας στην ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Για παράδειγμα, η χαμηλή επίδοση των σχολείων στη Γερμανία όπως αυτή αντικατοπτρίστηκε στα αποτελέσματα του PISA το 2000, πιθανότατα ενθάρρυνε την εγγραφή μαθητών στα IB σχολεία. Στον Καναδά, η ενσωμάτωση του IB στα δημόσια σχολεία



αντικατοπτρίζει μία ευρύτερη νεοφιλελεύθερη τάση προς μεγαλύτερη γονεϊκή επιλογή προκειμένου να επιτευχθούν υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα και έτσι να προσελκύσουν μαθητές από τη μεσαία και την ανώτερη κοινωνική τάξη που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία (Tarc, 2009, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b).

## **2.12 Η διάσταση της Διεθνούς Εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα IB**

Η διεθνής εκπαίδευση κάνει σταδιακά όλο και περισσότερο ορατή την παρουσία της (Dolby & Rahman, 2008· Hayden et al., 2002, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013) τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στην ανάπτυξη διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών συμπεριλαμβανομένου του IB (Lineham, 2013).

Το IB στοχεύει στην παροχή εκπαίδευσης σε εναρμόνιση με την πραγματιστική και ηθική στοχοθεσία της διεθνούς εκπαίδευσης, όπως ξεκάθαρα διαγράφεται στη δήλωση αποστολής και στα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν το Προφίλ Μαθητή (Wells, 2011: 175).

Προκειμένου να γίνει αντιστοίχιση των ποικίλων ερμηνειών για τη διεθνή εκπαίδευση με τους στόχους του IB, ο Lineham (2013) παραθέτει μερικές από τις βασικότερες ιστορικές επιρροές που οδήγησαν στη δημιουργία του:

- Πρακτική αναγκαιότητα για πρόγραμμα σπουδών προς τους μαθητές που στόχευαν στην παγκόσμια τριτοβάθμια εκπαίδευση (Sylvester, 2007, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013)
- Απαιτήσεις γονέων (οι πελάτες), οι οποίοι ασκούσαν πολιτική επιρροή και ήταν εναντίον της πολιτισμικής προκατάληψης και της έλλειψης διεθνούς προοπτικής των εθνικών συστημάτων (Sylvester, 2007, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013)
- Ενστερνισμός των ιδεωδών περί ενθάρρυνσης της ειρήνης και της πολιτισμικής κατανόησης μέσω της διεθνούς εκπαίδευσης όπως προωθήθηκε από την UNESCO (Marshall, 2007· Sylvester, 2007, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013), αλλά και εν γένει των αξιών περί ειρήνης μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Hill, 2007, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013).

Ο Lineham (2013) παραθέτει το σημείο από τη Δήλωση Αποστολής του IB, στο οποίο είναι ορατοί οι προαναφερθέντες πόλοι επιρροής, καθώς το IB στοχεύει 'στην ανάπτυξη νέων με ερευνητικό χαρακτήρα, γνώσεις και ευαισθησία, οι οποίοι θα βοηθήσουν να δημιουργηθεί ένας καλύτερος και πιο ειρηνικός κόσμος μέσω της διαπολιτισμικής κατανόησης και του αλληλοσεβασμού'.

Οι Brooks & Waters (2014) αναφέρουν ότι στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία το IB εκλαμβάνεται ως μέρος μίας γενικότερης τάσης προς τη διεθνοποίηση του προγράμματος σπουδών και την καλλιέργεια μίας ευρύτερης παγκόσμιας συνείδησης ανάμεσα στους μαθητές. Οι Rizvi και Lingard (2010, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014) υποστηρίζουν ότι αυτή η τάση ενισχύει την παγκόσμια κινητικότητα και τη δυνατότητα εργασίας σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, με προσόντα προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις όχι τόσο των εθνικών αγορών εργασίας αλλά των διεθνών, υποδηλώνοντας την παγκόσμια δικτύωση των προγραμμάτων σπουδών.

### **2.12.1 Η έννοια του διεθνούς πνεύματος (international mindedness)**

Μία από τις βασικές επιδιώξεις του προγράμματος IB είναι και η ανάπτυξη ατόμων με διεθνές πνεύμα (international mindedness) (Lineham, 2013). Ο στόχος διαμόρφωσης διεθνούς πνεύματος αποτελεί κοινό πεδίο στα περισσότερα διεθνή σχολεία, αν και η συγκεκριμένη έννοια αποκτά διαφορετική εννοιολόγηση σε διαφορετικά διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα, ενώ παράλληλα το κάθε σχολείο μπορεί να την ερμηνεύσει διαφορετικά. Εξάλλου, η διακήρυξη του διεθνούς πνεύματος δεν σημαίνει απαραίτητα την πραγματική ή αποτελεσματική εφαρμογή της.

Ο IBO ισχυρίζεται ότι το IB πρόγραμμα καλλιεργεί την ανάπτυξη διεθνούς πνεύματος και παράλληλα αναγνωρίζει την αξία της ύπαρξης ποικίλων κουλτούρων. Ο ορισμός του διεθνούς πνεύματος συνδέεται με την διαπολιτισμική κατανόηση, την πολυγλωσσία και την ενασχόληση με θέματα παγκοσμίου ενδιαφέροντος. Το διεθνές πνεύμα αποτελεί μία προοπτική κατά την οποία το άτομο βλέπει τον εαυτό του ως μέλος της παγκόσμιας κοινότητας, ενώ διακατέχεται από την αίσθηση ευθύνης απέναντι στα μέλη της. Αναφέρεται στην επίγνωση της σύνδεσης όλων των εθνών και ατόμων, αλλά και την αναγνώριση της πολυπλοκότητας αυτών των σχέσεων. Τα άτομα με διεθνές πνεύμα εκτιμούν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και κάνουν προσπάθεια να μάθουν περισσότερα για αυτούς. Επιδεικνύουν προσωπικό ενδιαφέρον για όλους τους ανθρώπους με δέσμευση στις αξίες της κοινότητας. Διακατέχονται, επίσης, από πλήρη επίγνωση των άμεσων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των ανθρωπίνων ενεργειών στο περιβάλλον και την παγκόσμια κοινωνία (<http://www.ibyb.org/news/education-the-worlds-global-language-2> 5/5/18).

Στον αντίποδα, όμως, υπάρχει το επιχείρημα ότι το IB είναι μεν απροκάλυπτα διεθνές όσον αφορά το περιεχόμενο, αλλά στο επιστημολογικό επίπεδο ενστερνίζεται τη δυτική κουλτούρα (Oord, 2007, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b).

## 2.12.2 Η έννοια της διαπολιτισμικής κατανόησης

Η διαπολιτισμική κατανόηση εκλαμβάνεται από τον IBO ως βαθύτερη αναγνώριση και όχι απλή αντίληψη των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική κατανόηση περιλαμβάνει τις έννοιες της ενσυναίσθησης, του σεβασμού, καθώς και της ευρύτητας πνεύματος ώστε να αναγνωριστεί η ύπαρξη και η αναγκαιότητα πολλαπλών αντιλήψεων (Hill, 2005, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014).

Η δημιουργία ενός καλύτερου και πιο ειρηνικού κόσμου μέσω διαπολιτισμικής κατανόησης είναι βασικό σημείο στη Δήλωση Αποστολής του IB. Εντούτοις, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το πόσο μπορεί το DP να συμφιλιώσει τέτοια υψηλά ιδανικά με την πρακτικότητα του σκοπού προσφοράς ενός ακαδημαϊκά απαιτητικού προγράμματος σπουδών το οποίο θα διευκολύνει την εισαγωγή σε κορυφαία πανεπιστήμια παγκοσμίως (Lee et al., 2013, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Δύο στοιχεία του DP έχουν προσδιοριστεί ως μηχανισμοί επίτευξης του ανωτέρου σκοπού: το Προφίλ Μαθητή και το CAS.

Το Προφίλ Μαθητή αποτελεί μία ευρεία περιγραφή δυνατοτήτων και υποχρεώσεων τα οποία προωθούνται μέσω των παιδαγωγικών, πρακτικών και του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών του DP (<https://www.ibo.org/benefits/learner-profile/> 13/5/18). Αυτοί οι μαθησιακοί στόχοι συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη μη-γνωστικών δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τη διαπολιτισμική κατανόηση. Για παράδειγμα, κατακτώντας τα χαρακτηριστικά του Προφίλ Μαθητή, οι μαθητές ενεργούν με αισθήματα φροντίδας, σεβασμού, συμπόνιας, ενσυναίσθησης (Hare, 2010, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014).

Από την άλλη πλευρά, όμως, υποστηρίζεται ότι τα χαρακτηριστικά του Προφίλ Μαθητή φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με την ανάπτυξη καριέρας παρά με την προώθηση συνεργασίας και αλληλεγγύης με τις τοπικές κοινότητες (Wright & Lee, 2014), ενώ η Resnik (2009, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014) αναφέρει ότι παρά την παραπομπή των χαρακτηριστικών του Προφίλ Μαθητή σε κοσμοπολίτικες αξίες, ο βαθύτερος στόχος προσβλέπει στην απρόσκοπτη μετάβαση στο παγκοσμιοποιημένο εργασιακό περιβάλλον.

Το CAS είναι υποχρεωτικό μάθημα και ορίζεται από τον IBO ως κεντρικός πυλώνας μίας ολιστικής μόρφωσης. Το κομμάτι εκείνο που αναφέρεται στην παροχή κοινωφελών υπηρεσιών αφορά κυρίως στη διαπολιτισμική κατανόηση εφόσον παρέχονται πρακτικές ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλοεπιδράσουν με τις τοπικές κοινότητες (Wright & Lee, 2014).

Στον αντίποδα, το CAS αποτελεί ένα συντονισμένο πρόγραμμα προσέλευσης γονέων, και όχι έναν αυθεντικό τρόπο μετάδοσης διαπολιτισμικών εμπειριών. Η προσέλευση γονέων γίνεται

‘πουλώντας μία κοσμοπολίτικη θεώρηση για τον κόσμο’ και των δυνατοτήτων που προσφέρονται στα παιδιά να ‘κάνουν το καλό’ ως παγκόσμιοι ηγέτες στο μέλλον, αλλά και στο παρόν μέσω της κοινοτικής εργασίας (Windle and Stratton, 2013, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Επιπλέον, οι εμπειρίες που αποκομίζονται μέσω του προγράμματος CAS μπορούν κάλλιστα να παρουσιαστούν ως δείγματα καλών πρακτικών για την υποστήριξη αιτήσεων σε πανεπιστήμια.

Όσοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το DP προωθεί τη διαπολιτισμική κατανόηση, ισχυρίζονται ότι ο λόγος ύπαρξης του IBDP είναι η παροχή προοδευτικών εκπαιδευτικών εμπειριών οι οποίες διαφέρουν από την πλειοψηφία των εθνικών προγραμμάτων σπουδών και στις οποίες συγκαταλέγεται η διαπολιτισμική κατανόηση (Wright & Lee, 2014: 154).

Το Προφίλ Μαθητή και το πρόγραμμα CAS θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση γεφυρώνοντας φυσικές, πολιτισμικές και κοινωνικο-οικονομικές διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθητών DP και των υπολοίπων μαθητών της εκάστοτε κοινότητας. Όμως, οι μαθητές δεν δίνουν την αντίστοιχη προτεραιότητα και στα δύο αυτά, εφόσον μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη βαθμολογία των αξιολογήσεων που έχουν σχέση με την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο εις βάρος της δέσμευσής τους στο πρόγραμμα που αξιολογείται απλώς ‘περνάω-κόβομαι’ που ισχύει για το CAS (Wright & Lee, 2014).

### **2.12.3 Η έννοια του κοσμοπολιτισμού**

Ο κοσμοπολιτισμός αποτελεί αμφισβητούμενο όρο που υπόκειται συχνά σε κριτική. Οι κοσμοπολίτες διαθέτουν μία διεθνή προοπτική η οποία τους βοηθάει να εργαστούν και να αισθάνονται άνετα σε οποιοδήποτε μέρος στον κόσμο (Loh, 2016) και για αυτό το λόγο η διεθνής εκπαίδευση αποτελεί πεδίο παραγωγής κοσμοπολίτικης ταυτότητας (Rizvi, 2005). Συμπυκνώνοντας τους στόχους του IB υπό το πρίσμα της διεθνούς εκπαίδευσης, ο συσχετισμός με την έννοια του κοσμοπολιτισμού βασίζεται στη θεώρηση του κόσμου όχι ως ‘εκείνοι και εμείς’, αλλά ως ‘εμείς και εμείς’ (Ellis, 2006, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013) .

Ο κοσμοπολιτισμός δεν αφορά την ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορετικότητα, αλλά την προθυμία να μάθει κάποιος από ή και μαζί με άλλες παραδόσεις και ανθρώπινα κληροδοτήματα (Hansen, 2010, όπ. αναφ. στο Lineham, 2013). Η δυναμική φύση του κοσμοπολιτισμού επιτρέπει την αφομοίωση και την ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης και κατανόησης μεταξύ ατόμων με διαφορετικές απόψεις το οποίο και συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος του IB, υποστηρίζει ο Lineham (2013).

Οι μαθητές αναπτύσσουν κοσμοπολίτικο κεφάλαιο το οποίο ορίζεται ως η ανάπτυξη τάσεων και ικανοτήτων εμπλοκής σε παγκοσμιοποιημένες κοινωνικές αρένες και επιτυχία στον αγώνα κατάκτησης προνομιακής θέσης σε παγκόσμιο επίπεδο (Weenick, 2008 σε Windle & Stratton, 2012, όπ. αναφ. στο Loh, 2016).

Η Tuxen (2017) θεωρεί τον κοσμοπολιτισμό ως μία μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου σε συνάρτηση με τις έννοιες περί κεφαλαίου και αναπαραγωγής του Bourdieu. Με βάση αυτή τη θεώρηση, ο κοσμοπολιτισμός σχετίζεται με την ταξική αναπαραγωγή, λειτουργώντας με όρους συσσώρευσης μορφών κεφαλαίου που οδηγούν στο διαχωρισμό και την αναπαραγωγή τάξεων. Το κοσμοπολίτικο πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί τη σωματική και πνευματική προδιάθεση και ικανότητα που βοηθάει το άτομο να εμπλακεί στην κοινωνική αρένα της παγκοσμιοποίησης. Το άτομο συγκεντρώνει, αναπτύσσει και επιδειχνει κοσμοπολίτικο πολιτισμικό κεφάλαιο σε διάφορες περιστάσεις, όπως αποτελούν για παράδειγμα τα ταξίδια στο εξωτερικό, η αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες, ανθρώπους ή προϊόντα (π.χ. μέσα μαζικής ενημέρωσης) και η σχεδόν άπταιστη γνώση της αγγλικής γλώσσας αλλά και τουλάχιστον μίας ακόμη ξένης γλώσσας. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι επικρατούν παγκόσμιες ιεραρχίες και το κοσμοπολίτικο πολιτισμικό κεφάλαιο που αποκτάται στη Δύση θεωρείται το πιο πολύτιμο, εφόσον η πλειοψηφία των σπουδαστών επιδιώκουν σπουδές τριτοβάθμιας βαθμίδας στην αγγλόφωνη Δύση (Don Weekink, 2008, όπ. αναφ. στο Tuxen, 2017).

Η ‘έκθεση’ (exposure) είναι ένας τοπικός όρος που χρησιμοποιήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους που έλαβαν μέρος στην έρευνα της Tuxen (2017) και αντικατοπτρίζει την ακαδημαϊκή έννοια του κοσμοπολίτικου πολιτισμικού κεφαλαίου που αποτελεί δομικό στοιχείο στην ταξική αναπαραγωγή και ταξική οριοθέτηση κατά τον Bourdieu. Η έννοια της έκθεσης εκλαμβάνεται ως κάτι το οποίο μπορεί να βιωθεί και αποκτηθεί ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων παγκόσμιων, κοσμοπολίτικων δραστηριοτήτων του εκάστοτε ατόμου μέσα στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαίδευσης. Η ελίτ χρησιμοποιεί το υπάρχον οικονομικό κεφάλαιο για να αποκτήσει πρόσβαση στο κοσμοπολίτικο πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο και ενδυναμώνει την ελίτ κοινωνική της θέση (Bourdieu, 1986, όπ. αναφ. στο Tuxen, 2017).

Μία διευρυμένη χρήση του πολιτισμικού κεφαλαίου όπως εννοιολογήθηκε από τον Bourdieu είναι το κεφάλαιο κοσμοπολιτισμού που ανέπτυξε ο Weenink (2008, όπως αναφ. στο Resnik, 2012b) και που αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς προετοιμάζουν τα παιδιά τους για τον παγκοσμιοποιημένο κόσμο, για παράδειγμα με την εγγραφή τους σε διεθνή σχολεία στην Ολλανδία.

Μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων, οι μαθητές μπορούν να φανταστούν τον εαυτό τους ως καταναλωτές υψηλού επιπέδου πολιτισμού, ενώ το πρόγραμμα σπουδών σε γλώσσα πέραν της μητρικής σε συνδυασμό με το διεθνές πνεύμα και τη διαπολιτισμική κατανόηση, τους επιτρέπει να φανταστούν τον εαυτό τους ως κοσμοπολίτικα υποκείμενα που μετακινούνται αβίαστα μεταξύ τόπων και πολιτισμών. Μέσω των προσφερόμενων σχολικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές αναμειγνύονται με ομάδες που τα σχολεία θεωρούν ως οι πιο επιθυμητές ομάδες αναφοράς. Παράλληλα, αναπτύσσουν τα δικά τους δίκτυα με άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, ασχέτως εάν διαφέρουν κατά έθνος, πολιτισμό και/ή θρησκεία. Ουσιαστικά, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως πρακτική παγκόσμιας ‘ενσωμάτωσης’ (Kenway & Fahey, 2014: 191).

Δεδομένου του έντονου ανταγωνισμού για θέσεις σε κορυφαία πανεπιστήμια στο εξωτερικό, οι εμπειρίες από προγράμματα κοινοτικής υπηρεσίας επιτρέπουν στους μαθητές να θέσουν στον εαυτό τους ως παγκόσμιο πολίτη. Σε κάθε περίπτωση, ο κυρίαρχος λόγος είναι ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να είναι κοσμοπολίτες, ικανοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον κόσμο γενικότερα. Ο κοσμοπολιτισμός λειτουργεί ως μορφή διάκρισης (Bourdieu, 1984, όπ. αναφ. στο Loh, 2016) στον αγώνα για απόκτηση διαπιστευτηρίων και πιστοποιήσεων. Οι μαθητές συσσωρεύουν τάσεις και εμπειρίες τόσο από το σπίτι όσο και από το σχολείο, οι οποίες με τη σειρά τους τους κατευθύνουν προς τη δημιουργία ενός παγκόσμιου κοσμοπολίτικου πορτφόλιο το οποίο τους προσδίδει περισσότερα ανταγωνιστικά προνόμια.

### 3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΤΑΘΕΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΙΤ

Το αίτημα για πιο δίκαιη κοινωνία μέσω της κοινωνικής κινητικότητας είναι ένα ζήτημα που κατέχει υψηλή θέση στην ατζέντα των ανεπτυγμένων χωρών (ΟΟΣΑ, 2010, όπ. αναφ. στο Brown, 2013). Εντούτοις, η κοινωνική κινητικότητα φαίνεται να αποτελεί μέρος του προβλήματος και όχι λύση για περισσότερη δικαιοσύνη. Η μελέτη της κοινωνικής κινητικότητας επαναφέρει στην επιφάνεια ευρύτερα ζητήματα περί του ρόλου της εκπαίδευσης ως μηχανισμού 'διαλογής', ενώ οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές φαίνεται ότι δεν μπορούν να επιλύσουν το πρόβλημα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Brown, 2013).

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες Kenway και Langmead (2017), παρόλο που υπάρχουν ποικίλες θεωρίες για την έρευνα των κοινωνικά επικρατέστερων ομάδων, στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο ο Bourdieu χαίρει το μεγαλύτερο θεωρητικό αποτύπωμα. Αυτό θα ξεδιπλωθεί πιο αναλυτικά στην πορεία της μελέτης μας.

Μία από τις κύριες θεωρήσεις του Bourdieu αναφέρει ότι τα ατομικά επιτεύγματα κρίνονται εν μέσω ενός ανταγωνιστικού κλίματος στο οποίο ευνοούνται όσοι προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις εξαιτίας των ανώτερων υλικών και πολιτισμικών πλεονεκτημάτων τους (Bourdieu, 1984, όπ. αναφ. στο Brown, Power, Tholen, & Allouch, 2014). Μέσα στο τεράστιο, πλέον, σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης, η έμφαση εστιάζει τόσο στα ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια όσο και στις προσωπικές δεξιότητες, το χαρακτήρα και την κοινωνική εμπιστοσύνη (Brown & Hesketh, 2004· Jackson, Goldthorpe & Mills, 2005, όπ. αναφ. στο Brown et al., 2014). Απαιτείται πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες εκτός τάξης, όπως αποτελούν, για παράδειγμα, τα ταξίδια στο εξωτερικό και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες από τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων (Bourdieu, 1984, όπ. αναφ. στο Brown et al., 2014). Αυτό δυσχεραίνει την προσπάθεια ατόμων από χαμηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο να αποκρύψουν την πολιτισμική τους κληρονομιά πίσω από το προσώπιο της τεχνικής εξειδίκευσης μέσω της εκπαίδευσης (Rose, 1999· Skeggs, 2004, όπ. αναφ. στο Brown et al., 2014).

### **3.1 Διεθνής εκπαίδευση: πολυπόθητος στόχος αλλά και παράγοντας κοινωνικής διάκρισης;**

Οι στρατηγικές των σχολείων στην παγκόσμια σκηνή μπορούν να θεωρηθούν ως αναδυόμενες μορφές ταξικής διαμόρφωσης παγκοσμίως. Επί του παρόντος, μαθαίνουν το ρόλο τους στην παγκόσμια σκηνή (Kenway & Langmead, 2017).

Σύμφωνα με την Resnik (2012b), οι περισσότεροι ερευνητές αντιμετωπίζουν τη διεθνή εκπαίδευση ως μια νέα στρατηγική κοινωνικής αναπαραγωγής τοπικών ή παγκόσμιων ελίτ τάξεων. Τα παιδιά αναπαράγουν το διεθνές πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων τους στα διεθνή σχολεία (Wagner, 1997, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b), ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις αποτελούν βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Resnik, 2012b).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η διεθνής εκπαίδευση αποτελεί μέσο κοινωνικής κινητικότητας για την επίδοξη μεσαία τάξη. Τα διεθνή σχολεία πιθανότατα συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μίας παγκόσμιας τάξης εφόσον γεφυρώνουν την αποφοίτηση των σπουδαστών τους με την εισαγωγή τους σε κορυφαία πανεπιστήμια, διασφαλίζοντας έτσι τη μετέπειτα περίβλεπτη επαγγελματική αποκατάσταση σε διεθνικούς οργανισμούς (Brown & Lauder, 2009, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b).

### **3.2 Το σχολείο ως πεδίο κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής**

Ο ρόλος των ελίτ σχολείων στην αναπαραγωγή πλεονεκτημάτων αποτελεί μία από τις βασικές ανησυχίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μετά την επιδραστική δουλειά των Bourdieu και Passeron στη Γαλλία (Loh, 2016). Σύμφωνα με τον Apple (2004), η βαρύτητα που αποδίδεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο κατά την ανάλυση του Bourdieu δείχνει ότι η αναπαραγωγή απομακρύνεται από τα ταξικά προνόμια (η δύναμη μεταδίδεται από τη μία οικογένεια στην επόμενη κυρίως μέσω οικονομικής ιδιοκτησίας) και εκπορεύεται από προνόμια που αποδίδονται μέσω του σχολείου. Ο Apple (2004) αναφέρει ότι τα ίδια τα σχολεία είναι από τα πρώτα παραδείγματα ιδρυμάτων τα οποία ανταποκρίνονται σε όσους ήδη κατέχουν οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο· μήνυμα το οποίο καμία δημοκρατική κοινωνία δεν θα επιθυμούσε να περάσει στο λαό της.

Στην Αγγλία, όπως και στις Η.Π.Α., τα σχολεία διαβαθμίζονται ιεραρχικά με βάση το κύρος και τη φήμη. Η αξιολόγησή τους γίνεται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που επιτυγχάνουν υψηλή βαθμολογία σε συγκεκριμένα εθνικά τεστ, παρόλο που είναι σιωπηρά αποδεκτό ότι



υφίσταται μεγάλη σχέση μεταξύ των σχολικών αποτελεσμάτων και του επιπέδου οικονομικής ανέχειας (Apple, 2004).

Οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες κάνουν τα δημόσια σχολεία να φαίνονται κατώτερης απόδοσης και αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τα ελίτ σχολεία. Χρησιμοποιώντας την περιγραφή του Bourdieu (1984:165, όπ. αναφ. στο Fernández, 2009), τα δημόσια σχολεία έχουν εμπλακεί σε έναν αγώνα αναπαραγωγής και, εξαιτίας των αρχικών μειονεκτημάτων, ηττούνται σε αυτόν πριν καν αρχίσει.

Όπως υποστηρίζουν οι Wolff και Moura (2005, όπ. αναφ. στο Fernández, 2009), τα ιδιωτικά σχολεία αντικατοπτρίζουν καλύτερα τις προτιμήσεις των γονέων και των μαθητών και γεφυρώνουν τα κενά που αφήνει το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε φροντίζοντας την κάλυψη αναγκών ειδικών πληθυσμών, είτε παρέχοντας εκπαίδευση που καλύπτει συγκεκριμένες προτιμήσεις. Πιο συγκεκριμένα στη Χιλή, τα ιδιωτικά σχολεία επιλέγουν μαθητές σύμφωνα με το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Αυτό συνεπάγεται διεύρυνση του χάσματος επιδόσεων μεταξύ των μαθητών αυτών των σχολείων και των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται δύσκολα αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο τα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να υπηρετήσουν το δημόσιο καλό και όχι αποκλειστικά ιδιωτικές ομάδες (Fernández, 2009).

Επίσης, όσοι φοιτούν σε διάσημα ιδιωτικά σχολεία έχουν περισσότερες πιθανότητες να μεταβούν στο εξωτερικό για πανεπιστημιακές σπουδές και να τύχουν υποστήριξης σε αυτή την επιλογή τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε σύγκριση με όσους φοιτούν σε άλλα σχολεία. (King et al., 2011), (Brooks & Waters, 2009, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014).

Ωστόσο, τα ιδιωτικά σχολεία σε καμία περίπτωση δεν είναι ομοιογενή, αλλά ποικίλουν σε επίπεδο κοινωνικού κύρους, κοινωνικής σύνθεσης και ακαδημαϊκής επίδοσης. Για παράδειγμα, στην Πορτογαλία κάποια ιδιωτικά σχολεία αποτελούν 'καταφύγιο' της ελίτ, η οποία πληρώνει υψηλά δίδακτρα προκειμένου να εξασφαλίσει την κοινωνική αναπαραγωγή και διάκριση. Έτσι, τα εν λόγω σχολεία εμφανίζονται στις κορυφαίες θέσεις κατάταξης. Στον αντίποδα, κάποια ιδιωτικά σχολεία είναι στις χειρότερες θέσεις κατάταξης. Πρόκειται κυρίως για εκείνα που, δεχόμενα μαθητές από μη προνομιούχες ομάδες, παρουσιάζουν κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία, παρόμοια με εκείνη των δημοσίων σχολείων (Abrantes & Quaresma, 2013).

### 3.3 Το προφίλ των ελίτ σχολείων

Ο προσδιορισμός της ελίτ αποτελεί έναν αμφιλεγόμενο όρο. Σύμφωνα με τον Koh (2017), η «ελίτ νεολαία» αναφέρεται σε όσους προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και μπορούν να εκμεταλλευτούν την ταξική τους θέση προκειμένου να φοιτήσουν σε ακριβά ελίτ σχολεία. Η ελίτ νεολαία και οι γονείς πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο τους προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την εισαγωγή τους σε ελίτ πανεπιστήμια και εργασιακούς χώρους με υψηλές οικονομικές απολαβές (Mullen 2009· Weis, Cipollone & Jenkins, 2014· Rivera, 2015, όπ. αναφ. στο Koh, 2017: 3).

Η van Zanten (2009) ορίζει την ελίτ ως ομάδες ατόμων με κοινωνικό κύρος (status groups) οι οποίες κατέχουν κυρίαρχες θέσεις. Αναφέρει τον Giddens (1974, όπ. αναφ. στο van Zanten, 2009: 329) και την 'προτροπή' του να λαμβάνονται υπόψη δύο διαφορετικές παράμετροι στη μελέτη της ελίτ. Η μία παράμετρος αφορά στο εκάστοτε είδος καναλιού που κυριαρχείται προνομιακά από ελίτ ομάδες ώστε να μπορούν να αναπαραγάγουν την κοινωνική τους θέση, ενώ η άλλη παράμετρος εξετάζει το βαθμό κοινωνικής κλειστότητας ή ανοικτότητας αυτών των καναλιών σε άλλες ομάδες. Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα από αυτά τα κανάλια και μάλιστα η van Zanten (2009) το αναφέρει ως κανάλι το οποίο απέκτησε ένα ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες.

Οι Brooks και Waters αναφέρουν τα ελίτ σχολεία ως σημαίνον πεδίο από κοινωνιολογική σκοπιά, καθώς κατέχουν σημαντική δύναμη μέσα στην κοινωνία και παρέχουν ένα βασικό μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής αναπαραγωγής (Allan, 2010, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014).

Οι κοινωνιολογικές μελέτες για τα ελίτ σχολεία υποδεικνύουν ότι ο πρωταρχικός τους σκοπός έγκειται στην εξυπηρέτηση κυρίαρχων κοινωνικά ομάδων - εντός των εθνικών πυλών - παρέχοντας πλεονεκτήματα στους ήδη προνομιούχους. Οι Kenway και Fahey (2014) αναφέρονται στη μετέπειτα επέκταση των ελίτ σχολείων εκτός των εθνικών συνόρων, την αλλαγή των κανονισμών του παιχνιδιού προς την τόνωση της διεθνούς κινητικότητας μέσω σχολικών πρακτικών. Συνεπώς, προτάσσεται η δυνατότητα για κινητικότητα ανά τον κόσμο, σε αντιδιαστολή με τη στασιμότητα, και για μαθητές συγκεκριμένου διαμετρήματος ικανοτήτων και κοινωνικής θέσης.

Τα ελίτ σχολεία είναι εξ ορισμού 'τα καλύτερα των καλύτερων': ανώτερα, ξεχωριστά, επιφανή, ιδιαίτερα (Kenway & Langmead, 2017). Μερικά από τα κριτήρια που κατατάσσουν τα σχολεία στην κατηγορία των ελίτ σχολείων είναι (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό): οι επιτυχίες στις τελικές εξετάσεις και εισαγωγή μαθητών σε διεθνούς φήμης πανεπιστήμια, οι απόφοιτοι με

επιρροή στην κυβέρνηση, τη βιομηχανία, τα επαγγέλματα, τις τέχνες και τα αθλήματα, η ανάπτυξη διασυνδέσεων με ισχυρές προσωπικότητες σε διάφορες σφαίρες επιρροής και με μεγάλο δημόσιο κύρος, τα υψηλά δίδακτρα, τα αυξημένα έσοδα από δωρεές και κληροδοτήματα, οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός. Οι έρευνες εστιάζουν κυρίως σε ελίτ σχολεία που βρίσκονται σε χώρες που ανήκαν στην πρώην βρετανική αυτοκρατορία και έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με το βρετανικό μοντέλο δημοσίου σχολείου (Kenway & Langmead, 2017).

Οι Brooks και Waters (2014) διακρίνουν τα ελίτ σχολεία σε τρεις ομάδες: α. ιδιωτικά σχολεία που ασκούν επιρροή, β. ιδιωτικά σχολεία με υψηλές επιδόσεις, και γ. κρατικά σχολεία με υψηλές επιδόσεις (οι δύο τελευταίες κατηγοριοποιήσεις μορφοποιούνται σύμφωνα με κατατάξεις του Υπουργείου Παιδείας).

Τα ελίτ εκπαιδευτικά ιδρύματα διακατέχονται από κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία ταυτόχρονα τα διακρίνουν από τα υπόλοιπα ιδρύματα και τα οποία επιτρέπουν τον χαρακτηρισμό τους ως ‘καθολικών ιδρυμάτων’ (‘total institutions’). Μέσω του επίσημου αλλά και του ‘κρυφού’ προγράμματος σπουδών, αυτά τα χαρακτηριστικά παρέχουν στους μαθητές ένα δυναμικό συμπληρωματικό μοντέλο κοινωνικοποίησης, το οποίο ασκεί αποφασιστική επιρροή στη δημόσια και ιδιωτική ενήλικη ζωή τους (1991, Faguer, όπ. αναφ. στο van Zanten, 2009).

Επιπρόσθετα, τα ελίτ σχολεία διακατέχονται από σχέση ανεξαρτησίας με την εθνική κυβέρνηση (Kenway & Fahey, 2014). Άλλωστε, η μεγαλύτερη διαχειριστική αυτονομία που έχει αποδοθεί από το κράτος στα ιδιωτικά σχολεία έχει συντελέσει προς ίδιον όφελος των ελίτ σχολείων στην αρένα του ανταγωνισμού για τις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, εφόσον δεν απαιτούν καμία οικονομική υποστήριξη από το κράτος, αλλά χρεώνουν υψηλά δίδακτρα (Fernández, 2009).

Τα σχολεία παραμένουν ελιτίστικα περιορίζοντας την πρόσβαση σε αυτά μόνο σε μαθητές που προέρχονται από ευκατάστατες οικογένειες. Εντούτοις, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στις Η.Π.Α., το 91% των IBDP σχολείων είναι κρατικά-χορηγούμενα ιδρύματα (Wright & Lee, 2014).

Μελετώντας τα ελίτ ιδρύματα της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας στη Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η van Zanten (2009) αναφέρει ως χαρακτηριστικά τους την κλειστότητα και το μικρό μέγεθος. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούσαν βασικά χαρακτηριστικά των οικοτροφείων και των αποκλειστικών κολλεγίων στο Η.Β. και τις Η.Π.Α., τουλάχιστον μέχρι τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ενώ στη Γαλλία, των *classes préparatoires aux grandes écoles* των μεγάλων πόλεων. Η εσωτερική συνοχή αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ελίτ ιδρυμάτων, κυρίως μέσω τελετουργιών κατά την έναρξη και

λήξη των σπουδών, σημαντικών στιγμών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και μέσω μαθησιακών και κοινωνικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών τους, αλλά και μεταξύ των ιδρυμάτων και των αποφοίτων, προσδίδοντας κοινωνικό δείκτη στην ιδιότητα του μέλους. Η van Zanten προσθέτει στη λίστα των χαρακτηριστικών την κοινωνική κουλτούρα, την κοινωνικοποίηση μέσω αδελφοτήτων, ομίλων και συλλόγων, καθώς και το ιδιαίτερο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών (Bernstein, 1997, όπ. αναφ. στο Van Zanten, 2009). Το τελευταίο διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα προγράμματα όσον αφορά στο περιεχόμενο (έμφαση στα Λατινικά και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, αλλά και στα Μαθηματικά στη Γαλλία), την παιδαγωγική (ατομικές διδασκαλίες) και τις μεθόδους αξιολόγησης (συγκεκριμένες εξετάσεις πρόσβασης). Η van Zanten υπογραμμίζει ότι τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά αποτελούν αποτέλεσμα των άμεσων και έμμεσων επιλογών των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (1996, Bourdieu, όπ. αναφ. στο van Zanten, 2009: 330).

Εντούτοις, η δυνατότητα των ελίτ ιδρυμάτων να διαμορφώσουν τους μαθητές τους υφίσταται περιορισμούς που απορρέουν από τις προσδοκίες των κυρίαρχων ομάδων (1974, Kamens, όπ. αναφ. στο Van Zanten, 2009), ενώ ο Meyer (1970, όπ. αναφ. στο Van Zanten, 2009) κάνει λόγο για το 'κοινωνικό καταστατικό' (social charter) εκχώρησης προνομίων που χαρτογραφεί την παραγωγή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υποκειμένων. Το εν λόγω καταστατικό, αν και διαφοροποιείται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις ιδέες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην εκάστοτε χρονική περίοδο, επηρεάζεται, επίσης, σε ευρύτερους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες. Εδραιωμένες αλλά και νέες ομάδες με κύρος αγωνίζονται για να ενθαρρύνουν τα ελίτ ιδρύματα να διαφυλάξουν τα εθνικά πολιτισμικά πρότυπα και μοτίβα στρωματοποίησης ή να καινοτομήσουν διαχέοντας νέα πολιτισμικά ή κοινωνικά ιδεώδη (Van Zanten, 2009: 331).

Οι γονείς μαθητών των ελίτ σχολείων έχουν υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση και απασχολούνται είτε ως επιφανείς επιχειρηματίες είτε σε άλλες θέσεις κύρους (Abrantes & Quaresma, 2013). Στην έρευνα της Loh (2016), όλοι οι γονείς των μαθητών ενός ελίτ σχολείου στη Σιγκαπούρη (που προσφέρει το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου IB) είχαν αποφοιτήσει από Πανεπιστήμιο, εργάζονταν, έμεναν σε ιδιωτική κατοικία και ταξίδευαν πολύ με την οικογένειά τους. Οι γονείς που μετακινούνται για λόγους εργασίας – σε διεθνικές εταιρείες, ΜΚΟ και διεθνείς διακρατικούς οργανισμούς - αποτελούν μία δια-εθνική προνομιούχα τάξη που βρίσκεται σε αέναη κίνηση, σύμφωνα με τους Elliott & Urry, (2010, όπ. αναφ. στο Kenway & Fahey, 2014). Στον αντίποδα, υπάρχουν αυτοί που η Ong (1999, όπ. αναφ. στο Kenway & Fahey, 2014) αποκαλεί 'ευέλικτοι πολίτες', για τους οποίους η εκπαίδευση αποτελεί στρατηγική

μετανάστευσης σε άλλες χώρες και στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες που τυχόν υπάρχουν εκεί. Αυτές οι πρακτικές αναφέρονται ως ‘στρατηγικές παγκόσμιας συσσώρευσης’ (accumulation).

Τα κριτήρια εισαγωγής σπουδαστών στα ελίτ εκπαιδευτικά ιδρύματα αντικατοπτρίζουν το αποτέλεσμα των εσωτερικών συμβιβασμών μεταξύ της διοίκησης και των εκπαιδευτικών, καθώς και των εξωτερικών, ανταγωνιστικών πιέσεων που προέρχονται από παρόμοιους οργανισμούς. Επιπρόσθετα, υπαγορεύονται από τις εκάστοτε αλλαγές στην κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στις ομάδες κύρους (status groups) της ευρύτερης κοινωνίας (Bourdieu and Passeron 1997· Karabel, 2005· Karen, 1990, όπ. αναφ. στο Van Zanten, 2009: 332). Η σχέση με το κράτος και την κυβερνητική πολιτική μπορεί κάλλιστα να ασκήσει επιρροή στον τρόπο επιλογής μαθητών ενός ελίτ σχολείου (Kenway & Fahey, 2014).

Ο ταξικός διαχωρισμός των ελίτ σχολείων εμπεριέχει κοινωνική και εκπαιδευτική διαλογή μέσω των κριτηρίων επιλογής όπως π.χ. κοινωνική τάξη, χρήματα, ‘αξιοκρατία’ μέσω διαγωνισμών, οικογενειακές διασυνδέσεις, θρησκεία, συμπεριφορά. Αυτού του είδους η διαλογή συχνά ενέχει επιλεκτική απορρόφηση των καλύτερων μαθητών από άλλους εκπαιδευτικούς χώρους ή κοινωνικές τάξεις, και επιχορήγηση υποτροφιών. Άλλες πρακτικές αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν το διαχωρισμό και την απομόνωση, οι οποίες συνίστανται στη συναναστροφή μαθητών με άλλους μαθητές από παρόμοια σχολεία μέσω εκπαιδευτικών, αθλητικών, πολιτιστικών ή κοινωνικών περιστάσεων. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έρχονται, ούτε καν ευκαιριακά, σε επικοινωνία με άτομα από τις υπόλοιπες ταξικές κατηγορίες (Kenway & Langmead, 2017).

Στη Γαλλία, το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό σύστημα εξετάσεων που υιοθέτησε το κράτος για την πρόσβαση των μαθητών στα ελίτ ‘ειδικά σχολεία’ (special schools) έδωσε στους εκπαιδευτικούς περισσότερα περιθώρια ελευθερίας στην επιλογή εκείνων που θα αποτελούσαν την ελίτ στο μέλλον, ενώ προίκισε τις ελίτ ομάδες με ισχυρό πιστεύω στην ατομική και κοινωνική νομιμότητά τους ως μελών μίας ‘κρατικής αριστοκρατίας’ (Bourdieu, 1996· Young, 1994, όπ. αναφ. στο Van Zanten, 2009).

Στο Η.Β. και τις Η.Π.Α., τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων (βαθμολογίες GCSE και A level) αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την πρώτη φάση επιλογής, ενώ στη συνέχεια τα διάφορα κολλέγια λαμβάνουν υπόψη και άλλα στοιχεία, τόσο αξιοκρατικά (αποτελέσματα συγκεκριμένων εξετάσεων γλώσσας, σχολικών δοκιμίων, Scholastic Aptitude Tests – SATs στις Η.Π.Α.), όσο και μη αξιοκρατικά, όπως το οικογενειακό και σχολικό υπόβαθρο, το οποίο αξιολογείται από τις αιτήσεις και τις συνεντεύξεις (Van Zanten, 2009). Στις Η.Π.Α., οι επιδόσεις

στις εξετάσεις SATs<sup>4</sup>, ο μέσος όρος βαθμολογίας (Grade Point Average-GPA), καθώς και οι επιδόσεις σε εξωσχολικές δραστηριότητες, είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τον ‘προικισμένο’ υποψήφιο φοιτητή από τη δεκαετία του 1950 έως και σήμερα.

### **3.4 Πρόγραμμα Σπουδών: το θερμοκήπιο για την επίτευξη στόχων της ελίτ**

Τα ελίτ σχολεία προσφέρουν υψηλών προδιαγραφών προγράμματα σπουδών και επιπρόσθετες δραστηριότητες στις τέχνες και τα αθλήματα, ενώ τα προγράμματα παροχής υπηρεσιών προς την κοινότητα έχουν αρχίσει να προωθούνται σε σημαντικό βαθμό, αναφέρουν οι Kenway & Fahey (2012, όπ. αναφ. στο Kenway & Fahey, 2014). Το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να αποκτά έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και, εν τέλει, για τη σταδιοδρομία σε ανώτερα επαγγέλματα, όπως η ιατρική, η νομική, οι διευθυντικές θέσεις σε δημόσιες υπηρεσίες, τα οικονομικά. Ουσιαστικά, το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί το ‘θερμοκήπιο’ για τις προσδοκίες και στόχους της ελίτ (Kenway & Fahey, 2014).

Μερικά από τα ελίτ σχολεία είτε δεν ακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, είτε το έχουν εμπλουτίσει, είτε ακολουθούν κάποιο πρόγραμμα σπουδών παράλληλα με το εθνικό. Τέτοιου είδους προγράμματα σπουδών θεωρείται ότι ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στη συγκεκριμένη κοινωνική τάξη πέρα από εθνικά όρια. Τα ελίτ σχολεία φροντίζουν, δηλαδή, για την κοινωνική ασφάλεια. Οι μαθητές συχνά μιλάνε για αυτό που κερδίζουν οι ίδιοι μέσω των δραστηριοτήτων. Αναγνωρίζουν πόσο προνομιούχοι είναι και έτσι εκτιμούν τα προνόμιά τους ακόμη περισσότερο. Οι ερευνήτριες Kenway και Langmead (2017: 17) υποστηρίζουν ότι άπαξ και οι μαθητές αντιληφθούν τον ‘ταξικό γκρεμό’ στον οποίο ίσως πέσουν, τότε αισθάνονται την ανάγκη να προστατέψουν ακόμη περισσότερο το φρούριο στο οποίο ανήκουν. Σύμφωνα με τις τελευταίες, το IB ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

Τα ελίτ σχολεία υπερηφανεύονται για τα υψηλά πρότυπα που διέπουν το πρόγραμμα σπουδών τους, αλλά και τις πρόσθετες παρεχόμενες ευκαιρίες. Το πρόγραμμα σπουδών εμπεριέχει την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανταγωνιστικότητας για την εξασφάλιση εισόδου στα ελίτ πανεπιστήμια και πρόσβασης σε οικονομικά και άλλα οφέλη της αγοράς εργασίας. Προωθούνται οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες σε τέχνες και αθλήματα με τις διάφορες λέσχες και τους ομίλους,

---

<sup>4</sup> Οι εξετάσεις SAT εισήχθησαν τη δεκαετία του 1930 στις Η.Π.Α. και σταδιακά αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Van Zanten, 2009). <https://sat.collegeboard.org/about-tests>

ενώ δίνεται έμφαση σε προγράμματα κοινωνικής εργασίας. Εντούτοις, ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών είναι τέτοιος ώστε σε κάθε περίπτωση να συντελεί στην εισαγωγή σε κορυφαία πανεπιστήμια και κατά συνέπεια στην εξασφάλιση καριέρας στις ανώτατες βαθμίδες επαγγελμάτων στα πεδία της ιατρικής, νομικής και πολιτικών μηχανικών, οικονομικών, επιχειρήσεων, αλλά και δημοσίων στελεχών σε διευθυντικές θέσεις (Kenway & Fahey, 2014).

Ο ανταγωνισμός διαπιστευτηρίων πλέον συμπεριλαμβάνει όχι μόνο καλύτερες βαθμολογίες, αλλά καλύτερα χαρτοφυλάκια προσόντων που επιδεικνύουν πληθώρα ταλέντων και δυναμικής χαρακτήρα (με τη μορφή δεξιοτήτων ηγεσίας, συμμετοχής σε κοινοτικά προγράμματα και συσσώρευσης εμπειριών πέραν των εθνικών συνόρων). Τα ελίτ σχολεία αποτελούν εξαιρετικά γόνιμο έδαφος ανάπτυξης τέτοιου είδους χαρτοφυλακίου προσόντων των μαθητών (Loh, 2016).

Το «κοσμοπολίτικο» πρόγραμμα σπουδών (σχολικά ταξίδια) θεωρείται ότι βοηθάει τους μαθητές να γίνουν παγκόσμιοι πολίτες (Loh, 2016), να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές τους δυνατότητες και το διεθνές πνεύμα. Και το πιο σπουδαίο όλων είναι ότι εξοπλίζονται με τις ιδιότητες των μελών παγκοσμίως μετακινούμενων, ανώτερων διευθυντικών και επαγγελματικών ομάδων, στις οποίες ένας ταξικά ορμώμενος κοσμοπολιτισμός θεωρείται σημαντικό συστατικό στοιχείο πρόσληψης. Αυτό το κοσμοπολίτικο πρόγραμμα σπουδών φαντάζεται, ‘αφελώς’ σημειώνουν οι Kenway και Langmead (2017), έναν κόσμο στον οποίο οι πολιτισμικά εκλεπτυσμένοι και ευπροσάρμοστοι μαθητές – που υποτίθεται ότι βγαίνουν από αυτό – θα κυκλοφορούν άνετα.

Οι δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος συμβάλλουν στη σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ολοκλήρωση και σφαιρικότητα (well-roundedness) της προσωπικότητας του μαθητή και στο μήνυμα το οποίο τα ελίτ σχολεία θέλουν να περάσουν όσον αφορά την αυτοεκτίμηση. Για τους επιτυχημένους μαθητές, η αυτοεκτίμηση είναι μη προβληματική, ενώ για τους υπόλοιπους μπορεί να ανακτηθεί μέσα από ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτός τάξης, όπως για παράδειγμα με τα αθλήματα και τις εξωσχολικές δραστηριότητες (McDonald et al., 2012, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτή η έμφαση στην ολοκλήρωση και σφαιρικότητα που προωθείται από τα σχολεία ουσιαστικά επισημαίνει στους γονείς υποψήφιων μαθητών τις πολλαπλές ευκαιρίες για επιτυχία και απόκτηση κύρους μέσα στο σχολείο πέραν από τα στενά ακαδημαϊκά όρια (Allan, 2012, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014) και την προσοχή που προσδίδεται στην ανάπτυξη των ατομικών ταλέντων (Maxwell & Aggleton, 2013, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014).

Στο ιδιωτικό σχολείο, οι γονείς προσδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην υπηρεσία συμβουλευτικής που παρέχεται όσον αφορά στη διαδικασία εισαγωγής στο κολλέγιο,

σφυρηλατώντας μία ιδιαίτερη ταξική πρακτική που προωθείται μέσω του οργανωτικού habitus του ίδιου του σχολείου, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και ακόμη των ίδιων των μαθητών να αποτρέψουν αυτό που εμφανίζεται ως γονεϊκή υπερ-εμπλοκή (Weis & Cipollone, 2013). Προσφέρεται άμεση και έμμεση συμβουλευτική υπηρεσία προς τους μαθητές σχετικά με τις επιλογές τους (είτε όσες άπτονται του προγράμματος σπουδών είτε όσες έχουν σχέση με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες) και τον προσανατολισμό τους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Kenway & Langmead, 2017).

Τα ελίτ πανεπιστήμια παρέχουν σίγουρη πορεία προς υψηλόμισθη καριέρα, μέλλον με κύρος και δύναμη (Kenway & Fahey, 2014). Η κατάταξη των πανεπιστημίων σε παγκόσμια κλίμακα είναι πλέον διαθέσιμη και αξιολογήσιμη από διάφορους οργανισμούς και, ενώ μερικά σχολεία μπορεί να αρκούνται στην εισαγωγή αποφοίτων τους στα καλύτερα εθνικά πανεπιστήμια, άλλα σχολεία ενδιαφέρονται για τη ‘μεταφορά’ των διαπιστευτηρίων και την πρόσβαση των αποφοίτων τους στα πανεπιστήμια εκείνα που απολαμβάνουν κύρος παγκοσμίως (Kenway & Fahey, 2014).

Τα κριτήρια και οι διαδικασίες εισαγωγής που θέτει κάθε πανεπιστήμιο πέρα από τις βαθμολογίες σε συγκεκριμένα μαθήματα, μπορεί να συμπεριλαμβάνουν συνεντεύξεις, αναφορές και προσωπικές εκθέσεις, όπου θα διαγράφεται μία πορεία ηγετικών δεξιοτήτων και συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Η γνώση αυτών των κριτηρίων αποβαίνει μείζονος σημασίας στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών των ελίτ σχολείων προς μία κατεύθυνση εντατικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη κατάλληλων ταυτοτήτων, αντιλήψεων, καθώς και αντίστοιχων φιλοδοξιών και προσανατολισμών (Kenway & Fahey, 2014).

### **3.5 Η έννοια του habitus (έξης) σε συνάρτηση με την ελίτ**

Ο ορισμός της έννοιας του habitus, της *έξης* δηλαδή, αναφέρεται σε ένα σύστημα μόνιμων και μεταδιδόμενων προδιαθέσεων - στις οποίες έχουν ενσωματωθεί πρότερες εμπειρίες - και που λειτουργεί ως μήτρα αντιλήψεων, εκτιμήσεων και ενεργειών, καθιστώντας εφικτή την επίτευξη απεριόριστα διαφοροποιούμενων εργασιών (Bourdieu, 1982, όπ. αναφ. στο Weis & Cipollone, 2013).

Η αναφορά στο οργανωτικό habitus γίνεται από τις ερευνήτριες Weis και Cipollone (2013), διότι υποστηρίζουν ότι το ίδιο το σχολείο φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ταξικών πρακτικών. Η συγκεκριμένη έννοια αποτελεί επέκταση της έννοιας habitus του Bourdieu. Το οργανωτικό habitus του σχολείου ‘περιορίζει το εύρος των πιθανών επιλογών πανεπιστημίων και θέτει την επιλογή μέσα στο πλαίσιο διαχειρίσιμων θεωρήσεων (McDonough,



1997, όπ. αναφ. στο Weis & Cipollone, 2013). Δηλαδή, τα σχολεία, μέσω της κουλτούρας της οργάνωσής τους, μορφοποιούν τις φιλοδοξίες των παιδιών για τις μελλοντικές τους σπουδές. Η υπόθεση των δύο ερευνητριών είναι ότι άπαξ και εδραιωθεί η διάκριση των καλύτερων μαθητών (από όποιες γονεϊκές ενέργειες κι αν απορρέει), τότε το ίδιο το σχολείο θα προωθήσει τους συγκεκριμένους μαθητές στα κορυφαία εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επομένως, όλες οι ενέργειες που αφορούν στην προετοιμασία και την υποβολή αιτήσεων σε κολλέγια αποτελούν πρακτικές που χαρακτηρίζουν την ύπαρξη μίας κοινωνικής τάξης και εν τέλει ενός habitus. Το οργανωτικό habitus του σχολείου εξασφαλίζει, λοιπόν, την προνομιακή θέση των μαθητών, απομονώνοντάς τους μαζί με τους ομοίους τους σε ένα πλαίσιο επιλεκτικής πορείας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Weis & Cipollone, 2013).

Το να είναι κάποιος ελίτ μαθητής σημαίνει την περίπλοκη αλληλεπίδραση του habitus της οικογένειας και του σχολείου (Bourdieu, 1984, όπ. αναφ. σε Loh, 2016), όπου το άτομο μαθαίνει συγκεκριμένες τάσεις και συνήθειες. Το habitus, δηλαδή η ενσάρκωση των εμπειριών ζωής ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένων του οικογενειακού του υπόβαθρου, των σπουδών και των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων, λειτουργεί ως μορφή διάκρισης των ελίτ μαθητών από τους υπόλοιπους. Η έννοια του Bourdieu είναι χρήσιμη για την εξέταση της πολυπλοκότητας στη διαμόρφωση αξιών, πεποιθήσεων και πράξεων ενός ελίτ μαθητή (Loh, 2016). Αν και το habitus αποτελεί ένα «ανοικτό σύστημα τάσεων» (Bourdieu & Waquant, 1992 όπ. αναφ. σε Loh, 2016) το οποίο υπόκειται διαρκώς σε εμπειρίες που πιθανότητα ενισχύουν ή τροποποιούν δομές, το οικογενειακό υπόβαθρο στο οποίο γεννιούνται τα άτομα είναι πολύ πιο πιθανό να οδηγήσει σε κοινωνικές εμπειρίες που θα ενισχύσουν τις αντιλήψεις, τις θεωρήσεις και αξίες που ενσταλάζονται στο άτομο από την πρώιμη παιδική ηλικία. Η έννοια του habitus αποτελεί ένα ερμηνευτικό εργαλείο για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο φτάνει στο σημείο να κατέχει συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο το οποίο έχει αξία σε ένα συγκεκριμένο πεδίο πρακτικής στο οποίο το άτομο ή ομάδες ατόμων αγωνίζονται να κυριαρχήσουν και να κινηθούν ανοδικά στην κοινωνική τάξη.

Εστιάζοντας στη θεσμική πρακτική του, δηλαδή τον αντίκτυπο μίας ομάδας ή κοινωνικής τάξης στη συμπεριφορά του ατόμου μέσω ενός οργανισμού, το habitus καθρεφτίζει το ήθος, τις αξίες και προσδοκίες του σχολείου (Reay, David, & Ball, 2001, όπ. αναφ. στο Loh, 2016). Παίζει, έτσι, σημαντικό ρόλο, καθώς δομεί τις αντιλήψεις των ατόμων και τις προσδοκίες τους αναφορικά με τις διαθέσιμες επιλογές και συνεισφέρει στον τρόπο που ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον σκοπό της εκπαίδευσης και εν γένει τον ρόλο του στον κόσμο (Loh, 2016).

Τα ελίτ σχολεία καθοδηγούν τους μαθητές να εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους, ατομικά ή συλλογικά, ως σημαντικούς παίκτες σε μία σκηνή εθνική, τοπική ή παγκόσμια. Με την πρόσβαση στα καλύτερα παγκοσμίως πανεπιστήμια, μπορούν να θεωρήσουν τους εαυτούς τους ως ‘τους καλύτερους των καλύτερων’ παγκοσμίως. Η επιλεκτική εισαγωγή είθισται να συνοδεύεται από μία επιλεκτική κοινωνική ταυτότητα. Για παράδειγμα, οι ‘καλύτεροι των καλύτερων’ είναι πιθανό να θεωρήσουν ότι έχουν πολλά περισσότερα κοινά στοιχεία μεταξύ τους κι ανήκουν σε άλλα κράτη, απ’ ό,τι με άλλα «ιδίου βεληνεκούς» μέλη της τοπικής κοινότητας αλλά κατώτερης (κατά)ταξης (Kenway & Fahey, 2014).

Τα σχολεία βοηθούν τους ‘κληρονόμους’ να αποδεχτούν το κληροδότημα: τα παιδιά εκπαιδεύονται με το όραμα της ελίτ, και πιο συγκεκριμένα με το όραμα της αρίστευσης και διάκρισης σε όλους τους τομείς, της ανάπτυξης ισχυρής αίσθησης υπευθυνότητας και της εσωτερίκευσης των αρχών της πειθαρχίας, του σθένους και της σκληρής εργασίας. Το ιδανικό της αριστείας σε όλους τους τομείς της ζωής κυριαρχεί στις επιδιώξεις του σχολείου, προκειμένου η προσφερόμενη εκπαίδευση προς την ελίτ να είναι πολυδιάστατη. Ως εκ τούτου, οι μαθητές έχουν στραμμένο το βλέμμα τους στο μέλλον και έχουν υψηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους καριέρα. Κατά συνέπεια, ακολουθούν σκληρή δουλειά στις σχολικές εργασίες ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν μία θέση ελίτ (Abrantes & Quaresma, 2013).

Με τον προσανατολισμό στην αποκαλούμενη ‘δυτική γνώση’, οι μαθητές καλούνται να εξακολουθήσουν να πιστεύουν ότι η Δύση ξέρει καλύτερα και είναι η καλύτερη. Αυτό αποτελεί κατάλοιπο του αποικιοκρατίας, προσθέτουν οι Kenway και Fahey (2014), και εκδήλωση των σύγχρονων αυτοκρατοριών γνώσης, στην οποίες το IB αποτελεί ένα φωτεινό παράδειγμα. Ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής, οι μαθητές καλούνται να θεωρήσουν ότι η καλύτερη ζωή προσφέρεται στη Δύση ή τουλάχιστον έχει δυτικό προσανατολισμό. Η φοίτηση, λοιπόν, σε σχολείο ή πανεπιστήμιο της Δύσης, ουσιαστικά ισούται με κινητικότητα σε ανώτερη κοινωνική κατάταξη.

### **3.6 Συνέπειες της πίεσης για καλύτερα αποτελέσματα**

Ο Apple (2004) τονίζει ότι είναι πολύ σημαντικό να στρέψουμε πλέον την προσοχή μας στις συνέπειες και συχνά καταστροφικές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει στο σχολείο το στρες για περισσότερη εκπαίδευση και υψηλότερη βαθμολογία σε διαγωνίσματα. Πολιτικές στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Η.Π.Α. δείχνουν τη διαμόρφωση μιας κατάστασης στην οποία κρίσιμα διαγωνίσματα πιέζουν τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν διαρκώς καλύτερα αποτελέσματα.

Τα ελίτ σχολεία έχουν ανελαστικούς κανόνες περί συναισθημάτων, όπου οι έννοιες της επιτυχίας και της εμμονής στην τελειότητα κυριαρχούν. Σαφώς, βέβαια, αυτό ενέχει υψηλό επίπεδο άγχους. Κινητοποιούνται και ενισχύονται βαθιές συναισθηματικές επενδύσεις σε μία αδιάκοπη, υπερανταγωνιστική και υπεραισιόδοξη ευαισθησία. Η αποτυχία δεν νοείται, ενώ η πίεση προς τους μαθητές να αποτελέσουν αστραφτερά ‘τρόπαια’ για το σχολείο, τις οικογένειές τους και μεταξύ τους, παραμένει αδιάκοπη. Επιπλέον, αναφέρεται το ‘παραχαΐδεμα’ σε όλο αυτό, εφόσον οι μαθητές διδάσκονται ότι κάθε τους ανάγκη θα πρέπει να ικανοποιείται και να γίνουν ό,τι καλύτερο μπορούν. Αυτό αντικατοπτρίζεται στο μεγάλο φόρτο εργασίας και το στρες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στην πληθώρα θεσμικών και εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων. Μέσω αυτών, οι μαθητές μπορούν να επιδεικνύουν τον ‘καλύτερό’ τους εαυτό και τις ηγετικές τους δεξιότητες (Kenway & Langmead, 2017).

Τα παραπάνω καταλήγουν σε δυσάρεστες καταστάσεις όπως για παράδειγμα την τάση για ανορεξία (Kenway & Langmead, 2017). Επιπρόσθετα, όπως πολλοί γονείς αναφέρουν στην έρευνα των Weis και Cipollone (2013), οι νευρικοί κλονισμοί είναι σύνηθες φαινόμενο, εφόσον σπάνια κάποιος μαθητής ή μαθήτρια περνάει την περίοδο κατάρτισης και υποβολής αιτήσεων για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς κανένα ψυχολογικό αντίκτυπο. Στο πλαίσιο αυτό, η ενεργός εμπλοκή των γονέων και οι ευθύνες που καλούνται να αντιμετωπίσουν πυροδοτούν ένα νέο είδος ανισοτήτων, την ανισότητα στον τρόπο αντιμετώπισης ανασφαλειών και αντανακλαστικών (Ball, 2010).

Τόσο οι Διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί υφίστανται σημαντικά μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις λογοδοσίας. Οι Διευθυντές εξαναγκάζονται να φέρουν αποτελέσματα και επιδόσεις σύμφωνα με συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών σε ένα περιβάλλον στο οποίο έχουν όλο και λιγότερο έλεγχο (Gewirtz, 2002, όπ. αναφ. στο Apple, 2004).

Οργανισμοί όπως το RoundSquare και International Baccalaureate, παρέχουν χρήσιμους οδηγούς στους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με το ‘ποιος είναι ποιος’ και τι είναι αυτό που αξίζει στο παγκόσμιο ελίτ εκπαιδευτικό σύστημα. Θωρούν τη γη από ψηλά, εκτιμώντας καταστάσεις παγκοσμίως, προσδιορίζοντας νέες ευκαιρίες, προσαρμόζοντας τις φιλοδοξίες τους και αποτρέποντας διεκδικητές. Στην πραγματικότητα, αυτά τα σχολεία είναι μέρη κατασκευής διεθνικών φαντασιακών της κυρίαρχης τάξης που συμπεριλαμβάνουν ποικιλομορφία στην εθνικότητα, την κουλτούρα και τη θρησκεία, αλλά επ’ ουδενί στην κοινωνική τάξη (Kenway & Langmead, 2017). Ακόμη και οι μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές βλέψεις ή ικανότητες μπορεί να έχουν ένα παγκόσμιο φαντασιακό (imaginary) στο μυαλό τους

και να βλέπουν το μέλλον τους μέσα στην παγκόσμια σκηνή (Τσακίρη, 2018). Εξοπλισμένοι με το παγκόσμιο πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει συσσωρευτεί (από την καταγωγή, το σχολείο φοίτησης, ταξίδια, κλπ.), βλέπουν τον εαυτό τους να ζουν, να σπουδάζουν και να εργάζονται σε κορυφαία μέρη στον κόσμο (Kenway & Langmead, 2017).

### **3.7 Πρακτικές παγκοσμιοποίησης στα ελίτ σχολεία**

Η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί νέο φαινόμενο για τα ελίτ σχολεία. Τα σχολεία βρίσκονται στη φάση επαναπροσδιορισμού των πρακτικών τους υπό τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης και χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές της για την αναπαραγωγή δύναμης, εξουσίας και προνομίων. Οι Kenway και Fahey (2014), στη σχετική μελέτη τους, συσχετίζουν τρεις πυλώνες: τις παγκόσμιες δυνάμεις, τις παγκόσμιες διασυνδέσεις και τις παγκόσμιες αναπαραστάσεις. Συγκεκριμένα:

A) Οι παγκόσμιες δυνάμεις αποτελούν μέρος της διαδικασίας κατανόησης της παγκοσμιοποίησης και θεωρούνται προϊόν εξελισσόμενων κοινωνικών διεργασιών. Ο Burawoy (2000, όπ. αναφ. στο Kenway & Fahey, 2014) περιλαμβάνει σε αυτές τα συμφέροντα αυτοκρατοριών, τον αποικιοκρατισμό και τον καπιταλισμό, ενώ η μετεξέλιξη και η δυναμική τους ασκούν έντονη επιρροή σε θεσμούς, καταστάσεις και ανθρώπους.

B) Οι παγκόσμιες διασυνδέσεις είναι ο όρος ο οποίος αναφέρεται στους διεθνείς και διεθνικούς συνδέσμους και τα δίκτυα ανάμεσα σε ανθρώπους που μετακινούνται, όπως οι μετανάστες, οι σπουδαστές και οι εργαζόμενοι. Οι Kenway και Fahey (2014) προτείνουν ότι ορισμένες παγκόσμιες διασυνδέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα από την ελίτ εκπαίδευση δύνανται να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μίας παγκόσμιας τάξης. Διεθνείς οργανισμοί όπως ο IB, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO ενθαρρύνουν όλα ανεξαιρέτως τα σχολεία να αποκτήσουν παγκόσμιο προσανατολισμό αλλά με διαφορετικές προθέσεις και σκοπούς για τον κάθε ενδιαφερόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσονται πρακτικές όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, τα προγράμματα παροχής υπηρεσιών προς την κοινότητα, τα προγράμματα ανταλλαγών, η συμμετοχή σε παγκόσμιους διαγωνισμούς και οργανώσεις, η ανάπτυξη διμερών συμφωνιών με σχολεία και η συμμετοχή σε παγκόσμια δίκτυα σχολείων ελίτ, όπως για παράδειγμα το RoundSquare.

Γ) Οι παγκόσμιες αναπαραστάσεις αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η παγκοσμιοποίηση εκλαμβάνεται, ερμηνεύεται και τίθεται σε ισχύ. Οι κυρίαρχες ομάδες και οργανισμοί στην υφήλιο είναι σε θέση να κατασκευάζουν κυρίαρχες αναπαραστάσεις με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα δημοφιλή μέσα μαζικής ενημέρωσης (Kenway & Fahey, 2014).

Το ίδιο συμβαίνει και με τα ελίτ σχολεία: η παγκόσμια αναπαράστασή τους αποτελείται από έναν συγκερασμό δυνάμεων που δρουν και αλληλοσχετίζονται στο συγκεκριμένο πεδίο – η ιστορία τους, οι σχέσεις με το κράτος και το εκπαιδευτικό σύστημα, η τάξη στην οποία ανήκει το πελατολόγιό τους, η οικονομία, και πολλά άλλα. Αναδύεται, έτσι μία φανταστική παγκόσμια αρένα στην οποία η εκπαίδευση που παρέχεται από τα ελίτ σχολεία αναγνωρίζεται ως αντάξια του παγκόσμιου χρυσού προτύπου (Kenway & Fahey, 2014).

Σύμφωνα με τις Brooks και Waters (2014), οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι διαδικασίες παγκοσμιοποίησης εκφέρονται και παρουσιάζονται από τα σχολεία στους υποψήφιους μαθητές και τις οικογένειές τους μπορούν να ερμηνευτούν με τη θεωρία περί πεδίου του Bourdieu. Στο πλαίσιο του σχολείου, το πεδίο καθορίζεται από τις ενίοτε συγκεκριμένες εθνικές υποθέσεις και θεωρήσεις. Επομένως, η σχετική αξία που αποδίδεται στο ‘διεθνές’ διαφοροποιείται μεταξύ των εθνικών πεδίων. Τη στιγμή που παρόμοιες πιέσεις βιώνονται σε ολόκληρη την υφήλιο, αυτές αναπαριστώνται και εκτελούνται διαφορετικά από χώρα σε χώρα. Σε χώρες όπως η Βραζιλία και η Νότια Κορέα, το ‘διεθνές’ απολαμβάνει μεγαλύτερη αναγνώριση απ’ ό,τι το ‘εθνικό’. Από την άλλη πλευρά, στην Αγγλία, η αγγλική εκπαίδευση θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο κύρος σε σύγκριση με τη διεθνή, εξαιτίας κυρίως της φήμης ορισμένων αγγλικών ιδιωτικών σχολείων στα οποία φοίτησαν πολλοί παγκόσμιοι ηγέτες, της κυριαρχίας της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας, και κυρίως της αντίληψης ότι η αγγλική εκπαίδευση έχει μεγαλύτερη αξία εκ μέρους των ίδιων των σχολείων και των γονέων.

Η παγκοσμιοποίηση τροποποιεί τα ταξικά οικοδομήματα και τις αντίστοιχες σχέσεις, γεγονός που εγείρει έντονο προβληματισμό. Πολλοί αναλογίζονται τις αιτίες και τις συνέπειες των αυξανόμενων παγκόσμιων οικονομικών ανισοτήτων. Η ταχύτερη παγκόσμια κινητικότητα χρημάτων, δεδομένων, γνώσης και ιδεολογιών αποτελεί βασικό συστατικό της σύγχρονης παγκόσμιας δυναμικής. Πολλά άτομα των προνομιούχων τάξεων έχουν εμπλακεί σε μία κινητικότητα ‘χωρίς τριβές’, σε αντιδιαστολή με την αναγκαστική οικονομική κινητικότητα για λόγους αναγκαιότητας ή ακόμη και επιβίωσης (Kenway & Langmead, 2017).

Η παγκόσμια θεώρηση ενός ελίτ σχολείου δεν περιορίζεται στα λόγια περί παγκοσμιοποίησης, αλλά περνά στην πράξη και αναδύεται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι σχολικές πρακτικές δίνουν έμφαση στη διεθνή κινητικότητα σε αντιπαράθεση με την εθνική στασιμότητα. Οι μαθητές συγκεκριμένου κοινωνικού διαμετρήματος και κοινωνικής τάξης εκλαμβάνουν τον κόσμο ως ένα εύκολα προσβάσιμο σύνολο και με τους ίδιους να βρίσκονται σε αέναη κινητικότητα (Kenway & Fahey, 2014).

Στη σύγχρονη εποχή, όλοι μετακινούνται παγκοσμίως όλο και περισσότερο. Οι μαθητές των ελίτ σχολείων δεν θα γινόταν να διαφέρουν σε αυτό. Με τα ταξίδια, κάθε γωνιά του κόσμου φαντάζει πιο προσβάσιμη απ' ό,τι παλιότερα (Kenway & Fahey, 2014). Κοινωνικά ισχυρές ομάδες βλέπουν τη διεθνή κινητικότητα ως μία στρατηγική ενίσχυσης του εκπαιδευτικού κεφαλαίου. Η ενίσχυση αυτή περνάει από το εθνικό στο παγκόσμιο επίπεδο, πόσο δε μάλλον όταν πρόκειται για ένα παγκοσμίου κύρους πανεπιστήμιο (King et al., 2011), με την ενστάλαξη δεξιοτήτων και προδιαθέσεων για την αβίαστη μετακίνηση μέσα στη διεθνή κοινότητα, τους κώδικες και τα υποκείμενά της (Aguíar & Nogueira, 2012, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014). Τα ταξίδια στο εξωτερικό, σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες (μουσική, τέχνη, θέατρο, δημόσιες συζητήσεις) ενισχύουν την ανάπτυξη βεβαιότητας για τον εαυτό του καθενός, γεγονός το οποίο οδηγεί στην αναπαραγωγή προνομίων (Maxwell and Aggleton, 2013, όπ. αναφ. στο Brooks & Waters, 2014).

Με την οικονομική υποστήριξη της οικογένειάς τους, οι μαθητές με 'διεθνή προσανατολισμό' επικεντρώνουν την προσπάθειά τους στην απόκτηση των 'κατάλληλων' διαπιστευτηρίων που θα μεταφραστούν σε κοινωνική θέση και οικονομικό κεφάλαιο. Ακολουθώντας την ανάλυση του Bourdieu, όσοι από τους μαθητές μεταβαίνουν στο εξωτερικό για σπουδές και μάλιστα σε υψηλού κύρους πανεπιστήμια, συσσωρεύουν πολλαπλά είδη κεφαλαίου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (King et al., 2011):

- Κεφάλαιο κινητικότητας (ποικίλες εμπειρίες ταξιδιών και διαμονής στο εξωτερικό αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου)
- Ανθρώπινο κεφάλαιο (εκπαίδευση παγκοσμίου επιπέδου)
- Κοινωνικό κεφάλαιο (πρόσβαση σε δίκτυα, διασυνδέσεις)
- Πολιτισμικό κεφάλαιο (γλώσσες, διαπολιτισμική συνείδηση)
- Οικονομικό κεφάλαιο (επάγγελμα με υψηλό εισόδημα)

### **3.8 Η εκπαίδευση ως μοχλός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων**

Οι Bourdieu και Passeron (1997, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013) θεωρούν την εκπαίδευση μοχλό αναπαραγωγής της καθεστηκυίας τάξης. Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις κοινωνικές ανισότητες αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα που απασχολούν την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Και αυτό που ανεγείρεται στη βιβλιογραφία είναι το εξής αίτιο, όπως το αποκαλεί η Reay (2010): τα σχολεία θεωρούνται εξίσου υπεύθυνα να επιφέρουν ισότητα στην κοινωνία, όσο και βαθιά εμπλεκόμενα στην αναπαραγωγή ανισοτήτων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης κατέχει προεξέχουσα θέση κάθε φορά που αποπειράται η μελέτη της ελίτ (Tholen et al., 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει για την αμερικανική κοινωνία ο Wright Mills στο βιβλίο του με τίτλο «The Power Elite», η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς πυλώνες ενότητας για τα μέλη της ελίτ (2000, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013). Δηλαδή, μετά από τη γέννηση ενός ατόμου μέσα στην καθεστηκία τάξη, η εκπαίδευση θα λάβει χώρα σε συγκεκριμένα σχολεία και μετέπειτα πανεπιστήμια, με συμμετοχή σε συγκεκριμένες λέσχες, ομίλους και οργανισμούς, δημιουργώντας περαιτέρω κοινωνική ενσωμάτωση του ελίτ δικτύου.

Η επένδυση στο παιδί ξεκινάει από νωρίς, χωρίς καθόλου χάσιμο χρόνου, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bourdieu (2004, όπ. αναφ. στο Ball, 2010), με το προϋπάρχον πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο να επενδύεται για αποκόμιση κερδών στο μέλλον.

Τα αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ποικίλα και τα τελευταία τουλάχιστον εβδομήντα χρόνια έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, υποστηρίζει η Reay (2010).

Η μία προσέγγιση εστιάζεται στους εσωτερικούς σχολικούς παράγοντες και στο ότι οι πρακτικές βελτίωσης στο μικρόκοσμο του σχολείου επαρκούν. Αυτή η προσέγγιση ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής τη δεκαετία του 1990, ενώ τώρα πλέον δεν υποστηρίζεται με σθένος, διότι έρευνες δείχνουν ανεπαρκή την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων. Η παραδοχή του Olive Banks το 1955 και του Basil Bernstein το 1970 ότι τα σχολεία δεν μπορούν να αντισταθμίσουν τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες μεσουρανή πλέον στο σύγχρονο ερευνητικό πεδίο παγκοσμίως.

Η δεύτερη προσέγγιση εδράζεται σε παράγοντες εξωτερικούς της φοίτησης, όπως για παράδειγμα την αγορά εργασίας και την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Η συγκεκριμένη κοινωνιολογική προσέγγιση θεμελιώνεται σε θεωρήσεις της εργατικής τάξης είτε ως θύματος είτε ως ανεπαρκούς και υπεύθυνης για τις χαμηλότερες επιδόσεις. Όπως φαίνεται, και στις δύο προσεγγίσεις του ζητήματος των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, το κράτος στρέφει την ευθύνη προς το σχολείο, τους γονείς και τα παιδιά (Apple, 2003, όπ. αναφ. στο Reay, 2010).

Η τρίτη προσέγγιση, που ουσιαστικά γεφυρώνει τις δύο προαναφερθείσες, επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική και στο ρόλο της στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων. Οι κοινωνικές ανισότητες εν μέρει επικαλύπτονται και κρύβονται πίσω από τον εκάστοτε κυρίαρχο λόγο, όπως για παράδειγμα αυτόν της φυλής στις Η.Π.Α. ή της αγροτιάς στην Κίνα και τη Λατινική Αμερική. Κατά συνέπεια, σε ορισμένες πολιτικές στρατηγικές και σε διαφορετικό

χρόνο για την κάθε χώρα, η κοινωνική τάξη αναγνωρίζεται ως ζήτημα θεμελιώδους σημασίας στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι σύγχρονες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής πολιτικής επιδεινώνουν αντί να εξομαλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Η αναδρομική ανάλυση των Freeman-Moir και Scott (2003, όπ. αναφ. στο Reay, 2010) για το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ακόμη και υπό τις πιο ευοίωνες συνθήκες, ακόμη και στις πιο φιλελεύθερες κοινωνίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούσαν να λειτουργούν με περιορισμένη πρόσβαση της εργατικής τάξης σε αυτά. Πέρα από την προφανή αιτία του οικονομικού επιπέδου, υπήρχε και η διαρκής υπονόμηση κάθε έννοιας της εκπαίδευσης ως απελευθερωτικής από την κυρίαρχη ελίτ, αλλά και η θεώρηση που είχε η ελίτ για την εκπαίδευση ως μορφή ελέγχου της εργατικής τάξης.

Επιστρέφοντας στο σήμερα, η παγκόσμια οικονομική ύφεση και τα μεταβαλλόμενα δημογραφικά στοιχεία στην αγορά εργασίας καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν πλέον επαρκείς θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν πτυχίο. Η σχέση της μεσαίας τάξης με την εκπαίδευση έχει μετεξελιχθεί ως απάντηση στη ραγδαία αναπτυσσόμενη ανταγωνιστική αγορά σε παγκόσμιο επίπεδο (Ball, 2003· Raveaud & Van Zanten, 2007, όπ. αναφ. στο Reay, 2010). Πλέον, η μεσαία τάξη εμπλέκεται πιο ενεργά τόσο ακαδημαϊκά, όσο και πρακτικά αλλά και συναισθηματικά, ώστε να εξασφαλίσει το κοινωνικό της πλεονέκτημα, σε τέτοιο σημείο που φτάνει σε υψηλά επίπεδα άγχους. Στον αντίποδα, η εργατική τάξη δεν μπορεί να υποστηρίξει οικονομικά τα υψηλά δίδακτρα των ιδιωτικών σχολείων ούτε τις επιπλέον δραστηριότητες που εμπλουτίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο – και στις οποίες επενδύουν τα μέγιστα οι γονείς στην μεσαία τάξη – ενώ την ίδια στιγμή διακατέχονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αίσθησης ότι δικαιούνται κάτι περισσότερο. Μεγάλα τμήματα της εργατικής τάξης θεωρούνται ότι διέπονται από έλλειψη κινήτρων και φιλοδοξιών, ενώ από την άλλη πλευρά η μεσαία τάξη αγωνίζεται να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά της θα είναι εκείνα που θα κερδίσουν. Η ειρωνεία σε αυτή τη θεώρηση είναι ότι η ρητορική για κοινωνική κινητικότητα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί τόσο σε ποσότητα όσο και σε ένταση, ενώ και τα δύο αυτά ζητήματα εν τέλει αποδεικνύονται λιγότερο πιθανά να ευοδωθούν στην πράξη (Reay, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να αναφέρουμε την αλληλένδετη σχέση μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας στον εκπαιδευτικό χώρο: όσοι επιτυγχάνουν, τα καταφέρνουν εις βάρος των υπολοίπων (Reay, 2010).

Από την άλλη πλευρά, καθώς η μαζική εισροή των αποφοίτων επιφέρει κορεσμό στη ζήτηση εξειδικευμένης εργασίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα τείνουν να φθίνουν σε σπουδαιότητα, όταν οι εργοδότες καλούνται να κάνουν προσλήψεις. Οι Brown & Hesketh (2004, όπ. αναφ. στο



Tholen et al., 2013) τονίζουν ότι το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των ατόμων έρχεται πλέον περισσότερο ορατό στην επιφάνεια. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο για όσους προέρχονται από μη-προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να επιδείξουν το απαιτούμενο 'πολιτισμικό' κεφάλαιο για την εξασφάλιση ελίτ επαγγελματικής αποκατάστασης. Επομένως, η ανισότητα αναπαράγεται, ενδυνάμωνη πλέον τον μανδύα της αξιοκρατίας.

Οποιαδήποτε προνόμια απολαμβάνει η ελίτ στην αγορά εργασίας δεν απορρέουν αναγκαστικά από την αξιοκρατία ή την εκπαιδευτική επίδοση. Αποτελέσματα έρευνας αντικρούουν τον ισχυρισμό ότι η εκπαίδευση είναι σημαίνουσα της ικανότητας ή και της παραγωγικότητας (Tholen et al., 2013). Αντιθέτως, γίνεται εκ νέου αντιληπτό ότι ναι μεν τα τυπικά διαπιστευτήρια ασκούν επιρροή στην ελίτ αγορά εργασίας, αλλά και ότι τα 'μη-αξιοκρατικά' χαρακτηριστικά (όπως για παράδειγμα η κοινωνική καταγωγή και οι προσωπικές σχέσεις) διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Τα πτυχία αποτελούν ένα εξέχον διαπιστευτήριο, αλλά το κοινωνικό καθώς και το πολιτισμικό κεφάλαιο των σπουδαστών εξακολουθεί να θεωρείται πραγματικά πολύτιμο. Ο Bourdieu αναφέρει ότι η συσσώρευση κεφαλαίου πολύ συχνά κρύβεται μέσα στη θεωρία της αξιοκρατίας και δημοκρατίας που θεωρούνται κάτι δεδομένο (1984, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013).

Οι μαθητές μαθαίνουν στα προνόμια και το αξίωμα της κοινωνικής τους θέσης διαποτίζεται ως μέρος της ίδιας τους της ταυτότητας. Θεωρούν τον εαυτό τους ευφυή και σκληρά εργαζόμενο, θέτοντάς τον σε θέση υπεροχής, η οποία, κατά τη γνώμη τους, έχει κατακτηθεί στην πορεία. Θεωρούν τον εαυτό τους μορφωμένο, πιστεύουν ότι εργάζονται σκληρά για να πετύχουν, και αυτό εν μέρει αποδεικνύεται από την επιθυμία για σπουδές στο εξωτερικό, ως σημάδι κοσμοπολιτισμού. Αυτή η αντίληψη των μαθητών δείχνει την επιφανειακή κατανόηση της αξιοκρατίας ως ενός συστήματος ισοτιμίας που θα ωφελήσει όλους όσοι εργάζονται σκληρά. Δηλαδή, θέτουν τον εαυτό τους στην κορυφή της κοινωνικής σκάλας των επιτυχημένων, αλλά δεν αναγνωρίζουν ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο προνομιακό οικογενειακό τους υπόβαθρο. Η κοινωνική τάξη υποβαθμίζεται στην αντίληψή τους, και θεωρούν ότι η ικανότητά τους να είναι οι καλύτεροι αποδίδεται στην εγγενή ευφυΐα τους, στο ταλέντο και στη σκληρή δουλειά, αυτό που οι Bourdieu & Passeron (1990, όπ. αναφ. στο Loh, 2016) αποκαλούν παραγνώριση (misrecognition).

Ο Fernández (2009) ισχυρίζεται ότι δεν είναι λογικό να περιμένουμε να μειωθεί το κοινωνικό και οικονομικό χάσμα μεταξύ των μαθητών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού εφόσον το συγκεκριμένο του συγκεκριμένου ανταγωνισμού αφορά σε μία αγορά που ουσιαστικά δεν αγγίζει τις δομικές ανισότητες. Τέτοιου είδους

ανταγωνισμός ενισχύει τις ομάδες που ήδη κατέχουν προνομιά (Apple, 2003, όπ. αναφ. στο Fernández, 2009).

Για τον Bourdieu (1992, Bourdieu & Waccant, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013), ένα πεδίο - όπως είναι και η ελίτ αγορά εργασίας - ορίζεται ουσιαστικά από μία συγκεκριμένη λογική η οποία και προσανατολίζει τα άτομα προς συγκεκριμένους στόχους και δικαιολογεί την επιδίωξή τους. Τα άτομα του συγκεκριμένου πεδίου μοιράζονται ένα χαρακτηριστικό σύνολο θεμελιωδών πεποιθήσεων, το οποίο δεν είναι αναγκαίο να επιβεβαιωθεί με τη μορφή ενός ρητού, αυτοσυνείδητου δόγματος, που ο Μπουρντιέ αποκαλεί *doxa* (2000, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013). Σύμφωνα με την έρευνα των Tholen et al. (2013), οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι υπάρχει μία τάση να προσφέρονται θέσεις εργασίας σε όσους έχουν κοινό κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, αλλά αυτό είναι κάτι που δεν θεωρούν προβληματικό. Οι φοιτητές πιστεύουν ότι η δικτύωση και οι διασυνδέσεις απορρέουν από το ταλέντο τους και την κοινωνική αποκλειστικότητα της μόρφωσής τους (Tholen et al., 2013). Οι περισσότεροι από τους φοιτητές είχαν το αδιαμφισβήτητο, αυταπόδεικτο *doxa* σχετικά με την αγορά εργασίας, το οποίο και δεν χρειαζόταν αιτιολόγηση.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1996, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013), το κατάλληλο πολιτισμικό κεφάλαιο είναι απαραίτητο για την εξασφάλιση μιας κορυφαίας θέσης εργασίας στην αγορά. Ελίτ ακαδημαϊκά προσόντα εξασφαλίζουν την κατάκτηση θέσεων εξουσίας και δύναμης. Τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια δεν αποτελούν παρά πόνια στο παιχνίδι του κοινωνικού αποκλεισμού, εφόσον οι κυρίαρχες ομάδες συσσωρεύουν το επιθυμητό κεφάλαιο για να διατηρήσουν τα προνόμιά τους και στην αγορά εργασίας, εις βάρος των άλλων ομάδων (Bourdieu, 1984, 1990· Bourdieu & Passeron, 1997· Dimaggio, 1982, όπ. αναφ. στο Tholen et al., 2013).

Το *habitus* και το οικονομικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης προσδίδουν προβάδισμα στην εισαγωγή στα πιο ξακουστά εκπαιδευτικά ιδρύματα και αυτή με τη σειρά της εξασφαλίζει μετέπειτα πρόσβαση σε ελίτ θέσεις εργασίας στην αγορά. Τα ελίτ εκπαιδευτικά ιδρύματα παράγουν μία ελίτ την οποία και η κοινωνία αποδέχεται (Tholen et al., 2013).

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση του ζητήματος που μας απασχόλησε και τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Αρχικά, θα παρουσιαστούν ο σκοπός, ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, θα παρουσιαστούν οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής, ως μέθοδο προσέγγισης των ερευνητικών ζητημάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Θα γίνει λόγος για το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τον τρόπο και τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, καθώς και για τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

### 4.1 Σκοπός, στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί το ζήτημα κατά πόσο οι μαθητές που επιλέγουν και παρακολουθούν το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου DP σε σχολείο IB, καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένο προφίλ, με συγκεκριμένη στόχευση και μετέπειτα προσανατολισμό τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και σε εργασιακό επίπεδο, προβάλλοντας τον εαυτό τους σε μία όσο το δυνατό καλύτερη θέση στην παγκόσμια οικονομία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εγείρεται το ερώτημα εάν εντός του συγκεκριμένου τύπου σχολείου αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ και σε περίπτωση που αυτό ισχύει, τότε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τη διερεύνηση των σημασιών εκείνων στις οποίες ερείδεται η κοινωνική διάκριση που προάγεται ρητά ή υπόρρητα από τα σχολεία IB, τον προσδιορισμό των αξιών που προωθούνται στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαίδευσης και εάν εν τέλει κατασκευάζεται μία συγκεκριμένη μορφή ελίτ σπουδαστών στους κόλπους των IB Σχολείων του Κόσμου. Εν μέσω ενός παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος, προκύπτει για ακόμη μία φορά το ζήτημα εάν και σε ποιο βαθμό προωθείται η ισότητα των ευκαιριών στο σχολείο, ή εάν, τελικά, η εκπαίδευση αποτελεί όχημα κοινωνικής αναπαραγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) εάν και σε ποιο βαθμό τα IB Σχολεία του Κόσμου διαμορφώνουν μία ελίτ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της. Αυτό μας οδηγεί να διερευνήσουμε εάν μέσα από τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ με ελιτίστικά χαρακτηριστικά και εάν αυτό ισχύει, πώς προσδιορίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του

β) εάν οι μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες των εν λόγω σχολείων διαφοροποιούνται από αυτές των υπολοίπων δημοσίων σχολείων και σε τι συνίσταται αυτή η διαφοροποίηση

γ) πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα υπηρετώντας σε ένα σχολείο IB (συνάρτηση της επιλογής που έχει κάνει, της σχέσης με την οργάνωση του σχολείου, τις σχέσεις με τους μαθητές και τη συνεργασία με τους γονείς)

## **4.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο**

### **4.2.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και εργαλείου συλλογής δεδομένων**

Η επιλογή της μεθόδου διενέργειας μιας έρευνας καθορίζεται από τους εκάστοτε στόχους και ερευνητικά ερωτήματα. Στην προκειμένη περίπτωση και με δεδομένο το σκοπό μας να διερευνηθεί το ζήτημα ανάδειξης ή όχι ενός νέου μαθητικού προφίλ σε σχολείο IB, καθώς και των χαρακτηριστικών που το απαρτίζουν, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση.

Όταν ένας ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα για μία ποιοτική έρευνα, αναζητά μια εις βάθος περιγραφή των φαινομένων (Creswell, 2011). Η άποψη αυτή υιοθετήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία, εφόσον η ‘εις βάθος περιγραφή’ των ζητημάτων που μας απασχολούν μπορεί να καταστεί εφικτή δίνοντας τη δυνατότητα σε άτομα που ασχολούνται με μαθητές/τριες σε σχολεία IB να εκφράσουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο που μας απασχολεί.

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας είναι η προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview). Η προσωπική συνέντευξη αποτελεί μία δημοφιλή προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα και είναι μία διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων κατά την οποία ο ερευνητής ή η ερευνήτρια κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά (Creswell, 2011).

Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα (συνεντευκτές – συνεντευξιαζόμενοι) να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Ως προς το βαθμό δόμησης της συνέντευξης, στην παρούσα έρευνα καταρτίστηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης. Ο τύπος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη ήταν οι ανοιχτές ερωτήσεις (open-ended questions), έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα (Creswell, 2011).

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από σαράντα λεπτά μέχρι και μία ώρα και διενεργήθηκαν σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετούσε τον κάθε συμμετέχοντα, κατόπιν συνεννόησης και εφόσον εξασφαλίστηκε ο παράγοντας της ησυχίας προκειμένου να διευκολυνθεί η μαγνητοφώνηση της διαδικασίας.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι με το πέρας της κάθε συνέντευξης, και οι δέκα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι μέσω των ερωτημάτων που τέθηκαν βρήκαν μία πολύ καλή ευκαιρία για αναστοχασμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας και εξέφρασαν μεγάλη ευχαρίστηση που είχαν την ευκαιρία να το συζητήσουν αυτό το ζήτημα.

#### **4.2.2 Ζητήματα δεοντολογίας**

Οι συνεντεύξεις αφορούν διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και εφόσον παρέχουν πληροφορίες για καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται ο συμμετέχοντας, αποκτούν και μία δεοντολογική διάσταση. Έχουν επισημανθεί τρεις βασικοί τομείς δεοντολογικών ζητημάτων: η συνειδητή συναίνεση, η εμπιστευτικότητα και οι συνέπειες των συνεντεύξεων (Cohen et al., 2008).

Ως προς τη συνειδητή συναίνεση, στην έρευνά μας επιτεύχθηκε σε πρώτο στάδιο προφορικά κατά τη διάρκεια τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες και σε δεύτερο στάδιο επιβεβαιώθηκε και ηχογραφήθηκε κατά τη διενέργεια της συνέντευξης. Δόθηκαν εγγυήσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των προσωπικών τους στοιχείων, ενώ οι συμμετέχοντες δεν θεώρησαν ότι απορρέει κάποια αρνητική συνέπεια για την επαγγελματική τους ιδιότητα από τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας.

Μερικά από τα μειονεκτήματα των συνεντεύξεων είναι ότι παρέχουν μόνο «φιλτραρισμένες» πληροφορίες μέσα από τις απόψεις του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη, εφόσον τις συνοψίζει στην ερευνητική αναφορά. Επίσης, η παρουσία του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο απάντησης του συμμετέχοντα, ενώ οι απαντήσεις μπορεί να μην είναι κατανοητές, αντιληπτές, ή σαφείς (Creswell, 2011).

#### **4.2.3 Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης**

Ένα πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol) είναι ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή/την ερευνήτρια, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του συμμετέχοντα (Creswell, 2011).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι προηγήθηκε ένας πιλοτικός έλεγχος των ερωτήσεων του πρωτοκόλλου κατά τη διενέργεια συνέντευξης με έναν συμμετέχοντα – καθηγητή προγράμματος IB, ακολούθησε μερική αναθεώρηση και τελική διατύπωση και σύνθεση του πρωτοκόλλου συνέντευξης όπως παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α΄.

#### **4.2.4 Συγκρότηση του δείγματος της έρευνας**

Στην ποιοτική έρευνα, η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά το πώς θα εξελιχθεί η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος. Για να κατανοήσει καλύτερα το φαινόμενο αυτό, ο ποιοτικός ερευνητής επιλέγει σκόπιμα άτομα και τοποθεσίες (Creswell, 2011).

Με βάση τα ανωτέρω και εφόσον η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση του φαινομένου του Διεθνούς Απολυτηρίου των IB Σχολείων του Κόσμου και στο κατά πόσο διαμορφώνεται μία ελίτ μαθητών στους κόλπους του, επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), προκειμένου να επιλεγθούν άτομα που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα το συγκεκριμένο ζήτημα. Στη σκόπιμη δειγματοληψία, τα άτομα επιλέγονται εκ προθέσεων προκειμένου ο ερευνητής να μάθει ή να κατανοήσει το κεντρικό φαινόμενο. Το κριτήριο για την επιλογή συμμετεχόντων είναι το αν εξασφαλίζουν «πλούτο πληροφοριών» (Patton, 1990, όπ. αναφ. σε Creswell, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέχθηκε η στρατηγική της βολικής δειγματοληψίας σε δείγμα δέκα ατόμων. Το δείγμα αυτών των ατόμων πληροί τη βασική προϋπόθεση που τέθηκε και η οποία ήταν να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε σχολείο IB με Πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου. Επομένως, κρίθηκε ότι το δείγμα αυτό μπορεί να μας βοηθήσει να διατυπωθούν οι έννοιες στις οποίες ερείδεται ή όχι η ελιτίστικη διάσταση των μαθητών σε σχολείο IB. Ο αριθμός των δέκα συμμετεχόντων θεωρήθηκε επαρκής, εφόσον ο μεγάλος αριθμός μπορεί να γίνει δύσχρηστος και να έχει ως αποτέλεσμα τη συλλογή επιφανειακών απόψεων, ενώ λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη ότι η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων και η ανάλυσή τους χρειάζεται πολύ χρόνο (Creswell, 2011).

#### **4.2.5 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας**

Για τη διεξαγωγή μίας ερευνητικής μελέτης, τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας απασχολούν τον εκάστοτε ερευνητή από την αρχή της διαδικασίας. Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας, εφόσον η έλλειψη εγκυρότητας δεν προσδίδει καμία απολύτως αξία στην ερευνητική μελέτη (Cohen et al., 2008).

Στα ποιοτικού τύπου δεδομένα, η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων, οι απόψεις τους, οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις τους συμβάλλουν συνολικά σε κάποιο βαθμό προκατάληψης. Επομένως, το ζήτημα της εγκυρότητας πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του βαθμού και όχι ως μία απόλυτη κατάσταση (Grolund, 1981, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008). Προκειμένου να εξασφαλισθεί αυτό, η προσπάθεια στην παρούσα μελέτη εστιάστηκε στην πρόληψη και ελαχιστοποίηση απειλών εναντίον του βαθμού εγκυρότητας μέσω της διαμόρφωσης χρονοδιαγράμματος ενεργειών, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η χρήση ενός δείγματος που, χωρίς να είναι ιδιαίτερα μεγάλο ή ιδιαίτερα μικρό, κρίνουμε ότι είναι αντιπροσωπευτικό σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών σχολείου με πρόγραμμα IB. Επιπλέον, δεδομένου ότι ο πιο πρακτικός τρόπος επίτευξης μεγαλύτερης εγκυρότητας είναι να ελαττώσει ο ερευνητής όσο το δυνατόν περισσότερο τη μεροληψία (Cohen et al., 2008), προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις πηγές μεροληψίας – συμπεριφορές, απόψεις και προσδοκίες συνεντευκτή, τάση αναζήτησης απαντήσεων που υποστηρίζουν προϋδρασμένες απόψεις συνεντευκτή, παρανοήσεις και από τις δύο πλευρές - και κατόπιν να ‘αποβάλλουμε’ τις προσωπικές μας ‘αποσκευές’ κατά τη συνέντευξη.

Όσον αφορά την αξιοπιστία, οι LeCompte Preissle (1993, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008) επισημαίνουν ότι οι κανόνες αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα που προϋποθέτει τη δυνατότητα αναπαραγωγής, είναι πολύ πιθανό να μην ισχύουν στην ποιοτικού τύπου έρευνα. Ξεκινώντας με την παραδοχή ότι η πραγματικότητα υπάρχει σε πολλά στρώματα, η Brock-Utne (1996, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008) υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα πασχίζει να καταχωρίσει τις πολλαπλές ερμηνείες, τις προθέσεις και τις έννοιες που δίνονται σε καταστάσεις και γεγονότα.

Ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας της έρευνας είναι η καλά δομημένη συνέντευξη, στην οποία θα ακολουθείται η ίδια δομή και αλληλουχία λέξεων και ερωτήσεων για κάθε συμμετέχοντα, ενώ είναι σημαντικό για κάθε άτομο που δίνει συνέντευξη να κατανοήσει την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο (Silverman, 1993, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008). Ωστόσο, ο έλεγχος της φραστικής διατύπωσης δεν εγγυάται και τον έλεγχο της συνέντευξης (Cohen et al., 2008). Από την άλλη πλευρά, ο Silverman (1993, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008) τονίζει τη σπουδαιότητα του ανοικτού τύπου ερωτήσεων, καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης των μοναδικών τρόπων που οι συμμετέχοντες βλέπουν τον κόσμο και αναγνωρίζει ότι αυτό που είναι μία κατάλληλη αλληλουχία ερωτήσεων για κάποιον συμμετέχοντα, μπορεί να είναι λιγότερο κατάλληλη για κάποιον άλλο.



Η εστίαση της παρούσας ερευνητικής εργασίας έγκειται στην καλή δόμηση της συνέντευξης και τη διασαφήνιση εννοιών όταν ζητήθηκε ή κρίθηκε απαραίτητο. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις η αλληλουχία των ερωτήσεων τροποποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ακολουθώντας τη ροή των απόψεων των συμμετεχόντων, εφόσον μερικές απαντήσεις οδηγούσαν σε απόψεις που αφορούσαν επόμενα ερωτήματα.

## 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κατόπιν επεξεργασίας του περιεχομένου των συνεντεύξεων με τους δέκα εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικό IB σχολείο στην Αθήνα. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων και η αποκωδικοποίηση των απαντήσεων σε ερευνητικούς άξονες σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Αυτό σημαίνει μετά την απομαγνητοφώνηση, τα δεδομένα των συνεντεύξεων μειώθηκαν σε μικρότερες αναλυτικές μονάδες με βάση τη θεματική ενότητα (Miles & Huberman, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Τα ευρήματα που θα παρουσιαστούν σε αυτό το κεφάλαιο βασίζονται στην παρουσίαση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με το διερευνώμενο φαινόμενο της διαμόρφωσης συγκεκριμένου προφίλ μαθητών στα σχολεία IB.

### 5.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Α΄: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΝΕΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΣΤΟ IB; ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ;

#### 5.1.1 Βαθμός επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου μαθητών

Όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οποιοσδήποτε μαθητής θα μπορούσε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου, διότι όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η δομή του Προγράμματος είναι τέτοια που το επιτρέπει αυτό.

*« Είναι δομημένο έτσι και μαθαίνεις πώς να ανταπεξέλθεις » (K2)*

*« Είναι ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για όλους » (K4)*

*« Είναι έτσι φτιαγμένο » (K9)*

Ως απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, φοίτησης κρίνεται ή καλύτερα, τονίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς, η γνώση και δη η πολύ καλή γνώση της Αγγλικής γλώσσας, εφόσον τα μαθήματα είναι στα Αγγλικά. Μάλιστα, εάν οι μαθητές δεν έχουν καλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι

*« αυτό θα ήταν μεγάλο πρόβλημα, αυτό είναι το βασικό πρόβλημα » (K7)*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο παρατηρήσεις. Ένας ερωτώμενος αναφέρεται στην έλλειψη κριτικής σκέψης που ενώ θα μπορούσε να αποτελεί τροχοπέδη στην παρακολούθηση του Προγράμματος, εντούτοις αντισταθμίζεται από την επιμέλεια και τη μεθοδικότητα.

« Πολλοί δεν έχουν κριτική σκέψη, αλλά είναι επιμελείς και λειτουργούν τελείως μεθοδικά...Πρέπει να δουλέψει, όμως » (K1)

Η δεύτερη ενδιαφέρουσα παρατήρηση για τη φοίτηση στο Πρόγραμμα έχει σχέση με τις φιλοδοξίες των μαθητών.

« (Μπορεί να το παρακολουθήσει) ειδικά αν δεν έχει απαιτήσεις και φιλοδοξίες μεγάλες, ότι πρέπει οπωσδήποτε να πάει σε X πανεπιστήμιο » (K4)

« Οι φιλοδοξίες που έχει κάποιος εξαρτώνται από το επίπεδο της οικογένειάς του » (K10).

Παρόλο που υπήρξε ομόφωνη απόκριση ότι οποιοσδήποτε μαθητής θα μπορούσε να παρακολουθήσει το Πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου, στο ερώτημα για το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών που ήδη φοιτούν στο IB η απάντηση από όλους ήταν χωρίς δεύτερη σκέψη ότι είναι μεσαίο έως υψηλό, ή και μάλιστα πολύ υψηλό.

« Upper middle class » (K2)

« Upper class » (K6)

Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός επεκτάθηκε και αναφέρθηκε στο οικονομικό σκέλος ως εξής:

« Οικονομικά είναι υψηλό, τα δίδακτρα είναι συγκεκριμένα, γύρω στις 12.000-14.000 » (K9)

### **5.1.2 Επίπεδο επίδοσης μαθητών**

Μέσα από τις αφηγήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι υπάρχει διαβάθμιση στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών. Μία άποψη αντικατοπτρίζει χαρακτηριστικά αυτή την άποψη, με την οποία συγκλίνουν οι μισοί από τους ερωτώμενους.

« Από πάρα πολύ χαμηλά – μέχρι που να μην πάρει και δίπλωμα – μέχρι και άριστο » (K8)

Ωστόσο, δύο ερωτώμενοι υποδεικνύουν και την ύπαρξη ενός είδους προεπιλογής όσον αφορά την επιθυμητή ομάδα-στόχο.

« Θέλουμε να είναι μαθητές που να έχουν μέσο όρο από 15-16 και άνω » (K3)

« Γίνεται κάποια επιλογή, ειδικά παλιότερα » (K10)

Ωστόσο, παρόλο που με αυτά τα δεδομένα θα περίμενε κάποιος οι συγκεκριμένοι μαθητές να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις, αξίζει να παραθέσουμε μία ακόμη τοποθέτηση που αναδεικνύει το αντίθετο.

« Τα IB Diplomas δεν βγάζουν σωρεία αριστούχων...έχουν τοπ βαθμολογίες λιγότερο από 10% κάθε χρόνο » (K9)

### 5.1.3 Παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών

Αναφορικά με τους παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην επίδοση των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το εκπαιδευτικό σύστημα (ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης) και τη συστηματικότητα του Προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι η ελευθερία επιλογής και διαχείρισης των εργασιών και του χρόνου ενασχόλησης προσδίδουν περισσότερη ευχαρίστηση και κίνητρο στους μαθητές, αν και δεν αναφέρουν κατά πόσο υψηλές επιδόσεις αυτό αποφέρει τελικά. Όπως περιγράφουν μερικοί από αυτούς:

*« Τους αρέσει πάρα πολύ αυτό το στυλ σχολείου - είναι χαρούμενα, είναι ευτυχημένα. (Τους αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης ) Ναι, ναι, ναι. Και ο τρόπος που εμείς τους μιλάμε »* (K1)

*« Η δομή του προγράμματος - στην αποστήθιση, βάζεις και νοητική δουλειά, βάζεις και διαδικασίες και αυτό είναι ακαταμάχητο »* (K2)

*« Μέτριοι μαθητές οι οποίοι πάνε πάρα πολύ καλά στο IB γιατί τους πάει το σύστημα, γιατί το ευχαριστιούνται πιο πολύ - τους ταιριάζει πολύ η φιλοσοφία: δεν χρειάζεται να απομνημονεύσω, χρειάζεται να μάθω - η ελευθερία του να εκφράζονται...τους βοηθάει πάρα πολύ »* (K3)

*« Σίγουρα αυτό που είναι από πριν, σίγουρα το πόσο θα τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον ή θα αισθανθούν ότι κάτι καταφέρνουν, κάποιο νόημα βρίσκουν σε αυτό που γίνεται και θα το παλέψουν. Η φιλοδοξία που τυχόν έχουν »* (K4)

*« Η συστηματικότητα. Το να παρακολουθώ, το συστηματικό διάβασμα της βδομάδας, το ότι δεν αφήνω κανένα αντικείμενο, δεν περιμένω να διαβάσω λίγο πριν από εξετάσεις, σίγουρα θα επιδράσει στην επίδοση. Παράγοντας για την καλύτερη επίδοση είναι το πόσο θα τους ευχαριστεί το ότι τους καλεί να έχουν περισσότερη πρωτοβουλία το πρόγραμμα »* (K6)

*« Παιδιά με ενδιαφέρον, κάθονται και έχουν όλη τη δύναμη που χρειάζεται να πάνε πολύ καλά...ως προς τη δύναμή τους. Δηλαδή, μέσα στο IB να αλλάζουν »* (K9)

*« Η επίδοση είναι καθαρά του πόσο χρόνο διαθέτει κανείς για το αντικείμενό του »* (K8)

Στον αντίποδα, αυτό ακριβώς το ιδιαίτερο σύστημα που έρχεται σε σύγκρουση με το κεκτημένο πολλών προηγούμενων ετών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η

‘κλειστότητα’ της κοινωνικής τους τάξης, μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στην επίδοσή τους, όπως εκφράστηκε από έναν εκπαιδευτικό.

*« Ένας αρνητικός παράγοντας είναι ο χρόνος προσαρμογής στο καινούργιο πρόγραμμα. Τα παιδιά έρχονται με μειωμένη αυτοπεποίθηση και δεν τολμούν να συνθέσουν προσωπικά κείμενα και προσωπική στάση απέναντι σε αυτά που τους ζητώνται.. Τα παιδιά μας έχουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, πολύ περιορισμένη επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα κοινωνικό. Και είναι γενικώς συντηρητικές οικογένειες » (Κ7)*

Μερικοί ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ως παράγοντα επίδρασης της επίδοσης. Η εν λόγω άποψη εκφράζεται ποικιλοτρόπως. Όπως κάποιοι υποστηρίζουν:

*« Ένας παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά είναι το ότι είναι από ευκατάστατες οικογένειες. Μπορεί να έχουν όλη την υποστήριξη που χρειάζονται στο σπίτι, αλλά αυτό συνήθως επιδρά αρνητικά γιατί δεν μαθαίνουν να δουλεύουν μόνοι τους...Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι καλό, σε αυτόν τον τρόπο, στον φροντιστηριακό, αλλά επειδή ο τρόπος εξέτασης του IBO δεν είναι έτσι συνήθως, μπορεί να είναι μέτριο» (Κ7)*

*« Βέβαια (επιδρούν οι πολιτισμικές εμπειρίες και το μορφωτικό υπόβαθρο). Αλλά θα επιδρούσε όπου κι αν πήγαιναν αυτά τα παιδιά, «έχουν μεγάλη οικοσκευή». Έχουν γονείς οι οποίοι είναι μορφωμένοι, άρα μεγαλύτερο λεξιλόγιο. Συνήθως έχουν νταντάδες και πάρα πολλά από αυτά μιλάνε με την ίδια ευχέρεια Αγγλικά και Ελληνικά » (Κ8)*

*« Ένα παιδί με περισσότερες εμπειρίες, ταξίδια, βιώματα, γνωρίσματα, ακούσματα, σίγουρα βοηθάει στο να ενταχθεί καλύτερα μέσα στο πρόγραμμα και να το διεκπεραιώσει λίγο ευκολότερα » (Κ5)*

*« Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τους βοηθάει με την έννοια των παροχών...πολύ πιθανά ο γονιός θα κλείσει το ραντεβουδάκι του, θα πάει να βρει τον διευθυντή. Οι απαιτήσεις του πελάτη. Το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο κι το πολύ-πολιτισμικό δεν θεωρώ ότι έχει κάποια ουσιαστική επίδραση στο να είναι καλύτεροι. Δηλαδή, ότι ένα παιδί από μια χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη, που ας πούμε ακαδημαϊκά είναι δυνατό, όμως, δεν θα μπορούσε...να τα βγάλει πέρα, γιατί δεν έχει πάει τριάντα φορές στη ζωή του στην Αγγλία, ε, δεν το πιστεύω » (Κ6)*

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρεται στις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με την επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου στην επίδοσή τους.

*« Τους ρωτάω – ποιος είναι ο βασικός παράγοντας που θα ορίσει πόσο καλά θα πάτε στις εξετάσεις σας; Σου λένε διάφορα: πόσο διαβάζουν, πόσο κάνουν, πόσο δίνουν κι όταν τους λες η οικογένειά σας, και μάλιστα, ούτε καν το εισόδημα. Η πραγματική μεταβλητή είναι το μορφωτικό*

κεφάλαιο. Δεν τους άρεσε καθόλου, δεν το αποδέχονται. Το μορφωτικό κεφάλαιο και η πίεση που έχει ότι κι εσύ πρέπει κάπως να ξεχωρίσεις » (Κ10)

Τέλος, εκφράστηκε και η άποψη από έναν συμμετέχοντα ότι η επίδοση είναι αντικείμενο που υπόκειται στους νόμους της αγοράς και της ανταγωνιστικότητας.

« Οι οικογένειες στην Ελλάδα είναι μαθημένες να αγοράζουν βαθμούς. Να αγοράζουν επιδόσεις. Τα σχολεία που έχουν το IB είναι αυτά τα λεγόμενα ανταγωνιστικά σχολεία τα οποία κάνουν ranking στα παιδιά από πολύ μικρές ηλικίες. Κρυφό, αλλά το κάνουν. Εάν μπορώ, θα κάνω ό,τι μπορώ για να πάρω μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που μπορώ να πάρω μόνος μου. Αυτό είναι η βαθμοθηρική πλευρά » (Κ9)

#### **5.1.4 Διαφορές των μαθητών σε IB Σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές**

Μία κοινή συνιστώσα των παραγόντων που διαφοροποιούν τους μαθητές ενός IB Σχολείου με τους υπολοίπους αποτελεί η κριτική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αντιπαράθεση με την αποστήθιση που αναφέρθηκε ότι ισχύει στο Ενιαίο Λύκειο. Επιπρόσθετα, η επιλογή μαθημάτων ουσιαστικά λειτουργεί ως παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας και εξατομίκευσης του προγράμματος σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Το κλίμα εργασίας μέσα στην τάξη προσιδιάζει αυτό που θα ταίριαζε περισσότερο σε χώρο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

« Ο τρόπος που λειτουργούν είναι σαν να βρίσκονται ήδη στο πανεπιστήμιο ή σε ένα κολλέγιο – παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα ανάλογα με το τι θέλουν να σπουδάσουν » (Κ1)

« Είναι η δομή, στο Ενιαίο παπαγαλίζουν. Στο IB καταλαβαίνεις αμέσως αυτόν που δεν μπορεί να κάνει συμβολική σκέψη » (Κ2)

« Κριτική αντιμετώπιση και καταρτισμένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο, πράγματα που το ελληνικό σύστημα δεν προσφέρει πάρα πολύ » (Κ3)

« Έχουν μάθει να δουλεύουν μόνοι τους...είναι πιο έτοιμοι για το πανεπιστήμιο...μπορούν να διαβάζουν κριτικά » (Κ7)

« Διαφορετική ψυχολογία. Δίνει λίγα μαθήματα τα οποία έχει επιλέξει...πιο κοντά στα ενδιαφέροντά του...είναι περισσότερο ατμόσφαιρα φροντιστηρίου και λιγότερο ατμόσφαιρα τάξης...(ως εκπαιδευτικός) έχεις μια πάρα πολύ καθαρή σχέση (με τον μαθητή) » (Κ8)

« Ξαφνιάζονται διότι δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία ποτέ να διαλέξουν τι θέλουν να κάνουν...βρίσκουν ένα πεδίο δράσης που τα ενδιαφέρει και κινητοποιούνται...να πάρουν τη μάθησή τους στα χέρια τους...να αλλάζουν » (Κ9)

Κάποιοι περιγράφουν μία σφαιρικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα τονίζουν την ειδοποιό διαφορά και αξία που προσδίδουν σε αυτό οι εμπειρίες και το κομμάτι των εθελοντικών δράσεων (CAS) του Προγράμματος. Όπως αναφέρουν:

« Κανένας δεν μπορεί να τελειώσει τη διατήρα χωρίς να έχει προσφέρει εθελοντική δουλειά. Ουσιαστικά νομίζω ότι αυτό είναι μία πολύ σημαντική εμπειρία που έχουν αυτά τα παιδιά που δεν έχουν τα άλλα παιδιά » (Κ1)

« Πιο ολοκληρωμένοι σαν μαθητές, σαν ερευνητές, σαν προσωπικότητες » (Κ3)

« Είναι πιο ανοιχτόμυαλοι...κοιτάζουμε όλη την ανθρωπότητα και όλη την υφήλιο... ταυτόχρονα να κάνεις και το φιλανθρωπικό έργο, εξάσκηση...να είναι το σώμα σου σε καλή κατάσταση. Δεν είναι μόνο διάβασμα και αυτό είναι όλο » (Κ5)

Σημαντική είναι η αφήγηση δύο εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρονται στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων μαθητών, οι οποίες αναδεικνύουν το βαθμό επιρροής του μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειάς τους. Πιο συγκεκριμένα,

« Είναι παιδιά που νιώθουν μια κάποια ασφάλεια κι έχουν μια κάποια περιέργεια να φύγουν από τον οικογενειακό κύκλο, την πατρίδα τους » (Κ4)

« Ίσως θα έχουν απαιτήσεις. Γιατί ξέρουν τι πληρώνουν. Συχνά λειτουργούν με βάση αυτό. Ένα άλλο είναι η αίσθηση entitlement που έχουν στη γνώση, στο να έχουν αυτές τις φιλοδοξίες, στο ότι αυτοί πρέπει να βρεθούν σε κάτι καλό. Στις προσδοκίες τους θεωρούν ότι δικαιούνται να έχουν υψηλές φιλοδοξίες » (Κ6)

Τέλος, επισημαίνεται ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε αρνητικά σημεία, τονίζοντας την αρνητική επίδραση της επιβολής της θέλησης των γονιών.

« Θα μπορούσε να είναι περισσότερο ανοιχτά, αλλά δεν είμαι πολύ σίγουρος. Τα παιδιά που είναι καθαρό ότι το κάνω επειδή θέλει η μαμά μου να βγάλω 7, ξεχωρίζουν αρνητικά » (Κ10)

Ακόμη μία διαφορά που διακρίνει τα παιδιά σε σχολείο IB είναι ο βαθμός στον οποίο επενδύουν στις σπουδές τους. Το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές επενδύουν περισσότερο χρόνο, κόπο, προσπάθεια στις σπουδές τους. Μάλιστα, χαρακτηριστικά αναφέρουμε την άποψη ότι ο μαθητής

*« πορώνεται στη διάρκεια των σπουδών...είναι σε ένα περιβάλλον που είναι κάπως ανταγωνιστικό, μία τάση να τα πάω καλά, καλύτερα, να γίνω κάποιος » (Κ4).*

Αναφέρθηκε σε δύο περιπτώσεις το γεγονός ότι οι γονείς είναι εκείνοι που επενδύουν ίσως περισσότερο σε αυτό, σε σημείο που να προβάλλει μία υπέρμετρη πίεση προς το παιδί. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε,

*« Κυρίως επενδύουν οι γονείς...γίνονται τρομερά πιεστικοί » (Κ1)*

Βέβαια, υπήρξε και η αντίθετη γνώμη, η οποία αποτυπώθηκε ως εξής:

*« Ίσως και λιγότερο. Νομίζω ότι στο IB χρειάζεται λιγότερος κόπος » (Κ8)*

Ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε στην άποψή του, κρίνοντας ότι η ένταση της προσπάθειας πιθανότατα διαφέρει εξαιτίας της δομής του Προγράμματος.

*« Νομίζω ότι εξίσου τα παιδιά και στο IB και στο Γενικό Λύκειο, όταν στοχεύουν για κάτι υψηλό και σωστό, κάνουν την ίδια ακριβώς προσπάθεια. Απλώς, είναι πιο πολυεπίπεδη » (Κ5)*

Συνοψίζοντας, το στοιχείο που αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο ερώτημα είναι το γεγονός ότι το ζήτημα της επένδυσης στις σπουδές φάνηκε να συσχετίζεται με την κοινωνική θέση: οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν περισσότερες απαιτήσεις και φιλοδοξίες.

*« Η επένδυση στις σπουδές του παιδιού έτσι όπως οι σπουδές έχουν συνδυαστεί με την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Σε αυτές τις τάξεις ίσως να υπάρχει και περισσότερο ότι εκεί που είμαστε δεν είναι ότι το θέλουμε γιατί θα έχουμε μια καλύτερη ζωή απαραίτητα, αλλά ότι γιατί ένας άνθρωπος πρέπει να έχει πάει στο πανεπιστήμιο, να έχει κάνει κάτι δημιουργικό, είναι ενός τύπου απαραίτητο πράγμα, δεν γίνεται τώρα το παιδί του ενός και του αλλουνού να μην πάει στο πανεπιστήμιο. Αλλά υπάρχει σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτό το do your dream, do what you like από ότι ίσως η απαίτηση ενός πιο μικρομεσαίου, μιας μεσαίας τάξης » (Κ6)*

### **5.1.5 Παράγοντες επιλογής του IB από τους γονείς**

Ο βασικότερος λόγος που οι γονείς επιλέγουν το Πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου, ο οποίος κυριαρχεί στις αφηγήσεις όλων ανεξαιρέτως των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έγκειται στη στόχευση που υπάρχει για μετέπειτα σπουδές σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Η πιο χαρακτηριστική αφήγηση που ουσιαστικά συμπυκνώνει αυτή την άποψη έχει ως εξής:



« Η σχεδόν σίγουρη εξασφάλιση μέσω του διπλώματος του IB μιας θέσης σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού » (K5)

Μάλιστα, σε μερικές περιπτώσεις διακρίνεται μία έντονη πίεση από τους γονείς, που φτάνει και στα όρια του 'εκβιασμού' προκειμένου να πετύχουν τα παιδιά τους πρόσβαση στα καλύτερα πανεπιστήμια. Έγινε συχνά αναφορά στην απαξίωση των ελληνικών πανεπιστημίων από τους γονείς ως βασική αιτία αναζήτησης σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες από τις αφηγήσεις.

« Δεν δίνω τα χρήματα για να μπει σε ένα 'δεύτερο', τα δίνω για να μπει στο καλύτερο » (K1)

« Στην Ελλάδα δεν θα βρουν αυτή τη μόρφωση » (K2)

« Το κριτήριό τους είναι να πάνε να σπουδάσουν έξω » (K3)

« Το προτρέπουν να πάει έξω, ειδικά σε αυτή τη συγκυρία » (K4)

« Προσβλέπει στη διεθνή εκπαίδευση, τη δυτική, ως ανώτερη της εθνικής...φυσικά είναι τελείως απαξιωμένα τα ελληνικά πανεπιστήμια στη συνείδησή τους » (K6)

« Εισπράττω πολύ συχνά μια απαξίωση των ελληνικών πανεπιστημίων...Είναι μία επιλογή λίγο ψυχαναγκαστική των γονιών...» (K7)

«...επειδή οι γονείς τους βλέπουν την κατάσταση στα ελληνικά πανεπιστήμια και δεν θέλουν σε αυτό εδώ το χάος να μπλέξει το παιδί, με τις καταλήψεις, με τα μαθήματα που δεν γίνονται, με όλο αυτό το μπάχαλο » (K8)

« Υπάρχουν γονείς που βάζουν τα παιδιά τους με αυστηρή στόχευση για να πάνε σε ένα τοπ τοπ πανεπιστήμιο » (K9)

« Τους ενδιαφέρει σίγουρα να πάει το παιδί τους σε ένα καλό πανεπιστήμιο...» (K10)

Το μορφωτικό κεφάλαιο για ακόμη μία φορά αποβαίνει βαρύνουσας σημασίας στη διαμόρφωση κριτηρίων επιλογής από την πλευρά των γονέων. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι σε αρκετές αφηγήσεις αναφέρθηκε ότι οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών υπήρξαν απόφοιτοι πανεπιστημίων του εξωτερικού, τονίζοντας έτσι την επιλογή και επιθυμία τους να σπουδάσουν και τα παιδιά τους στο εξωτερικό.

« Συνήθως είναι απόφοιτοι ξένων σχολείων – κομμάτι του προφίλ της οικογενείας » (K1)

« Συχνά είναι γονείς που έχουν σπουδάσει έξω οι ίδιοι, άρα είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα ότι το παιδί μου θα πάει έξω » (K4)

« Οι περισσότεροι γονείς έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό και αυτό δημιουργεί μια κατεύθυνση ήδη στην οικογένεια ότι τα παιδιά τους θα σπουδάσουν στο εξωτερικό » (Κ7)

« Έχουν και οι ίδιοι σπουδάσει έξω, είναι πάρα πού συχνό το φαινόμενο το παιδί να πηγαίνει να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο του μπαμπά ή της μαμάς » (Κ8)

Αρκετοί συνδέουν το κριτήριο των πανεπιστημιακών σπουδών στο εξωτερικό και με την επαγγελματική αποκατάσταση, η οποία θεωρείται δεδομένη αλλά μόνο στην περίπτωση που παραμείνει ο μαθητής ή η μαθήτρια στο εξωτερικό μετά τις σπουδές, καθώς το Διεθνές Απολυτήριο φαίνεται να αποτελεί ένα:

« Διαβατήριο για καριέρα στο εξωτερικό » (Κ6)

« Βέβαια, θα το συνδέσουν το πανεπιστήμιο με την επαγγελματική αποκατάσταση και μια καλή ζωή » (Κ6)

« Αναζητούν δουλειά και βρίσκουν στο εξωτερικό, το θεωρεί δεδομένο ότι δεν μπορεί να γυρίσει στην Ελλάδα να δουλέψει » (Κ1)

« Δεν μπορούν να δουλέψουν εδώ...και βρίσκουν δουλειά έξω. Οι πιο πολλοί μου μαθητές δουλεύουν στην Αγγλία » (Κ7)

Ζητήματα όπως το κύρος του σχολείου, η καλή φήμη και η αξία του παιδαγωγικού προγράμματος αναδείχθηκαν μέσα από μερικές αφηγήσεις ως κριτήρια επιλογής του Προγράμματος.

« Καλύτερα προετοιμασμένο και από πλευράς γλώσσας και από πλευράς δεξιοτήτων » (Κ3)

« Έχει επιλέξει το σχολείο ως ένα καλό σχολείο για να το βοηθήσει να πάει παρακάτω...με καλή φήμη, δηλαδή θεωρείται ένα πολύ καλό IB » (Κ4)

« Είναι ένα καλό παιδαγωγικό πρόγραμμα που έχει αυτό το προφίλ, ότι το παιδί εδώ θα μάθει να σκέφτεται » (Κ6)

« Υπάρχουν πολλοί γονείς που κινητοποιούνται απ' το ότι το παιδί τους θα βρίσκει ένα νόημα...λένε «είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη, δεν θέλω τίποτε άλλο από το σχολείο, το παιδί μου έρχεται κι έχει ενδιαφέρον » (Κ9)

« Υπάρχουν και πιο συνειδητοποιημένοι γονείς...το έφερα εδώ διότι είναι το καλύτερο IB στην Ελλάδα, για να μην πω των Βαλκανίων » (Κ10)

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το κύρος, ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι δύο ερωτώμενοι αναφέρθηκαν σε αυτό με τον αγγλικό όρο 'prestige', σκιαγραφώντας – μαζί με κάποιες άλλες αφηγήσεις - ένα συγκεκριμένο κοινωνικό προφίλ των γονέων που επιλέγουν αυτό το σχολείο.

*« Είναι ένας μικρόκοσμος με συγκεκριμένα κοινωνικά, οικονομικά χαρακτηριστικά » (Κ4)*

*« Έτσι όπως είναι στημένο το IB κι έτσι όπως γίνονται rampered (μτφ: χαϊδεμένα) αυτά τα παιδιά...νομίζω ότι μπορούν μετά οι γονείς να λένε «το παιδί σπουδάζει στην Αγγλία». Είναι ένα κοινωνικό αξίωμα αυτής της τάξης » (Κ6)*

*« Είναι ένα κομμάτι του οικογενειακού prestige. Θεωρούν ότι η καλύτερη δυνατή επιλογή που προσφέρει αυτό το ακριβό σχολείο ή ο τύπος της ιδιωτικής εκπαίδευσης που διάλεξαν είναι το IB » (Κ7)*

## **5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Β΄ : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

### **5.2.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Σπουδών του IB**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησαν χωρίς κανένα ενδοιασμό ότι θεωρούν το Πρόγραμμα Σπουδών του IB πιο απαιτητικό σε σύγκριση με αυτό του Ενιαίου Λυκείου. Αρκετοί επισημαίνουν ότι ο λόγος που το πιστεύουν αυτό οφείλεται κυρίως στη φιλοσοφία και τη δομή του Προγράμματος και κυρίως στην έλλειψη ανάγκης για αποστήθιση, ως ειδοποιός διαφορά με το Πρόγραμμα Σπουδών του Ενιαίου Λυκείου.

*« Εάν η απαίτηση είναι να το μάθεις απέξω, είναι πιο απαιτητικό το Ενιαίο. Αν η απαίτηση είναι να περάσεις από διαδικασίες, να κάνεις συνδετικές σκέψεις, τότε το IB είναι πάρα πολύ πιο δύσκολο » (Κ2)*

*« Έχει γίνει απαιτητική (η δουλειά του μαθητή) σε βαθμό που οι καθηγητές τραβάμε τα μαλλιά μας » (Κ4)*

*« Είναι άλλη φιλοσοφία. Σίγουρα περισσότερο απαιτητικό » (Κ5)*

*« Το θεωρώ περισσότερο απαιτητικό αλλά και πιο ταιριαστό σε αυτό που κατά τη γνώμη μου πρέπει να είναι η εκπαίδευση » (Κ7)*

*« Καμία σχέση η ύλη η δικιά μας » (Κ10)*

Σημαντική είναι η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος ναι μεν θεωρεί πιο απαιτητικό το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά αναφέρεται και στο ζήτημα της αριστείας σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα.

*« Είναι ένα πρόγραμμα αριστείας, όχι γιατί βγάζει άριστους μαθητές ως προς τα αποτελέσματα, αλλά παρέχει μια σφαιρική παιδεία...επιδιώκει μια δημοκρατική αριστεία που δεν συνδέεται με τα αποτελέσματα, αλλά συνδέεται με την πραγματική παιδεία των ανθρώπων » (Κ9)*

Υπήρξε ένας εκπαιδευτικός που εξέφρασε την άποψη ότι το εν λόγω Πρόγραμμα δεν είναι απαιτητικό, αλλά *« αρκετά ευχάριστο »* (Κ6), ενώ στο ίδιο μήκος κύματος ένας άλλος ερωτώμενος το έκρινε πιο χαλαρό (Κ8).

Ενδιαφέρον ίσως να έχει μία αφήγηση, η μοναδική, η οποία κάνει αναφορά σε ένα σημαντικό μειονέκτημα του Προγράμματος Σπουδών, τουλάχιστον ως προς το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Όπως υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός, *« το παιδί πάει στο πανεπιστήμιο με λανθασμένη προετοιμασία »* (Κ8) η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι στο IB γίνεται δεκτή η χρήση μίας συγκεκριμένης υπολογιστικής μηχανής για την επίλυση προβλημάτων, η οποία δεν είναι δεκτή σε κανένα πανεπιστήμιο.

Στη ερώτηση για το τι διαφορετικό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι διδάσκονται και μαθαίνουν οι μαθητές στο Πρόγραμμα IB, όλες οι απαντήσεις κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο: η ειδοποιός διαφορά έγκειται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, σε αντιδιαστολή με την απομνημόνευση που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα στο Ενιαίο Λύκειο. Σε γενικές γραμμές, αυτή η αντιπαράθεση ήταν ιδιαίτερα εμφανής στο λόγο των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν ενδεικτικά μερικές από τις αφηγήσεις.

*« Εξατομίκευση, εξατομίκευση. Έρχονται από το ελληνικό σύστημα που είναι πάρα πολύ δύσκολο. Το ελληνικό σύστημα δεν έχει μάθει στα παιδιά να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη »* (Κ1)

*« Κριτική σκέψη που δεν εξαρτάται απ' τον καθηγητή - στο Ενιαίο ο καθηγητής είναι βασιλιάς έως το τέλος »* (Κ2)

*« Στο Ενιαίο...πολύ περισσότερο να στηριχτούν στην απομνημόνευση. Στο IB με τον ίδιο κόπο και την ίδια ενέργεια και τον ίδιο χρόνο, δεν καλούνται να απομνημονεύσουν, καλούνται να μάθουν »* (Κ3)

*« Καλείσαι να δουλέψεις πολύ περισσότερο κριτικά...Ζητάει άλλου τύπου δεξιότητες να αναπτύξουν τα παιδιά και κατά τη γνώμη μου αυτό είναι και το πλεονέκτημά του »* (Κ4)

*« Να αξιοποιούν πληροφορίες από βιβλιογραφία, να χρησιμοποιούν την κριτική τους ικανότητα, να κάνουν εργασίες, εργαστήρια. Αυτό δεν γίνεται στο Ενιαίο σχολείο »* (Κ5)

*« Πρέπει να ξεμάθεις αυτό, γιατί εδώ σκεφτόμαστε κριτικά, κάνετε τα πράγματα μόνοι σας κτλ. »* (Κ6)

« Η λογική του IBO είναι ότι δίνει στα παιδιά εργαλεία και τα παιδιά αναλύουν και συνθέτουν μόνα τους. Είναι ένα πρόγραμμα το οποίο δεν ενθαρρύνει την απομνημόνευση, ενθαρρύνει την κριτική στάση » (Κ7)

« Επειδή η ύλη είναι τεράστια, δεν μπορεί να υπάρχει παπαγαλία...Αυτή είναι η μεγάλη διαφορά. Προωθείται η κριτική σκέψη » (Κ8)

« Το να μάθουν να μαθαίνουν » (Κ9)

« Στο IB προσπαθούν να δεις τι συμβαίνει στον κόσμο » (Κ10)

Σε αυτό το πλαίσιο, περιγράφουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ως σημαντικό εργαλείο, ενώ τονίζεται και η αξία της σφαιρικής παιδείας και όχι της βαθμοθηρίας μέσα από τη δομή του Προγράμματος. Επιπρόσθετα, αυτό φαίνεται ότι συνεπικουρεί στη διαμόρφωση μιας ελευθερίας, καθώς και ιδανικών και στάσεων που αρμόζουν σε έναν πολίτη του κόσμου. Όπως κάποιιο υποστηρίζουν:

« Το IB έχει μια δομή που κάνει reflect λίγο κάποια ιδανικά. Ο άνθρωπος τελειώνοντας αυτό που λέμε δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένας πολίτης του δυτικού κόσμου πρέπει να έχει κάνει τα Μαθηματικά του, να έχει κάνει μια Λογοτεχνία, γλώσσα, τη μητρική του σε ένα επίπεδο, να ξέρει τη λογοτεχνία του. Να έχει κάνει μια δεύτερη γλώσσα, να έχει κάνει μια φυσική επιστήμη, να έχει κάνει μια ανθρωπιστική επιστήμη, να έχει τη δυνατότητα να διαλέξει ένα μάθημα από αυτά που λένε Τέχνες... Είναι του ανθρώπου που θα τελειώσει και θα έχει μια σφαιρική παιδεία » (Κ6)

« Επιτρέπει αποκλίσεις στο τι είναι το σωστό αν αυτό είναι υποστηριγμένο. Ο μαθητής πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος, που σημαίνει ότι έχει εργαλεία » (Κ7)

« Βεβαίως έχει μια σειρά στόχων παιδαγωγικών που λέγεται *The Learners Profile*, όπου συμπεριλαμβάνει πράγματα όπως την ανάληψη πρωτοβουλίας, την ερευνητικότητα, την φιλοπεριέργεια, το *reflection*, προσωπικό αναστοχασμό, την ανάληψη ρίσκου κλπ...Το να μάθουν να χρησιμοποιούν όλα αυτά τα εργαλεία. Το IB ταιριάζει στην προσέγγιση τη μη βαθμοθηρική. Γιατί παίρνεις ένα παιδί και θες μέσα σε δυο χρόνια να δεις πώς θα εξελιχθεί, τι πολίτης θα γίνει » (Κ9)

Ωστόσο, παρά την γενικότερη έμφαση στα πλεονεκτήματα της δομής του Προγράμματος του Διεθνούς Απολυτηρίου, υπήρξε μόνο ένας εκπαιδευτικός ο οποίος, παρόλο που εξέφρασε την ευρύτητα των ερεθισμάτων που προσφέρονται στο IB, άφησε και έναν προβληματισμό σχετικά με αυτό το ζήτημα:

« Στο IB προσπαθούν να δεις τι συμβαίνει στον κόσμο...Δεν ξέρω τι από αυτά τους μένει τελικά »  
(K10)

Η εστίαση από τους εκπαιδευτικούς στην κριτική σκέψη όπως διαπιστώθηκε στο προηγούμενο ερώτημα, διαφαίνεται και στο ερώτημα κατά πόσο εργάζονται εντατικά οι μαθητές που παρακολουθούν το Πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου. Ουσιαστικά, οι ερωτώμενοι επισημαίνουν ότι ο τρόπος μελέτης των μαθητών είναι διαφορετικός εξαιτίας της δομής και των απαιτήσεων του Προγράμματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αυτό ερμηνεύεται ως πιο σκληρή εργασία από το μισό ποσοστό των ερωτώμενων, ενώ ισχύει το αντίθετο για τους υπόλοιπους. Ακολουθούν χαρακτηριστικές αφηγήσεις που καταδεικνύουν την πρώτη περίπτωση και τους λόγους αιτιολόγησης.

« Διαβάζουν διαφορετικά. Δηλαδή θα διαβάσουν λίγο παραπάνω ένα διάστημα για ένα μάθημα επειδή είναι το deadline για να παραδώσουν εργασία » (K1)

« Τα πολύ πειθαρχημένα, τα μελετηρά ας πούμε, παιδιά που ακόμα κι αν έχουν δυσκολίες, θα το παλεύουν γιατί πρέπει να φέρουν έναν καλό βαθμό να πάνε στο πανεπιστήμιο που θέλουν » (K4)

« Το πρόγραμμα είναι τόσο απαιτητικό...πρέπει να δουλέψει και πιο σκληρά » (K5)

« Τα παιδιά που είναι συστηματικά και οργανωμένα μπορούν να το βγάλουν σχετικά άνετα » (K6)

Από την άλλη πλευρά, η διαφορετικότητα του Προγράμματος IB δεν καθιστά αναγκαία την πιο εντατική προσπάθεια των μαθητών. Όπως επισημαίνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί:

« Χρειάζεται να μάθεις το κόλπο, τη διαδικασία...η δομή βοηθάει την ουσία του 'μαθαίνω' » (K2)

« Δουλεύουν με διαφορετικό τρόπο, σε χρόνο ίσως και να χρειάζεται να αφιερώνουν λιγότερο »  
(K7)

« Πολλά παιδιά διαβάζουν πιο συστηματικά ή σε περισσότερο βάθος...Φαντάζομαι είναι πιο κονστρακτιβιστικό...βοηθάει » (K10)

Δύο ενδιαφέροντα στοιχεία που προβάλλουν από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτό το σημείο είναι το άγχος και η προσφυγή των μαθητών σε εξωσχολική βοήθεια.

« Άλλα (παιδιά) δεν μπορούν να ανταποκριθούν χωρίς έξτρα βοήθεια » (K3)

« Τα παιδιά κουράζονται από το άγχος, βασικά. Κι από τις απαιτήσεις κι απ' τις προσδοκίες. Στην Ελλάδαρα, IB και φροντιστήριο γίνεται μαζί » (K6)

« Τα περισσότερα από τα πολύ εύπορα παιδιά έχουν μεγαλώσει με υποστήριξη ιδιαίτερων στο σπίτι από το Δημοτικό, με αποτέλεσμα να μην έχουν μάθει ποτέ να δουλεύουν μόνα τους. Κι όταν

*έρχονται στο IB και δυσκολεύονται στην προσαρμογή, καταφεύγουν πιο εύκολα στα ιδιαίτερα και πρέπει να κάνουμε έναν αγώνα να πείσουμε τους γονείς ότι αυτό το πράγμα είναι λάθος...είναι και δικό μας λάθος, γιατί οι ιδιαίτεράδες καλλιεργούν την εξάρτηση του παιδιού » (Κ7)*

*« Ενώ υποτίθεται η εργασία γίνεται για να αναπτύξει ο μαθητής την αυτενέργεια...πάρα πολλά τα παιδιά που πάνε είτε διαδικτυακά είτε την αναθέτουν σε κάποιον να τους την κάνει. Ένα μελανό σημείο στην Ελλάδα » (Κ8)*

*« Αισθάνονται πανικόβλητα...Και για αυτό τρέχουν στα ιδιαίτερα...(προβλήματα που) φτάνουν στη διαχείριση του άγχους » (Κ9)*

### **5.2.2 Ανάπτυξη συγκεκριμένου προφίλ (δεξιότητων) μαθητών**

Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί τη βασικότερη δεξιότητα που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Άλλες δεξιότητες που αναφέρθηκαν συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη ταυτότητας πολίτη του κόσμου, δραστηριοποίησης, επίλυσης προβλημάτων, ερευνητικότητας, αναστοχασμού, ανάληψης ρίσκου, καθώς και της δεξιότητας να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Επίσης, αναδείχθηκαν αξίες όπως η ευγένεια, ο σεβασμός, η ισορροπία και η ευδαιμονία, καθώς και η σπουδαιότητα της ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι ενώ οι περισσότερες από αυτές τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται στα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν το Προφίλ Μαθητή στο IB, στο σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών, μόνο τρεις αναφέρθηκαν ρητά σε αυτό. Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος ανέφερε ότι δεν το γνωρίζει, εντούτοις συμπεριέλαβε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προσωπικής ανάπτυξης στις δεξιότητες των μαθητών.

*« Πολίτης του κόσμου. Να είναι πολύ υποψιασμένοι για πάρα πολλά θέματα... να είναι πολύ active ως πολίτες » (Κ1)*

*« Να είναι μέλος παγκόσμιο » (Κ2)*

*« Κριτική σκέψη, έχουν μέσα τους λίγο την έρευνα, την περιέργεια προς το συγκεκριμένο μάθημα. Καλλιεργείται ακόμα πιο πολύ αυτό » (Κ3)*

*« Αναπτύσσονται. Ο κάθε απόφοιτος του IB δεν είναι ένα πράγμα που επειδή το IB profile λέει αυτό είναι αυτό. Νομίζω ούτε καν όλοι οι διδάσκοντες δεν είμαστε αυτό. Ευγενείς όσο γίνεται, άνθρωποι που δεν θέλουν να φερθούν άσχημα στον άλλον, ανοιχτόμυαλοι, να έχουν σεβασμό στον άλλον, αυτογνωσία, να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να έχουν μια κάποια κουλτούρα, ενδιαφέροντα ως μαθητές και στη ζωή τους, δραστήριοι...άνθρωποι που θα αναπτύσσονται ομαλά,*

αρμονικά και ψυχικά και σωματικά. Βλέπω πολλά ψυχοσωματικά όσο περνάνε τα χρόνια που με στενοχωρούν πολύ σε τόσο νέα παιδιά. Να γίνουν ισορροπημένοι, ευτυχείς, όσο γίνεται, άνθρωποι που να μπορούν να διεκδικήσουν για τον εαυτό τους αυτό που θέλει ο καθένας να γίνει » (Κ4)

« Το κυριότερο είναι αυτό, η κριτική σκέψη. Και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων » (Κ5)

« Για τη Φιλοσοφία, η βασική δεξιότητα είναι του χτίζω ένα επιχείρημα, να εκθέσω και να μπορώ να είμαι *critical* και να έχω και θέση στο τέλος » (Κ6)

« Το πρόγραμμα θέλει έναν άνθρωπο που να σκέφτεται ελεύθερα, αυτόνομα, κριτικά και να μπορεί να διαμορφώσει ευέλικτα μια προσωπική στάση απέναντι στα πράγματα, δηλαδή και στάση εν εξελίξει, όχι παγιωμένη. Είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τελείως αντι-στερεοτυπικό, πολύ φιλελεύθερο » (Κ7)

« Έχει μια σειρά στόχων παιδαγωγικών που λέγεται «*Learner Profile*», όπου συμπεριλαμβάνει πράγματα όπως την ανάληψη πρωτοβουλίας, την ερευνητικότητα, την φιλοπεριέργεια, το *reflection*, προσωπικό αναστοχασμό, την ανάληψη ρίσκου, κλπ. Είναι αρκετά. Μαθαίνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν το μυαλό τους. Αυτό που λέει ρητορικά το ελληνικό σύστημα, το IB τα κάνει πράξη. Δηλαδή, το να μάθουν να μαθαίνουν » (Κ9)

« Ούτε ξέρω τι είναι το *Learner Profile*. Δεν το έχω κάνει. Βασικά αυτό που θα με ενδιέφερε εμένα πάνω απ' όλα, να μπορούν να διαβάζουν, να έχουν κριτική σκέψη. Και να ενδιαφέρονται. Προσωπική ανάπτυξη, που λέμε » (Κ10)

« Στα Μαθηματικά, δεν υπάρχει καθόλου εμπάθνηση. Υπάρχει καθαρά μια διεκπεραίωση. Σε θεωρητικά μαθήματα, εκεί είναι η μεγάλη διαφορά, προωθείται η κριτική σκέψη » (Κ8)

### **5.2.1. Αντιλήψεις μαθητών για τη διαδικασία αξιολόγησης**

Το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές θεωρούν δίκαιη τη διαδικασία αξιολόγησης στο IB κυρίως λόγω της πολυεπίπεδης μορφής της. Αρκετοί αναφέρουν μεν το ζήτημα της αυστηρότητας και δυσκολίας, αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν αποπροσανατολίζει τους μαθητές από το να εμπιστεύονται την αξιολόγηση. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες από τις αφηγήσεις.

« Πολύ πιο σωστό. Δεν το αμφισβητούν. Αυτοί που αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους παίρνουν τους βαθμούς Το εμπιστεύονται, πιο δίκαιο » (Κ2)



« Τη θεωρούν πολύ δίκαιη. Οι γραπτές εξετάσεις είναι τόσο πολύπλευρες, εξετάζουν τόσα πολλά διαφορετικά πράγματα. Είναι κριτική σκέψη. Αν κάποιος δεν είναι καλός σε ένα κομμάτι, μπορεί να είναι πάρα πολύ καλός σε κάποια άλλα κομμάτια » (Κ3)

« Απαιτητικό και αυστηρό. Τα τελευταία χρόνια ακούω και κάποια σχόλια δυσφορίας, ότι εντάξει πια, τι άλλο θέλουν πια » (Κ4)

« Κύρος, αυστηρά κριτήρια και απόλυτη εγκυρότητα. Το θεωρούν δίκαιο » (Κ5)

« Το μυθοποιούν το IB και νομίζω ότι δεν έχουν ενστάσεις για την αξιολόγηση. Θεωρούν ότι είναι ένα δίκαιο σύστημα. Απ' τη μια αυτό λένε, ναι, πολύ ωραία οι εξετάσεις στο IB είναι αξιοκρατία, αξιόπιστες. Τι αξιόπιστες... Το σκάνδαλο το γνωρίζεις; Αλλά, πες ότι αυτό μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε σύστημα, να διαβρωθεί. Τις θεωρούν δίκαιες » (Κ6)

« Νομίζω ότι είναι ένα δίκαιο σύστημα. Πάντως είναι πολύ πιο δίκαιο από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα » (Κ7)

« Τους φαίνεται πάρα πολύ έντιμο και καλό σύστημα. Η μεγάλη διαφορά του IB είναι ότι είναι όλα εκ των προτέρων γνωστά. Μπαίνει και μετά από δυο χρόνια ξέρει ότι τάδε ώρα θα δώσει Μαθηματικά. Και ακριβώς επειδή οι εξετάσεις, όλα τα internal, οι εργασίες που έχουν να κάνουν είναι πάρα πολύ καθορισμένα, δεν έχουν πρόβλημα τα παιδιά » (Κ8)

« Σίγουρα είναι κουραστικό. Θα γράψουν εξετάσεις σε τρεις βδομάδες, θα εξεταστούν σε δεκαπέντε papers. Είναι πολύ δύσκολο, είναι απαιτητικό. Δεν έχω ανοίξει ποτέ κουβέντα αν το θεωρείτε δίκαιο, αν το θεωρείτε σωστό. Εγώ θα το εμπιστευόμουν, αυτό τους λέω, ακριβώς επειδή δεν είναι ένα paper και δίνεις και φεύγεις » (Κ10)

Ωστόσο, για ακόμη μία φορά αναδείχθηκε το ζήτημα της προσφυγής στην εξωσχολική βοήθεια, προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατό η καλύτερη αξιολόγηση των σχολικών εργασιών.

« Είναι μια πολύ δύσκολη συζήτηση με τα παιδιά αυτή...έρχεται το ελληνικό δαιμόνιο, το οποίο λέει «εντάξει, τι πρέπει να κάνω εγώ για να πάρω άριστα;» Άμα μου γράψουν τις εργασίες καθηγητές πανεπιστημίου, θα πάρω σε αυτό το κομμάτι του μαθήματος άριστα. Και μεταχειρίζονται και τέτοιους τρόπους. Και καλοί μαθητές. Δεν είναι όλα αυτά τα παιδιά τεμπέληδες ή άχρηστοι, είναι πανικόβλητα » (Κ9)

Υπάρχουν και δύο αφηγήσεις οι οποίες προτάσσουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αποτελεί ζήτημα που απασχολεί τους μαθητές, αλλά κάτι το οποίο έχει γίνει αποδεκτό από την αρχή.

« Δεν τους απασχολεί αυτό. Δεν κάθονται να αξιολογήσουνε το IBO » (Κ1)

*« Αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της εξέτασης όχι κριτικά αλλά ως δεδομένη και ως κάτι στο οποίο πρέπει να μάθουν, να προσαρμοστούν και να ανταποκρίνονται. Δηλαδή δεν την αξιολογούν. Προσπαθούν να καταλάβουν και να κάνουν αυτό που πρέπει. Πειθήνια, νομίζω » (Κ7)*

### **5.2.3 Επίπεδο ικανοποίησης μαθητών από το IB**

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο ικανοποιημένους βλέπουν τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όλες οι απαντήσεις κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο και οι αφηγήσεις σκιαγραφούν ένα αδιαμφισβήτητα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό προτάσσει ως βασικό κριτήριο ικανοποίησης την γενικότερη ατμόσφαιρα ελευθερίας και αυτονομίας που αισθάνονται οι μαθητές.

*« Εδώ οι φίλοι μου περνάνε σούπερ, οι καθηγητές είναι άνετοι, γιατί έχω κενά -αυτό εμένα μ' αρέσει , νομίζω ότι είμαι στο κολλέγιο » (Κ1)*

*« Πάρα πολύ. Το Ενιαίο δεν σημαίνει τίποτα στη ζωή τους. Τους ανοίγει τα μάτια. Να γίνει μέλος παγκόσμιο. Δεν πρέπει να μείνει στον μικρόκοσμό του » (Κ2)*

*« Σε μεγάλο βαθμό, ναι. Καταλαβαίνουν ότι τελικά ανταποκρίνεται ακριβώς σε αυτό που... στην όση προσπάθεια έχουν βάλει » (Κ3)*

*« Κατά 80% - 85% τα παιδιά είναι όχι απλώς ικανοποιημένα, φεύγουν κατενθουσιασμένα από το πρόγραμμα. Μια μαθήτριά μου είπε ότι τα δυο αυτά χρόνια έμαθε και πήρε όσα δεν είχε πάρει τα υπόλοιπα δέκα » (Κ5)*

*« Συνήθως είναι πολύ ευχαριστημένα. Φεύγουν από ένα πολύ πιο φορμαλιστικό και, κατά τη γνώμη μου, σοβαροφανές περιβάλλον...Αισθάνονται μια αυτονομία, μια ανεξαρτησία, δεν μοιάζει με σχολείο το κτίριο. Αλλά και όλη αυτή η διαδικασία, διαλέγω τα μαθήματά μου, κάνω τις εργασίες μου, κάπως τους δίνει μια αίσθηση ότι περνάνε ωραία. Είναι ευχαριστημένος πληθυσμός. Σίγουρα θεωρούν ότι ανταποκρίνεται (στις επιδιώξεις τους για το μέλλον)» (Κ6)*

*« Ναι, ναι. Όσο και να έχουν δυσκολευτεί και στην προσαρμογή και σε αυτό το τελείως καινούργιο πράγμα, που είναι πολύ απαιτητικό γι' αυτούς, αισθάνονται ότι έχουν ωριμάσει πολύ και έχουν αλλάξει πολύ προς το καλύτερο, αισθάνονται έτοιμοι για να φύγουν από το σχολείο και να σπουδάσουν και αισθάνονται ότι το σχολείο τους έχει δώσει πράγματα. Είναι κάτι, δηλαδή, που το συζητάνε πολύ τα παιδιά μετά » (Κ7)*

*« Ναι, ναι, είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι » (Κ8)*

*« Τα περισσότερα παιδιά είναι ευτυχή που πάνε στο IB, γιατί η σύγκριση με το ελληνικό πρόγραμμα τούς λέει «Δόξα τω Θεώ, εγώ...» (K9)*

*« Ανταποκρίνονται καλύτερα και μαθαίνουν κάποια πράγματα...Ειδικά με το που μπαίνουν και το καταλαβαίνουν και τα ίδια, θα σου πουν πόσο καλά προετοιμασμένα ήμασταν, δεν είναι απλά μάθαμε τα μαθήματα καλύτερα και τέλος » (K10)*

Το μελανό σημείο στο υψηλό επίπεδο ικανοποίησης έγκειται στην πίεση που αισθάνονται οι ίδιοι, ή κυρίως σε αυτή που ασκείται από τους γονείς τους όσον αφορά την εκπλήρωση φιλοδοξιών και αυτό αντικατοπτρίζεται άμεσα στην ακόλουθη αφήγηση.

*« Εκτός αν τους στρεσάρει κάποιος καθηγητής, διότι τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και τι αποτελέσματα θα δείξουνε. Κυρίως τους στρεσάρουν τα τελευταία χρόνια οι γονείς » (K1)*

#### **5.2.4 Αντίκτυπος του Προγράμματος CAS στην επίδοση και τις στάσεις των μαθητών**

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τονίζουν τη θετική και ουσιαστική επίδραση του Προγράμματος CAS στη διαμόρφωση αξιών στους μαθητές, σε σημείο που ένας εκπαιδευτικός (K4) ανέφερε ότι ακόμη και ο ίδιος απέκτησε ενδιαφέρον σε αυτό. Επίσης, φαίνεται ότι με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν πιο σφαιρικά τον κόσμο, αλλά και να αναθεωρήσουν τη ζωή τους.

*« Συνειδητοποιούν...πόσο ενδιαφέρουσα είναι η ζωή πέρα από τα κλαμπ - γίνονται η αφορμή να συνειδητοποιήσουν ότι εγώ δεν θέλω να σπουδάσω τελικά γιατρός...και λέει ότι εγώ θα γίνω αυτό γιατί αλλιώς θα είμαι δυστυχημένος και δεν θα σας κάνω το χατίρι...» (K1)*

*« Τους ευαισθητοποιεί σε μεγάλο βαθμό, άμα το πάρουν στα σοβαρά – αλλάζει (η στάση τους) και στη ζωή και στη μάθηση και στον εαυτό τους. Και στα ρούχα τους. Γίνονται πιο απλοί, πιο ουσιαστικοί. Ρεαλιστικό » (K2)*

*« Παιδιά να έχουν δουλέψει πολύ αυθεντικά και με πολύ επικοινωνιακό τρόπο για τα ίδια και να μιλάνε για την εμπειρία που αποκόμισαν μέσα απ' το CAS, έτσι πώς να σου πω, με τρόπο που μπορεί να έχει παρακινήσει και μένα να δω τι είναι αυτό και μήπως θα μπορούσα να κάνω κάτι » (K4)*

*« Ο Οργανισμός, θεωρεί ότι ένας μαθητής είναι μόνο ολοκληρωμένος όταν έχει συμμετάσχει και σε τέτοιες δραστηριότητες » (K5)*

*« Το CAS, που δίνει στα παιδιά έξτρα ενδιαφέρον... όλα τα παιδιά, αν το θελήσουν και το ψάξουν λιγάκι, βρίσκουν κάτι που τα φέρνει κοντότερα με την αυτογνωσία τους » (K9)*

Μερικοί, ωστόσο, επισημαίνουν την έλλειψη αντίκτυπου στη στάση των μαθητών εφόσον θεωρούν ότι δεν υφίσταται αυθεντική ενασχόληση με το Πρόγραμμα CAS και οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τρόπους να ‘λουφάρουν’, όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά (Κ4), ότι όλο αυτό είναι μία ‘παρωδία’ (Κ6), παρόλο που αποτελεί κεντρικό άξονα στο Πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου.

*« Υπάρχουν πάντα τα παιδιά που θέλουν να λουφάρουν, να διευκολυνθούν από γνωστούς κτλ. που θα τους δώσουν πιστοποιητικά » (Κ4)*

*« Δεν μπορεί να τα αλλάξει. Η κουλτούρα είναι πολύ πιο ισχυρή. Όλα τα ιδιωτικά σχολεία έχουν τα ethics της φιλανθρωπίας...Είναι μια παρωδία αυτό το πράγμα. Δηλαδή, όλη την ώρα να πιέζουμε για να παίρνουν χαρτιά. Ψέματα, όλα ψέματα, έτσι; Είναι κάτι που μπορεί λίγο, μια μικρή μειοψηφία, να τα εμπνεύσει » (Κ6)*

*« Οι περισσότεροι, που ζουν λίγο σε έναν κόσμο γυάλινο και λίγο ελιτίστικο, προσπαθούν να βρουν τρόπους να εξαπατήσουν το σχολείο σε αυτό » (Κ7)*

*« Οι περισσότεροι το κάνουν διεκπεραιωτικά για να πάρουν τις μονάδες. Είναι λίγα τα παιδιά εκείνα που πραγματικά θα αλλάξουν μέσα από αυτή τη διαδικασία » (Κ8)*

Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντική είναι η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναρωτιέται για την ουσία του εθελοντισμού όταν τίθεται σε υποχρεωτική βάση, δηλαδή όταν αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος.

*« Είναι μεγάλη κουβέντα αν ο υποχρεωτικός εθελοντισμός βοηθάει. Και υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι δεν βοηθάει. Απ’ την άλλη μεριά, όμως, σίγουρα είναι μια ευκαιρία... Δεν θα τους πούμε κοπήκατε επειδή δεν κάνατε CAS. Και σίγουρα κάποια τα βοηθάει. Και κάποια δεν ασχολούνται » (Κ10)*

### **5.2.5 Σχέσεις και δικτύωση μαθητών**

Αρκετοί από τους ερωτώμενους υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα στενές. Παρόλο που αυτό αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των ιδιωτικών σχολείων, ή ακόμη και στόχο τους όπως αναφέρουν μερικοί, ακόμη και τα παιδιά που έρχονται από δημόσια σχολεία φαίνεται να ενσωματώνονται επιτυχώς στο νέο περιβάλλον. Ενδεικτικά κάποιες αφηγήσεις είναι οι εξής:

*« Παίρνουμε και ένα 40% από δημόσια σχολεία παιδιά, πολύ καλούς μαθητές, ή από την επαρχία, δένουνε τρομερά με τα παιδιά εδώ, γίνονται πολύ καλύτερα » (Κ1)*

« Μαθαίνουν να συνεργάζονται - και να γίνουν πάρα πολύ καλοί φίλοι » (Κ2)

« Είναι ισχυρό (το δίκτυο), αλλά αυτό ισχύει και για τα ιδιωτικά σχολεία » (Κ5)

« Το IB, σαν φιλοσοφία, ενισχύει τους δεσμούς. Τους ζητάει να κάνουν ομαδικό project, να πάρουν μια πρωτοβουλία εθελοντική...Αυτό βέβαια, το έχουν έτσι κι αλλιώς τα ιδιωτικά σχολεία. Τους δημιουργεί, των παιδιών, δεσμούς μεταξύ τους » (Κ6)

« Αλλά έτσι κι αλλιώς τα παιδιά συνδέονται μεταξύ τους. Το σχολείο το προσπαθεί αυτό να το κάνει, τα παιδιά από μόνα τους δεν νομίζω πάρα πολύ » (Κ7)

« Τα παιδιά αυτού του προγράμματος, από ό,τι έχω καταλάβει, είναι σε επαφή και μάλλον τα σχολεία, κάποια μεγάλα σχολεία στα βόρεια προάστια τουλάχιστον, οι μαθητές είναι σε επαφή, είναι κοινές παρέες και κάνουν πράγματα μαζί έτσι κι αλλιώς » (Κ4)

« Οι καλοί μαθητές που είναι από άλλα σχολεία και σιγά-σιγά δικτυώνονται μεταξύ τους. Δεν υπάρχει κάποιο δίκτυο για το IB. Πολλά από αυτά γνωρίζονται με τις προηγούμενες χρονιές. Αυτές οι οικογένειες που γνωρίζονται μεταξύ τους δεν χρειάζεται να έρθουν στο IB για να γνωριστούν » (Κ10)

Ωστόσο, παρόλο που ο κοινός στόχος και οι ομαδικές εργασίες φαίνεται να λειτουργούν ενισχυτικά των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε από τους υπόλοιπους, δίνοντας έμφαση στο ανταγωνιστικό κλίμα που διακρίνει.

« Μην ξεχνάμε ότι είναι φοβερά competitive όλο το πράγμα. Δεν ξέρω αν εξαλείφεται η ανταγωνιστικότητα » (Κ2)

### 5.2.6 Ο ρόλος της Συμβουλευτικής Υπηρεσίας

Η Συμβουλευτική Υπηρεσία προς τους μαθητές θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική από τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι περισσότεροι θεωρούν τη συγκεκριμένη υπηρεσία δεδομένη σε ένα ιδιωτικό σχολείο και όχι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Η μόνη διαφορά στην περίπτωση του Προγράμματος του Διεθνούς Απολυτηρίου παρουσιάζεται στη διαδικασία της σύνταξης και κατάθεσης αιτήσεων για σπουδές στα Πανεπιστήμια, εφόσον παρουσιάζεται να λειτουργεί πιο στοχευμένα και αποτελεσματικά, ενώ καταφέρνει ακόμη και να μεταπέσει μαθητές στις αποφάσεις τους.

« Κάνουνε οι ειδικοί συνάδελφοι κάποιο τεστ στην αρχή του IB1...ότι έχεις κλίση εδώ, εκεί. Πρέπει να υπάρχει και η οικονομική στήριξη, πολλές φορές πρέπει να έχεις λύσει και κάπως το οικονομικό σου πρόβλημα για να κάνεις και την τρέλα σου » (Κ1)

« Τους βοηθάει πάρα πολύ. Ο γονιός έχει απαντήσεις ουσιαστικές γιατί είναι από επαγγελματίες »  
(K2)

« Ναι. Γιατί έχουμε και πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία, ξέρουμε λίγο κάποια πανεπιστήμια πώς λειτουργούν. Η εμπειρία αυτή βοηθάει πάρα πολύ στη σωστή επιλογή των πανεπιστημίων » (K3)

« Ναι, αλλά πάλι νομίζω ότι είναι του σχολείου, όχι του προγράμματος του IB » (K4)

« Δεν είναι ιδιαιτερότητα του IB προγράμματος αυτό. Και στο Ενιαίο Λύκειο σε όλα τα μεγάλα ιδιωτικά παρέχεται αυτή η υπηρεσία » (K5)

« Δεν ξέρω αν βοηθάνε τα παιδιά ακριβώς. Αλλά σίγουρα θεωρούνται μεγάλο πλεονέκτημα. Όμως, όλα τα ιδιωτικά σχολεία έχουν. Δηλαδή, δεν είναι ειδικό χαρακτηριστικό του IB. Ίσως στο IB να γίνεται λίγο με ένα άλλο approach, επειδή υπάρχει όλη αυτή η ιδιαιτερότητα του ότι θα πρέπει να διαλέξω σε ποια Νομική » (K6)

« Υπάρχουν παιδιά τα οποία αλλάζουν τελικά κατεύθυνση από αυτή που είχαν στο μυαλό τους μετά από αυτή τη διαδικασία » (K7)

« Στα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία υπάρχει...Ένας καλός counselor είναι μεγάλη υπόθεση γιατί υπάρχουν παιδιά που έχουν χάσει πανεπιστήμια εξαιτίας κακής επιλογής πανεπιστημίων » (K8)

« Συμβουλευτική η οποία υπερβαίνει τον επαγγελματικό προσανατολισμό γιατί έχει να κάνει με την κατάθεση αιτήσεων και με ανθρώπους οι οποίοι ξέρουν τα πανεπιστήμια...απευθείας σύνδεση με τα πανεπιστήμια...Πιάνει τον γονιό και του λέει «στάσου δυο λεπτά, θες το παιδί σου να κάνει αίτηση στην Οξφόρδη αλλά να χάσει την πιθανότητα να πάει εκεί που μπορεί να πάει;». Η λειτουργία των σχολείων σε αυτό το κομμάτι είναι έντονη. Διότι έχει μια συμβουλευτική προς τους γονιούς » (K9)

« Φαντάζομαι όλα τα ιδιωτικά το κάνουν κατά κάποιον τρόπο. Η καθοδήγηση για τα πανεπιστήμια έρχεται μέσω του counselor. Και μεγάλο κομμάτι συν τους γνωστούς, το κοινωνικό κεφάλαιο που υπάρχει, τους θείους, τις θείες και τα λοιπά...Υπήρχε μια κοπέλα δεν παρακολούθησε σχεδόν καθόλου στο δεύτερο έτος γιατί είχε ανορεξία. Είχε μιλήσει αρκετές φορές με την συγκεκριμένη. Οπότε, εφόσον δεν αυτοκτόνησε η κοπέλα, ας πούμε, το λέω έτσι, κάποιο αποτέλεσμα πρέπει να είχε » (K10)

### 5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Γ΄: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

#### 5.3.1. Η αντίληψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του σε σχολείο IB

Αν και ο βασικός ερευνητικός στόχος εστιάζεται στη διερεύνηση του ζητήματος κατά πόσο οι μαθητές που επιλέγουν και παρακολουθούν το πρόγραμμα DP σε σχολείο IB καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένο προφίλ, θεωρήσαμε απαραίτητο να τεθεί το ζήτημα του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχολείο IB. Αυτό αποτελεί ένα εξαιρετικό δείγμα ανάδειξης των ζητημάτων που απασχολούν την έρευνά μας και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως βασικού αρωγού στη διαμόρφωση ελιτίστικου προφίλ. Επιπρόσθετα, αποτελεί μία ευκαιρία για αναστοχασμό και ελευθερία στην ανάπτυξη απόψεων, κάτι που μάλιστα αρκετοί από τους ερωτώμενους διαπίστωσαν με ευχαρίστηση μετά το πέρας των συνεντεύξεων.

Το στοιχείο που εμφανίζεται έντονα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η αναγνώριση ενός διττού χαρακτήρα στο ρόλο τους, και η ταλάντευσή τους επί αυτού του θέματος, εφόσον η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έκανε άμεση ή έμμεση αναφορά σε αυτό. Από τη μία πλευρά είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα διδάξει την ύλη και θα οδηγήσει τους μαθητές να φέρουν καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις, από την άλλη πλευρά είναι ο ρόλος του καταλύτη, του συνοδοιπόρου, του διευκολυντή, ο ρόλος της καλλιέργειας κουλτούρας, κριτικής σκέψης, γνώσεων ζωής, αυτονομίας.

Αυτές οι απόψεις εκφράζονται ποικιλοτρόπως. Ακολουθούν αποσπάσματα των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών.

*« Το στοίχημα...είναι όχι να πάρουν τον τοπ βαθμό, αλλά να αποκτήσουν μια κουλτούρα...Το σχολείο μπορεί να ήθελε απλώς να βλέπει καλά αποτελέσματα » (Κ1)*

*« Καταλύτης...Δεν διδάσκω, τους ανοίγω ορίζοντες » (Κ2)*

*« Προφανώς είναι ο ρόλος να μεταδώσεις το γνωστικό αντικείμενο και να προετοιμαστούν τα παιδιά...σε αυτές τις εξετάσεις...Πιο κοινωνικός...να απαντήσεις σε ερωτήματα των παιδιών...πώς μπορούν να κρίνουν, πώς μπορούν να αμφισβητούν, πολύ στη φιλοσοφία του IB αυτό » (Κ3)*

*« Να φτιάξω μια σχέση με τους μαθητές που θα είναι ένα πεδίο ανταλλαγής απόψεων...να αισθανθούν τα παιδιά ότι τα αφορά και τα βοηθάει... Εννοείται να καλύψω - δεδομένου ότι υπάρχουν και εξετάσεις στο τέλος – κάποια πράγματα της ύλης...και με αρκετά απαιτητικό τρόπο » (Κ4)*

« Διττός...να προσπαθώ να δώσω στα παιδιά...όχι μόνο από γνώσεις επιστημονικές, αλλά και γενικότερα γνώσεις ζωής. Με τα παιδιά χτίζουμε μια σχέση πολύ στενή μεταξύ μας. Ως IB υπάρχουν ιδιαιτερότητες...δεν είναι αποστηθίζω, μπαίνω, κάνω μάθημα και τους βάζω σελίδα τάδε και τάδε να διαβάσουν. Να μπορέσουν μέσα απ' τη διδασκαλία να αντιληφθούν μερικά πράγματα » (Κ5)

« Μια δουλειά πολύ γεμάτη για μένα, πολύ δημιουργική...έναν ρόλο που είναι αυτός ο τυπικός της εκπαίδευσης, που δεν τον αισθάνομαι και πολύ ωραία... αυτά τα παιδιά να επιτύχουν στον στόχο του να περάσουν σε καλά πανεπιστήμια. Συχνά αισθάνομαι ότι πρέπει να αφήσω τον πελάτη ευχαριστημένο...Τα πρώτα χρόνια είχα αρκετά αυτό το στρες...Ένας ρόλος να χτίσω αυτή τη σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω, Φιλοσοφία, να τους δείξω πώς μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση, λίγο να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να σκέφτονται για τον κόσμο...Αισθάνομαι τον ρόλο μου ενίοτε σαν αυτόν του συνοδοιπόρου. Ανακαλύπτω κι εγώ πράγματα μαζί τους κι ανακαλύπτουν κι αυτοί... Είμαι πολύ διχασμένη πόσο πρέπει να κάνω την αυθεντία...Ο ρόλος μου σε ένα εργασιακό πλαίσιο που αισθάνομαι σαν να δίνω, προσφέρω υπηρεσίες και πρέπει να τις προσφέρω με τρόπο όπου ο εργοδότης να μένει ικανοποιημένος, οι πελάτες να μένουν ικανοποιημένοι και πάνω εκεί, αυτό το άλλο είναι πιο ιδανικό πράγμα » (Κ6)

« Τα τελευταία χρόνια...έχει αρχίσει να γίνεται το μάθημα πιο φροντιστηριακό. Και προσπαθούμε να αντισταθούμε σε αυτό το πράγμα και να εξηγήσουμε γιατί δεν είναι καλό. Απομακρύνεται απ' τη φιλοσοφία και τις οδηγίες του IB... Με βοηθάει πάρα πολύ να κάνω αυτό που θέλω...να αντιμετωπίσω τη Λογοτεχνία ως ένα κομμάτι της ιστορίας και της πραγματικότητας » (Κ7)

« Οφείλει να είναι διευκολυντικός. Πρέπει να βρει τους τρόπους και το IB τον βοηθάει πολύ σε αυτό, έχει υλικό για να τον οδηγήσει στο πώς θα δουλέψει... πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να πάρουν τη μελέτη τους και τη μάθησή τους στα χέρια τους » (Κ9)

« Ο απώτερος στόχος είναι να μπορούν να καταλάβουν λίγο καλύτερα και τον εαυτό τους και τα πράγματα γύρω τους και να μπορούν να θέτουν ερωτήματα ουσιαστικά, πιο βαθιά... το να μάθουν την ύλη του μαθήματος είναι κάτι πολύ σημαντικό, αλλά θα το έλεγα δευτερεύον ουσιαστικά. Δεν ξέρω αν θα σου έλεγα το ίδιο πράγμα αν με ρώταγες πριν 20 χρόνια » (Κ10)

Από το σύνολο των ερωτώμενων, μόνο ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο ρόλο του αποκλειστικά και μόνο ως εκτελεστικό.

« Σαν ένας άνθρωπος τον οποίον τον πληρώνουν για να καταφέρει να γράψουν τα παιδιά καλά στις εξετάσεις. Πολύ επαγγελματικά » (Κ8)



### 5.3.2. Αντίκτυπος της φιλοσοφίας του IB στο εκπαιδευτικό έργο

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς εκφράζουν τη θετική επίδραση του Προγράμματος στους ίδιους και ανέφεραν ως το βασικότερο λόγο τη δομή, η οποία λειτουργεί ως κίνητρο ενεργοποίησης. Όπως υποστηρίζουν,

« Με έχει κάνει καλύτερο άνθρωπο. Είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Ανανεώνει το πνεύμα σου, βλέπεις τον κόσμο και μέσα από τα μάτια των παιδιών » (K1)

« Έχω θυμηθεί ότι είμαι δάσκαλος πάλι. Στο IB, μετά από πολλά χρόνια, άρχισα πάλι και δίδασκα. Έπρεπε να ψάξω, αυτό με εξιτάρισε πάλι και έγινα πάλι καθηγητής » (K2)

« Μου ταίριαζε. Είναι μια παιδαγωγική φιλοσοφία που για μένα χαρακτηρίζει αυτό που θα λέγαμε προοδευτικό φιλελευθερισμό » (K6)

« Μου ταίριασε πάρα πολύ. Γι' αυτό το λόγο μπορώ και να το υποστηρίξω, το πιστεύω δηλαδή αυτό το πράγμα. Δεν νομίζω ότι με επηρέασε, νομίζω ότι κούμπωσα με αυτό το πράγμα » (K7)

Οι απαντήσεις σε αυτό τον τομέα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον διακρίνονται κάποιες έννοιες της φιλοσοφίας του IB στις οποίες φαίνεται να εστιάζονται μερικοί εκπαιδευτικοί και κυρίως αυτές του διεθνούς πνεύματος και της διαμόρφωσης του πολίτη του κόσμου.

« Αναγκάζομαι κι εγώ κατά κάποιον τρόπο σαν εκπαιδευτικός να μπω μέσα σε αυτό το διεθνές, να βοηθάω και τα παιδιά να μπουν μέσα σε αυτό το διεθνές σκεπτικό. Ειδικές οδηγίες σε κάθε μάθημα, το *International Mindedness*, δηλαδή πώς μπορούμε να συνδέσουμε κάποια κομμάτια της ύλης με κάποιο πιο διεθνές πλαίσιο, επιστημονικό, στο συγκεκριμένο μάθημα » (K3)

« Προσπαθούμε να λέμε ότι είναι καλό να είσαι ανοιχτός, ανοιχτόμυαλος...Ελευθερία απ' τη μία, αλλά και το σεβασμό στο διαφορετικό » (K3)

« Είναι ό,τι πιο καλό μπορείς να βρεις από φιλελευθερισμό, μια αίσθηση δικαιοσύνης, οι πολίτες, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η ισότητα, η ανεξαρτησία, η αξία του ατόμου αλλά και της κοινότητας...παιδαγωγικές ιδέες που έχουν αυτό που συζητάει ο Ρανσιέρ (*Rancière*) στο *Ignorance Schoolmaster* (μετ. Ο Αδαής Δάσκαλος). Ο αδαής δάσκαλος που λέει ότι θα μπορούσες να μην ξέρεις το γνωστικό αντικείμενο κι αυτό που να κάνεις να είσαι εκεί για τον άλλον να μάθει μόνος του » (K6)

« Έχει πολύ έντονη την προβληματική του ότι διαμορφώνω πολίτες. Πολίτες και μάλιστα του κόσμου. Μηχανικοί, αλλά έχουν ακούσει και λίγη Λογοτεχνία. Δηλαδή, χρησιμοποιούν τα κείμενα

για την προσωπική τους ανάγκη. Αυτό θέλουμε να πετύχουμε. Βρίσκω στη Λογοτεχνία τον γιατρό της ψυχής μου » (Κ9)

« Υποτίθεται ότι κάνουμε *international spirit* και γιατί, ας πούμε, υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι της ύλης στα Οικονομικά που είναι και το *Development* » (Κ10)

Ωστόσο, υπήρξε μόνο ένας εκπαιδευτικός ο οποίος εκλαμβάνει την εργασία του καθαρά διεκπεραιωτικά.

« Πάω στο *Ενιαίο* και κάνω *Μαθηματικά* για τον ίδιο λόγο που κάνω και στο *IB* » (Κ8)

Επιπροσθέτως, αμφισβητήθηκε η διεθνής ταυτότητα των σχολείων *IB* στην Ελλάδα.

« Τα *Ελληνικά σχολεία IB* δεν είναι διεθνή σχολεία, γιατί έχουν Έλληνες μαθητές. Διεθνές σχολείο είναι το σχολείο στη Βοσνία που το έκαναν για να μιλάνε οι καθολικοί με τους μουσουλμάνους. Εκεί είναι 25 γλώσσες μέσα στο σχολείο. Αυτό είναι ένα διεθνές σχολείο. Είναι πολυπολιτισμικό και τα παιδιά έχουν πραγματική σχέση με ένα σωρό διαφορετικές προελεύσεις» (Κ9)

### **5.3.3. Κριτήρια και λόγοι επιλογής εργασιακής απασχόλησης στο *IB***

Οι επτά στους δέκα ερωτώμενους απάντησαν ότι βρέθηκαν να εργάζονται σε σχολείο με Πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου εντελώς τυχαία, είτε από ανακοίνωση, αλλά κυρίως μέσω κάποιας σύστασης. Μόνο τρεις εξέφρασαν ότι υπήρξε σκόπιμη επιλογή τους με κριτήριο τις οικονομικές απολαβές αλλά και τη φιλοσοφία του προγράμματος. Ακολουθούν μερικές από τις αφηγήσεις.

« Ήμουν χωρίς δουλειά. Δεν ήθελα με τίποτα να διοριστώ στο δημόσιο. Ήθελα ένα σχολείο με επίπεδο, στα δημόσια σχολεία δεν το βρήκα αυτό. Ήταν τυχαίο. Πίστευα ότι εάν δεν έχεις μέσον, δεν σε παίρνουνε. Ψάχνανε ζαφνικά, βλέπανε βιογραφικά » (Κ1)

« Πάρα πολύ τυχαία. Πάντα ήθελα να είμαι στην εκπαίδευση. Με πήρε τηλέφωνο αυτή η φίλη μου, μου λέει ενδιαφέρεσαι και ενδιαφέρθηκα. Μου άρεσε πάρα πολύ η φιλοσοφία του *IB*, μου άρεσε ότι είναι ένα καινούργιο πρόγραμμα το οποίο είναι τελείως διαφορετικό από το ελληνικό » (Κ3)

« Τυχαία. Είχα πάει να κάνω μια αίτηση για να δω μήπως αυτό το επάγγελμα τελικά μου λέει κάτι » (Κ4)

« Τυχαία. Δεν είχα δουλειά. Ήμουν πολλά χρόνια στο πανεπιστήμιο και δούλευα άμισθη. Κάποια στιγμή βρέθηκε μια συνάδελφος...με πήρε τηλέφωνο » (Κ5)

« Ήταν τυχαίο με την έννοια ότι έπρεπε να δουλέψω, μια πολύ καλή φίλη εκείνη την περίοδο που δούλευε στο σχολείο εκείνο » (Κ6)

« Ήταν μια σύμπτωση. Μου πρότειναν να έρθω και να δουλέψω σε αυτό το σύστημα και σε αυτό το σχολείο » (Κ7)

« Τελείως τυχαία. Το είχα δει στην ανακοίνωση. Κάτι διαφορετικό, κάτι πιο challenging, κάτι πιο creative » (10)

« Εγώ το γύρεψα γιατί ήθελα να σπάσει η ρουτίνα. Είναι ωραίο. Είναι άλλο στιλ, άλλα παιδιά, άλλο μάθημα» (Κ8)

« Το επιδίωξα, έκανα αίτηση. Το ζήτησα. Είχα καλή σχέση με το σχολείο και ζήτησα να μεταφερθώ απ' το Γυμνάσιο στο IB» (Κ9)

« Δεν είναι μόνο τα λεφτά. Είδα ότι υπήρχε ενδιαφέρον εκεί...Το να αναποδογυρίσεις αυτά που ξέρουν και που τόσα χρόνια πιπιλίζουν...ήταν για μένα κάτι θετικό » (Κ2)

#### **5.3.4. Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών από την εργασία τους**

Το ζήτημα του επιπέδου ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε πεδίο στο οποίο παρατηρήθηκε ομοφωνία αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, κανένας από τους ερωτώμενους δεν μετάνιωσε για την επιλογή του να εργαστεί στο Πρόγραμμα του IB. Μερικές απαντήσεις είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικές του πνεύματος στο οποίο κινήθηκαν οι αφηγήσεις σε αυτό το ερώτημα.

« Δεν το αλλάζω με τίποτα. Δεν μετανιώνω με τίποτα, με τίποτα » (Κ1)

« Είχα άγιο που πήγα στο IB γιατί νομίζω ότι αν είχα μείνει στο Γυμνάσιο, Λύκειο κλπ., δεν ξέρω αν θα είχα μείνει. Όχι, δεν μετάνιωσα » (Κ4)

#### **5.3.5. Προσόντα που απαιτούνται για τη θέση εκπαιδευτικού σε IB σχολείο**

Αναφορικά με τα προσόντα που απαιτούνται για να εργαστεί κάποιος ως εκπαιδευτικός σε σχολείο με πρόγραμμα IB, οι περισσότεροι ερωτώμενοι προτάσσουν την ευρύτερη κουλτούρα, την αγάπη και βαθύτερη ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και την καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας. Ως τυπικά προσόντα, αναφέρθηκε αρκετά έντονα από τους περισσότερους ότι το ανάλογο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι επαρκές, δηλαδή δεν φάνηκε να χρειάζονται αυξημένα τυπικά προσόντα.

« Απαιτείται μία ευρύτερη κουλτούρα για να διδάξεις Λογοτεχνία... απαιτείται να έχεις γνωρίσει αυτό που έλεγε ο Ξυλούρης, πολλούς κόσμους. Σαν τυπικά προσόντα, το πτυχίο του Πανεπιστημίου Αθηνών της Φιλολογίας τα καλύπτει και με το παραπάνω » (Κ1)

« Απαιτείται μια νοοτροπία διαφορετική, πιο ανοιχτή, να έχεις κάτι ουσιώδες να πεις. Τα τυπικά προσόντα είναι πτυχίο » (Κ2)

« Ακαδημαϊκά, αυτά που απαιτούνται για οποιονδήποτε θέλει να διδάξει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Δεν νομίζω ότι χρειάζεται ούτε μεταπτυχιακό. Χρειάζεται αγάπη στο να είναι κανείς δάσκαλος, να καταλάβει και να ενστερνιστεί λίγο τη φιλοσοφία του IB... Και αγάπη για το αντικείμενο. Και καλή μεταδοτικότητα. Και καλή γνώση αγγλικής γλώσσας βέβαια γιατί τα μαθήματα γίνονται στα Αγγλικά, το 90% » (Κ3)

« Καλή γνώση του αντικειμένου γενικά, όχι μόνο ακαδημαϊκή, την πανεπιστημιακή δηλαδή, αλλά να αγαπάς και το αντικείμενο. Να είναι ένας άνθρωπος που να είναι κάπως ισορροπημένος, με διάθεση κατανόησης... βοηθάει πάρα πολύ να έχεις άνεση με την γλώσσα, τα Αγγλικά, που είναι μια γλώσσα επικοινωνίας γενικά για το IB. Γενικά να είσαι ένας ανοιχτόμυαλος » (Κ4)

« Βασικά, καλή γνώση Αγγλικών...Μέχρι να μπεις στο πνεύμα του προγράμματος, είναι λίγο δύσκολο » (Κ5)

« Είναι ένα πρόγραμμα που είναι πολύ απαιτητικό και για τον καθηγητή... έχει ελευθερία και παιδαγωγικές αρχές, στην πραγματικότητα φτιάχνεις το πρόγραμμά σου και κάνεις το μάθημά σου όπως καταλαβαίνεις. Συνεπώς, χρειάζεται οπωσδήποτε ο καθηγητής να είναι πολύ καλός στο αντικείμενό του. Δεν έχει βοήθεια εξωτερική από έναν θεσμικό παράγοντα που θα τον καθοδηγήσει... Να είναι επικοινωνιακός και να ωριμάζει ως καθηγητής στη σχέση του με τα παιδιά, γιατί αυτό δεν το μαθαίνεις πουθενά, το κερδίζεις με τα χρόνια. Αλλά δεν μπορείς να είσαι μέτριος ή να έχεις σπουδάσει περίπου αυτό και να τα πας καλά » (Κ7)

« Να ξέρει τη γλώσσα, αυτό. Για μένα θέλει ιδιαίτερα προσόντα να είσαι καθηγητής γενικά » (Κ8)

« Δεν θα έλεγα ότι χρειάζεται κάτι πολύ πραγματικά διαφορετικό από το Ενιαίο. Αλλά σίγουρα αυτό που χρειάζεται είναι ότι πρέπει να ασχολείσαι περισσότερο » (Κ10)

Σημαντική είναι η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρει την εξελικτική διαδικασία του εκπαιδευτικού μέσα στο Πρόγραμμα ως το βασικότερο προσόν.

« Χρειάζεται το προσόν της συνειδητοποίησης αλλά και της ενεργούς προσπάθειας να αλλάξεις. Από Έλληνας εκπαιδευτικός, να γίνεις διεθνής εκπαιδευτικός. Από εκπαιδευτικός του

αποτελέσματος δια της παραγαλίας, να γίνεις εκπαιδευτικός της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης. Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο » (Κ9)

Υπήρξε μόνο μία διαφοροποίηση, με έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αναφέρει μεν τα τυπικά προσόντα, αλλά θεωρεί τις γνωριμίες πιο σημαντικές προκειμένου κάποιος να μπορέσει τελικά να εργαστεί σε σχολείο IB και δη μάλιστα σε ιδιωτικό σχολείο.

« Δεν είναι κι εντελώς δεδομένα και τα τυπικά. Γιατί υπάρχουν γνωριμίες του γνωριμία, απόφοιτοι, το παιδί του τάδε. Είναι ένας κύκλος στα ιδιωτικά σχολεία. Εγώ δεν είχα πτυχίο Φιλοσοφίας και με έβαλε να διδάξω ένα μάθημα Φιλοσοφία » (Κ6)

### **5.3.6. Σχέση εκπαιδευτικού με τη διεύθυνση του σχολείου**

Οι αφηγήσεις αρκετών ερωτώμενων εκπαιδευτικών σκιαγραφούν ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας με τη Διεύθυνση του σχολείου το οποίο φαίνεται να απορρέει από την ελευθερία κινήσεων και την αυτονομία που οι ίδιοι απολαμβάνουν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι απαιτήσεις από τη Διεύθυνση κρίνονται ότι κυμαίνονται σε λογικά πλαίσια.

« Όταν ο εκπαιδευτικός, στο δικό μου τουλάχιστον σχολείο, βοηθάει ουσιαστικά και όχι τυπικά. Είναι σε λογικά πλαίσια » (Κ1)

« Αυτό που σε αγχώνει είναι η απαίτηση της δουλειάς. Ο διευθυντής δεν θα σε κάνει να δουλέψεις, εσύ θέλεις να κάνεις τους δικούς σου να είναι 'γάτοι' » (Κ2)

« Πάρα πολύ ελεύθεροι στο τι μπορούμε να κάνουμε. Αυτονομία, απόλυτη ελευθερία. Πάρα πολύ θετική σχέση » (Κ3)

« Συνθήκες μεγάλης ελευθερίας, εμπιστοσύνης, αυτονομίας, το ελεύθερο να κινηθείς όπως νομίζεις, σε υποστηρίζει γενικά έναντι των γονιών. Δεν με έχει πιέσει και με τη νέα Διεύθυνση ποτέ κανείς » (Κ4)

« Δεν έχουμε ποτέ προβλήματα με την διεύθυνση. Έχουμε αρκετή αυτονομία στο τι κάνουμε. Ο καθένας κρίνεται εκ του αποτελέσματος, έτσι κρινόμαστε ουσιαστικά κι εμείς » (Κ5)

« Είναι πάρα πολύ χαλαρά. Δεν υπάρχει πρόβλημα. Πάρα πολύ μεγάλη (ελευθερία κινήσεων)...Αξιολογείσαι όχι με το τι μαθηματικά έμαθε ο μαθητής, όχι με το πόσο αύξησε τη μαθηματική του κουλτούρα ή πόσο άνοιξαν οι ορίζοντές του, αλλά με το τι έγραψε στις εξετάσεις. Είμαστε ένας ιδιωτικός χώρος » (Κ8)

Ωστόσο, μερικές από αυτές τις απόψεις καθώς και όλες οι υπόλοιπες απόψεις κινήθηκαν σε άλλο πλαίσιο: ακόμη και κάποιοι που αναγνωρίζουν την ύπαρξη ελευθερίας και αυτονομίας, εκφράζουν την πίεση και λογοδοσία που νιώθουν προκειμένου να φέρουν καλά αποτελέσματα οι

μαθητές τους, ως απόρροια του ανταγωνισμού και της αγωνίας που επικρατεί τα τελευταία χρόνια. Μάλιστα, σε μερικές περιπτώσεις αναφέρθηκε ξεκάθαρα η πελατειακή σχέση με τους γονείς, ενώ ακούστηκαν έννοιες όπως ‘βαρβαρισμός’ προς τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο, μία απαίτηση που προβάλλει στο λόγο μερικών ερωτώμενων είναι η διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς, ή τουλάχιστον, η αποφυγή πρόκλησης προβλημάτων. Ακολουθούν μερικές χαρακτηριστικές αφηγήσεις.

*« Νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχει λίγο τσιτωθεί με τα αποτελέσματα. Οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό είναι να φέρνει καλά αποτελέσματα. Επίσης στις απαιτήσεις είναι όταν ο εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί προβλήματα με τους γονείς » (Κ1)*

*« Η κάθε Διεύθυνση θέλει ει δυνατόν να μην της δημιουργούν προβλήματα αυτοί που δουλεύουν. Αισθάνομαι λίγο ότι υπάρχει, χωρίς να λέγεται λεκτικά, μια παραπάνω απαίτηση, ενδιαφέρον κτλ. για το αποτέλεσμα, το βαθμολογικό. Το αισθάνομαι. Το φοβάμαι » (Κ4)*

*« Πρέπει να δείχνουμε το έργο μας, γιατί το έργο μας φέρνει τους πελάτες. Οπότε υπάρχει ένα tension εκεί πέρα » (Κ6)*

*« Υπάρχει μια μεγάλη ελευθερία η οποία είναι λίγο επίφαση, γιατί μετά σου ζητάνε το λόγο για διάφορα πράγματα...κάτι που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια...λόγω της κρίσης, του ανταγωνισμού, της αγωνίας και άλλων συνθηκών. Κρίνεται κανείς απ’ το αποτέλεσμά του που δεν είναι μόνο βαθμολογικό...Είναι και το τι κλίμα δημιουργεί με τα παιδιά. Υπάρχει μια λογοδοσία στο τέλος της χρονιάς. Οι μαθητές συμπληρώνουν κάποια δελτία αξιολόγησης για όλους τους καθηγητές και για όλα τα μαθήματα. Επειδή οι γονείς είναι και πελάτες...Είναι απαιτητική (η Διεύθυνση) και δεν είναι και πάντα δίκαιη » (Κ7)*

*« Κρίνει τους καθηγητές απ’ τα αποτελέσματα. Η λεκτική επικοινωνία των καθηγητών είναι τα αποτελέσματά μου. Ο καθηγητής έχει τα αποτελέσματα, όχι τα παιδιά. Και αυτό έχει μεγάλο βαθμό βαρβαρισμού διότι πριν ειπωθεί αυτή η κουβέντα δεν έχει κοιτάξει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που είχα εγώ να διδάξω. Αυτό δημιουργεί και τριβές πολύ έντονες » (Κ9)*

*« Αποτελέσματα. Να είναι ευχαριστημένος ο πελάτης ή η πελάτισσα. Δεν υπάρχει θέμα οράματος ή κάτι τέτοιο... Η Διοίκηση δεν θέλει, προφανώς, να έχεις προβλήματα, ούτε θέλει να της δημιουργείς προβλήματα. Όπως κι εγώ θέλω οι μαθητές να είναι ήσυχοι κι η Διεύθυνση θέλει οι γονείς να είναι κι αυτοί ήσυχοι » (Κ10)*

### 5.3.7. Προσαρμογή εκπαιδευτικού έργου στο Προφίλ Μαθητή

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς περιγράφουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών ως βασικό τους μέλημα. Ακόμη και μερικοί οι οποίοι αρχικά δεν είχαν δώσει δέουσα προσοχή στα προτάγματα του Προφίλ Μαθητή, δηλώνουν ότι τα τελευταία χρόνια ξεπερνάνε την αγωνία για το καθαρά διδακτικό μέρος και στρέφουν την προσοχή τους στις παιδαγωγικές αξίες. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το Πρόγραμμα IB αποτελεί για εκείνον « επαγγελματικό παράδεισο » (K1).

*« Απελευθερώθηκα, γιατί αυτό ήταν που μου ταίριαζε. Είναι επαγγελματικά ένας παράδεισος »* (K1)

*« Να τους θέτω ερωτήματα, να σκεφτούν »* (K3)

*« Τα τελευταία χρόνια είναι κάτι που πρόσεξα περισσότερο - στην αρχή έχεις πάρα πολλές αγωνίες με το διδακτικό κομμάτι...το παιδαγωγικό ...άρχισε να έρχεται ως «για κάτσε εδώ πέρα τώρα, υπάρχουν ελλείμματα...»* (K4)

*« Το σύστημα το ήξερα και μου άρεσε πάρα πολύ... Προσπαθούμε όσο το δυνατόν, ακόμα και με επί μέρους και κατ' ιδίαν συναντήσεις με μαθητές οι οποίοι είτε είναι αδύνατοι είτε «παρεκκλίνουν» από αυτή τη γραμμή που προσπαθούμε να τους δώσουμε »* (K5)

*« Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μου δίνει αρκετές άγκυρες, αρκετά πατήματα να παίζω τον συνοδοιπόρο, το «μαθαίνω για τον εαυτό μου», το *critical thinking* »* (K6)

*« Ναι και νομίζω ότι είναι κάτι που αρέσει πολύ στα παιδιά, αλλά πρέπει να το εξηγήσεις και να το υποστηρίζεις...πρέπει να δοκιμάσουν και δεν πειράζει να κάνουν λάθος, γιατί νιώθουν και ελευθερία...Έρχονται με στερεότυπα που καλούμαστε να ταράζουμε »* (K7)

*« Είναι διαφορετικό και το προφίλ των μαθητών, έτσι; Στα θετικά μαθήματα, δυστυχώς, δεν είναι εύκολο να δημιουργήσεις στο παιδί αυτή τη λάμψη, να γυαλίσει το μάτι του, να κάτσει να ψάξει κάτι »* (K8)

*« Αυτό που προσπαθώ τώρα να τους πω τα τελευταία χρόνια περισσότερο, παλιά δεν το έλεγα, είναι να προσπαθούν να βελτιώσουν τα ίδια τον εαυτό τους. Δεν είμαι σίγουρος πόσο καλά το εφαρμόζω »* (K10)

Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός αφηγείται δύο αντικρουόμενες δυνάμεις που θεωρεί ότι δρουν στο πεδίο αυτό, με το οικονομικό όφελος μέσα από την παροχή ιδιαιτέρων μαθημάτων να προβάλλει και πάλι, καθώς και η πίεση από τους γονείς για καλύτερα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει:

*« Οι δυνάμεις που δρουν είναι δυο. Είναι το IB με τα προτάγματα και είναι και η κεκτημένη των Ελλήνων συναδέλφων. Δηλαδή, να κινηθούν με βάση το τεστ...Το προδίδουν το Learner Profile. Υπάρχει και ισχυρότατο οικονομικό κίνητρο για να αλλοιωθεί η στόχευση του IB...δημιουργούνται ανάγκες για ιδιαίτερα μαθήματα...Μπορεί να γράψει κάποιος την εργασία του παιδιού. Διότι οι γονείς έρχονται και λένε «Κοιτάζτε να δείτε, εγώ πληρώνω υψηλά δίδακτρα και θέλω το παιδί μου να πάει σε καλό πανεπιστήμιο » (Κ9)*

Υπάρχει και μία ακόμη αφήγηση που κινείται σε εντελώς διαφορετικό πλαίσιο, εφόσον το Προφίλ Μαθητή δεν φαίνεται να απασχολεί καθόλου τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό.

*« Ούτε με ενδιέφερε. Όμως καταλάβαινα τι λέει γιατί έχω μεγαλώσει έξω » (Κ2)*

### **5.3.7.1. Προετοιμασία μαθητών για τις προκλήσεις του παγκοσμιοποιημένου κόσμου**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μέσα από τη δουλειά του και το μάθημά του βοηθά στην προετοιμασία των μαθητών να ζήσουν και να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις που αναδύονται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, αυτό αποτελεί ζήτημα επιβίωσης. Ακολουθούν μερικές χαρακτηριστικές αφηγήσεις.

*« Σε επίπεδο προσωπικότητας, να είσαι έτοιμος για ό,τι σου έρθει στη ζωή και να το διαχειριστείς κάπως. Αυτό, δηλαδή ότι όσο πιο καλός γίνεται ο καθένας τους, πιο συνειδητοποιημένος απέναντι στο τι σημαίνει «ζω σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον», ότι ίσως βοηθηθεί και στη συνέχεια να ανταπεξέλθει και να συνεισφέρει σε αυτό το περιβάλλον » (Κ4)*

*« Πραγματικά, ολόψυχα θέλω να το πιστεύω. Και πιστεύω, στο είπα και στην αρχή, ότι σε κάποιες περιπτώσεις είμαι σίγουρη ότι το έχω καταφέρει » (Κ5)*

*« Προσβλέπει στη διεθνή εκπαίδευση. Τη Δυτική... γίνεσαι πολίτης του κόσμου » (Κ6)*

*« Είναι θέμα επιβίωσης για την Ελλάδα να μπορούν οι Έλληνες μαθητές να καταλαβαίνουν την Ευρώπη. Είμαστε πολίτες του ίδιου οργανισμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν το έχει καλλιεργήσει αυτό το πράγμα. Όλα τα παιδιά στην Ελλάδα θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχουν τα Αγγλικά δεύτερη γλώσσα, όχι ξένη » (Κ9)*

*« Θεωρητικά ναι. Είναι ένα απαιτητικό πρόγραμμα, οπότε εγώ δεν χρειάζεται να κάνω κάτι πολύ περισσότερο. Τους δίνει κάποια ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα » (Κ10)*

Επιπρόσθετα, φάνηκε στο λόγο ενός εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές μπορεί μεν να έχουν μία γενικότερη διεθνή αντίληψη η οποία ενισχύεται από το οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο της



οικογένειας μιας και οι περισσότεροι έχουν ήδη ταξιδέψει εκτενώς στο εξωτερικό, αλλά αυτό που τελικά χρειάζεται είναι ο εκπαιδευτικός να τους δείξει και την υπόλοιπη πραγματικότητα.

*« Αυτά τα καινούργια δεδομένα για τα παιδιά αυτά, τους μαθητές της Ελλάδας, δεν είναι καινούργια... δεν είναι παιδιά που δεν έχουν στον ήλιο μοίρα, αλλιώς δεν θα έρχονταν στο IB. Είναι παιδιά που πάνω-κάτω οι γονείς τους μπορούν και με δυσκολία να υποστηρίξουν σπουδές στο εξωτερικό. Είναι παιδιά τα οποία έχουν μια πολύ στενή εικόνα της πραγματικότητας η οποία όμως είναι πολύ διεθνής και παγκοσμιοποιημένη. Η επαφή με την πραγματικότητα που τους λείπει είναι με τη μέση και τη χαμηλή πραγματικότητα του κόσμου. Και νομίζω ότι αυτό που κάνουμε εμείς είναι να τους δείξουμε κι αυτήν την πλευρά. Είναι παιδιά που έχουν ταξιδέψει πολύ περισσότερο από εμάς, εκεί που θα πάνε να σπουδάσουν έχουν πάει δεκαπέντε χιλιάδες φορές διακοπές...αλλά αν τους πάμε εμείς εκδρομή στα Χανιά ή στη Θεσσαλονίκη μάλλον δεν έχουν ξαναπάει. Άλλο πράγμα τους λείπει, δεν τους λείπει αυτό. Το μάθημα βοηθάει πολύ σε αυτό » (Κ7)*

Ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους φάνηκε να βασίζεται αρκετά στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και τις δυνατότητες για ανάπτυξη ζητημάτων ή διερευνητικών ερωτημάτων μέσω συζητήσεων οι οποίες ουσιαστικά βοηθούν τους μαθητές να ερμηνεύουν και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, μία δεξιότητα που έχει ήδη αναφερθεί στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αρκετά συχνά. Αναφέρθηκε ακόμη και η συμβολή της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*« Κυρίως μέσα από προσωπικές μου εμπειρίες και συζητήσεις που κάνουμε πέρα από το βιβλίο, τους βοηθάει να καταλάβουν καλύτερα την Ελλάδα που δεν την ξέρουνε. Ξεκινάω από το τοπικό και πηγαίνω παραπέρα και με πολλή αυτοαποκάλυψη » (Κ1)*

*« Πρέπει να ξέρουν όταν βλέπουν μια γραφική παράσταση ή κάποια δεδομένα σε έναν πίνακα, πώς μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα. Αυτό σίγουρα θα το συναντήσουν στη ζωή τους » (Κ3)*

*« Μέσα από τις καταστάσεις που δείχνουν τα κείμενα, το πώς αυτό σε βάζει σε μια διαδικασία προβληματισμού » (Κ4)*

*« Είναι η ικανότητά μου προσέγγισης των παιδιών. Το μάθημα ποτέ δεν είναι μονόλογος. Είναι μια μικρή ενότητα ανάπτυξης από μέρους μου και μετά, αμέσως μετά, συζήτηση με την έννοια της μορφής των ερωτήσεων » (Κ5)*

*« Το μάθημα της Φιλοσοφίας έχει αυτή την ιδιαιτερότητα, ότι δηλαδή το κάνω deliver με βάση τα guidelines του syllabus » (Κ6)*

*« Μέσα από τη Λογοτεχνία συζητάμε για πολύ σοβαρά προβλήματα... η Παγκόσμια Λογοτεχνία που στοχεύει ακριβώς σε αυτό, να δούμε τις ομοιότητες και τις διαφορές με άλλους πολιτισμούς,*

μακρινούς τοπικά ή χρονικά. Και νομίζω, κάπως τους ανοίγει και μια πόρτα στο να αντιληφθούν και δικά τους προσωπικά προβλήματα που δεν είχαν αντιληφθεί » (Κ7)

« Τα ενθάρρυνα (να μάθουν να μαθαίνουν). Το IB μιλάει για τη χρήση του κινητού, του i-phone, για τη χρήση του i-rad μέσα στο σχολείο. Στο Λεωφορείο ο Πόθος ακούγεται η μουσική της πόλκας. Του λέω για ψάξε να δεις τι είναι αυτό. Βγάζει το κινητό του και μου το βρίσκει. Σε ομάδες 10 – 12 παιδιών, μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη παιδαγωγική » (Κ9)

« Η «μετα-γνώση», το να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, αυτό ουσιαστικά είναι για μένα η κριτική σκέψη. Και πιο επιφανειακά, απλά μαθαίνουν αυτό που τους χρειάζεται για να πάνε σε ένα καλό πανεπιστήμιο που υποτίθεται εκεί ότι θα τους βοηθήσει. Δηλαδή, αν δεις τα αποτελέσματά τους, σαφώς βελτιώνονται. Δεν έχουν καμία σχέση πώς γράφουν και πώς ξεκίνησαν » (Κ10)

### **5.3.8. Μέθοδοι αξιολόγησης μαθητών**

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν αναφέρουν ότι ακολουθούν τη δομή του εξεταστικού συστήματος του IB, χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Διαφαίνεται μία ελευθερία στη θέσπιση κριτηρίων αξιολόγησης. Μερικοί εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική παρουσία και συζήτηση μέσα στην τάξη, κάποιοι άλλοι εφαρμόζουν τακτικά επαναληπτικά τεστ.

« Δεν υπάρχει διαγώνισμα στην τάξη. Συνήθως κάνουμε έναν κύκλο, λες και κάνουμε ψυχανάλυση...μέχρι τις πρώτες εξετάσεις που επιλέγει το δικό μου σχολείο να κάνει, εξεταστική δύο βδομάδες τα μαθήματα και να τα βάλει σαν σε ένα προσομοίωσης, όπως είναι οι εξετάσεις μετά από δύο χρόνια » (Κ1)

« Βαθμολογούμε και τη δουλειά και την παρουσία και την ετοιμότητα και τις presentations και τις συζητήσεις » (Κ2)

« Βασίζομαι πάρα πολύ στο πώς είναι δομημένα τα τεστ του IB των τελικών εξετάσεων » (Κ3)

« Χρησιμοποιώ τις εξετάσεις που ορίζει το σχολείο. Η δουλειά που βάζεις στο σπίτι, αν είναι συνεπές ή χάνει μαθήματα, αν παραδίδει δουλειά ή δεν παραδίδει, αν συμμετέχει στην τάξη ή όχι » (Κ4)

« Σπάνια εξετάζουμε προφορικά μέσα στην τάξη, όπως γίνεται στο κλασικό σχολείο...να μπορέσουν να μπουν λίγο στη νοοτροπία διαβάζω κάθε μέρα για το μάθημα που έχω. Αργότερα, αυτό λιγάκι υπολειτουργεί. Βέβαια γίνεται με τεστ μέσα στην τάξη. Περίπου ένα το μήνα. Επαναληπτικά τεστ. Και φυσικά και με συζήτηση μέσα στην τάξη » (Κ5)

« Έχω κριτήρια με βάση τα οποία βαθμολογώ. Προσπαθώ να εξοικειώσω τα παιδιά, τους λέω βαθμολογήστε το γραπτό σας, να, αυτά είναι τα κριτήρια. Δεν θέλουν τα παιδιά, βαριούνται. Θέλουν «δώσε μου τον βαθμό». Το IB, όμως, σου λέει, κάν' το. Το να μαθαίνουν γιατί ο βαθμός τους είναι 17 στα 25 και δεν είναι 22, για μένα είναι πολύ βασικό, επιμένο πάρα πολύ σε αυτό » (K6)

« Υπάρχει μια ελευθερία στο να αξιολογούμε τους μαθητές μας με προσωπικά κριτήρια. Για μένα έχει σημασία το πόσο προοδεύει ο καθένας σε σχέση με τον εαυτό του. Έχει και γραπτές εξετάσεις και προφορικές... ποικιλία... επιτρέπει κάθε ιδιαίτερο ταλέντο ή κάθε κλίση του παιδιού κάπως να αξιολογείται και να υπερκαλύπτει ένα κενό που έχει ένα παιδί σε ένα άλλο κομμάτι. Νομίζω ότι είναι ένα δίκαιο σύστημα. Δηλαδή, το βαθμό τους τον κατακτούν σταδιακά σ' αυτά τα δυο χρόνια. Ο βαθμός που θα πάρουν στο μάθημα διαμορφώνεται από μια προφορική εξέταση, μια εργασία που γράφουν στο σπίτι με καθοδήγηση του καθηγητή σε στάδια και δυο papers που γράφουν στο τέλος της διέταξης. Το προφορικό και η εργασία είναι μαζί 55% και τα άλλα δυο είναι 20% και 25%, άλλως 45% » (K7)

« Στο τέλος κάθε ενότητας ένα τεστ με δικά μου θέματα. Ως IB, υπάρχουν τρία term tests, συν άλλα δυο τον δεύτερο χρόνο » (K8)

« Μόνο αυτά που έχει το IB. Και φυσικά έχουμε και τεστ ενδιάμεσα. Τα υποχρεωτικά, αυτά που έχει το σχολείο και είναι τα βασικά μας τεστ είναι ένα ανά τρίμηνο. Πέντε τέτοια συνολικά... Όταν τελειώσει αυτό το πράγμα ξέρουν καλύτερα από κάποιους βουλευτές τι συμβαίνει, τι έχει συμβεί στην ελληνική οικονομία » (K10)

Αξίζει να αναφερθεί ότι το IB προτάσσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε αντιδιαστολή με την απολογιστική που φαίνεται να επικρατεί, και αυτό φαίνεται να κυριαρχεί στο λόγο ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρει, ανάμεσα σε άλλα, τα εξής:

« Τα σχολεία τείνουν να κάνουν προσομοιώσεις τελικών εξετάσεων, κάνουν απολογιστικές αξιολογήσεις. Απ' την άλλη μεριά, το IB συνεχώς λέει «Κάνετε αξιολογήσεις διαμορφωτικές». Και είναι κατ' εξοχήν ο χώρος, γιατί μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη παιδαγωγική. Οι τριμηνιαίες εξετάσεις ΜΟΚ τα καταστρέφουν όλα. Δεν μπορείς να κάνεις και τα δυο. Ενώ επιμένω, το IB το υποδεικνύει, το ζητάει. Στην Ελλάδα δεν νομίζω ότι γίνεται. Βέβαια μου είπαν, κάνε ό,τι θέλεις, στην τάξη σου είσαι εσύ κυρίαρχος. Από έναν άνθρωπο δεν μπορεί να γίνει. Για μένα, οι βαθμοί, οι επιδόσεις, δεν ήταν ποτέ αντικείμενο παιδαγωγικό. Αυτό ήταν μια εξαίρεση και μέσα στο IB. Διότι υπάρχουν άνθρωποι μέσα στο IB που χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως καρτό ή μαστίγιο, που για μένα είναι απαράδεκτο » (K9)

### 5.3.9. Εμπειρίες εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με τους μαθητές

Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από τις σχέσεις τους με τους μαθητές, όλοι ανακάλεσαν ευχάριστες εμπειρίες, μέχρι και συγκινητικές, ενώ οι δυσάρεστες ήταν λίγες και σε ποσότητα και σε ένταση. Οι περισσότεροι αναφέρονται στον αντίκτυπο που επέφερε το μάθημά τους στην μετέπειτα πορεία των μαθητών τους, το οποίο εκλαμβάνουν κυρίως μέσα από ευχαριστήρια δώρα ή πράξεις ή επικοινωνία με τους μαθητές τους, ακόμη και μετά από το πέρας των σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, μερικές από τις θετικές εμπειρίες σκιαγραφούνται ως εξής:

*« Μαθήτριά μου, πλέον είναι φίλη μου, η οποία ήταν από πολύ εύπορη οικογένεια, όχι με κουλτούρα ιδιαίτερη... Το μάθημα των Ελληνικών το βαριόταν φοβερά. Τελικά, είναι ηθοποιός στο Εθνικό. Και μου έλεγε «δεν το πίστευα ποτέ ότι εγώ θα γινόμουν αυτό το πράγμα». Και είναι πολύ συγκινητικό. Βέβαια ήταν και οι γονείς έτσι, την υποστήριζαν » (Κ1)*

*« Μου έγραψε κάποια στο facebook στην αρχή της χρονιάς: «δεν ήξερα πώς να απαντήσω μια ερώτηση και ξαφνικά θυμήθηκα τις βλακείες που μας είχατε πει στην τάξη και το έκανα πολύ σωστό». Αυτή ήταν μια εμπειρία, ότι κάτι κάναμε. Και τώρα, μεγαλουργεί » (Κ2)*

*« Αρκετές. Ένα πολύ μικρό δωράκι. Μου έγραψε μια κάρτα που μου είπε ότι «Ευχαριστώ πάρα πολύ που μου μάθατε να αγαπάω τον κόσμο γύρω μου» - πολλές τέτοιες εμπειρίες. Και για μένα, ότι αγάπησαν λίγο το μάθημα που δεν θα το ξαναδοούν » (Κ3)*

*« Πολλά τέτοια. Μαθητές που είμαστε φίλοι στην ουσία πλέον, κάποιος που σου γράφει ένα γράμμα και σου λέει πόσο σημαντικός ήσουν στη ζωή του, πόσο βοήθησες » (Κ4)*

*« Ζούμε πολλές ωραίες στιγμές. Οι ωραίες στιγμές που ζούμε είναι πάντοτε όταν τελειώνει το διετές πρόγραμμα που κάνουμε, δεν είναι πάρτι ακριβώς, αλλά ανοίγουμε ένα είδος σαν σαμπάνιας παιδικής... οι επόμενοι την πρώτη φορά που μπαίνουν έχουν στόχο: τότε θα ανοίξουν το δικό τους μπουκάλι και θα γράψουν το δικό τους όνομα. Ε, κι αυτό είναι πολύ συγκινητικό » (Κ5)*

*« Έχω πολλές τέτοιες. Είναι, αφού τελειώνουν τα παιδιά που κάποια στιγμή – έναν χρόνο μετά ή και περισσότερο – κάποιος μου στέλνει ένα μέιλ ή ένα sms ή κάτι στο οποίο μου λέει ότι θυμήθηκε κάτι απ' το μάθημα... Αυτό είναι κάτι που και συμβαίνει συχνά και με συγκινεί Έρχεται κάποια στιγμή που ανατρέχουν στο μάθημα και το εκτιμούν » (Κ7)*

*« Είναι πάρα πολλές, ναι. Γενικά όμως το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό » (Κ8)*

« Μαθητής με έβρισε. Ήταν ένα παιδί που θύμωσε διότι επειδή είχε φέρει την εργασία του την τελευταία στιγμή, του είπα ότι δεν θα την κοιτάζω... (ήταν ευχάριστη εμπειρία) διότι μπόρεσα να μη θιγώ από τα λόγια και να σεβαστώ τα συναισθήματα του θυμού. Και νομίζω ότι αυτό είναι μια παιδαγωγική σχέση. Σήμερα το παιδί αυτό μου μιλάει, με παίρνει στο skype, έχουμε κάτι να πούμε » (Κ9)

« Ήθελε αυτός ο γονιός να κάνει ιδιαίτερο – η κόρη του ήταν στο Ενιαίο. Απλώς θέλω να κάνει με εσάς, με κάποιον από εσάς, δηλαδή, για να δει κάτι άλλο στην οπτική. Ήταν ένα παιδί που έμαθε. Και μετά από κάποια διάστημα την είχα δει, είχε έρθει και με είχε αγκαλιάσει, και μου λέει, «ξέρετε, κύριε, μεγάλη βλακεία που πήγα στο Ενιαίο » (Κ10)

Όσον αφορά τις δυσάρεστες εμπειρίες, διακρίνουμε μία ποικιλία στην αποτύπωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στα ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών από την πίεση των γονιών, άλλος ανέφερε το προσωπικό του λάθος λόγω απειρίας που προκάλεσε δυσαρέσκεια σε μαθητή. Οι σχέσεις με μερικούς μαθητές δεν φάνηκε να λειτουργεί ιδιαίτερα θετικά σε δύο περιπτώσεις. Ο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε την έννοια της ‘προδοσίας’ όταν περιέγραψε ένα περιστατικό, ενώ ο δεύτερος έλαβε χαμηλή αξιολόγηση από τους μαθητές και αυτό τον ενόχλησε. Υπήρξε και μία αφήγηση κατά την οποία διακρίνουμε τη ματαίωση του εκπαιδευτικού.

« Δυσάρεστη εμπειρία πολύ...τα τελευταία χρόνια, έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις παιδιών με ψυχολογικά προβλήματα, με ανορεξία, κρίσεις πανικού, από τους γονείς οι οποίοι τα εξαναγκάζουν να σπουδάσουν συγκεκριμένο πράγμα... Οι γονείς δεν έχουν βάλει μυαλό. Τρελοί γονείς » (Κ1)

« Την πρώτη χρονιά μια βλακεία κάπως που έκανα από απειρία με μια επίσημη εργασία παιδιού που προκάλεσε μια αγωνία για το αν θα του στερήσουν το δίπλωμα. Ευτυχώς, λύθηκε » (Κ4)

« Υπάρχουν και δυσάρεστες εμπειρίες. Κάποια παιδιά που δεν τα βρήκαμε καλά. Κι επίσης... Ήταν μια χρονιά που μου είχαν υποκλέψει θέμα. Ενώ τους ξεμπρόστιασα μέσα την τάξη, δεν παραδέχτηκαν ποτέ. Εγώ όμως θα θεωρούσα ότι θα ήταν πολύ πιο ειλικρινές και έντιμο να το παραδεχτούν ακόμα κι εκείνη τη στιγμή. Η αντιμετώπισή τους απέναντί μου, μου φάνηκε πραγματικά σαν προδοσία » (Κ5)

« Δυσκολεύομαι να βρω (δυσάρεστη). Το πιο δυσάρεστο είναι όταν ένα παιδί προσπαθεί να σε κοροϊδέψει και το έχεις καταλάβει ότι προσπαθεί να σε κοροϊδέψει και του το λες και επιμένει. Αυτό είναι πολύ δυσάρεστο » (Κ7)

*« Τα δυσάρεστα που μπορώ να θυμηθώ είναι οι στιγμές όπου τα παιδιά μου ζητάνε από μένα κάτι που μοιάζει ελληνικό φροντιστήριο: «αυτά θα εξεταστούν; Είναι μέσα στην ύλη; » (Κ9)*

*« Δυσάρεστη εμπειρία ήταν όταν είχα πάρει τις πρώτες αξιολογήσεις... γιατί έχω πολύ μεγάλη εικόνα για τον εαυτό μου, όταν είχα δει κι αρνητικά σχόλια. Αυτό με είχε εκπλήξει δυσάρεστα...Σίγουρα με έκανε να στοχαστώ για τα πράγματα. Αυτός ήταν κι ένας απ' τους λόγους που είχα πάει στο μεταπτυχιακό της Φιλοσοφικής. Ήταν ένα περίεργο, το οποίο ήθελα να το δω γιατί έγινε » (Κ10)*

### **5.3.10. Συνεργασία εκπαιδευτικού με γονείς**

Στο ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όλες οι απαντήσεις κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο, δηλαδή εκφράστηκε ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη στο έργο τους, κατανόηση, σεβασμός, ουσιαστική συζήτηση και γενικότερα μία ανθρώπινη σχέση. Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρθηκε σε λίγες περιπτώσεις, υπάρχουν και εξαιρέσεις και εδώ διακρίνεται η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος υποστηρίζει ότι μερικοί γονείς καταφεύγουν είτε στην κοροϊδία είτε στον εκφοβισμό προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους.

*« η πλειονότητα, συντριπτική θα έλεγα, με εμπιστεύονται πάρα πολύ, μου έχουν αδυναμία, και αυτό τους κάνει να νιώθουν καλά, ότι θέλουν εμένα για καθηγήτρια » (Κ1)*

*« Δεν είχα ποτέ προβλήματα με γονείς. Μας λένε ότι «το παιδί μου επιτέλους είναι ευχαριστημένο που έρχεται σχολείο » (Κ3)*

*« Με κατανόηση και σεβασμό, εμπιστοσύνη, γενικά. Υπάρχουν πάντα οι εξαιρέσεις αλλά είναι και πολύς ο κόσμος » (Κ4)*

*« Πάρα πολύ καλή. Δηλαδή, τώρα 15 χρόνια, σπάνια, μια ή δυο, γονείς μπορώ να θυμηθώ που ήταν δεικτικοί, αρνητικοί, θεωρούσαν ότι δεν είχα φερθεί καλά απέναντι στο παιδί τους, το είχα ρίξει στον βαθμό » (Κ5)*

*« Κάποιες φορές οι γονείς των παιδιών που θέλουν να κοροϊδέψουν τους καθηγητές, υποστηρίζουν τα παιδιά τους και προσπαθούν να κοροϊδέψουν τους καθηγητές. Σπανίως, υπάρχουν και γονείς που κάνουν bullying στους καθηγητές, προσπαθούν να μας εκφοβίσουν για να πάρουν αυτό που θέλουν » (Κ7)*

*« Η μεγάλη πλειοψηφία ενδιαφέρεται να ακούσει » (Κ8)*

« Υπάρχει μεγάλο ποσοστό γονιών που έρχονται, που θέλουν να συζητήσουν ουσιαστικά θέματα »  
(Κ9)

« Είναι μια σχέση ανθρώπινη. Ένας στους είκοσι ή στους τριάντα είναι περίπου προβληματικός, κι όχι πάντα » (Κ10)

Το ζήτημα της καλής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αναδεικνύεται και μέσα από την αποτύπωση εμπειριών. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως θετική – ακόμη και συγκινητική - την εμπειρία που αποκόμισαν από τη συνεργασία τους με τους γονείς μέσω δειγμάτων ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης της δουλειάς τους.

« Θετική είναι: ή γράμματα στο τέλος πώς βοήθησα το παιδί τους, ή δώρα και αυτά, ή αγκαλιές και φιλιά, λες και είμαστε φιλενάδες » (Κ1)

« Μας ευχαριστούν για τη συνεργασία, για τη στήριξη, για την αγάπη. Έχουν θεωρήσει ότι αλλάξαμε...την άποψη που είχαν τα παιδιά τους για το σχολείο. Κι αυτό είναι πολύ, πάρα πολύ θετικό και πολύ μας χαροποιεί. Πολύ, πολύ (αναζωογονητικό) » (Κ3)

« Μια μαμά, με θεωρεί κάπως τον πνευματικό μέντορα του παιδιού της... δώρο που μου έχουν κάνει κατά καιρούς ως έκφραση πολύ μεγάλης εκτίμησης, ευγνωμοσύνης γι' αυτό που θεωρούν ότι έκανες » (Κ4)

« Το ανακοίνωσα στη μαμά της και με αγκάλιασε, ήταν πραγματικά πάρα πολύ συγκινητικό απέναντί μου, με τι λόγια και τι αγάπη μου μίλησε για τη δουλειά » (Κ5)

« Μια πολύ συγκινητική στιγμή...Ήρθε η μαμά του στους βαθμούς: «σας ζητώ συγγνώμη για το παιδί μου» και της είπα ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος να μου ζητάει συγγνώμη, εγώ θα ένιωθα περήφανη γι' αυτό το παιδί και το πιστεύω και γύρισε, με αγκάλιασε, με φίλησε και έκλαψε... Πολλές (ευχάριστες) » (Κ7)

« Ποτέ δεν είχα προβλήματα με γονείς » (Κ8)

« Θετικές έχω πολλές. Διότι όταν ένας γονιός έρχεται και σου λέει ότι κάτι γίνεται εδώ πέρα στο IB, ή έστω στο δικό σας μάθημα κάτι γίνεται και το παιδί μου ενδιαφέρεται, για πρώτη φορά διαβάζει βιβλία, δεν έχει διαβάσει ποτέ του. Αυτό είναι το πιο συνηθισμένο » (Κ9)

« Είναι πολλοί που έρχονται μετά και σου λένε ευχαριστούμε γι' αυτό που έκανες. Μου λέει ο μπαμπάς στην αποφοίτηση πόσο τη βοηθήσατε. Δεν είσαι εκεί για τα λεφτά, είσαι περισσότερο για την αναγνώριση σε κάποιο βαθμό » (Κ10)

Οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών εστιάζονται στη συμπεριφορά και τα παράπονα των γονέων, τα οποία φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τη βαθύτερη πελατειακή σχέση και τη

βαθμοθηρική φιλοδοξία τους. Ακολουθούν μερικά αποσπάσματα των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών.

*« Πολύ αρνητική δεν ήταν και ιδιαίτερα. Ο μπαμπάς μου είπε «δεν ξέρετε να διορθώσετε, εγώ διορθώνω άπειρα γραπτά». Του είπα «κοιτάζετε να δείτε, εάν έχετε κάποιο πρόβλημα με εμένα πηγαίνετε στη Διεύθυνση να πείτε ότι δεν είμαι καλή καθηγήτρια να με απολύσει». Δεν πήγε » (Κ1)*

*« Μια μαμά που ωρυόταν πριν λίγα χρόνια σε κάτι αποτελέσματα εξετάσεων με το παιδί της μπροστά γιατί το παιδί της είχε πάρει πολύ κακό βαθμό και εντάξει, δεν μπορούσε να δεχτεί...Πολλά παιδάκια, στο πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας, θεωρούν ότι είναι θεμιτό να βάλεις κάποιον να σου γράψει μια εργασία και να επωφεληθείς... Με πήρε ένας μπαμπάς, και με ύφος περίπου, πολύ αγοραίο, άρχισε να με απειλεί ότι αν επιμείνω θα δω τι θα πάθω και τι θα μου κάνει και δεν ξέρω κι εγώ » (Κ4)*

*« Η πιο δυσάρεστη ήταν με μια μαμά η οποία ήρθε και μου ζήτησε να διορθώσω την εργασία που είχε κάνει ένας καθηγητής για το παιδί της...Επέμεινε πάρα πολύ σε αυτό το πράγμα, μου είπε ότι μου κάνει χάρη που δεν πάει στον διευθυντή μου να διαμαρτυρηθεί...Μου έκανε έναν φοβερό συναισθηματικό εκβιασμό » (Κ7)*

*« Είχα μια φορά μια αρνητική εμπειρία. Με πήρε τηλέφωνο να παραπονεθεί γιατί η συνάδελφός μου δεν δεχόταν την εργασία του. Την αγόρασε. Στο τέλος έβρισε τη συνάδελφό μου στα δικά μου αφτιά χυδαιότατα και κλείσαμε το τηλέφωνο. Πήγε στην ιδιοκτησία του σχολείου και είπε «τι τον έχετε αυτόν τον άνθρωπο ο οποίος με έβρισε στο τηλέφωνο». (Το αντέστρεψε) Ναι. Αυτό ήταν μια πολύ δυσάρεστη εμπειρία. Συμπεριλαμβανομένου και του γεγονότος ότι αυτός ο άνθρωπος ήταν γνωστός μου, με ήξερε, είχαμε πάει μαζί σχολείο. Αυτό δεν το περίμενα, ομολογουμένως, με ξάφνιασε » (Κ9)*

*« Ήταν μία μαμά που ήταν εκνευριστική, «πρέπει η κόρη μου να πάρει αυτά κι αυτό και τα λοιπά». Αυτό σε εκνευρίζει. Θυμάμαι κλασικά μια που μου είχε πει, το λένε πάρα πολλοί, «Δεν την εμπνεύσατε» (Κ10)*



## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσα στο συγκείμενο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου και μιας παρατεταμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης (Τσακίρη, 2018), η επιδίωξη της επιτυχίας και των προνομίων επιφέρει μία γενικότερη αγωνία στις οικογένειες σχετικά με την κοινωνική αναπαραγωγή· αυτό που ο αμερικανός συγγραφέας Ehrenreich αποκάλεσε το 1989 «φόβο της πτώσης» (Ball, 2010). Προκειμένου να αντικρουστεί αυτός ο φόβος, η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να αποτελέσει την πιο «καυτή» επένδυση (Ball, 2010· Ball, 2012), ενώ τα σχολεία και οι γονείς ως «πελάτες» προσπαθούν να βρουν το δρόμο τους μέσα σε αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα ερευνητική μελέτη είχε ως βασικό στόχο να διερευνήσει εάν διαμορφώνεται ένα ελιτίστικο προφίλ μαθητών στους κόλπους των IB σχολείων παρέχοντας φακούς θεώρησης των ταξικών πρακτικών μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ανάλυσης της διαμόρφωσης τάξης στα ελίτ σχολεία. Η έρευνά μας βασίστηκε στη θεώρηση των IB Σχολείων του Κόσμου ως ελίτ ιδρυμάτων (Brooks & Waters, 2014· Kenway & Langmead, 2017· Tholen et al., 2013· Van Zanten, 2009) και στο εννοιολογικό πλαίσιο του Bourdieu.

### • Χαρακτηριστικά που απαρτίζουν το προφίλ μαθητών σε σχολείο IB

Μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, προβάλλει αδήριτα το υψηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές που παρακολουθούν το Διεθνές Απολυτήριο στο IB. Οι απαντήσεις σε αυτό το σκέλος δεν αφήνουν χώρο για καμία αμφιβολία ότι πρόκειται για παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά *«τα δίδακτρα είναι ιδιαίτερα υψηλά»*, γεγονός το οποίο αυτομάτως υποδηλώνει τον αποκλεισμό όλων όσοι αδυνατούν να καταβάλουν το χρηματικό ποσό για σπουδές στο IB.

Ο παράγοντας που φάνηκε να προβάλλει ως σημαίνουσα προϋπόθεση παρακολούθησης του IB έγκειται στην πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, η οποία αποτελεί αναγκαιότητα ακόμη και για έναν εκπαιδευτικό να εργαστεί στο σχολείο IB, εφόσον τα μαθήματα γίνονται στα Αγγλικά. Αυτό το στοιχείο αναδεικνύεται στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση περί σπουδαιότητας και υιοθέτησης της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας διδασκαλίας από τα διεθνή σχολεία και προώθησης της δυτικής εκπαίδευσης (Allan, 2013· Hayden & Thompson, 2013· Kenway & Fahey, 2014).

Κατά τα άλλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οποιοσδήποτε μαθητής θα μπορούσε κάλλιστα να παρακολουθήσει το πρόγραμμα, κυρίως εξαιτίας της δομής του. Η συγκεκριμένη άποψη

συνοψίζεται ως εξής: «είναι ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για όλους» (Κ4). Αυτό φαίνεται να δικαιολογεί και τη διαβάθμιση στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών. Δηλαδή, παρόλο που αναφέρθηκε ότι υπάρχει μία σχετική προεπιλογή για εισαγωγή των μαθητών με κριτήριο τη βαθμολογική τους επίδοση, γεγονός που αναφέρεται και στα συνήθη χαρακτηριστικά των ελίτ σχολείων (Kenway & Fahey, 2014· Van Zanten, 2014), δεν φαίνεται να υπάρχει «σωρεία αριστούχων» (Κ9), παρόλο που αναφέρθηκε σε μία περίπτωση ότι «η συντριπτική πλειονότητα πετυχαίνει στο πανεπιστήμιο της πρώτης της επιλογής» (Κ1).

Από την άλλη πλευρά, οι φωνές των εκπαιδευτικών διαφώτισαν τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που παρακολουθούν το IB και τους υπόλοιπους, με προεξέχουσα θέση να κατέχει η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε αντιπαράθεση με την απομνημόνευση που φαίνεται να κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλα στοιχεία που συντελούν στη διαφοροποίηση των μαθητών περιλαμβάνουν τη σφαιρικότητα και τον ανοιχτό νου· δεξιότητες που εμπεριέχονται στο Προφίλ Μαθητή του IB.

Ωστόσο, η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου συνδράμει σημαντικά στη διαφοροποίηση των μαθητών, εφόσον οι απαιτήσεις και φιλοδοξίες τους παρουσιάζονται ως πολύ πιο έντονες. Όπως αναφέρει η Resnik, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μαθητών που παρακολουθούν πρόγραμμα IB είναι υψηλό, ενώ το πιο προφανές κληροδότημα αυτού του μορφωτικού κεφαλαίου είναι η υψηλή αυτοεκτίμηση και οι μεγάλες φιλοδοξίες (Bagnall, 1996, όπ. αναφ. στο Resnik, 2012b). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται όπως είδαμε από το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές επενδύουν περισσότερο χρόνο, κόπο, προσπάθεια στις σπουδές τους. Το ζήτημα της επένδυσης στις σπουδές φάνηκε να συσχετίζεται με την κοινωνική θέση: οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν περισσότερες απαιτήσεις και φιλοδοξίες. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε δύο περιπτώσεις: «Η επένδυση στις σπουδές του παιδιού έτσι όπως οι σπουδές έχουν συνδυαστεί με την ανοδική κοινωνική κινητικότητα» (Κ6) και «Ένα άλλο είναι η αίσθηση entitlement (μτφ: πεποίθηση ότι δικαιούμαι κάτι) που έχουν στη γνώση, στο να έχουν αυτές τις φιλοδοξίες, στο ότι αυτοί πρέπει να βρεθούν σε κάτι καλό. Στις προσδοκίες τους θεωρούν ότι δικαιούνται να έχουν υψηλές φιλοδοξίες» (Κ6).

Προς επίρρωση των ανωτέρω και επανερχόμενοι στο ζήτημα του οικογενειακού υπόβαθρου, πέραν του οικονομικού κεφαλαίου, βλέπουμε ότι πολλοί από τους ερωτώμενους προτάσσουν το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών ως ειδοποιό διαφορά. Οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών υπήρξαν απόφοιτοι πανεπιστημίων του εξωτερικού, τονίζοντας έτσι την επιλογή και επιθυμία τους να σπουδάσουν και τα παιδιά τους στο εξωτερικό. Όπως είδαμε, οι γονείς μαθητών των ελίτ σχολείων έχουν υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση και απασχολούνται είτε ως επιφανείς

επιχειρηματίες είτε σε άλλες θέσεις κύρους (Abrantes & Quaresma, 2013· Loh, 2016). Αυτό μας οδηγεί στην σταχυολόγηση των σημεινόντων κριτηρίων επιλογής του IB από τους γονείς, καθώς διακρίνουμε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό προφίλ των γονέων που επιλέγουν αυτό το σχολείο.

Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι γονείς επιλέγουν το εν λόγω Πρόγραμμα έγκειται στη στόχευση που υπάρχει για μετέπειτα σπουδές σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Η απαξίωση των ελληνικών πανεπιστημίων από τους γονείς προβάλλει έντονα και έρχεται να αιτιολογήσει την επιλογή τους για το Διεθνές Απολυτήριο. Η πιο χαρακτηριστική αφήγηση που συμπυκνώνει αυτή την άποψη έχει ως εξής: «*Η σχεδόν σίγουρη εξασφάλιση μέσω του διπλώματος του IB μιας θέσης σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού*» (K5). Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ευρέως ότι το Διεθνές Απολυτήριο διευκολύνει την ανάπτυξη ακαδημαϊκών γνώσεων, δεξιοτήτων μάθησης και νοοτροπίας κατάλληλης για επιτυχία σε πανεπιστημιακές σπουδές (Brunold-Conesa, 2010· Casparly, 2001· van Oord, 2007, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014). Όπως επίσης είδαμε, φαίνεται ότι δεν αρκεί τίποτε λιγότερο πέρα από τα κορυφαία πανεπιστήμια και την εργασία ή αυτό-απασχόληση υψηλού κύρους (Kenway & Langmead, 2017). Συμβαδίζοντας με την ιδεολογία περί προστασίας των ιδίων προνομίων, οι γονείς πιστεύουν ότι οι νικητές είναι εκείνοι που έχουν φοιτήσει στα καλύτερα σχολεία (Abrantes & Quaresma, 2013).

Μάλιστα, προβάλλουν έντονα οι γονεϊκές απαιτήσεις που ακολουθούν τη λογική της αγοράς και του «πελάτη». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, οι γονείς, αναζητώντας την εξασφάλιση προνομίων για τα παιδιά τους, φαίνεται να διεκδικούν και να αποκτούν ολοένα μεγαλύτερο ρόλο στην εκπαίδευσή τους (Ball, 2010). Αυτό αποδεικνύεται χαρακτηριστικά στην αφήγηση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος μεταφέρει τα λόγια γονέα: «*Δεν δίνω τα χρήματα για να μπει σε ένα «δεύτερο», τα δίνω για να μπει στο καλύτερο*» (K1). Για αυτό το λόγο, οι γονείς εμπλέκονται έντονα στη διαδικασία υποβολής αιτήσεων για σπουδές στο εξωτερικό, και, όπως αναφέρουν οι Weis και Cipollone (2013), προσπαθούν με όλα τα μέσα να διατηρήσουν τα κοινωνικά και, γιατί όχι, τα οικονομικά τους προνόμια.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας επιλογής του IB φαίνεται να αποτελεί η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης, γεγονός που συνδέεται με τις σπουδές στο εξωτερικό, καθώς το Διεθνές Απολυτήριο αποτελεί ένα «*Διαβατήριο για καριέρα στο εξωτερικό*» (K6), ενώ ακολουθούν το κύρος του σχολείου, η καλή φήμη και η αξία του παιδαγωγικού προγράμματος.

- **Συνιστώσες διαφοροποίησης των διαδικασιών μάθησης και αξιολόγησης**

Αναφορικά με το Πρόγραμμα Σπουδών του IB, αναφέρθηκε έντονα και σε μεγάλη συχνότητα από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ότι η ειδοποιός διαφορά έγκειται στην ανάπτυξη κριτικής

σκέψης, σε αντιδιαστολή με την απομνημόνευση που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα στο Ενιαίο Λύκειο. Σε αυτό το πλαίσιο, περιγράφουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ως σημαντικό εργαλείο, ενώ τονίζεται η αξία της σφαιρικής παιδείας και όχι της βαθμοθηρίας μέσα από τη δομή του Προγράμματος, συνενπικουρώντας στη διαμόρφωση ελευθερίας, ιδανικών και στάσεων που αρμόζουν σε έναν πολίτη του κόσμου. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας συμπίπτουν με την άποψη ότι μία από τις βασικές επιδιώξεις του προγράμματος IB είναι η ανάπτυξη ατόμων με διεθνές πνεύμα (international mindedness) (Lineham, 2013) και η διαμόρφωση πολίτη του κόσμου. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Enriquez (1991, όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2018: 231), ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει χωρίς ένα ιδανικό (ή ιδανικά) όσο κι αν αυτό είναι «περιορισμένο». Όπως χαρακτηριστικά αφηγείται ένας εκπαιδευτικός:

*«Το IB έχει μια δομή που κάνει reflect λίγο κάποια ιδανικά. Ο άνθρωπος τελειώνοντας αυτό που λέμε Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ένας πολίτης του δυτικού κόσμου πρέπει να έχει κάνει τα Μαθηματικά του, να έχει κάνει μια Λογοτεχνία, γλώσσα, τη μητρική του σε ένα επίπεδο, να ξέρει τη λογοτεχνία του. Να έχει κάνει μια δεύτερη γλώσσα, να έχει κάνει μια φυσική επιστήμη, να έχει κάνει μια ανθρωπιστική επιστήμη, να έχει τη δυνατότητα να διαλέξει ένα μάθημα από αυτά που λένε Τέχνες... Είναι του ανθρώπου που θα τελειώσει και θα έχει μια σφαιρική παιδεία» (Κ6)*

Όπως αναφέρθηκε, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί τη βασικότερη δεξιότητα που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές. Άλλες δεξιότητες που αναφέρθηκαν συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη ταυτότητας πολίτη του κόσμου, δραστηριοποίησης, επίλυσης προβλημάτων, ερευνητικότητας, αναστοχασμού, ανάληψης ρίσκου, καθώς και της δεξιότητας να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Επίσης, αναδείχθηκαν αξίες όπως η ευγένεια, ο σεβασμός, η ισορροπία και η ευδαιμονία, καθώς και η σπουδαιότητα της ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι, ενώ οι περισσότερες από αυτές τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται στα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν το Προφίλ Μαθητή στο IB, στο σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών, μόνο τρεις αναφέρθηκαν ρητά σε αυτό. Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος ανέφερε ότι δεν το γνωρίζει, εντούτοις συμπεριέλαβε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προσωπικής ανάπτυξης στις δεξιότητες των μαθητών. Αυτό συμφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα της έρευνας των Wright και Lee (2014) όπου υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να προωθήσουν τα δέκα χαρακτηριστικά στην καθημερινή εφαρμογή του προγράμματος και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τονίζουν τη θετική και ουσιαστική επίδραση του Προγράμματος CAS στη διαμόρφωση αξιών στους μαθητές, καθώς φαίνεται ότι με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν πιο σφαιρικά τον κόσμο, αλλά και να αναθεωρήσουν τη ζωή τους.

Ωστόσο, μερικοί επισημαίνουν την έλλειψη αντίκτυπου στη στάση των μαθητών, εφόσον θεωρούν ότι δεν δύναται η αξιολόγηση της αυθεντικής ενασχόλησης με το Πρόγραμμα CAS. Όπως είδαμε ότι αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Wright & Lee, 2014). Οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τρόπους να «λουφάρουν» (K4) και όλο αυτό είναι μία «παρωδία» (K6), παρόλο που αποτελεί κεντρικό άξονα του Προγράμματος του Διεθνούς Απολυτηρίου. Όπως υποστηρίζουν οι Kenway και Fahey στην έρευνά τους (2015, όπ. αναφ. στο Loh, 2016), η αναμενόμενη φιλανθρωπική δραστηριότητα των ελίτ σχολείων καλύπτει το κατεστημένο των μαθητών αντί να το προκαλεί, δικαιολογώντας την άγνοια των μαθητών ως προς την ευρύτερη αδικία, ενώ η ειρωνεία είναι ότι οι πράξεις αλτρουισμού αποφέρουν εκπαιδευτικό κέρδος στο τέλος. Μάλιστα, διακρίνεται η έντονη προσπάθεια των γονιών να ενισχύσουν το «portfolio» των παιδιών τους, προσβλέποντας σε περισσότερα προσόντα για την μετέπειτα καριέρα τους (Koh, 2017).

Η φιλοσοφία που διέπει το Πρόγραμμα Σπουδών του IB υποδηλώνει και διαφορετικό τρόπο μελέτης, ο οποίος ερμηνεύεται ως πιο σκληρή εργασία από το μισό ποσοστό των ερωτώμενων, αλλά ως πιο εύκολα διαχειρίσιμη από τους υπόλοιπους. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι *«Χρειάζεται να μάθεις το κόλπο, τη διαδικασία...η δομή βοηθάει την ουσία του 'μαθαίνω'»* (K2).

Ωστόσο, το άγχος και η προσφυγή των μαθητών σε εξωσχολική βοήθεια αναδεικνύονται ζητήματα μείζονος σημασίας. Οι υπέρμετρες προσδοκίες γονέων, σε συνδυασμό με την επιδίωξη καλών αποτελεσμάτων, από τη μία πλευρά, προκαλούν μέχρι και πανικό στους μαθητές, *«αισθάνονται πανικόβλητα»* (K9), καθώς και σοβαρά ψυχοσωματικά προβλήματα, ενώ όπως πολλοί γονείς αναφέρουν στην έρευνα των Weis και Cipollone (2013), οι νευρικοί κλονισμοί είναι σύνηθες φαινόμενο. Όπως αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, πολλοί μαθητές είναι τόσο απεγνωσμένοι να επιτύχουν, που καταφεύγουν σε ακριβά ιδιαίτερα μαθήματα, μερικές φορές ακόμη και για όλες τις θεματικές ενότητες του Προγράμματος Σπουδών (Kenway & Langmead, 2017). Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το ζήτημα προσφυγής στην εξωσχολική βοήθεια μέχρι ακόμη και για την ανάθεση και εκπόνηση εργασιών αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα μελανό σημείο από την πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. *«Τα παιδιά κουράζονται από το άγχος, βασικά. Κι από τις απαιτήσεις κι από τις προσδοκίες. Στην Ελλάδαρα, IB και φροντιστήριο γίνονται μαζί»* (K6).

Η συστηματικότητα του Προγράμματος Σπουδών του IB αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών, με την έννοια ότι προσδίδει περισσότερη ευχαρίστηση και μεγαλύτερο κίνητρο στους μαθητές, αν και η συσχέτιση του συγκεκριμένου παράγοντα με τις τελικές επιδόσεις δεν αναφέρθηκε από κανέναν συμμετέχοντα.

Μερικοί ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ως παράγοντα επίδρασης στην επίδοση, εντούτοις όχι πάντοτε με θετικό αντίκτυπο. Δηλαδή, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν τη θετική επίδραση των πολιτισμικών εμπειριών και του μορφωτικού υπόβαθρου στην αμεσότερη ένταξη και διεκπεραίωση του προγράμματος από τους μαθητές, αυτό μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη, δεδομένης της προσφυγής τους στην παραπαιδεία. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

*«Ένας παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά είναι το ότι είναι από ευκατάστατες οικογένειες. Μπορεί να έχουν όλη την υποστήριξη που χρειάζονται στο σπίτι, αλλά αυτό συνήθως επιδρά αρνητικά, γιατί δεν μαθαίνουν να δουλεύουν μόνοι τους...Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι καλό, σε αυτόν τον τρόπο, στον φροντιστηριακό, αλλά επειδή ο τρόπος εξέτασης του IBO δεν είναι έτσι συνήθως, μπορεί να είναι μέτριο» (Κ7)*

Εκφράστηκε η άποψη από έναν συμμετέχοντα ότι η επίδοση είναι αντικείμενο που υπόκειται στους νόμους της αγοράς και της ανταγωνιστικότητας, στο πλαίσιο της βαθμοθηρίας που πλήττει την ελληνική κοινωνία (Τσακίρη, 2018), το «ελληνικό δαιμόνιο» (Κ9), όπως το χαρακτήρισε ένας εκπαιδευτικός. *«Οι οικογένειες στην Ελλάδα είναι μαθημένες να αγοράζουν βαθμούς. Να αγοράζουν επιδόσεις. Τα σχολεία που έχουν το IB είναι αυτά τα λεγόμενα ανταγωνιστικά σχολεία τα οποία κάνουν ranking στα παιδιά από πολύ μικρές ηλικίες» (Κ9).*

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρεται στις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με την επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου στην επίδοσή τους. Η συγκεκριμένη θεώρηση αντικρούει αυτό που υποστηρίζουν οι ερευνήτριες Kenway και Langmead (2017: 17), ότι δηλαδή οι μαθητές αναγνωρίζουν πόσο προνομιούχοι είναι και έτσι εκτιμούν τα προνόμιά τους ακόμη περισσότερο.

*«Τους ρωτάω – ποιος είναι ο βασικός παράγοντας που θα ορίσει πόσο καλά θα πάτε στις εξετάσεις σας; Σου λένε διάφορα: πόσο διαβάζουν, πόσο κάνουν, πόσο δίνουν κι όταν τους λες η οικογένειά σας, και μάλιστα, ούτε καν το εισόδημα. Η πραγματική μεταβλητή είναι το μορφωτικό κεφάλαιο. Δεν τους άρεσε καθόλου, δεν το αποδέχονται. Το μορφωτικό κεφάλαιο και η πίεση που έχει ότι κι εσύ πρέπει κάπως να ξεχωρίσεις » (Κ10)*

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τη διαδικασία αξιολόγησης ως δίκαιη, αξιόπιστη, αυστηρή μεν, ωστόσο πέραν κάθε αμφισβήτησης. Ο λόγος που το πιστεύουν αυτό οι ίδιοι και οι μαθητές τους έγκειται στον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της, καθώς διενεργείται σε φάσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών των δύο ετών του Διεθνούς Απολυτηρίου. Η αφήγηση ενός εκπαιδευτικού συνοψίζει αυτή την άποψη ως εξής: *«Οι γραπτές εξετάσεις είναι τόσο*

*πολύπλευρες, εξετάζουν τόσο πολλά διαφορετικά πράγματα. Είναι κριτική σκέψη. Αν κάποιος δεν είναι καλός σε ένα κομμάτι, μπορεί να είναι πάρα πολύ καλός σε κάποια άλλα κομμάτια» (Κ3).*

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο ικανοποιημένους βλέπουν τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όλες οι απαντήσεις κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο και οι αφηγήσεις σκιαγραφούν ένα αδιαμφισβήτητα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό προτάσσει ως βασικό κριτήριο ικανοποίησης τη γενικότερη ατμόσφαιρα ελευθερίας και αυτονομίας που αισθάνονται οι μαθητές, σε αντιδιαστολή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, ο κοινός στόχος και οι ομαδικές εργασίες φαίνεται να λειτουργούν ενισχυτικά στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, παρόλο που αυτό προβάλλει ως χαρακτηριστικό των ιδιωτικών σχολείων. Μόνο ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε από τους υπόλοιπους, αναφέροντας το ανταγωνιστικό κλίμα που διακρίνει ανάμεσα στους μαθητές.

Τέλος, η Συμβουλευτική Υπηρεσία που διατίθεται στο σχολείο IB μπορεί μεν να εκλαμβάνεται ως δεδομένη στο πεδίο του ιδιωτικού σχολείου, ωστόσο διακρίνεται η συνεισφορά της στη διαδικασία της σύνταξης και κατάθεσης αιτήσεων για σπουδές στα Πανεπιστήμια, εφόσον παρουσιάζεται να λειτουργεί πιο στοχευμένα και αποτελεσματικά. Αυτή η αντίληψη συμπίπτει με την άποψη των Kenway και Langmead (2017) περί έμφασης της συμβουλευτικής υπηρεσίας στη διαδικασία για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

- **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχολείο IB ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα**

Στο πλαίσιο διερεύνησης του ζητήματος κατά πόσο οι μαθητές που επιλέγουν και παρακολουθούν το πρόγραμμα DP σε σχολείο IB καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένο προφίλ, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να δούμε πώς βλέπουν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί ως εμπλεκόμενοι συντελεστές. Δηλαδή, πώς αντιλαμβάνονται τη δική τους ταυτότητα στα σχολεία IB που υπηρετούν και πώς τοποθετούνται απέναντι στο ζήτημα της ελίτ.

Το στοιχείο που εμφανίζεται έντονα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η αναγνώριση και η αμφιταλάντευσή τους στη διττότητα του ρόλους τους: από τη μία πλευρά είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα διδάξει την ύλη και θα οδηγήσει τους μαθητές να φέρουν καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις, από την άλλη πλευρά είναι ο ρόλος του καταλύτη, του συνοδοιπόρου, του διευκολυντή, της καλλιέργειας κουλτούρας, κριτικής σκέψης, γνώσεων ζωής, αυτονομίας. Όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά:

*«Είμαι πολύ διχασμένη πόσο πρέπει να κάνω την αυθεντία...Ο ρόλος μου σε ένα εργασιακό πλαίσιο που αισθάνομαι σαν να δίνομαι, προσφέρω υπηρεσίες και πρέπει να τις προσφέρω με*

*τρόπο όπου ο εργοδότης να μένει ικανοποιημένος, οι πελάτες να μένουν ικανοποιημένοι και πάνω εκεί, αυτό το άλλο είναι πιο ιδανικό πράγμα» (Κ6), και:*

*«Σαν ένας άνθρωπος τον οποίον τον πληρώνουν για να καταφέρει να γράψουν τα παιδιά καλά στις εξετάσεις. Πολύ επαγγελματικά» (Κ8).*

Η πίεση για αποτελέσματα προβάλλει ρητά και υπόρρητα στο λόγο των εκπαιδευτικών, παρόλο που η συντριπτική πλειονότητα φάνηκε να προτιμά και να απολαμβάνει το ιδεατό αξίωμα της φιλοσοφίας του IB που το περιγράφουν κάπως έτσι: *«να αποκτήσουν μία κουλτούρα» (Κ1), «Δεν διδάσκω, ανοίγω ορίζοντες» (Κ2), «...να απαντήσεις σε ερωτήματα των παιδιών...πώς μπορούν να κρίνουν, πώς μπορούν να αμφισβητούν, πολύ στη φιλοσοφία του IB αυτό » (Κ3), «...γνώσεις ζωής» (Κ5), πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να πάρουν τη μελέτη τους και τη μάθησή τους στα χέρια τους» (Κ9).*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ότι ο μεγάλος αντίκτυπος της φιλοσοφίας του IB στους ίδιους και όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά: *«Με έχει κάνει καλύτερο άνθρωπο» (Κ1), «Έχω θυμηθεί ότι είμαι δάσκαλος πάλι» (Κ2).* Οι έννοιες της φιλοσοφίας του IB στις οποίες φαίνεται να εστιάζονται οι εκπαιδευτικοί αφορούν στην ανάπτυξη διεθνούς πνεύματος και τη διαμόρφωση του πολίτη του κόσμου με σεβασμό προς τους άλλους. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«...να βοηθάω και τα παιδιά να μουν μέσα σε αυτό το διεθνές σκεπτικό» (Κ3). «Προσπαθούμε να λέμε ότι είναι καλό να είσαι ανοιχτός, ανοιχτόμυαλος...Ελευθερία από τη μία, αλλά και το σεβασμό στο διαφορετικό» (Κ3). «Είναι ό,τι πιο καλό μπορείς να βρεις από φιλελευθερισμό, μια αίσθηση δικαιοσύνης, οι πολίτες, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η ισότητα, η ανεξαρτησία, η αξία του ατόμου αλλά και της κοινότητας...παιδαγωγικές ιδέες» (Κ6). «...διαμορφώνω πολίτες. Πολίτες και μάλιστα του κόσμου» (Κ9).*

Ωστόσο, η διεθνής ταυτότητα των σχολείων IB στην Ελλάδα αμφισβητήθηκε μόνο από έναν εκπαιδευτικό: *«Τα ελληνικά σχολεία IB δεν είναι διεθνή σχολεία, γιατί έχουν έλληνες μαθητές. Διεθνές σχολείο είναι το σχολείο στη Βοσνία... Είναι πολυπολιτισμικό και τα παιδιά έχουν πραγματική σχέση με ένα σωρό διαφορετικές προελεύσεις» (Κ9).*

Παρόλο που το ζήτημα του υψηλού επιπέδου ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους αποτέλεσε πεδίο στο οποίο παρατηρήθηκε ομοφωνία αντιλήψεων, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι για τους επτά από τους δέκα αποτέλεσε τυχαία και όχι σκόπιμη επιλογή, ενώ οι υπόλοιποι τρεις εξέφρασαν ως κριτήριο επιλογής τις οικονομικές απολαβές, αλλά και τη φιλοσοφία του προγράμματος. Τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται δεν φάνηκε να είναι αυξημένα αλλά να αφορούν στο πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την καλή γνώση της



αγγλικής γλώσσας, ενώ οι περισσότεροι ερωτώμενοι προτάσσουν τη σπουδαιότητα μη τυπικών προσόντων, όπως αυτό της ευρύτερης κουλτούρας, αγάπης και βαθύτερης ενασχόλησης με το γνωστικό αντικείμενο.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς περιγράφουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών ως βασικό τους μέλημα, παρόλο που μερικοί αρχικά δεν είχαν προσδώσει τη δέουσα προσοχή στα προτάγματα του Προφίλ Μαθητή. Μάλιστα, αρκετοί δηλώνουν ότι, τα τελευταία χρόνια, ξεπερνούν την αγωνία για το καθαρά διδακτικό μέρος και στρέφουν την προσοχή τους στις παιδαγωγικές αξίες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μέσα από τη δουλειά του και το μάθημά του βοηθά στην προετοιμασία των μαθητών να ζήσουν και να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις που αναδύονται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, αλλά και ενός ανταγωνιστικού κλίματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, αυτό αποτελεί ζήτημα επιβίωσης. Ωστόσο, παρόλο που η γενικότερη διεθνής αντίληψη των μαθητών ενισχύεται από το οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας – οι περισσότεροι έχουν ήδη ταξιδέψει εκτενώς στο εξωτερικό – φάνηκε ότι αυτό που τελικά χρειάζεται είναι ο εκπαιδευτικός να τους δείξει και την υπόλοιπη πραγματικότητα. Για παράδειγμα, η Kenway (2013, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014) αναφέρει ότι οι μαθητές των ελίτ σχολείων στην Αυστραλία έμεναν ως επί το πλείστον έγκλειστοι στο «κουκούλι» τους, ενώ η Heyden (2006, όπ. αναφ. στο Wright & Lee, 2014) σημειώνει ότι οι δεσμοί ανάμεσα στα ελίτ διεθνή σχολεία και τις τοπικές κοινότητες είναι αδύναμοι, ή πρακτικά, ανύπαρκτοι.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές φάνηκε να εστιάζονται στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και τις δυνατότητες για ανάπτυξη ζητημάτων ή διερευνητικών ερωτημάτων μέσω συζητήσεων οι οποίες ουσιαστικά βοηθούν τους μαθητές να ερμηνεύουν και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, δεν διακρίνουμε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις από τη δομή του εξεταστικού συστήματος του IB. Από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται μία ελευθερία στη θέσπιση κριτηρίων αξιολόγησης με έμφαση στην προσωπική παρουσία και συζήτηση μέσα στην τάξη, ενώ μερικοί εφαρμόζουν τακτικά επαναληπτικά τεστ. Αξίζει να αναφερθεί ότι το IB προτάσσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε αντιδιαστολή με την απολογιστική που φαίνεται να επικρατεί εν τέλει.

Αναγνωρίζοντας τους διευθυντές, τους μαθητές και τους γονείς μαζί με τους εκπαιδευτικούς ως βασικούς συντελεστές στο εκπαιδευτικό πεδίο, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε και η σχέση των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέρη.

Πιο συγκεκριμένα, η σχέση των εκπαιδευτικών με τη Διεύθυνση του σχολείου αποτυπώνεται ως λειτουργούσα σε ευχάριστο κλίμα αυτονομίας και ελευθερίας κινήσεων. Ωστόσο, εκφράστηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό η αντιλαμβανόμενη πίεση και λογοδοσία προκειμένου να φέρουν καλά αποτελέσματα οι μαθητές τους, ως απόρροια του ανταγωνισμού και της αγωνίας που επικρατεί τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται χαρακτηριστικά στην εξής αφήγηση: *«Νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχει λίγο τσιτωθεί με τα αποτελέσματα. Οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό είναι να φέρνει καλά αποτελέσματα. Επίσης στις απαιτήσεις είναι όταν ο εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί προβλήματα με τους γονείς»* (Κ1).

Οι σχέσεις με τους μαθητές σκιαγραφούνται ως πολύ θετικές, με αρκετές συγκινητικές εμπειρίες. Οι περισσότεροι αναφέρονται στον αντίκτυπο που επέφερε το μάθημά τους στη μετέπειτα πορεία των μαθητών τους, γεγονός που φάνηκε να τους ικανοποιεί ιδιαίτερα. Όσον αφορά στις δυσάρεστες εμπειρίες, διακρίνουμε μία ποικιλία στην αποτύπωσή τους: ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών από την πίεση των γονιών, δυσαρέσκεια μαθητή, ανειλικρίνεια, ενώ σε μία περίπτωση αναφέρθηκε και η χαμηλή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές.

Στο ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, εκφράστηκε ένα θετικό κλίμα συνεργασίας το οποίο και αποτυπώνεται μέσω δειγμάτων ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης της δουλειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη στο έργο τους, κατανόηση, σεβασμός, ουσιαστική συζήτηση και γενικότερα μία ανθρώπινη σχέση. Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκε και η ύπαρξη εξαιρέσεων. Υποστηρίχθηκε ότι μερικοί γονείς καταφεύγουν είτε στην κοροϊδία είτε στον εκφοβισμό προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους και γενικότερα οι αρνητικές εμπειρίες εστιάζονται στη συμπεριφορά και τα παράπονα των γονέων, τα οποία φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τη βαθύτερη πελατειακή σχέση και τη βαθμοθηρική φιλοδοξία τους. Χαρακτηριστική είναι η εξής αφήγηση:

*«Μια μαμά που ωρνόταν πριν λίγα χρόνια σε κάτι αποτελέσματα εξετάσεων με το παιδί της μπροστά, γιατί το παιδί της είχε πάρει πολύ κακό βαθμό... Πολλά παιδάκια, στο πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας, θεωρούν ότι είναι θεμιτό να βάλεις κάποιον να σου γράψει μια εργασία και να επωφεληθείς... Με πήρε ένας μπαμπάς και, με ύφος περίπου πολύ αγοραίο, άρχισε να με απειλεί ότι, αν επιμείνω, θα δω τι θα πάθω και τι θα μου κάνει και δεν ξέρω κι εγώ»* (Κ4).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις αφηγήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το Διεθνές Απολυτήριο IB αποτελεί βασική επιδίωξη και πεδίο εξασφάλισης πρόσβασης σε κορυφαία πανεπιστημιακή εκπαίδευση και εργασιακή απασχόληση μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, καθώς ο συγκεκριμένος τομέας σχηματίζεται από εκείνους που διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους να

καλύπτουν τα έξοδα των ακριβών σχολείων που παρέχουν το πολιτισμικό «γενεαλογικό πιστοποιητικό» (Bourdieu, 1984, όπ. αναφ. στο Fernández, 2009). Τα ευρήματα της έρευνάς μας συνεπικουρούν στη σκιαγράφηση ενός ελιτίστικου προφίλ μαθητών σύμφωνα με τον ορισμό που αναφέρθηκε κατά τον Koh (2017): η «ελίτ νεολαία» αναφέρεται σε όσους προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και μπορούν να εκμεταλλευτούν την ταξική τους θέση προκειμένου να φοιτήσουν σε ακριβά ελίτ σχολεία. Η ελίτ νεολαία και οι γονείς πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο τους προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την εισαγωγή τους σε ελίτ πανεπιστήμια και εργασιακούς χώρους με υψηλές οικονομικές απολαβές (Mullen 2009· Weis, Cipollone & Jenkins, 2014· Rivera, 2015, όπ. αναφ. στο Koh, 2017: 3).

Έτσι, τα εκπαιδευτικά προνόμια αναπαράγονται και σχεδόν εδραιώνονται μέσω του διαχωρισμού κρατικής έναντι ιδιωτικής εκπαίδευσης (King et al., 2011) δεδομένου ότι στο ελληνικό συγκείμενο τα IB σχολεία είναι αποκλειστικά ιδιωτικά. Για ακόμη μία φορά επιβεβαιώνεται ότι τα σχολεία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος όπου οι προνομιούχες ομάδες έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν την εξέχουσα θέση τους (Fernández, 2009), ενώ η διεθνής εκπαίδευση πλέον θεωρείται βασικό συστατικό στοιχείο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας με έντονο προσανατολισμό προς τις επιταγές της αγοράς. Τα συμπεράσματά μας περί ανάδυσης ενός συγκεκριμένου προφίλ μαθητών στους κόλπους των σχολείων IB φαίνεται να συγκλίνουν με την άποψη ότι η απασχολησιμότητα της ελίτ φαίνεται να αποκτά έναν λόγο περί δόμησης χαρακτήρα, ανάπτυξης του εαυτού και προσωπικής αποτελεσματικότητας σχετικά με το χειρισμό του ανταγωνισμού για την επιβίωση (Brown et al., 2014) έτσι όπως διαμορφώνεται στη σύγχρονη κοινωνία. Το ταξικό υπόβαθρο παραμένει εσαεί στην καρδιά της μελέτης της κοινωνικής (ανα)παραγωγής και δεν θα πρέπει να αγνοούμε την έννοια του *habitus* και τις δράσεις που συμβάλλουν στην επικράτηση της κυρίαρχης τάξης και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων (Τσακίρη, 2018: 165). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτό φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα που σχετίζονται με την ενεργό εμπλοκή του υποκειμένου, καθώς βλέπουμε ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών του δείγματός μας θεωρούν τον εαυτό τους αρωγό στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, αναγνωρίζοντας παράλληλα τις απαιτήσεις για αποτελέσματα, το οποίο δικαιολογεί τη θεώρηση ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν καίριας σημασίας παράγοντα στην παροχή διεθνούς εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα προγράμματα IB (Walker, 2002, όπ. αναφ. στο Wells, 2011).

Η εν λόγω θεματική επιδέχεται περαιτέρω διερεύνησης, εφόσον επικεντρωθήκαμε σε μία αρχική θεώρηση του προφίλ που προάγεται στα σχολεία IB μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Η ανίχνευση των αντιλήψεων και των υπόλοιπων συντελεστών,

τουτέστιν των μαθητών, των γονέων αλλά και της διεύθυνσης του σχολείου IB μέσα από μία έρευνα πεδίου, η οποία θα μπορούσε να επιστεγαστεί με τα συμπεράσματα συγκριτικής ερευνητικής μελέτης κατόπιν διερεύνησης των αντίστοιχων εκπαιδευτικών συντελεστών σε σχολεία που δεν είναι IB, θεωρούμε ότι θα συντελούσε σε μία πιο ολοκληρωμένη μελέτη και συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, εφόσον ένα στοιχείο που διαφοροποιεί την ελληνική κοινωνία από όλες τις υπόλοιπες είναι η ύπαρξη αποκλειστικά ιδιωτικών IB σχολείων (σχεδόν τα μισά IB σχολεία (40%) είναι δημόσια σχολεία σε Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Ιαπωνία κ.α.) θεωρούμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η διερεύνηση της ελληνικής πραγματικότητας και των προθέσεων ιθυνόντων (π.χ. ηγεσία Υπουργείου Παιδείας) σχετικά με τον εν λόγω Πρόγραμμα.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abrantes, P., & Quaresma, M. L. (2013). Schools for the elite, schools for the poor: The same educational system, contrasting socialization environments. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2).
- Allan, M. (2013). Understanding International Education through Discourse Theory: Multinational, International, Multicultural or Intercultural? In Pearce, R. (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years*, (pp. 149-166). London: Bloomsbury Press.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational policy*, 18(1), 12-44.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- Ball, S. J., & Nikita, D. P. (2014). The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 81-93.
- Brooks, R., & Waters, J. (2014). The hidden internationalism of elite English schools. *Sociology*, 49(2), 212-228.
- Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34:5-6, 678-700.
- Brown, P., Power, S., Tholen, G., & Allouch, A. (2014). Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 191-211.
- Βαλάση, Δ. (2015). Διεθνοποίηση ή /και παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση: η περίπτωση του International Baccalaureate. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 19, 335-367.

- Cambridge, J. (2012). International education research and the sociology of knowledge. *Journal of Research in International Education*, 11 (3), 230-244.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κυρανάκης, Μητσοπούλου, Μπιθάρá, Μαυράκη, Φιλοπούλου (μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κουβαράκος (μτφρ). Αθήνα: Ιων.
- Doherty, C., Luke, A., Shield, P., & Hincksman, C. (2012). Choosing your niche: The social ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 311-332.
- Fernández, E. C. (2009). Rethinking the role of elite private schools in a neoliberal era: An example from Chile. *Policy Futures in Education*, 7(1), 31-43.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24:1, 23-37.
- Gunter, H. (2012). *Leadership and the reform of education*. Bristol: The Policy Press.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalization, Societies and Education*, 9:2, 211-224.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). International Schools: Antecedents, Current Issues and Metaphors for the Future. In Pearce, R. (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years*, (pp. 1-23). London: Bloomsbury Press.
- Ioannidou, A. (2007). A comparative analysis of new governance instruments in the transnational educational space: a shift to knowledge-based instruments? *European Educational Research Journal*, 6 (4), 336-347.
- Kenway, J., & Langmead, D. (2017). Elite Schools and 21<sup>st</sup> - Century Class-Making. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ανακτήθηκε στις 11/03/2018, από <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-140>.
- Kenway, J. & Fahey, J. (2014). Staying ahead of the game: the globalising practices of elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 12:2, 177-195.

- King, R., Findlay, A., Ahrens, J., & Dunne, M. (2011). Reproducing advantage: the perspective of English school leavers on studying abroad. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 161-181.
- Koh, A. (2017). Youth mobilities in elite schools: elite circuit, reflexive youth biographies and their mobility blips. *Applied Mobilities*, 1 – 14.
- Lawn, M., & Lingard, B. (2002). Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1(2), 290-307.
- Lineham, R. (2013). Is the International Baccalaureate Diploma Programme effective at delivering the International Baccalaureate mission statement? *Journal of Research in International Education*, 12(3), 259-282.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11:3, 265-280.
- Loh, C.E. (2016). Elite Schoolboys becoming Global Citizens: Examining the Practice of Habitus. In Koh, A. & Kenway, J., *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*. NY: Routledge.
- Maguire, M. (2010). Towards a sociology of the global teacher. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 58 – 68. NY: Routledge.
- Mitchell, D. E., & Nielsen, S. Y. (2012). Internationalization and Globalization in Higher Education. In Cuadra-Montiel H.(Ed.), *Globalization-Education and Management Agendas*. Ανακτήθηκε 10/05/2018, από <https://www.intechopen.com/books/globalization-education-and-management-agendas/internationalization-and-globalization-in-higher-education>
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalization, Societies and Education*, 8:1, 121-141.
- Reay, D. (2013). Social mobility, a panacea for austere times: tales of emperors, frogs, and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34:5-6, 660-677.
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 396-404. NY: Routledge.

- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56 (2), 248-269.
- Resnik, J. (2012b). Sociology of international education – an emerging field of research. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 291-310.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education—good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Rizvi, F. (2005). International education and the production of cosmopolitan identities (pp. 1–11). Transnational Seminar Series at the University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Robertson, S. L. (2011). The new spatial politics of (re) bordering and (re) ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57 (3-4), 277-297.
- Σάσεν, Σ. (2011). Κοινωνιολογία της παγκοσμιοποίησης (μτφ.: Γ.Ρακκάς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tholen, G., Brown, P., Power, S., & Allouch, A. (2013). The role of networks and connections in educational elites' labour market entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 34, 142-154.
- Tsakiris, D., Nikita, D.P., & Logiotis, G. (2014). The emergence of the global student elite: what can we learn from IB schools? Announcement in the 15<sup>th</sup> Conference of European Educational Research Association, Portugal (1-5/9/2014). Retrieved on March 8, 2018: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31966/>
- Tuxen, N. (2017). “It’s about exposure”: Elite Indian International Students and the Desire to Accumulate Cosmopolitan Cultural Capital. In F. Fozdar & C. Stevens (Eds.), *Australian Sociological Association Conference The University of Western Australia*, 27-30 November 2017 (pp.90-96).
- Τσακίρη, Δ. (2018). Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Van Zanten, A. (2009). The Sociology of Elite Education. In Apple, M., Ball, S. J., & Gandin, L. (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge.
- Weis, L. (2010). Social class and schooling. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 414.
- Weis, L., & Cipollone, K. (2013). ‘Class work’: producing privilege and social mobility in elite US secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 34:5-6, 701-722.



- Wells, J. (2011). International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate (IB) Learner Profile. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 174-188.
- Wright, E., & Lee, M. (2014). Elite International Baccalaureate Diploma Programme schools and inter-cultural understanding in China. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 149-169.
- Yemini, M., & Maxwell, C. (2018). Discourses of global citizenship education: The influence of the global middle-classes. In A. Peterson, G. Stahl and H. Soong (eds) *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*. Palgrave: Basingstoke.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- IBO (2013), What is an IB education? <http://ibo.org/globalassets/publications/what-is-an-ib-education-en.pdf>
- IBO (2013), Annual Review <http://annualreview.ibo.org/i/288573-2013-annual-review> (accessed May 27, 2015)
- A. Kearney: Το International Baccalaureate δεν είναι ένας ιδιωτικός φορέας εκπαίδευσης για “λίγους” (5/5/2018) ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56710/kearney-international-baccalaureate-den-einai-enas-idiotikos-foreas-ekpaideysis-gia>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Σας ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Η έρευνα αποτελεί μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου σχετικά με τα σχολεία International Baccalaureate (IB). Θα σας κάνω, λοιπόν, μερικές ερωτήσεις διότι με ενδιαφέρει να μάθω τις σκέψεις και απόψεις σας από την εμπειρία απασχόλησής σας στο πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου (IBDP) στο σχολείο που εργάζεστε. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου σαρανταπέντε λεπτά. Θα μαγνητοφωνήσω τη συνέντευξη για την ακριβή καταχώρηση των απόψεών σας και παράλληλα θα κρατάω σημειώσεις για τον ίδιο σκοπό. Θα σας πείραζε να γίνει ηλεκτρονική ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης; Ο μόνος λόγος αυτής της διαδικασίας είναι να βοηθηθώ στην επεξεργασία του ηχητικού υλικού.

Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν!

### **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**

Πείτε μου, σας παρακαλώ, πρώτα μερικές πληροφορίες για εσάς.

- Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας έχετε στο Διεθνές Απολυτήριο (IBDP);
- Τι διδάσκετε;
- Ηλικία; 36-40      41-45      46-50      51-55      56-60

### **ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ :**

1. Από την έως σήμερα εμπειρία σας, πώς βλέπετε το ρόλο σας ως εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε σχολείο IB;

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Α' : ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΝΕΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ; – ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ;**

*Ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες, αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ με ελιτίστικά χαρακτηριστικά; Εάν ναι, πώς προσδιορίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;*

### **A1. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ**

2. Πιστεύετε ότι οποιοσδήποτε μαθητής, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, θα μπορούσε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Διεθνές Απολυτηρίου; Για ποιους λόγους ναι; Για ποιους λόγους όχι;

2.1. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών/τριών σας;

2.2. Υπάρχει ποικιλία στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών/τριών σας;

3. Σε τι διαφέρουν οι μαθητές του IB από τους υπόλοιπους;

4. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αυτών των σχολείων επενδύουν περισσότερο στις σπουδές τους;

## **A2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ**

5. Για ποιο λόγο επιλέγουν οι γονείς τα συγκεκριμένα σχολεία;

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Πιο σημαντικό νομίζετε ότι κρίνουν το κύρος και τη φήμη του σχολείου, ή κυρίως τα προσόντα που αποκομίζουν από την αξία και απήχηση του Διεθνούς Απολυτηρίου παγκοσμίως;
- Θεωρούν τη Διεθνή Εκπαίδευση ανώτερη της εθνικής; Εάν ναι, για ποιους λόγους το πιστεύουν αυτό;
- Θεωρούν ότι το Διεθνές Απολυτήριο προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας;

Αναφέρατε μερικούς από τους λόγους που το πιστεύουν αυτό.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Β΄ : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Ερευνητικό ερώτημα: Οι μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες διαφοροποιούνται από τις κλασσικές, και εάν ναι, ως προς τι;

## **B1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

6. Πώς κρίνετε το Πρόγραμμα Σπουδών του Διεθνούς Απολυτηρίου σε σύγκριση με αυτό του Υπουργείου Παιδείας;

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Περισσότερο ή λιγότερο απαιτητικό;
- Εάν το κρίνετε περισσότερο απαιτητικό, μπορείτε να αναφέρετε μερικούς από τους λόγους;

7. Τι διαφορετικό διδάσκονται και μαθαίνουν οι μαθητές εδώ;

8. Οι μαθητές εργάζονται και διαβάζουν πιο εντατικά; Χρειάζεται, δηλαδή, περισσότερη προσπάθεια εκ μέρους τους;

9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν στην επίδοση των μαθητών/τριών του IB;

*Βοηθητική ερώτηση:*

- Οι πολιτισμικές εμπειρίες και το μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών κατά πόσο επιδρούν στην επίδοσή τους;

10. Τι νομίζετε ότι πιστεύουν οι μαθητές σας για τη διαδικασία αξιολόγησης;

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Θεωρούν ότι διέπεται από αυστηρά κριτήρια;
- Πιστεύουν ότι αυτό προσδίδει μεγαλύτερο κύρος στην αναγνώριση του Διεθνούς Απολυτηρίου παγκοσμίως;

11. Πόσο ικανοποιημένοι θεωρείτε ότι νιώθουν οι μαθητές σας γενικότερα από τις σπουδές τους; Πιστεύουν ότι το Διεθνές Απολυτήριο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιδιώξεις τους για το μέλλον;

## **B2. ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ**

12. Τι αντίκτυπο βλέπετε να επιφέρουν στους μαθητές σας όσον αφορά στην επίδοση, τις στάσεις τους, κλπ., πρακτικές που προωθούνται στο IB, όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, τα προγράμματα κοινότητας, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς και άλλες (σχολικές) δραστηριότητες;

13. Οι μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες κατά πόσο ενισχύουν τους δεσμούς των μαθητών μεταξύ τους ή με άλλα δίκτυα, όπως αυτό των αποφοίτων;

- Αναφέρατε άλλα δίκτυα, εάν γνωρίζετε.

14. Υπηρεσίες που παρέχονται στο IB όπως αυτή της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού προσδίδουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στους μαθητές;

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Γ΄ : ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα υπηρετώντας σε σχολείο IB;

#### **Γ1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

15. Η φιλοσοφία του IB και γενικότερα η έννοια της Διεθνούς Εκπαίδευσης, πώς πιστεύετε ότι έχει επηρεάσει εσάς και τη δουλειά σας;

16. Πώς οδηγηθήκατε να ασχοληθείτε με το IB; Για ποιους λόγους το επιλέξατε;

17. Μετανιάσατε για αυτή την επιλογή σας ή θέλετε να εξακολουθήσετε να εργάζεστε σε πρόγραμμα IB;

18. Απαιτούνται ιδιαίτερα προσόντα για αυτή τη θέση; Εάν ναι, ποια είναι αυτά;

## **Γ2. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

19. Ποιες απαιτήσεις βλέπετε ότι έχει από έναν εκπαιδευτικό αλλά και από εσάς προσωπικά, η οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου; Τι ζητάει;

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Θεωρείτε ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητικά αυτά που ζητάει η διεύθυνση;

## **Γ3. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ**

20. Τα προγράμματα του IB στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθητών που καλούνται να αναπτύξουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες. Ποιο είναι αυτό κατά τη γνώμη σας;

21. Εσείς προσαρμόσατε τη δουλειά σας σύμφωνα με αυτό το προφίλ;

22. Πιστεύετε ότι μέσα από τη δουλειά σας και το μάθημά σας, βοηθάτε στην προετοιμασία των μαθητών σας να ζήσουν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του παγκοσμιοποιημένου κόσμου;

23. Πώς; Μπορείτε να περιγράψετε κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με την παιδαγωγική σας;

24. Εσείς χρησιμοποιείτε ιδιαίτερες μεθόδους αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών σας;

25. Μπορείτε να περιγράψετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία από τη σχέση σας με τους μαθητές σας;

## **Γ4. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ**

26. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους γονείς; Το ρωτώ αυτό, διότι στην εποχή μας έχει απαξιωθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο. Ισχύει κάτι ανάλογο και εδώ;

27. Μπορείτε να περιγράψετε μια θετική και μια αρνητική εμπειρία από τη συνεργασία σας με τους γονείς;

Αυτό ήταν! Σας ευχαριστώ πολύ.

*ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:* (Επιδιώκοντας την αποσαφήνιση ή/και την πιο εκτενή περιγραφή των αντιλήψεων και περιγραφών των εκπαιδευτικών)

- Τι εννοείτε με...;
- Θα μπορούσατε να επεκταθείτε στο....;
- Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα για...;
- Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιον άλλο λόγο/πλεονέκτημα/μειονέκτημα, κλπ. σχετικά με...;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

**ΣΥΝ 1, 2, 3, ... (Συνεντεύκτρια: Έλενα Πετροπούλου)**

**K1: (Συνεντευξιαζόμενη) Καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ηλικιακή ομάδα: 46-50, με δεκαπέντε έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB**

Σας ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Η έρευνα αποτελεί μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου σχετικά με τα σχολεία International Baccalaureate (IB). Θα σας κάνω, λοιπόν, μερικές ερωτήσεις διότι με ενδιαφέρει να μάθω τις σκέψεις και απόψεις σας από την εμπειρία απασχόλησής σας στο πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου (IBDP) στο σχολείο που εργάζεστε.

Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου σαράντα με σαρανταπέντε λεπτά.

Θα μαγνητοφωνήσω τη συνέντευξη για την ακριβή καταχώρηση των απόψεών σας και παράλληλα θα κρατάω σημειώσεις για τον ίδιο σκοπό. Θα σας πείραζε να γίνει ηλεκτρονική ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης; Ο μόνος λόγος αυτής της διαδικασίας είναι να βοηθηθώ στην επεξεργασία του ηχητικού υλικού.

Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν!

### **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**

**Πείτε μου, σας παρακαλώ, πρώτα μερικές πληροφορίες για εσάς.**

- **Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας έχετε στο Διεθνές Απολυτήριο (IBDP);**

15 κλεισμένα. Έχω δουλέψει ένα χρόνο πάλι στην ιδιωτική εκπαίδευση, σε Λύκειο, αναπληρώτρια, και ωρομίσθια κάποια χρόνια, δυο-τρία, σποραδικά σε άλλα δημόσια σχολεία. (Έχεις εμπειρία, ε;) Ναι, Γυμνάσια και Λύκειο. Αναπλήρωση ωρών, ωριμίσθια.

- **Τι διδάσκετε;**

Διδάσκω ελληνικά και στο IB διδάσκω το μάθημα που λέγεται λογοτεχνία. Το αναφέρουν A Language διεθνώς. Ότι κάθε χώρα κάνει αυτό το μάθημα στη μητρική, δηλαδή το μάθημα της μητρικής γλώσσας, λογοτεχνία.

- **Ηλικία; 36-40    41-45    46-50    51-55    56-60**

- 46-50



## **Β. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ**

- **Πώς θα περιγράφατε τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριων που παρακολουθούν το πρόγραμμα IBDP στο σχολείο σας; (φύλο, εθν/τα)**

Νομίζω ότι λιγάκι παραπάνω, ελαφρώς, υπερισχύουν τα αγόρια. Κυρίως έχουμε Έλληνες στο IB και έχουμε κάποια παιδιά το οποία είναι δίγλωσσα, έχουνε έναν γονιό ξένο, αλλά συνήθως αυτά πάλι παίρνουν το μάθημα στην ελληνική γλώσσα ως μητρική, ακόμα κι αν έχουν ως μητρική και τη γλώσσα του άλλου γονέα. Ε, και , τι με ρώτησες πάλι για αυτό;

### **2.1 Πώς θα χαρακτηρίζατε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών/τριών σας;**

Από μεσαίο έως υψηλό.

### **2.2 Υπάρχει ποικιλία στο επίπεδο (επίδοσης) των μαθητών;**

Είναι καλό. Θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια έχει λίγο μειωθεί, έχει πέσει το επίπεδο, δεν ξέρω για ποιο λόγο, ή μάλλον υποψιάζομαι κάποιο λόγο. Μπορεί να φταίει και λίγο ότι έχουν γίνει οι καθηγητές λίγο πιο απαιτητικοί, οι examiners πιο αυστηροί στη βαθμολόγηση των κριτηρίων στο κάθε μάθημα. Είναι ένα θέμα το οποίο έχει τεθεί στα workshop τον τελευταίο καιρό. Αλλά γενικά στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολύ υψηλό το επίπεδο. Ελάχιστα παιδιά δεν παίρνουν diploma, μιλάμε στα 117, 118 παιδιά άντε να μην πάρουν 3 diploma. Και η πλειονότητα, η συντριπτική πλειονότητα, πετυχαίνει το πανεπιστήμιο της πρώτης της επιλογής.

### **Εσείς σε πόσες τάξεις διδάσκετε; Πόσοι μαθητές είναι στην κάθε τάξη;**

Ουσιαστικά έχουμε δύο τμήματα που τρέχουμε ανά διετία, όλοι οι φιλόλογοι. Ο αριθμός των παιδιών εξαρτάται γιατί μετακινούνται, αλλάζουν και πρόγραμμα. Κατά τη διάρκεια του IB μπορεί κάποιος να αλλάξει γνώμη και να ανεβάσει, ας πούμε, το επίπεδο των μαθηματικών και να ρίξει το επίπεδο. Οπότε υπάρχουν εσωτερικές μετακινήσεις, επιτρέπεται. Μέσος όρος είναι 12 παιδιά στο τμήμα, και τόσο ορίζει το IB, ότι δεν θα πρέπει να είναι παραπάνω.

**1. Από την έως σήμερα εμπειρία σας, πώς βλέπετε το ρόλο σας ως εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε σχολείο IB;**

Πώς τον βλέπω εγώ; Εγώ προσπαθώ, ας πούμε, λόγω και του μαθήματος που είναι η λογοτεχνία, πέρα από το να ανταποκριθώ, ας πούμε, στις απαιτήσεις ώστε και αυτοί να πάρουν ένα βαθμό καλό, απαραίτητο, το πρακτικό κομμάτι για να μπουν στη σχολή που επιθυμούν, ο δικός μου ο ρόλος είναι να τους δώσω κάποια ευρύτερα ερεθίσματα απέναντι στη λογοτεχνία, να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία, να ανοίξουν στο μέλλον ένα βιβλίο, όχι μόνο βιβλίο, να δούνε μία θεατρική παράσταση, κινηματογράφο. Δηλαδή μέσα από το κείμενο που κάνουμε, χρησιμοποιώ παραδείγματα από ταινίες ή από θεατρικά έργα, ή τους πηγαίνουμε σε πολλά θεατρικά έργα. Συνήθως με κίνητρο ότι μετά θα πάμε για ποτό και έρχονται πολλοί, για λιγάκι να αποκτήσουν μία κουλτούρα. Δηλαδή ο ρόλος μου, για μένα, το στοίχημα για εμένα, είναι όχι να πάρουν τον τοπ βαθμό, αλλά να αποκτήσουν μια κουλτούρα και αυτό το πράγμα να το καλλιεργήσουν μετά ως φοιτητές. Δηλαδή αυτό με ικανοποιεί. Αυτό θα ήθελα. Τώρα, το σχολείο μπορεί να ήθελε απλώς το κάθε σχολείο να βλέπει καλά αποτελέσματα. Για μένα δεν αρκεί αυτό, τα καλά αποτελέσματα, το άλλο το βρίσκω πιο ουσιαστικό και τους το λέω.

**E.A.A.: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ – ΕΛΙΤ;**

*{Ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες, αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ με ελιτίστικα χαρακτηριστικά; Εάν ναι, πώς προσδιορίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;}*

**A.1. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**2. Πιστεύετε ότι οποιοσδήποτε μαθητής, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, θα μπορούσε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου; {Για ποιους λόγους ναι; Για ποιους λόγους όχι;}**

Εξαρτάται τη δυναμική αυτού του μαθητή. Πόσο έξυπνος είναι...Εάν έχει κριτική σκέψη, έμφυτη, ας πούμε, έχει ικανότητες, μπορεί να το καλλιεργήσει. Ωστόσο, όμως, θέλει...Πολλοί δεν έχουν, έτσι, κριτική σκέψη, αλλά είναι επιμελείς και λειτουργούν τελείως μεθοδικά. Βέβαια, ο στόχος τους είναι να πάρουν το βαθμό. Ναι, θα μπορούσε, νομίζω, να το παρακολουθήσει. Πρέπει να δουλέψει, όμως.

### **3. Σε τι διαφέρουν, λοιπόν, οι μαθητές του IB από τους υπόλοιπους;**

Ο τρόπος που λειτουργούν αυτά τα δύο χρόνια είναι σαν να βρίσκονται ήδη στο πανεπιστήμιο ή σε ένα κολλέγιο, δηλαδή έχουν κενά/κοινά, παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα ανάλογα με το τι θέλουν να σπουδάσουν. Πιο πολύ λειτουργούν ως φοιτητές διότι ο τελικός βαθμός διαμορφώνεται στα δύο χρόνια από διάφορα πράγματα, όπως από ένα πορτοφόλιο στα μαθηματικά, ένα paper που θα γράψουν στο τέλος...Βέβαια ο τελικός βαθμός δεν κρίνεται όπως στο ελληνικό σχολείο από τις πανελλαδικές, τι θα γράψουν εκεί και τελειώσαμε. Κρίνεται από διάφορα πράγματα που τον διαμορφώνουν. Στα Ελληνικά, ας πούμε, 25% του τελικού βαθμού είναι η εργασία με ένα θέμα πολύ συγκεκριμένο στα έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, που γράφεται, την επιβλέπουμε κάπως κι εμείς, και στέλνεται και βαθμολογείται. Μετά, από διδαγμένα κείμενα μία εξέταση πολύ ...πολύ λεπτομερής, που κάνουμε, αυτό είναι 30% , τα orals στο proficiency δηλαδή, και μετά είναι τα δύο paper που δίνουνε στο τέλος του IB 2. Επομένως είναι τρία components. Κάπως έτσι είναι και στα άλλα μαθήματα. Έχουνε εργαστήρια, έχουν πορτοφόλιος, έχουνε διάφορα πράγματα.

### **4. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αυτών των σχολείων επενδύουν περισσότερο στις σπουδές τους;**

Ναι, ναι, και κυρίως επενδύουν οι γονείς. Οι γονείς, και λόγω της οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια, κάτι που έχω παρατηρήσει είναι ότι γίνονται τρομερά πιεστικοί, επειδή και οι ίδιοι είναι αγχωμένοι με το οικονομικό, και έχουν πάθει έναν ψιλοπανικό, όχι όλοι, ότι πρέπει αφού τα δίνω αυτά τα λεφτά τώρα, παλιά που υπήρχε χρήμα δεν τους ένοιαζε, πρέπει οπωσδήποτε να μπει στο London School of Economics και όχι στα ΙΕΚ της Αγγλίας. Δηλαδή δεν τα δίνω για να μπει σε ένα 'δεύτερο', τα δίνω για να μπει στο καλύτερο. Σαν εκβιασμός.

## **A.2.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ**

### **5. Για ποιο λόγο επιλέγουν οι γονείς τα συγκεκριμένα σχολεία;**

Συνήθως είναι απόφοιτοι ξένων σχολείων και είναι κομμάτι του προφίλ της οικογενείας, ως επί το πλείστον. Ναι (με το κύρος). Εδώ τα πανεπιστήμια είναι υπό διάλυση. (Στοχεύουν στα πανεπιστήμια στο εξωτερικό;). Ναι, δεν τους αδικώ έτσι όπως είναι τώρα η τριτοβάθμια στην Ελλάδα. Και προφανώς (το Diploma) τους δίνει ένα άνοιγμα σε μία αγορά του εξωτερικού, πλέον, αφού θα είναι εκεί, και λόγω της οικονομικής κρίσης. Ότι τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές μας, και μαθητές μας που έχουν τελειώσει

και το μάστερ, αναζητούν δουλειά και βρίσκουν στο εξωτερικό. Δεν έχουν γυρίσει στην Ελλάδα. {Αρα συνδυάζουν και σπουδές και δουλειά}. Πλέον, ναι, λόγω και της κατάστασης στην Ελλάδα, αυτή η φουρνιά που έδωσε τώρα, δηλαδή το θεωρεί δεδομένο ότι δεν μπορεί να γυρίσει στην Ελλάδα να δουλέψει.

## **E.A.B.: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

**{Ερευνητικό ερώτημα: Οι μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες διαφοροποιούνται από τις κλασσικές, και εάν ναι, ως προς τι;}**

### **B1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**6. Πώς κρίνετε το Πρόγραμμα Σπουδών του Διεθνούς Απολυτηρίου σε σύγκριση με αυτό του ΥΠΠΕΘ;**

Το βρίσκω πολύ ισορροπημένο, διότι το βρίσκω πολύ ισορροπημένο σε σχέση, ας πούμε εγώ είχα 4 μαθήματα στις δέσμες, που θα ξαναγίνουν τώρα 4 απ' ότι ακούω. Μετά ξαφνικά γίνανε 8, μετά γίνανε 10, μετά γίνανε 12 επί Αρσένη. Και δούλευα τότε και ήταν χαοτικό. Ούτε το 4 είναι καλό, ούτε το 10. Δηλαδή αυτά τα 6 μαθήματα, τα 3 σε υψηλό επίπεδο και τα 3, νομίζω ότι είναι πολύ λογικό μέσα σε μία διετία και καλύπτουν ανάλογα με το τι θέλεις να σπουδάσεις. Δηλαδή, στη Νομική, τα παιδιά παίρνουνε Ελληνικά σε υψηλό επίπεδο, φαντάζομαι θα πάρουν Ιστορία ή Κοινωνιολογία σε υψηλό, ή Ψυχολογία, και θα πάρουν Μαθηματικά σε χαμηλό, στο πολύ χαμηλό, ή κάτι άλλο. Ο άλλος που θέλει να σπουδάσει Ιστορία, θα πάρει Ιστορία ή Ψυχολογία σε high level ή θα πάρει σχετικά μαθήματα, και θα πάρει αυτά που δεν είναι τόσο άμεσα συνυφασμένα με το αντικείμενό του σε χαμηλό. Δηλαδή μ' αρέσει αυτή η επιλογή. Και το Art είναι ωραίο που έχουνε, το Design, Visual Arts κλπ. και για αυτούς που σπουδάζουν Αρχιτεκτονική και για Καλών Τεχνών. {Δηλαδή συμβαδίζει και με τις ικανότητες και με τα ενδιαφέροντά τους;} Ναι, ναι. Γιατί μπορεί κάποιος να είναι πάρα πολύ καλός στο πιάνο και υπάρχει Music μάθημα high level που εάν θέλει να σπουδάσει Μουσική στο εξωτερικό είναι πολύ βασικό στα πανεπιστήμια να δουν ότι σε αυτό το μάθημα είναι πάρα πολύ καλός, γιατί θα το εκτιμήσουν περισσότερο για να του κάνουν offer.

**7. Τι διαφορετικό, λοιπόν, διδάσκονται και μαθαίνουν οι μαθητές εδώ;**

Εξατομίκευση, εξατομίκευση.

## **8. Οι μαθητές εργάζονται και διαβάζουν πιο εντατικά; Χρειάζεται, δηλαδή, περισσότερη προσπάθεια εκ μέρους τους;**

Κοίταξε να δεις. Ένας καλός μαθητής δεν χρειάζεται καθόλου ιδιαίτερο, κατά την άποψή μου. Ένα παιδί που έχει κατακτήσει βασικές γνώσεις μέχρι και την πρώτη Λυκείου, δηλαδή δεν έχει κενά, ξέρει τα πολύ βασικά πράγματα, και στην ορθογραφία και τα Μαθηματικά, μπορεί να πάει πάρα πολύ καλά εάν δουλέψει μόνο του, χωρίς κανένα ιδιαίτερο. Διαβάζουν διαφορετικά. Δηλαδή θα διαβάσουν λίγο παραπάνω ένα διάστημα για το ένα μάθημα επειδή θα πρέπει να είναι το deadline για να παραδώσουνε την εργασία για τα θεατρικά. Μετά, θα διαβάσουνε ένα άλλο μάθημα πιο εντατικά όταν είναι ένα άλλο deadline. Κάπως μπορούν να οργανώσουνε καλά το πρόγραμμά τους, Αργούν να γράψουν στο δικό μου μάθημα κάτι, δηλαδή δεν υπάρχει διαγωνισμός στην τάξη, δεν κάνουμε στο μάθημα, ούτε σηκώνουμε παιδί όρθιο να πει το μάθημα. Συνήθως κάνουμε έναν κύκλο, λες και κάνουμε ψυχανάλυση, και ξεκινώντας από την παγκόσμια λογοτεχνία που συνήθως είναι ένα έργο ρεαλισμού του θεάτρου του Ίψεν, προσπαθούμε να καταλάβουμε τις σχέσεις των ανθρώπων, και μέσα από εκεί να προκύψουν πράγματα. Δηλαδή στο δικό μου μάθημα που είναι θεωρητικό, το πρώτο διάστημα μέχρι τις πρώτες εξετάσεις που επιλέγει το δικό μου σχολείο να κάνει, δηλαδή να διακόψει σαν εξεταστική δύο βδομάδες τα μαθήματα και να τα βάλει σαν σε ένα προσομοίωσης, όπως είναι οι εξετάσεις μετά από δύο χρόνια, αυτό το κάνει το δικό μου το σχολείο. Άλλα σχολεία δεν το κάνουν. Μέχρι τότε δεν γράφουν κάτι, παρά μικρά πραγματάκια. Για να μπουν και στο πνεύμα γιατί έρχονται από το ελληνικό σύστημα που είναι πάρα πολύ δύσκολο. Το ελληνικό σύστημα δεν έχει μάθει στα παιδιά να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Δηλαδή οι γνώσεις τους είναι όπως είναι στα λυσάρια στο δικό μου μάθημα. Πατάκης, ας πούμε, Μεταίχμιο, μάθε το απέξω και γράφτο και είναι εντάξει.

## **9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν στην επίδοση των μαθητών/τριών του IB;**

Η επίδοσή τους είναι... Πολύ καλά πηγαίνουν παιδιά που ήταν μέτρια ή απλώς καλά διότι τους αρέσει πάρα πολύ αυτό το στυλ σχολείου. Αυτό είναι ένα πράγμα που πολλές φορές το έχουμε παρατηρήσει. Έρχονται γονείς και μας έχουν πει 'τι κάνετε σε αυτό το σχολείο και το παιδί μου διαβάζει και είναι χαρούμενο'. Νομίζω ότι είναι χαρούμενα, είναι ευτυχισμένα.

{Τους αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης} Ναι, ναι, ναι. Και ο τρόπος που εμείς τους μιλάμε σαν να είναι ήδη φοιτητές μας, μιλάμε πολύ ελεύθερα, μπορεί και να βρίζουμε, έχουμε

αμεσότητα και άνεση να πούμε διάφορα πράγματα για πάρα πολλά θέματα, την ελευθερία ότι εδώ μπορείτε να με ρωτήσετε ό,τι γουστάρετε αρκεί να μην προσβάλετε κάποιον άλλο.

**{Το ήδη υπάρχον επίπεδο που ήδη φέρουν μαζί τους, το υπόβαθρο, τους βοηθάει;}**

Καλό είναι. Τα προηγούμενα χρόνια γινόταν μια πιο αυστηρή επιλογή. Τώρα πλέον λόγω της οικονομικής κρίσης για να καλυφθεί ο αριθμός και να λειτουργήσει το σχολείο ίσως πάρουμε και παιδιά που παλιά δεν θα τα παίρναμε. Δηλαδή πάντα θέλουμε να είναι τουλάχιστον 15,5 Α΄ Λυκείου. Καλό, δηλαδή, μέτριο προς το καλό.

**10. Τι νομίζετε ότι πιστεύουν οι μαθητές σας για τη διαδικασία αξιολόγησης;**

**11. Πόσο ικανοποιημένοι θεωρείτε ότι νιώθουν οι μαθητές σας γενικότερα από τις σπουδές τους; Πιστεύουν ότι το Διεθνές Απολυτήριο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιδιώξεις τους για το μέλλον;**

Όχι, όχι, δεν τους απασχολεί αυτό. Δεν κάθονται να αξιολογήσουν το IBO. Δηλαδή τα κριτήρια τους είναι ότι ήρθα στο IBO γιατί εδώ οι φίλοι μου, απ' ότι έχω ακούσει από τις προηγούμενες χρονιές περνάνε σούπερ, γιατί οι καθηγητές είναι άνετοι, γιατί έχω κενά, μία ημέρα μπορεί να έχω δύο κενά, αυτό εμένα μ' αρέσει, νομίζω ότι είμαι στο κολλέγιο.

**{Αρα δεν το θεωρούν αυστηρό, δεν τους φοβίζει, δεν τους στρεσάρει;}** Όχι. Εκτός αν τους στρεσάρει κάποιος καθηγητής, κάποιος διδάσκοντας. Υπάρχουν και καθηγητές που τους στρεσάρουνε διότι τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και τι αποτελέσματα θα δείξουνε. Κυρίως τους στρεσάρουν τα τελευταία χρόνια οι γονείς.

## **B2.ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ**

**12. Τι αντίκτυπο βλέπετε να επιφέρουν στους μαθητές σας (όσον αφορά στην επίδοση, τις στάσεις τους, κλπ.) πρακτικές που προωθούνται στο IB, όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, τα προγράμματα κοινότητας, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς και άλλες (σχολικές) δραστηριότητες;**

Τους αρέσει πολύ. Δηλαδή, συνειδητοποιούν, νομίζουν, σιγά-σιγά, πόσο ενδιαφέρουσα είναι η ζωή πέρα από τα κλαμπ, πέρα από το ένα, πέρα από το άλλο. Πολλές φορές αυτά γίνονται η αφορμή να συνειδητοποιήσουν ότι εγώ δεν θέλω να σπουδάσω τελικά γιατρός, θέλω να

σπουδάσω Φιλοσοφία, ή θέλω να κάνω θέατρο. Το συναντάμε πάρα πολλές φορές αυτό και εγώ είμαι πάρα πολύ χαρούμενη όταν συμβαίνει αυτό. Και όταν το παιδί επιμένει, και λέει ότι εγώ θα γίνω αυτό γιατί αλλιώς θα είμαι δυστυχισμένος και δεν θα σας κάνω το χατίρι, γιατί υπάρχει και αυτή η παράμετρος.

### **13. Οι μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες κατά πόσο ενισχύουν τους δεσμούς των μαθητών μεταξύ τους ή με άλλα δίκτυα, όπως αυτό των αποφοίτων;**

Πολύ, Πάρα, πάρα, πάρα πολύ. Πάρα πολύ και στο δικό μας το σχολείο επειδή παίρνουμε και ένα 40% από δημόσια σχολεία παιδιά, πολύ καλούς μαθητές, ή από την επαρχία, που δεν έχουνε, πέρα από τις ελάχιστες περιπτώσεις ρατσισμού, το ντύσιμο κλπ., κάποια παιδιά από την επαρχία, από τα δημόσια, δένουνε τρομερά με τα παιδιά εδώ (του Μωραΐτη) και νομίζω ότι κάνει καλό και στα δικά μας παιδιά. Δηλαδή γίνονται καλύτερα, γίνονται πολύ καλύτερα. Η άποψή τους για το πώς είναι η επαρχία, το πώς δηλαδή, μπορεί ένας άνθρωπος και στην επαρχία να έχει ενδιαφέρον, να έχει προσωπικότητα, κλπ. Σίγουρα υπάρχουν οι περιπτώσεις από παιδιά τα οποία είναι, το ντύσιμο, ξέρεις, αυτό το στυλάκι, η εικόνα, που δεν τους αρέσει. Αλλά είναι μεμονωμένα, δεν είναι..

Βέβαια, υπάρχει δίκτυο αποφοίτων. Πολλά καταλήγουν στα ίδια πανεπιστήμια και δένονται ακόμα πιο πολύ. Και επίσης, ξέρουνε μεταξύ τους ότι σε αυτό το πανεπιστήμιο στο τέταρτο έτος υπάρχει αυτός, δηλαδή υπάρχει δίκτυο.

### **14. Υπηρεσίες που παρέχονται στο IB όπως αυτή της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού προσδίδουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στους μαθητές;**

Ναι. Τους κάνουνε οι ειδικοί συνάδελφοι κάποιο τεστ στην αρχή του IB1, όπου βγαίνουν τα αποτελέσματα και γίνεται μαζί τους ότι έχεις κλίση εδώ, εκεί, το τεστ έδειξε αυτό. Αλλά σου είπα πάλι ότι το θετικό για εμένα είναι ότι πολλές φορές τα παιδιά, στην πορεία, λένε όχι. Να φέρω ένα παράδειγμα. Μαθήτριά μου, πλέον είναι φίλη μου, έτσι, η οποία ήταν από πολύ εύπορη οικογένεια, όχι με κουλτούρα ιδιαίτερη κι αυτά, ήθελε να σπουδάσει στο King's Κοινωνιολογία – Ψυχολογία. Το μάθημα, όταν μπήκε, των Ελληνικών, το βαριόταν φοβερά. Ξεκίνησε με θεατρικά. Πέρασε στο πανεπιστήμιο εκεί. Της είπα στο κενό σου για πάρε, τι κάνεις. Λέει πάμε, υπάρχει ένα σχολείο τεχνών, παίρνουμε έτσι για πλάκα κάνα μάθημα ηθοποιίας. Τελικά, είναι ηθοποιός στο Εθνικό. Και μου έλεγε, δεν το πίστευα ποτέ που μπήκες μέσα, ας πούμε, ότι εγώ θα γινόμουν αυτό το πράγμα. Και είναι πολύ συγκινητικό. Βέβαια ήταν

και οι γονείς έτσι, την υποστήριξαν. Πήγε στο Actors' Studio στη Νέα Υόρκη, τα τέλειωσε όλα αυτά, αλλά είπε ότι εγώ δεν θέλω να κάνω τίποτε από όλα αυτά, ούτε τις επιχειρήσεις του μπαμπά ή της μαμάς, και κάνω αυτό. Και της αρέσει πολύ. Γι' αυτό και τώρα είναι για σεμινάρια στη Νέα Υόρκη.

**{Αρα αυτό το κρίνεις σαν μία πολύ θετική εμπειρία με τους μαθητές}** Ναι, ναι, σαφώς, Κοίταξε, πρέπει να υπάρχει και η οικονομική στήριξη, πολλές φορές πρέπει να έχεις λύσει και κάπως το οικονομικό σου πρόβλημα για να κάνεις και την τρέλα σου. Όχι απαραίτητα. Μαθητής μας άριστος, που οι γονείς του ήταν από δημόσιο σχολείο, που ο μπαμπάς ήταν γιατρός ψυχίατρος και η μαμά νοσηλεύτρια, με άριστες επιδόσεις, 42 στα 45 points, που μπήκε εκεί και το πίεζαν το παιδί, έχουμε τις περιπτώσεις μεμονωμένα, που μια μέρα ήρθε και τώρα παίζει σε ρεμπετάδικο, γιατί είναι φοβερός μουσικός. Εγώ χαίρομαι, γιατί είναι ψυχικά υγιής. Αυτό το παιδί το έκανε, και γλύτωσε από ψυχαναλύσεις κλπ., έκανε αυτό που ήθελε. Υπάρχουν άλλα τα οποία καταλήγουν στο Αιγινήτειο. Έχω εγώ περίπτωση, φέτος.

#### **Ε.Α.Γ.: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

**{Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα υπηρετώντας σε σχολείο IB;**

**15. Η φιλοσοφία του IB και γενικότερα η έννοια της Διεθνούς Εκπαίδευσης, πώς πιστεύετε ότι έχει επηρεάσει εσάς; Τη δουλειά σας;**

Με έχει επηρεάσει πάρα πολύ. Νομίζω με έχει κάνει καλύτερο άνθρωπο. Νομίζω ότι η σχέση είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Σου ανανεώνει το πνεύμα σου. Το σώμα γερνάει αλλά το πνεύμα έχει μία σπιρτάδα. Δηλαδή βλέπεις τον κόσμο και μέσα από τα μάτια των παιδιών.

#### **Γ.1.ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

**16. Πώς οδηγηθήκατε να ασχοληθείτε με το IB; Για ποιους λόγους το επιλέξατε;**

Ήμουν χωρίς δουλειά. Δεν ήθελα με τίποτα να διοριστώ στο δημόσιο. Είχα θέμα με το δημόσιο. Τότε ήταν η εποχή που γινόντουσαν οι εξετάσεις για το δημόσιο. Κι επειδή και ο μπαμπάς μου ήταν στο Βαρβάκειο Φιλολόγος – εγώ έχω τελειώσει το Βαρβάκειο – κι εκεί, αν και δημόσιο, ήταν ένα σχολείο σούπερ με όλους αυτούς τους καλούς μαθητές με παραστάσεις, με μηδέν χρηματοδότηση κάναμε πράγματα και θάματα. Είναι το καλύτερο σχολείο του κόσμου για



εμένα, σε ένα κτήριο δημόσιο. Ήθελα ένα τέτοιο σχολείο, ήθελα ένα σχολείο με επίπεδο. Στα δημόσια σχολεία δεν το βρήκα αυτό, τουλάχιστον σε αυτά που είχα εργαστεί ως ωρομίσθια. Δεν μπορώ να στο εξηγήσω γιατί είχα μία απέχθεια για το δημόσιο. Δεν μου άρεσε η νοοτροπία του δημοσίου υπαλλήλου. Δούλεψα πρώτα σε ένα ιδιωτικό ως ωρομίσθια. Όταν τελείωσε αυτό το πράγμα, έκανα και σε άλλα σχολεία αιτήσεις μετά. Δεν πήγε πολύ καλά η συνεργασία εκεί, δεν μου άρεσε καθόλου, ήμουν δυστυχημένη. Ήταν τυχαίο. Πήγα μια μέρα τυχαία στο Μωραΐτη να αφήσω μία αίτηση. Πίστευα ότι εάν δεν έχεις μέσον δεν σε παίρνουνε. Εκείνη την ώρα ένας καθηγητής του IB δέχθηκε θέση στο Δημοκρίτειο να διδάσκει εκεί και έφυγε. Ψάχνανε ξαφνικά, βλέπανε βιογραφικά. Την ώρα που το έδινα το έδειξαν στον μακαρίτη τον Αλέξη Δημαρά. Μετά είδαν πάρα πολύ κόσμο. Καταλήξαν σε σαράντα. Πέρασα μία δεύτερη συνέντευξη και ο διευθυντής τότε, με διάλεξε. Είχα δουλέψει στον Παναγιωτόπουλο που είχε IB στο μάθημα των Ελληνικών, οπότε βλέποντας ο Δημαράς IB – έτσι του το έδωσε η γραμματέας. Παρόλο που όταν πήγα κι εγώ εκεί τρόμαξα, τους είπε ότι εγώ δεν τον ήξερα αυτό τον τρόπο προσέγγισης, εμείς τα Ελληνικά τα κάνουμε πολύ επιφανειακά και ποτέ δεν μου άρεσε η Λογοτεχνία να την διδάσκω από τον τρόπο που την είχα διδαχθεί. Μπορώ να τη διαβάζω, και έχω τελειώσω και Κλασσικό, Αρχαία Ελληνικά. Μου λέει τότε ο Διευθυντής ‘κακομοίρα μου, όλο το καλοκαίρι θα κάτσεις να διαβάσεις και να μάθεις’. Και έμαθα λες και πήγαινα ξανά στο Πανεπιστήμιο, γιατί δεν πάταγα στα μαθήματα των Νεοελληνικών. Εμείς των Αρχαίων, αυτά τα μαθήματα τα περνάγαμε με πέντε, είχαμε και δύο μαθήματα Νεοελληνικά. Οπότε, τα έμαθα από την αρχή. Ήταν ωραία. Και μου άρεσε.

**17. Μετανιώσατε για αυτή την επιλογή σας ή θέλετε να εξακολουθήσετε να εργάζεστε σε πρόγραμμα IB;**

Δεν το αλλάζω με τίποτα. Δεν μετανιώνω με τίποτα, με τίποτα.

**18. Απαιτούνται ιδιαίτερα προσόντα για αυτή τη θέση; Ποια;**

Πολλά σχολεία δίνουνε πολύ μεγάλη σημασία για το δικό μου μάθημα, στους τίτλους, διδακτορικά, κλπ. Νομίζω για αυτό το μάθημα απαιτείται μία ευρύτερη κουλτούρα για να διδάξεις Λογοτεχνία, τίποτε άλλο. Και απαιτείται να έχεις γνωρίσει αυτό που έλεγε ο Ξυλούρης, πολλούς κόσμους. Δηλαδή, πολλές διαφορετικές κοινωνίες: τον πλούσιο, τον φτωχό, τον λαϊκό, τον ναρκομανή. Όλα αυτά υπάρχουν μέσα στη Λογοτεχνία, δεν περιορίζονται, δεν είναι Μαθηματικά. Επομένως, όσες περισσότερες εμπειρίες έχεις από ανθρώπινες σχέσεις και από

ανθρώπινους τύπους, αυτό νομίζω ότι μετράει σε αυτό το μάθημα και όχι το διδακτορικό. Σαν τυπικά προσόντα, το πτυχίο του Πανεπιστημίου Αθηνών της Φιλολογίας τα καλύπτει και με το παραπάνω. Το Μεταπτυχιακό είναι πολλές φορές κάτι εξειδικευμένο και άσχετο. Δηλαδή και οι κοπέλες που έχουν Μεταπτυχιακό, δεν χρησιμοποιούν αυτά που έγραψαν στο Μεταπτυχιακό, είναι πολύ εξειδικευμένα. Εγώ δεν είχα Μεταπτυχιακό, εγώ είχα απλώς το πτυχίο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σίγουρα στη Λογοτεχνία και μέσα από το Μεταπτυχιακό που θα κάνεις για κάποιον συγγραφέα και ποιητή το εμπλουτίζεις.

## **Γ.2. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**19. Ποιες απαιτήσεις βλέπετε ότι έχει από έναν εκπαιδευτικό αλλά και από εσάς προσωπικά, η οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου; Τι ζητάει;**

Νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχει λίγο τσιτωθεί με τα αποτελέσματα. Τον ενδιαφέρει το αποτέλεσμα ακόμα κι αν ακούει παράπονα για κάποιον καθηγητή. Οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό είναι να φέρνει καλά αποτελέσματα. Επίσης στις απαιτήσεις είναι όταν ο εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί προβλήματα με τους γονείς. Όταν ο εκπαιδευτικός, στο δικό μου τουλάχιστον σχολείο, βοηθάει ουσιαστικά και όχι τυπικά. Δηλαδή, δεν τον ενδιαφέρει τόσο να είναι εκεί στο τυπικό κομμάτι, αλλά στο ουσιαστικό. Δηλαδή, δεν έχω τώρα δουλειά και φεύγω, αλλά όταν υπάρχει ουσιαστικός λόγος, τότε κάθομαι και παραπάνω. Να έχει νόημα, δηλαδή. Είναι σε λογικά πλαίσια. Και μάλιστα τους καθηγητές που κάνουν στο IB2 και τελειώνουνε πολύ νωρίς, δεν τους φέρει καμία μέρα στο σχολείο. Δηλαδή εμείς καθόμαστε από 31 Μαρτίου. Είμαστε μόνο εκεί εάν υπάρχει λόγος. Εγώ σήμερα έχω επιτήρηση και θα πάω, αλλιώς δεν θα πήγαινα.

## **Γ.3. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ**

**20. Τα προγράμματα του IB στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθητών που καλούνται να αναπτύξουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες. Ποιο είναι αυτό κατά τη γνώμη σας;**

Σαν πολίτης του κόσμου, νομίζω, περισσότερο. Μπορεί να δουλεύουν πέντε χρόνια στην Αυστραλία, μετά στην Ελλάδα, κλπ. Να είναι πολύ υποψιασμένοι για πάρα πολλά θέματα. Πέρα από το να είναι πολύ καλοί στη δουλειά τους, να είναι πολύ active ως πολίτες, ως άνθρωποι.

**21. Εσείς προσαρμόσατε τη δουλειά σας σύμφωνα με αυτό το προφίλ;**

Μάλλον απελευθερώθηκα, γιατί αυτό ήταν που μου ταίριαζε. Δηλαδή έπρεπε να προσαρμόσω τη δουλειά μου και την προσωπικότητά μου και να καταπιέσω και τα δύο αυτό στο Ενιαίο Λύκειο. Ενώ εδώ, το απελευθέρωσα αυτό το πράγμα. Για μένα ήταν απελευθέρωση το IB. Είναι επαγγελματικά ένας παράδεισος.

**22. Πιστεύετε, δηλαδή, ότι μέσα από τη δουλειά σας και το μάθημά σας, βοηθάτε στην προετοιμασία των μαθητών σας να ζήσουν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του παγκοσμιοποιημένου κόσμου;**

Ναι, ναι νομίζω ναι. Κυρίως μέσα από προσωπικές μου εμπειρίες και συζητήσεις που κάνουμε πέρα από το βιβλίο, τους βοηθάει να καταλάβουν καλύτερα την Ελλάδα που δεν την ξέρουνε. Έχουν μία πολύ περιορισμένη αντίληψη του τι είναι Ελλάδα. Είναι τα βόρεια προάστια, δεν ξέρουν τι είναι η Ελλάδα πολύ καλά όλα τα παιδιά. Νομίζουν ότι είναι η Εκάλη, η Κηφισιά και το Ψυχικό.

**23. Πώς; Μπορείτε να περιγράψετε κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με την παιδαγωγική σας;**

Επομένως τους λέω από τις δικές μου εμπειρίες πράγματα και αστεία για να τους τραβήξω το ενδιαφέρον. Αυθεντικές ιστορίες με θείους, παππούδες, στα χωριά. Τους αρέσουν. Τους λέω πώς ήταν τα παλιά τα χρόνια, πώς άλλαξαν τα πράγματα, τι έγινε στην πολιτική, τι γινόταν διεθνώς τότε όταν εγώ ήμουν φοιτήτρια. Πάντα μέσα από αστείες όχι τραγικές ιστορίες. Και τους προετοιμάζουμε, νομίζω, με διάφορα πράγματα. Ξεκινάω από το τοπικό και πηγαίνω παραπέρα και με πολλή αυτοαποκάλυψη του τι είμαι, τι φοβάμαι εγώ προσωπικά, τι με φόβιζε στην ηλικία τους, γιατί δεν ήθελα να πάω στο εξωτερικό να κάνω μεταπτυχιακό, εκ των υστέρων τι με φόβιζε, τι σκέφτομαι, δηλαδή τώρα μεγαλώνοντας συνειδητοποιώ ότι φοβόμουν αυτό, φοβόμουν εκείνο. Πολλή αποκάλυψη, για να ξεκλειδώσουν κι αυτά. Και κάπως κάνουμε και λίγο ψυχανάλυση, όλοι μας εκεί πέρα. Λένε και τα παιδιά πράγματα. Επίσης πολλές φορές μου στέλνουμε μηνύματα το βράδυ εάν έχει γίνει κάτι, δηλαδή γράφουν μόνο μία ατάκα όπως 'στο σπίτι συνδιαλέγομαι μόνο με ηλιθίους'. Αυτός είχε θέματα, έτσι. Και μένει εκεί. Και άμα θες πάμε για καφέ να το δούμε το θέμα. Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν κανέναν άλλον πέρα από εμάς στο σχολείο.

**24. Εσείς χρησιμοποιείτε ιδιαίτερες μεθόδους αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών σας;**

(συνέχεια από ερώτηση 3)

Ναι. Και επίσης ένα άλλο πολύ σημαντικό κομμάτι στο IB είναι ότι κανένας δεν μπορεί να τελειώσει τη διαιτία χωρίς να έχει προσφέρει εθελοντική δουλειά. Δηλαδή αυτό το πρόγραμμα που είναι υποχρεωτικό για όλους, το CAS, που είναι Creativity, τι άλλο είναι, action, εθελοντισμός, κλπ., όπου πρέπει συγκεκριμένες ώρες να προσφέρει, είτε να πάει να διαβάσει σε ένα ορφανοτροφείο κλπ., είτε να βοηθήσει στη σίτιση αστεγών, να καθαρίσει μία παραλία. Και ουσιαστικά νομίζω ότι αυτό είναι μία πολύ σημαντική εμπειρία που έχουν αυτά τα παιδιά που δεν έχουν τα άλλα παιδιά.

**25. Μπορείτε να περιγράψετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία από τη σχέση σας με τους μαθητές σας;**

Δυσάρεστη εμπειρία πολύ, τα τελευταία χρόνια, έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις παιδιών με ψυχολογικά προβλήματα, με ανορεξία, κρίσεις πανικού, από τους γονείς οι οποίοι τα εξαναγκάζουν να σπουδάσουν συγκεκριμένο πράγμα. Αυτή τη χρονιά είχαμε δύο περιπτώσεις, δηλαδή, δικό μου παιδί το IB2 δεν το παρακολούθησε καθόλου. Ήρθε αγνώριστο το καλοκαίρι, ήταν όλο το χρόνο στο Αιγινήτειο. Ήρθε τώρα για τις εξετάσεις, έδωσε τα τρία μαθήματα, οι γονείς όμως δεν καταλαβαίνουν. Έλεγε ‘δεν θέλω να γίνω γιατρός, θέλω να γίνω κάτι άλλο’. Μου είπε ότι έπρεπε να πάθω αυτό που έπαθα για να καταλάβουν ότι εγώ δεν θέλω να γίνω γιατρός, όμως οι γονείς δεν έχουν βάλει μυαλό. Τρελοί γονείς. Και έχω και τρίτη περίπτωση, δηλαδή έχω τρία παιδιά. Ανάλογα είναι και τα άλλα.

**Γ.4. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ**

**26. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους γονείς; Το ρωτώ αυτό, διότι στην εποχή μας έχει απαξιωθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο. Ισχύει κάτι ανάλογο και εδώ;**

Η πλειονότητα των γονιών όλα αυτά τα χρόνια έρχονται και μου λένε ότι επειδή τα παιδιά αυτά, η πλειονότητα, έτσι, συντριπτική θα έλεγα, τα δεκαπέντε χρόνια, ότι με εμπιστεύονται πάρα πολύ, μου έχουν αδυναμία, και αυτό τους κάνει να νιώθουν καλά, ότι θέλουν εμένα για

καθηγήτρια και ότι δεν αλλάζουν πρόγραμμα για να μην αλλάξουν καθηγητή στα Ελληνικά. Πολύ καλή (συνεργασία). Είναι πολύ καλή, με εμπιστεύονται πολύ.

**27. Μπορείτε να περιγράψετε μια θετική και μια αρνητική εμπειρία από τη συνεργασία σας με τους γονείς;**

Θετική είναι πάντα αυτό εδώ πέρα, ή γράμματα στο τέλος πώς βοήθησα το παιδί τους, ή δώρα και αυτά, ή αγκαλιές και φιλιά, λες και είμαστε φιλενάδες. Και μία πολύ αρνητική, πολύ αρνητική δεν ήταν ιδιαίτερη: όταν προσπαθούσα να βοηθήσω ένα κοριτσάκι με την εργασία αυτή στα θεατρικά που βλέπουμε, σου είπα, τα draft, και ανάλογα με το πώς το πήγαινα της άλλαζε τη συνέχεια, δεν το καταλάβαινε, οπότε ξαναάλλαζα τη συνέχεια, και ήρθε ο μπαμπάς και μου είπε ‘δεν ξέρετε να διορθώσετε, εγώ διορθώνω άπειρα γραπτά’. Του λέω ‘είστε φιλόλογος;’ Όχι, μου λέει, υπολογιστές στα ΤΕΙ (αυτό δίδασκε εκεί) και δεν μπορείτε να το βοηθήσετε το παιδί. Παρενέβη και το παιδί αυτά που του σβήσατε την πρώτη φορά μετά του τα ξαναγράψατε. Προσπάθησα να του εξηγήσω γιατί επανήλθε στο θέμα και μου έκανε μία τέτοια επίθεση. Του είπα ‘κοιτάξτε να δείτε, εάν έχετε κάποιο πρόβλημα με εμένα πηγαίνετε στη Διεύθυνση να πείτε ότι δεν είμαι καλή καθηγήτρια να με απολύσει’. Δεν πήγε. Αυτό κάνω εγώ. Λέω ‘κάτω είναι ο ιδιοκτήτης, πείτε του για εμένα’.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ  
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

K1: Καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με δεκαπέντε έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 46-50.

K2: Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας με τέσσερα έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 56-60.

K3: Καθηγήτρια Βιολογίας με εικοσιένα έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 46-50.

K4: Καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με δεκαπέντε έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 46-50.

K5: Καθηγήτρια Βιολογίας με δεκαπέντε έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 51-50.

K6: Καθηγήτρια Φιλοσοφίας και Θεωρίας της Γνώσης (ΤΟΚ) με έντεκα έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 41-45.

K7: Καθηγήτρια Ελληνικής Γλώσσας με έντεκα έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 41-45.

K8: Καθηγητής Μαθηματικών με δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 56-60.

K9: Καθηγητής Θεωρίας της Γνώσης (ΤΟΚ) και Λογοτεχνίας με δεκατέσσερα έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 56-60.

K10: Καθηγητής Οικονομικών με δεκαεπτά έτη διδακτικής εμπειρίας στο IB. Ηλικιακή ομάδα: 41-45.

## **ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ :**

**1. Από την έως σήμερα εμπειρία σας, πώς βλέπετε το ρόλο σας ως εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε σχολείο IB;**

**K1 :** Το στοίχημα για εμένα είναι όχι να πάρουν τον τοπ βαθμό, αλλά να αποκτήσουν μια κουλτούρα και να το καλλιεργήσουν μετά ως φοιτητές. Το σχολείο μπορεί να ήθελε απλώς να βλέπει καλά αποτελέσματα.

**K2 :** Καταλύτης. Δεν είναι ανάγκη να τους πάω κάπου, πάνε μόνοι τους κάπου - Δεν διδάσκω, τους ανοίγω ορίζοντες.

**K3 :** Προφανώς είναι ο ρόλος να μεταδώσεις το γνωστικό αντικείμενο και να προετοιμαστούν τα παιδιά κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές τις εξετάσεις που έχουν στο τέλος της διετίας - πολλές φορές ξεφεύγουμε από το μάθημα - πιο κοινωνικός - να απαντήσεις σε ερωτήματα των παιδιών σε σχέση με την ηθική, τη βιοηθική, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση - επιλογές πανεπιστημίων - κίνητρα και τρόπους...πώς μπορούν να κρίνουν, πώς μπορούν να αμφισβητούν - πολύ στη φιλοσοφία του IB αυτό - κριτική αντιμετώπιση.

**K4 :** Να καταφέρω να φτιάξω μια σχέση με τους μαθητές που θα είναι ένα πεδίο ανταλλαγής και απόψεων για το τι πιστεύουμε, διερεύνησης του πώς διαμορφώνονται απόψεις, πώς ο λόγος απεικονίζει απόψεις για τα πράγματα - να αισθανθούν τα παιδιά ότι τα αφορά και τα βοηθάει στη ζωή τους - Εννοείται ...να καλύψω - δεδομένου ότι υπάρχουν και εξετάσεις στο τέλος – κάποια πράγματα της ύλης...και με αρκετά απαιτητικό τρόπο. Να τα εξοικειώσω με τεχνικές, με ρεύματα, με συγγραφείς

**K5 :** Διττός. Σαν καθηγήτριας, ο ρόλος μου είναι να προσπαθώ να δώσω στα παιδιά ό,τι καλύτερο μπορώ από αυτά που ξέρω και όχι μόνο από γνώσεις επιστημονικές, αλλά και γενικότερα γνώσεις ζωής. Με τα παιδιά χτίζουμε μια σχέση πολύ στενή μεταξύ μας. Και ακαδημαϊκή αλλά και προσωπική. Ως IB υπάρχουν ιδιαιτερότητες διότι το πρόγραμμα του IB δεν είναι απλώς ένα ξερό, ένα στεγνό πρόγραμμα όπως είναι του Ενιαίου σχολείου. Αποστηθίζω, μπαίνω, κάνω μάθημα και τους βάζω σελίδα τάδε και τάδε να διαβάσουν και αποστηθίζουν και την άλλη μέρα έχουν διαβάσει το μάθημα. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν γίνεται ποτέ, καμία μέρα. Να μπορέσουν μέσα απ' τη διδασκαλία να αντιληφθούν μερικά πράγματα, να κατανοήσουν μερικές έννοιες και σε λιγότερο βαθμό να αποστηθίσουν.

**K6 :** Μια δουλειά πολύ γεμάτη για μένα, πολύ δημιουργική. Δηλαδή, αν με σκεφτώ ως έναν άνθρωπο που είναι σε μια τάξη στο πλαίσιο αυτού του πράγματος που λέμε σχολείο, έχω έναν

ρόλο που είναι αυτός ο τυπικός της εκπαίδευσης, που δεν τον αισθάνομαι και πολύ ωραία, δηλαδή ότι εγώ θα πρέπει να μάθω αυτά τα παιδιά συγκεκριμένα πράγματα και αυτά τα παιδιά να επιτύχουν στον στόχο του να περάσουν σε καλά πανεπιστήμια. Συχνά αισθάνομαι ότι πρέπει να αφήσω τον πελάτη ευχαριστημένο. Υπάρχει πάντα μια άρρητη και πολλές φορές και ρητή, ενός τύπου πίεση, το declaration απ' το administration, την ιδιοκτησία: «θέλουμε αποτελέσματα» γιατί με αυτό θα πουλήσουμε. Τα πρώτα χρόνια είχα αρκετά αυτό το στρες, παράλληλα με το στρες το διδακτικό. Κάπως το έχω αποδεχτεί αυτό και για το δικό μου sanity. Είναι ένας ρόλος να χτίσω αυτή τη σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω, Φιλοσοφία, να τους δείξω πώς μπορούν να προσεγγίζουν τη γνώση, λίγο να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να σκέφτονται για τον κόσμο, να μάθουν πώς να τα κάνουν αυτά, πως δεν χρειάζονται κάπως μια αυθεντία. Αισθάνομαι τον ρόλο μου ενίοτε σαν αυτόν του συνοδοιπόρου. Ανακαλύπτω κι εγώ πράγματα μαζί τους κι ανακαλύπτουν κι αυτοί. Θέλω να τους προγκάω να αποδομούν διάφορα πράγματα που πιστεύουν, αυτό δημιουργεί και μια ένταση. Είμαι πολύ διχασμένη πόσο πρέπει να κάνω την αυθεντία, πόσο πρέπει να κάνω το disciplinary, να παίζω αυτόν τον ρόλο τύπου «δεν γίνεται έτσι, σταματήστε να μιλάτε...» όλο αυτό το πειθαρχικό κομμάτι και τότε είναι σαν να είμαι εγώ ο αμφισβητίας. Ο ρόλος μου σε ένα εργασιακό πλαίσιο που αισθάνομαι σαν να δίνομαι, προσφέρω υπηρεσίες και πρέπει να τις προσφέρω με τρόπο όπου ο εργοδότης να μένει ικανοποιημένος, οι πελάτες να μένουν ικανοποιημένοι και πάνω εκεί, αυτό το άλλο είναι πιο ιδανικό πράγμα.

**K7** : Τα πρώτα χρόνια ήταν πολύ καλύτερα. Το πρόγραμμα είναι πολύ καλό παιδαγωγικά και αποδίδει και μου ταιριάζει και αισθάνομαι ότι κάνω αυτό που θέλω να κάνω. Αλλά τα τελευταία χρόνια, ίσως και λόγω της κρίσης και για άλλους ενδοσχολικούς παράγοντες, έχει αρχίσει να γίνεται το μάθημα πιο φροντιστηριακό. Και προσπαθούμε να αντισταθούμε σε αυτό το πράγμα και να εξηγήσουμε γιατί δεν είναι καλό. Η μέθοδος πλησιάζει τη μέθοδο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα έπρεπε. Απομακρύνεται απ' τη φιλοσοφία και τις οδηγίες του IB, αλλά ταιριάζει πολύ σε αυτό που τα παιδιά έχουν συνηθίσει, που οι γονείς έχουν συνηθίσει. Προϋποθέτει μια άποψη για το τι είναι η Λογοτεχνία που με βοηθάει πάρα πολύ να κάνω αυτό που θέλω, να αξιοποιήσω αυτό που σπούδασα έτσι ακριβώς όπως το καταλαβαίνω. Δηλαδή, να αντιμετωπίσω τη Λογοτεχνία ως ένα κομμάτι της ιστορίας και της πραγματικότητας και μια μεταφορά για τον κόσμο που ζουν τα παιδιά και για τα δικά τους προβλήματα.

**K8** : Σαν ένας άνθρωπος τον οποίον τον πληρώνουν για να καταφέρει να γράψουν τα παιδιά καλά στις εξετάσεις. Πολύ επαγγελματικά, δηλαδή.



**K9** : Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα IB, οφείλει να είναι διευκολυντικός. Πρέπει να βρει τους τρόπους και το IB τον βοηθάει πολύ σε αυτό, έχει υλικό για να τον οδηγήσει στο πώς θα δουλέψει. Παρόλο που αφήνει την πρωτοβουλία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς, δεν τους φοράει ένα καπέλο. Αλλά για να τα βγάλει πέρα ένας άνθρωπος με τις απαιτήσεις του IB, πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να πάρουν τη μελέτη τους και τη μάθησή τους στα χέρια τους.

**K10** : Ο απώτερος στόχος είναι να μπορούν να καταλάβουν λίγο καλύτερα και τον εαυτό τους και τα πράγματα γύρω τους και να μπορούν να θέτουν ερωτήματα ουσιαστικά, πιο βαθιά. Να μπορούν να καταλάβουν τι σημαίνει από πίσω, όχι μόνο αυτό ακριβώς που λέμε. Δηλαδή το να μάθουν την ύλη του μαθήματος είναι κάτι πολύ σημαντικό, αλλά θα το έλεγα δευτερεύον ουσιαστικά. Αυτό ομολογώ ότι δεν το είχα ακριβώς από την αρχή. Δεν ξέρω αν θα σου έλεγα το ίδιο πράγμα αν με ρώταγες πριν 20 χρόνια.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Α΄: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΝΕΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ – ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ;**

*Ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες, αναδεικνύεται ένα νέο μαθητικό προφίλ με ελιτίστικα χαρακτηριστικά; Εάν ναι, πώς προσδιορίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;*

### **A1. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**2.** Πιστεύετε ότι οποιοσδήποτε μαθητής, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, θα μπορούσε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου; Για ποιους λόγους ναι; Για ποιους λόγους όχι;

**K1** : Εξαρτάται τη δυναμική αυτού του μαθητή. Πολλοί δεν έχουν κριτική σκέψη, αλλά είναι επιμελείς και λειτουργούν τελείως μεθοδικά. Ναι, θα μπορούσε, νομίζω, να το παρακολουθήσει. Πρέπει να δουλέψει, όμως.

**K2** : Ναι - είναι δομημένο έτσι που σου δίνει χρόνο - και μαθαίνεις πώς να ανταπεξέλθεις.

**K3** : Οποιοσδήποτε - να ξέρουν καλά Αγγλικά γιατί πρέπει να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα στα Αγγλικά. Από εκεί και πέρα, οποιουδήποτε κοινωνικού και οποιουδήποτε... παιδιά από όλα.

**K4** : Θεωρητικά ναι. Ειδικά αν δεν έχει απαιτήσεις και φιλοδοξίες μεγάλες, ότι οπωσδήποτε πρέπει να πάει σε X πανεπιστήμιο, άρα πρέπει να βγάλει X βαθμό στο απολυτήριό του. Ναι, είναι ένα πρόγραμμα που είναι σχεδιασμένο για όλους.

**K5** : Οποιοσδήποτε. Η προϋπόθεση είναι η Αγγλική γλώσσα. Θέλει ένα αρκετά καλό επίπεδο της Αγγλικής γλώσσας.

**K6** : Οποιοσδήποτε. Υπάρχει βέβαια αυτό το μικρό θέμα κλειδί, της γνώσης της Αγγλικής, αυτό είναι ένα κριτήριο. Η Ελλάδα είναι μια μικρή χώρα που έχει κάπως κατακτήσει αυτό το skill, πρέπει να μαθαίνουμε Αγγλικά τα παιδιά μας. Είναι παιδιά από δημόσια σχολεία που μπορεί να έρχονται μια στο τόσο με υποτροφίες ή γιατί είναι απ' την επαρχία και τα Αγγλικά τους είναι πολύ καλά. Δεν έχουν να ζηλέψουν τίποτα.

**K7** : Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά που ξέρουν πάρα πολύ καλά Αγγλικά. Υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι αδύναμα δομικά, δεν τους κόβει αρκετά, ή μπορεί να μην ξέρουν αρκετά καλά Αγγλικά, αυτό θα ήταν μεγάλο πρόβλημα. Αυτό είναι το βασικό πρόβλημα.

**K8** : Βέβαια. Αρκεί να ξέρει καλά τη γλώσσα, γιατί τα μαθήματα είναι στα Αγγλικά.

**K9** : Ναι, οποιοσδήποτε, είναι έτσι φτιαγμένο.

**K10** : Ναι, φυσικά, θεωρητικά ναι. Αν το θέλει ναι. Στην πράξη, οι φιλοδοξίες που έχει κάποιος εξαρτώνται κι απ' το επίπεδο της οικογένειάς του. Αν εμένα ο μπαμπάς μου είναι άνεργος, είναι πολύ πιθανό να μην πιστέψω ότι θα πάω στο πανεπιστήμιο.

## **2.1. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών/τριών σας;**

**K1**: Μεσαίο έως υψηλό.

**K2** : Μεσαίο και υψηλό - Upper middle class.

**K3** : Από μέτριο μέχρι υψηλό.

**K4** : Από μέσο και πάνω.

**K5** : Πολύ υψηλό.

**K6** : Προς το υψηλό. Ως κοινωνικο-οικονομικό είναι μια upper class.

**K7** : Υψηλό.

**K8** : Υψηλό.

**K9** : Υψηλό. Δηλαδή, οικονομικά είναι υψηλό, τα δίδακτρα είναι συγκεκριμένα, είναι γύρω στις 12.000 - 14.000. Είναι ακριβότερο από τα δίδακτρα του σχολείου.

**K10** : Ανώτερο έως ανώτατο.

## **2.2. Υπάρχει ποικιλία στο επίπεδο επίδοσης των μαθητών;**

**K1** : Είναι καλό. Τα τελευταία χρόνια έχει πέσει το επίπεδο. Μπορεί να φταίει και λίγο ότι έχουν γίνει οι καθηγητές λίγο πιο απαιτητικοί, οι examiners πιο αυστηροί στη βαθμολόγηση των κριτηρίων στο κάθε μάθημα. Στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολύ υψηλό το επίπεδο. Ελάχιστα παιδιά δεν παίρνουν diploma, και η συντριπτική πλειονότητα πετυχαίνει το πανεπιστήμιο της πρώτης της επιλογής.

**K2** : Πάρα πολύ υψηλή - στο εξωτερικό δεν υπάρχουν τέτοιοι άνθρωποι.

**K3** : Υπάρχει - θέλουμε να είναι μαθητές που να έχουν έναν μέσο όρο από 15-16 και πάνω. Παρόλα αυτά, μέσα στο πρόγραμμα υπάρχουν πλέον όλες οι διαβαθμίσεις στα μαθήματα.

**K4** : Ναι. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία.

**K5** : Πολύ μεγάλη. Υπάρχουν και πάρα πολύ καλοί μαθητές και πάρα πολύ χαμηλοί μαθητές. Όλο το φάσμα των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

**K6** : Υπάρχει διαβάθμιση σε σχέση με τις βαθμολογίες τους.

**K7** : Υπάρχει, ναι, ναι. Υπάρχουν παιδιά τα οποία δυσκολεύονται πολύ. Ωστόσο αυτά τα παιδιά καταφέρνουν να πάρουν απολυτήριο. Δεν είναι σίγουρο ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα έπαιρναν.

**K8**: Από πάρα πολύ χαμηλά - μέχρι που να μην πάρει και δίπλωμα δηλαδή – μέχρι και άριστο.

**K9** : Εάν μεσαίο είναι το 16, τα περισσότερα παιδιά είναι του 16 και πάνω. Υπάρχουν και παιδιά με χαμηλότερες επιδόσεις. Τα IB Diplomas δεν βγάζουν σωρεία αριστούχων... έχουν τοπ βαθμολογίες λιγότερο από 10% κάθε χρόνο.

**K10** : Σχετικά ναι. Γίνεται κάποια επιλογή, ειδικά παλιότερα. Υπάρχει κάποιου τύπου επιλογή, δεν έχουμε τα πάρα πολύ χαμηλά. Χωρίς να σημαίνει ότι δεν έχουμε και τέτοια.

## **3. Σε τι διαφέρουν οι μαθητές του IB από τους υπόλοιπους;**

**K1**: Ο τρόπος που λειτουργούν αυτά τα δύο χρόνια είναι σαν να βρίσκονται ήδη στο πανεπιστήμιο ή σε ένα κολλέγιο - παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα ανάλογα με το

τι θέλουν να σπουδάσουν - ο τελικός βαθμός διαμορφώνεται στα δύο χρόνια από διάφορα, όπως από ένα πορτοφόλιο στα μαθηματικά, ένα paper που θα γράψουν στο τέλος - ο τελικός βαθμός δεν κρίνεται όπως στο ελληνικό σχολείο από τις πανελλαδικές. Ναι. - κανένας δεν μπορεί να τελειώσει τη διαιτία χωρίς να έχει προσφέρει εθελοντική δουλειά. Και ουσιαστικά νομίζω ότι αυτό είναι μία πολύ σημαντική εμπειρία που έχουν αυτά τα παιδιά που δεν έχουν τα άλλα παιδιά.

**K2** : Είναι η δομή - στο Ενιαίο παραγαλίζουν, αναπαράγουν - στο IB πρέπει να βρει έναν τρόπο να ανταπεξέλθει - τα παιδιά αμέσως ξέρουν ποιοι είναι οι βλάκες κι οι ξύπνιοι. Ενώ στο Ενιαίο δεν υπάρχει ποτέ αυτός ο διαχωρισμός. Όλοι είναι ίσοι και οι έξυπνοι είναι αυτοί που παίρνουν τους ψηλούς βαθμούς. Ενώ καταλαβαίνεις αμέσως στο IB αυτόν που δεν μπορεί να κάνει συμβολική σκέψη, αυτόν που είναι μόνο κυριολεκτικός. Η διαφορά είναι: αναπαρήγαγε αυτό που έχω στο Ενιαίο και για να δούμε τώρα τι σημαίνουν οι έννοιες εδώ.

**K3** : Ξεκινώντας, δεν διαφέρουν σε τίποτα - πολύ καλή διαχείριση χρόνου - ερευνητικές δουλειές δικές τους. Πράγματα που το ελληνικό σύστημα δεν προσφέρει πάρα πολύ, κριτική αντιμετώπιση και καταρτισμένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και πιο ολοκληρωμένοι σαν μαθητές, σαν ερευνητές, σαν προσωπικότητες.

**K4** : Επειδή πρέπει να φύγουν έξω τα παιδιά αυτά - δηλαδή αλλιώς δεν αξίζει να κάνουν το πρόγραμμα στην ουσία - είναι παιδιά που νιώθουν μια κάποια ασφάλεια κι έχουν μια κάποια περιέργεια να φύγουν από τον οικογενειακό, ας πούμε, κύκλο, την πατρίδα τους. Είναι διατεθειμένα να το κάνουν αυτό - πολλά που προβληματίζονται όταν έρχονται για το αν θα τα καταφέρουν - κάποιες περιπτώσεις παιδιών που δεν μπόρεσαν τελικά να ανταπεξέλθουν όταν έφυγαν και γύρισαν.

**K5** : Είναι πιο ανοιχτόμυαλοι. Ή τουλάχιστον, αυτό προσπαθούμε να τους κάνουμε να είναι. Υποτίθεται ότι ο λογότυπός του είναι World School, έτσι; Δηλαδή, δεν κοιτάζουμε μόνο σε ένα μόνο κομμάτι του εαυτού μας, της χώρας μας, αλλά κοιτάζουμε γενικά όλη την ανθρωπότητα κι όλη την υφήλιο. Ανεξάρτητα εθνικότητας, φύλου, θρησκείας κλπ. Έχεις να κάνεις έρευνα, έχεις να ψάξεις να βρεις πηγές, έχεις ταυτόχρονα να κάνεις και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις σου οι οποίες είναι το φιλανθρωπικό έργο, η εξάσκηση, να είσαι συνέχεια σε εγρήγορση, να είναι το σώμα σου σε καλή κατάσταση. Πάντοτε να έχουν και τις παράλληλες εκδηλώσεις που κάνουν. Δεν είναι μόνο διάβασμα κι αυτό είναι όλο.

**K6** : Ίσως θα έχουν απαιτήσεις. Γιατί ξέρουν τι πληρώνουν. Συχνά λειτουργούν με βάση αυτό. Ένα άλλο είναι η αίσθηση entitlement που έχουν στη γνώση, στο να έχουν αυτές τις φιλοδοξίες,

στο ότι αυτοί πρέπει να βρεθούν σε κάτι καλό. Στις προσδοκίες τους, δηλαδή, θεωρούν ότι δικαιούνται να έχουν υψηλές φιλοδοξίες, με δέχονται όλοι. Λόγω κοινωνικο-οικονομικού κύκλου, τάξης, νομίζουν ότι όλα τα παιδιά τους θα καταλήξουν στην Οξφόρδη, στο Χάρβαρντ, στο Κέμπριτζ. Στα καλύτερα. Δεν είναι έτσι, αλλά τέλος πάντων.

**K7** : Έχουν μάθει να δουλεύουν μόνοι τους και νομίζω ότι είναι πιο έτοιμοι για το πανεπιστήμιο με την έννοια ότι έχουν μάθει να οργανώνουν το χρόνο τους, να διεξέρχονται ένα μεγάλο υλικό μέσα από το οποίο μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα, μπορούν να διαβάζουν κριτικά.

**K8** : Διαφορετική ψυχοσύνθεση: ένας διετής κύκλος, σε αντίθεση με τον μαθητή της Γ' Λυκείου. Λίγο πιο άνετος γιατί δίνει λίγα μαθήματα τα οποία τα έχει σε έναν βαθμό επιλέξει – υποτίθεται ότι διαλέγει αυτά που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά του, σε αντίθεση με τον μαθητή του Λυκείου. Υπάρχει παιδί το οποίο πρέπει να δώσει Χημικός Μηχανικός στο Πολυτεχνείο και δεν έχει μάθημα Χημείας. Τα οποία είναι λίγο ευτράπελα. Είναι άλλο πράγμα να κάνεις σε 12 άτομα, είναι περισσότερο ατμόσφαιρα φροντιστηρίου και λιγότερο ατμόσφαιρα τάξης. Στο Ενιαίο ο μαθητής σε έχει ανάγκη λόγω του βαθμού, άρα έχει την τάση να σε κοροϊδέψει. Στο IB έχει την τάση να σε κοροϊδέψει μόνο στο πρώτο έτος. Γιατί απ' τη στιγμή που ξέρει ότι τον Οκτώβριο του δεύτερου έτους έχει βάλει το prediction, πλέον έχει μια πάρα πολύ καθαρή σχέση μαζί του και αν θέλει έρχεται, αν θέλει κάνει τη δουλειά του. Επομένως είναι μια σχέση πιο καθαρή, δεν σε έχει ανάγκη.

**K9** : (κερδίζουν μια αυτονομία;) Βέβαια, σε πολύ μεγάλο βαθμό, έστω κι αν το κάνουν σκάρτα. Οι μαθητές του IB ξαφνιάζονται διότι δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία ποτέ να διαλέξουν τι θέλουν να κάνουν. Πολλά παιδιά τα οποία σερνόντουσαν στα προηγούμενα χρόνια, βρίσκουν ένα πεδίο δράσης που τα ενδιαφέρει και κινητοποιούνται. Τα παιδιά να πάρουν τη μελέτη τους και τη μάθησή τους στα χέρια τους. Δηλαδή μέσα στο IB να αλλάξουν, αυτός είναι ο στόχος.

**K10** : Σε έναν βαθμό δεν ξέρω αν έχει να κάνει με τα ίδια τα παιδιά ή με τους γονείς τους. Σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι τα παιδιά που επιλέγουν το IB. Θεωρητικά θα μπορούσε να είναι περισσότερο ανοιχτά, αλλά δεν είμαι πολύ σίγουρος. Τα παιδιά που είναι καθαρά ότι εγώ το κάνω επειδή θέλει η μαμά μου να βγάλω 7, ξεχωρίζουν αρνητικά. Χωρίς να σημαίνει ότι κάποιες φορές δεν τα καταφέρνουν, έτσι;

**4. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αυτών των σχολείων επενδύουν περισσότερο στις σπουδές τους;**

**K1:** Ναι, ναι, και κυρίως επενδύουν οι γονείς. Οι γονείς, και λόγω της οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια, γίνονται τρομερά πιεστικοί.

**K2 :** Επενδύουν περισσότερο στον εαυτό τους - διαφορετικό από το Ενιαίο που επενδύουν στους βαθμούς τους.

**K3 :** Ναι. Οποσδήποτε πρέπει - κάνουν και πολλές άλλες δραστηριότητες.

**K4 :** Ίσως σε γενικές γραμμές, ναι - πορώνεται στη διάρκεια των σπουδών. Είναι και σε ένα περιβάλλον που είναι κάπως ανταγωνιστικό - μια τάση να πάω καλά, να πάω καλύτερα, να γίνω κάποιος.

**K5 :** Όχι. Νομίζω ότι εξίσου τα παιδιά και στο IB και στο Γενικό Λύκειο, όταν στοχεύουν για κάτι υψηλό και σωστό, κάνουν την ίδια ακριβώς προσπάθεια. Απλώς, είναι πιο πολυεπίπεδη η προσπάθεια.

**K6 :** Ναι, αλλά απ' την άλλη έχω την αίσθηση ότι είναι μια νοοτροπία δεκαετιών που κάπως διατρέχει την ελληνική κοινωνία: η επένδυση στις σπουδές του παιδιού έτσι όπως οι σπουδές έχουν συνδυαστεί με την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Σε αυτές τις τάξεις ίσως να υπάρχει και περισσότερο ότι εκεί που είμαστε δεν είναι ότι το θέλουμε γιατί θα έχουμε μια καλύτερη ζωή απαραίτητα, αλλά ότι γιατί ένας άνθρωπος πρέπει να έχει πάει στο πανεπιστήμιο, να έχει κάνει κάτι δημιουργικό, είναι ενός τύπου απαραίτητο πράγμα, δεν γίνεται τώρα το παιδί του ενός και του άλλου να μην πάει στο πανεπιστήμιο. Αλλά υπάρχει σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτό το do your dream, do what you like από ότι ίσως η απαίτηση ενός πιο μικρομεσαίου, μιας μεσαίας τάξης.

**K7 :** Επειδή σε εμάς το πρόγραμμα είναι διετές, έχει μια απαίτηση αφοσίωσης απ' τον μαθητή κανονικά και τα δυο χρόνια, ενώ στο ελληνικό σύστημα τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο στην Γ' Λυκείου.

**K8:** Όχι, όχι. Ίσως και λίγο λιγότερο. Για την ίδια σχολή, εγώ νομίζω ότι στο IB χρειάζεται λίγο λιγότερος κόπος από ότι στην αντίστοιχη επιπέδου σχολή στην Ελλάδα.

**K9 :** Ναι (χρόνο, κόπο, προσπάθεια, όνειρα).

**K10 :** Λογικά, ναι, αυτό θα έλεγε η λογική. Σιγά-σιγά μπαίνουν στο ρυθμό και περισσότερο να θέλουν εκείνοι να επενδύουν περισσότερο. Και πιθανότατα οι γονείς πάλι.

## Α.2.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ

### 5. Για ποιο λόγο επιλέγουν οι γονείς τα συγκεκριμένα σχολεία;

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Πιο σημαντικό νομίζετε ότι κρίνουν το κύρος και τη φήμη του σχολείου, ή κυρίως τα προσόντα που αποκομίζουν από την αξία και απήχηση του Διεθνούς Απολυτηρίου παγκοσμίως;
- Θεωρούν τη Διεθνή Εκπαίδευση ανώτερη της εθνικής; Εάν ναι, για ποιους λόγους το πιστεύουν αυτό;
- Θεωρούν ότι το Διεθνές Απολυτήριο προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας;

Αναφέρατε μερικούς από τους λόγους που το πιστεύουν αυτό.

**K1:** Συνήθως είναι απόφοιτοι ξένων σχολείων - κομμάτι του προφίλ της οικογενείας - ναι (**με το κύρος**). (**Στοχεύουν στα πανεπιστήμια στο εξωτερικό**);. Ναι - (το Diploma) δίνει ένα άνοιγμα σε μία αγορά του εξωτερικού - αναζητούν δουλειά και βρίσκουν στο εξωτερικό, το θεωρεί δεδομένο ότι δεν μπορεί να γυρίσει στην Ελλάδα να δουλέψει. Δεν δίνω (τα χρήματα) για να μπει σε ένα 'δεύτερο', τα δίνω για να μπει στο καλύτερο, σαν εκβιασμός.

**K2 :** Θέλουν τα παιδιά τους να έχουν καλή μόρφωση - στην Ελλάδα δεν θα βρουν αυτή τη μόρφωση - θα είναι πιο έτοιμοι να αρπάξουν την ευκαιρία και να βρουν δουλειά - το εξωτερικό γι' αυτούς είναι πιο ανοιχτό μυαλό.

**K3 :** Πάνω από 90% των γονέων, το κριτήριό τους ήταν να πάνε να σπουδάσουν έξω. Εκτίθεται το παιδί δυο χρόνια και κάνει όλα τα μαθήματα στα Αγγλικά - καλύτερα προετοιμασμένο και από πλευράς γλώσσας αλλά και από πλευράς δεξιοτήτων. Στο πανεπιστήμιο όχι, δεν έχουν κατασταλάξει...ένα 70% ξέρουν την κατεύθυνση.

**K4 :** Είμαι σε ένα σχολείο που είναι μεγάλο, με καλή φήμη, δηλαδή θεωρείται ένα πολύ καλό IB στα IB σχολεία που προσφέρονται – οπότε το παιδί που έρχεται, πολύ συχνά αν είναι και εκτός σχολείου, έχει επιλέξει το σχολείο ως ένα καλό σχολείο για να το βοηθήσει να πάει παρακάτω, οπότε λίγο πορώνεται στη διάρκεια των σπουδών. Το IB έχει ένα ειδικό κοινό... που έχει και συγκεκριμένα συνήθως κοινωνικά χαρακτηριστικά. Άνθρωποι πιο πολύ σε μεγάλες πόλεις - ενός οικονομικού, μορφωτικού, τέλος πάντων κοινωνικού επιπέδου που να μπορεί και να το παράσχει στο παιδί του - συχνά είναι γονείς που έχουν σπουδάσει έξω οι ίδιοι, άρα είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα ότι το παιδί μου θα πάει έξω, πόσο μάλλον το προτρέπουν να πάει

έξω, ειδικά σε αυτή τη συγκυρία - έχει μια φήμη, γιατί είναι ένας μικρόκοσμος, ας πούμε, με συγκεκριμένα πάλι κοινωνικά κτλ, οικονομικά χαρακτηριστικά που για κάποιους γονείς λειτουργεί αυτό ως κριτήριο, θεωρούν δηλαδή ότι το παιδί τους να δικτυώνεται με έναν τρόπο, φτιάχνει ένα μικρό περιβάλλον που θα το βοηθήσει μετά.

**K5** : Η σχεδόν σίγουρη εξασφάλιση, μέσω του διπλώματος του IB, μιας θέσης σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού.

**K6** : Το IB το διαλέγουν για το prestige, σίγουρα. Το prestige και η υπεραξία που θεωρούν ότι έχει το πτυχίο στην Αγγλία. Υπάρχουν παιδιά που έχουν τελειώσει το σχολείο, έχουν περάσει στην Αγγλία και νομίζω ότι αν έδιναν Πανελλήνιες δεν θα περνάγανε, κατά πάσα πιθανότητα. Έτσι όπως είναι στημένο το IB κι έτσι όπως γίνονται rampered αυτά τα παιδιά και προσέχονται έτσι ώστε να μπου τελικά κάπου, νομίζω ότι μπορούν μετά οι γονείς να λένε «το παιδί σπουδάζει στην Αγγλία». Είναι ένα κοινωνικό αξίωμα αυτής της τάξης. Από την άλλη, υποτίθεται ότι το διαλέγουν γιατί είναι ένα καλό παιδαγωγικό πρόγραμμα που έχει όλο αυτό το προφίλ, ότι το παιδί εδώ θα μάθει να σκέφτεται. Προσβλέπει στη διεθνή εκπαίδευση. Τη Δυτική. Δηλαδή, αυτό που είναι αγγλόφωνο...Ως ανώτερη της εθνικής. Διαλέγουν το IB γιατί θεωρούν ότι είναι πολύ καλύτερο από το ελληνικό πρόγραμμα. Και φυσικά γιατί είναι τελείως απαξιωμένα τα ελληνικά πανεπιστήμια στη συνείδησή τους. Βέβαια θα το συνδέσουν το πανεπιστήμιο με την επαγγελματική αποκατάσταση και μια καλή ζωή. Ότι τα παιδιά θα έχουν σίγουρα καλύτερες ευκαιρίες να βρεθούν στην αγορά εργασίας, σε ανταγωνιστικές, έτσι, συνθήκες. Να μπορούν να ανταγωνιστούν. Επίσης, είναι διαβατήριο για να μπορείς να κάνεις μια καριέρα στο εξωτερικό, στην Ελλάδα ή και στο εξωτερικό. Και βασικά στο εξωτερικό. Ότι γίνεσαι πολίτης του κόσμου. Το παιδί μου θα πάει να σπουδάσει στην Αγγλία ή στην Αμερική, ή αν θες και στη Γαλλία και στην Ελβετία, καμιά φορά και στην Ολλανδία. Το παιδί μου θα σπουδάσει στην Αγγλία, μετά μπορεί να μείνει εκεί. Αν θα τα ρωτήσεις τις πρώτες μέρες που γνωρίζεις τα τμήματα, γιατί διάλεξες το IB, γιατί δεν έμεινες στο Ενιαίο Λύκειο, θα σου πουν όλα αυτά τα «θέλω να ζήσω στο εξωτερικό, θέλω να σπουδάσω έξω γιατί εδώ τα πανεπιστήμια είναι χάγια» και επίσης, θα σου πουν «γιατί αυτό είναι ένα καλό πρόγραμμα που εγώ μπορώ να διαλέξω και θέλω να κάνω μέχρι να φτάσω στο πανεπιστήμιο, μπορώ να φτιάξω το πρόγραμμά μου όπως με ενδιαφέρει».

**K7** : Σίγουρα, ναι (σχετ. με το κύρος και τη φήμη του σχολείου). Οι περισσότεροι γονείς έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό κι αυτό δημιουργεί μια κατεύθυνση ήδη στην οικογένεια ότι τα παιδιά τους θα σπουδάσουν στο εξωτερικό. Λόγω κοινωνικού επιπέδου, εισπράττω πολύ συχνά μια απαξίωση των ελληνικών πανεπιστημίων. Θεωρούν ότι τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι κακά.



Που δεν είναι, κατά τη γνώμη μου. Ταυτόχρονα είναι και ένα κομμάτι του οικογενειακού prestige. Θεωρούν ότι η καλύτερη δυνατή επιλογή που προσφέρει αυτό το ακριβό σχολείο ή ο τύπος της ιδιωτικής εκπαίδευσης που διάλεξαν είναι το IB, ενώ δεν είναι σαφές ούτε τι θέλουν να σπουδάσουν τα παιδιά ούτε αν πραγματικά θέλουν να κάνουν αυτό το πράγμα και να φύγουν στο εξωτερικό. Είναι μια επιλογή λίγο ψυχαναγκαστική των γονιών που έχει να κάνει και με το τι σχολείο θα τελειώσει το παιδί μου και το παιδί μου πρέπει να βγει έξω να σπουδάσει γιατί είναι το παιδί μου. Οι μαθητές μου των προηγούμενων ετών, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό αμέσως μετά το τέλος των σπουδών τους. Τελειώνουν τις σπουδές, κάνουν μάστερ, τα αγόρια έρχονται και κάνουν στρατό, δεν μπορούν να δουλέψουν εδώ και φεύγουν και βρίσκουν δουλειά έξω. Οι πιο πολλοί μου μαθητές δουλεύουν στην Αγγλία.

**K8** : Είναι πολλά. Υπάρχει μια μερίδα παιδιών που λόγω μόδας και φίλων πάνε στο IB. Στα περισσότερα IB είναι πιο χαλαρά και με τις απουσίες και με τα διαγωνίσματα. Δηλαδή, είναι λίγο πιο φιλικό προς το μαθητή το περιβάλλον. Δεν έχει αυτόν τον καθημερινό έλεγχο, είναι λίγο πιο ακαδημαϊκό το μάθημα. Δηλαδή, μπαίνει ο καθηγητής μέσα, δεν εξετάζει τις ασκήσεις που έχει βάλει. Δηλαδή, είναι πιο φλου. Μια δεύτερη ομάδα παιδιών είναι επειδή οι γονείς τους βλέπουν την κατάσταση στα ελληνικά πανεπιστήμια και δεν θέλουν σε αυτό εδώ το χάος να μπλέξει το παιδί, με τις καταλήψεις, με τα μαθήματα που δεν γίνονται, με όλο αυτό το μπάχαλο. Και υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία παιδιών, που σημαίνει ότι κι οι γονείς τους είναι ευκατάστατοι, έχουν κι οι ίδιοι σπουδάσει έξω, είναι πάρα πολύ συχνό το φαινόμενο το παιδί να πηγαίνει να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο του μπαμπά ή της μαμάς.

**K9** : Υπάρχουν πολλοί γονείς που κινητοποιούνται απ' το ότι το παιδί τους θα βρίσκει ένα νόημα σε αυτού του τύπου τα πράγματα. Υπάρχουν γονείς που λένε «είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη, δεν θέλω τίποτα άλλο απ' το σχολείο, το παιδί μου έρχεται κι έχει ενδιαφέρον γι' αυτό το πράγμα». Είναι ευχαριστημένο, το σχολείο του αρέσει. Υπάρχουν γονείς που βάζουν τα παιδιά τους εκεί με πολύ αυστηρή στόχευση, ιδίως αν είναι ικανά, για να πάνε σε ένα τοπ τοπ πανεπιστήμιο. Αλλά αυτοί είναι πολύ λίγοι διότι πώς θα πάνε στο Χάρβαρντ και στην Οξφόρδη;

**K10** : Αυτά (κύρος, πρόσβαση σε αγορά εργασίας) παίζουν πάρα πολύ. Κι αυτοί είναι κακοί γονείς. Τους ενδιαφέρει απλά και μόνο το αποτέλεσμα. Δηλαδή όταν κάποιος γονιός σου πει ότι εγώ φέρνω το παιδί μου για να πάρει καλό πτυχίο και να πάρει καλή δουλειά μετά. Τον ενδιαφέρει μόνο και μόνο να πάρει την επίδοση χωρίς τίποτα άλλο. Δεν με ενδιαφέρει πώς θα το πάρει, αν ο ιδιαίτεράς πάει και του γράφει όλα ... δηλαδή το IB γίνεται λίγο όπως είναι κι η Ελλάδα. Υπάρχουν και πιο συνειδητοποιημένοι γονείς. Λένε εγώ το έφερα εδώ διότι είναι το

καλύτερο IB στην Ελλάδα, για να μην πω των Βαλκανίων. Τους ενδιαφέρει σίγουρα να πάει το παιδί τους σε ένα καλό πανεπιστήμιο, αλλά τους ενδιαφέρει και το πώς θα πάει, να διαβάσει, να μάθει κ.τ.λ.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Β΄ : ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Ερευνητικό ερώτημα: Οι μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες διαφοροποιούνται από τις κλασσικές, και εάν ναι, ως προς τι;

### **B1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**6. Πώς κρίνετε το Πρόγραμμα Σπουδών του Διεθνούς Απολυτηρίου σε σύγκριση με αυτό του Υπουργείου Παιδείας;**

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Περισσότερο ή λιγότερο απαιτητικό;
- Εάν το κρίνετε περισσότερο απαιτητικό, μπορείτε να αναφέρετε μερικούς από τους λόγους;

**K1:** Πολύ ισορροπημένο - πολύ λογικό μέσα σε μία διατία και καλύπτουνε ανάλογα με το τι θέλεις να σπουδάσεις. (Συμβαδίζει και με τις ικανότητες και με τα ενδιαφέροντά τους;) Ναι, ναι.

**K2 :** Διαφορετικό. Θεωρώ το Ενιαίο είναι απαιτητικό διότι έχεις πάρα πολλές πληροφορίες που δεν είναι ανάγκη να τις οικειοποιείς. Αν η απαίτηση είναι να το μάθεις απέξω, όχι είναι πιο απαιτητικό το Ενιαίο. Αν η απαίτηση είναι το να περάσεις από διαδικασίες, το να κάνεις συνδυετικές σκέψεις, τότε το IB είναι πάρα πολύ πιο δύσκολο.

**K3 :** Το ίδιο απαιτητικό - με διαφορετικό τρόπο.

**K4:** Είναι πάνω απ' το δικό μου επίπεδο. Απαιτητική η δουλειά που έχει να κάνει το παιδί και τα τελευταία χρόνια ειδικά έχει γίνει απαιτητική σε βαθμό που οι καθηγητές τραβάμε τα μαλλιά μας. Θεωρώ ότι ξεφεύγει από αυτό που είναι αναμενόμενο για ένα παιδί αυτής της ηλικίας, που δεν θα κάνει κιόλας σχετικές σπουδές.

**K5** : Είναι άλλη φιλοσοφία, εξίσου απαιτητικό και σε κάποιες περιπτώσεις σίγουρα περισσότερο απαιτητικό. Είναι ένας μύθος ότι «Α, εντάξει, πάνε στο IB για να την αράξουν, πάνε στο IB για να μην διαβάσουν για Πανελλήνιες».

**K6** : Δεν θεωρώ ότι είναι απαιτητικό. Είναι αρκετά ευχάριστο. Υπάρχει μια κριτική για το πρόγραμμα του IB ότι σαν να είναι και λίγο outdated.

**K7** : Το θεωρώ περισσότερο απαιτητικό, αλλά και πιο ταιριαστό σε αυτό που κατά τη γνώμη μου πρέπει να είναι η εκπαίδευση. Είναι πολύ απαιτητικό γι' αυτούς.

**K8** : Στο IB υπάρχει μεγάλο πλάτος και πολύ λίγο βάθος, σε αντίθεση με το ελληνικό σύστημα που είναι πάρα πολύ στενό και το βάθος απροσμέτρητο. Είναι κάτι άλλο. Είναι λίγο πιο χαλαρά. Μοιάζει περισσότερο με το σύστημα το οποίο έδωσα εγώ, το σύστημα που υπήρχε στην Ελλάδα μέχρι το '80. Είναι πάρα πολύ μεγάλη η ύλη, ο καθηγητής τρέχει να την προλάβει.

Και μετά πρέπει να πάρουμε υπόψη μας ότι στα Μαθηματικά υπάρχουν τρία levels. Το high, το standard και το studies. Στο χαμηλό στο studies και τα δυο paper είναι με κομπιουτεράκι. Το οποίο δεν είναι κομπιουτεράκι, είναι GDC (Graphic Display Calculator) που μόνο καφέ δεν ψήνει. τα πανεπιστήμια της Αγγλίας, τους είπαν λοιπόν ότι αυτό δεν μπορεί να συνεχιστεί κι έτσι στο υψηλό και στο μεσαίο επίπεδο πλέον υπάρχει ένα paper, το paper 1 το οποίο είναι χωρίς κομπιουτεράκι και το paper 2 με κομπιουτεράκι. Που σημαίνει ότι ένα μεγάλο μέρος της δουλειάς γίνεται με αυτό. Κι αυτός είναι και ο λόγος που πάρα πολύ συχνά έχω ιδιαίτερα από φοιτητές στην Αγγλία στους οποίους κάνω μάθημα κυρίως στατιστική για να τους εξηγήσω πώς χωρίς το GDC θα λύσουν το πρόβλημα με ένα απλό κομπιουτεράκι που τους επιτρέπεται στην Αγγλία. Η ειρωνεία είναι ότι ενώ το IB έχει το GDC, σε κανένα πανεπιστήμιο δεν γίνεται δεκτό. Άρα το παιδί πάει στο πανεπιστήμιο με λανθασμένη προετοιμασία.

**K9** : Η σύλληψη του International Baccalaureate είναι προετοιμασία για ακαδημαϊκές σπουδές. Έχει ανοίξει όμως πια. Δίνει και επιβεβαιώσεις σπουδών. Το IB έχει προσθέσει επαγγελματική κατάρτιση. Απ' το 1996 το IB είναι πρόγραμμα σπουδών από τριών ετών μέχρι 18. Άρα έχει και μια παιδαγωγική η οποία δεν αφορά εξετάσεις. **(πιο απαιτητικό;)** Ναι. **(Επειδή έχουν μάθει σε άλλον τρόπο;)** Ναι. Κανένας δεν σου λέει στην Ελλάδα «πες μου τι σκέφτεσαι». Το IB ζητάει μια παιδαγωγική δημιουργική. Όταν κάνει εξετάσεις το IB, προσπαθεί να δει πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γνώση τους. Δεν θα σε κρίνει επειδή δεν έχεις καλύψει την ύλη. Θα σε κρίνει απ' τον τρόπο με τον οποίον χρησιμοποιείς όσα έμαθες. Στο TOK σημασία έχει ότι ένα παιδί 17 – 18 χρονών χτίζει ένα επιχείρημα και το υποστηρίζει. Στην περίπτωση του IB, η βαθμοθηρία σκοτώνει την παιδαγωγική. Είναι ένα πρόγραμμα αριστείας. Όχι γιατί βγάζει άριστους μαθητές,

ως προς τα αποτελέσματα. Αλλά παρέχει μια σφαιρική παιδεία, επαρκώς εξατομικευμένη. Τα παιδιά διαλέγουν μέσα στα ενδιαφέροντά τους. Πρόγραμμα που επιδιώκει μια αριστεία, δημοκρατική αριστεία, που δεν συνδέεται με τα αποτελέσματα, αλλά συνδέεται με την πραγματική παιδεία των ανθρώπων. Σε σύγκριση τώρα με την αριστεία των αποτελεσμάτων, απέχει.

**K10** : Καμία σχέση. Ειδικά στα Οικονομικά. Καμία σχέση η ύλη η δική μας. Κάτι άλλο (στην οπτική). Η ύλη στο Ενιαίο ήταν πρώτα απ' όλα μόνο στη Γ' Λυκείου. Παίρνουν και στην Α' Λυκείου κάτι σαν Οικονομικά, που είναι τελείως απέξω πράγματα. Δεν το λέω ότι είναι εύκολα, είναι δύσκολες κάποιες από αυτές τις ασκήσεις, αλλά είναι άσκηση. Στο IB ένα paper που πιάνει 20%, το υπόλοιπο 80% ως υλικό του είναι τελείως διαφορετικό. Είναι Essay Questions: τι χρειάζεται η τάδε χώρα για να αναπτυχθεί. Ερωτήσεις που άμα τις δεις, θα πεις 'καλά αυτές θα αρχίσει να απαντάει ο 18χρονος;' Ναι, είναι απαιτητικά, αλλά βέβαια είναι και σε τι μπορεί να απαντήσει αυτό το παιδί.

## **7. Τι διαφορετικό διδάσκονται και μαθαίνουν οι μαθητές εδώ;**

**K1** : Εξατομίκευση, εξατομίκευση. Έρχονται από το ελληνικό σύστημα που είναι πάρα πολύ δύσκολο. Το ελληνικό σύστημα δεν έχει μάθει στα παιδιά να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη - οι γνώσεις τους είναι όπως είναι στα λυσάρια στο δικό μου μάθημα - μάθε το απέξω και γράφτο και είναι εντάξει.

**K2** : Κριτική σκέψη που δεν εξαρτάται απ' τον καθηγητή - στο Ενιαίο ο καθηγητής είναι βασιλιάς έως το τέλος.

**K3** : Στο Ενιαίο...πολύ περισσότερο να στηριχτούν στην απομνημόνευση. Στο IB με τον ίδιο κόπο και την ίδια ενέργεια και τον ίδιο χρόνο, δεν καλούνται να απομνημονεύσουν, καλούνται να μάθουν. Ο ίδιος κόπος είναι πιο ανταποδοτικός στο IB, στο ελληνικό είναι διαγωνισμός. Ενώ εδώ, αν περάσεις αυτό το κατώφλι, έχεις μπει στο πανεπιστήμιο.

**K4** : Καλείσαι να δουλέψεις πολύ περισσότερο κριτικά, αυτό σημαίνει και με βιβλιογραφία και με πράγματα που δεν είναι έτοιμα - δεν υπάρχει το βιβλίο το οποίο μπορείς να μάθεις απέξω και να το επαναλάβεις. Ζητάει άλλου τύπου δεξιότητες να αναπτύξουν τα παιδιά και κατά τη γνώμη μου αυτό είναι και το πλεονέκτημά του.

**K5** : Μαθαίνουν τον τρόπο να διαβάζουν. Να αξιοποιούν πληροφορίες από βιβλιογραφία, να χρησιμοποιούν την κριτική τους ικανότητα, να κάνουν εργασίες, εργαστήρια. Ένα Science

μάθημα είναι υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως τι θα σπουδάσουν. Να παίρνουν πληροφορίες και μετρήσεις κι αποτελέσματα, να τα αναλύουν, να τα αξιοποιούν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Αυτό δεν γίνεται στο Ενιαίο σχολείο.

**K6 :** Είναι αυτό που έχουν μάθει «πες μου τι είναι, πες μου πώς είναι τα πράγματα κι εγώ να τα μάθω απέξω». Και υπάρχει σε μεγάλο βαθμό υποτίθεται συνολικά στο IB, στον τρόπο που διδάσκει τα αντικείμενα, πρέπει να ξεμάθεις αυτό, γιατί εδώ σκεφτόμαστε κριτικά, κάνετε τα πράγματα μόνοι σας κτλ. Θα περίμενα να είναι πιο open-minded και πιο μακριά από αυτή την κουλτούρα του αποστηθίζω, ο δάσκαλος είναι εκεί για να μου δώσει έτοιμες απαντήσεις. Δεν είναι, όμως. Οπότε πρέπει κι αυτό να το αποδομήσουν. Το IB έχει μια δομή που κάνει reflect λίγο κάποια ιδανικά. Ο άνθρωπος τελειώνοντας αυτό που λέμε δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένας πολίτης του δυτικού κόσμου πρέπει να έχει κάνει τα Μαθηματικά του, να έχει κάνει μια Λογοτεχνία, γλώσσα, τη μητρική του σε ένα επίπεδο, να ξέρει τη λογοτεχνία του. Να έχει κάνει μια δεύτερη γλώσσα, να έχει κάνει μια φυσική επιστήμη, να έχει κάνει μια ανθρωπιστική επιστήμη, να έχει τη δυνατότητα να διαλέξει ένα μάθημα από αυτά που λένε Τέχνες. Έχει έξι γκρουπ μαθημάτων, δηλαδή, και είσαι υποχρεωμένος /-η να πάρεις κάτι... δηλαδή, Μαθηματικά θα κάνουν όλοι. Τη γλώσσα τη μητρική τους, ή μια αν έχουν δυο μητρικές, θα την κάνουν οπωσδήποτε. Η είσαι υποχρεωμένος να πάρεις μια Φυσική Επιστήμη, δεν θα τελειώσεις το Λύκειο χωρίς να έχεις κάνει. Δηλαδή το Diploma του IB, εκφράζει αυτό το ιδανικό. Είναι του ανθρώπου που θα τελειώσει και θα έχει μια σφαιρική παιδεία. Και στο κέντρο της δομής βρίσκεται το Theory of Knowledge, που είναι να προβληματιστούμε όλοι με το τι είναι η γνώση, πώς μαθαίνουμε, πώς παράγεται αυτό το πράγμα. Αυτό το Extended Essay, που είναι αυτή η μεγάλη εργασία που θα την κάνουν σε ένα απ' τα αντικείμενά τους. Να μάθουν, δηλαδή, τι σημαίνει έρευνα σε αυτό το ακαδημαϊκό πλαίσιο. Και το πρόγραμμα του εθελοντισμού, τις 150 ώρες που κάνουν το CAS.

**K7 :** Η λογική του IBO είναι ότι δίνει στα παιδιά εργαλεία και τα παιδιά αναλύουν και συνθέτουν μόνα τους. Τους μαθαίνεις να αναλύουν και να συνθέτουν. Είναι ένα πρόγραμμα το οποίο δεν ενθαρρύνει την απομνημόνευση, ενθαρρύνει την κριτική στάση. Επιτρέπει αποκλίσεις στο τι είναι το σωστό αν αυτό είναι υποστηριγμένο. Ο μαθητής πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος, που σημαίνει ότι έχει εργαλεία.

**K8 :** Επειδή η ύλη είναι τεράστια, δεν μπορεί να υπάρχει παπαγαλία. Δεν υπάρχει βιβλίο. Ο κάθε καθηγητής, για κάθε μάθημα, διαλέγει το δικό του βιβλίο. Δεν είναι όπως εδώ υπάρχει το ευαγγέλιο κι εσύ λες τύπου απόστολος κι αν δεν το πεις ακριβώς σε κόβει. Μπορείς να το εκφράσεις με οποιονδήποτε τρόπο. Αυτή είναι η μεγάλη διαφορά. Προωθείται η κριτική σκέψη.

**K9:** Οι στόχοι του κάθε μαθήματος είναι η ενεργοποίηση των φυσιολογικών περιεργειών των παιδιών. Και βεβαίως έχει μια σειρά στόχων παιδαγωγικών που λέγεται The Learners Profile, όπου συμπεριλαμβάνει πράγματα όπως την ανάληψη πρωτοβουλίας, την ερευνητικότητα, την φιλοπεριέργεια, το reflection, προσωπικό αναστοχασμό, την ανάληψη ρίσκου κλπ. Είναι αρκετά. Μαθαίνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν το μυαλό τους. Αυτό που λέει ρητορικά το ελληνικό σύστημα, το IB τα κάνει πράξη. Δηλαδή, το να μάθουν να μαθαίνουν. Το να μάθουν να χρησιμοποιούν όλα αυτά τα εργαλεία. Το IB ταιριάζει στην προσέγγιση τη μη βαθμοθηρική. Γιατί παίρνεις ένα παιδί και θες μέσα σε δυο χρόνια να δεις πώς θα εξελιχθεί, τι πολίτης θα γίνει. Τα παιδιά 16 χρονών που έρχονται στα IB τμήματα, δεν τους έχει δοθεί ποτέ η ελευθερία να μιλήσουν, να καταθέσουν την προσωπική τους προβληματική. Και ερχόντουσαν σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα. Πράγμα που για το IB είναι εξαιρετικά σημαντικό. Βρίσκεται στο κέντρο της παιδαγωγικής του. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι υποχρεωτική για όλους, ένα θεμελιώδες πράγμα που δεν αφορά τη γνώση του τάδε συγγραφέα ή του δείνα συγγραφέα, αλλά αφορά το personal growth των παιδιών. Οι Έλληνες φιλόλογοι δεν είναι ακριβώς προετοιμασμένοι γι' αυτό.

**K10 :** Στο IB προσπαθούν να δεις τι συμβαίνει στον κόσμο. Αυτή είναι η διαφορά. Το ένα paper είναι essays, το άλλο paper, που είναι και οι εργασίες που μετράνε στην τελική βαθμολογία είναι ... έχεις ένα άρθρο και γράφεις πάνω σε αυτό. Πώς η οικονομία της Λετονίας θα επηρεαστεί; Έχει τεράστια διαφορά. Τώρα δεν ξέρω τι από αυτά τους μένει τελικά.

## **8. Οι μαθητές εργάζονται και διαβάζουν πιο εντατικά; Χρειάζεται, δηλαδή, περισσότερη προσπάθεια εκ μέρους τους;**

**K1:** Ένα παιδί που έχει κατακτήσει βασικές γνώσεις μέχρι και την πρώτη Λυκείου μπορεί να πάει πάρα πολύ καλά εάν δουλέψει μόνο του, χωρίς κανένα ιδιαίτερο. Διαβάζουν διαφορετικά. Δηλαδή θα διαβάσουν λίγο παραπάνω ένα διάστημα για το ένα μάθημα επειδή θα πρέπει να είναι το deadline για να παραδώσουνε την εργασία - μπορούν να οργανώσουνε καλά το πρόγραμμά τους.

**K2 :** Όχι - δεν χρειάζεται. Χρειάζεται να μάθεις το κόλπο, τη διαδικασία και εξαρτάται το πού θέλεις να πας - η δομή βοηθάει την ουσία του «μαθαίνω».

**K3** : Υπάρχουν παιδιά που τα καταφέρνουν περίφημα χωρίς συστηματική βοήθεια, κυρίως παιδιά τα οποία είχαν βοήθεια και σε όλα τα προηγούμενα χρόνια. Άλλα, δεν μπορούν να ανταποκριθούν χωρίς έξτρα βοήθεια. Κουράζονται αλλά είναι πάρα πολύ ευχαριστημένα. Οι γονείς και μας λένε... τσακώνομαι τώρα για να σταματήσει να διαβάξει. Είναι πάρα πολύ ευχαριστημένα. Έρχονται με κέφι, η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών. Αλλά έχουμε πάρα πολλά παιδιά που δεν ευχαριστιόντουσαν το Ενιαίο, Γυμνάσιο και Λύκειο, και αλλάζουν και πάρα πολύ κι οι επιδόσεις τους.

**K4** : Τα πολύ πειθαρχημένα, τα μελετηρά ας πούμε, παιδιά που ακόμα κι αν έχουν δυσκολίες, θα το παλεύουν, θα το παλεύουν, θα το παλεύουν, γιατί πρέπει να φέρουν έναν καλό βαθμό να πάνε στο πανεπιστήμιο που θέλουν να πάνε.

**K5** : Το πρόγραμμα είναι τόσο απαιτητικό που ένα παιδί το οποίο είναι αποφασισμένο να δουλέψει για να βγάλει έναν ευπρεπή βαθμό στο δίπλωμά του, πρέπει να δουλέψει μπορώ να σου πω και πιο σκληρά από ότι στο Ενιαίο Λύκειο. Ή σίγουρα εξίσου σκληρά.

**K6** : Τα δικά μου τα παιδιά σε αυτό το μάθημα το συγκεκριμένο δεν κάνουν ιδιαίτερα, δεν χρειάζεται να κάνουν ιδιαίτερα, αυτό είναι σίγουρο. Οι καλοί μαθητές θα πάρουν τους καλούς βαθμούς. Είναι σχεδόν αναπόδραστο. Το παιδί, δηλαδή, που θα διαβάσει συστηματικά για 18 μήνες, που θα έχει την όρεξη και το κέφι, είναι λίγο αναπόφευκτο, θα πάρει καλό βαθμό. Τα παιδιά που είναι συστηματικά και οργανωμένα μπορούν να το βγάλουν σχετικά άνετα. Τα παιδιά κουράζονται απ' το άγχος, βασικά. Κι από τις απαιτήσεις κι απ' τις προσδοκίες. Δεν κουράζονται απ' το πρόγραμμα αυτό καθαυτό. Δηλαδή, στην Ελλάδα, IB και φροντιστήριο γίνεται μαζί. Δυσκολεύεται το παιδί, μπορούμε να κάνουμε φροντιστήριο. Μπορούμε να του κάνουμε support.

**K7** : Νομίζω όχι. Απλώς είναι πολύ διαφορετικός ο τρόπος δουλειάς αλλά σε απαίτηση χρόνου όχι. Ένα παιδί το οποίο θέλει να περάσει στο πανεπιστήμιο δουλεύει πάρα πολύ στο ελληνικό σύστημα. Δουλεύουν με διαφορετικό τρόπο, σε χρόνο ίσως και να χρειάζεται να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο... Τα περισσότερα από τα πολύ εύπορα παιδιά έχουν μεγαλώσει με υποστήριξη ιδιαίτερων στο σπίτι από το Δημοτικό, με αποτέλεσμα να μην έχουν μάθει ποτέ να δουλεύουν μόνα τους. Κι όταν έρχονται στο IB και δυσκολεύονται στην προσαρμογή, καταφεύγουν πιο εύκολα στα ιδιαίτερα και πρέπει να κάνουμε έναν αγώνα να πείσουμε τους γονείς ότι αυτό το πράγμα είναι λάθος και δεν τα βοηθάει. Και βέβαια είναι και δικό μας λάθος, των καθηγητών και όσων κάνουν ιδιαίτερα γιατί οι ιδιαιτεράδες καλλιεργούν την εξάρτηση του παιδιού. Δεν τα βοηθούν πάντα.

**K8:** Είναι λίγο πιο χαλαρά. Ενώ υποτίθεται ότι η εργασία γίνεται για να αναπτύξει ο μαθητής την αυτενέργεια, να κάνει έρευνα, είναι πάρα πολλά τα παιδιά που πάνε είτε διαδικτυακά είτε την αναθέτουν σε κάποιον να τους την κάνει. Ένα μελανό σημείο στην Ελλάδα.

**K9 :** Ναι. **(Επειδή έχουν μάθει σε άλλον τρόπο;)** Ναι. Κανένας δεν σου λέει στην Ελλάδα «πες μου τι σκέφτεσαι». Το IB ζητάει μια παιδαγωγική δημιουργική. Επειδή δεν έχουν προεργασία από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι δηλαδή τα 16 τους, αισθάνονται πανικόβλητα από την απαίτηση αυτή. Και γι' αυτό τρέχουν στα ιδιαίτερα. Αυτά είναι θέματα που υπερβαίνουν την παιδαγωγική και φτάνουν στην ψυχολογία και στο άγχος, ας πούμε και στη διαχείριση του άγχους.

**K10 :** Αν διαβάζουν περισσότερο σε σύγκριση με το Ενιαίο δεν θα το έλεγα. Ίσως πολλά παιδιά διαβάζουν πιο συστηματικά ή σε περισσότερο βάθος. Και παρακολουθούν και πιο συστηματικά στην τάξη κ.τ.λ. με εργασίες. Σίγουρα, φαντάζομαι ναι, είναι πιο κονστρακτιβιστικό αυτό το πράγμα, ναι, βοηθάει.

## **9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν στην επίδοση των μαθητών/τριών του IB;**

*Βοηθητική ερώτηση:*

- Οι πολιτισμικές εμπειρίες και το μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών κατά πόσο επιδρούν στην επίδοσή τους;

**K1:** Τους αρέσει πάρα πολύ αυτό το στυλ σχολείου - είναι χαρούμενα, είναι ευτυχισμένα. **(Τους αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης )** Ναι, ναι, ναι. Και ο τρόπος που εμείς τους μιλάμε - έχουμε αμεσότητα και άνεση, ελευθερία **(Το ήδη υπάρχον επίπεδο που ήδη φέρουν μαζί τους, το υπόβαθρο, τους βοηθάει;)** Καλό είναι - τα προηγούμενα χρόνια γινόταν μια πιο αυστηρή επιλογή - ίσως πάρουμε και παιδιά που παλιά δεν θα τα παίρναμε.

**K2 :** Η δομή του προγράμματος - στην αποστήθιση, βάζεις και νοητική δουλειά, βάζεις και διαδικασίες και αυτό είναι ακαταμάχητο.

**K3 :** Μέτριοι μαθητές οι οποίοι πάνε πάρα πολύ καλά στο IB γιατί τους πάει το σύστημα, γιατί το ευχαριστούνται πιο πολύ - τους ταιριάζει πολύ η φιλοσοφία: δεν χρειάζεται να απομνημονεύσω, χρειάζεται να μάθω - η ελευθερία του να εκφράζονται όπως θέλουν και να μη



χρειάζεται να το απομνημονεύσουν απ' την αρχή μέχρι το τέλος το οποιοδήποτε μάθημα, τους βοηθάει πάρα πολύ.

**K4** : Σίγουρα αυτό που είναι από πριν, σίγουρα το πόσο θα τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον ή θα αισθανθούν ότι κάτι καταφέρνουν, κάποιο νόημα βρίσκουν σε αυτό που γίνεται και θα το παλέψουν. Η φιλοδοξία που τυχόν έχουν.

**K5** : Ένα παιδί με περισσότερες εμπειρίες, ταξίδια, βιώματα, γνωρίσματα, ακούσματα, σίγουρα βοηθάει στο να ενταχθεί καλύτερα μέσα στο πρόγραμμα και να το διεκπεραιώσει λίγο ευκολότερα.

**K6** : Η συστηματικότητα. Το να παρακολουθώ, το συστηματικό διάβασμα της βδομάδας, το ότι δεν αφήνω κανένα αντικείμενο, δεν περιμένω να διαβάσω λίγο πριν από εξετάσεις, σίγουρα θα επιδράσει στην επίδοση. Παράγοντας για την καλύτερη επίδοση είναι το πόσο θα τους ευχαριστεί το ότι τους καλεί να έχουν περισσότερη πρωτοβουλία το πρόγραμμα. Βέβαια, αυτά όλα, είναι σε επίπεδο διακήρυξης. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τους βοηθάει με την έννοια των παροχών. Τους βοηθάει με την έννοια ότι έχει ένα πρόβλημα το παιδί, πολύ πιθανά ο γονιός θα κλείσει το ραντεβουδάκι του, θα πάει να βρει τον διευθυντή. Οι απαιτήσεις του πελάτη. Το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο κι το πολύ-πολιτισμικό δεν θεωρώ ότι έχει κάποια ουσιαστική επίδραση στο να είναι καλύτεροι. Δηλαδή, ότι ένα παιδί από μια χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη, που ας πούμε ακαδημαϊκά είναι δυνατό, όμως, δεν θα μπορούσε - και ξέρει τα Αγγλικά, ξαναλέω, μην το ξεχάσουμε αυτό – δεν θα μπορούσε να τα βγάλει πέρα, γιατί δεν έχει πάει τριάντα φορές στη ζωή του στην Αγγλία, ε, δεν το πιστεύω.

**K7** : ένας αρνητικός παράγοντας είναι ο χρόνος προσαρμογής στο καινούργιο πρόγραμμα. Τα παιδιά έρχονται με μειωμένη αυτοπεποίθηση και δεν τολμούν να συνθέσουν προσωπικά κείμενα και προσωπική στάση απέναντι σε αυτά που τους ζητώνται. Ένας παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά είναι το ότι είναι από ευκατάστατες οικογένειες. Μπορεί να έχουν όλη την υποστήριξη που χρειάζονται στο σπίτι, αλλά αυτό συνήθως επιδρά αρνητικά γιατί δεν μαθαίνουν να δουλεύουν μόνοι τους... Το φροντιστηριακό έχει να κάνει με το ότι τους δίνεις σημειώσεις, τις μαθαίνουν απέξω και μετά γράφουν κάπου αυτό που έμαθαν απέξω. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι καλό, σε αυτόν τον τρόπο, στον φροντιστηριακό, αλλά επειδή ο τρόπος εξέτασης του IBO δεν είναι έτσι συνήθως, μπορεί να είναι μέτριο. Τα παιδιά μας έχουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, πολύ περιορισμένη επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα κοινωνικό. Και είναι γενικώς συντηρητικές οικογένειες.

**K8** : Η επίδοση είναι καθαρά του πόσο χρόνο διαθέτει κανείς για το αντικείμενό του. Βέβαια (επιδρούν οι πολιτισμικές εμπειρίες και το μορφωτικό υπόβαθρο). Αλλά θα επιδρούσε όπου κι αν πήγαιναν αυτά τα παιδιά, «έχουν μεγάλη οικοσκευή». Έχουν γονείς οι οποίοι είναι μορφωμένοι, άρα μεγαλύτερο λεξιλόγιο. Συνήθως έχουν νταντάδες και πάρα πολλά από αυτά μιλάνε με την ίδια ευχέρεια Αγγλικά και Ελληνικά.

**K9** : Παιδιά με ενδιαφέρον, κάθονται και έχουν όλη τη δύναμη που χρειάζεται να πάνε πολύ καλά...ως προς τη δύναμή τους. Δηλαδή, μέσα στο IB να αλλάζουν. Οι οικογένειες στην Ελλάδα είναι μαθημένες να αγοράζουν βαθμούς. Να αγοράζουν επιδόσεις. Τα σχολεία που έχουν το IB είναι αυτά τα λεγόμενα ανταγωνιστικά σχολεία τα οποία κάνουν ranking στα παιδιά από πολύ μικρές ηλικίες. Κρυφό, αλλά το κάνουν. Εάν μπορώ, θα κάνω ό,τι μπορώ για να πάρω μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που μπορώ να πάρω μόνος μου. Αυτό είναι η βαθμοθηρική πλευρά.

**K10** : Έχει να κάνει και με την προσπάθεια και με το στιλ. Είναι πιο committed θα έλεγα. Γενικά. Κι εμείς τους βοηθάμε, δηλαδή, δεν κάνουν όλοι ιδιαίτερα. Όσο περίεργο κι αν φαίνεται. Τώρα είναι πολύ διαφορετικά. Όταν δεν καταλαβαίνουν, μας ρωτάνε. Βοηθάνε και οι πιο μικρές τάξεις. Έχεις σαφώς περισσότερο χρόνο. **(Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο;)** Προφανώς ισχύουν. Τους το λέω, γιατί είναι λίγο και στην ύλη μας αυτό, έχουμε ένα κεφάλαιο που λέγεται Equity και Equality. Το equity ουσιαστικά δεν υπάρχει στην Ελλάδα ως όρος. Υποτίθεται ότι είναι η ισοτιμία. Τους ρωτάω – ποιος είναι ο βασικός παράγοντας που θα ορίσει πόσο καλά θα πάτε στις εξετάσεις σας; Σου λένε διάφορα: πόσο διαβάζουν, πόσο κάνουν, πόσο δίνουν κι όταν τους λες η οικογένειά σας, και μάλιστα, ούτε καν το εισόδημα. Η πραγματική μεταβλητή είναι το μορφωτικό κεφάλαιο. Δεν τους άρεσε καθόλου, δεν το αποδέχονται. Το μορφωτικό κεφάλαιο και η πίεση που έχει ότι κι εσύ πρέπει κάπως να ξεχωρίσεις.

## 10. Τι πιστεύουν οι μαθητές σας για τη διαδικασία αξιολόγησης;

### Βοηθητικές ερωτήσεις:

- Θεωρούν ότι διέπεται από αυστηρά κριτήρια;
- Πιστεύουν ότι αυτό προσδίδει μεγαλύτερο κύρος στην αναγνώριση του Διεθνούς Απολυτηρίου παγκοσμίως;

**K1** : Όχι, όχι, δεν τους απασχολεί αυτό. Δεν κάθονται να αξιολογήσουν το IBO.

**K2** : Πολύ πιο σωστό. Δεν το αμφισβητούν. Αυτοί που αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους παίρνουν τους βαθμούς Το εμπιστεύονται, πιο δίκαιο.

**K3** : Τη θεωρούν πολύ δίκαιη. Οι γραπτές εξετάσεις είναι τόσο πολύπλευρες, εξετάζουν τόσα πολλά διαφορετικά πράγματα. Είναι κριτική σκέψη. Αν κάποιος δεν είναι καλός σε ένα κομμάτι, μπορεί να είναι πάρα πολύ καλός σε κάποια άλλα κομμάτια.

**K4** : Απαιτητικό και αυστηρό. Τα τελευταία χρόνια ακούω και κάποια σχόλια δυσφορίας, ότι εντάξει πια, τι άλλο θέλουν πια.

**K5** : Κύρος, αυστηρά κριτήρια και απόλυτη εγκυρότητα. Το θεωρούν δίκαιο.

**K6** : Το μυθοποιούν το IB και νομίζω ότι δεν έχουν ενστάσεις για την αξιολόγηση. Θεωρούν ότι είναι ένα δίκαιο σύστημα. Απ' τη μια αυτό λένε, ναι, πολύ ωραία οι εξετάσεις στο IB είναι αξιοκρατία, αξιόπιστες. Τι αξιόπιστες... Το σκάνδαλο το γνωρίζεις; Αλλά, πες ότι αυτό μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε σύστημα, να διαβρωθεί. Τις θεωρούν δίκαιες. Ότι πας, γράφεις αυτά τα θέματα, ό,τι μπορείς, εσύ κάνεις το καλύτερο, σε έχουν βοηθήσει άλλοι πριν να μάθεις, για 18 μήνες και μετά πας και δίνεις αυτές τις τελικές εξετάσεις. Και θα είναι το 80% του βαθμού σου, άρα το παίρνεις με την αξία σου. Αυτό το άλλο κομματάκι, που δεν είναι απαραίτητα για όλους, με την αξία τους, λίγο... ξέρεις, δεν το συζητάμε, δεν το σχολιάζουμε.

**K7** : Όχι, piece of cake με τίποτα. Έχουν αγωνία γιατί είναι κάτι καινούργιο και μέχρι να καταλάβουν πώς λειτουργεί περνάει καιρός και στο τέλος έρχεται η στιγμή της εξέτασης. Αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της εξέτασης όχι κριτικά αλλά ως δεδομένη και ως κάτι στο οποίο πρέπει να μάθουν, να προσαρμοστούν και να ανταποκρίνονται. Δηλαδή δεν την αξιολογούν. Προσπαθούν να καταλάβουν και να κάνουν αυτό που πρέπει. Πειθήνια, νομίζω. Ποικιλία στο πώς αξιολογούνται τα παιδιά που πάνω-κάτω επιτρέπει κάθε ιδιαίτερο ταλέντο ή κάθε κλίση του παιδιού κάπως να αξιολογείται και να υπερκαλύπτει ένα κενό που έχει ένα παιδί σε ένα άλλο κομμάτι. Νομίζω ότι είναι ένα δίκαιο σύστημα. Πάντως είναι πολύ πιο δίκαιο από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

**K8** : Δεν έχω ακούσει ποτέ παράπονο. Η μεγάλη διαφορά του IB είναι ότι είναι όλα εκ των προτέρων γνωστά. Μπαίνει και μετά από δυο χρόνια ξέρει ότι τάδε ώρα θα δώσει Μαθηματικά. Και ακριβώς επειδή οι εξετάσεις, όλα τα internal, οι εργασίες που έχουν να κάνουν είναι πάρα πολύ καθορισμένα, δεν έχουν πρόβλημα τα παιδιά. Δηλαδή, τους φαίνεται πάρα πολύ έντιμο και καλό σύστημα.

**K9** : Είναι μια πολύ δύσκολη συζήτηση με τα παιδιά αυτή. Διότι απ' τη μια πρέπει να εξηγήσεις ορισμένα πράγματα τα οποία έχουν θεωρητική τεκμηρίωση και πρακτική εφαρμογή κι απ' την άλλη, έρχεται το ελληνικό δαιμόνιο, το οποίο λέει «εντάξει, τι πρέπει να κάνω εγώ για να πάρω άριστα;» Γιατί έχω τρόπους να πάρω άριστα. Άμα μου γράψουν τις εργασίες καθηγητές πανεπιστημίου, θα πάρω σε αυτό το κομμάτι του μαθήματος άριστα. Και μεταχειρίζονται και τέτοιους τρόπους. Και καλοί μαθητές. Δεν είναι όλα αυτά τα παιδιά τεμπέληδες ή άχρηστοι, είναι πανικόβλητα.

**K10** : σίγουρα είναι κουραστικό. Θα γράψουν εξετάσεις σε τρεις βδομάδες, θα εξεταστούν σε δεκαπέντε papers. Είναι πολύ δύσκολο, είναι απαιτητικό. Δεν έχω ανοίξει ποτέ κουβέντα αν το θεωρείτε δίκαιο, αν το θεωρείτε σωστό. Εγώ θα το εμπιστευόμουν, αυτό τους λέω, ακριβώς επειδή δεν είναι ένα paper και δίνεις και φεύγεις, όπου δεν μπορεί κάτι να σου τύχει, είναι τρία papers ή δυο papers, είναι σε δυο μέρες, οπότε είναι πιο δίκαιο με αυτή τη λογική. Ακόμη κι αν σου τύχει κάτι σε ένα paper έχεις κάπως ότι μπορείς να το βγάλεις. Δεν έχω ακούσει παράπονο.

**11. Πόσο ικανοποιημένοι θεωρείτε ότι νιώθουν οι μαθητές σας γενικότερα από τις σπουδές τους; Πιστεύουν ότι το Διεθνές Απολυτήριο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιδιώξεις τους για το μέλλον;**

**K1** : τα κριτήρια τους είναι ότι ήρθα στο IBO γιατί εδώ οι φίλοι μου περνάνε σούπερ, οι καθηγητές είναι άνετοι, γιατί έχω κενά -αυτό εμένα μ' αρέσει , νομίζω ότι είμαι στο κολλέγιο - εκτός αν τους στρεσάρει κάποιος καθηγητής, διότι τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και τι αποτελέσματα θα δείξουνε. Κυρίως τους στρεσάρουν τα τελευταία χρόνια οι γονείς.

**K2** : Πάρα πολύ. Το Ενιαίο δεν σημαίνει τίποτα στη ζωή τους. Τους ανοίγει τα μάτια. Να γίνει μέλος παγκόσμιο. Δεν πρέπει να μείνει στον μικρόκοσμό του.

**K3** : Σε μεγάλο βαθμό, ναι. Καταλαβαίνουν ότι τελικά ανταποκρίνεται ακριβώς σε αυτό που... στην όση προσπάθεια έχουν βάλει.

**K4** : Ναι. Γενικά ναι.

**K5** : Κατά 80% - 85% τα παιδιά είναι όχι απλώς ικανοποιημένα, φεύγουν κατενθουσιασμένα από το πρόγραμμα. Μια μαθήτριά μου είπε ότι τα δυο αυτά χρόνια έμαθε και πήρε όσα δεν είχε

πάρει τα υπόλοιπα δέκα. Και δεν είναι το υπερβολικό παράδειγμα. Ισχύει για την πλειονότητα των παιδιών αυτό.

**K6** : Συνήθως είναι πολύ ευχαριστημένα. Φεύγουν από ένα πολύ πιο φορμαλιστικό και, κατά τη γνώμη μου, σοβαροφανές περιβάλλον - είμαστε και σε άλλο κτίριο. Το τμήμα του IB θεωρείται χειμαδιό. Τα παιδιά είναι ευχαριστημένα κι από αυτή την άποψη. Αισθάνονται μια αυτονομία, μια ανεξαρτησία, δεν μοιάζει με σχολείο το κτίριο. Αλλά και όλη αυτή η διαδικασία, διαλέγω τα μαθήματά μου, κάνω τις εργασίες μου, κάπως τους δίνει μια αίσθηση ότι περνάνε ωραία. Είναι ευχαριστημένος πληθυσμός. Σίγουρα θεωρούν ότι ανταποκρίνεται **(στις επιδιώξεις για το μέλλον)**. Απλώς, τα παιδιά νομίζουν ότι έχουν κάποιες επιδιώξεις και τελικά δεν έχουν αυτές. Γιατί στην Α' Λυκείου πρέπει να αποφασίσει το παιδάκι ότι έχει αυτές τις επιδιώξεις. Είμαι καλός μαθητής, καλή μαθήτρια, τι θα κάνω; Νομική; Όχι τώρα Νομική Αθήνας, θα κάνω Νομική στο Λονδίνο, στο UCL, έχω αυτή την επιδίωξη. Στο IB συχνά με όλη αυτή τη διαδικασία, με την επιλογή των μαθημάτων, τους δίνει αρκετά εύκολα τη δυνατότητα να δουν ότι τα συγκινεί κάτι άλλο.

**K7** : Ναι, ναι. Νομίζω ότι στο τέλος της διαιτίας, όσο και να έχουν δυσκολευτεί και στην προσαρμογή και σε αυτό το τελείως καινούργιο πράγμα, που είναι πολύ απαιτητικό γι' αυτούς, αισθάνονται ότι έχουν ωριμάσει πολύ και έχουν αλλάξει πολύ προς το καλύτερο, αισθάνονται έτοιμοι για να φύγουν από το σχολείο και να σπουδάσουν και αισθάνονται ότι το σχολείο τους έχει δώσει πράγματα. Είναι κάτι, δηλαδή, που το συζητάνε πολύ τα παιδιά μετά.

**K8** : Ναι, ναι, είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

**K9** : Τα περισσότερα παιδιά είναι ευτυχή που πάνε στο IB, γιατί η σύγκριση με το ελληνικό πρόγραμμα τούς λέει «Δόξα τω Θεώ, εγώ...»

**K10** : Θα έλεγα, ναι. Θα έλεγα ότι έμμεσα, επειδή ανταποκρίνονται καλύτερα και μαθαίνουν κάποια πράγματα, φαίνεται να λειτουργεί καλύτερα. Τα παιδιά απ' το IB έχουν καλύτερα αποτελέσματα που κρατάνε για ένα-δυο χρόνια. Ειδικά με το που μπαίνουν και το καταλαβαίνουν και τα ίδια, θα σου πουν πόσο καλά προετοιμασμένα ήμασταν, δεν είναι απλά μάθαμε τα μαθήματα καλύτερα και τέλος. Δηλαδή, αυτό το ακούς πάντα.

## **B2.ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ**

**12.** Τι αντίκτυπο βλέπετε να επιφέρουν στους μαθητές σας, όσον αφορά στην επίδοση, τις στάσεις τους, κλπ., πρακτικές που προωθούνται στο IB, όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, τα προγράμματα κοινότητας, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς και άλλες (σχολικές) δραστηριότητες;

**K1 :** Τους αρέσει πολύ. Δηλαδή, συνειδητοποιούν, νομίζουν, σιγά-σιγά, πόσο ενδιαφέρουσα είναι η ζωή πέρα από τα κλαμπ - γίνονται η αφορμή να συνειδητοποιήσουν ότι εγώ δεν θέλω να σπουδάσω τελικά γιατρός, θέλω να σπουδάσω Φιλοσοφία, ή θέλω να κάνω θέατρο - το παιδί επιμένει, και λέει ότι εγώ θα γίνω αυτό γιατί αλλιώς θα είμαι δυστυχημένος και δεν θα σας κάνω το χατίρι, γιατί υπάρχει και αυτή η παράμετρος.

**K2 :** Τους ευαισθητοποιεί σε μεγάλο βαθμό, άμα το πάρουν στα σοβαρά – αλλάζει (η στάση τους) και στη ζωή και στη μάθηση και στον εαυτό τους. Και στα ρούχα τους. Γίνονται πιο απλοί, πιο ουσιώδεις. Ρεαλιστικό.

**K4 :** Τους αρέσει γενικά. Υπάρχουν πάντα τα παιδιά που θέλουν να λουφάρουν, να διευκολυνθούν από γνωστούς κτλ. που θα τους δώσουν πιστοποιητικά. Είναι πολλές ώρες και για κάποια παιδιά είναι κι αυτό ένα βάρος μέσα σε ένα πρόγραμμα που δεν τους αφήνει πολύ ελεύθερο χρόνο. Παιδιά να έχουν δουλέψει πολύ αυθεντικά και με πολύ επικοινωνιακό τρόπο για τα ίδια και να μιλάνε για την εμπειρία που αποκόμισαν μέσα απ' το CAS, έτσι πώς να σου πω, με τρόπο που μπορεί να έχει παρακινήσει και μένα να δω τι είναι αυτό και μήπως θα μπορούσα να κάνω κάτι.

**K5 :** Το σύστημα, ο Οργανισμός, θεωρεί ότι ένας μαθητής είναι μόνο ολοκληρωμένος όταν έχει συμμετάσχει και σε τέτοιες δραστηριότητες. Τους βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους και επίσης τους βοηθάει γενικά να δουν κι άλλα πράγματα. Παιδιά που θα πάνε σε γηροκομεία, που θα πάνε σε ιδρύματα, εκδηλώσεις.

**K6 :** αυτά γίνονται σε όλα τα ιδιωτικά σχολεία. Το IB έχει αυτό: Creativity Activity Service, το CAS, σαν πολύ κεντρικό υποτίθεται άξονα της διαπαιδαγώγησης, της φιλοσοφίας του. Τα παιδιά οπωσδήποτε να εξασφαλίσουμε το νους υγιής εν σώματι υγιεί, φαντάζομαι είναι το principle. Και το μαθαίνω να βοηθάω την κοινότητα. Δεν μπορεί να τα αλλάξει. Η κουλτούρα είναι πολύ πιο ισχυρή. Όλα τα ιδιωτικά σχολεία έχουν τα ethics της φιλανθρωπίας, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτό. Κάνουν τα παζάρια, τα bazaar τους, τα πανηγύρια και είναι αρκετά

εξοικειωμένα με την ιδέα charity. Ο εθελοντισμός που λέει το IB, βέβαια, έχει άλλη αξία και άλλη αφετηρία που είναι hands on, πάω να βρω και να κάνω manual job. Και πολύ συχνά αυτή η κοινωνικο-οικονομική τάξη κοιτάει να εκφράσει τι είναι. Υπάρχει πολύ αυτό το approach. Ο νεοέλληνας που θέλει να στείλει το παιδί του, που εκτιμάει την Ευρώπη. Είναι μια παρωδία αυτό το πράγμα. Δηλαδή, όλη την ώρα να πιέζουμε για να παίρνουν χαρτιά. Ότι δούλεψε ο Μιχαλάκης στο ίδρυμα Κωφών 30 ώρες. Ψέματα, όλα ψέματα, έτσι; Είναι κάτι που μπορεί λίγο, μια μικρή μειοψηφία, να τα εμπνεύσει, να καταλάβουν ότι υπάρχει εκεί κάτι που τους αρέσει να κάνουν σε σχέση με το community work. Δηλαδή, να ευαισθητοποιηθούν γύρω σε αυτά που λέμε κοινωνικά ζητήματα. Τους δίνει ένα αρκετά μεγάλο περιθώριο να είναι δημιουργικά και να κάνουν κάτι που να γουστάρουν και να το μοιραστούν με την κοινότητα.

**K7** : Νομίζω ότι αυτοί που έχουν μια κοινωνική ευαισθησία το απολαμβάνουν και χαίρονται που το κάνουν και το ψάχνουν. Οι περισσότεροι, που ζουν λίγο σε έναν κόσμο γυάλινο και λίγο ελιτίστικο, προσπαθούν να βρουν τρόπους να εξαπατήσουν το σχολείο σε αυτό. Νομίζω ότι τους κάνει μια διαφορά η επαφή με το ανθρώπινο πρόβλημα, τη φτώχεια, αναλόγως που πηγαίνουν τέλος πάντων, η ανάγκη πάντως. Αλλά κάποιος από αυτούς προσπαθούν να πάρουν υπογραφές ότι πήγαν κάπου ενώ στην ουσία δεν έχουν πάει και θεωρούν ότι αυτό είναι χαμένος χρόνος.

**K8** : Όχι, όχι, αυτά είναι πιο πολύ στο Ενιαίο. Αν μιλάμε για το CAS σε πολύ μικρό αριθμό παιδιών, οι περισσότεροι το κάνουν διεκπεραιωτικά για να πάρουν τις μονάδες. Είναι λίγα τα παιδιά εκείνα που πραγματικά θα αλλάξουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Θα έρθουν πιο κοντά στον πλησίον, στον αδύνατο, στον διαφορετικό.

**K9** : Το CAS, που δίνει στα παιδιά έξτρα ενδιαφέρον. Είχα μια μαθήτριά η οποία ήθελε να γίνει γιατρός και πήγε να κάνει τις τόσες ώρες, καμιά τριανταριά της ζητούσαν, στο τεχνητό νεφρό της Αγλαΐας Κυριακού και έκανε παρέα στα παιδάκια που έκαναν τη διύλιση. Οι τριάντα ώρες έγιναν δυο χρόνια. Το παιδί αυτό προετοίμασε μια ιατρική καριέρα με εξαντλητικό τρόπο. Και μάλιστα είχε και πολύ συγκεκριμένη επιλογή εντός του επαγγέλματος. Αλλά όλα τα παιδιά, αν το θελήσουν και το ψάξουν λιγάκι, βρίσκουν κάτι που τα φέρνει κοντύτερα με την αυτογνωσία τους. Δηλαδή, τι θέλουν, «να το δοκιμάσω αυτό που θέλω».

**K10** : Ναι και όχι. Όσον αφορά τις επισκέψεις, δεν είμαι σίγουρος, μάλλον το αντίθετο. Το CAS τους δίνει την ευκαιρία να κάνουν αυτό που θέλουν. Είναι μεγάλη κουβέντα αν ο υποχρεωτικός εθελοντισμός βοηθάει. Και υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι δεν βοηθάει. Απ' την άλλη μεριά, όμως, σίγουρα είναι μια ευκαιρία. Είχε έρθει ένα παιδάκι απ' το IB, χωρίς να ξέρει, και λέει: Παιδιά, εγώ θέλω να βοηθήσω. Δεν νομίζω ότι θα το έκανε αν δεν ήταν το IB. Πολλά δικά μας κάνουν απλά bazaar. Δεν θα τους πούμε κοπήκατε επειδή δεν κάνατε CAS. Κανένα σχεδόν

σχολείο δεν θα το πει αυτό, γίνεται λίγο εθελοντικό με αυτή τη λογική. Πολλά παιδιά κάνουν της Παναγιάς τα μάτια. Δηλαδή, είναι πολλά που κολλάνε και κάνουν περισσότερα. Και σίγουρα κάποια τα βοηθάει. Και κάποια δεν ασχολούνται. Ή ασχολούνται ελάχιστα.

**13. Οι μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες κατά πόσο ενισχύουν τους δεσμούς των μαθητών μεταξύ τους ή με άλλα δίκτυα, όπως αυτό των αποφοίτων; Αναφέρατε άλλα δίκτυα, εάν γνωρίζετε.**

**K1 :** Πολύ, πάρα, πάρα, πάρα πολύ. Επειδή παίρνουμε και ένα 40% από δημόσια σχολεία παιδιά, πολύ καλούς μαθητές, ή από την επαρχία, δένουνε τρομερά με τα παιδιά εδώ, γίνονται πολύ καλύτερα. Πολλά καταλήγουν στα ίδια πανεπιστήμια και δένονται ακόμα πιο πολύ.

**K2 :** Από ένα σημείο και πέρα έχουν έναν κοινό στόχο. Όμως, μην ξεχνάμε ότι είναι φοβερά competitive όλο το πράγμα. Δεν ξέρω αν εξαλείφεται η ανταγωνιστικότητα. Σαν παρέες, τα παιδιά είναι καλύτερα, έχουν ξεπεράσει το τι είπε ο ένας, τι είπε ο άλλος. Όχι **(δεν υπάρχει δίκτυο αποφοίτων IB)**.

**K3 :** Πάρα πολύ, πάρα πολύ, γιατί μαθαίνουν να συνεργάζονται - και να γίνουν πάρα πολύ καλοί φίλοι.

**K4 :** Εισπράττω πολύ συχνά λίγο μια γκρίνια ότι ο ένας δεν δούλεψε, δούλεψε πιο πολύ ο άλλος. Δηλαδή, μια σχέση που δεν αισθάνομαι ότι έγινε καλύτερη μετά απ' τη συνεργασία. Τώρα γενικά, όμως, όλα αυτά νομίζω ότι ναι, κάπως δένουν τα παιδιά. Πάντα είναι σε επαφή με παλιότερους μαθητές κτλ. του σχολείου που ήδη είναι σε σπουδές. Και με κάποια άλλα σχολεία, καμιά φορά και μέσω του CAS έχει τύχει να υπάρξει συνεργασία για κάτι, παρουσίαση μιας εκδήλωσης κτλ. Τα παιδιά αυτού του προγράμματος, από ό,τι έχω καταλάβει, είναι σε επαφή και μάλλον τα σχολεία, κάποια μεγάλα σχολεία στα βόρεια προάστια τουλάχιστον, οι μαθητές είναι σε επαφή, είναι κοινές παρέες και κάνουν πράγματα μαζί έτσι κι αλλιώς.

**K5 :** Σαφώς. Βέβαια. Είναι ισχυρό (το δίκτυο), αλλά αυτό ισχύει και για τα ιδιωτικά σχολεία.

**K6 :** Το IB, σαν φιλοσοφία, ενισχύει τους δεσμούς. Τους ζητάει να κάνουν ομαδικό project, να πάρουν μια πρωτοβουλία εθελοντική, να φέρουν κάτι στο σχολείο από εκεί που πάνε και κάνουν εθελοντισμό, να οργανώσουν κάποιο project, να μιλήσουν γι' αυτήν την Οργάνωση στο σχολείο. Η ιδέα ότι μοιράζομαι με την κοινότητα αυτό που κάνω και δείχνω τη δουλειά μου. Αυτό



βέβαια, το έχουν έτσι κι αλλιώς τα ιδιωτικά σχολεία. Τους δημιουργεί, των παιδιών, δεσμούς μεταξύ τους. Συναντιούνται τα παιδιά σε αυτά τα πράγματα. Συναντιούνται και έξω απ' την τάξη, στα κλαμπ, στους ομίλους που έχουν πολλά ιδιωτικά σχολεία, συναντιούνται σε αυτά τα διάφορα projects, συναντιούνται εκεί που πάνε να κάνουν μαζί εθελοντισμό.

**K7** : Ναι. Αλλά έτσι κι αλλιώς τα παιδιά συνδέονται μεταξύ τους. Τα παιδιά συνδέονται μεταξύ τους όταν είναι στον ίδιο χώρο. Το σχολείο το προσπαθεί αυτό να το κάνει, τα παιδιά από μόνα τους δεν νομίζω πάρα πολύ.

**K8** : Σε φυσιολογικά πλαίσια, ίδιες παρέες που βλέπω στο Ενιαίο είναι και στο IB, είναι ανάμικτο. Οι παρέες δεν είναι Ενιαίο απ' τη μια, IB απ' την άλλη, είναι όλο μαζί ένα πράγμα. Αν μιλάμε για κόμματα και οργανώσεις, με τίποτα. Όχι, όχι. Πολύ ελάχιστα παιδιά, έτσι, σε κάποια φιλανθρωπική οργάνωση ίσως, σε κάποια Greenpeace.

**K9** : Δεν θα το έλεγα. Δεν θα το διαφοροποιούσα. Τα σχολεία έχουν μια έγνοια να μην διαφοροποιήσουν τα τμήματα IB απ' το υπόλοιπο σχολείο. Δεν διαλύεται η οικογένεια. Παρόλο που είναι σαφής η διαφορά. Τα παιδιά συγκρίνουν τα δυο προγράμματα. Δεν τα συγκρίνουν με αλαζονεία.

**K10** : Όχι όλα με όλα, φυσικά, έτσι; Είναι πολλά που έρχονται από άλλα σχολεία. Οι καλοί μαθητές που είναι από άλλα σχολεία και σιγά-σιγά δικτυώνονται μεταξύ τους. Δεν υπάρχει κάποιο δίκτυο για το IB. Πολλά από αυτά γνωρίζονται με τις προηγούμενες χρονιές. Αυτές οι οικογένειες που γνωρίζονται μεταξύ τους δεν χρειάζεται να έρθουν στο IB για να γνωριστούν. Δηλαδή, ακόμη και τα παιδιά να μην κάνουν παρέα, οι οικογένειες κάνουν παρέα. Αυτό είναι το στιλ τους. Είναι ένα σχολείο το οποίο είναι δικό τους.

#### **14. Υπηρεσίες που παρέχονται στο IB όπως αυτή της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, προσδίδουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στους μαθητές;**

**K1** : Ναι. Τους κάνουν οι ειδικοί συνάδελφοι κάποιο τεστ στην αρχή του IB1, όπου βγαίνουν τα αποτελέσματα και γίνεται μαζί τους ότι έχεις κλίση εδώ, εκεί, το τεστ έδειξε αυτό. Αλλά πολλές φορές τα παιδιά, στην πορεία, λένε όχι. Πρέπει να υπάρχει και η οικονομική στήριξη, πολλές φορές πρέπει να έχεις λύσει και κάπως το οικονομικό σου πρόβλημα για να κάνεις και την τρέλα σου.

**K2 :** Ανταγωνιστικό όχι. Τους βοηθάει πάρα πολύ. Ο γονιός έχει απαντήσεις ουσιαστικές γιατί είναι από επαγγελματίες.

**K3 :** Ναι. Γιατί έχουμε και πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία, ξέρουμε λίγο κάποια πανεπιστήμια πώς λειτουργούν. Η εμπειρία αυτή βοηθάει πάρα πολύ στη σωστή επιλογή των πανεπιστημίων.

**K4 :** Ναι, αλλά πάλι νομίζω ότι είναι του σχολείου, όχι του προγράμματος του IB.

**K5 :** Δεν είναι ιδιαιτερότητα του IB προγράμματος αυτό. Και στο Ενιαίο Λύκειο σε όλα τα μεγάλα ιδιωτικά παρέχεται αυτή η υπηρεσία.

**K6 :** Υπάρχει τρέλα με αυτό, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ, κτλ. Δεν ξέρω αν βοηθάνε τα παιδιά ακριβώς. Αλλά σίγουρα θεωρούνται μεγάλο πλεονέκτημα. Όμως, όλα τα ιδιωτικά σχολεία έχουν. Δηλαδή, δεν είναι ειδικό χαρακτηριστικό του IB. Ίσως στο IB να γίνεται λίγο με ένα άλλο approach, επειδή υπάρχει όλη αυτή η ιδιαιτερότητα του ότι θα πρέπει να διαλέξω σε ποια Νομική. Από την άλλη, όμως, να έχουν και offers που να είναι λίγο πιο εύκολα, αλλά μην είναι κάτω από τις προσδοκίες τους. Οπότε έχουμε αυτού του τύπου τους συμβούλους, όλα τα παιδιά, είναι 5-6 άνθρωποι στο σχολείο, διδάσκοντες κιόλας, διδάσκουν – εκτός από μια – οι οποίοι βοηθάνε τα παιδιά να καταλήξουν γύρω από αυτά. Βοηθάνε τα παιδιά να γράψουν ό,τι χρειάζεται, personal statements. Γίνεται πολλή δουλειά, δηλαδή πληρώνονται αυτοί οι άνθρωποι για να κάνουν αυτή τη δουλειά.

**K7 :** Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ αυτό το πράγμα. Ναι, υπάρχουν παιδιά τα οποία αλλάζουν τελικά κατεύθυνση από αυτή που είχαν στο μυαλό τους μετά από αυτή τη διαδικασία. Υποτίθεται ότι αυτή η διαδικασία βρίσκει τι τους ταιριάζει, όχι μόνο πού μπορούν να ανταποκριθούν. Δεν είναι κάτι που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στα παιδιά. Αλλά σε εκείνα τα παιδιά στα οποία ο προσανατολισμός τους δίνει τη δυνατότητα να πουν αυτό που ήθελαν και δεν τολμούσαν, μάλλον κάνει μια διαφορά, ναι.

**K8 :** Όχι, γιατί υπάρχει και στο Ενιαίο. Δηλαδή στα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία υπάρχει, στο IB λέγεται counselor, στο Ενιαίο λέγεται Τμήμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οπότε είναι λίγο-πολύ το ίδιο. Κι ένας καλός counselor είναι μεγάλη υπόθεση γιατί υπάρχουν παιδιά που έχουν χάσει πανεπιστήμια εξαιτίας κακής επιλογής πανεπιστημίων.

**K9 :** Ναι, βέβαια. Υπάρχει επαγγελματικός προσανατολισμός και μια συμβουλευτική η οποία υπερβαίνει τον επαγγελματικό προσανατολισμό γιατί έχει να κάνει με την κατάθεση αιτήσεων και με ανθρώπους οι οποίοι ξέρουν τα πανεπιστήμια, παρακολουθούν από χρόνο σε χρόνο τι ζητάνε τα πανεπιστήμια, τι είδους επιδόσεις προτιμούν. Και κάθε σχολείο έχει, ας το πούμε, απευθείας σύνδεση με τα πανεπιστήμια. Το να λένε « εγώ το παιδί μου θέλω να πάει στην

Οξφόρδη» μπορεί να το λένε όλοι, αλλά μπορεί να πάει το παιδί τους στην Οξφόρδη όταν παίρνουν έναν στους χίλιους; Εκεί το σχολείο έχει μια συμβουλευτική λειτουργία γιατί πιάνει τον γονιό και του λέει «στάσου δυο λεπτά, θες το παιδί σου να κάνει αίτηση στην Οξφόρδη αλλά να χάσει την πιθανότητα να πάει εκεί που μπορεί να πάει;» Και το συζητάμε. Η λειτουργία των σχολείων σε αυτό το κομμάτι είναι έντονη. Διότι έχει μια συμβουλευτική προς τους γονιούς.

**K10** : Πάλι δεν μπορώ να το ξέρω. Είναι απλά η κοπέλα που κάνει Ψυχολογία, δεν ξέρω πόσο πολύ δουλεύει στο κομμάτι του προσανατολισμού με αυτή τη λογική. Υπήρχε μια κοπέλα δεν παρακολούθησε σχεδόν καθόλου στο δεύτερο έτος γιατί είχε ανορεξία. Είχε μιλήσει αρκετές φορές με την συγκεκριμένη. Οπότε, εφόσον δεν αυτοκτόνησε η κοπέλα, ας πούμε, το λέω έτσι, κάποιο αποτέλεσμα πρέπει να είχε. Φαντάζομαι όλα τα ιδιωτικά το κάνουν κατά κάποιον τρόπο. Το παραπάνω πλεονέκτημα το οποίο έχεις με το IB είναι ότι τα παιδιά όταν κάνουν τις αιτήσεις, έχουν τους counselors. Η καθοδήγηση για τα πανεπιστήμια έρχεται μέσω του counselor. Και μεγάλο κομμάτι συν τους γνωστούς, το κοινωνικό κεφάλαιο που υπάρχει, τους θείους, τις θείες και τα λοιπά, έτσι δεν είναι; Α, ναι, ο τάδε, βέβαια είναι ο θείος μου, που είναι ένας γνωστός οικονομολόγος και τα λοιπά. Όταν, λοιπόν, έχεις μπαμπά τον Προβόπουλο, οι παραστάσεις που έχεις εκεί πέρα και ο προσανατολισμός που έχεις και τα τέτοια, έτσι δεν είναι;

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Γ΄: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα υπηρετώντας σε σχολείο IB;

### **Γ1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

**15.** Η φιλοσοφία του IB και γενικότερα η έννοια της Διεθνούς Εκπαίδευσης, πώς πιστεύετε ότι έχει επηρεάσει εσάς και τη δουλειά σας;

**K1** : Το θετικό για εμένα είναι ότι πολλές φορές τα παιδιά, στην πορεία, λένε όχι. Με έχει επηρεάσει πάρα πολύ. Με έχει κάνει καλύτερο άνθρωπο. Είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Ανανεώνει το πνεύμα σου, βλέπεις τον κόσμο και μέσα από τα μάτια των παιδιών.

**K2** : Έχω θυμηθεί ότι είμαι δάσκαλος πάλι. Αυτό που κάνουν δεν είναι ουσίας στο Ενιαίο. Μας μισούν γι' αυτό. Στο IB, μετά από πολλά χρόνια, άρχισα πάλι και δίδασκα. Έπρεπε να ψάξω, αυτό με εξιτάρισε πάλι και έγινα πάλι καθηγητής.

**K3** : Αναγκάζομαι κι εγώ κατά κάποιον τρόπο σαν εκπαιδευτικός να μπω μέσα σε αυτό το διεθνές, να βοηθάω και τα παιδιά να μπουν μέσα σε αυτό το διεθνές σκεπτικό. Ειδικές οδηγίες σε κάθε μάθημα, το International Mindedness, δηλαδή πώς μπορούμε να συνδέσουμε κάποια κομμάτια της ύλης με κάποιο πιο διεθνές πλαίσιο, επιστημονικό, στο συγκεκριμένο μάθημα. Μπαίνουν πολύ σε ένα τέτοιο σκεπτικό τα παιδιά, ότι δεν είναι μόνο η χώρα και η Ελλάδα, αλλά ό,τι γίνεται στον κόσμο μπορεί να επηρεάσει όλες τις χώρες.

**K4** : Είναι δομημένο έτσι το μάθημα που σε κάποιο κομμάτι του... διευκολύνει την επαφή με μια άλλη κουλτούρα. Προσπαθούμε να λέμε ότι είναι καλό να είσαι ανοιχτός, ανοιχτόμυαλος, να προσπαθείς να αντλήσεις πράγματα από οπουδήποτε και έξω απ' τη χώρα σου κτλ. και να δεις. Να μην κολλάς σε αυτό που ξέρεις, μόνο να μην θέλεις το έτοιμο απλώς να το επαναλάβεις. Ελευθερία απ' τη μία, αλλά και το σεβασμό στο διαφορετικό

**K5** : Μια απ' τις βασικότερες μας προσπάθειες: να μπορούν εύκολα την πληροφορία να την επεξεργαστούν και στο μυαλό τους αλλά και μετά, για να μπορέσουν να βγάλουν ένα συμπέρασμα. Σίγουρα αυτό είναι ένα από τους στόχους, αν θέλεις, του προγράμματος. Δηλαδή, εργαστήριο και μέσα απ' το εργαστήριο εργασίες μέσα απ' το εργαστήριο και προσπάθεια να βγουν συμπεράσματα μέσα από παρατήρηση. Αυτό, δυστυχώς, στο ελληνικό σύστημα δεν υφίσταται.

**K6** : Εμένα μου ταίριαζε. Είναι μια παιδαγωγική φιλοσοφία που για μένα χαρακτηρίζει αυτό που θα λέγαμε προοδευτικό φιλελευθερισμό. Είναι ό,τι πιο καλό μπορείς να βρεις από φιλελευθερισμό, μια αίσθηση δικαιοσύνης, οι πολίτες, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η ισότητα, η ανεξαρτησία, η αξία του ατόμου αλλά και της κοινότητας, όλα αυτά που οδηγούν στην τάση και στα αδιέξοδα που έχει η φιλελεύθερη κοινωνία. Όμως μέσα σε όλα αυτά μπορείς να ταιριάξεις πολλά πράγματα, παιδαγωγικές ιδέες που έχουν αυτό που συζητάει ο Ρανσιέρ (Rancière) στο *Ignorance Schoolmaster* (μετ. *Ο Αδαής Δάσκαλος*). Ο αδαής δάσκαλος που λέει ότι θα μπορούσες να μην ξέρεις το γνωστικό αντικείμενο κι αυτό που να κάνεις να είσαι εκεί για τον άλλον να μάθει μόνος του. Είναι κάτι που, πώς να σου πω, με έναν τρόπο στο IB μπορεί να γίνει. Όλη αυτή η ιδέα το κάτσε και ψάξε πώς σου ταιριάζει να μαθαίνεις. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Μπορώ να αναστοχαστώ, κάνω αυτό το reflection και το self-reflection. Η φιλοσοφία του IB λέει παιδαγωγικά ότι ένας μαθητής που δεν έχει εποπτεία του πώς γίνεται assess αυτό που ξέρει, δεν το ξέρει στ' αλήθεια. Τώρα, το λέω λίγο σε μια υπερβολή. Δεν είναι ότι τα παιδιά μου γίνονται masters στο να κατανοούν τα κριτήρια.

**K7** : Νομίζω ότι μου ταίριασε πάρα πολύ. Δηλαδή, κάνει τη δουλειά μου αυτό που θα ήθελα να κάνω. Γι' αυτό το λόγο μπορώ και να το υποστηρίξω, το πιστεύω δηλαδή αυτό το πράγμα. Δεν νομίζω ότι με επηρέασε, νομίζω ότι κούμπωσα με αυτό το πράγμα.

**K8** : Εμένα καθόλου. Νομίζω ότι είναι ακριβώς το ίδιο. Πάω στο Ενιαίο και κάνω Μαθηματικά για τον ίδιο λόγο που κάνω και στο IB. Έχει ένα ενδιαφέρον να ξέρει κανείς την ιστορία του IB. Το IB ξεκίνησε εδώ και πάρα πολλά χρόνια ως ένα σχολείο που ήταν για παιδιά διπλωματών. Επειδή γύριζαν διάφορες χώρες, είχαν ανάγκη μιας σταθερής βάσης. Επειδή όμως το πρόσεξαν πάρα πολλοί, απέκτησε μια ακτινοβολία και μετά ήθελαν κι άλλοι, μη διπλωμάτες, να μπουν κι έτσι ξεκίνησε.

**K9** : Τα Ελληνικά σχολεία IB δεν είναι διεθνή σχολεία, γιατί έχουν Έλληνες μαθητές. Διεθνές σχολείο είναι το σχολείο στη Βοσνία που το έκαναν για να μιλάνε οι καθολικοί με τους μουσουλμάνους. Εκεί είναι 25 γλώσσες μέσα στο σχολείο. Αυτό είναι ένα διεθνές σχολείο. Είναι πολυπολιτισμικό και τα παιδιά έχουν πραγματική σχέση με ένα σωρό διαφορετικές προελεύσεις. Το μάθημα της Ιστορίας θα έπρεπε να είναι Βαλκανικών διαστάσεων στην Ελλάδα. Κάνουν μεγάλο λάθος που είναι εθνική Ιστορία. Γιατί παίρνεις ένα παιδί και θες μέσα σε δυο χρόνια να δεις πώς θα εξελιχθεί, τι πολίτης θα γίνει. Έχει πολύ έντονη την προβληματική του ότι διαμορφώνω πολίτες. Πολίτες και μάλιστα του κόσμου. Μηχανικοί, αλλά έχουν ακούσει και λίγη Λογοτεχνία. Δηλαδή, χρησιμοποιούν τα κείμενα για την προσωπική τους ανάγκη. Αυτό θέλουμε να πετύχουμε. Βρίσκω στη Λογοτεχνία τον γιατρό της ψυχής μου. Τη χρησιμοποιώ για να γίνομαι καλύτερος. Για να λύνω τα προβλήματά μου. Αυτό κάνει καλύτερους πολίτες από τους εξειδικευμένους και απρόσβλητους από συγκινήσεις, αρκεί να κάνουν τη δουλειά τους καλά.

**K10** : Το IB έχει καταλάβει πως δεν γίνονται πολλά πράγματα πάνω σε αυτό το θέμα και προσπαθεί να το εντάξει κι αυτό το πλαίσιο γενικά. Υπάρχει ένα standard syllabus οικονομικών. Που δεν είναι ακριβώς καλό αυτό. Δηλαδή, είτε έχεις τελειώσει IB εδώ ή σε οποιοδήποτε πανεπιστήμιο πας, σε οποιαδήποτε δυτική χώρα αν πας, η ύλη θα είναι ακριβώς η ίδια. Απ' την άλλη μεριά, οπότε υποτίθεται ότι κάνουμε international spirit και γιατί, ας πούμε, υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι της ύλης στα Οικονομικά που είναι και το Development, κυρίως για τις πιο φτωχές χώρες. Οπότε, με αυτή τη λογική, το έχουμε. Δηλαδή, είναι ένα πράγμα το οποίο δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Γιατί είναι πολύ γενικό, είναι φιλοσοφικό, τι κάνω ακριβώς, κάνουμε στα Οικονομικά. Πόσο πολύ ασχολούμαστε με την πραγματικότητα.

## 16. Πώς οδηγηθήκατε να ασχοληθείτε με το IB; Για ποιους λόγους το επιλέξατε;

**K1** : Ήμουν χωρίς δουλειά. Δεν ήθελα με τίποτα να διοριστώ στο δημόσιο. Ήθελα ένα σχολείο με επίπεδο, στα δημόσια σχολεία δεν το βρήκα αυτό. Ήταν τυχαίο. Πίστευα ότι εάν δεν έχεις μέσον, δεν σε παίρνουνε. Ψάχνανε ξαφνικά, βλέπανε βιογραφικά. Παρόλο που όταν πήγα κι εγώ εκεί τρώμαξα, τους είπα ότι εγώ δεν τον ήξερα αυτό τον τρόπο προσέγγισης, εμείς τα Ελληνικά τα κάνουμε πολύ επιφανειακά και ποτέ δεν μου άρεσε η Λογοτεχνία να την διδάσκω από τον τρόπο που την είχα διδαχθεί. Μου λέει τότε ο Διευθυντής ‘κακομοίρα μου, όλο το καλοκαίρι θα κάτσεις να διαβάσεις και να μάθεις’. Οπότε, τα έμαθα από την αρχή. Ήταν ωραία. Και μου άρεσε.

**K2** : Τα λεφτά. Είναι καλά τα ιδιαίτερα. Δεν είναι μόνο τα λεφτά. Πήρα να βοηθήσω ένα ή δυο παιδιά που με είχαν πάρει τηλέφωνο οι γονείς τους, όμως είδα ότι υπήρχε ενδιαφέρον εκεί, το να πρέπει να εξηγήσεις το Gatsby, το ένα, το άλλο. Το να αναποδογυρίσεις αυτά που ξέρουν και που τόσα χρόνια πιπιλίζουν στο Ενιαίο, να τους αναποδογυρίσεις αυτό που ξέρουν, ήταν για μένα κάτι θετικό.

**K3** : Πάρα πολύ τυχαία. Πάντα ήθελα να είμαι στην εκπαίδευση. Με πήρε τηλέφωνο αυτή η φίλη μου, μου λέει ενδιαφέρεσαι και ενδιαφέρθηκα. Τότε ήταν πολύ μικρό το IB, ήταν δηλαδή 5 - 6 παιδιά σε κάθε τμήμα, ήμουν σε ένα πολύ comfort zone. Μου άρεσε πάρα πολύ το σκεπτικό του IB, μου άρεσε πάρα πολύ η φιλοσοφία του IB, μου άρεσε ότι είναι ένα καινούργιο πρόγραμμα το οποίο είναι τελείως διαφορετικό από το ελληνικό, μου άρεσε που τα παιδιά είχαν βάλει έναν στόχο πολύ συγκεκριμένο, σε σχέση με την Α' Γυμνασίου που δεν υπάρχει τίποτα. Και μ' άρεσε το πρόγραμμα, η φιλοσοφία του IB. Μου ταίριαζε πάρα πολύ σαν κάτι καινούργιο που αξίζει τον κόπο να δουλέψει καλά.

**K4** : Τυχαία. Είχα πάει να κάνω μια αίτηση για να δω μήπως αυτό το επάγγελμα τελικά μου λέει κάτι και κόντρα στις τότε προσδοκίες μου γιατί επειδή δεν είχα εμπειρία, θεωρούσα ότι το πιο λογικό αν με πάρουν είναι να με βάλουν στο Γυμνάσιο να το πάω λίγο σταδιακά. Κι αυτοί για κάποιον λόγο έκριναν – ίσως λόγω των σπουδών μου που ήταν πιο εξειδικευμένες στη Νεοελληνική Λογοτεχνία – ότι είμαι κατάλληλη για το IB. Ότι μ' αρέσει κι ότι δεν ντρέπομαι γι' αυτό που κάνω. Νιώθω ότι εντάξει... καλά πάει με τα παιδιά.

**K5** : Τυχαία. Δεν είχα δουλειά. Ήμουν πολλά χρόνια στο πανεπιστήμιο και δούλευα άμισθη. Κάποια στιγμή βρέθηκε μια συνάδελφος η οποία έμεινε έγκυος και θα έφευγε για την άδειά της

κι επειδή γνωριζόμασταν μέσα απ' το πανεπιστήμιο με πήρε τηλέφωνο και μου λέει «θα λείψω, αλλά να ξέρεις όμως ότι ο διευθυντής θέλει άτομο και όταν θα ξαναγυρίσω, θα μείνεις δηλαδή, δεν θα φύγεις απ' το σχολείο. Δηλαδή, δεν θα έρθεις μόνο να με αντικαταστήσεις». Κι έτσι πήγα.

**K6** : Ήταν τυχαίο με την έννοια ότι έπρεπε να δουλέψω, μια πολύ καλή φίλη εκείνη την περίοδο που δούλευε στο σχολείο εκείνο, δίδασκε το συγκεκριμένο μάθημα. Ήθελε να ζητήσει τύπου sabbatical (μετ. εκπαιδευτική άδεια) για να προχωρήσει ένα διδακτορικό. Μου το πρότεινε εκείνη την περίοδο, πήγα εγώ, αυτός (ο συντονιστής) μου είπε «μου κάνεις, θα σε πάρω» και μετά έμεινα.

**K7** : Ήταν μια σύμπτωση. Μου πρότειναν να έρθω και να δουλέψω σε αυτό το σύστημα και σε αυτό το σχολείο. Στην αρχή αρνήθηκα. Μετά από τρία χρόνια μου το ξαναπρότειναν και ήταν μια στιγμή που ήθελα να φύγω από εκεί που ήμουν και απ' την πόλη που ήμουν – γιατί ήρθα απ' τη Θεσσαλονίκη εδώ – και ήδη δούλευε μια φίλη μου και ήξερα πάνω-κάτω τι είναι. Ήρθα και χάρηκα που ήρθα.

**K8** : Εγώ το γύρεψα γιατί ήθελα να σπάσει η ρουτίνα, να κάνω και κάτι άλλο εν πάση περιπτώσει. Τώρα έναν χρόνο που δεν είμαι, λόγω αλλαγών στο πρόγραμμα, είναι κάτι που μου έχει λείψει. Είναι ωραίο. Είναι άλλο στιλ, άλλα παιδιά, άλλο μάθημα. Μ' αρέσει.

**K9** : Το επιδίωξα, έκανα αίτηση. Το ζήτησα. Είχα καλή σχέση με το σχολείο και ζήτησα να μεταφερθώ απ' το Γυμνάσιο στο IB.

**K10** : Τελείως τυχαία. Το είχα δει στην ανακοίνωση. Κάτι διαφορετικό, κάτι πιο challenging, κάτι πιο creative.

## **17. Μετανιώσατε για αυτή την επιλογή σας ή θέλετε να εξακολουθήσετε να εργάζεστε σε πρόγραμμα IB;**

**K1** : Δεν το αλλάζω με τίποτα. Δεν μετανιώνω με τίποτα, με τίποτα.

**K2** : Όχι, όχι.

**K3** : Δεν το έχω μετανιώσει ποτέ

**K4** : Είχα άγιο που πήγα στο IB γιατί νομίζω ότι αν είχα μείνει στο Γυμνάσιο, Λύκειο κλπ., δεν ξέρω αν θα είχα μείνει. Όχι, δεν μετάνιωσα.

**K5** : Σε καμία περίπτωση (δεν το μετάνιωσα).

**K6** : Καθόλου δεν μετάνιωσα.

**K7** : Όχι, δεν μετάνιωσα. Ακόμα...

**K8** : Όχι, ίσα-ίσα. Βέβαια μ' αρέσει και στα δυο, δεν θα ήθελα να είμαι μόνο στο IB, όπως δεν θα ήθελα να είμαι και μόνο στο Ενιαίο. Μ' αρέσουν και τα δυο.

**K9** : Καθόλου, καθόλου.

**K10** : Σε καμία περίπτωση.

#### **18. Απαιτούνται ιδιαίτερα προσόντα για αυτή τη θέση; Εάν ναι, ποια είναι αυτά;**

**K1** : Πολλά σχολεία δίνουνε πολύ μεγάλη σημασία για το δικό μου μάθημα, στους τίτλους, διδακτορικά, κλπ. Νομίζω για αυτό το μάθημα απαιτείται μία ευρύτερη κουλτούρα για να διδάξεις Λογοτεχνία, τίποτε άλλο. Και απαιτείται να έχεις γνωρίσει αυτό που έλεγε ο Ξυλούρης, πολλούς κόσμους. Σαν τυπικά προσόντα, το πτυχίο του Πανεπιστημίου Αθηνών της Φιλολογίας τα καλύπτει και με το παραπάνω. Εγώ δεν είχα Μεταπτυχιακό, εγώ είχα απλώς το πτυχίο του Πανεπιστημίου Αθηνών.

**K2** : Απαιτείται μια νοοτροπία διαφορετική, πιο ανοιχτή, να έχεις κάτι ουσιώδες να πεις. Τα τυπικά προσόντα είναι πτυχίο.

**K3** : Ακαδημαϊκά, αυτά που απαιτούνται για οποιονδήποτε θέλει να διδάξει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Δεν νομίζω ότι χρειάζεται ούτε μεταπτυχιακό. Χρειάζεται αγάπη στο να είναι κανείς δάσκαλος, να καταλάβει και να ενστερνιστεί λίγο τη φιλοσοφία του IB. Επικεντρωνόμαστε πάντα στις δυνατότητες του κάθε παιδιού και του τι μπορεί να κάνει και να ενισχύσουμε τα καλά του στον κάθε τομέα. Και αγάπη για το αντικείμενο. Και καλή μεταδοτικότητα. Και καλή γνώση αγγλικής γλώσσας βέβαια γιατί τα μαθήματα γίνονται στα Αγγλικά, το 90%.

**K4** : Απαιτούνται κάποια. Καλή γνώση του αντικειμένου γενικά, όχι μόνο ακαδημαϊκή, την πανεπιστημιακή δηλαδή, αλλά να αγαπάς και το αντικείμενο. Να είναι ένας άνθρωπος που να



είναι κάπως ισορροπημένος, με διάθεση κατανόησης. Δηλαδή να μπορεί να παίζει και τον ρόλο κάπως του ανθρώπου που θα είναι δίπλα στα παιδιά και θα είναι ένας συνομιλητής σε ανθρώπινο επίπεδο πρώτα απ' όλα. Εντάξει, βοηθάει πάρα πολύ να έχεις άνεση με την γλώσσα, τα Αγγλικά, που είναι μια γλώσσα επικοινωνίας γενικά για το IB. Γενικά να είσαι ένας ανοιχτόμυαλος άνθρωπος που κατά το δυνατόν δεν επαναπαύεται, ας το πω, είναι κι αυτός πρόθυμος να συνεχίσει να μαθαίνει, να εξελίσσεται κτλ.

**K5** : Βασικά, καλή γνώση Αγγλικών. Τώρα, κακά τα ψέματα, εδώ θα πρέπει τα παιδιά να ξέρουν Αγγλικά, πόσο μάλλον όταν είσαι καθηγητής, για να κάνεις μάθημα στα Αγγλικά. Μέχρι να μπει στο πνεύμα του προγράμματος, είναι λίγο δύσκολο.

**K6** : Από ότι διαπιστώνω εκεί πέρα, όλα γίνονται. Τα προσόντα, φυσικά, είναι πολύ καλό, όταν πουλάνε το πρόγραμμα. Δεν είναι κι εντελώς δεδομένα και τα τυπικά. Γιατί υπάρχουν γνωριμίες του γνωριμιά, απόφοιτοι, το παιδί του τάδε. Είναι ένας κύκλος στα ιδιωτικά σχολεία. Εγώ δεν είχα πτυχίο Φιλοσοφίας και με έβαλε να διδάξω ένα μάθημα Φιλοσοφίας. Υπήρχε ένα μικρό verification επειδή στο πτυχίο μου μέσα είχα κάνει μαθήματα Φιλοσοφίας.

**K7** : Είναι ένα πρόγραμμα που είναι πολύ απαιτητικό και για τον καθηγητή. Δεν είναι όπως είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που έχεις ένα βιβλίο και το βιβλίο του καθηγητή που σου λέει όλες τις οδηγίες και τα βήματα κτλ. Επειδή το πρόγραμμα έχει ελευθερία και παιδαγωγικές αρχές, στην πραγματικότητα φτιάχνεις το πρόγραμμά σου και κάνεις το μάθημά σου όπως καταλαβαίνεις. Συνεπώς, χρειάζεται οπωσδήποτε ο καθηγητής να είναι πολύ καλός στο αντικείμενό του. Δεν έχει βοήθεια εξωτερική από έναν θεσμικό παράγοντα που θα τον καθοδηγήσει. Και νομίζω ότι χρειάζεται από εκεί και πέρα ό,τι χρειάζεται ένας καθηγητής, δηλαδή να είναι επικοινωνιακός και να ωριμάζει ως καθηγητής στη σχέση του με τα παιδιά, γιατί αυτό δεν το μαθαίνεις πουθενά, το κερδίζεις με τα χρόνια. Αλλά δεν μπορείς να είσαι μέτριος ή να έχεις σπουδάσει περίπου αυτό και να τα πας καλά, δεν γίνεται. Δηλαδή αυτό που συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που έχεις τελειώσει Ιστορικό Αρχαιολογικό και πας και κάνεις Αρχαία και μπορείς ενδεχομένως να κάνεις, εδώ δεν γίνεται.

**K8** : Να ξέρει τη γλώσσα, αυτό. Για μένα θέλει ιδιαίτερα προσόντα να είσαι καθηγητής γενικά. Υπάρχουν πάρα πολλοί καθηγητές που δεν θα έπρεπε να είναι ούτε στο IB, ούτε στο Ενιαίο, ούτε να είναι καθηγητές.

**K9** : Καταρχήν, χρειάζεται το προσόν της συνειδητοποίησης αλλά και της ενεργούς προσπάθειας να αλλάξεις. Από Έλληνας εκπαιδευτικός, να γίνεις διεθνής εκπαιδευτικός. Από

εκπαιδευτικός του αποτελέσματος δια της παπαγαλίας, να γίνεις εκπαιδευτικός της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης. Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο.

**K10** : - η Οικονομική βιβλιογραφία - έχουν γίνει πολλές έρευνες – λέει ότι τα προσόντα των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται άμεσα με τα αποτελέσματα των μαθηταράδων τους. Το υποθετικό έργο που κάνεις δεν έχει να κάνει με τα τυπικά προσόντα. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι υπάρχει μια συσχέτιση, αλλά όχι αναγκαστικά. Το πιστεύω πάνω-κάτω. Δεν θα έλεγα ότι χρειάζεται κάτι πολύ πραγματικά διαφορετικό από το Ενιαίο. Αλλά σίγουρα αυτό που χρειάζεται είναι ότι πρέπει να ασχολείσαι περισσότερο. Εμείς πρέπει να ασχολούμαστε συνέχεια τι γίνεται με την επικαιρότητα.

## **Γ.2.ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**19. Ποιες απαιτήσεις βλέπετε ότι έχει από έναν εκπαιδευτικό αλλά και από εσάς προσωπικά, η οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου; Τι ζητάει;**

*Βοηθητικές ερωτήσεις:*

- Θεωρείτε ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητικά αυτά που ζητάει η διεύθυνση;

**K1** : Νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχει λίγο τσιτωθεί με τα αποτελέσματα. Τον ενδιαφέρει το αποτέλεσμα ακόμα κι αν ακούει παράπονα για κάποιον καθηγητή. Οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό είναι να φέρνει καλά αποτελέσματα. Επίσης στις απαιτήσεις είναι όταν ο εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί προβλήματα με τους γονείς. Όταν ο εκπαιδευτικός, στο δικό μου τουλάχιστον σχολείο, βοηθάει ουσιαστικά και όχι τυπικά. Είναι σε λογικά πλαίσια.

**K2** : Αυτό που σε αγχώνει είναι η απαίτηση της δουλειάς. Ο διευθυντής δεν θα σε κάνει να δουλέψεις, εσύ θέλεις να κάνεις τους δικούς σου να είναι 'γάτοι'.

**K3** : Πάρα πολύ ελεύθεροι στο τι μπορούμε να κάνουμε. Πάρ'το πάνω σου, αυτό είναι το μάθημά σου, οργάνωσέ το όπως θέλεις. Αυτονομία, απόλυτη ελευθερία. Πάρα πολύ θετική σχέση.

**K4** : Όχι (δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά). Έχω δουλέψει, ειδικά έτσι μέχρι πολύ πρόσφατα, σε συνθήκες μεγάλης ελευθερίας, εμπιστοσύνης, αυτονομίας, το ελεύθερο να κινηθείς όπως νομίζεις, σε υποστηρίζει γενικά έναντι των γονιών. Η αλήθεια είναι, γενικά η Διεύθυνση και

κάθε Διεύθυνση θέλει ει δυνατόν να μην της δημιουργούν προβλήματα αυτοί που δουλεύουν. Όχι (αυτό δεν με πιέζει). Δεν με έχει πιέσει και με τη νέα Διεύθυνση ποτέ κανείς. Αισθάνομαι λίγο ότι υπάρχει, χωρίς να λέγεται λεκτικά, μια παραπάνω απαίτηση, ενδιαφέρον κτλ. για το αποτέλεσμα, το βαθμολογικό. Το αισθάνομαι. Το φοβάμαι.

**K5** : Γενικά δεν έχουμε ποτέ προβλήματα με την διεύθυνση. Έχουμε αρκετή αυτονομία στο τι κάνουμε. Ο καθένας κρίνεται εκ του αποτελέσματος, έτσι κρινόμαστε ουσιαστικά κι εμείς. Τα αποτελέσματα που φέρνει το σχολείο, ουσιαστικά είναι το αντίκρισμα της δουλειάς που κάνουμε σαν εκπαιδευτικό προσωπικό.

**K6**: Πρέπει να δείχνουμε το έργο μας, γιατί το έργο μας φέρνει τους πελάτες. Οπότε υπάρχει ένα tension εκεί πέρα, να δείχνουμε τι κάνουμε, την πραγματία μας.

**K7** : Πρέπει κάπως να προστατέψει ο καθένας από εμάς, επειδή είναι και ιδιωτικός ο τομέας και μια εικόνα του τι προσφέρει στην τάξη. Υπάρχει μια μεγάλη ελευθερία η οποία είναι λίγο επίφαση, όμως, γιατί μετά σου ζητάνε το λόγο για διάφορα πράγματα. Αλλά κι αυτό είναι κάτι που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια, έχουμε αλλάξει Διεύθυνση και λόγω της κρίσης, του ανταγωνισμού, της αγωνίας και άλλων συνθηκών, έχει εμφανιστεί. Γενικώς, κρίνεται κανείς απ' το αποτέλεσμά του που δεν είναι μόνο βαθμολογικό, δηλαδή πώς τα πάνε τα παιδιά στις εξετάσεις. Είναι και το τι κλίμα δημιουργεί με τα παιδιά, το αν τα παιδιά γενικώς αισθάνονται ότι έμαθαν κάτι. Είναι σύνθετο το πράγμα, αλλά έχει μεγάλη σημασία για το σχολείο και το πώς τα παιδιά αισθάνονται ότι έμαθαν πράγματα κι έχουν ετοιμαστεί ακόμη κι αν αυτό δεν βρίσκεται πάντα σε ευθεία αναλογία με το βαθμολογικό αποτέλεσμα. Υπάρχει μια λογοδοσία στο τέλος της χρονιάς, που επίσης συμβαίνει τα τελευταία χρόνια, γιατί οι μαθητές συμπληρώνουν κάποια δελτία αξιολόγησης για όλους τους καθηγητές και για όλα τα μαθήματα. Επειδή οι γονείς είναι και πελάτες, πηγαίνουν στη Διεύθυνση, στην Ιδιοκτησία, και λένε διάφορα πράγματα, όχι πάντα κακά, μπορεί να πουν και καλά. Το σχολείο αξιολογεί την αξιολόγηση των μαθητών πάντα, και αυτό παίζει έναν σπουδαίο ρόλο. Ναι, είναι απαιτητική (η Διεύθυνση) και δεν είναι και πάντα δίκαιη. Πράγματα που για κάποιον θεωρεί φοβερά, για κάποιον άλλον μπορεί να κάνει τα στραβά μάτια. Συμβαίνει. Αλλά σε όλες τις δουλειές συμβαίνει αυτό το πράγμα.

**K8** : Είναι πάρα πολύ χαλαρά. Δεν υπάρχει πρόβλημα. Πάρα πολύ μεγάλη (ελευθερία κινήσεων). Και νομίζω ότι και στα υπόλοιπα σχολεία υπάρχει πλήρης, πάρα πολύ μεγάλη ελευθερία. Επειδή το IB είναι και κάτι που και με το νόμο έχει μεγάλες ελευθερίες, δηλαδή ούτε οι έλεγχοι του Υπουργείου Παιδείας είναι ίδιοι στο IB όπως είναι και στο Ενιαίο. Αυτό δημιουργεί και μια ελευθεριότητα, ας το πούμε έτσι και στη Διεύθυνση και στους καθηγητές και σε όλους. Επειδή είσαι σε ένα σχολείο που το αποτέλεσμα μετράει και εσύ αξιολογείσαι όχι με

το τι μαθηματικά έμαθε ο μαθητής, όχι με το πόσο αύξησε τη μαθηματική του κουλτούρα ή πόσο άνοιξαν οι ορίζοντές του, αλλά με το τι έγραψε στις εξετάσεις. Είμαστε ένας ιδιωτικός χώρος, με αυτό αξιολογούμαστε.

**K9** : Εκεί που έχει φτάσει το πράγμα έχει απαιτήσεις αποτελεσμάτων. Κρίνει τους καθηγητές απ' τα αποτελέσματα. Η λεκτική επικοινωνία των καθηγητών είναι τα αποτελέσματά μου. Ο καθηγητής έχει τα αποτελέσματα, όχι τα παιδιά. Και βεβαίως, αφού κρίνεται από αυτά. Γιατί για δεύτερη χρονιά τα παιδιά σου δεν παίρνουν καλό βαθμό; Τι συμβαίνει; Κάτι δεν πάει καλά. Και αυτό έχει μεγάλο βαθμό βαρβαρισμού διότι πριν ειπωθεί αυτή η κουβέντα δεν έχει κοιτάξει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που είχα εγώ να διδάξω. Αυτό δημιουργεί και τριβές πολύ έντονες.

**K10** : Αποτελέσματα. Να είναι ευχαριστημένος ο πελάτης ή η πελάτισσα. Δεν υπάρχει θέμα οράματος ή κάτι τέτοιο. Έχω ακούσει ιστορίες ότι παλιά, αν δεν το έχει γράψει ο μαθητής, θα το γράψεις εσύ στη θέση του. Το οποίο σε μένα δεν το λέγανε. Ή θα του λέγανε ξέχνα το, sorry, μηδέν. Έχεις μια σαφή ελευθερία. Η Διοίκηση δεν θέλει, προφανώς, να έχεις προβλήματα, ούτε θέλει να της δημιουργείς προβλήματα. Όχι με την έννοια καθαρά του χρήματος, με την έννοια να μην την πρήζεις. Όπως κι εγώ θέλω οι μαθητές να είναι ήσυχοι κι η Διεύθυνση θέλει οι γονείς να είναι κι αυτοί ήσυχοι.

### **Γ.3. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ**

**20.** Τα προγράμματα του IB στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο προφίλ μαθητών που καλούνται να αναπτύξουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες. Ποιο είναι αυτό κατά τη γνώμη σας;

**K1** : Πολίτης του κόσμου. Να είναι πολύ υποψιασμένοι για πάρα πολλά θέματα. Πέρα από το να είναι πολύ καλοί στη δουλειά τους, να είναι πολύ active ως πολίτες, ως άνθρωποι.

**K2** : Πρέπει να είναι μέλος παγκόσμιο. Δεν πρέπει να μείνει στον μικρόκοσμό του.

**K3** : Αυτά τα παιδιά συνήθως έχουν κάποιες από αυτές τις δεξιότητες, την κριτική σκέψη, έχουν μέσα τους λίγο την έρευνα, την περιέργεια προς το συγκεκριμένο μάθημα. Καλλιεργείται ακόμα πιο πολύ αυτό. Μπαίνουν σε μια πιο επιστημονική κριτική σκέψη. Να βρίσκουν, δηλαδή, καινούργια μέσα από αυτά που διαβάζουν, να καταλαβαίνουν πιο πολλά.

**K4 :** Δεν τα έχει απαραίτητως. Δεν τα έχει ερχόμενος. Αναπτύσσονται. Ο κάθε απόφοιτος του IB δεν είναι ένα πράγμα που επειδή το IB profile λέει αυτό είναι αυτό. Νομίζω ούτε καν όλοι οι διδάσκοντες δεν είμαστε αυτό. Ευγενείς όσο γίνεται, άνθρωποι που δεν θέλουν να φερθούν άσχημα στον άλλον, ανοιχτόμυαλοι, να έχουν σεβασμό στον άλλον, αυτογνωσία, να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να έχουν μια κάποια κουλτούρα, ενδιαφέροντα ως μαθητές και στη ζωή τους, δραστήριοι, ναι αλλά όχι μόνο, να πάμε για περπάτημα και για ποδόσφαιρο, έτσι λίγο και με πιο, των γραμμάτων, του μυαλού πράγματα. Να είναι άνθρωποι που θα αναπτύσσονται ομαλά, αρμονικά και ψυχικά και σωματικά. Βλέπω πολλά ψυχοσωματικά όσο περνάνε τα χρόνια που με στενοχωρούν πολύ σε τόσο νέα παιδιά. Να γίνουν ισορροπημένοι, ευτυχείς, όσο γίνεται, άνθρωποι που να μπορούν να διεκδικήσουν για τον εαυτό τους αυτό που θέλει ο καθένας να γίνει, να κάνει στη ζωή του.

**K5 :** Βασικά, το κυριότερο είναι αυτό, η κριτική σκέψη. Και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Δεν είναι πάντοτε εφικτό για όλα τα παιδιά. Έχουμε μερικά παιδιά τα οποία δυσκολεύονται στο να ανταποκριθούν σε αυτόν το ρόλο. Είναι ανώριμα, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα, έχουμε παιδιά με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση.

**K6 :** Για τη Φιλοσοφία, η βασική δεξιότητα είναι του χτίζω ένα επιχείρημα. Δηλαδή, responses και objections και weaknesses κτλ., αλλά όχι σε μια πολεμική διάσταση, τύπου debate, να κερδίσω την άποψη. Περισσότερο να χτίζω, να εκθέσω και να μπορώ να είμαι critical και να έχω και θέση στο τέλος. Αυτό που κάνει ένας φιλόσοφος περίπου.

**K7 :** Το πρόγραμμα θέλει έναν άνθρωπο που να σκέφτεται ελεύθερα, αυτόνομα, κριτικά και να μπορεί να διαμορφώσει ευέλικτα μια προσωπική στάση απέναντι στα πράγματα, δηλαδή και στάση εν εξελίξει, όχι παγιωμένη. Είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τελείως αντι-στερεοτυπικό, πολύ φιλελεύθερο, δηλαδή αυτό είναι διατυπωμένο στις αρχές του προγράμματος.

**K8:** Ανθρώπων που κάνουν μηχανικά πολλά πράγματα. Τουλάχιστον στα Μαθηματικά, δεν υπάρχει καθόλου εμβάθυνση. Υπάρχει καθαρά μια διεκπεραίωση. Άμα σου πουν αυτό, θα πατήσεις αυτό το κουμπί. Σε θεωρητικά μαθήματα, εκεί είναι η μεγάλη διαφορά, προωθείται η κριτική σκέψη.

**K9 :** Έχει μια σειρά στόχων παιδαγωγικών που λέγεται «Learner Profile», όπου συμπεριλαμβάνει πράγματα όπως την ανάληψη πρωτοβουλίας, την ερευνητικότητα, την φιλοπεριέργεια, το reflection, προσωπικό αναστοχασμό, την ανάληψη ρίσκου, κλπ. Είναι

αρκετά. Μαθαίνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν το μυαλό τους. Αυτό που λέει ρητορικά το ελληνικό σύστημα, το IB τα κάνει πράξη. Δηλαδή, το να μάθουν να μαθαίνουν.

**K10** : Ούτε ξέρω τι είναι το Learner Profile. Δεν το έχω κάνει. Βασικά αυτό που θα με ενδιέφερε εμένα πάνω απ' όλα, να μπορούν να διαβάζουν, να έχουν κριτική σκέψη. Και να ενδιαφέρονται. Προσωπική ανάπτυξη, που λέμε.

## **21. Εσείς προσαρμόσατε τη δουλειά σας σύμφωνα με αυτό το προφίλ;**

**K1** : Απελευθερώθηκα, γιατί αυτό ήταν που μου ταίριαζε. Για μένα ήταν απελευθέρωση το IB. Είναι επαγγελματικά ένας παράδεισος.

**K2** : Όχι. Ούτε με ενδιέφερε. Όμως καταλάβαινα τι λέει γιατί έχω μεγαλώσει έξω.

**K3** : Ναι. Να τους θέτω ερωτήματα, να σκεφτούν. Και Οικονομικά μετά να θέλουν να σπουδάσουν, είναι καλό να ξέρουν όταν κάνουν μια έρευνα, τι ψάχνουν, τι θα μετρήσουν, πώς θα το αξιολογήσουν.

**K4** : Όχι ιδιαίτερα. Μπορώ να σου πω ότι τα τελευταία χρόνια είναι κάτι που πρόσεξα περισσότερο - στην αρχή έχεις πάρα πολλές αγωνίες με το διδακτικό νομίζω κομμάτι, καθαρά, η ύλη αυτό, θα είμαι επαρκής, θα τους βοηθήσω να πάνε στις εξετάσεις όπως πρέπει κτλ. Νομίζω ότι το παιδαγωγικό θέλει λίγο, εγώ τουλάχιστον, ησύχασα λίγο από το άλλο και άρχισε να έρχεται ως «για κάτσε εδώ πέρα τώρα, υπάρχουν ελλείμματα...»

**K5** : Το σύστημα το ήξερα και μου άρεσε πάρα πολύ. Δηλαδή δεν συγκρίνεται το τι διδάσκουμε Βιολογία στο IB με το τι διδάσκουμε... Προσπαθούμε όσο το δυνατόν, ακόμα και με επί μέρους και κατ' ιδίαν συναντήσεις με μαθητές οι οποίοι είτε είναι αδύνατοι είτε «παρεκκλίνουν» από αυτή τη γραμμή που προσπαθούμε να τους δώσουμε.

**K6** : Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μου δίνει αρκετές άγκυρες, αρκετά πατήματα να παίζω τον συνοδοιπόρο, το «μαθαίνω για τον εαυτό μου», το critical thinking, όλα αυτά.

**K7** : Ναι, ναι και νομίζω ότι είναι κάτι που αρέσει πολύ στα παιδιά τελικά, αλλά πρέπει να το εξηγήσεις και να το υποστηρίξεις, δεν πρέπει να το αγνοήσεις. Τα παιδιά προτιμούν να τους λες ότι τους έχεις εμπιστοσύνη και μπορούν μόνο τους και πρέπει να δοκιμάσουν και δεν πειράζει να κάνουν λάθος, γιατί νιώθουν και ελευθερία αλλά και ότι πλησιάζουν την ενηλικίωση. Τους τιμά, δεν είναι μόνο ρίσκο. Δεν είναι πολύ εύκολο αυτό, τα παιδιά μας πολύ συχνά έρχονται με στερεότυπα που καλούμαστε να ταράξουμε.

**K8** : Βέβαια, δεν έχει καμία σχέση. Είναι διαφορετικό και το προφίλ των μαθητών, έτσι; Στα θετικά μαθήματα, δυστυχώς, δεν είναι εύκολο να δημιουργήσεις στο παιδί αυτή τη λάμψη, να γυαλίσει το μάτι του, να κάτσει να ψάξει κάτι. Ναι, είναι πολύ δύσκολο. Είναι πάρα πολύ μεγάλη η ύλη, ο καθηγητής τρέχει να την προλάβει κι αν θέλεις κιόλας, επειδή είσαι σε ένα σχολείο που το αποτέλεσμα μετράει και εσύ αξιολογείται όχι με το τι μαθηματικά έμαθε ο μαθητής, όχι με το πόσο αύξησε τη μαθηματική του κουλτούρα ή πόσο άνοιξαν οι ορίζοντές του, αλλά με το τι έγραψε στις εξετάσεις. Είμαστε ένας ιδιωτικός χώρος, με αυτό αξιολογούμαστε. Άρα λοιπόν, αν εσύ θέλεις να βάλεις και τα τεστ και να βάλεις και τα διαγωνίσματα που πρέπει ακριβώς για να βοηθήσεις τον μαθητή αναγκαστικά τρέχεις. Η φιλοσοφία όχι. Στα δικά μας μαθήματα, έτσι; Φυσική, δηλαδή... όχι Φυσική, ας το αφήσουμε έξω, ας μη μιλήσω, αλλά τα Μαθηματικά όχι.

**K9** : Οι δυνάμεις που δρουν είναι δυο. Είναι το IB με τα προτάγματα και είναι και η κεκτημένη των Ελλήνων συναδέλφων. Οι Έλληνες τείνουν να εξελληνίσουν τα πάντα. Δηλαδή, να κινηθούν με βάση το τεστ, να διδάξουν για αποτέλεσμα. Το προδίδουν το Learner Profile. Υπάρχει και ισχυρότατο οικονομικό κίνητρο για να αλλοιωθεί η στόχευση του IB. Διότι υπάρχει οικονομικό κίνητρο να δημιουργούνται ανάγκες για ιδιαίτερα μαθήματα. Υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι εργάζονται για να προετοιμάσουν τα παιδιά, δεν είναι τόσο προετοιμασία αυτό το πράγμα όσο εκτέλεση των υποχρεώσεων των παιδιών από έναν ενήλικα. Δηλαδή, πολύ συγκεκριμένα μπορεί να γράψει κάποιος την εργασία του παιδιού. Διότι οι γονείς έρχονται και λένε «Κοιτάξτε να δείτε, εγώ πληρώνω υψηλά δίδακτρα και θέλω το παιδί μου να πάει σε καλό πανεπιστήμιο».

**K10** : Ειδικά αυτό που προσπαθώ τώρα να τους πω τα τελευταία χρόνια περισσότερο, παλιά δεν το έλεγα, είναι να προσπαθούν να βελτιώσουν τα ίδια τον εαυτό τους. Δεν είμαι σίγουρος πόσο καλά το εφαρμόζω κι αν μπορώ να το εφαρμόσω καλύτερα, δεν ξέρω αν απλά το λέω και το κάνω.

**22.** Πιστεύετε ότι μέσα από τη δουλειά σας και το μάθημά σας, βοηθάτε στην προετοιμασία των μαθητών σας να ζήσουν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του παγκοσμιοποιημένου κόσμου;

**K1** : Ναι, ναι νομίζω ναι.

**K3** : Βέβαια.

**K4 :** Πρακτικά εφόδια, δεν ξέρω. Αν υποθέσουμε ότι το παγκοσμιοποιημένο αυτό περιβάλλον για το οποίο μιλάμε, μοιράζεται αυτά τα χαρακτηριστικά που σου είπα πριν ότι θα ήθελα να έχουν οι μαθητές μου, οι αυριανοί πολίτες, ας πούμε, γενικότερα, ναι βοηθάω με αυτόν τον τρόπο. Δηλαδή σε επίπεδο προσωπικότητας, να είσαι έτοιμος για ό,τι σου έρθει στη ζωή και να το διαχειριστείς κάπως. Αυτό, δηλαδή ότι όσο πιο καλός γίνεται ο καθένας τους, πιο συνειδητοποιημένος απέναντι στο τι σημαίνει «ζω σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον», ότι ίσως βοηθηθεί και στη συνέχεια να ανταπεξέλθει και να συνεισφέρει σε αυτό το περιβάλλον.

**K5 :** Πραγματικά, ολόψυχα θέλω να το πιστεύω. Και πιστεύω, στο είπα και στην αρχή, ότι σε κάποιες περιπτώσεις είμαι σίγουρη ότι το έχω καταφέρει. Σε κάποιες, αλλά εντάξει, δεν είναι και πάντοτε όλοι οι μαθητές δεκτικοί.

**K6 :** Ναι, προσβλέπει στη διεθνή εκπαίδευση. Τη Δυτική. γίνεσαι πολίτης του κόσμου.

**K7 :** Αυτά τα καινούργια δεδομένα για τα παιδιά αυτά, τους μαθητές της Ελλάδας, δεν είναι καινούργια. Δηλαδή οι μαθητές μας, κατά κανόνα, με εξαίρεση ίσως τα παιδιά που έρχονται με υποτροφία από δημόσια σχολεία που και πάλι δεν είναι παιδιά που δεν έχουν στον ήλιο μοίρα, αλλιώς δεν θα έρχονταν στο IB. Δηλαδή, είναι παιδιά που πάνω-κάτω οι γονείς τους μπορούν και με δυσκολία να υποστηρίξουν σπουδές στο εξωτερικό. Είναι παιδιά τα οποία έχουν μια πολύ στενή εικόνα της πραγματικότητας η οποία όμως είναι πολύ διεθνής και παγκοσμιοποιημένη. Η επαφή με την πραγματικότητα που τους λείπει είναι με τη μέση και τη χαμηλή πραγματικότητα του κόσμου. Και νομίζω ότι αυτό που κάνουμε εμείς είναι να τους δείξουμε κι αυτήν την πλευρά. Είναι παιδιά που έχουν ταξιδέψει πολύ περισσότερο από εμάς, εκεί που θα πάνε να σπουδάσουν έχουν πάει δεκαπέντε χιλιάδες φορές διακοπές, στις διακοπές τους πάντα πηγαίνουν στο εξωτερικό, αλλά αν τους πάμε εμείς εκδρομή στα Χανιά ή στη Θεσσαλονίκη μάλλον δεν έχουν ξαναπάει. Άλλο πράγμα τους λείπει, δεν τους λείπει αυτό. Το μάθημα βοηθάει πολύ σε αυτό, νομίζω, ναι.

**K8 :** Όχι, καθόλου. (Είναι λόγω αντικειμένου;) Ναι, ναι.

**K9 :** Είναι θέμα επιβίωσης για την Ελλάδα να μπορούν οι Έλληνες μαθητές να καταλαβαίνουν την Ευρώπη. Όλοι Ευρωπαίοι είναι. Είμαστε πολίτες του ίδιου οργανισμού. Είναι τόσα χρόνια που έχουμε μπει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν το έχει καλλιεργήσει αυτό το πράγμα. Όλα τα παιδιά στην Ελλάδα θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχουν τα Αγγλικά δεύτερη γλώσσα, όχι ξένη. Είναι εθνικό μας καθήκον αυτό. Δεν είμαι ξενομανής, αυτό είναι εξίσου σημαντικό. Και επίσης, το παιδαγωγικό κομμάτι. Η ελληνική παιδαγωγική είναι καταστροφική για τους ανθρώπους



**K10** : Θεωρητικά ναι, γιατί το μάθημά μου... Είναι ένα απαιτητικό πρόγραμμα, οπότε εγώ δεν χρειάζεται να κάνω κάτι πολύ περισσότερο. Ούτε ξέρουμε τι θα συμβεί, αλλά ναι τους δίνει κάποια ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα.

### **23. Πώς; Μπορείτε να περιγράψετε κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με την παιδαγωγική σας;**

**K1** : Κυρίως μέσα από προσωπικές μου εμπειρίες και συζητήσεις που κάνουμε πέρα από το βιβλίο, τους βοηθάει να καταλάβουν καλύτερα την Ελλάδα που δεν την ξέρουνε. Έχουν μία πολύ περιορισμένη αντίληψη του τι είναι Ελλάδα. Ξεκινάω από το τοπικό και πηγαίνω παραπέρα και με πολλή αυτοαποκάλυψη. Λένε και τα παιδιά πράγματα. Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν κανέναν άλλον πέρα από εμάς στο σχολείο.

**K3** : Είτε βιολογικά είναι τα δεδομένα είτε οικονομικά είναι τα δεδομένα είτε δημογραφικά είναι τα δεδομένα, πρέπει να ξέρουν όταν βλέπουν μια γραφική παράσταση ή κάποια δεδομένα σε έναν πίνακα, πώς μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα. Αυτό σίγουρα θα το συναντήσουν στη ζωή τους. Πώς μπορούν να γράψουν μια εργασία, πάντα θα τους χρειαστεί αυτό.

**K4** : Μέσα από τα κείμενα, τις καταστάσεις που δείχνουν τα κείμενα, το πώς αυτό σε βάζει σε μια διαδικασία προβληματισμού, εντάξει και σε ατομικό επίπεδο αλλά και για το πώς σου δομεί τη σκέψη, να σκεφτείς πάνω σε αυτά και να μιλήσεις γι' αυτά με κάποιον τρόπο οργανωμένο, όμως, που είναι... ε, νομίζω άμα το φτιάξεις, το έχεις μετά για τη ζωή σου κάπως.

**K5** : Είναι η ικανότητά μου προσέγγισης των παιδιών. Το μάθημα ποτέ δεν είναι μονόλογος. Είναι μια μικρή ενότητα ανάπτυξης από μέρους μου και μετά, αμέσως μετά, συζήτηση με την έννοια της μορφής των ερωτήσεων. Άλλωστε, μην ξεχνάμε ότι σε αυτό το επίπεδο τα παιδιά έχουν και κάποιες προηγούμενες γνώσεις. Δεν έρχονται χωρίς να ξέρουν τι θα πει Βιολογία.

**K6** : Το μάθημα της Φιλοσοφίας έχει αυτή την ιδιαιτερότητα, ότι δηλαδή το κάνω deliver με βάση τα guidelines του syllabus. Και υπάρχει συνέπεια και συνοχή.

**K7** : Η Λογοτεχνία και η Τέχνη γενικώς δεν παρουσιάζει εξιδανικευμένες πραγματικότητες, τις παρουσιάζει σε αντίθεση με μια πραγματικότητα. Μέσα από τη Λογοτεχνία συζητάμε για πολύ σοβαρά προβλήματα και αυτής της κοινωνίας και της Ελλάδας σε παλαιότερη εποχή και άλλων εποχών. Γιατί υπάρχει και ένα κομμάτι που είναι η Παγκόσμια Λογοτεχνία που στοχεύει ακριβώς σε αυτό, να δούμε τις ομοιότητες και τις διαφορές με άλλους πολιτισμούς, μακρινούς

τοπικά ή χρονικά. Και νομίζω, κάπως τους ανοίγει και μια πόρτα στο να αντιληφθούν και δικά τους προσωπικά προβλήματα που δεν είχαν αντιληφθεί. Θέματα, ας πούμε, δικής τους κοινωνικοποίησης μέσα στην ομάδα, αντιθέσεων που κατά κανόνα προσπαθούν να θάψουν μέσα τους για να νιώθουν ότι είναι ενταγμένοι. Υπάρχει πολύ μεγαλύτερο ποσοστό ομοιομορφίας σε αυτό το κοινωνικό κοινό από ότι στα δημόσια σχολεία. «κοιτάζτε, ας πούμε, εδώ υπάρχει κάτι που και σε εσάς έχει συμβεί και δεν το έχετε καταλάβει», «μα, δεν μας έχει συμβεί» και το συζητάς και βλέπουν ότι ναι, τους έχει συμβεί και είναι ένα πράγμα το οποίο απώθησαν για να μπορέσουν να λειτουργούν ενταγμένα στο περιβάλλον.

**K9:** Ναι, βεβαίως, τα ενθάρρυνα (να μάθουν να μαθαίνουν). Το IB μιλάει για τη χρήση του κινητού, του i-iphone, για τη χρήση του i-pad μέσα στο σχολείο. Στο Λεωφορείο ο Πόθος ακούγεται η μουσική της πόλκας. Του λέω για ψάξε να δεις τι είναι αυτό. Βγάζει το κινητό του και μου το βρίσκει. Έχει κι ένα YouTube με το οποίο ακούμε τη μουσική και βλέπουμε και δυο ανθρώπους να χορεύουν πόλκα. Η μη χρήση του κινητού θα ήταν, στην καλύτερη περίπτωση, να πάνε τα παιδιά το απόγευμα στο σπίτι και να ψάξουν. Ποσοστό επιτυχίας κάτω από 30% στην καλύτερη. Σε ομάδες 10 – 12 παιδιών, μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη παιδαγωγική.

**K10 :** Νομίζω ότι είναι αυτό, υποτίθεται η «μετα-γνώση», το να μαθαίνεις, πώς να μαθαίνεις, αυτό ουσιαστικά είναι για μένα η κριτική σκέψη. Και πιο επιφανειακά, απλά μαθαίνουν αυτό που τους χρειάζεται για να πάνε σε ένα καλό πανεπιστήμιο που υποτίθεται εκεί ότι θα τους βοηθήσει. Και όσο βοηθάει και την αυτοπεποίθησή τους, όντως υπάρχει μια σαφής βελτίωση στη χρονιά. Δηλαδή, αν δεις τα αποτελέσματά τους, σαφώς βελτιώνονται. Δεν έχουν καμία σχέση πώς γράφουν και πώς ξεκίνησαν. Οπότε το βλέπουν αυτό το πράγμα και τους πείθει λίγο περισσότερο στις δυνάμεις τους.

#### **24. Εσείς χρησιμοποιείτε ιδιαίτερες μεθόδους αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών σας;**

**K1 :** Δεν υπάρχει διαγώνισμα στην τάξη, δεν κάνουμε στο μάθημα, ούτε σηκώνουμε παιδί όρθιο να πει το μάθημα. Συνήθως κάνουμε έναν κύκλο, λες και κάνουμε ψυχανάλυση, και ξεκινώντας από την παγκόσμια λογοτεχνία προσπαθούμε να καταλάβουμε τις σχέσεις των ανθρώπων, και μέσα από εκεί να προκύψουν πράγματα - μέχρι τις πρώτες εξετάσεις που επιλέγει το δικό μου σχολείο να κάνει, δηλαδή να διακόψει σαν εξεταστική δύο βδομάδες τα μαθήματα και να τα

βάλει σαν σε ένα προσομοίωσης, όπως είναι οι εξετάσεις μετά από δύο χρόνια, αυτό κάνει το δικό μου το σχολείο.

**K2** : Βαθμολογούμε και τη δουλειά και την παρουσία και την ετοιμότητα και τις presentations και τις συζητήσεις.

**K3** : Βασίζομαι πάρα πολύ στο πώς είναι δομημένα τα τεστ του IB των τελικών εξετάσεων.

**K4** : Χρησιμοποιώ τις εξετάσεις που ορίζει το σχολείο. Η δουλειά που βάζεις στο σπίτι, το αν κάποιος είναι συνεπής ή χάνει μαθήματα, αν παραδίδει δουλειά ή δεν παραδίδει, αν συμμετέχει στην τάξη ή όχι, αν συνεισφέρει με τον τρόπο του στην τάξη, με το ενδιαφέρον του, το σχόλιό του, το να ακούσει τον συμμαθητή του που μιλάει ή αν είναι και ενοχλητικό με την παρουσία του στην τάξη.

**K5** : Σπάνια εξετάζουμε προφορικά μέσα στην τάξη, όπως γίνεται στο κλασικό σχολείο. Αυτό προσπαθώ να το εφαρμόσω στο πρώτο τρίμηνο του IB1, δηλαδή με προφορική εξέταση για να μπορέσουν να μπουν λίγο στη νοοτροπία διαβάζω κάθε μέρα για το μάθημα που έχω. Αργότερα, αυτό λιγάκι υπολειπεται. Επειδή έχουμε πολύ φόρτο και δουλειά πολλή, αλλά βέβαια γίνεται με τεστ μέσα στην τάξη. Περίπου ένα το μήνα. Επαναληπτικά τεστ. Και φυσικά και με συζήτηση μέσα στην τάξη.

**K6** : Έχω κριτήρια με βάση τα οποία βαθμολογώ. Προσπαθώ να εξοικειώσω τα παιδιά, τους λέω βαθμολογήστε το γραπτό σας, να, αυτά είναι τα κριτήρια. Δεν θέλουν τα παιδιά, βαριούνται. Θέλουν «δώσε μου τον βαθμό». Το IB, όμως, σου λέει, κάν' το. Το να μαθαίνουν γιατί ο βαθμός τους είναι 17 στα 25 και δεν είναι 22, για μένα είναι πολύ βασικό, επιμένω πάρα πολύ σε αυτό. Άλλες φορές παίζω με τη λογική το να τους δώσω μόνο το feedback, με βάση τα κριτήρια του mark band χωρίς το βαθμό. Με άλλα λόγια, δικά μου. Και μετά να τους πω, βαθμολογήστε το.

**K7** : Γενικώς υπάρχει μια ελευθερία στο να αξιολογούμε τους μαθητές μας με προσωπικά κριτήρια. Για μένα έχει σημασία το πόσο προοδεύει ο καθένας σε σχέση με τον εαυτό του. Υπάρχουν παιδιά που ξεκινούν από πολύ υψηλό επίπεδο, παιδιά που ξεκινούν από πολύ χαμηλό επίπεδο. Επειδή έχει και γραπτές εξετάσεις και προφορικές εξετάσεις, έχει και εξέταση σε διδαγμένο αλλά και σε αδίδακτο κείμενο. Έχει μια ποικιλία στο πώς αξιολογούνται τα παιδιά που πάνω-κάτω επιτρέπει κάθε ιδιαίτερο ταλέντο ή κάθε κλίση του παιδιού κάπως να αξιολογείται και να υπερκαλύπτει ένα κενό που έχει ένα παιδί σε ένα άλλο κομμάτι. Και νομίζω ότι είναι ένα δίκαιο σύστημα. Πάντως είναι πολύ πιο δίκαιο από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γιατί είναι και μια εξέταση που γίνεται σταδιακά. Δηλαδή, το βαθμό τους τον κατακτούν σταδιακά σ' αυτά τα δυο χρόνια. Τουλάχιστον το 55% του βαθμού έχει κατακτηθεί

πριν να πας στις τελικές εξετάσεις. Ο βαθμός που θα πάρουν στο μάθημα διαμορφώνεται από μια προφορική εξέταση, μια εργασία που γράφουν στο σπίτι με καθοδήγηση του καθηγητή σε στάδια και δυο papers που γράφουν στο τέλος της διέτιας. Το προφορικό και η εργασία είναι μαζί 55% και τα άλλα δυο είναι 20% και 25%, άλλως 45%.

**K8** : Στο τέλος κάθε ενότητας ένα τεστ με δικά μου θέματα, το οποίο το γράφει μόνο το τμήμα μου αλλά από εκεί και πέρα ως IB, υπάρχουν τρία term tests, δηλαδή Δεκέμβρη, Μάρτη και Ιούνιο, συν άλλα δυο τον δεύτερο χρόνο. Εγώ, κάθε 15 μέρες, θα γράψουν κι ένα τεστάκι, επειδή τελειώνει μια ενότητα.

**K9** : Τα σχολεία τείνουν να κάνουν προσομοιώσεις τελικών εξετάσεων, κάνουν απολογιστικές αξιολογήσεις. Απ' την άλλη μεριά, το IB συνεχώς λέει «Κάνετε αξιολογήσεις διαμορφωτικές», formative assessments. Και είναι κατ' εξοχήν ο χώρος, γιατί μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη παιδαγωγική. Οι τριμηνιαίες εξετάσεις MOK τα καταστρέφουν όλα. Δεν μπορείς να κάνεις και τα δυο. Ενώ επιμένω, το IB το υποδεικνύει, το ζητάει. Στην Ελλάδα δεν νομίζω ότι γίνεται. Δεν νομίζω ότι ξέρει κανείς τι είναι formative assessment. Το λέω από τη θέση ενός ανθρώπου που προσπάθησε να το κάνει κι έφερε βίντεο επιμόρφωσης. κλπ., όχι έτσι το διάβασα κάπου και είπα τι καλή ιδέα. Δεν μπόρεσα. Δηλαδή, δεν μου επέτρεπε η γενική συνθήκη. Βέβαια μου είπαν, κάνε ό,τι θέλεις, στην τάξη σου είσαι εσύ κυρίαρχος. Από έναν άνθρωπο δεν μπορεί να γίνει. Για μένα, οι βαθμοί, οι επιδόσεις, δεν ήταν ποτέ αντικείμενο παιδαγωγικό. Αυτό ήταν μια εξαίρεση και μέσα στο IB. Διότι υπάρχουν άνθρωποι μέσα στο IB που χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως καρότο ή μαστίγιο, που για μένα είναι απαράδεκτο.

**K10** : Όχι, μόνο αυτά που έχει το IB. Και φυσικά έχουμε και τεστ ενδιάμεσα. Τα υποχρεωτικά, αυτά που έχει το σχολείο και είναι τα βασικά μας τεστ είναι ένα ανά τρίμηνο. Πέντε τέτοια συνολικά. Έχουν πέντε τρίμηνα. Στο internal assessment, αυτό που μετράει στη βαθμολογία, οι δικοί μου μαθητές τους λέω και κάνουν για την Ελλάδα, έχουν τρία τέτοια κείμενα να κάνουν. Επιλέγουν αυτά τα κείμενα που θα κάνουν και τα σχολιάζουν, όχι απλά απαντάνε, και μετράει στον τελικό τους βαθμό. Και στα δυο levels συμβαίνει αυτό. Στο δεύτερο, μιλάνε για τα Μακροοικονομικά, όλη την Οικονομία γενικά, τους λέω να κάνουμε για την Ελλάδα, τους υποχρεώνω. Και θα απαντήσουν. Δεν ξέρω, φοβάμαι ότι όταν τελειώσει αυτό το πράγμα ξέρουν καλύτερα από κάποιους βουλευτές τι συμβαίνει, τι έχει συμβεί στην ελληνική οικονομία.

**25. Μπορείτε να περιγράψετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία από τη σχέση σας με τους μαθητές σας;**

**K1 :** Μαθήτριά μου, πλέον είναι φίλη μου, η οποία ήταν από πολύ εύπορη οικογένεια, όχι με κουλτούρα ιδιαίτερη κι αυτά, ήθελε να σπουδάσει στο King's Κοινωνιολογία – Ψυχολογία. Το μάθημα, όταν μπήκε, των Ελληνικών, το βαριόταν φοβερά. Ξεκίνησε με θεατρικά. Πέρασε στο πανεπιστήμιο εκεί. Τελικά, είναι ηθοποιός στο Εθνικό. Και μου έλεγε 'δεν το πίστευα ποτέ ότι εγώ θα γινόμουν αυτό το πράγμα'. Και είναι πολύ συγκινητικό. Βέβαια ήταν και οι γονείς έτσι, την υποστήριξαν.

Δυσάρεστη εμπειρία πολύ, τα τελευταία χρόνια, έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις παιδιών με ψυχολογικά προβλήματα, με ανορεξία, κρίσεις πανικού, από τους γονείς οι οποίοι τα εξαναγκάζουν να σπουδάσουν συγκεκριμένο πράγμα. Αυτή τη χρονιά είχαμε δύο περιπτώσεις, δηλαδή, δικό μου παιδί το IB2 δεν το παρακολούθησε καθόλου. Ήρθε αγνώριστο το καλοκαίρι, ήταν όλο το χρόνο στο Αιγινήτειο. Ήρθε τώρα για τις εξετάσεις, έδωσε τα τρία μαθήματα, οι γονείς όμως δεν καταλαβαίνουν. Έλεγε 'δεν θέλω να γίνω γιατρός, θέλω να γίνω κάτι άλλο'. Μου είπε ότι έπρεπε να πάθω αυτό που έπαθα για να καταλάβουν ότι εγώ δεν θέλω να γίνω γιατρός', όμως οι γονείς δεν έχουν βάλει μυαλό. Τρελοί γονείς. Και έχω και τρίτη περίπτωση, δηλαδή έχω τρία παιδιά. Ανάλογα είναι και τα άλλα.

**K2 :** Μου έγραψε κάποια στο facebook στην αρχή της χρονιάς: «δεν ήξερα πώς να απαντήσω μια ερώτηση και ξαφνικά θυμήθηκα τις βλακείες που μας είχατε πει στην τάξη και το έκανα πολύ σωστό». Αυτή ήταν μια εμπειρία, ότι κάτι κάναμε. Και τώρα, μεγαλουργεί.

**K3 :** Είναι αρκετές. Ένα πολύ μικρό δωράκι. Μου έγραψε μια κάρτα που μου είπε ότι «Ευχαριστώ πάρα πολύ που μου μάθατε να αγαπάω τον κόσμο γύρω μου» - πολλές τέτοιες εμπειρίες. Και για μένα, ότι αγάπησαν λίγο το μάθημα που δεν θα το ξαναδούν, αυτά που δεν πάνε για συναφείς σπουδές. Λίγο έμαθαν να εκτιμούν και να αγαπάνε τον εαυτό τους, το σώμα τους, τον κόσμο γύρω τους, το περιβάλλον. Δεν έχω δυσάρεστες, όχι.

**K4 :** Πολλά τέτοια. Μαθητές που είμαστε φίλοι στην ουσία πλέον, κάποιος που σου γράφει ένα γράμμα και σου λέει πόσο σημαντικός ήσουν στη ζωή του, πόσο βοήθησες. Ναι και δυσάρεστη: την πρώτη χρονιά μια βλακεία κάπως που έκανα από απειρία με μια επίσημη εργασία παιδιού που προκάλεσε μια αγωνία για το αν θα του στερήσουν το δίπλωμα. Ευτυχώς, λύθηκε

**K5 :** Έχουμε πολλές. Ζούμε πολλές ωραίες στιγμές. Οι ωραίες στιγμές που ζούμε είναι πάντοτε όταν τελειώνει το διετές πρόγραμμα που κάνουμε, δεν είναι πάρτι ακριβώς, αλλά ανοίγουμε μία,

έτσι ένα είδος σαν σαμπάνιας παιδικής, και με αυτόν τον τρόπο κλείνουμε τη χρονιά και βγάζουμε φωτογραφίες. Κι επειδή αυτά τα μπουκάλια με τις σαμπάνιες έχουν γραμμένα όλα τα ονόματά τους και τη χρονιά που αποφοίτησαν και είναι στολισμένα όλα στο εργαστήριο, οι επόμενοι την πρώτη φορά που μπαίνουν έχουν στόχο: τότε θα ανοίξουν το δικό τους μπουκάλι και θα γράψουν το δικό τους όνομα. Ε, κι αυτό είναι πολύ συγκινητικό. Εντάξει, υπάρχουν και δυσάρεστες εμπειρίες. Κάποια παιδιά- πάντοτε θα υπάρχουν και τέτοια - που δεν τα βρήκαμε καλά. Κι επίσης κι άλλη μια χρονιά, με έχει πειράξει πάρα πολύ εκείνη η χρονιά. Ήταν μια χρονιά που μου είχαν υποκλέψει θέμα. Όχι δικά μου θέματα. Εμείς έχουμε ένα σύστημα, στο τέλος πριν να γράψουν τις τελικές τους εξετάσεις, τους βάζουμε κάποιες simulation εξετάσεις για να ξέρουν ακριβώς πώς είναι ο χρόνος τους. Και η προσομοίωση, βέβαια, βασίζεται και δίνεται από τεστ από τις προηγούμενες χρονιές. Και είχαν πάρει όλα τα θέματα. Ενώ τους ξεμπρόστιασα μέσα την τάξη, δεν παραδέχτηκαν ποτέ. Εγώ όμως θα θεωρούσα ότι θα ήταν πολύ πιο ειλικρινές και έντιμο να το παραδεχτούν ακόμα κι εκείνη τη στιγμή. Η αντιμετώπισή τους απέναντί μου, μου φάνηκε πραγματικά σαν προδοσία.

**K7 :** Έχω πολλές τέτοιες. Είναι, αφού τελειώνουν τα παιδιά που κάποια στιγμή – έναν χρόνο μετά ή και περισσότερο – κάποιος μου στέλνει ένα μέιλ ή ένα sms ή κάτι στο οποίο μου λέει ότι θυμήθηκε κάτι απ' το μάθημα και συγκινήθηκε και ανέτρεξε σε αυτό σε κάποια στιγμή καλή ή κακή, ή άκουσε κάτι, διάβασε κάτι και θυμήθηκε ως εργαλείο κάτι που είχαμε πει κι αυτό είναι κάτι που και συμβαίνει συχνά και με συγκινεί και το λέω στα παιδιά όταν γίνεται, γιατί συμβαίνει κι από παιδιά που δεν θα το φανταζόσουν ότι θα γινόταν. Από κακούς μαθητές, αμελείς μαθητές που βαριόντουσαν, που δεν πρόσεχαν, που ήθελαν να φύγουν κτλ. Έρχεται κάποια στιγμή που ανατρέχουν στο μάθημα και το εκτιμούν, ας πούμε. Δυσκολεύομαι να βρω (δυσάρεστη). Το πιο δυσάρεστο είναι όταν ένα παιδί προσπαθεί να σε κοροϊδέψει και το έχεις καταλάβει ότι προσπαθεί να σε κοροϊδέσει και του το λες και επιμένει. Αυτό είναι πολύ δυσάρεστο.

**K8 :** Είναι πάρα πολλές, ναι. Αλλά η πιο αστεία είναι η εξής. Επειδή είμαι πολύ αυστηρός με το ζήτημα του GDC, τους έχω κάνει δήλωση ότι όποιος δεν το φέρνει δεν θα μπαίνει στην τάξη, θα πηγαίνει στη βιβλιοθήκη. Γιατί ακριβώς επειδή είναι πάρα πολύ μηχανική διαδικασία και πρέπει να τους μάθεις πώς θα κάνουν τα κουμπάκια, αν κάποιος δεν το έχει, το πιο πιθανό είναι ότι θα βαριέται, θα κάνει φασαρία, θα σου χαλάει το μάθημα. Μια μέρα λοιπόν σε ένα τμήμα με το οποίο είχαμε πάρα πολύ μεγάλες αγάπες, όλη η τάξη μου λέει «κύριε, το ξεχάσαμε όλοι», τους λέω «παιδιά, λυπάμαι, πρέπει να περάσετε έξω». «Μα, κύριε, θα κάνετε μόνος σας μάθημα;» «Θα κάτσω», λέω, «να κάνω μόνος μου μάθημα». «Αμάν, κύριε, δεν παίζεστε!» Και το είχαν

όλοι μαζί βέβαια, αλλά ήθελαν να δουν τι θα κάνω. Γενικά όμως το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό. Όχι, όχι. Δυσάρεστη όχι.

**K9** : Μαθητής με έβρισε. Ήταν ένα παιδί που θύμωσε διότι επειδή είχε φέρει την εργασία του την τελευταία στιγμή, του είπα ότι δεν θα την κοιτάξω, θα τη στείλω όπως μου την έστειλε. Ήμουν πια μεγάλος δάσκαλος και ήξερα. Σεβάστηκα το θυμό του και του είπα «έχεις δίκιο, είσαι θυμωμένος, έχεις δίκιο». (ήταν ευχάριστη εμπειρία) Διότι μπόρεσα να μη θιγώ από τα λόγια και να σεβαστώ τα συναισθήματα του θυμού. Και νομίζω ότι αυτό είναι μια παιδαγωγική σχέση. Σήμερα το παιδί αυτό μου μιλάει, με παίρνει στο skype, έχουμε κάτι να πούμε. Αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό. Τα δυσάρεστα που μπορώ να θυμηθώ είναι οι στιγμές όπου τα παιδιά μου ζητάνε από μένα κάτι που μοιάζει ελληνικό φροντιστήριο. Ή κόβουν τη συζήτηση λέγοντας «αυτά θα εξεταστούν; Είναι μέσα στην ύλη;» Που είναι μια εντελώς τρελή ερώτηση, διότι δεν υπάρχει ύλη με αυτή την έννοια. Δηλαδή δεν καλύπτουμε μια συγκεκριμένη ύλη. Η συζήτηση στο IB είναι κεντρικό θέμα.

**K10** : Ήθελε αυτός ο γονιός να κάνει ιδιαίτερο – η κόρη του ήταν στο Ενιαίο - με εμάς, με κάποιον απ' το IB, τελικά έκανε με μένα. «Ξέρετε, δεν έχει νόημα αυτό που λέτε, γιατί καμία σχέση η ύλη η δική μας με τη δική σας». Μου λέει, όχι δεν με ενδιαφέρει να κάνει μάθημα για να πάρει 20. Κι από μόνη της πιθανότατα 20 θα πάρει πάλι, δεν έχει διαφορά. Απλώς θέλω να κάνει με εσάς, με κάποιον από εσάς, δηλαδή, για να δει κάτι άλλο στην οπτική. Και πραγματικά, έτσι δούλεψε. Δηλαδή, δούλεψε με αυτήν τη λογική. Ήταν ένα παιδί που έμαθε. Είχε απορίες και γενικού τύπου. Και μετά από κάποια διάστημα την είχα δει, είχε έρθει και με είχε αγκαλιάσει, και μου λέει, «ξέρετε, κύριε, μεγάλη βλακεία που πήγα στο Ενιαίο». Δυσάρεστη εμπειρία ήταν όταν είχα πάρει τις πρώτες αξιολογήσεις... γιατί έχω πολύ μεγάλη εικόνα για τον εαυτό μου, όταν είχα δει κι αρνητικά σχόλια. Και συγκριτικά, ας πούμε, το μέσο όρο των καθηγητών. Αυτό με είχε εκπλήξει δυσάρεστα, ομολογώ, πρώτα αυτό. Σίγουρα με έκανε να στοχαστώ για τα πράγματα λίγο διαφορετικά. Αυτός ήταν κι ένας απ' τους λόγους που είχα πάει στο μεταπτυχιακό της Φιλοσοφικής. Γιατί ήταν λίγο περίεργο αυτό. Επειδή τους δίνω κι εγώ ερωτηματολόγια τέτοια, στο ερωτηματολόγιο του σχολείου, υπήρχε σαφής διαφορά σε κάποιες χρονιές που ήταν πολύ χειρότερα κ.τ.λ. Ήταν ένα περίεργο, το οποίο ήθελα να το δω γιατί έγινε.

#### **Γ.4. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ**

**26. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους γονείς; Το ρωτώ αυτό, διότι στην εποχή μας έχει απαξιωθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο. Ισχύει κάτι ανάλογο και εδώ;**

**K1 :** Η πλειονότητα των γονιών όλα αυτά τα χρόνια έρχονται και μου λένε ότι επειδή τα παιδιά αυτά, η πλειονότητα, συντριπτική θα έλεγα, με εμπιστεύονται πάρα πολύ, μου έχουν αδυναμία, και αυτό τους κάνει να νιώθουν καλά, ότι θέλουν εμένα για καθηγήτρια και ότι δεν αλλάζουν πρόγραμμα για να μην αλλάξουν καθηγητή στα Ελληνικά. Πολύ καλή (συνεργασία). Είναι πολύ καλή, με εμπιστεύονται πολύ.

**K3 :** Δεν το έχω δει πολύ συχνά -μας έχουν γίνει παρατηρήσεις ότι «πρέπει να παίρνετε τα παιδιά ένα-ένα και να τα ρωτάτε τι καταλάβανε στο διάλειμμα», αλλά φθίνουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς γιατί βλέπουν νομίζω πραγματικά ότι κάνουμε καλά. Δεν είχα ποτέ προβλήματα με γονείς. Μας λένε ότι «το παιδί μου επιτέλους είναι ευχαριστημένο που έρχεται σχολείο».

**K4 :** Καλή γενικά. Με κατανόηση και σεβασμό, εμπιστοσύνη, μάλλον, γενικά. Με τους περισσότερους αισθάνεσαι ότι δουλεύουμε για το ίδιο πράγμα. Υπάρχουν πάντα οι εξαιρέσεις αλλά είναι και πολύς ο κόσμος.

**K5 :** Πάρα πολύ καλή. Δηλαδή, τώρα 15 χρόνια, σπάνια, μια ή δυο, γονείς μπορώ να θυμηθώ που ήταν δεικτικοί, αρνητικοί, θεωρούσαν ότι δεν είχα φερθεί καλά απέναντι στο παιδί τους, το είχα ρίξει στον βαθμό που του έβαλα, κλπ.

**K7 :** Με γονείς είναι μερικές φορές οι δυσάρεστες. Ως γονιός και δάσκαλος μπορεί να πάει πολύ καλά η σχέση, μπορεί να μην πάει καλά. Γενικώς, πηγαίνει πολύ καλά γιατί αν εξηγήσεις στους γονείς τι είναι αυτό στο οποίο έχουν φέρει το παιδί τους και τι προσπαθείς να κάνεις για τα παιδιά τους, χαίρονται που τα παιδιά είναι σε αυτή τη διαδικασία και θέλουν να το υποστηρίξουν. (Επικοινωνούμε) Πολύ καλά. Όχι πάντα. Κάποιες φορές οι γονείς των παιδιών που θέλουν να κοροϊδέψουν τους καθηγητές, υποστηρίζουν τα παιδιά τους και προσπαθούν να κοροϊδέψουν τους καθηγητές. Σπανίως, υπάρχουν και γονείς που κάνουν bullying στους καθηγητές, προσπαθούν να μας εκφοβίσουν για να πάρουν αυτό που θέλουν. Εντάξει, αυτό είναι και θέμα σχολείου αν θα πιάσει ή όχι. Γενικώς το σχολείο μάς υποστηρίζει εδώ.

**K8 :** Υπάρχουν όλων των ειδών οι γονείς. Η μεγάλη πλειοψηφία ενδιαφέρεται να ακούσει. Είναι εντελώς διαφορετικός ο γονιός στο δημοτικό, εντελώς διαφορετικός ο γονιός στο γυμνάσιο κι εντελώς διαφορετικός στο λύκειο. Μέχρι και το γυμνάσιο, ο γονιός μπορεί να πιστεύει ότι έχει



έναν μικρό Αϊνστάιν σπίτι του. Όταν έρχεται πλέον στο λύκειο, ξέρει τι έχει. Άρα δεν του κακοφαίνεται όταν θα του πεις ότι δεν τα πάμε καλά, πρέπει να ενισχύσει το διάβασμά του, πρέπει να λύσει περισσότερες ασκήσεις, κτλ. Συνήθως, σε ακούει. Υπάρχει βέβαια στο IB, όπως και στο Ενιαίο, υπάρχει μια πάρα πολύ έντονη συζήτηση για το prediction στο IB. Επειδή το prediction είναι ελέγξιμο, εγώ δεν μπορώ να βάλω ό,τι θέλω γιατί μετά εκτίθεται, δηλαδή δεν μπορώ να βάλω 6 κι άλλος να πάρει 4, επειδή ο γονιός νομίζει ότι το παιδί του αξίζει παραπάνω, υπάρχει έτσι ένα τζαρτζάρισμα με τους γονείς με το prediction. Γι' αυτό και δεν λέει κανένας καθηγητής σε κανέναν μαθητή τι prediction έβαλε, ακριβώς για να μην υπάρχουν τέτοιου είδους προβλήματα. (Άρα γενικά θα έλεγες ότι υπάρχει συνεργασία.) Ναι, ναι.

**K9** : Υπάρχει μεγάλο ποσοστό γονιών που έρχονται, που θέλουν να συζητήσουν ουσιαστικά θέματα. Εγώ είχα, κατά κανόνα, αυτού του είδους τη σχέση με τους γονείς. Δεν προσφερόμουν να συζητήσω το αν το παιδί πήρε έναν βαθμό χαμηλότερο ή όχι. Θα συζητούσα αν το παιδί τους ενδιαφέρεται ή δεν ενδιαφέρεται.

**K10** : Εμείς θεωρούμε ότι είναι πολύ σαφώς χειρότερες (οι σχέσεις με τους γονείς) σε σύγκριση με αυτό που θεωρούν οι γονείς. Είναι μια σχέση ανθρώπινη. Έχεις έναν άνθρωπο απέναντί σου, προσπαθείς κι εσύ να κάνεις αυτό που μπορείς. Ένας στους είκοσι ή στους τριάντα είναι περίπου προβληματικός, κι όχι πάντα.

## **27. Μπορείτε να περιγράψετε μια θετική και μια αρνητική εμπειρία από τη συνεργασία σας με τους γονείς;**

**K1** : Θετική είναι: ή γράμματα στο τέλος πώς βοήθησα το παιδί τους, ή δώρα και αυτά, ή αγκαλιές και φιλιά, λες και είμαστε φιλενάδες. Πολύ αρνητική δεν ήταν και ιδιαίτερα: όταν προσπαθούσα να βοηθήσω ένα κοριτσάκι με την εργασία, αυτή στα θεατρικά που βλέπουμε, ήρθε ο μπαμπάς και μου είπε «δεν ξέρετε να διορθώσετε, εγώ διορθώνω άπειρα γραπτά». Του είπα «κοιτάξτε να δείτε, εάν έχετε κάποιο πρόβλημα με εμένα πηγαίνετε στη Διεύθυνση να πείτε ότι δεν είμαι καλή καθηγήτρια να με απολύσει». Δεν πήγε. Αυτό κάνω εγώ. Λέω «κάτω είναι ο ιδιοκτήτης, πείτε του για εμένα».

**K3** : Μας ευχαριστούν για τη συνεργασία, για τη στήριξη, για την αγάπη. Έχουν θεωρήσει ότι αλλάξαμε σαν σχολείο και κάποιοι από εμάς προσωπικά την άποψη που είχαν τα παιδιά τους για

το σχολείο. Κι αυτό είναι πολύ, πάρα πολύ θετικό και πολύ μας χαροποιεί. Πολύ, πολύ (αναζωογονητικό), μου δίνει πολύ μεγάλη χαρά όταν το ακούω αυτό.

**K4 :** Έχω μια μαμά, με θεωρεί κάπως τον πνευματικό μέντορα του παιδιού της. Ξέρεις, τα καλά είναι πολλά, σε βλέπουν μετά στο δρόμο και «α σου». Κανένα δώρο που μου έχουν κάνει κατά καιρούς, ας πούμε, ως έκφραση πολύ μεγάλης εκτίμησης, ευγνωμοσύνης γι' αυτό που θεωρούν ότι έκανες. Μια μαμά που ωρυόταν πριν λίγα χρόνια σε κάτι αποτελέσματα εξετάσεων με το παιδί της μπροστά γιατί το παιδί της είχε πάρει πολύ κακό βαθμό και εντάξει, δεν μπορούσε να δεχτεί - μια πολύ αρνητική εμπειρία με γονιό ήταν. Πολλά παιδάκια, στο πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας, θεωρούν ότι είναι θεμιτό να βάλεις κάποιον να σου γράψει μια εργασία και να επωφεληθείς, ας πούμε, παίρνοντας το άριστα, το οποίο εγώ δεν δεχόμουν, όμως, γιατί υπογράφω για την αυθεντικότητα της εργασίας. Με πήρε ένας μπαμπάς, τον οποίο δεν είχα δει ποτέ, ερχόταν η μαμά πάντα δηλαδή, και με ύφος περίπου, τι να πω, δηλαδή πολύ αγοραίο κτλ., δεν το περίμενες όχι από γονιό μαθητή σου, τι να σου πω τώρα από ποιον, άρχισε να με απειλεί ότι αν επιμείνω θα δω τι θα πάθω και τι θα μου κάνει και δεν ξέρω κι εγώ. Κι ένιωσα πολύ άσχημα στην ιδέα ότι είναι και ένα παιδί και ακούει μέσα στο σπίτι ενώ μιλάει έτσι στον καθηγητή του.

**K5 :** Πέρσι, μια μαθήτριά, δεν ήταν η μόνη, που πήρε το απόλυτο 45 στη βαθμολογία και επειδή βγήκα εγώ και το ανακοίνωσα στη μαμά της και με αγκάλιασε, ήταν πραγματικά πάρα πολύ συγκινητικό απέναντί μου, με τι λόγια και τι αγάπη μου μίλησε για τη δουλειά και για όλο αυτό.

**K7 :** Η πρώτη ευχάριστη που μου έρχεται είναι μια πολύ συγκινητική στιγμή πριν από μερικά χρόνια που είχα έναν πάρα πολύ κακό μαθητή, με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, περνούσε δύσκολα στο σπίτι του, η μαμά του δεν ήταν Ελληνίδα, χώριζαν οι γονείς του. Πολύ δύσκολη κατάσταση. Πάρα πολύ καλό παιδί και πολύ έξυπνο. Ήρθε η μαμά του στους βαθμούς, μιλήσαμε, βγαίνοντας έξω γύρισε και μου είπε: «σας ζητώ συγγνώμη για το παιδί μου» και της είπα ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος να μου ζητάει συγγνώμη, εγώ θα ένιωθα περήφανη γι' αυτό το παιδί και το πιστεύω και γύρισε, με αγκάλιασε, με φίλησε και έκλαψε. Αυτό είναι το πρώτο που μου ήρθε, κατά τα άλλα, πολλά. Πολλές (ευχάριστες). Η πιο δυσάρεστη ήταν με μια μαμά η οποία ήρθε και μου ζήτησε να διορθώσω την εργασία που είχε κάνει ένας καθηγητής για το παιδί της, για να κάνει ο καθηγητής τις διορθώσεις κι όταν της είπα ότι δεν θα το κάνω αυτό το πράγμα, η εργασία δεν είναι πολύ καλή γιατί απέχει από τα κριτήρια, αλλά αν το παιδί την έκανε μόνο του θα ήταν περίπου τόσο πάλι, παρόλο που ήταν πολύ καλογραμμένη κτλ. Επέμεινε πάρα πολύ σε αυτό το πράγμα, μου είπε ότι μου κάνει χάρη που δεν πάει στον διευθυντή μου να διαμαρτυρηθεί, μου είπε ότι το παιδί της είναι δυστυχισμένο στην τάξη μου και ότι μόνο με μένα

νιώθει έτσι κι όλα αυτά. Μου έκανε έναν φοβερό συναισθηματικό εκβιασμό κι όταν έφυγε, ήρθαν διάφοροι συνάδελφοι και μου είπαν ότι είχε πει ακριβώς τα ίδια πράγματα και σε αυτούς. Νομίζω ότι αυτό είναι το πιο δυσάρεστο που αυτή τη στιγμή μπορώ να θυμηθώ.

**K8** : Ναι, ναι. Δεν έχω καμία. Ούτε ευχάριστη ούτε δυσάρεστη. Ούτε δυσάρεστη, ευτυχώς. Γενικά τα πάω καλά με τους γονείς. Γενικά είμαι και χαμηλών τόνων από τη φύση μου, ποτέ δεν είχα προβλήματα με γονείς. Ούτε και με παιδιά, δηλαδή.

**K9** : Ναι, είχα μια φορά μια αρνητική εμπειρία. Αλλά δεν ήταν καν γονέας δικού μου παιδιού, ήταν γονέας μιας συναδέλφου μου, εγώ όμως ήμουν ο προϊστάμενος του τμήματος των Ελληνικών και με πήρε τηλέφωνο να παραπονεθεί γιατί η συνάδελφός μου δεν δεχόταν την εργασία του. Και ανέπτυξε όλη την επιχειρηματολογία, ότι πρέπει να τα βοηθήσουμε τα παιδιά και ότι είναι πολύ καλός ο γιος μου. Όντως ήταν πολύ καλός μαθητής, και δεν είχε καθίσει να γράψει την εργασία του. Την αγόρασε. Στο τέλος έβρισε τη συνάδελφό μου στα δικά μου αφτιά χυδαιότατα και κλείσαμε το τηλέφωνο. Πήγε στην ιδιοκτησία του σχολείου και είπε «τι τον έχετε αυτόν τον άνθρωπο ο οποίος με έβρισε στο τηλέφωνο». **(Το αντέστρεψε.)** Ναι. Αυτό ήταν μια πολύ δυσάρεστη εμπειρία. Συμπεριλαμβανομένου και του γεγονότος ότι αυτός ο άνθρωπος ήταν γνωστός μου, με ήξερε, είχαμε πάει μαζί σχολείο. Αυτό δεν το περίμενα, ομολογουμένως, με ξάφνιασε. Αλλά είναι ένα. Θετικές έχω πολλές. Διότι όταν ένας γονιός έρχεται και σου λέει ότι κάτι γίνεται εδώ πέρα στο IB, ή έστω στο δικό σας μάθημα κάτι γίνεται και το παιδί μου ενδιαφέρεται, για πρώτη φορά διαβάζει βιβλία, δεν έχει διαβάσει ποτέ του. Αυτό είναι το πιο συνηθισμένο.

**K10** : Ήταν μία μαμά που ήταν εκνευριστική, «πρέπει η κόρη μου να πάρει αυτά κι αυτό και τα λοιπά». Αυτό σε εκνευρίζει. Οι υπόλοιποι 15 ήταν μια χαρά και τα έχετε βρει κι έχεις ακούσει πολύ καλά πράγματα κ.τ.λ.. Θυμάμαι κλασικά μια που μου είχε πει, το λένε πάρα πολλοί, «Δεν την εμπνεύσατε». Αυτά σου μένουν. Επιμένω λίγο στο αρνητικό. Είναι πολλοί που έρχονται μετά και σου λένε ευχαριστούμε γι' αυτό που έκανες. Ήταν μια κοπέλα που είχε πάει Οξφόρδη ή Κέιμπριτζ, δεν θυμάμαι τι απ' τα δυο, εκεί πέρασε. Μου λέει ο μπαμπάς στην αποφοίτηση πόσο τη βοηθήσατε. Η αναγνώριση που έχεις εκεί. Δεν είσαι εκεί για τα λεφτά, είσαι περισσότερο για την αναγνώριση σε κάποιο βαθμό. Οπότε, αυτό μετράει.