

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες

Πάτρα, Δεκέμβριος 2019 / Τεύχος 10
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2459-2862



Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Πολιτικές
και
Κοινωνικές Επιστήμες**

Τεύχος 10

Πάτρα, Δεκέμβριος 2019

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2459-2862

σ.σ. 80, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://politika.inpatra.gr>
email: politika@inpatra.gr

Γραμματεία:

Θεοδωρακοπούλου Σταυρίνα, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών
Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας,
*ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών,
Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την

Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της όλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Παναγιωτόπουλος Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της
Διεθνούς Ενώσεως Αθλητικού Δικαίου (ΔΕΑΔ)

Φυριππίης Εμμανουήλ, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Βενετσανοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βενετσανοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου
Πανεπιστημίου

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria Universidad Autónoma de Madrid

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Καλοσπύρος Νικόλαος Α.Ε., Επισκέπτης Καθηγητής Ιστορίας και Ερμηνευτικής της
Κλασικής Φιλολογίας, Τμ. Μ.Ι.Θ.Ε., Σχολή Θετικών Επιστημών, Ε. Κ. Παν/μιον Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουτσογιάννης Αλέξανδρος, Επιστημονικός Συνεργάτης του Επιστημονικού Συμβουλίου

της Βουλής των Ελλήνων, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μουζακίτης Άγγελος, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπάρος Βασίλειος, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg
Μπρίνια Βασιλική, Επιστημονική Υπεύθυνη και Διδάσκουσα Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδάκη Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σταυρόπουλος Αναστάσιος Αθ., Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

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

Περιεχόμενα

Ο ρόλος της ηγεσίας και η αποτελεσματικότητα λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων 7

Καραγιάννης Αθανάσιος

Η επιλογή εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών: Μια μελέτη υπό το πρίσμα της πρακτικής θεωρίας του Pierre Bourdieu 35

Δορλή Ευαγγελία Κ. - Αντωνίου Κωνσταντίνος Δ.

Ο ρόλος της Διά Βίου Μάθησης στην ανάπτυξη της Κοινωνικής Οικονομίας στην Ελλάδα: Μια πρόταση πολιτικής 57

Κατωμέρης Στυλιανός - Τσιλίκης Χρήστος

Καραγιάννης Αθανάσιος

**Ο ρόλος της ηγεσίας και η
αποτελεσματικότητα λειτουργίας των
εκπαιδευτικών μονάδων**

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της έννοιας της ηγεσίας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και στον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη για την προώθηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και την ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών οργανισμών, επικεντρώνοντας το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας.

Αναδεικνύεται βιβλιογραφικά και ερευνητικά ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή/ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να διασφαλίζει ότι το όραμά του για τον οργανισμό είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, συμβατό με τις αρχές της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, να υποκινεί και να εμπνέει τον σύλλογο διδασκόντων για το όραμά του, ώστε να επιτύχει τη δέσμευση, αφοσίωση και ενεργό ανάμειξή τους για την υλοποίηση του σχεδίου του, να ηγείται των εκπαιδευτικών αλλαγών, να επιδοκιμάζει τις

θετικές πρωτοβουλίες, τα εξαιρετικά επιτεύγματα και να προωθεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καινοτομιών υψηλών προσδοκιών.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία, εκπαιδευτικός ηγέτης, αποτελεσματικός ηγέτης, αποτελεσματικό σχολείο, σχολική αποτελεσματικότητα.

The Role of Leadership and the Operational Effectiveness of Educational Units

Abstract

The purpose of the present paper is to investigate the concept of leadership and its contribution in the effective operation of school units. Particular emphasis is placed on the factors that affect school efficacy and the role of the manager/leader in promoting school efficiency and quality upgrade of school organizations, with the focus of the present research lying on Primary Education Schools in Western Macedonia.

Based on the bibliography and past research, the multi-faceted role of the manager/leader of the school unit is proven; the latter is bound to ensure that his/her vision for the organization is clear, understandable, widely accepted, in compliance with the values and the needs of the school and the local community, and compatible with the principles of the present educational policy. The manager/leader needs to motivate and inspire the teachers' board to follow the vision so as to achieve their commitment, loyalty, and active participation to the cause. (S)he needs to pave the way for educational changes, praise initiative and exceptional achievement and foster educational activities and innovations of high quality.

Key-words: leadership, educational leader, effective leader, effective school, school effectiveness

1. Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της έννοιας της ηγεσίας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και στον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη για την προώθηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και την ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών οργανισμών, επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας.

Οι μαθητές επενδύουν τα πιο σημαντικά χρόνια της ζωής τους, οι οικογένειες των μαθητών δαπανούν μεγάλα χρηματικά ποσά κάθε σχολική

χρονιά, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται μέσω της φορολογίας που καταβάλλουν οι πολίτες της χώρας. Για τους παραπάνω λόγους είναι καθήκον της κοινωνίας απέναντι σε όλους όσους εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) ή έμμεσα (φορολογούμενοι, χρηματοδότες της εκπαίδευσης) η ικανοποίηση του δικαιώματος για υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση. Το βασικό ζήτημα που προκύπτει, λοιπόν, είναι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση¹. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνεται ότι οι κυριότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή ξεχωριστού προϋπολογισμού. Αναδεικνύεται βιβλιογραφικά και ερευνητικά ότι πρόσωπο/κλειδί σε κάθε σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής/ηγέτης, ο οποίος οφείλει να διασφαλίζει ότι το όραμά του για τον οργανισμό είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σχολικός ηγέτης είναι αναγκαίο να υποκινεί και να εμπνέει τον σύλλογο διδασκόντων για το όραμά του, ώστε να επιτύχει τη δέσμευση, αφοσίωση και ενεργό ανάμειξή τους, να ηγείται των εκπαιδευτικών αλλαγών, να επιδοκιμάζει τις θετικές πρωτοβουλίες, τα εξαιρετικά επιτεύγματα και να προωθεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καινοτομιών υψηλών προσδοκιών.

Στις ενότητες που ακολουθούν αναλύονται οι όροι ηγεσία/αποτελεσματική ηγεσία, αποτελεσματικό σχολείο και σχολική αποτελεσματικότητα. Αναδεικνύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας και ο ρόλος της για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δυτικής Μακεδονίας για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και στο τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματά μας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

2.1.1. Η έννοια του αποτελεσματικού ηγέτη

Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών

1 Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικό σχολείο – Μύθος και πραγματικότητα*. Ελληνική Πύλη Παιδείας. Στο: <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/> (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

μονάδων είναι η ποιότητα της σχολικής τους ηγεσίας. Κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή/ηγέτη με άμεσο αποτέλεσμα να ασκεί με επιτυχία το ηγετικό του έργο².

Ηγεσία είναι «η άσκηση εξουσίας, η ανάληψη καθοδηγητικού ρόλου στο πλαίσιο ενός συνόλου», ενώ ο ηγέτης ορίζεται «αυτός που ασκεί την ηγεσία, που διαχειρίζεται την εξουσία ή γενικότερα επηρεάζει και ελέγχει ένα σύνολο (σε πολιτικό, κοινωνικό, ιδεολογικό επίπεδο)»³. Είναι «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί το άτομο, μέσα από ένα αίσθημα αποστολής και οράματος για τον οργανισμό, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους που έθεσε, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των υφισταμένων»⁴. Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, η ηγεσία «είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχουν κάποιον κοινό σκοπό»⁵. Κατά συνέπεια, η έννοια της ηγεσίας θα μπορούσε να οριστεί «ως η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικά οράματα και στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»⁶.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα αλλά και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, είναι ενεργητικός, δραστήριος, με αυτοπεποίθηση και αφιερώνει πολύ από τον χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει ασφαλώς να είναι σαφώς διατυπωμένη. Επίσης, ποιοτική διεύθυνση επιτυγχάνεται και όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό⁷. Είναι αυτός που γνωρίζει πώς να βοηθά και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές τους ανάγκες⁸. Ένας αποτελεσματικός

2 Τσαπατσάρης, Π. (2015). Ηγεσία στην εκπαίδευση. Στο: <https://xenoglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagioti-tsapatsari-pe011/> (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

3 Παρασχάκης, Μ. (2014). Χαρακτηριστικά του «χαρισματικού» εκπαιδευτικού στελέχους: Απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 14. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/43377/12600.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε στις 26/10/2019).

4 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 71.

5 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 71.

6 Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, σ.σ. 20-21.

7 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

8 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*.

ηγέτης επιβάλλεται να προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση, να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας του και να ανακάμπτει γρήγορα σε δύσκολες περιπτώσεις⁹. Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας τονίζοντας υψηλές προσδοκίες. Η επίτευξη ζεστού περιβάλλοντος μάθησης δημιουργεί παράλληλα και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου¹⁰.

Επίσης, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα το οποίο ακολουθούν, οδηγεί τη σχολική του μονάδα προς αυτό, και πιστεύει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου του ότι μπορούν να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Ο ηγέτης πρώτα έχει υψηλές προσδοκίες από τον ίδιο τον εαυτό του και ύστερα από τους υπόλοιπους¹¹. Είναι διά βίου μαθητής και προσπαθεί συνεχώς να προσθέσει περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχει. Σε γενικές γραμμές το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός αποτελεσματικού σχολείου επιδιώκει συνεχώς να βελτιώνεται και προσπαθεί συνεχώς για το καλύτερο.

Ένας ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης¹². Οι γνήσιοι ηγέτες έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. «*Η κατανόηση του ισχυρού ρόλου των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο διακρίνει ουσιαστικά τους άριστους ηγέτες από τους υπόλοιπους*»¹³.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ποικίλουν τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν την προσωπικότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη τα οποία διατυπώθηκαν από πολλούς ερευνητές και που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής των ηγετικών στελεχών.

2.1.2. Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου – Σχολική αποτελεσματικότητα

Το ζήτημα του ορισμού του αποτελεσματικού σχολείου είναι αρκετά δύσκολο και οι απόψεις σχετικά με τον τελικό ορισμό δίστανται. Ο όρος της αποτελεσματικότητας, που συναντάται συχνά, αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας. Η αποδοτικότητα (σχέση εκροών–εισροών) σχετίζεται με το

2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

9 Σαΐτης Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

10 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της εμμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

11 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της εμμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

12 Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

13 Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. New York: Timewarner, p. 23.

πόσες εκροές παράγει μια επιχείρηση/οργανισμός σε σχέση με την ποσότητα των εισροών που χρησιμοποιεί. Η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στον βαθμό που μια επιχείρηση/οργανισμός έχει επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει¹⁴.

Αποτελεσματικότητα είναι «να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά». Είναι «η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας»¹⁵. Η σχολική αποτελεσματικότητα διερευνά, γιατί σχολικές μονάδες με μαθητές συγκρίσιμου επιπέδου διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων τους, ενώ σύμφωνα με μια άλλη εννοιολογική προσέγγιση, αποτελεσματικό σχολείο «είναι εκείνο το οποίο τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων. Αντίθετα, επιτυχημένο σχολείο θεωρείται εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται σε ότι απαιτεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από αυτό»¹⁶.

Οι παραπάνω ορισμοί της έννοιας «αποτελεσματικό σχολείο» και η προσπάθεια προσδιορισμού των παραγόντων του, συνδέουν την έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού¹⁷.

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται τέσσερις αρχές στις οποίες στηρίζεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με αυτές όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες, η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι¹⁸.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολείο

Οι διάφορες έρευνες για την σχολική αποτελεσματικότητα, παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν, λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, καταλήγουν σε μια σειρά κριτηρίων, σε ένα σύνολο παραγόντων που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό. Σε μία από αυτές, συνοψίζονται στους

14 Χυτήρης, Λ. (2013). *Μάνατζμεντ-Αρχές διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: Φαίδιμος

15 Θωμά, Ρ. (2010). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας*. Περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ. 17. Στο: http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

16 Θωμά, Ρ. (2010). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας*. Περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ. 17. Στο: http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

17 Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικό σχολείο – Μύθος και πραγματικότητα*. Ελληνική Πύλη Παιδείας. Στο: <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/> (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

18 Murphy, G. L. (1992). *Comprehension and memory for personal reference: The use of social information in language processing*. Discourse Processes, 15, pp 337-356.

ακόλουθους: ο καθορισμός στόχων και οι υψηλές προσδοκίες, η εκπαιδευτική ηγεσία, το αίσθημα κοινότητας, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι καλές συναδελφικές σχέσεις, τα ποιοτικά αναλυτικά προγράμματα και οι ευκαιρίες για μάθηση, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης με σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση, η συνεργασία με τους γονείς, το καλό κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας (τάξη και πειθαρχία), η αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, η έμφαση στη διδασκαλία (ανεξάρτητη μάθηση), ο σεβασμός στην ετερότητα των μαθητών (προσαρμοσμένη διδασκαλία), η σταθερότητα του συλλόγου διδασκόντων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η στήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές¹⁹.

Σε μια άλλη έρευνα θεσπίστηκαν οι βασικοί παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο, οι οποίοι είναι η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, και η έμφαση που δίνεται στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων²⁰.

Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, οι παράγοντες/γνωρίσματα σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η διοίκηση με επαγγελματισμό, τα κοινά οράματα και οι στόχοι, το μαθησιακό περιβάλλον, το ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, η επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση, η σκοποθετική διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική ενίσχυση, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μαθητών, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης²¹.

Συνοψίζοντας, οι κυριότεροι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι θα αποτελέσουν και αντικείμενο του ερευνητικού μας μέρους, είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, η συνεργασία και η συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή χωριστού προϋπολογισμού²².

2.3. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διοίκηση σχολικών μονάδων

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι καταλυτικός αφού διαμορφώνει το κοινό όραμα, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο καθώς και επηρεάζει τις

19 Scheerens, J., Luyten, J. W., Steen, R., & de Thouars, Y. C. H. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management.

20 Θωμά, Ρ. (2010). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας*. Περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ. 18. Στο: http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

21 Mortimore, P., Hillman, J., & Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research*. School Effectiveness and School Improvement Journal.

22 Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

συνθήκες της σχολικής μονάδας και τις συνθήκες της τάξης. «Η σχολική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική όταν κατανέμεται στη σχολική μονάδα»²³.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Είναι υπεύθυνος για την άμεση επίβλεψη του σχολείου, το οποίο εκπροσωπεί, την εποπτεία των εκπαιδευτικών, φροντίζει για την ομαλή και κανονική λειτουργία τους σχολείου, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τη νομοθεσία, την οποία και εφαρμόζει, τηρεί το αρχείο και υπηρεσιακά έγγραφα του σχολείου, συμμετέχει στα προβλεπόμενα από τη νομοθεσία όργανα και προεδρεύει στον σύλλογο διδασκόντων²⁴. Διευθύνει το ανθρώπινο δυναμικό, αξιοποιεί τους υλικούς πόρους και συντονίζει τις δραστηριότητες με κύριο σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με δεδομένο πως, το βασικότερο στοιχείο σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι το ανθρώπινο δυναμικό, το κλειδί της επιτυχίας για έναν διευθυντή, είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, είναι η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η αποτελεσματική διαχείριση των διαφόρων ομάδων²⁵.

Ένας καλός διευθυντής είναι γνώστης των νόμων και των διαδικασιών, λογικός, επίμονος, επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται, είναι άκαμπτος, δομημένος, συμβουλευτικός, αξιόπιστος και σταθεροποιητικός. Αντίθετα, ο καλός σχολικός ηγέτης έχει όραμα, πάθος και εμπνέει τους συνεργάτες του, είναι δημιουργικός και καινοτόμος, ευέλικτος, θαρραλέος, ευφάνταστος, παίρνει πρωτοβουλίες και είναι ανεξάρτητος²⁶.

Η επιλογή ηγετικού ύφους και η άσκηση ηγετικού ρόλου στην εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές για την επίτευξη της πολυπόθητης ποιότητας και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αφού η ηγεσία καταδεικνύεται ως ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μετά τους εκπαιδευτικούς²⁷. Επιπλέον, η αποτελεσματική ηγεσία συμβάλλει στην αίσθηση συνοχής της ομάδας, καθώς και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων²⁸.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η επιλογή του τρόπου άσκησης ηγεσίας έχει μεγάλη σημασία για την επιτυχία μιας σχολικής μονάδας, την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών με σκοπό την προσαρμογή και την εναρμόνισή της στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον²⁹.

23 Leithwood, K. (2006), *Teacher Working Conditions That Matter: Evidence for Change*, Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario.

24 Ανδρέου, Α., σε συνεργασία με Μαντζούφα, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης «Νέα Σύνορα», σ. 94.

25 Κουτούζη, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 140.

26 Μπρίνια Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης, σ. 160.

27 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

28 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

29 Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή*. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 231–

2.4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της έννοιας της ηγεσίας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και στον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη για την προώθηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και την ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών οργανισμών, επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας.

2.4.1. Γενική Υπόθεση της Έρευνας

Σε αντιστοιχία με τον σκοπό της έρευνας διερευνάται αν η ηγεσία συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας.

2.4.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Η έρευνα καλείται να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιοι παράγοντες θεωρούνται πιο σημαντικοί για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων;
- 2) Ποια είναι η συμβολή της σχολικής ηγεσίας για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων;
- 3) Ποιες ικανότητες και χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως στους Διευθυντές/Εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γρεβενών (18 σχολικές μονάδες – Δημοτικά & Νηπιαγωγεία) και δειγματοληπτικά στους Διευθυντές/Εκπαιδευτικούς των Διευθύνσεων Π.Ε. Κοζάνης (12 σχολικές μονάδες), Καστοριάς (4 σχολικές μονάδες) & Π.Ε. Φλώρινας (4 σχολικές μονάδες). Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ 11/11/2018 έως 10/12/2018, συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί (50 άντρες και 60 γυναίκες) διαφόρων ειδικοτήτων.

Από τη μελέτη των δημογραφικών/πληροφοριακών στοιχείων του δείγματος προκύπτει ότι το 45,5% είναι άντρες και το 54,5% είναι γυναίκες, εκ

240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.

των οποίων το 80% είναι έγγαμοι, το 19,1% άγαμοι και το 0,9% διαζευγμένοι. Η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα του δείγματος, ποσοστό 43,6% είναι από 50 ετών και άνω και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα από 44-49 ετών (ποσοστό 18,2%) ενώ το μικρότερο ποσοστό 9,1% αποτελεί η ηλικιακή ομάδα από 26-31 ετών. Διαφαίνεται ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 62% είναι άνω των 44 ετών, αποτέλεσμα των ασφαλιστικών, δημοσιονομικών και συνταξιοδοτικών ρυθμίσεων που επιβλήθηκαν στη χώρα μας. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, το 51% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία από 18 έτη και πάνω, το 81% έχουν μόνιμη σχέση εργασίας και η πλειοψηφία αυτών 73% είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος (ΠΕ70, ΠΕ71 και ΠΕ60). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό 30% περίπου είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 54,5% γνωρίζει ξένη γλώσσα επιπέδου B2 και άνω (40,3 % αγγλική γλώσσα), το 88,2% έχουν γνώση ΤΠΕ επιπέδου Α' και το 47,3% έχουν γνώση ΤΠΕ επιπέδου Β', γεγονός που επιβεβαιώνει τη βούληση των εκπαιδευτικών για διά βίου μάθηση.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διενέργεια της έρευνας, ως τρόπος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, εργαλείο ποσοτικής έρευνας που διακρίνεται από αντικειμενικότητα, ουδέτερο ύφος, ταχύτητα στη συλλογή των απαντήσεων και δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης σε μεγαλύτερους πληθυσμούς με τη χρήση αριθμητικών δεδομένων και στατιστικών μεθόδων. Απεστάλη στα προσωπικά email των εκπαιδευτικών διαμέσου των διευθυντών των σχολικών μονάδων Π.Ε. Δυτικής Μακεδονίας. Αποτελεί εργαλείο ποσοτικής έρευνας και συμπληρώνεται ηλεκτρονικά μέσω των φορμών της Google.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μετά από συστηματική μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας κυρίως όμως από το βιβλίο του Χ. Θεοφιλίδη³⁰ και την εργασία των Ε. Αργυροπούλου, & Α. Συμεωνίδης³¹. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου ήταν απλή ώστε να είναι κατανοητή σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης και ηλικίας. Το ερωτηματολόγιο το οποίο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία, μελετά την άποψη των διευθυντών/εκπαιδευτικών για τον ρόλο της ηγεσίας στα σχολεία, καθώς και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο δεύτερο μέρος, διατύπωσαν την γνώμη τους για τον

30 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

31 Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). *Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής - Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης*. Περιοδικό «Έρευνα στην Εκπαίδευση», τ. 6. Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/10846/11993> (προσπελάστηκε στις 14/07/2018).

ρόλο της ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά της στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Επίσης, διατύπωσαν τους παράγοντες που θεωρούν πιο σημαντικούς για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές (X) ορίστηκαν: το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και η σχέση εργασίας. Ως εξαρτημένες μεταβλητές (Y) ορίστηκαν: η προώθηση της διδασκαλίας και μάθησης από τη σχολική ηγεσία, η ενθάρρυνση των μελών του προσωπικού από τη σχολική ηγεσία, η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών από τη σχολική ηγεσία, η εμπάθυση στα διάφορα προβλήματα του σχολείου από τη σχολική ηγεσία, η δημιουργία σχολικού κλίματος που υποβοηθά την επαγγελματική εξέλιξη των μελών του προσωπικού, η εξασφάλιση της συμμετοχής εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου από τη σχολική ηγεσία, η δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας από τη σχολική ηγεσία, η εφαρμογή κατανομημένης στρατηγικής από τη σχολική ηγεσία και η ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Οι διαβαθμίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών είναι πέντε (πενταβάθμια κλίμακα): Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 31 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple-choice), αλλά και κλίμακας. Το ερωτηματολόγιο το οποίο συγκεντρώθηκε, αριθμήθηκε, στη συνέχεια τα δεδομένα του περάστηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία στη συλλογή του ερωτηματολογίου.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων επιλέχθηκε το πρόγραμμα SPSS λόγω της ευχρηστίας και της αξιοπιστίας που παρέχει στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ακολούθησε η γραφική τους απεικόνιση με τη μορφή διαγραμμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

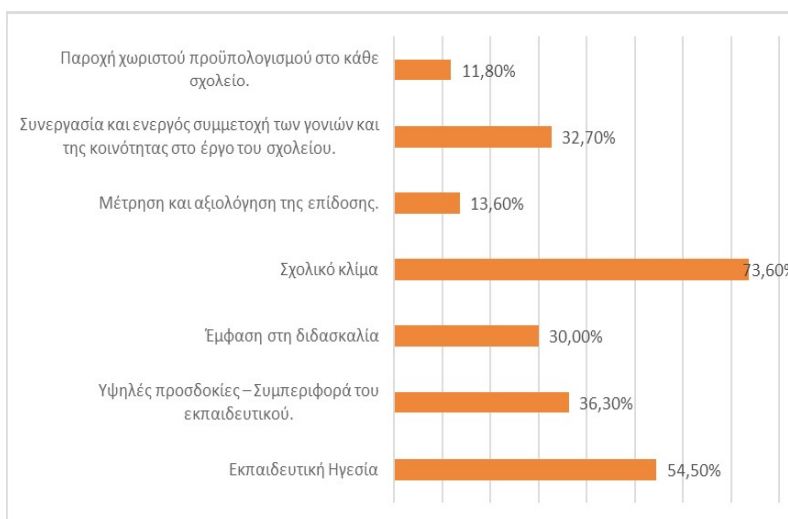
4.1. Σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας καταγράφονται στον πίνακα 1 και απεικονίζονται στο γράφημα 1. Από ότι διαφαίνεται σε αυτόν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81) έχουν επιλέξει το «σχολικό κλίμα» ως τον πιο

σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ποσοστό 73,6%, 60 εκπαιδευτικοί επέλεξαν την «εκπαιδευτική ηγεσία» (54,5%), έπειτα 40 εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις «υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά του εκπαιδευτικού» (36,3%), οι 36 επέλεξαν την «συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου» (32,7%), 33 επέλεξαν την «έμφαση στη διδασκαλία» (30%), 15 εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη «μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης» (13,6%) και τέλος, ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας για αυτούς είναι η «παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο» και το επέλεξαν 13 εκπαιδευτικοί (11,8%).

Πίνακας 1: Σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας	Εκπαιδευτικοί	Ποσοστό
Σχολικό κλίμα	81	73,6%
Εκπαιδευτική Ηγεσία	60	54,5%
Υψηλές προσδοκίες – Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.	40	36,3%
Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου.	36	32,7%
Έμφαση στη διδασκαλία	33	30,0%
Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης.	15	13,6%
Παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο.	13	11,8%

Γράφημα 1: Σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας



Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων το σχολικό κλίμα, αφού αυτό επηρεάζει την ψυχική τους διάθεση για

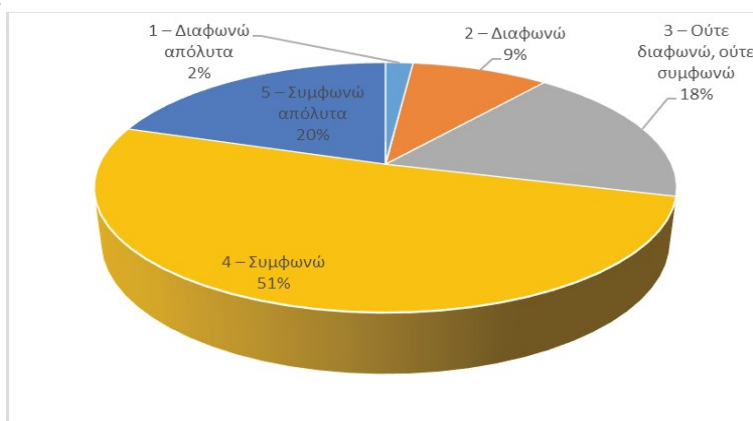
την εκτέλεση του παιδαγωγικού έργου, και την εκπαιδευτική ηγεσία, αφού η συμπεριφορά και η δράση της διαμορφώνει τις προϋποθέσεις επίτευξης των στόχων των οργανισμών.

4.2. Προώθηση της διδασκαλίας και μάθησης από τη σχολική ηγεσία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το εάν «η σχολική ηγεσία προωθεί τη διδασκαλία και την μάθηση με το δικό της παράδειγμα, το συνεχές ενδιαφέρον της στην πρόοδο των μαθητών, την παρακολούθηση του προγραμματισμού και της εργασίας των δασκάλων και την αξιολόγηση και μελέτη των αποτελεσμάτων της», καταγράφονται στον πίνακα 2 και απεικονίζονται στο γράφημα 2. Παρατηρείται ότι το 50,9% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την άποψη αυτή, το 20% συμφωνούν απόλυτα, το 18,2% δεν γνωρίζουν, μόλις το 9,1% διαφωνούν και το μικρότερο ποσοστό 1,8% διαφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 2.: Προώθηση της διδασκαλίας και μάθησης από τη σχολική ηγεσία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 – Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	2 – Διαφωνώ	10	9,1	9,1	10,9
	3 – Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	18,2	18,2	29,1
	4 – Συμφωνώ	56	50,9	50,9	80,0
	5 – Συμφωνώ απόλυτα	22	20,0	20,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 2: Προώθηση της διδασκαλίας και μάθησης από τη σχολική ηγεσία



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 70,9% ότι η

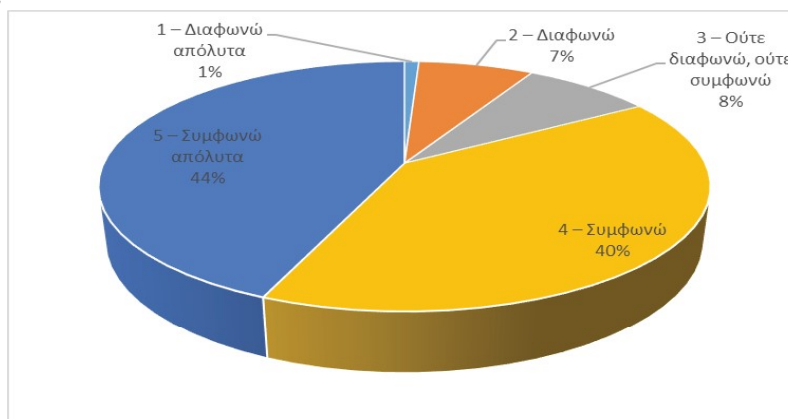
σχολική ηγεσία είναι αναγκαίο να προωθεί τη διδασκαλία και την μάθηση με το δικό της παράδειγμα, το συνεχές ενδιαφέρον της στην πρόοδο των μαθητών, την παρακολούθηση του προγραμματισμού και της εργασίας των δασκάλων και την αξιολόγηση και μελέτη των αποτελεσμάτων της.

4.3. Ενθάρρυνση των μελών του προσωπικού από τη σχολική ηγεσία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το εάν «η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τα μέλη του προσωπικού να αναλάβουν ευθύνες, να στηρίζει την προσπάθειά τους και γενικά να τους βοηθά να ανελιχθούν επαγγελματικά», καταγράφονται στον πίνακα 3 και απεικονίζονται στο γράφημα 3. Διαπιστώνεται ότι το 43,6% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με την άποψη αυτή, ακολουθεί το 40% όπου συμφώνησε, το 8,2% δεν εξέφρασε καμία άποψη, το 7,3% διαφώνησε και μόλις το 0,9% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 3: Ενθάρρυνση των μελών του προσωπικού από τη σχολική ηγεσία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 – Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9	0,9
	2 – Διαφωνώ	8	7,3	7,3	8,2
	3 – Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	9	8,2	8,2	16,4
	4 – Συμφωνώ	44	40,0	40,0	56,4
	5 – Συμφωνώ απόλυτα	48	43,6	43,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 3: Ενθάρρυνση των μελών του προσωπικού από τη σχολική ηγεσία



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 83,6% ότι η

σχολική ηγεσία είναι απαραίτητο να ενθαρρύνει τα μέλη του προσωπικού της να αναλαμβάνουν ευθύνες, να τα στηρίζει στην προσπάθειά τους και γενικά να τους βοηθά να ανελιχθούν επαγγελματικά.

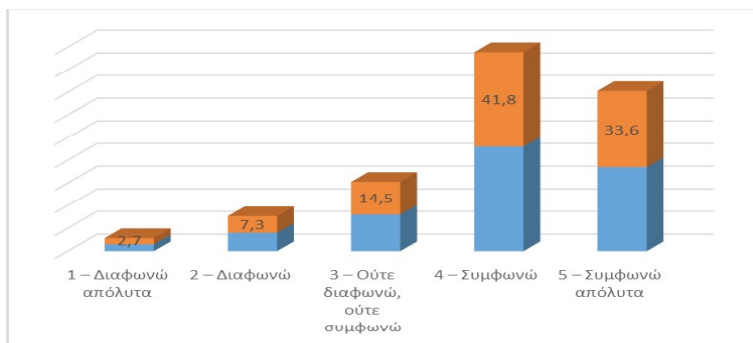
4.4. Αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών από τη σχολική ηγεσία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το εάν «η σχολική ηγεσία γνωρίζει τις ανάγκες επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού και μεριμνά για την ικανοποίησή τους. Γνωρίζει επίσης τις δικές της ανάγκες επιμόρφωσης και προσπαθεί να ανελιχθεί επαγγελματικά», καταγράφονται στον πίνακα 4 και απεικονίζονται στο γράφημα 4. Παρατηρείται ότι το 41,8% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την άποψη αυτή, το 33,6% συμφώνησε απόλυτα, το 14,5% δεν εξέφρασε κάποια άποψη, το 7,3% διαφώνησε με την άποψη αυτή και μόνο το 2,7% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 4: Η σχολική ηγεσία γνωρίζει τις ανάγκες επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού και μεριμνά για την ικανοποίησή τους. Γνωρίζει επίσης τις δικές της ανάγκες επιμόρφωσης και προσπαθεί να ανελιχθεί επαγγελματικά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 – Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
	2 – Διαφωνώ	8	7,3	7,3	10,0
	3 – Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	14,5	14,5	24,5
	4 – Συμφωνώ	46	41,8	41,8	66,4
	5 – Συμφωνώ απόλυτα	37	33,6	33,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 4: Αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών από τη σχολική ηγεσία



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 75,4% ότι η

σχολική ηγεσία είναι αναγκαίο να γνωρίζει τις δικές της ανάγκες επιμόρφωσης καθώς και του διδακτικού προσωπικού και να μεριμνά για την ικανοποίησή τους. Κατά συνέπεια, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για ενδοσχολική επιμόρφωση καθώς και συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις (υψηλού επιπέδου) με στόχους την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών, την εξέλιξη του διδακτικού έργου τους, τη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής, τη δυνατότητα εξέλιξής τους και τη βελτίωση του κύρους τους (θέση/τίτλος).

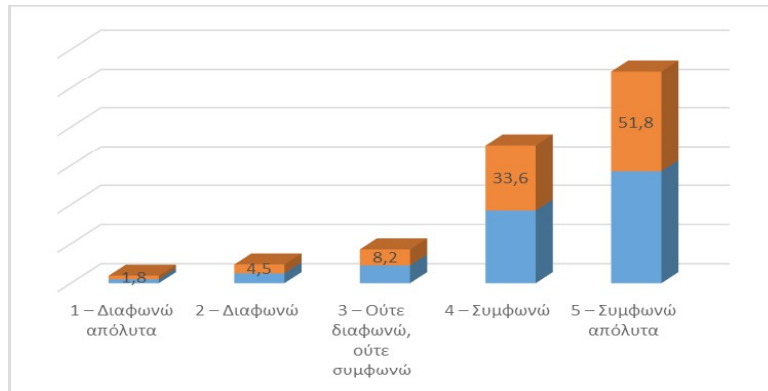
4.5. Εμβάθυνση στα διάφορα προβλήματα του σχολείου από τη σχολική ηγεσία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το εάν «η σχολική ηγεσία εμβαθύνει στα διάφορα προβλήματα του σχολείου, επισκέπτεται όλους τους χώρους, ενημερώνεται για όλα τα προβλήματα, δείχνει ενδιαφέρον στις απόψεις των μελών της υπηρεσίας για τα διάφορα προβλήματα του σχολείου», καταγράφονται στον πίνακα 5 και απεικονίζονται στο γράφημα 5. Διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 51,8% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με την άποψη αυτή, το 33,6% συμφώνησε, το 8,2% δεν γνωρίζει, το 4,5% διαφώνησε και μόνο το 1,8% διαφώνησαν απόλυτα.

Πίνακας 5: Η σχολική ηγεσία εμβαθύνει στα διάφορα προβλήματα του σχολείου, επισκέπτεται όλους τους χώρους, ενημερώνεται για όλα τα προβλήματα, δείχνει ενδιαφέρον στις απόψεις των μελών της υπηρεσίας για τα διάφορα προβλήματα του σχολείου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 – Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	2 – Διαφωνώ	5	4,5	4,5	6,4
	3 – Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	9	8,2	8,2	14,5
	4 – Συμφωνώ	37	33,6	33,6	48,2
	5 – Συμφωνώ απόλυτα	57	51,8	51,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 5: Εμβάθυνση στα διάφορα προβλήματα του σχολείου από τη σχολική ηγεσία



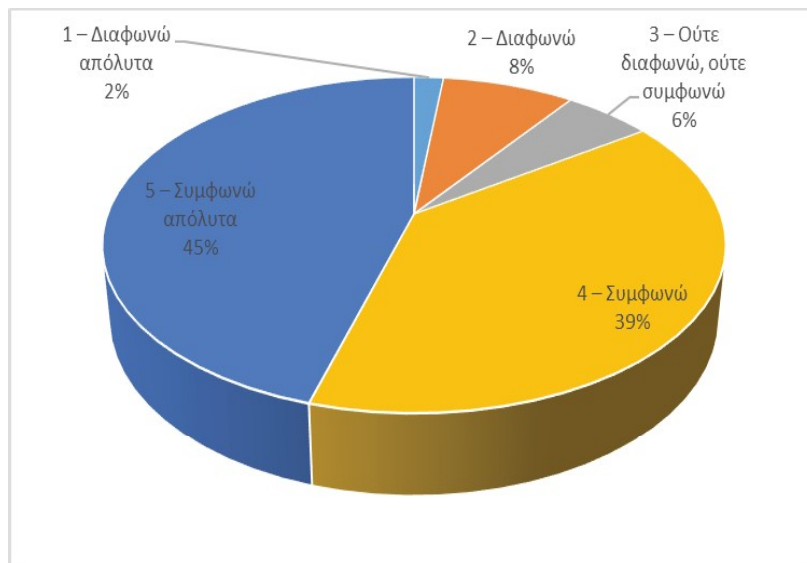
Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 85,4% ότι η σχολική ηγεσία οφείλει να γνωρίζει τα διάφορα προβλήματα του σχολείου και να αναζητεί τρόπους επίλυσής τους.

4.6. Δημιουργία σχολικού κλίματος που υποβοηθά την επαγγελματική εξέλιξη των μελών του προσωπικού

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το εάν «η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει και διατηρεί τη δημιουργία σχολικού κλίματος που υποβοηθά την επαγγελματική ανέλιξη των μελών του προσωπικού και την αλληλοστήρισή τους», καταγράφονται στον πίνακα 6 και απεικονίζονται στο γράφημα 6. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 45,5% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με την άποψη αυτή, αμέσως μετά ακολουθεί το 39,1% οι οποίοι συμφώνησαν, το 8,2% διαφώνησε, το 5,5% δεν εξέφρασε άποψη και μόλις το 1,8% διαφώνησε απόλυτα.

Πίνακας 6: Η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει και διατηρεί τη δημιουργία σχολικού κλίματος που υποβοηθά την επαγγελματική ανέλιξη των μελών του προσωπικού και την αλληλοστήρισή τους.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 - Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	2 - Διαφωνώ	9	8,2	8,2	10,0
	3 - Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	6	5,5	5,5	15,5
	4 - Συμφωνώ	43	39,1	39,1	54,5
	5 - Συμφωνώ απόλυτα	50	45,5	45,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 6: Δημιουργία σχολικού κλίματος που υποβοηθά την επαγγελματική εξέλιξη των μελών του προσωπικού



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 84,6% ότι η σχολική ηγεσία οφείλει να ενθαρρύνει και να διατηρεί τη δημιουργία σχολικού κλίματος που να υποβοηθά την επαγγελματική ανέλιξη των μελών του προσωπικού και την αλληλοστήριξή τους.

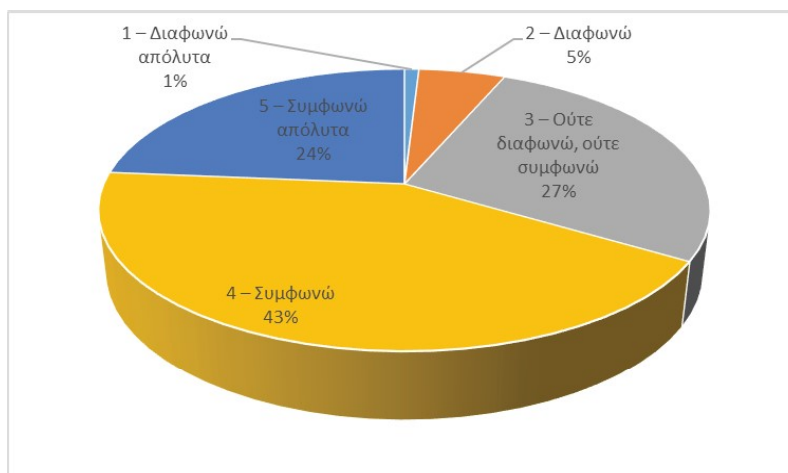
4.7. Εξασφάλιση της συμμετοχής εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου από τη σχολική ηγεσία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 42,7% συμφώνησαν ότι «η σχολική ηγεσία εξασφαλίζει τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου. Ενημερώνει αποτελεσματικά αυτούς τους φορείς για την πρόοδο και τα προβλήματα του σχολείου και παρουσιάζει θετική εικόνα για το σχολείο, για το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές», το 27,3% δεν εξέφρασε άποψη, το 23,6% συμφώνησε απόλυτα, σε αντίθεση με ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,5% διαφώνησαν με την άποψη αυτή και μόλις το 0,9% διαφώνησαν απόλυτα. Παρακάτω παρουσιάζονται στον πίνακα 7 και απεικονίζονται στο γράφημα 7.

Πίνακας 7: Η σχολική ηγεσία εξασφαλίζει τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου. Ενημερώνει αποτελεσματικά αυτούς τους φορείς για την πρόοδο και τα προβλήματα του σχολείου και παρουσιάζει θετική εικόνα για το σχολείο, για το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 – Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9	0,9
	2 – Διαφωνώ	6	5,5	5,5	6,4
	3 – Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	30	27,3	27,3	33,6
	4 – Συμφωνώ	47	42,7	42,7	76,4
	5 – Συμφωνώ απόλυτα	26	23,6	23,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 7: Εξασφάλιση της συμμετοχής εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου από τη σχολική ηγεσία



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε ποσοστό της τάξεως του 66,3% ότι η σχολική ηγεσία είναι απαραίτητο να εξασφαλίζει τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου. Κατά συνέπεια, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να προβαίνουν σε ενημερωτικές συναντήσεις και συνεργασίες με τον σύλλογο γονέων & κηδεμόνων τις τοπικές αρχές (δημοτική αρχή, σχολική επιτροπή), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να μοιραστούν το σχέδιό τους και να αναζητήσουν τρόπους υλοποίησής του.

4.8. Δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας από τη σχολική ηγεσία

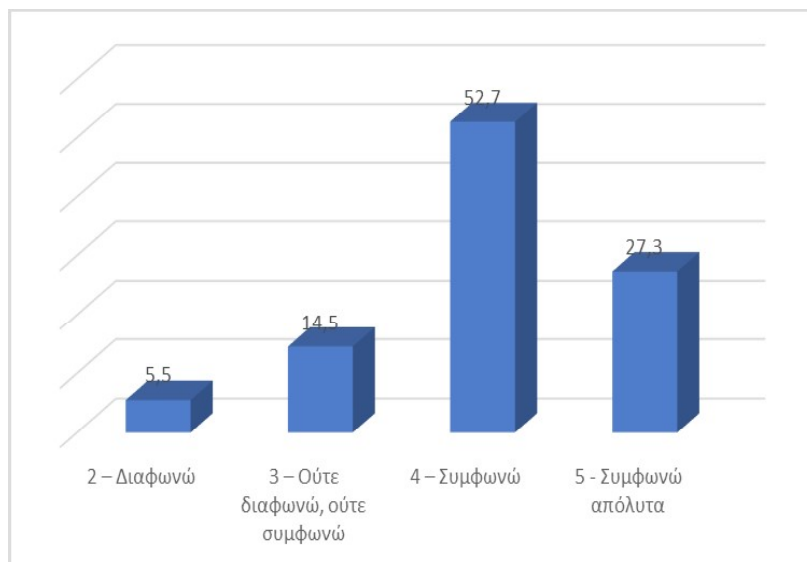
Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί με ποσοστό 52,7% συμφωνούν με την άποψη πως «Η σχολική ηγεσία βοηθά το σχολείο να αναπτυχθεί ως σύνολο μέσα

από αποτελεσματική επικοινωνία, επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής και τη δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας», το 27,3% συμφώνησαν απόλυτα, το 14,5% δεν γνωρίζουν ενώ ένα μικρό ποσοστό 5,5% διαφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη. Παρακάτω καταγράφονται στον πίνακα 8 και απεικονίζονται στο γράφημα 8.

Πίνακας 8: Η σχολική ηγεσία βοηθά το σχολείο να αναπτυχθεί ως σύνολο μέσα από αποτελεσματική επικοινωνία, επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής και τη δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 – Διαφωνώ	6	5,5	5,5	5,5
	3 – Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	14,5	14,5	20,0
	4 – Συμφωνώ	58	52,7	52,7	72,7
	5 - Συμφωνώ απόλυτα	30	27,3	27,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 8: Δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας από τη σχολική ηγεσία



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 80% ότι η σχολική ηγεσία είναι απαραίτητο να βοηθά το σχολείο να αναπτυχθεί ως σύνολο μέσα από αποτελεσματική επικοινωνία, επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής και τη δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας. Κατά συνέπεια, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να ηγούνται των εκπαιδευτικών αλλαγών, να επιδοκιμάζουν τις θετικές

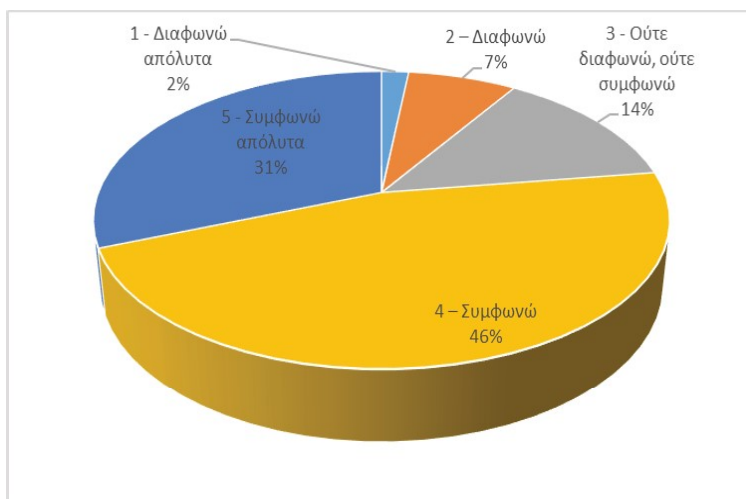
πρωτοβουλίες, τα εξαιρετικά επιτεύγματα και να προωθούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καινοτομιών υψηλών προσδοκιών.

4.9. Εφαρμογή κατανεμημένης στρατηγικής από τη σχολική ηγεσία

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι «η σχολική ηγεσία ενεργεί παραδειγματικά, εφαρμόζει κατανεμημένη στρατηγική, δημιουργεί όραμα και συμβάλλει στην πραγμάτωσή του», σε ποσοστό 46,4% (51 άτομα), το 30,9 συμφώνησε απόλυτα, το 13,6% δεν γνωρίζει, και μόλις το 7,3% (8 άτομα) διαφώνησαν καθώς και το 1,8% διαφώνησαν απόλυτα. Παρακάτω παρουσιάζονται στον πίνακα 9 και απεικονίζονται στο γράφημα 9.

Πίνακας 9: Η σχολική ηγεσία ενεργεί παραδειγματικά, εφαρμόζει κατανεμημένη στρατηγική, δημιουργεί όραμα και συμβάλλει στην πραγμάτωσή του.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 - Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	2 - Διαφωνώ	8	7,3	7,3	9,1
	3 - Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	15	13,6	13,6	22,7
	4 - Συμφωνώ	51	46,4	46,4	69,1
	5 - Συμφωνώ απόλυτα	34	30,9	30,9	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Γράφημα 9: Εφαρμογή κατανεμημένης στρατηγικής από τη σχολική ηγεσία



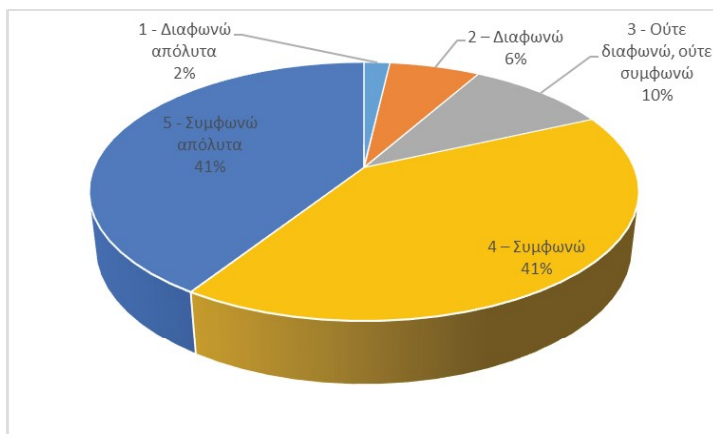
Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 77,8% ότι η σχολική ηγεσία είναι αναγκαίο να ενεργεί παραδειγματικά, να εφαρμόζει κατανομημένη στρατηγική, να δημιουργεί όραμα και να συμβάλλει στην πραγμάτωσή του. Κατά συνέπεια, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να διασφαλίζουν ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.10. Ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων

Τα 45 άτομα (40,9%) σε σύνολο από τα 110 συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη ότι «η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, δέχεται εισηγήσεις, είναι πρόθυμη να εξετάσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης», το 40,9% συμφωνεί με την άποψη αυτή, το 10% δεν γνωρίζει, σε αντίθεση με το 6,4% που διαφώνησε και το 1,8% που διαφώνησε απόλυτα. Παρακάτω καταγράφονται στον πίνακα 10 και απεικονίζονται στο γράφημα 10.

Πίνακας 10: Η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, δέχεται εισηγήσεις, είναι πρόθυμη να εξετάσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 - Διαφωνό απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	2 - Διαφωνό	7	6,4	6,4	8,2
	3 - Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	11	10,0	10,0	18,2
	4 - Συμφωνώ	45	40,9	40,9	59,1
	5 - Συμφωνώ απόλυτα	45	40,9	40,9	100,0
Total		110	100,0	100,0	

Γράφημα 10: Ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων



Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε υψηλό ποσοστό της τάξεως του 81,8% ότι η σχολική ηγεσία είναι αναγκαίο να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, να δέχεται εισηγήσεις, και να είναι πρόθυμη για την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων δράσης.

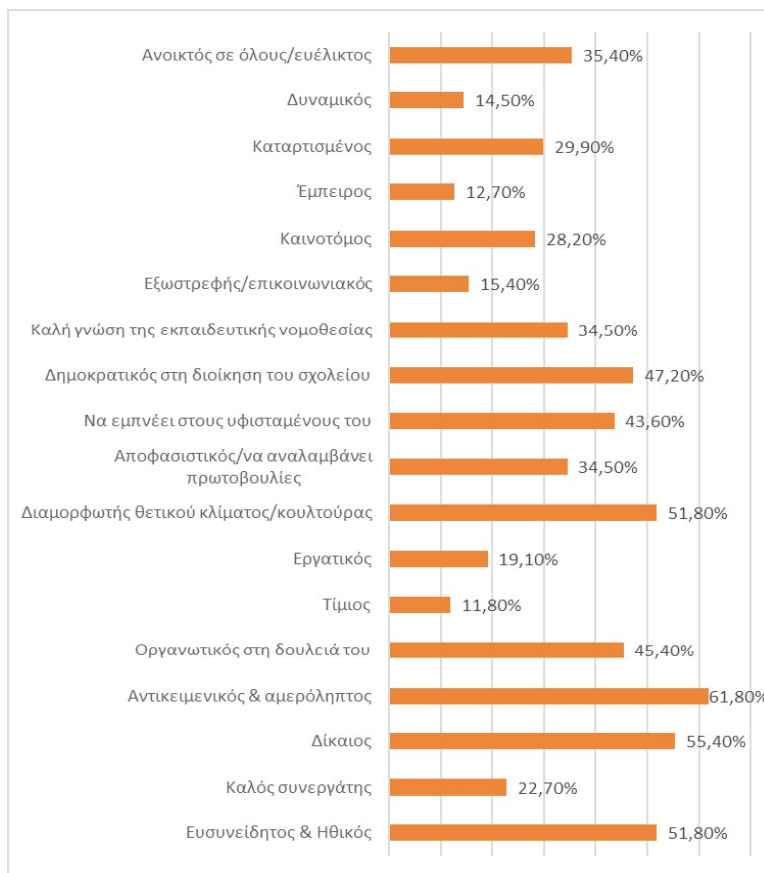
4.11. Σημαντικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Από ότι παρουσιάζεται και στον παρακάτω πίνακα 11, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν επιλέξει το “αντικειμενικός & αμερόληπτος” ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, ακολουθεί το “δίκαιος”, έπονται τα “ευσυνείδητος & ηθικός” και “διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας”, ακολουθεί το “δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου” (52 άτομα), τα 50 άτομα επέλεξαν το “οργανωτικός στη δουλειά του”, οι 48 επέλεξαν “να εμπνέει στους υφισταμένους του”, οι 39 εκπαιδευτικοί επέλεξαν “ανοικτός σε όλους/ευέλικτος”, ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (38 άτομα) επέλεξαν “αποφασιστικός/να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες” και “καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας”, οι 31 επέλεξαν το “καινοτόμος”, τα 25 άτομα επέλεξαν “καλός συνεργάτης”, οι 23 επέλεξαν “καταρτισμένος”, τα 21 άτομα επέλεξαν “εργατικός”, ενώ τα λιγότερο σημαντικά για αυτούς είναι τα χαρακτηριστικά “εξωστρεφής/επικοινωνιακός” (17 άτομα), “δυναμικός” (16 άτομα), “έμπειρος” (14 άτομα) και “τίμιος” (13 άτομα).

Σημαντικά Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη	Εκπαιδευτικοί	Ποσοστό
Ευσυνείδητος & Ηθικός	57	51,8%
Καλός συνεργάτης	25	22,7%
Δίκαιος	61	55,4%
Αντικειμενικός & αμερόληπτος	68	61,8%
Οργανωτικός στη δουλειά του	50	45,4%
Τίμιος	13	11,8%
Εργατικός	21	19,1%
Διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας	57	51,8%
Αποφασιστικός/να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	38	34,5%
Να εμπνέει στους υφισταμένους του	48	43,6%
Δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	52	47,2%
Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	38	34,5%
Εξωστρεφής/επικοινωνιακός	17	15,4%
Καινοτόμος	31	28,2%
Έμπειρος	14	12,7%
Καταρτισμένος	23	29,9%
Δυναμικός	16	14,5%
Ανοικτός σε όλους/ευέλικτος	39	35,4%

Ακολουθεί και η απεικόνιση του πίνακα στο γράφημα 11.

Γράφημα 11: Σημαντικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη



Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει ως σημαντικά χαρακτηριστικά των σχολικών ηγετών την αντικειμενικότητα και αμεροληψία, τη δικαιοσύνη, την ευσυνειδησία και ηθική, τη διαμόρφωση θετικού κλίματος/κουλτούρας, τη δημοκρατική διοίκηση του σχολείου και την οργανωτικότητα στην εργασία του.

5. Συμπεράσματα – προτάσεις

Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της έννοιας της ηγεσίας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και στον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη για την προώθηση της

σχολικής αποτελεσματικότητας και την ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών οργανισμών, επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στις σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας.

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνεται ότι οι κυριότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι το σχολικό κλίμα, η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες/συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η έμφαση στη διδασκαλία, η μέτρηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή ξεχωριστού προϋπολογισμού. Αναδεικνύεται βιβλιογραφικά και ερευνητικά ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή/ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να διασφαλίζει ότι το όραμά του για τον οργανισμό είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σχολικός ηγέτης είναι αναγκαίο να υποκινεί και να εμπνέει τον σύλλογο διδασκόντων για το όραμά του, ώστε να επιτύχει τη δέσμευση, αφοσίωση και ενεργό ανάμειξή τους, να ηγείται των εκπαιδευτικών αλλαγών, να επιδοκιμάζει τις θετικές πρωτοβουλίες, τα εξαιρετικά επιτεύγματα και να προωθεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καινοτομιών υψηλών προσδοκιών.

Η σχολική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στη οργάνωση της σχολικής ζωής και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί, που θα προχωρήσουν στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα ενισχύσουν το κλίμα συνεργασίας, θα διαμορφώσουν την κουλτούρα της σχολικής τους μονάδας και κατά συνέπεια θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η σωστή επιλογή τους. Είναι σαφές ότι η επιλογή της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και στις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Εξαιτίας, λοιπόν, του σημαντικού ρόλου της σχολικής διοίκησης για την αποτελεσματική και εκσυγχρονισμένη διοίκηση των σχολικών μονάδων, είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στην τρόπο επιλογής τους, προκειμένου να αναδεικνύονται σε ηγετικές θέσεις τα άτομα εκείνα που διαθέτουν ηγετικές ικανότητες και μπορούν να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη στους συναδέλφους. Η εμπιστοσύνη αυτή ενισχύεται από τον δημοκρατικό χαρακτήρα των σχολικών ηγετών αλλά και από τη σωστή επιμόρφωσή τους.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα ήταν χρονικά και τοπικά περιορισμένη για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για ολόκληρο τον χώρο της εκπαίδευσης και δίνεται έτσι η ευκαιρία στους αυριανούς μελετητές να συνδράμουν με τα ερευνητικά τους συμπεράσματα στην επιβεβαίωση ή απόρριψη των αναδειχθέντων ευρημάτων με

τη χρήση ερευνητικών εργαλείων που θα διαθέτουν εγκυρότητα, αξιοπιστία και στάθμιση καθώς και να προσεγγίσουν άλλες πτυχές του θέματος, προσθέτοντας περισσότερη γνώση και δεδομένα στο πεδίο αυτό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., σε συνεργασία με Μαντζούφα, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης «Νέα Σύνορα», σ. 94.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 140.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος. σ.σ. 20-21.
- Μπρίνια Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης, σ. 160.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή*. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, (σ.σ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Σαΐτης Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χυτήρης, Λ. (2013). *Μάνατζμεντ-Αρχές διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: Φαίδιμος

Ξενόγλωσση

- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. New York: Timewarner, p. 23.
- Leithwood, K, 2006, *Teacher Working Conditions That Matter: Evidence for Change*, Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Mortimore, P., Hillman, J., & Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research*. School Effective-

ness and School Improvement Journal.

- Murphy, G. L. (1992). *Comprehension and memory for personal reference: The use of social information in language processing*. *Discourse Processes*, 15, pp 337-356.
- Scheerens, J., Luyten, J. W., Steen, R., & de Thouars, Y. C. H. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management.

Ιστοσελίδες

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). *Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής - Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης*. Περιοδικό «Έρευνα στην Εκπαίδευση», τ. 6. Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/10846/11993> (προσπελάστηκε στις 14/07/2018).
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεξ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικό σχολείο – Μύθος και πραγματικότητα*. Ελληνική Πύλη Παιδείας. Στο: <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/> (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).
- Θωμά, Ρ. (2010). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας*. Περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σσ 17-18. Στο: http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_scholikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).
- Παρασχάκης, Μ. (2014). *Χαρακτηριστικά του «χαρισματικού» εκπαιδευτικού στελέχους: Απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 14. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/43377/12600.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε στις 26/10/2019).
- Τσαπατσάρης, Π. (2015). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Στο: <https://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagioti-tsapatsari-pe011/> (προσπελάστηκε στις 02/02/2019).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Καραγιάννης Αθανάσιος** είναι δάσκαλος και υπηρετεί στη Διεύθυνση Π.Ε. Γρεβενών ως Προϊστάμενος του Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου στη Διοίκηση Επιχειρήσεων με Κατεύθυνση Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας, Πτυχίου του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας και απόφοιτος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Κοζάνης με Ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Εξελέγη Δήμαρχος του Δήμου Ηρακλεωτών Νομού Γρεβενών τη δημοτική περίοδο 2007-2010 και ανέλαβε καθήκοντα Αντιδημάρχου

Διοικητικών/Οικονομικών υπηρεσιών του Δήμου Γρεβενών από 01-01-2011 έως 31-12-2012 καθώς και Αντιδημάρχου του τομέα Παιδείας, Πολιτισμού & Αθλητισμού από 01-01-2013 έως 31-08-2013. Παρακολουθεί το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου Κύπρου (Γ' εξάμηνο). Στοιχεία επικοινωνίας: sakhskaragiannhs@gmail.com

Δορλή Ευαγγελία Κ.
Αντωνίου Κωνσταντίνος Δ.

Η επιλογή εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών: Μια μελέτη υπό το πρίσμα της πρακτικής θεωρίας του Pierre Bourdieu

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα με σκοπό να περιγράψει και να κατανοήσει τις πρακτικές γονέων της μεσαίας τάξης σε σχέση με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους¹.

Ο λόγος της ενασχόλησής μας στο συγκεκριμένο κείμενο με τη συγκεκριμένη θεωρία² είναι ο εξής: αρχής γενομένης της πολιτισμικής ιδιομορφίας η οποία διακρίνει τις επιμέρους τάξεις και στρώματα της κοινωνίας³, μελετήθηκαν οι γονικές στρατηγικές⁴. Μέσα από τις έννοιες του «γούστου» και της «διάκρισης» αναδεικνύονται οι πρακτικές γονέων της μεσαίας τάξης οι οποίες όπως θα δούμε και μέσα από τις ενότητες που ακολουθούν, συνδέονται άμεσα με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

1 Η έρευνά μας συντάσσεται σε μια ευρύτερη κοινωνιολογική συζήτηση η οποία έχει ως βάση τη θεωρία του Bourdieu. Η γονική εμπλοκή συνδέεται με τη θεωρία του Bourdieu και συγκεκριμένα με τις έννοιες του «γούστου» και της «διάκρισης».

2 Αναφερόμαστε στη θεωρία του Pierre Bourdieu.

3 Αναδεικνύεται κατά κύριο λόγο μέσα από τη θεωρία του Bourdieu.

4 Γονικές στρατηγικές (parenting strategies).

Μέσα από την μπουρντιανή θεωρία αναδεικνύεται η καχυποψία απέναντι στη γενικότερη πεποίθηση που θέλει την επιλογή του κάθε ατόμου ξεχωριστά, να αντιμετωπίζεται ως καθαρά προσωπική. Η καχυποψία αυτή αποδεικνύεται βάσιμη στην τρέχουσα καθημερινότητα μιας οικογένειας της μεσαίας τάξης.⁵

Λέξεις κλειδιά: έξη, πολιτισμικό κεφάλαιο, διάκριση, γούστο, γονική εμπλοκή, εξωσχολικές δραστηριότητες, κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο, φοβική μεσαία τάξη, στρατηγικές ταξικής αναπαραγωγής.

Middle -class's choice of extracurricular activities in primary school according to Bourdieu's theory

Abstract

This study is a bibliographic research designed to describe and understand middle-class parenting practices in relation to their children's extracurricular activities. Our research draws on a broader sociological debate based on Bourdieu's theory.

The reason for our involvement with Bourdieu's theory is the following: the cultural peculiarity which distinguishes the individual classes and the different layers of society. We use Bourdieu's theory in order to examine parenting strategies. Parental involvement is linked to Bourdieu's theory, and in particular to the notions of 'taste' and 'discrimination'. These concepts highlight the practices of middle-class parents which, as we will see in the sections that follow, are directly related to their children's extracurricular activities.

Bourdieu was suspicious towards the general belief that any person can choose individually, in the current everyday life of a middle class family. Many times the personal life style (in this case the choice of certain defined activities), is driven by a set of actions and motivations which according to the Bourdieu define social distinction.

Keywords: habitus, cultural capital, distinction, taste, parental involvement, extracurricular activities, socio-educational level, phobic middle class, classroom reproduction strategies.

1. Εισαγωγή

Η αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και μέσα στην ίδια την κοινωνία, αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει ουκ ολίγες φορές

⁵ Πολλές φορές το προσωπικό ύφος ζωής (στη συγκεκριμένη περίπτωση η επιλογή κάποιων καθορισμένων δραστηριοτήτων), ωθείται από ένα σύνολο δράσεων και κινήτρων τα οποία σύμφωνα με τον Bourdieu καθορίζουν την κοινωνική διάκριση.

την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στο έργο σύγχρονων διανοητών⁶. Ο προβληματισμός στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα έγκειται στις επιλογές ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών (από την πρώτη παιδική ηλικία)⁷. Οι επιλογές αυτές επηρεάζονται άμεσα από τους γονείς και αφορούν μία διάκριση μεταξύ των προνομίων συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων καθώς και στην κατασκευή συγκεκριμένων προτιμήσεων και μοτίβων.

Αρχικά, το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα προέκυψε έπειτα από την αρχική ενασχόληση με τη διερεύνηση της σχέσης του ελεύθερου χρόνου με την αγωγή και την εκπαίδευση και δη με την οικογένεια. Στη συνέχεια μελετώντας την επιστημονική βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι έχουν γίνει αρκετές μελέτες τόσο από Έλληνες ερευνητές⁸ όσο και από ξένους⁹ σχετικά με τη μπουρντιανή θεωρία για τη «διάκριση» και συγκεκριμένα ως προς την έννοια του «γούστου» και πως αυτή συνδέεται με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών.

Μέσα από τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής έρευνας αναδεικνύεται ότι η επιρροή των γονέων στις μελλοντικές επιλογές των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα έντονη. Οι επιλογές των παιδιών ως προς τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες αποτελούν ως ένα μεγάλο βαθμό επιλογές των γονέων της μεσαίας τάξης και κατ' επέκταση οι μελλοντικές επιλογές τους οι οποίες είναι επίσης απόρροια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αποτελούν έναν μηχανισμό αναπαραγωγής και διατήρησης των προνομίων τους.¹⁰

1.1. Ο λόγος συγγραφής της εργασίας

Ο λόγος για τον οποίο οδηγηθήκαμε στη συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας είναι να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις και τις πρακτικές γονέων της μεσαίας τάξης σε σχέση με την καθημερινότητα των παιδιών

6 Όπως ο Basil Bernstein, ο Pierre Bourdieu, ο Jean-Claude Passeron, η Annette Lareau.

7 Οι επιλογές ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών όπως αναδεικνύεται μέσα από τη χρήση της θεωρίας του Bourdieu, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες και έχουν κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις.

8 Ο Παναγιωτόπουλος ανέλαβε την επιμέλεια της έκδοσης του έργου του Bourdieu *Διάκριση* και έχει ασχοληθεί εκτενώς με τη θεωρία του Bourdieu τόσο ως μεταφραστής στο σύγγραμμά του Bourdieu, με τον Passeron *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* όσο και μέσα από άρθρα του όπως είναι χαρακτηριστικά: Παναγιωτόπουλος, Νίκος (2002), «Η κοινωνιολογία του Pierre Bourdieu: μια *passio sciendi*». *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 8-9, σσ. 229-244. Βλ. επίσης μελέτες για τον Bourdieu: Μοσχονάς, Σπύρος (2002), «Η κοινωνική πρακτική και ο Πιερ Μπουρντιέ», *Η Καθημερινή / Τέχνες και Γράμματα*, 24/3/2002, σ. 7.

9 Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από την Αμερικανίδα κοινωνιολόγο Annette Lareau καθώς και από τη Βρετανίδα ερευνήτρια ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών Carol Vincent και τον Βρετανό κοινωνιολόγο Stephen Ball. Βλ. Weininger, Elliot και Lareau, Annette (2018), «Pierre Bourdieu's sociology of education: Institutional form and social inequality». Στο Thomas Medvetz, Jeffrey J. Sallaz (επιμ.). *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. UK: Oxford University Press. σσ. 253-272. Lareau, Annette & Weininger, Elliot (2008), «Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities». *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 3, σσ. 419-454.

10 Πολλές φορές το προσωπικό ύψος ζωής (στη συγκεκριμένη περίπτωση η επιλογή κάποιων καθορισμένων δραστηριοτήτων), ωθείται από ένα σύνολο δράσεων και κινήτρων τα οποία σύμφωνα με τον Bourdieu καθορίζουν την κοινωνική διάκριση.

τους, αναφερόμαστε συγκεκριμένα στις δραστηριότητές τους εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός συναντά μέσα στην καθημερινότητά του όλες αυτές τις συμπεριφορές και πρακτικές των γονέων χωρίς να μπορεί να προβεί σε εξονυχιστική ανάλυση. Αυτό που αναμένεται να αποκομίσει ο αναγνώστης από τη συγκεκριμένη εργασία είναι να γίνουν περισσότερο ξεκάθαρες σε αυτόν, κάποιες συμπεριφορές ανθρώπων τους οποίους συναναστρέφεται καθημερινά. Όταν αναφερόμαστε σε συμπεριφορές εννοούμε τις βαθύτερες εκείνες αιτίες των επιλογών των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών.

Η συμβολή της εργασίας αυτής στο κοινό ταμείο της γνώσης είναι ότι προσφέρει μέσα από τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα τη μεθοδολογία και τις θεωρητικές κατασκευές προκειμένου να μελετήσει κανείς την κοινωνική δράση¹¹ που υφίσταται στις επιλογές των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών από την πρώτη κιόλας παιδική ηλικία έως και την εφηβεία τους.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Τι ορίζει ο Bourdieu ως μεσαία τάξη

Η οριοθέτηση της έννοιας της «μεσαίας τάξης»¹² συνυφαίνεται κατά κύριο λόγο με τις έννοιες της έξεως και του κεφαλαίου. Οι κοινωνικές τάξεις διακρίνονται βάσει της υπεροχής ή υστέρησης τους αντίστοιχα σε οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Η κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου επαφίεται στην κοινωνική θέση ενός ατόμου, για παράδειγμα το επαγγελματικό και οικονομικό του επίπεδο. Για τον Bourdieu δεν γίνεται επομένως κανένας απολύτως λόγος για την ιδιαιτερότητα της ατομικότητας ενός υποκειμένου.

Σε κάθε συγκεκριμένη κοινωνική θέση αντιστοιχεί και μια έξη.¹³ Η έξη της κάθε κοινωνικής ομάδας είναι διαφορετική. Διαμέσου αυτής δημιουργούνται από τα άτομα διάφορες φιλοδοξίες και για την ακρίβεια υψηλές προσδοκίες σε ότι αφορά την εκπαίδευση (εδώ αναφερόμαστε και στο θεσμό της οικογένειας και στο ρόλο των γονέων ως προς την αναπαραγωγή συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων και επιδιώξεων του παιδιού). Η έξη της μεσαίας τάξης καθιστά ικανούς τους μαθητές της συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης να δημιουργήσουν προσδοκίες για την ανώτατη εκπαίδευση. Προκειμένου να μπει ένας μαθητής της μεσαίας τάξης στη διαδικασία αυτή «χωρίς να χρειάζεται να μπουν σε μια διαδικασία ορθολογικού

11 Αυτή η κοινωνική δράση στην οποία αναφερόμαστε αναλύεται ενδελεχώς στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας όπου παρουσιάζεται η θεωρία του Bourdieu για την «πολιτισμική σταθερά» ή σύμβολο, όπως είναι το «γούστο», το οποίο μπορεί να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στις επιλογές των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών.

12 Εννοείται στη θεωρία του Bourdieu.

13 Inglis, David (2005), *Culture and Everyday Life*. London και New York: Routledge, σ. 34.

υπολογισμού, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, όπως αυτοί αρμόζουν καλύτερα με βάση τα ενδιαφέροντά τους».¹⁴ Τα παιδιά που ανήκουν σε μεσαία και ανώτερα τμήματα της μεσαίας τάξης παρατηρούν την αποτελεσματική επικοινωνία των γονιών τους με τους κοινωνικούς θεσμούς, ιδίως με άτομα σε ανώτερες θεσμικές θέσεις, αλλά και οι γονείς τους διασφαλίζουν επίσης ότι τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και διαδικασιών.¹⁵

Η έξη που αποκτούν οι προνομιούχες κοινωνικές τάξεις από την οικογένειά τους συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι νέοι άνθρωποι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και να στραφούν προς την ανώτατη εκπαίδευση ωθούμενοι από πολύ νεαρότερη ηλικία σε υψηλούς στόχους (τους έχουν δηλαδή εμφυσηθεί υψηλές προσδοκίες). Με τον τρόπο αυτό, έχουμε ως αποτέλεσμα μια σταθερή οικογενειακή έξη που εφοδιάζει τα μέλη των οικογενειών με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, προκειμένου να κάνουν φιλόδοξες επιλογές στην πορεία της ζωής τους (στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία). Σε αντίθεση με τις οικογένειες της μεσαίας τάξης που χρησιμοποιούν το κεφάλαιό τους για να ενισχύσουν τη δυναμική τους, οι οικογένειες της εργατικής τάξης κάνουν λιγότερο φιλόδοξες επιλογές λόγω του ότι στερούνται του οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που ζητά το σχολείο και η «κυρίαρχη» κουλτούρα.¹⁶

Ως «μεσαία τάξη» μπορεί να οριστεί σύμφωνα πάντα με την μπουρντιανή θεωρία και παράδοση, ο περισσότερο κοινωνικά ενεργός και κινητικός παράγοντας που βρίσκεται ανάμεσα σε δύο στατικούς πόλους της κοινωνίας την ισχυρή κοινωνική τάξη και τα κατώτερα λαϊκά στρώματα:

«Επειδή συχνά κατάγονται από τη μεσαία τάξη ή προέρχονται από οικογένειες εκπαιδευτικών, είναι τόσο περισσότερο προσηλωμένοι στην ιδεολογία του χαρίσματος, που είναι φτιαγμένη κατάλληλα για να δικαιολογεί το αυθαίρετο του πολιτισμικού προνομίου, όσο περισσότερο συμμετέχουν, μερικώς, στα προνόμια της μεγαλοαστικής τάξης, μόνο και μόνο επειδή είναι μέλη της τάξης των διανοουμένων. Το ότι η υψηλότητα δημιουργεί τόσο πεισματικούς υποστηρικτές, αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί είναι ένα από τα προνόμια αυτά που μπορούν να εμφανίζονται ότι συνδέονται αποκλειστικά με την προσωπική αξία και ότι τα εγγυάται μια διαδικασία όσο γίνεται πιο δημοκρατική (τυπικά)»¹⁷.

14 Bourdieu, Pierre (1990 [1980]), *The Logic of Practice*. Μτφρ. στα αγγλικά: Richard Nice, Stanford, California: Stanford University Press. σ. 108.

15 Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, σσ. 1-4.

16 Βλ. Sullivan, Alice (2002), «Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers?». *The Netherlands Journal of Social Sciences*. Volume 38. No 2. σσ. 148-155, 163. Πρβλ. Posey-Maddox, Linn (2014), *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools: Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*. Chicago και London: University of Chicago Press, σ. 9. Bempechat, Janine & Shernoff, David (2012), «Parental Influences on Achievement Motivation and student engagement». Στο Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, Cathy Wylie (επιμ.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York και London: Springer Science και Business Media, σ. 329.

17 Όπως επισημαίνουν σχετικά οι Bourdieu και Passeron. Βλ. Bourdieu, Pierre και Passeron, Jean-Claude

2.1.2. Ταξική αναπαραγωγή

Μέσα από την μπουρντιανή θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, καταδεικνύονται όλες εκείνες οι παγιωμένες αντιλήψεις των γονέων των κατώτερων και κατά προέκταση και των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που ωθούνται με τις οικογένειές τους σε δραστηριότητες οι οποίες υπάγονται σε μία «αναπαραγόμενη κουλτούρα» του «γούστου».¹⁸

Η θεωρία κινείται εντός του πλαισίου της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής, όπου η εκπαίδευση αποτελεί ένα «μέσο» για την αναπαραγωγή της «συμβολικής εξουσίας» και των κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας που βασίζονται σε αυτή. Το σχολείο πιστοποιεί και κατ' αυτόν τον τρόπο καθιερώνει και αναπαράγει τις ανισότητες, επανεισάγοντας και κατατάσσοντας τους μαθητές στην αντίστοιχη κοινωνική τάξη των γονέων τους¹⁹. Η πολιτισμική αυθαιρεσία σημαίνει τη διόγκωση της διάκρισης.²⁰

Η τέχνη αποτελεί ένα «πλαίσιο», είναι δηλαδή κάτι που μαθαίνει κάποιος²¹. Ο χώρος όπου γίνεται η εκμάθηση είναι συνήθως το σχολείο. Ο θαυμασμός για την τέχνη δεν είναι μια έμφυτη προδιάθεση είναι ένα «αυθαίρετο πολιτισμικό προϊόν μιας συγκεκριμένης διαδικασίας εμφύτευσης χαρακτηριστικής του εκπαιδευτικού συστήματος», όπως ισχύει στις πλείστες των περιπτώσεων για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (ως προς το βιοτικό τους επίπεδο) και μερικές οικογένειες της μεσαίας τάξης. Αυτές είναι οι «καλλιεργημένες οικογένειες», με ένα οικογενειακό ήθος το οποίο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία η επίσημη εκπαίδευση εκτελεί το παιδαγωγικό της έργο. Ωστόσο, παράγει μια κουλτούρα η οποία είναι απλώς η «εσωτερικοποίηση» μιας «πολιτισμικής αυθαιρεσίας», η διεξοδικότερη οικογενειακή ή σχολική ανατροφή, μέσω του «εμβολιασμού» της πολιτισμικής αυθαιρεσίας, οδηγεί σε ολοένα και πιο ολοκληρωμένη κάλυψη της αυθαίρετης φύσης του εμβολιασμού αυτού.²²

2.1.3. Οι έννοιες της έξης, του κεφαλαίου και του πεδίου

Εν συγκρίσει προς τις συνήθειες κοινωνιολογικές εργασίες, έννοιες όπως η

(1993), *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος – Μαρία Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα, σ. 133. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Bourdieu σε σχετικό άρθρο του η τάξη «είναι μια θεμελιωμένη θεωρητική κατασκευή» βλ. Bourdieu, Pierre (1987), «What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups». *Berkeley Journal of Sociology*. Vol. 32. σ. 2.

18 Jenkins, Richard (1992), *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge, σσ. 86-96.

19 Αυτό είναι κάτι που αναλύεται περισσότερο στο έργο των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron «*H αναπαραγωγή*» βλ. Bourdieu, Pierre και Passeron, Jean-Claude (1993), *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος – Μαρία Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα, σσ. 132-140.

20 Bourdieu, Pierre και Passeron, Jean-Claude (1993), *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος – Μαρία Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα, σσ. 135-136.

21 Η έρευνα του Bourdieu εκτείνεται σε πολλούς χώρους όπως η εκπαίδευση, η λαϊκή κουλτούρα, οι τέχνες και οι επιστήμες όπως η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία. Βλ. Jenkins, Richard (1992), *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge, σ. 85.

22 Jenkins, Richard (1992), *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge, σ. 85.

έξη παρέχουν ένα ευρύτερο πλαίσιο έρευνας.²³ Η εννοιολογική τριάδα²⁴ έξη²⁵, κεφάλαιο²⁶, πεδίο²⁷, αποτελεί τον πυρήνα της μπουρντιανής θεωρίας.²⁸ Η έξη λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο όπως και η «γλώσσα» ως ένας «γενετικός μηχανισμός» που παράγει διάφορες πρακτικές και αντιλήψεις μέσα στην καθημερινότητα. Οι «έξεις» είναι «προδιαθέσεις» με βάση τις οποίες ενεργοποιούνται στα άτομα οι διάφορες αντιλήψεις και στάσεις ζωής. Λειτουργεί ως μια αναπαραγόμενη εικόνα η οποία έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία και περνά στον άνθρωπο μέσω της εκπαίδευσης.²⁹ Η έξη λειτουργεί:

«όπως και η ασυναίσθητη κατανόηση της γλώσσας, της μη συνειδητής κατανόησης του κοινωνικού κόσμου, παρέχει τη δομή που παράγει μια συνοχή στις πρακτικές ενός ατόμου»³⁰.

Πρόκειται δηλαδή:

«για ένα σύστημα ανθεκτικών δομών, οι οποίες λειτουργούν ως διαρθρωτικές, δηλαδή ως αρχές που δημιουργούν και οργανώνουν πρακτικές και στάσεις που μπορούν να είναι αντικειμενικά προσαρμοσμένες [...] χωρίς να προϋποθέτουν μια συνειδητή στοχοθετημένη πράξη ή την απόκτηση μιας σαφούς γνώσης αυτής της πράξης»³¹.

Η έξη είναι ταυτόχρονα το προϊόν και ο δημιουργός της διαίρεσης της κοινωνίας σε ομάδες και τάξεις.³² Είναι ένα «είδος μεταποιητικής μηχανής»³³ που λειτουργεί με τέτοιο τρόπο «ώστε να αναπαράγουμε τις κοινωνικές συνθήκες της δικής μας προσωπικής παραγωγής, αλλά με σχετικά απρόβλεπτο τρόπο». Όπως θα έλεγε ένας μαθηματικός, είναι αυτό που υποβάλλει τους ταξικούς ή κοινωνικούς προσδιορισμούς³⁴ να αλλάζουν το σύστημα αναφοράς τους.³⁵

23 Hessenbruc, Arne (επιμ.) (2013), *Reader's Guide to the History of Science*. London και New York: Routledge, σ. 591.

24 Όπως την αναφέρει χαρακτηριστικά ο Παναγιωτόπουλος βλ. Παναγιωτόπουλος, Νίκος [πρόλογος], Στο Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σ. 15.

25 Έξη (habitus).

26 Κεφάλαιο (capital).

27 Πεδίο (field).

28 Ο Bourdieu υιοθετεί τον όρο «έξη» ο οποίος αντιπροσωπεύει τις «εσωτερικές νοητικές ή γνωστικές δομές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τον κόσμο». Βλ. Salerno, Roger (2004).

Beyond the Enlightenment: Lives and Thoughts of Social Theorists, Westport, Connecticut, London: Praeger, σ. 219

29 Μοσχονάς, Σπύρος (2002), «Η κοινωνική πρακτική και ο Πιερ Μπουρντιέ», *Η Καθημερινή / Τέχνες και Γράμματα*, 24/3/2002, σ. 7.

30 Όπως αναφέρει σχετικά ο Ομότιμος Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνιας Polkinghorne βλ. Polkinghorne, Donald (2004), *Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press, σ. 61.

31 Bourdieu, Pierre (1990 [1980]), *The Logic of Practice*. Μτφρ. στα αγγλικά: Richard Nice. Stanford, California: Stanford University Press, σ. 53.

32 Painter, Joe (2000), «Pierre Bourdieu». Στο Mike Crang, Nigel Thrift (επιμ.) *Thinking Space*. London & New York: Routledge. σσ. 239-259, σ. 242.

33 Μεταποιητική μηχανή («machine transformatrice»).

34 Ταξικοί ή κοινωνικοί προσδιορισμοί (όπως γράφει ο Bourdieu conditionnements).

35 Βλ. σχετικά με τις ανωτέρω έννοιες: Bourdieu, Pierre (2002), *Questions de sociologie*. Paris: Iditions de

Η δεύτερη σημαντική έννοια, είναι το «πεδίο». Το πεδίο περιγράφεται ως «ένα ξεχωριστό κοινωνικό σύμπαν που έχει τους δικούς του νόμους λειτουργίας», νόμους τελείως «ανεξάρτητους από εκείνους της πολιτικής και της οικονομίας». ³⁶ Το πεδίο είναι επομένως «δίκτυο ή μορφές αντικειμενικών» σχέσεων ανάμεσα σε «θέσεις, δηλαδή «διάφορα είδη εξουσίας ή κεφαλαίου» που υπάρχουν και αυτά αντικειμενικά. Η διάταξη του πεδίου δεν είναι σε καμία περίπτωση «αυθαίρετη», αντιθέτως η «χωροθεσία» του καθορίζεται «από τη δομή της κατανομής της εξουσίας ή του κεφαλαίου». ³⁷

2.1.4. Πολιτισμικό Κεφάλαιο

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια του «κεφαλαίου», παραλληλίζεται από τον Γάλλο διανοητή με ένα «παιχνίδι καρτών» στο οποίο οι συμμετέχοντες ανταγωνίζονται μεταξύ τους για συγκεκριμένα στοιχεία που μπορούν να κερδηθούν. Ο ανταγωνισμός αυτός μπορεί να ενταθεί, μπορεί να γίνει δηλαδή έντονος, σκληρός, για το λόγο ότι οι παίκτες πιστεύουν στην αξία του παιχνιδιού και των μεριδίων τους. Οι παίκτες φέρνουν χρήματα ή κεφάλαια για να τα επενδύσουν ή αλλιώς να τα ποντάρουν στο παιχνίδι και ελπίζουν πως από αυτή την επιλογή τους θα αποκομίσουν πολύ μεγαλύτερο κέρδος. ³⁸

Η έννοια του «κεφαλαίου» ενσωματώνει εντός της όλες τις μορφές εξουσίας ³⁹. Διακρίνονται εν προκειμένω, τρία διαφορετικά είδη κεφαλαίου: Πρώτον, το οικονομικό κεφάλαιο δηλαδή τα χρήματα και τα διάφορα περιουσιακά στοιχεία ενός ατόμου. Δεύτερον, τα πολιτισμικό κεφάλαιο που περιλαμβάνει αγαθά, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ικανοτήτων και διαπιστευτηρίων του ατόμου (πτυχίο). Τρίτον, το κοινωνικό κεφάλαιο δηλαδή τα δίκτυα και οι διάφορες γνωριμίες που έχει και που δημιουργεί στην πορεία της ζωής του το άτομο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αυτό που συσσωρεύεται μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης και που καλλιεργεί τις συνθήκες να εκτιμήσουν και να κατανοήσουν τη μουσική, την τέχνη, τη λογοτεχνία και την επιστήμη, καθώς και διάφορες μορφές λαϊκού πολιτισμού. Η επένδυση γονέων στην ενεργοποίηση του πολιτισμένου παιδιού και στην προτροπή του για

Minuit, σσ. 134-135.

36 Bourdieu, Pierre (1993), *The field of cultural production Essays on Art and Literature*. Oxford, UK: Polity Press, σ. 162.

37 Νούτσος, Χαράλαμπος (1994), «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu». Στο Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη & Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιμ.). *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της παιδείας (Δέκα ανακοινώσεις)*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι. σσ. 49-50.

38 Polkinghorne, Donald (2004), *Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press, σ. 63.

39 Όπως παρατηρεί ο Polkinghorne μία από τις ενδιαφέρουσες ιδέες του Bourdieu είναι να επεκτείνει την έννοια του «κεφαλαίου» από μια αποκλειστική αναφορά σε χρήματα σε μία τοποθέτησή του που ενσωματώνει εντός της όλες τις μορφές εξουσίας. Βλ. Polkinghorne, Donald (2004), *Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press, σ. 63.

πολιτιστικές διακρίσεις οδηγεί σε μία άμεση αλληλεπίδραση με το σχολείο και δη με την εκπαίδευση. Τα σχολεία με τη σειρά τους δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση και προσοχή σε μαθητές με «μεγάλες δεξιότητες πολιτισμικού κεφαλαίου». Οι γονείς της μεσαίας τάξης μπορούν με τον τρόπο αυτό να μετατρέψουν το «οικονομικό» τους κεφάλαιο σε πολιτισμικό για τα παιδιά τους διαμέσου των εκπαιδευτικών τους διαπιστευτηρίων, δηλαδή των πτυχίων τους. Εν συνεχεία, τα παιδιά μπορούν να μετατρέψουν τα διαπιστευτήριά τους αυτά σε οικονομικό κεφάλαιο. Τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης χρησιμοποιούν δηλαδή τα πτυχία τους ώστε να επιτύχουν κάποιες συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, θέσεις μεγάλων επιδιώξεων (υψηλές).⁴⁰

2.1.5. Οι έννοιες του γούστου και της διάκρισης

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «σχολικού τρόπου αναπαραγωγής», είναι ότι οι γονείς προσπαθούν να κατασκευάσουν μια γενεαλογική μετάδοση της θέσης της κοινωνικής τάξης. Επιπλέον, σύμφωνα με τη μπουρντιανή θεωρία, η εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ένα ίδρυμα που εμπλέκεται βαθιά στη νομιμοποίηση της ανισότητας.⁴¹

Τονίζεται ιδιαίτερα η σχέση του πολιτισμικού και του σχολικού κεφαλαίου με την κοινωνική καταγωγή:

«η καλλιεργημένη διάθεση και η πολιτιστική ικανότητα, που προσλαμβάνεται δια μέσου της φύσης των αγαθών τα οποία καταναλώνει κανείς και του τρόπου με τον οποίο τα καταναλώνει, ποικίλουν ανάλογα με τις κατηγορίες των δρώντων και ανάλογα με τους χώρους όπου εφαρμόζονται, από τους πλέον νόμιμους τομείς όπως είναι η ζωγραφική ή η μουσική, ως τους πλέον ελεύθερους όπως είναι η ένδυση, η επίπλωση ή η μαγειρική [...] όσο περισσότερο αναγνωρισμένες είναι από το σχολικό σύστημα οι μετρούμενες ικανότητες τόσο περισσότερο σχολικές είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή τους και τόσο ισχυρότερη η σχέση ανάμεσα στην επίδοση και στο σχολικό κεφάλαιο ως πολιτισμικό κεφάλαιο...»⁴².

Προχωρά στη διάκριση τριών ειδών γούστου που «αντιστοιχούν σε σχολικά επίπεδα και σε κοινωνικές τάξεις». Το πρώτο είδος γούστου είναι το «νόμιμο γούστο» το οποίο στην πραγματικότητα συνάδει με το «σχολικό επίπεδο» και εντοπίζεται περισσότερο (δηλαδή σε μεγαλύτερα στατιστικά ποσοστά) στα

40 Polkinghorne, Donald (2004), *Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press, σ. 63.

41 Weinger, Elliot και Lareau, Annette (2018), «Pierre Bourdieu' s sociology of education: Institutional form and social inequality». Στο Thomas Medvetz, Jeffrey J. Sallaz (επιμ.). *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. UK: Oxford University Press. σ. 266.

42 Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 55-56.

τμήματα της «κυρίαρχης τάξης τα πλουσιότερα σε σχολικό κεφάλαιο». Το δεύτερο είδος, το «μέσο γούστο» παρατηρείται «στις μεσαίες τάξεις παρά στις λαϊκές τάξεις ή στα διανοούμενα τμήματα της κυρίαρχης τάξης». Τρίτο είδος, το «λαϊκό γούστο» αντιστοιχεί περισσότερο στις λαϊκές τάξεις «και ποικίλλει αντιστρόφως ανάλογα προς το σχολικό κεφάλαιο». ⁴³ Εδώ ακριβώς, μέσω του γούστου εντοπίζεται η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ πολιτισμικού και σχολικού κεφαλαίου. Διαμορφώνονται οι «τίτλοι πολιτισμικής ευγένειας». Δηλαδή η σχέση ανάμεσα στο σχολικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι μία σχέση που υπάγεται στην καθημερινότητα του ανθρώπινου υποκειμένου και που αναδεικνύεται μέσα από πρακτικές και γνώσεις που διαμορφώνονται σε τομείς όπως η μουσική ή η ζωγραφική, οι τακτικές επισκέψεις στα μουσεία κλ.π. ⁴⁴ Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι κάτι που μεταβιβάζεται. ⁴⁵

2.1.6. Γονική εμπλοκή

Συνήθως χρησιμοποιούμε τον όρο γονική εμπλοκή προκειμένου να αποδώσουμε στον προφορικό ή στον γραπτό μας λόγο, τη συμπεριφορά των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, η οποία έχει ως στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους ως προς την εκπαίδευσή τους. ⁴⁶ Τόσο εκπαιδευτικοί όσο και κοινωνιολόγοι έχουν υποστηρίξει ότι στη σύγχρονη κοινωνία, ιδιαίτερα, η γονική συμμετοχή μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερα καθοριστικός παράγοντας για τα αυξημένα ποσοστά διάλυσης της «κλασικής» σύνθετης οικογένειας (πρόκειται για έρευνες που έχουν γίνει κατά κύριο στις Ηνωμένες Πολιτείες και κυρίως σε αστικές περιοχές και μεταξύ πολλών οικογενειών διαφορετικού χρώματος). ⁴⁷

Η γονική εμπλοκή θεωρείται μια αποτελεσματική στρατηγική για να εξασφαλιστεί η επιτυχία μαθητών και σπουδαστών. Όταν η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού γίνεται με συστηματικότερο τρόπο (προγράμματα γονικής εμπλοκής) και με μεγαλύτερη δυναμική μπορεί να οδηγήσει και σε πρόωρη επάρκεια ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, η οποία οδηγεί σε με τη σειρά της στην ακαδημαϊκή επιτυχία. ⁴⁸

43 Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σ. 59.

44 Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σ. 60.

45 Έχουμε επομένως κατά τον Bourdieu δύο είδη πολιτισμικής μεταβίβασης, εκείνης που εξασφαλίζεται από την οικογένεια και εκείνης που εξασφαλίζεται από το σχολείο, το οποίο προωθεί τη νόμιμη κουλτούρα. Βλ. Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σ. 65-66.

46 Vauters, Kevin (2012), *Structuring At-Risk Children in Urban Communities*. Bloomington, Indiana: Xlibris Corporation, σσ. 18-19.

47 Jeynes, William (2012), «A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students». *Urban Education*. 47(4). σσ. 707-708.

48 Hill, Nancy και Craft, Stacie (2003). «Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families». *Journal of*

Η οικογένεια νοείται δηλαδή ως ένας χώρος κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής.⁴⁹ Η οικογένεια «είναι ταυτόχρονα θεσμός που δημιουργεί τα συνήθη κίνητρα και αποτελεί βασικό χώρο για τη συσσώρευση του πολιτιστικού κεφαλαίου».⁵⁰ Υφίσταται επομένως μια άμεση αλληλεπίδραση του «ενσωματωμένου» πολιτισμικού κεφαλαίου με την «οικιακή οικονομία» και κατά συνέπεια με την «επένδυση χρόνου και ενδιαφέροντος».⁵¹

Οι γονείς με διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, ενδέχεται να εμφανίζουν διαφορετικούς τύπους γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο και κατά συνέπεια στην έκβαση της πορείας τους στις ακαδημαϊκές τους σπουδές.⁵² Οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι συνήθως διαφοροποιούν τους γονείς ως προς την ενεργή τους συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο είναι κυρίως οι «οικονομικοί πόροι» (οικονομικό κεφάλαιο), οι «εκπαιδευτικές γνώσεις» (σχολικό κεφάλαιο) καθώς και οι διάφορες εμπειρίες τους και η «εμπιστοσύνη» τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (πολιτισμικό κεφάλαιο).⁵³

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου θέματος

3.1. Η συνειδητή ή μη συνειδητή επιρροή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους

Στο κεφάλαιο αυτό και κατ' επέκταση στα δύο κάτωθι υποκεφάλαια γίνεται ανασκόπηση των βασικών θεωριών και της ευρύτερης βιβλιογραφίας που αφορά τη γονική εμπλοκή στις δραστηριότητες των παιδιών και τη σύνδεσή της με τη μπουρντιανή θεωρία και συγκεκριμένα με τις έννοιες του «γούστου» και της «διάκρισης». Συνήθως η οικογένεια ασκεί μεγάλη επιρροή στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών. Οι γονείς διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο όσον αφορά την οργάνωση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού.⁵⁴ Οι εξωσχολικές δραστηριότητες

Educational Psychology. Vol. 95, No. 1. σ. 80.

49 Ο Bourdieu αναγνωρίζει την οικογένεια ως «χώρο κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής». Βλ. Bourdieu, Pierre (1996), «On the family as a realised category». *Theory, Culture and Society*. 13, 3. σσ. 21-24.

50 Reay, Diane (2005). «Cultural Reproduction: Mothers Involvement in Their Children's Primary Schooling». Στο Michael Grenfell and David James (επιμ.) *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Taylor και Francis Inc. σ. 56.

51 Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σ. 235.

52 Lee, Jung-Sook & Bowen, Natasha (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children, *American Educational Research Journal* Summer 2006, Vol. 43, No. 2, σ. 198.

53 Reay, Diane (2005). «Cultural Reproduction: Mothers Involvement in Their Children's Primary Schooling». Στο Michael Grenfell and David James (επιμ.) *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Taylor και Francis Inc. σ. 68.

54 Οι Ashbourne & Andres σε άρθρο τους το οποίο παρουσιάζει μια έρευνα που διεξήχθη στον Καναδά, εξετάζουν κατά πόσο οι γονείς επηρεάζουν ασυνείδητα ή συνειδητά τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή και η επιλογή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων εξαρτάται σε

απαιτούν όχι μόνο την ενασχόληση των ίδιων των γονέων αλλά απαιτούνται και οικονομικοί πόροι. Τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοιες εξωσχολικές δραστηριότητες. Ανάλογα με την κοινωνική τάξη επιλέγονται και οι αντίστοιχες δραστηριότητες⁵⁵. Συγκεκριμένα, ξεχωρίζουν δυο γονικά στυλ: η «συντονισμένη καλλιέργεια» και η «φυσική ανάπτυξη». Το πρώτο στυλ γονικής μέριμνας ή η πρακτική των γονέων χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες ενός γονέα να ενισχύσει τα ταλέντα του παιδιού του ενσωματώνοντας οργανωμένες δραστηριότητες στις ζωές των παιδιών. Αυτό το στυλ το συναντάμε συνήθως στις μεσαίες τάξεις και στις ανώτερες τάξεις των αμερικανικών οικογενειών και χαρακτηρίζεται επίσης από συνειδητή αναπτυσσόμενη χρήση της γλώσσας και την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους κοινωνικούς θεσμούς. Το στυλ της φυσικής ανάπτυξης από την άλλη το συναντάμε κυρίως στην εργατική τάξη και σε φτωχότερες οικογένειες. Ασχολούνται με τη δομή των δραστηριοτήτων του παιδιού μετά το σχολείο και γενικά έχουν λιγότερη εκπαίδευση και χρόνο. Κύριος ρόλος τους είναι να παρέχουν στα παιδιά μια ασφαλή ζωή όπως συγκεκριμένα στέγη, τροφή, ρουχισμό κλ.π. Αυτός ο τύπος παιδικής μέριμνας περιλαμβάνει λιγότερο οργανωμένες δραστηριότητες και περισσότερο ελεύθερο χρόνο για τα παιδιά τους να παίζουν με άλλα παιδιά στη γειτονιά.⁵⁶

Οι οικογένειες και τα σχολεία, καθώς και οι οικογενειακές σχέσεις αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής:

«για τα περισσότερα παιδιά (αλλά όχι όλα), η κοινωνική τάξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εκπαίδευσης καθώς και του επαγγελματικού επιτεύγματος. Τα σχολεία, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παίζουν κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής, καθώς ταξινομούν τους σπουδαστές σε κοινωνικές κατηγορίες ανάλογα με τα διαπιστευτήριά τους (πτυχία) και τις ευκαιρίες

ένα μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων. Μέσα από το άρθρο τους αυτό παρουσιάζονται τόσο οι θέσεις του Bourdieu όσο και οι θέσεις της Lareau σχετικά με την άμεση επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου (cultural capital) στις αντιλήψεις και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εφαρμόζουν τις διάφορες στρατηγικές τους ως προς την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο και στην μετέπειτα πορεία τους στις ακαδημαϊκές σπουδές. Βλ. Ashbourne, Dianne & Andres, Lesley (2015), «Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 38:2, σσ. 1-10. Πρβλ. Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 54-56, 65-66, 162-183. Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, σσ. 6-7, 82, 180-182.

55 Όπως υποστηρίζει η Lareau βλ. Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σσ. 73-74.

56 Βλ. Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σσ. 73-74. Lareau, Annette (2000), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman και Littlefield, σ. 2. Πρβλ. Ballantine, Jeanne και Hammack, Floyd (2015), *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. London και New York: Routledge, σ. 205.

κινητικότητας. Ωστόσο, ξέρουμε σχετικά λίγα σχετικά με τα στάδια αυτής της κοινωνικής διαδικασίας. Η έννοια του “πολιτισμικού κεφαλαίου” μπορεί να βοηθήσει στρέφοντας την προσοχή μας στη δομή της ευκαιρίας και στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προχωρούν μέσω αυτής της δομής⁵⁷.

Στις μεσαίες τάξεις οι ενήλικες αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά τις δραστηριότητες των παιδιών. Ένα αίτημα για βοήθεια από το παιδί προς τον γονέα, μπορεί να οδηγήσει τον δεύτερο να παρασυρθεί και να οδηγηθεί σε υπερβολές απέναντι στο παιδί. Οι γονείς συχνά απασχολούνται με τη ζωή των παιδιών τους, τα πράγματα που είναι σημαντικά για τα παιδιά μπορούν εύκολα να γίνουν σημαντικά γεγονότα για τους γονείς τους. Αυτό με τη σειρά του αυξάνει την πίεση στα παιδιά να επιτύχουν.⁵⁸ Η γονική εμπλοκή αποτελεί «συνιστώσα της στρατηγικής» για μια συντονισμένη καλλιέργεια των δυνατοτήτων του παιδιού για μια μελλοντική εξέλιξη, εν προκειμένω για την πρόωρη κατοχύρωση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά της μεσαίας τάξης αποκτούν την αίσθηση ότι οι ενήλικες γονείς δικαιούνται να έχουν εστίαση την προσοχή τους σε μικρές λεπτομέρειες της ζωής τους.⁵⁹

Παρατηρείται επίσης σε ότι αφορά την εργατική τάξη και τους φτωχούς γονείς ως προς την κοινωνική ζωή των παιδιών τους, ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η αποδοχή της άποψής τους από τα παιδιά τους. Τα παιδιά δεν εκπαιδεύονται να θεωρούν τους εαυτούς τους ως ξεχωριστά και άξια για την καθημερινή ζωή. «Τα παιδιά φαίνεται να έχουν μια αίσθηση του περιορισμού», σε αντίθεση με το δικαίωμα, στη λειτουργία και συναναστροφή τους με τον μεγαλύτερο κόσμο. Το γεγονός ότι η εργατική τάξη και οι φτωχοί γονείς δίνουν λιγότερη προσοχή στις διάφορες δραστηριότητες των παιδιών τους (παιχνίδια κλ.π.) δε σημαίνει ότι αυτοί οι γονείς δεν απολαμβάνουν το να δουν τα παιδιά τους να διασκεδάζουν. Απλά αυτή η ευχαρίστηση δεν υποχρεώνει τους γονείς να αισθάνονται ότι πρέπει να παρέχουν τα παιδιά τους τέτοιες εμπειρίες. Ούτε η εργατική τάξη και οι φτωχοί γονείς φαίνεται να αισθάνονται υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν ή

57 Η Lareau είναι εμφανώς επηρεασμένη από την μπουρντιανή θεωρία. Βλ. Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σσ. 83-84.

58 Συγκεκριμένα η Lareau αναφέρει την περίπτωση ενός γονέα ο οποίος είναι υπερβολικός προς τις αντιδράσεις του και στον τρόπο που ενθαρρύνει το παιδί του κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ποδοσφαίρου. Οι γονείς της μεσαίας τάξης συνήθως παρακολουθούν τα συμφέροντα των παιδιών τους. Ένα συχνό φαινόμενο είναι η παρακολούθηση αυτή να γίνεται με την εγγραφή των παιδιών τους σε οργανωμένες δραστηριότητες (για παράδειγμα κάποιες αθλητικές δραστηριότητες). Η Lareau παρατηρεί επίσης ότι οι γονείς συμμετέχουν πολλές φορές σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, σε παιχνίδια στην αλή ή σε άλλους χώρους μέσα στο σπίτι κ.ά. «Οι γονείς συνήθως απολαμβάνουν αυτή τη συμμετοχή, αλλά το βλέπουν και αυτό ως μέρος της υποχρέωσής τους προς τα παιδιά τους». Βλ. Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, σ. 82.

59 Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, σ. 82. Πρβλ. Lareau, Annette & Weininger, Elliot (2008), «Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities». *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 3, σσ. 430-431, 446. Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σ. 83.

να ακολουθήσουν τις διάφορες εκφάνσεις της δημιουργικότητας των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, οι δραστηριότητες των παιδιών στον ελεύθερό τους χρόνο αντιμετωπίζονται ως ευχάριστες.⁶⁰

Σύμφωνα με τη μπουρντιανή θεωρία ο άνθρωπος από την πρώιμη παιδική του ηλικία «μαθαίνει» τον κόσμο, είτε σκόπιμα και στοχευμένα, είτε άτυπα, μέσω της καθημερινότητάς του, ανατρεφόμενος στο πλαίσιο της οικογένειάς του. Τα βασικά στοιχεία και ο τρόπος δόμησης και έκφρασης του εξωτερικού κόσμου, εισάγονται μέσω της κοινωνικοποίησης και ενσωματώνονται στο παιδί, παράγοντας και εγκαθιστώντας διαθέσεις⁶¹. Αυτές οι διαθέσεις «δεν νοούνται ως ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις, αλλά ως προδιαθέσεις, ως τάσεις, ως “σχήματα” να σκέπτεται, να αισθάνεται, να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να ενεργεί το άτομο με σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό ιδιάζοντα τρόπο». Σύμφωνα με σχετική έρευνα, οι εξωσχολικές δραστηριότητες διαμορφώνονται ανάλογα με το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο μεταβιβάζεται από τη μια γενιά στην άλλη.⁶² Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και η οικογενειακή αγωγή είναι οι πιο σημαντικοί παράμετροι της σχολικής επιτυχίας. Η πρόοδος εξαρτάται από την κουλτούρα που μεταβιβάζει η οικογένεια στο παιδί.⁶³

3.2. Η φοβική μεσαία τάξη και η επιλογή σχολείου: μη συνειδητή αποδοχή της ταξικής αναπαραγωγής

Σε σχετική μελέτη ερευνάται η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολείων) και το πώς αυτές οι σχέσεις διαμεσολαβούνται από την κοινωνική τάξη (για την ακρίβεια τις κοινωνικές ανισότητες).⁶⁴ Οι συγγραφείς στις έρευνες τους γύρω από την κοινωνιολογία της γνώσης, επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στη γονική μέριμνα και στις διάφορες κατά καιρούς εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη⁶⁵. Πολλές κοινωνικές έρευνες ασχολούνται με τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις ως προς το οικογενειακό πλαίσιο κοινωνικοποίησης, τις οικογενειακές εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές, ακόμη και με την επίδραση των διαφορετικών μορφών κεφαλαίου στη διαμόρφωση

60 Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σ. 83.

61 Διαθέσεις (dispositions). Αυτές τις διαθέσεις ο Bourdieu τις ονόμασε habitus.

62 Οι Ashbourne & Andres χρησιμοποιούν τη θεωρία του Pierre Bourdieu που αναφέρεται στην έξη και στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Βλ. Ashbourne, Dianne & Andres, Lesley (2015), «Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 38:2, σσ. 4-7.

63 Ashbourne, Dianne & Andres, Lesley (2015), «Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 38:2, σσ. 17-20.

64 Βλ. Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1061-1077.

65 Η διεθνής επιστημονική έρευνα που αντλεί από το έργο των Bernstein και Bourdieu είναι αρκετά μεγάλη.

της σχέσης με το σχολείο⁶⁶ και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πρακτικές. Πολλές από τις εν λόγω έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ρόλο της οικογένειας και στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από το δημοτικό σχολείο (όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση) μέχρι και τις επιλογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.⁶⁷

Αυτό που παρατηρείται στο συγκεκριμένο άρθρο, είναι ότι οι γονείς υιοθετούν διαφορετικές μορφωτικές πρακτικές και αναπτύσσουν διαφορετικές λογικές σε σχέση με την κοινωνικοποίηση των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.⁶⁸ Όπως αναφέρουν και σε άλλο άρθρο τους⁶⁹, το ζήτημα της επιλογής σχολείου είναι κάτι που απασχολεί ιδιαίτερα τους γονείς της μεσαίας τάξης, αφού στην πραγματικότητα αποτελεί μια ακόμη «στρατηγική ταξικής αναπαραγωγής». Τόσο ο ρόλος του σχολείου όσο και ο ρόλος της αισθητικής αποτελεί «όχημα συσσώρευσης του πολιτισμικού κεφαλαίου» προκειμένου να επιτυγχάνονται οι θεσμοθετημένες αλλαγές.⁷⁰ Πρόκειται για μια βασική στρατηγική της μεσαίας τάξης προκειμένου να διασφαλίσει την κοινωνική και οικονομική αναπαραγωγή για τα παιδιά της.⁷¹ Η αναφορά στα άρθρα αυτά γίνεται προκειμένου να δούμε την αφετηρία από την οποία εφορμούν οι γονείς της μεσαίας τάξης ώστε να υιοθετούν διαφορετικές μορφωτικές πρακτικές και

66 Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι έρευνες της Lareau, 2000 και 2003 στις οποίες αναφερθήκαμε και ανωτέρω.

67 Οι Vincent και Ball ωστόσο, επικεντρώνονται επί του ζητήματος αυτού στην προσχολική εκπαίδευση. Σε αυτό το άρθρο οι Vincent & Ball βασίζονται σε δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από ένα πρόγραμμα ποιοτικής έρευνας μέσα από το οποίο τονίζεται ο ενθουσιασμός των γονέων της μεσαίας τάξης για την εγγραφή των παιδιών κάτω των 5 ετών σε δραστηριότητες εμπλουτισμού (εξωσχολικές δημιουργικές και αθλητικές τάξεις). Οι γονείς εν προκειμένω, θέλουν να δώσουν μια ώθηση στη ζωή των παιδιών τους, αλλά τα ξεκινούν σε διάφορες δραστηριότητες από πολύ μικρή ηλικία, αυτός άλλωστε είναι και ένας εκ των πολλών παραγόντων στον οποίο επικεντρώνεται η έρευνα αυτή (η έμφαση και το εύρος των δραστηριοτήτων έξω από το σπίτι, σε αρκετά μικρή ηλικία). Όλες οι σωματικές και πνευματικές δραστηριότητες χορός (μπαλέτο), γυμναστική, η μουσική, η μάθηση της γαλλικής γλώσσας «αποτελούν μέρος της κανονικής εβδομαδιαίας ρουτίνας για τα μικρά παιδιά στην έρευνα αυτή». Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν υλικό από συνεντεύξεις με 57 μητέρες και 14 πατέρες (από 59 διαφορετικές οικογένειες της μεσαίας τάξης) σε δύο περιοχές του Λονδίνου. Βλ. Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1062-1064.

68 Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1074-1075.

69 Ball, Stephen & Vincent, Carol (2001), «New class relations in education: the strategies of the 'fearful' middle classes». Στο J. Demaine (επιμ.) *Sociology of education today*. Basingstoke: Palgrave. σσ. 180-185.

70 Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σ. 1070.

71 Εν τωιαύτη περίπτωση, η έρευνα των Vincent και Ball (2007) στο άρθρο που μας αφορά, επικεντρώνεται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς προκειμένου να διασφαλίσουν την κοινωνική αναπαραγωγή. Οι συγγραφείς του άρθρου διεξήγαγαν συνεντεύξεις σε 57 μητέρες και 16 πατέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, στο Λονδίνο, οι οποίοι είχαν ένα τουλάχιστον παιδί μέχρι πέντε ετών. Οι συγγραφείς ήθελαν να παρατηρήσουν πώς περνάνε τα παιδιά τον ελεύθερο χρόνο τους είτε στο σπίτι με τη μητέρα είτε οπουδήποτε αλλού. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι δραστηριότητες είναι ταξικές, δείχνουν το έθος, τις στάσεις και τις πρακτικές των οικογενειών, εμπεριέχουν τις έννοιες του γούστου και της διάκρισης και αντικατοπτρίζουν στην πράξη την «ανησυχία των γονιών της μεσαίας τάξης» (η «φοβική» μεσαία τάξη όπως αναφέρθηκε πιο πάνω), καθώς προσπαθούν να κατασκευάσουν το παιδί της μεσαίας τάξης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, συγκεκριμένο. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, «η αναπαραγωγή μοιάζει αβέβαιη». Βλ. Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1062-1063.

να αναπτύσσουν διαφορετικές λογικές σε σχέση με την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Η εξαγορά της γνώσης μέσα από τις δραστηριότητες εμπλουτισμού, είναι ένας από τους πολλούς τρόπους με τους οποίους το πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με το οικονομικό.⁷² Στο άρθρο περιγράφεται ο τύπος ενός παιδιού έως πέντε ετών, με πνευματικές, δημιουργικές και αθλητικές δεξιότητες και εμπειρίες. Η απόπειρα να οδηγηθούν παιδιά κάτω των 5 ετών, σε μια πληθώρα ασχολιών ελεύθερου χρόνου, αποσκοπεί στο να διασφαλιστεί η μαθησιακή τους ετοιμότητα για μελλοντική επιτυχία στο σχολείο. Αυτές επομένως, οι δραστηριότητες, είναι ένδειξη μακροπρόθεσμου σχεδίου, μία έγνοια των γονέων της «φοβικής» μεσαίας τάξης για «το μέλλον στη μόρφωση».⁷³

Στο άρθρο αυτό τονίζεται ο ρόλος των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στις στρατηγικές των γονιών για την αναπαραγωγή της τάξης, αυτό αναλύεται από τους συγγραφείς μέσα από μια μπουρντιανού τύπου προσέγγιση⁷⁴. Αυτό που τονίζεται μέσα από τους βρετανούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι «η μεσαία τάξη χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα σαν στρατηγική αναπαραγωγής προνομίων στην προσπάθεια της να επιτύχει κοινωνικό πλεονέκτημα και κοινωνική κινητικότητα». Μέσα σε όλη αυτή τη σκέψη μιλάμε για ταξικές διαφορές που όχι μόνο διατηρούν, αλλά και ενισχύουν τον διαχωρισμό των κοινωνικών τάξεων.⁷⁵

Στις έρευνες που έχουμε μελετήσει έως τώρα αναδεικνύεται η ταξική διαφοροποίηση των πρακτικών που αναπτύσσουν τα παιδιά ως προς τον ελεύθερο χρόνο τους. Εκείνο που διαφαίνεται μέσα από την ανάλυση των κειμένων (επισκόπηση βιβλιογραφίας και ανάλυση των ερευνών) είναι ότι η κοινωνική καταγωγή των γονέων και πιο συγκεκριμένα το «μορφωτικό επίπεδο»⁷⁶, επιδρά και συμβάλλει στη διαμόρφωση των πρακτικών τους καθώς και των ενασχολήσεων τους στο διάστημα του ελεύθερου χρόνου τους.⁷⁷

72 Αυτό που περιγράφουν οι Vincent & Ball είναι μια κατασκευή παιδιού με βάση τη πρακτική θεωρία του Bourdieu, όπως δηλαδή περιέγραψε την κατασκευή αυτή ο Γάλλος διανοητής, καθώς το παιδί με τα ταλέντα και τις ικανότητες που περιγράφεται εδώ με βάση τα πρότυπα και τις ενδότερες κοινωνικού τύπου ανησυχίες των γονέων, «είναι προϊόν επένδυσης χρόνου, πολιτισμικού κεφαλαίου και χρημάτων». Βλ. Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1063-1064.

73 Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1063-1064.

74 Η βάση της θεωρίας τους είναι ο Bourdieu, επικεντρώνονται στις έννοιες «έθος» και «πρακτικές» του γάλλου κοινωνιολόγου.

75 Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σ. 1066.

76 Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu.

77 Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 159-195. Πρβλ. Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1067-1073. Ashbourne, Dianne & Andres, Lesley (2015), «Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Κατά τον Bourdieu το «γούστο» ως κάτι που δεν είναι φανερό εκ πρώτης όψεως, έχει δηλαδή τη μορφή του «θεσμοποιημένου» πολιτισμικού κεφαλαίου, λειτουργεί διαβρωτικά στις κοινωνικές τάξεις, θεμελιώνοντας εντός τους εξουσιαστικούς διαχωρισμούς. Ο Bourdieu βλέπει καχύποπτα την γενικότερη πεποίθηση που θέλει την κάθε επιλογή του κάθε ατόμου ξεχωριστά, να αντιμετωπίζεται ως καθαρά προσωπική. Το προσωπικό «ύφος ζωής», η όποια προσωπική αποτύπωση των αισθητικών προβληματισμών ενός ατόμου σε μία προσωπική επιλογή, στην πραγματικότητα αποτελεί μία υποκινούμενη αντίδραση η οποία ωθείται από ένα σύνολο δράσεων και κινήτρων που όπως αναφέρει ο Bourdieu διέπουν την κοινωνική διάκριση.

Ο Bourdieu προβαίνει σε χρήση της έννοιας του γούστου προκειμένου να μας ωθήσει να εστιάσουμε σε εκείνα τα χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία μεταβιβάζονται από τους γονείς ως «επιβαλλόμενο πολιτισμικό γνώρισμα» μέσα από τη θεσμοποιημένη μορφή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (σχολείο), στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Τοποθετεί την έννοια της έξεως δίπλα σε παγιωμένες έννοιες όπως είναι για παράδειγμα το «χρήμα». Οι έννοιες αυτές μεταβάλλονται εννοιολογικά. Υπό την έννοια της έξεως, έτσι ακριβώς όπως τη διαμόρφωσε ο Bourdieu, τα χρήματα από μόνα τους δεν είναι τίποτα, δεν έχουν δηλαδή κάποια σημασία. Σύμφωνα με τον Bourdieu τα άτομα έχουν επενδύσει γνωστικά σε αυτά, δηλαδή στην πραγματικότητα μεταβάλλεται ο τρόπος που γίνεται η χρήση των χρημάτων. Η συμπεριφορά του ανθρώπου ρυθμίζεται βάσει του τρόπου που αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Σε ένα υποθετικό ερώτημα αν υφίσταται διαφορά μεταξύ ενός οδοκαθαριστή και ενός επιχειρηματία, η απάντηση που έχουμε στο μυαλό μας η οποία είναι προφανής, έχει να κάνει ξεκάθαρα με εσωτερικές δομές εξουσίας. Στο μυαλό μας ο οδοκαθαριστής ή αλλιώς σκουπιδιάρης έχει ταυτιστεί με μία καθημερινή και μεν αξιοπρεπή αλλά κατώτερης προτίμησης εργασία (χαμηλού δηλαδή πολιτισμικού κεφαλαίου). Μέσα από την μπουρντιανή θεωρία μπορούμε να κατανοήσουμε ότι έχουμε εσωτερικεύσει τις δομές εξουσίας και τις εξωτερικεύουμε στις πράξεις μας, μέσα στην κοινωνία και μέσα στην καθημερινότητά μας.

Η Annette Lareau αντλώντας από τον Bourdieu την έννοια του «μορφωτικού ή πολιτισμικού κεφαλαίου»⁷⁸ επισημαίνει ότι η πλειοψηφία των γονέων της μεσαίας τάξης αντιλαμβάνονται το παιδί ως «project» υπό την έννοια ότι το παιδί αντιμετωπίζεται από τους γονείς του ως κάτι επάνω στο οποίο θα πρέπει να επενδύσουν προκειμένου να αξιολογηθούν θετικά γι' αυτό στο μέλλον. Σκέφτονται επομένως πως θα διαχειριστούν και πως θα οργανώσουν

38:2, σ. 5. Jenkins, Richard (1992), *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge, σσ. 90-92.

78 Βλ. Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλασθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 374-375.

(τις πρακτικές τους δηλαδή) τις διάφορες δραστηριότητες του παιδιού ώστε να επενδύσουν μακροπρόθεσμα στις δεξιότητές του οι οποίες αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της διαπαιδαγώγησής του, κατά τέτοιο τρόπο που μια παιδική δραστηριότητα φθάνει στο σημείο να αντιμετωπίζεται από τους γονείς με περισσότερη ένταση από ότι αντιμετωπίζεται από το ίδιο το παιδί.⁷⁹ «Οι γονείς κατευθύνουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους» και κατά προέκταση κάθε δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο, καθώς σε αυτή την επιτυχία διαβλέπουν στην πραγματικότητα τις αξίες εκείνες που οι ίδιοι «πρεσβεύουν».⁸⁰

Παράλληλα, στο άρθρο των Vincent και Ball (2007) «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions» τονίζεται ο ρόλος των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στις στρατηγικές των γονιών για την αναπαραγωγή της τάξης, αυτό αναλύεται από τους συγγραφείς μέσα από μια μπουρντιανού τύπου προσέγγιση (η βάση της θεωρίας τους είναι ο Bourdieu καθώς επικεντρώνονται στις έννοιες «έθος» και «πρακτικές» του γάλλου κοινωνιολόγου). Αυτό που τονίζεται μέσα από τους βρετανούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι η μεσαία τάξη μεταχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας μια «στρατηγική αναπαραγωγής προνομίων» προκειμένου να επιτύχει ένα «κοινωνικό πλεονέκτημα». Μέσα σε όλη αυτή τη σκέψη μιλάμε για ταξικές διαφορές που όχι μόνο διατηρούν, αλλά και ενισχύουν τον διαχωρισμό των κοινωνικών τάξεων και διογκώνουν τη «διάκριση».⁸¹

Η κοινωνιολογία του Bourdieu προσφέρει μια μεθοδολογία καθώς και τις θεωρητικές κατασκευές για να μελετήσει κανείς αυτή την κοινωνική δράση⁸². Σε αυτή τη διαδικασία, μια «αυτονόητη πολιτισμική σταθερά» ή σύμβολο, όπως είναι το «γούστο», μπορεί να καταστεί «εργαλείο» του κοινωνικού αποκλεισμού.⁸³ Με τον τρόπο αυτό η αισθητική κρίση «προτυποποιείται», καθώς οποιαδήποτε προσωπική εκδήλωση της προτίμησης ενός υποκειμένου στην πράξη ή ένα αντικείμενο αισθητικής κρίσης (ένα έργο τέχνης, μια κινηματογραφική ταινία, μια θεατρική παράσταση, η καθιέρωση ενός συγκεκριμένου ενδυματολογικού στυλ που ενδεχομένως επιτάσσει η μόδα της εποχής κτ.λ.) μπορεί να θεωρηθούν ως «εργαλεία» του «συστήματος ταξικών έξεων». Τα γούστα, λοιπόν, ως «έκφραση υπαγωγής» σε μια καθορισμένη κοινωνική ομάδα, λειτουργούν συγχρόνως (συμβολικά) ως δικλείδες τόσο ενοποίησης όσο και αποκλεισμού.⁸⁴

79 Lareau, Annette & Weininger, Elliot (2008), «Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities». *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 3, σ. 156.

80 Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σσ. 81-83.

81 Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1062-1067.

82 Gingrich, Luann Good (2016), *Out of Place: Social Exclusion and Mennonite Migrants in Canada*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, σ. 22.

83 Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κυκί Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη, σ. 54.

84 Wright, Ruth (2016). «Culture, Society and Music Education». Στο Ruth Wright και John Finney (επιμ.)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu, Pierre (2006), *Η αίσθηση της πρακτικής*. Μτφρ. Θεόδωρος Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, Pierre (2015[1979]), *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Μτφρ. Κική Καψαμπέλη, Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, Pierre και Passeron, Jean-Claude (1993), *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος – Μαρία Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.
- Wilmshurst, Linda (2011), *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μαλούτας Θωμάς (1998). «Διερευνητικές μετρήσεις του κοινωνικού διαχωρισμού στις ελληνικές πόλεις». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. Τόμ. 96 (96-97), σσ. 37-81.
- Μοσχονάς, Σπύρος (2002), «Η κοινωνική πρακτική και ο Πιερ Μπουρντιέ», *Η Καθημερινή / Τέχνες και Γράμματα*. 24/3/2002, σ. 7.
- Μυλωνάς, Θεόδωρος (1999), «Ο Πλάτων και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στον Bourdieu», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμ. Στ'. τεύχ. 25-26, σσ. 83-102.
- Νούτσος, Χαράλαμπος (1994), «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu». Στο Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη & Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιμ.). *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της παιδείας (Δέκα ανακοινώσεις)*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σσ. 49-53.
- Παναγιωτόπουλος, Νίκος (2002), «Η κοινωνιολογία του Pierre Bourdieu: μια passio sciendi». *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 8-9, σσ. 229-244.

Ξενόγλωσση

- Ashbourne, Dianne & Andres, Lesley (2015), «Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'education*. 38:2, σσ. 1-34.
- Ball, Stephen & Vincent, Carol (2001), «New class relations in education: the strategies of the 'fearful' middle classes». Στο J. Demaine (επιμ.) *Sociology of education today*. Basingstoke: Palgrave. σσ. 180-195.
- Ballantine, Jeanne και Hammack, Floyd (2015), *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. London και New York: Routledge.
- Bempechat, Janine & Shernoff, David (2012), «Parental Influences on Achieve-

Sociology and Music Education. London και New York: Routledge, σ. 226.

- ment Motivation and student engagement». Στο Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, Cathy Wylie (επιμ.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York και London: Springer Science και Business Media. σσ. 315-342.
- Bourdieu, Pierre (1986), «The Forms of Capital». Στο J. G. Richardson (επιμ.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, σσ. 241-258.
- Bourdieu, Pierre (1987), «What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups». *Berkeley Journal of Sociology*. Vol. 32. σσ. 1-17.
- Bourdieu, Pierre (1990 [1980]), *The Logic of Practice*. Μτφρ. στα αγγλικά: Richard Nice. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993), *The field of cultural production Essays on Art and Literature*. Oxford, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1996), «On the family as a realised category». *Theory, Culture and Society*. 13, 3. σσ. 19–26.
- Bourdieu, Pierre (2002), *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Gingrich, Luann Good (2016), *Out of Place: Social Exclusion and Mennonite Migrants in Canada*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Hessenbruc, Arne (επιμ.) (2013), *Reader's Guide to the History of Science*. London και New York: Routledge.
- Hill, Nancy και Craft, Stacie (2003). «Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families». *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95, No. 1, σσ. 74-83.
- Inglis, David (2005), *Culture and Everyday Life*. London και New York: Routledge.
- Jenkins, Richard (1992), *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge.
- Jeynes, William (2012), «A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students». *Urban Education*. 47(4), σσ. 706-742.
- Lareau, Annette & Weininger, Elliot (2008), «Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities». *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 3, σσ. 419-454.
- Lareau, Annette (1987), Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*. Vol. 60 (April), σσ. 73-85.
- Lareau, Annette (2000), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Boulder, New York, Oxford:

- Rowman και Littlefield.
- Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lee, Jung-Sook & Bowen, Natasha (2006), Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children, *American Educational Research Journal*. Summer 2006, Vol. 43, No. 2, σσ. 193-218.
- Painter, Joe (2000), «Pierre Bourdieu». Στο Mike Crang, Nigel Thrift (επιμ.) *Thinking Space*. London & New York: Routledge, σσ. 239-259.
- Polkinghorne, Donald (2004), *Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press.
- Posey-Maddox, Linn (2014), *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools: Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*. Chicago και London: University of Chicago Press.
- Reay, Diane (2005). «Cultural Reproduction: Mothers Involvement in Their Children's Primary Schooling». Στο Michael Grenfell and David James (επιμ.) *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Taylor και Francis Inc., σσ. 55-70.
- Salerno, Roger (2004). *Beyond the Enlightenment: Lives and Thoughts of Social Theorists*, Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Sullivan, Alice (2002), «Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers?». *The Netherlands Journal of Social Sciences*. Volume 38. No 2. σσ. 144-166.
- Vauters, Kevin (2012), *Structuring At-Risk Children in Urban Communities*. Bloomington, Indiana: Xlibris Corporation.
- Vincent, Carol και Ball, Stephen (2007), «Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions». *Sociology*. 41 (6), σσ. 1061-1077.
- Weininger, Elliot και Lareau, Annette (2018), «Pierre Bourdieu's sociology of education: Institutional form and social inequality». Στο Thomas Medvetz, Jeffrey J. Sallaz (επιμ.). *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. UK: Oxford University Press. σσ. 253-272.
- Wright, Ruth (2016). «Culture, Society and Music Education». Στο Ruth Wright και John Finney (επιμ.) *Sociology and Music Education*. London και New York: Routledge, σσ. 223-242.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ευαγγελία Κ. Δορλή: Κάτοχος δύο προπτυχιακών τίτλων: 1) Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου

Αθηνών 2) Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων: 1) μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στον τομέα της διδακτικής στο Πανεπιστήμιο Artois (Université d'Artois) της Γαλλίας με Αντικείμενο η διδασκαλία των παιδαγωγικών με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). 2) Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), στον Τομέα των Παιδαγωγικών της Φιλοσοφικής Σχολής με αντικείμενο την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (EMAIL: liz.dorl@gmail.com)

Κωνσταντίνος Δ. Αντωνίου: Κάτοχος δύο προπτυχιακών τίτλων: 1)Τμήμα Θεολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 2)Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου: Απόφοιτος του Π.Μ.Σ. Φιλοσοφίας- Κατεύθυνση: Ηθική, Ε.Κ.Π.Α

Υποψήφιος Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικών Ψυχολογίας με αντικείμενο την Πολιτική Φιλοσοφία (EMAIL: kant99777@gmail.com)

Κατωμέρης Στυλιανός
Τσιλίκης Χρήστος

**Ο ρόλος της Διά Βίου Μάθησης στην
ανάπτυξη της Κοινωνικής Οικονομίας στην
Ελλάδα: Μια πρόταση πολιτικής**

Περίληψη

Το πεδίο της Κοινωνικής Οικονομίας (ΚΟ) είναι αντιληπτό ως χώρος υποδοχής και παραμονής και εργασιακής ένταξης ατόμων με ποικίλες κοινωνικές ιδιαιτερότητες (ψυχικά πάσχοντες μετανάστες, μακροχρόνια άνεργους, Ρομά κλπ). Η επιχειρηματική προοπτική και η εργασιακή ένταξη τους στον χώρο της Κοινωνικής Οικονομίας συντελείται από τις Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΣΕ). Τα μέλη μιας Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης μπορεί να είναι φυσικά πρόσωπα που προέρχονται από διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους με σημαντικά αποκλίνουσες κοινωνικές και εργασιακές εμπειρίες. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για άτομα τα οποία είτε έχουν παρωχημένες γνώσεις και δεξιότητες, είτε είναι για πολύ καιρό εργασιακά ανενεργά, είτε έχουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επαγγελματικές απαιτήσεις. Συνεπώς, τα σχετικά ζητήματα αναβάθμισης και επικαιροποίησης των δεξιοτήτων καθίστανται καίρια για την επιτυχία κάθε κοινωνικού επιχειρηματικού εγχειρήματος. Οι αναγκαίες πρωτοβουλίες της πολιτείας για εκπαίδευση και κατάρτιση είναι

επιβεβλημένο να συνδυάζουν τις εμπειρίες αλλά και πραγματικές αναζητήσεις-ανάγκες των δρώντων του πεδίου της Κοινωνικής Οικονομίας, και τη γνώση των επιστημονικών, ερευνητικών και εκπαιδευτικών φορέων εντός και εκτός Ελλάδας για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας των Κοινωνικών Επιχειρηματιών.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική Οικονομία, Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές Επιχειρήσεις

The role of Lifelong Learning in the development of social economy in Greece. A policy proposal

Abstract

The field of Social Economy (SE) is perceived as a place of reception and residence and integration of people with various social peculiarities. The business perspective and their integration into the field of Social Economy is assisted by the Social Cooperative Enterprises (SCE). Members of a Social Cooperative Enterprise can be individuals coming from different social settings with significantly different social and work experiences. In most cases they are people who either have outdated knowledge or skills, have been out of work for a long time, or have significant difficulties in acquiring the knowledge necessary to meet current occupational requirements. Consequently, skills upgrading and updating above related to are the key to success of any social business venture. The necessary initiatives of the state for education and training are essential so that to combine experience and the real needs-seeking of the actors into Social Economy field, though essential also is the scientific knowledge of research and educational institutions in and outside Greece to design preparation programs for social entrepreneurs.

1. Εισαγωγή

Η Κοινωνική Οικονομία αποτελεί ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη δυναμική σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εάν επιχειρήσουμε μια γενική οριοθέτηση του χώρου της Κοινωνικής Οικονομίας, σε αυτήν εντάσσονται πλήθος φορέων με άμεσο οικονομικό αντικείμενο (οι οποίοι αποτελούν αντικείμενο ανάλυσης στο παρόν άρθρο) όπως Συνεταιρισμοί (π.χ. αγροτικοί, γυναικείοι, εργαζομένων), Κοινωνικές Επιχειρήσεις (Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις όλων των κατηγοριών, Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης) αλλά και φορείς χωρίς άμεσο οικονομικό αντικείμενο όπως Σύλλογοι, Σωματεία, Αστικές Μη Κερδοσκοπικές Εταιρείες, Αστικοί Συνεταιρισμοί, Ομάδες Πρωτοβουλίας,

Άτυπες Ενώσεις Προσώπων, Ιδρύματα, Μη Κερδοσκοπικοί Οργανισμοί, Αλληλασφαλιστικά Ταμεία. Σε κάθε περίπτωση η δραστηριοποίηση ενός φορέα που ανήκει στο χώρο της Κοινωνικής Οικονομίας χαρακτηρίζεται από τον κοινωνικό προσανατολισμό δηλαδή προτεραιότητα αποτελεί η ύπαρξη κοινωνικού αντίκτυπου και όχι μεγιστοποίηση του κέρδους που χαρακτηρίζει μια συμβατική επιχείρηση. Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό αποτύπωμα καθώς και το κοινωνικό κεφάλαιο που διαμορφώνεται από τη δραστηριοποίηση ενός φορέα που ανήκει στο πεδίο είναι σαφώς μεγαλύτερο από το αντίστοιχο μιας τυπικής κερδοσκοπικής επιχείρησης. Η δυναμική του πεδίου της Κοινωνικής Οικονομίας συνίσταται τόσο σε οικονομικούς όσο και σε όρους ένταξης ή επανένταξης αποκλεισμένων από την αγορά εργασίας ατόμων.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι Κοινωνικές Επιχειρήσεις απασχολούν άτομα τα οποία ανήκουν σε ευάλωτες ή ειδικές ομάδες πληθυσμού και άρα βιώνουν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του αποκλεισμού τους από την αγορά εργασίας. Οι πρόσφατες νομοθετικές πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη του πεδίου στη χώρα μας δημιούργησαν τις συνθήκες για ανάπτυξη του χώρου αλλά παράλληλα αποτέλεσαν και την αφορμή για την ανάδειξη ζητημάτων κατάρτισης ή επανακατάρτισης των ατόμων που εργάζονται σε Κοινωνικές Επιχειρήσεις (συνήθως άτομα άνω των 40 ετών) καθιστώντας αναγκαία την εκπαίδευση τους έτσι ώστε να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας ομαλά και χωρίς προβλήματα. Καθίσταται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη εκπαίδευσης/επανεκπαίδευσης, ή κατάρτισης/επανακατάρτισης αυτών των ομάδων πληθυσμού έτσι ώστε να αποκτήσουν όλα εκείνα τα εφόδια τα οποία θα αξιοποιήσουν αποδοτικά στον εργασιακό στίβο.

Ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης σε αυτήν την προσπάθεια ένταξης ή επανένταξης αποκλεισμένων ατόμων από την αγορά εργασίας που απασχολούνται σε φορείς που ανήκουν στο πεδίο της Κοινωνικής Οικονομίας οφείλει να είναι κάτι παραπάνω από καίριο. Μέσω της Δια Βίου Μάθησης μπορούν τα ανωτέρω άτομα να λάβουν όλα τα απαραίτητα εφόδια για την οργανωμένη και αποτελεσματική τους κοινωνική και εργασιακή επανένταξη. Το παρόν άρθρο αναλύει στα σημεία την άρρηκτη σχέση μεταξύ Δια Βίου Μάθησης και Κοινωνικών Επιχειρήσεων ενώ θα καταλήξει σε μία πρόταση πολιτικής η οποία θεωρούμε ότι είναι πλήρως και άμεσα εφαρμόσιμη και προσαρμοσμένη στην ελληνική πραγματικότητα.

2. Αποσαφηνίσεις εννοιών

2.1 Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης

Η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) συχνά συγγέεται με την Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ). Η σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών είναι ότι η πρώτη τοποθετεί το άτομο σε προτεραιότητα έναντι της δεύτερης που ασχολείται κυρίως με την

οργάνωση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την εκπαιδευτική ύλη. Ο Cropley¹ διαχωρίζει τις έννοιες «μάθηση» και «εκπαίδευση» αναφέροντας ότι η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία ενώ η εκπαίδευση είναι μια σειρά οργανωμένων διαδικασιών με στόχο την μάθηση. Ο Cedefop (2006) αναφέρει επίσης ότι η Δια Βίου Μάθηση και η κατάρτιση πρέπει να κατανοηθούν ως μια αλληλουχία διαδικασιών ή μια ολιστική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συνεχή κατάρτιση και εκπαίδευση κυρίως στους χώρους εργασίας.

Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί το θεσμικό πεδίο εντός του οποίου εισέρχεται το άτομο-ενήλικας² όταν αντιλαμβάνεται την ανάγκη, αναζητώντας διεξόδους για προσωπική βελτίωση με στόχο την κοινωνική ή την εργασιακή του ένταξη (ή επανένταξη). Ο Knowles (στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., 2010), υποστηρίζει ότι... «...γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι...». Η διαδικασία αλλαγής επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης και δρα για την δημιουργία μιας νέας προσωπικής «βιογραφίας». Ωστόσο η κατάσταση αποκλεισμού δεν είναι μια συνήθης πορεία, διέρχεται απαραίτητως από το στάδιο αυτοεπίγνωσης και στην συνέχεια διαμορφώνεται ως σχεδιασμός από το ίδιο το ενδιαφερόμενο άτομο. Η άποψη της αυτοαντίληψης ενδυναμώνεται με την θεωρία του «κριτικού στοχασμού» κατά την οποία η σταδιακή αμφισβήτηση του «αντικειμενικού» και του «ορθού» οδηγεί στην ανθρώπινη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή³. Όπως εξηγεί ο Mezirow (στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., 2010), όταν το απόθεμα γνώσεων του ατόμου δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει την νέα αυτή εμπειρία τότε επανενεργοποιείται η διαδικασία των ερωτημάτων που αναζητούν εναγωνίως απαντήσεις. Η αυτοαντίληψη ενδυναμώνεται μέσω του «κριτικού στοχασμού» κατά την οποία η σταδιακή αμφισβήτηση του «αντικειμενικού» και του «ορθού» οδηγεί στην ανθρώπινη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή. Στη διάρκεια της νέας πορείας δημιουργείται η ανάγκη αμφισβήτησης του «ορθού», όπως υποστηρίχθηκε σχετικά και από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία τόνιζε ότι οι γνωστές πραγματικότητες είναι προκατασκευασμένες και ενισχύονται από τα μέσα επικοινωνίας της κυρίαρχης ιδεολογίας⁴. Συχνά η διαδικασία αλλαγής, λόγω κυρίως της αρχικής αβεβαιότητας, δημιουργεί μια ιδιότυπη αρνητική ψυχολογία εναντίωσης.

Η συνεχής και κοπιώδης αναζήτηση διεξόδου οδηγεί τον ενήλικα στην υιοθέτηση νέων αντιλήψεων, ιδεών και νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων και

1 Παντισίδου, Ε., (2013), Διά Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.26

2 Κόκκος, Α., (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 8

3 Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., (2010), Επιμ., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 69

4 Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., (2010), Επιμ., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές, Αθήνα: Μεταίχμιο. σ.σ.69-70

ως εκ τούτου, διέρχεται σε κατάσταση αναθεώρησης κατά την οποία και ο ίδιος μετασχηματίζει τους στόχους του. Είναι η κατάσταση αναστοχασμού και αλλαγών που σύμφωνα με τον Mezirow και την θεωρία «περί μετασχηματίζουσας μάθησης», εκκινεί πλέον μια νέα βιωματική πορεία η οποία είναι κρίσιμη αλλά και απαραίτητη. Στα είδη αναστοχασμού ο Mezirow περιλαμβάνει τον συναισθηματικό, τον κριτικό, τον εννοιολογικό και τον διαφοροποιητικό αναστοχασμό. Επιπλέον προσεγγίζει φαινομενολογικά την εκπαιδευτική διεργασία λέγοντας ότι εάν το απόθεμα γνώσεων του ατόμου δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει την εμπειρία τότε η διαδικασία των ερωτημάτων επανενεργοποιείται. Το άτομο αποφασίζει εκ νέου την επένδυση του προσωπικού του χρόνου για την σταδιακή του εξέλιξη⁵. Τόσο ο σκοπός όσο και η αναμενόμενη βελτίωση των δεξιοτήτων οδηγεί στην αυτοεκτίμηση και την προσωπική ανάπτυξη, Κάθε περίπτωση ενήλικου που εισέρχεται στην Δια Βίου Μάθηση διαφέρει και η εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει προετοιμάζει, αλλάζει, απελευθερώνει και καθιστά τους συμμετέχοντες, ανεξάρτητους.

2.1.1 Θεσμικό πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης

Ο ΟΟΣΑ από το 1960 ανέφερε τον όρο εναλλασσόμενη εκπαίδευση η οποία συνδέει την οικονομία με την μάθηση. Όροι όπως «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» ή «συνεχής εκπαίδευση» αποτέλεσαν συνδεδεμένες έννοιες με την Δια Βίου Εκπαίδευση ενώ η διάδοση του όρου οφείλεται ακριβώς στο γεγονός ότι είναι τόσο ασαφής όσο και ευρύς αφού περιλαμβάνει όσες εκπαιδευτικές ενέργειες και προγράμματα έχουν στόχο την επαγγελματική εξειδίκευση σε νέες ή περισσότερο ανταγωνιστικές δεξιότητες και εν γένει επαγγελματικές ενασχολήσεις.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με σχετικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της Διά Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης προκειμένου να διευκολύνει τη μετάβαση προς μια Κοινωνία της Γνώσης, υποστηρίζει την υλοποίηση των στρατηγικών και συγκεκριμένων ενεργειών της Δια Βίου Μάθησης. Οι πρωτοβουλίες αυτές εκφράστηκαν στους στόχους της στρατηγικής της Λισσαβόνας και ειδικότερα στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Τα κράτη μέλη είχαν μάλιστα δεσμευτεί να υλοποιήσουν σχετικές στρατηγικές έως το 2006⁶, σύμφωνα με την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της 21ης Νοεμβρίου 2001 [COM(2001) 678] για μια μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης». Μετά από διαβούλευση των εθνικών αντιπροσωπειών προέκυψε συναίνεση στους ακόλουθους τέσσερις ευρείς και αλληλοϋποστηριζόμενους στόχους που είναι οι:

- α) προσωπική ολοκλήρωση,
- β) ενεργός συμμετοχή,

5 Παντισίδου, Ε., (2013), Διά Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 25.

6 Ευρωπαϊκή περιοχή της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11054&from=PL>, (Προσπελάστηκε στις 12/10/2018)

- γ) κοινωνική ένταξη και η
δ) απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα.

Στην προαναφερόμενη σχετική ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διατυπώθηκε επίσης και ο ορισμός της Δια Βίου Μάθησης ως «...κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση...». Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια Βίου Μάθησης - αναφέρθηκε χαρακτηριστικά ότι «...Όταν σχεδιάζεις για ένα χρόνο, να σπέρνεις σιτάρι. Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία, να φυτεύεις δένδρα. Όταν σχεδιάζεις μια ζωή, να καταρτίζεις και να εκπαιδεύεις ανθρώπους...» (κινέζικη παροιμία) Guanzi (περίπου 645 π.χ.)⁷.

Το Πρόγραμμα «Δια Βίου Μάθηση 2007-2013»⁸ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης έδωσε νέα ώθηση στα σχέδια επίτευξης της στρατηγικής της Λισαβόνας. Το ενδεικτικό χρηματοδοτικό κονδύλιο για την εφαρμογή της απόφασης για τα 7 έτη από την 1η Ιανουαρίου 2007 ορίστηκε σε 6,970,000,000 ευρώ. Η δράση αφορούσε κατά 82% του συνόλου στα προγράμματα Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig και Jean Monet. Η βαρύτητα της Δια Βίου Μάθησης αποτυπώνεται πλέον συνεχώς στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία, αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως έναν από τους πέντε κεντρικούς πυλώνες της ευρωπαϊκής αναπτυξιακής πολιτικής «Ευρώπη 2020», έχει θέσει στρατηγικούς στόχους στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι το 2020. Για παράδειγμα ένας ποσοτικός στόχος ήταν η αύξηση σε 15% του ποσοστού των ενηλίκων 25-65 ετών που συμμετέχουν στη Δια Βίου Μάθηση (από 9,1% που ήταν το 2010). Στην Ελλάδα η επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων κατέστη δυσχερέστερη καθώς οι δείκτες εμφανίζουν μόλις 3% ποσοστό συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 25-65 ετών στη Δια Βίου Μάθηση, το χαμηλότερο ποσοστό στην ΕΕ-17 και το πέμπτο χαμηλότερο στην ΕΕ-27, με τέσσερα μόνο νέα κράτη-μέλη να ακολουθούν: Σλοβακία και Ουγγαρία (2,8%), Ρουμανία (1,3%) και Βουλγαρία (1,2%).

Παράλληλα από τον Νοέμβριο 2013 η UNESCO στο αναθεωρημένο κείμενο της Belem⁹ στο 2nd Global Report on Adult Learning and Education-

7 Ανακοίνωση της Επιτροπής COM/2001/0678τελικό*/ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EL>, (Προσπελάστηκε στις 12/10/2018)

8 Πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση (ΔΒΜ) 2007-13 Απόφαση 1720/2006/ΕΚ, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv%3Ac11082>, (Προσπελάστηκε στις 12/10/2018)

9 Το Πλαίσιο Δράσης της Belém (GRALE) αποτελεί το πολιτικό κείμενο της 6^{ης} Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης CONFINTEA V που συνήλθε στη Belém της Βραζιλίας τον Δεκέμβριο του 2009 για την εκπαίδευση ενηλίκων και πραγματοποιείται κάθε 12 χρόνια. Το Πλαίσιο Δράσης της Belém περιλαμβάνει σειρά συστάσεων προς τα 144 κράτη-μέλη της UNESCO, οι οποίες εντάσσονται σε έξι τομείς: α) γραμματισμός ενηλίκων, β) πολιτικές, γ) διακυβέρνηση, δ) χρηματοδότηση, ε) συμμετοχή, στ) ένταξη και ισότητα και ζ) ποιότητα <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>

Rethinking Literacy (GRALE II)¹⁰, έθεσε προτεραιότητα τον αλφαριθμητισμό και στη ποιότητα ενώ εξαιρεί την Δια Βίου Μάθηση ως μέσο κατάρτισης των ενηλίκων μέσω κατάλληλων διαδικασιών διακυβέρνησης. Τρία χρόνια μετά (2016) ή νέα έκθεση GRALEIII εμφορείται από τρεις βασικούς στόχους: α) Ανάλυση των αποτελεσμάτων των χωρών για τις δεσμεύσεις τους στο CONFINTEAVI, β) Ενίσχυση στην εκπαίδευση και της κατάρτιση ενηλίκων με αποτελέσματα στην απασχόληση και γ) Δημιουργία πλατφόρμας συζήτησης και δράσης σε εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο¹¹.

Και οι τρεις εκθέσεις (GRALE) είναι έγγραφα που υπενθύμιζαν στα κράτη μέλη τη δέσμευσή τους στην CONFINTEA VI του 2009 της Belem ώστε να εφαρμοστεί αρχικό σχέδιο Δράσης.

2.1.2. Η περίπτωση της Ελλάδας

Η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 συνετέλεσε στην υιοθέτηση ενός εκσυγχρονιστικού μοντέλου εκπαίδευσης στην προ Maastricht εποχή, συνδέοντας την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη (Πανιτσίδου, 2013:52). Ωστόσο στην δεκαετία του 1990 η έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης σταδιακά αποσυνδέθηκε από την αποκλειστικά παραγωγική και αναπτυξιακή κατεύθυνση προβάλλοντας και τον κοινωνικό της χαρακτήρα με ευρύτερα ποιοτικά κριτήρια (ίδρυση του ΕΑΠ, ΚΕΕ, και ΣΔΕ), (2013:58). Οι αποφάσεις της Λισαβόνας (2000) ωθούν πλέον και την Ελλάδα σε μια σειρά συγκεκριμένων δράσεων και πολιτικών εναρμόνισης της εθνικής νομοθεσίας της σε συνδυασμό και με το πλαίσιο απορρόφησης πόρων από το κοινοτικό πλαίσιο (Γ' ΚΠΣ, 2000-2006). Οι θεσμικές αλλαγές που προωθήθηκαν για την εναρμόνιση με σχετικές κοινοτικές οδηγίες συνδυάστηκαν και με την οικονομική στήριξη των σχετικών εφαρμοστικών δράσεων ως προαπαιτούμενες για την επιτυχή έκβαση και εξέλιξη του.

Ο νόμος 2909/2001 «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» απετέλεσε το πλαίσιο εντός του οποίου περιγράφηκε με λεπτομέρεια το θεσμικό πλαίσιο για την επιτυχία των αλλαγών που αποτελούσαν και υποχρεώσεις της ελληνικής πολιτείας για την εκκίνηση των εκταμιεύσεων. Συγκεκριμένα, ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό τον έλεγχο και καθοδήγηση της οποίας περιλαμβάνονται τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο οποίο ανατίθενται οι ενέργειες για την Δια Βίου Μάθηση. Ο νομοθέτης με σαφήνεια συνθέτει (άρθρο 3, θέματα λαϊκής επιμόρφωσης) όλα εκείνα τα εδάφια που ορίζουν και ρυθμίζουν ευκρινέστερα το πεδίο της εκπαίδευσης

[pf0000186431](#) (προσπελάστηκε 20 Ιανουαρίου 2018)

¹⁰ Πέραν των έξι βασικών στόχων της Belem 2009 περιλήφθηκαν: α) η στόχευση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως προοπτική της Δια Βίου Μάθησης, και β) η διεύρυνση της συμμετοχής των ενηλίκων <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407>

¹¹ Το κείμενο αυτό έχει προκύψει και ως κατεύθυνση στο πλαίσιο της ατζέντας του 2030 που εργάζεται η διεθνής κοινότητα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245917>

ενηλίκων¹². Αργότερα στον νέο νόμο 3191/2003 γίνεται περισσότερο σαφής ο προσανατολισμός των πολιτικών σε θέματα κατάρτισης. Στο άρθρο 1 αναφέρει συγκεκριμένα ότι «...Οι διατάξεις του παρόντος νόμου διέπουν τις κάθε είδους δραστηριότητες της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, οι οποίες αναπτύσσονται από οποιοδήποτε φυσικό ή νομικό πρόσωπο και συνδέονται με τις πολιτικές απασχόλησης...». Θέτει μάλιστα στον εισαγωγικό του τίτλο την φράση «Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση» (ΕΣΣΕΕΚΑ) πρώην Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ΕΣΕΕΚ του νόμου 2009/1992. Στο άρθρο 2 ορίζεται ρητά ότι η συνεχιζόμενη κατάρτιση συντελεί στην ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχους την ένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη. Ορίζονται οι έννοιες που αναφέρονται στο «Σύστημα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης», οι «δεξιότητες», τα «προσόντα» κ.α. Θέτει για πρώτη φορά ζητήματα έρευνας, αξιολόγησης και αποτίμησης αποτελεσμάτων εκπαίδευσης που διασυνδέονται με το σύστημα ΕΣΣΕΕΚΑ (άρθρο 3 και 4). Για τον σκοπό αυτό συνδέει έξι επί μέρους συστήματα όπως τα ονομάζει και είναι: α. Έρευνα των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας (Σ1), β. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Σ2), γ. Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Σ3), δ. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Σ4), ε. Πιστοποίηση της Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων (Σ5) και στ. Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας (Σ6). Την ευθύνη λειτουργίας και συντονισμού των οποίων αναλαμβάνει ο ΟΑΕΔ με τις διάφορες υπηρεσίες του (άρθρο 5) ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) τα οποία εποπτεύονται από το υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον στα άρθρα 8 και 9 περιγράφεται η διαδικασία εφαρμογής της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και τα αποτελέσματα της στις δεξιότητες των ωφελουμένων που πιστοποιούνται από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ).

Δύο χρόνια πριν την νέα προγραμματική περίοδο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) με τίτλο «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ 2007-2013) που στόχευε σε τέσσερις κεντρικούς πυλώνες που ήταν Ανάπτυξη-Ανταγωνιστικότητα-Εκπαίδευση-Απασχόληση ψηφίστηκε ο νόμος 3369/2005 «Περί συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης και άλλες διατάξεις» ως συμπληρωματικός του προηγούμενου 3191/2003 όπως αναφέρεται άλλωστε

12 Κελπανίδης, 2004, σ. 304

στην εισαγωγή του (άρθρο 1). Για πρώτη φορά οριζόταν με σαφήνεια η έννοια της «Δια Βίου Μάθησης» ως εθνικής πολιτικής για την μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ΓΤΔΒΜ). Στον νόμο αυτό ορίζεται και ο τρόπος πιστοποίησης των επαγγελματικών περιγραμμάτων (άρθρο 3) και στο άρθρο 12 εγκρίνονται οι προδιαγραφές συγκεκριμένων ειδικοτήτων που διδάσκονταν ήδη σε ΙΕΚ του ΟΑΕΔ. Επίσης περιγράφηκαν και οι διαδικασίες πιστοποίησης και αξιολόγησης αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (άρθρο 8) και ρυθμίστηκαν θέματα πιστοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης και φορέων κατάρτισης. Δίνεται επίσης η δυνατότητα σε ΑΕΙ, ΤΕΙ και άλλα ομοβάθμια δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα να ιδρύουν Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης (άρθρο 9). Ένα χρόνο αργότερα ο νόμος 3475/2006 «*Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» αποσαφηνίζει το τοπίο της δημόσιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά την γυμνασιακή υποχρεωτική εκπαίδευση με την φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ). Δίνει πρόσβαση σε αυτές τις δομές και στους πτυχιούχους Λυκείου οι οποίοι μετά από παρακολούθηση μόνο των μαθημάτων επαγγελματικής κατεύθυνσης μπορούν να λάβουν επαγγελματικό δίπλωμα επιπέδου 3 και άδεια εξάσκησης επαγγέλματος (περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992) σύμφωνα με τον εγκεκριμένο κατάλογο επαγγελματικών περιγραμμάτων του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτευόμενο από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, με έδρα την Αθήνα. Αποτελεί το διάδοχο φορέα της συγχώνευσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.). Ο ΕΟΠΠΕΠ είναι επίσης ο αρμόδιος φορέας για την αντιστοίχιση του ΕΠΠ με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και αποτελεί το Εθνικό Σημείο Συντονισμού του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

Το 2010 ο νόμος-πλαίσιο 3879 με τίτλο «*Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*» αντικατέστησε πλήρως τον προηγούμενο νόμο 3369/2005 και με πλήθος άλλες κανονιστικές διατάξεις και αποφάσεις από την ψήφιση του έως και σήμερα θεσμοθέτησε το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και κατάρτισης, διαχώρισε την μη τυπική από την τυπική και άτυπη μάθηση, συστηματοποίησε και οργάνωσε τους φορείς παροχής εκπαίδευσης διαχωρίζοντας τους σε διοικητικούς και παρόχους υπηρεσιών διά βίου μάθησης και διεύρυνε το πεδίο εντάσσοντας στο σχέδιο Δια Βίου Μάθησης και τους ΟΤΑ. Εισάγει μάλιστα στον ορισμό της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) μεταξύ άλλων και την έννοια της «κοινωνικής συνοχής». Ως Δια Βίου Μάθηση ορίζει «...*όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση*

μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση...». Όρισε επίσης με σαφήνεια όλους τους εμπλεκόμενους φορείς συντονισμού, παρακολούθησης και παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης. Διαμόρφωσε επίσης ένα περισσότερο σαφές εθνικό σχέδιο με σκοπό την αναγνώριση των εκπαιδευτικών διαδρομών, εθνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών δομών και τη διασφάλιση της διασύνδεσης της Δια Βίου Μάθησης αφενός με την απασχόληση αλλά και με την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Το άρθρο 5 με τίτλο «Συλλογικά όργανα Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση» με σκοπό την υποβοήθηση του σχεδιασμού και το συντονισμό της εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής Δια Βίου Μάθησης, υιοθετεί επίσημα την εμπλοκή των φορέων της κοινωνίας των πολιτών μέσω της ετήσιας συνόδου εκπροσώπων τους και άλλες επιτροπές των παραγωγικών φορέων (άρθρο 5 παρ.3). Στη σύνοδο συμμετέχουν οι Πρόεδροι των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργοδοτών (Σ.Ε.Β., Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε. Ε.Σ.Ε.Ε.), της Γ.Σ.Ε.Ε., της Α.Δ.Ε.Δ.Υ., της Ε.Σ.Α.μεΑ., της Ένωσης Περιφερειών και της Κεντρικής Ένωσης Δήμων Ελλάδας (άρθρο 5 παρ.1). Διευρύνει (άρθρο 10) την δραστηριότητα της εκπαίδευσης στους δήμους με την ίδρυση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) με σκοπό όπως περιγράφεται «...η πιστοποίηση των εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης...» με αναφορές σε προϋποθέσεις χρηματοδότησης από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Ειδικότερα αναφέρεται η πιστοποίηση των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών των φορέων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της μη τυπικής εκπαίδευσης, περιλαμβανομένης της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η πιστοποίηση των φορέων παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και των στελεχών τους, η χορήγηση άδειας λειτουργίας των φορέων αυτών, όπου αυτό απαιτείται και η εξασφάλιση των προϋποθέσεων και η εξυπηρέτηση των στόχων που αναφέρονται στα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με την πιστοποίηση των εισροών της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της πιστοποίησης προσόντων (άρθρο 11) ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ) μετέπειτα ΕΟΠΠΕΠ.

2.2. Κοινωνική Οικονομία

Το πεδίο της ΚΟ είναι ευρέως αντιληπτό ως χώρος υποδοχής και παραμονής ωφελουμένων ατόμων με ποικίλες κοινωνικές ιδιαιτερότητες (πχ. ψυχικά ασθενείς, μετανάστες, Ρομά, κ.α.). Η Κοινωνική Οικονομία άλλωστε θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου ενώ προωθείται ως

μέσο για την αποτελεσματική ένταξη των αποκλεισμένων από την αγορά εργασίας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Στα χρόνια δε της οικονομικής κρίσης στην χώρα μας έχει καταστεί και χώρος ένταξης όσων φέρουν το «στίγμα» της εργασιακής αποτυχίας (μακροχρόνια άνεργοι). Σύμφωνα με την Eurostat, το 2016 στην Ελλάδα οι μακροχρόνια άνεργοι δηλαδή αυτοί που παραμένουν εκτός απασχόλησης άνω των 12 μηνών αποτελούν το 69,3% του συνόλου των ανέργων¹³.

Η ευρωπαϊκή επιτροπή ορίζει ως κοινωνική επιχείρηση κάθε επιχείρηση της οποίας πρωταρχικός στόχος είναι κυρίως η ύπαρξη θετικού κοινωνικού αντίκτυπου αντί της δημιουργίας κερδών για τους ιδιοκτήτες ή τους μετόχους της. Η Κοινωνική Επιχείρηση «...δραστηριοποιείται στην αγορά παρέχοντας αγαθά και υπηρεσίες με επιχειρηματικό και καινοτόμο τρόπο, και χρησιμοποιεί τα κέρδη κυρίως για κοινωνικούς σκοπούς. Υπόκειται σε υπεύθυνη και διαφανή διαχείριση, ιδίως συνδέοντας τους εργαζομένους της, τους πελάτες της και τους παράγοντες που εμπλέκονται στις οικονομικές δραστηριότητές της...» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010)

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των Κοινωνικών Επιχειρήσεων γίνεται ευκολότερα αντιληπτός εάν κανείς αναλογιστεί ότι δραστηριοποιούνται στη βάση δύο διαστάσεων: αφενός της οικονομικής αλλά κυρίως της κοινωνικής ενώ απαντώνται πλήθος κατηγοριοποιήσεων όσον αφορά τον τύπο των Κοινωνικών Επιχειρήσεων με βάση το σκοπό, τις κατηγορίες απασχολουμένων (ευπαθείς ομάδες, Ρομά, μετανάστες, άνεργοι κλπ) καθώς και τον τύπο απασχόλησης που αυτές προσφέρουν. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι φορείς που προκύπτουν υπερβαίνουν τις εκάστοτε κατηγοριοποιήσεις που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα υπάρχουν κοινωνικές επιχειρήσεις οι οποίες δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος και ταυτόχρονα απασχολούν άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Οι φορείς που ανήκουν στο πεδίο της Κοινωνικής Οικονομίας παρουσιάζουν διαφορετικές νομικές μορφές και ποικίλους στόχους, από τη γεωργία και τις τράπεζες μέχρι την παροχή απασχόλησης και τα προστατευόμενα εργαστήρια όπου προστατεύονται οι ευάλωτες και ειδικές ομάδες.

2.2.1. Ένταξη, Επανένταξη και Κοινωνική Οικονομία

Η συμβολή των Κοινωνικών Επιχειρήσεων στην απασχόληση έχει αποτυπωθεί ήδη σε σχετικές εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹⁴ σήμερα υπάρχουν 2 εκατομμύρια επιχειρήσεις κοινωνικής οικονομίας στην Ευρώπη, αντιπροσωπεύοντας το 10% όλων των επιχειρήσεων στην ΕΕ. Περισσότεροι από 11 εκατομμύρια άνθρωποι - περίπου το 6% των

13 http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_upgan&lang=en. (Προσπελάστηκε στις 20/11/2018)

14 http://ec.europa.eu/growth/sectors/social-economy_el (Προσπελάστηκε στις 4/10/2017)

εργαζομένων της ΕΕ - εργάζονται σε επιχειρήσεις της κοινωνικής οικονομίας. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πόλεων και Περιφερειών για την Κοινωνική Οικονομία (REVES) «...ο τομέας της Κοινωνικής Οικονομίας στη Γαλλία αντιπροσωπεύει το 12% του ΑΕΠ και απασχολεί το 12% του εργατικού της δυναμικού, ενώ στην Ισπανία το 14% του ΑΕΠ και το 18% του εργατικού δυναμικού. Στην Ιταλία οι κοινωνικοί συνεταιρισμοί έχουν φτάσει τους 7000, απασχολούν 223.000 άτομα με μισθωτή σχέση εργασίας, 31.000 εθελοντές και τα ακαθάριστα έσοδά τους υπερβαίνουν τα 5 δις ευρώ...»¹⁵. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το εργατικό δυναμικό που απασχολείται σε φορείς κοινωνικής οικονομίας επέδειξε ισχυρές αντιστάσεις κατά την οικονομική κρίση στην Ευρωπαϊκή Ένωση αφ' ης στιγμής το συνολικό ευρωπαϊκό αμειβόμενο εργατικό δυναμικό μειώθηκε από 6,5% μόνο κατά 0,2% δηλαδή σε 6,3% και συγκεκριμένα από 14,1 εκατομμύρια θέσεις εργασίας σε 13,6 εκατομμύρια (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2017).

Στην Ελλάδα το 2011, στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου (Αύγουστος 2011) που ψηφίστηκε (ν.4019/11), τον Σεπτέμβριο 2011 ο νομοθέτης εξηγεί την σχέση της ΚΟ με την εργασιακή ένταξη των ανέργων. Αναφέρει μάλιστα ότι βασικός στόχος ήταν η εργασιακή ένταξη των αυξανόμενων τμημάτων πληθυσμού που πλήττονται από την ανεργία¹⁶. Στην 2η σελίδα της έκθεσης αναφέρεται ότι, «...η ενίσχυση και ενδυνάμωση του τομέα της κοινωνικής οικονομίας, βασίζεται μεταξύ άλλων στη διαπίστωση ότι σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε. ο τομέας αυτός έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέσο ένταξης στην αγορά εργασίας όχι μόνο των ευπαθών κοινωνικά ομάδων αλλά και ενός αυξανόμενου τμήματος του πληθυσμού που πλήττεται από την ανεργία μέσω καινοτόμων και κοινωνικά προσανατολισμένων δραστηριοτήτων...». Ο τελευταίος νόμος μάλιστα (παρ. 2 Αρθρ. 14, ν. 4430/16) προβλέπει την ίδρυση Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (Κοιν.Σ.Επ) για ειδικές ομάδες που εστιάζουν στην εργασιακή ένταξη μη προνομιούχων πολιτών οι οποίοι για διάφορους λόγους βιώνουν τον οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Στο εδάφιο 2, παρ.8, αρθρ.2 του νόμου αναφέρεται ότι «...Ως «ειδικές» ορίζονται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν: α) τα θύματα ενδοοικογενειακής βίας, β) τα θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων, γ) οι άστεγοι, δ) τα άτομα που διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας, ε) οι οικονομικοί μετανάστες, στ) οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο, για όσο εκκρεμεί η εξέταση του αιτήματος χορήγησης ασύλου, ζ) οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, η) τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες,

15 Τσιλικής Χ, (2017). Από τις κοινωνικές υπηρεσίες στις κοινωνικές επιχειρήσεις: Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην ανάπτυξη κοινωνικών επιχειρήσεων με σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας και την κοινωνική ενσωμάτωση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο, σελ.67

16 <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/k-koinep-eis.pdf>
(Προσπελάστηκε στις 14/10/2018)

θ) οι μακροχρόνια άνεργοι έως είκοσι πέντε ετών και άνω των πενήντα ετών...». Το αποτέλεσμα της εφαρμογής του νόμου 4019, αλλά και του πρόσφατου 4430/16, είναι η ίδρυση 1200 περίπου Κοιν.Σ.Επ. (Ιούλιος 2017) κυρίως από ανέργους διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίες έχουν την χαμηλότερη ζήτηση στην τρέχουσα αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο 4430/2016, με τον όρο «ευάλωτες» ορίζονται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Σε αυτές ανήκουν:

- α) Τα άτομα με αναπηρία οποιασδήποτε μορφής (σωματική, ψυχική, νοητική, αισθητηριακή),
- β) Τα άτομα με προβλήματα εξάρτησης από ουσίες ή τα απεξαρτημένα άτομα,
- γ) Οι ανήλικοι με παραβατική συμπεριφορά, οι φυλακισμένοι/ες και αποφυλακισμένοι/ες.

Ως «ειδικές» ορίζονται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν:

- α) τα θύματα ενδοοικογενειακής βίας,
- β) τα θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας αν ανθρώπων,
- γ) οι άστεγοι,
- δ) τα άτομα που διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας,
- ε) οι οικονομικοί μετανάστες,
- στ) οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο, για όσο εκκρεμεί η εξέταση του αιτήματος χορήγησης ασύλου,
- ζ) οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών,
- η) τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες,
- θ) οι μακροχρόνια άνεργοι έως είκοσι πέντε ετών και άνω των πενήντα ετών. (Ν. 4430, 2016)

Ανεξαρτήτως του γεγονότος εάν συμφωνεί κανείς ή όχι με την παραπάνω διάκριση (σε ευπαθείς και ειδικές ομάδες) που ο Ν.4430/2016 υιοθετεί, γίνεται εύκολα κατανοητό από τα παραπάνω ότι τα μέλη μιας Κοινωνικής Επιχείρησης ενδέχεται να προέρχονται από εντελώς διαφορετικούς χώρους και να έχουν σημαντικά αποκλίνουσες προσλαμβάνουσες (εκπαιδευτικές, προσωπικές, εργασιακές κλπ) γεγονός που αποτελεί πρόκληση για την επιτυχία τέτοιου είδους επιχειρημάτων. Το σημαντικότερο όλων δε, είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για άτομα τα οποία είτε έχουν παρωχημένες γνώσεις και δεξιότητες, είτε είναι για πολύ καιρό εργασιακά ανενεργά, είτε έχουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επαγγελματικές απαιτήσεις.

Μερικά από τα κίνητρα που προσφέρει το νέο νομικό πλαίσιο στους επίδοξους κοινωνικούς επιχειρηματίες είναι, η ίδρυση κοινωνικής επιχείρησης με

ελάχιστο αρχικό κεφάλαιο 500€ και η απαλλαγή από το τέλος επιτηδεύματος για πέντε χρόνια. Επίσης προβλέπεται απαλλαγή από την πληρωμή ασφαλιστικών εισφορών ΟΑΕΕ όσων μελών δεν εργάζονται αλλά και η δυνατότητα πρόσληψης μελών (όταν υπάρξει επιχειρηματικό έργο) με πλήρες ασφαλιστικό και μισθολογικό δικαίωμα. Πρόσθετα προβλέπει την σύναψη προγραμματικών συμβάσεων με ΟΤΑ α' και β' βαθμού, ίδρυση Ταμείου Κοινωνικής Οικονομίας για χρηματοδότηση και εγγυοδότηση της επιχειρηματικής δράσης των Κοιν.Σ.Επ. κ.α. Είναι κατανοητή συνεπώς η συνάθροιση ανέργων στις προαναφερόμενες επιχειρήσεις ειδικότερα αυτών που ανήκουν στις περισσότερες ευάλωτες στην ανεργία ηλικιακές κατηγορίες όπως οι νέοι κάτω των 25 ετών και ενήλικες άνω των 50 ετών.

Με λίγα λόγια, μια μεγάλη μερίδα υποψήφιων Κοινωνικών Επιχειρηματιών αντιμετωπίζουν εκτός από το φάσμα της ανεργίας και αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο τεράστιος αριθμός νέων κοινωνικών επιχειρήσεων και το χαμηλό εκπαιδευτικό προφίλ (και το προφίλ δεξιοτήτων) των νέων κοινωνικών επιχειρηματιών γεννά φόβους για δημιουργία ενός σπινάλι αναπαραγωγής της ανεργίας με τεράστιες αρνητικές επιπτώσεις στη βιωσιμότητα των νέων αυτών επιχειρημάτων αλλά και στην ψυχολογία των ατόμων αυτών. Υπό αυτό το πρίσμα η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα κινδυνεύει να μετατραπεί σε πεδίο ίδρυσης θνησιγενών επιχειρήσεων και τελικά χώρο ανακύκλωσης της ανεργίας εφόσον δεν συνοδευτεί από παράλληλη ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των Κοινωνικών Επιχειρηματιών και των μελών των Κοινωνικών Επιχειρήσεων. Η πολιτεία οφείλει να χαρτογραφήσει το προφίλ των υποψήφιων Κοινωνικών Επιχειρηματιών στοχεύοντας στην επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους ή την επανακατάρτισή τους σε επαγγέλματα και δεξιότητες απαραίτητες τόσο από την ίδια την υπό σύσταση Κοινωνική Επιχείρηση όσο και γενικότερα από την ευρύτερη αγορά εργασίας.

2.2.2. Το πρόβλημα της μετάβασης από την απομόνωση στην ένταξη ή επανένταξη μέσω της Κοινωνικής Οικονομίας

Είναι αντιληπτό ότι η πορεία για το «πέραςμα» των ευπαθών ομάδων σε μια νέα κατάσταση χρησιμότητας δεν είναι απλή διαδικασία. Όπως διαπιστώθηκε το 2014 από τους Bider και Coad σε σχετική έρευνα για λογαριασμό του Ινστιτούτου Levy στις ΗΠΑ¹⁷, το να μείνει κάποιος άνεργος εκτός από οδυνηρή οικονομική εμπειρία περιέχει και υψηλό ψυχολογικό κόστος. Εάν δεν ληφθούν προφυλάξεις και μέτρα αντιμετώπισης, η αναγκαία πορεία μετάβασης και οι αναφερόμενες φάσεις της, εντός της σύγχρονης κοινωνίας των ανταγωνισμών

17 Bider M, και Coad A, (2014), Heterogeneity in the Relation between Unemployment and Subjective Well-Being: A Quantile Approach, Working Paper No. 808, Levy Economics Institute of Bard College, Annandale-on-HudsonBooks/Studies, σ.σ..2-5

και του ατομικισμού, ενδέχεται να ανασταλούν. Παράλληλα η απαιτούμενη παραγωγικότητα και οι υψηλές ταχύτητες της ιδιωτικής οικονομίας, υποκρύπτουν απόρριψη και ακύρωση της προσπάθειας και δεδομένου του ιδιαίτερου ψυχισμού των ομάδων αυτών, δρουν ανασταλτικά στην διαδικασία μετάβασης. Είναι συνεπώς πιθανός ο κίνδυνος απογοήτευσης και εξ αυτού πρόωρης εξόδου από το πλαίσιο προετοιμασίας.

Σε διάφορα θεματικά fora στην ΕΕ έχει διαπιστωθεί επίσης η σύνδεση της οικονομικής με την κοινωνική απομόνωση και την συχνή «ριζοσπαστικοποίηση» (sic) των κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένων πληθυσμών στις σύγχρονες κοινωνίες¹⁸. Στην έκθεση της διάσκεψης της διάσκεψης της Ευρωπαϊκής Στρογγυλής Τράπεζας με τίτλο “Together for Social Europe: Ensuring social progress” που διοργανώθηκε από το δίκτυο SOLIDAR στη Ρώμη (28 Φεβρουαρίου 2014) αναφέρθηκε ότι «...υπό τις δυσμενείς αυτές συνθήκες της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού παρατηρείται ένας αυξανόμενος αριθμός των ατόμων να προσελκύεται από εξτρεμιστικά πολιτικά κόμματα και στα δύο άκρα του πολιτικού φάσματος...». Συνεπώς, ο εργασιακός αποκλεισμός, αφαιρεί το νόημα της ζωής και αυξάνει στο άτομο το αίσθημα της δυστυχίας και απόρριψης που μπορεί να οδηγήσει στην απελπισία ακόμη και σε αποκλίνουσα συμπεριφορά. Σύμφωνα με την Μουσουρού¹⁹ (1998) ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι κατάσταση αλλά μια διαδικασία μετάβασης από την αυτοδιάθεση στην ανέχεια και στην έκπτωση. Στην διαδικασία αυτή διακρίνουμε τα στάδια του απλού κινδύνου, της απειλής, της αποσταθεροποίησης, της έκπτωσης και τέλος ρήξης των κοινωνικών δεσμών.

Οι άνεργοι μέλη των Κοιν.Σ.Επ όπως αναφέρθηκε δεν είναι συνειδητοποιημένοι κοινωνικοί επιχειρηματίες και δεν κατέχουν - από την σύσταση των κοινωνικών συνεταιρισμών τους - τις απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχή λειτουργία και βιωσιμότητα. Οι περισσότεροι εξ αυτών δεν διαθέτουν επιχειρηματικές δεξιότητες, ταλέντο και επαγγελματική επάρκεια ώστε να αναλάβουν δράση εντός της «ελεύθερης» αγοράς. Επιπλέον δεν κατέχουν βιώσιμα και αποδοτικά επαγγέλματα αφού οι δεξιότητες τους αναφέρονται συνήθως στην παρελθούσα ζήτηση της αγοράς εργασίας η οποία λόγω της οικονομικής κρίσης στην χώρα έχει αλλάξει πλέον τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Συνεπώς ειδικότερα για τις ηλικίες 50+ είναι αναγκαία η επανειδίκευση αλλά και η κατάλληλη καθοδήγηση. Η καθοδήγηση ως μέρος της “φροντίδας” από την πολιτεία είναι απαραίτητη αφού οι ίδιοι αδυνατούν να επανέλθουν στην ενεργό δράση δεδομένου ότι λόγω του αποκλεισμού τους έχουν ήδη χάσει τον προσανατολισμό τους. Επιπλέον εξαιτίας των αδιεξόδων που δημιουργεί η απώλεια συμβατότητας των δεξιοτήτων με την τρέχουσα αγορά εργασίας

18 <http://www.solidar.org/en/news/promoting-the-social-economy-as-a-driver-for-inclusive-growth-and-social-progress>. (Προσπελάστηκε στις 15/10/2018)

19 Μουσουρού, Α., (1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Προστασία», στο Κασιμάτη, Κ., (επιμ): Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία, (1998), Αθήνα: Gutenberg , σ.σ. 67-85

οδηγούνται σε οικονομική και κοινωνική απομόνωση και σε άδηλη ή έκδηλη για μακρό διάστημα καταθλιπτική συμπεριφορά με αρνητικά συνεπακόλουθα. Τέλος επιτακτική καθίσταται η ανάπτυξη δικτύων μεταξύ Κοινωνικών Επιχειρήσεων ούτως ώστε να καλυφθούν κενά τόσο σε επιχειρηματικά πεδία και δραστηριότητες όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων που μεμονωμένες κοινωνικές επιχειρήσεις δε θα μπορούσαν να καλύψουν.

Η Κοινωνική Οικονομία στην Ελλάδα ως εκ του νομοθετικού προσανατολισμού και της κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας χαρακτηρίζεται από τη παρουσία -κυρίως- μικρομεσαίων Κοινωνικών Επιχειρήσεων οι οποίες δεν μπορούν να ανταγωνιστούν τις αντίστοιχες ιδιωτικές. Ως εκ τούτου έχουν ανάγκη τη δικτύωση και τη καινοτομία μέσω της συνεργασίας των φορέων της, την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, την αναβάθμιση και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων των μελών και εργαζομένων καθώς και τη συνεχή βελτίωση των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών ώστε να εξασφαλιστεί το απαραίτητο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

3. Η σύνδεση της Κοινωνικής Οικονομίας με τη Δια Βίου Μάθηση

Οι καθυστερήσεις της εφαρμογής συγκεκριμένων άρθρων των νόμων τόσο του 4019 όσο και του πιο πρόσφατου 4430 ειδικότερα στα κίνητρα που προαναφέρθηκαν και απετέλεσαν και το εφαλτήριο ίδρυσης των κοινωνικών συνεταιρισμών, συνετέλεσαν στην συνάθροιση των ανέργων μελών που ανήκουν πλέον - μετά από πολλά χρόνια ανεργίας - στους μακροχρόνια ανέργους. Τόσο ο τεράστιος αριθμός νέων κοινωνικών επιχειρήσεων όσο και το εκπαιδευτικό προφίλ (και το προφίλ δεξιοτήτων) των νέων κοινωνικών επιχειρηματιών δημιουργεί κινδύνους αναπαραγωγής της ανεργίας με τεράστιες αρνητικές επιπτώσεις στη βιωσιμότητα των νέων αυτών εγχειρημάτων αλλά και στην ψυχολογία των ατόμων αυτών. Η ψυχολογική αβεβαιότητα της ανεργίας ο κοινωνικός υποβιβασμός, η οικονομική και κοινωνική απομόνωση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, μπορεί να εντάξουν σταδιακά τα άτομα αυτά σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού λόγω κυρίως ψυχολογικών προβλημάτων. Με βάση τα παραπάνω ο χώρος της Κοινωνικής Οικονομίας στην Ελλάδα κινδυνεύει να γίνει μόνιμα -και μάλιστα με ευθύνη της κεντρικής διοίκησης- η δεξαμενή υποδοχής ευάλωτων ομάδων πληθυσμού τα οποία μη έχοντας άλλη εργασιακή διέξοδο καταφεύγουν στην ίδρυση μιας κοινωνικής επιχείρησης χωρίς όμως να διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες ώστε να ανταπεξέλθουν επαρκώς στο σύγχρονο ανταγωνιστικό επιχειρηματικό στίβο.

Ωστόσο, σε κανένα σημείο τόσο του Ν.4019/2011 όσο και του 4430/16 δεν υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων Κοινωνικών Επιχειρηματιών πράγμα το οποίο θεωρούμε πως συνιστά σοβαρή παράλειψη του νομοθέτη. Πανεπιστημιακά τμήματα τα οποία προσφέρουν μεταπτυχιακές σπουδές ή μαθήματα στο πεδίο της Κοινωνικής Οικονομίας και Κοινωνικής

Επιχειρηματικότητας θα μπορούσαν να πρωτοστατήσουν σε μία τέτοια προσπάθεια παρόλα αυτά μέχρι τούδε δεν υπάρχει καμία καταγεγραμμένη αντίστοιχη πρωτοβουλία. Τα ζητήματα επικαιροποίησης των δεξιοτήτων ή της αναβάθμισης των ήδη υπάρχοντων καθίστανται καίρια για την επιτυχία κάθε κοινωνικού επιχειρηματικού εγχειρήματος. Οι αναγκαίες πρωτοβουλίες της πολιτείας για εκπαίδευση και κατάρτιση είναι επιβεβλημένο να συνδυάζουν τις εμπειρίες και αναζητήσεις της βάσης του πεδίου της ΚΟ, με την γνώση των επιστημονικών, ερευνητικών και εκπαιδευτικών φορέων εντός και εκτός Ελλάδας για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας των κοινωνικών επιχειρηματιών και των ωφελουμένων του πεδίου.

4. Πρόταση πολιτικής

Τα τελευταία χρόνια όπως προαναφέρθηκε με πολιτικές αλλά και το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο έχει οριστεί σαφέστερα η συνεισφορά της Δια Βίου Μάθησης στην προετοιμασία και κατάρτιση ενηλίκων. Οι δράσεις επιμόρφωσης με σεμινάρια 150 και 200 ωρών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω ΚΕΚ δεν έχουν φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και δεν έχουν προσθέσει «πραγματικά» επαγγελματικά πιστοποιημένα προσόντα σε επαγγέλματα αιχμής. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια με πολιτικές παρεμβάσεις και τροπολογίες έχει γίνει περισσότερο κατανοητό και λειτουργικό το πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης στοχεύοντας σε ομάδες μακροχρόνια ανέργων το πλαίσιο της κατάρτισης ενηλίκων στα ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ και στα δημόσια ΙΕΚ. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα τους διαθέτουν ειδικότητες αιχμής (όπως νοσηλεύτες, τεχνικοί κήπου, μάγειροι, βρεφονηπιοκόμοι, κ.α.) που θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν επιπλέον και με πιο επίκαιρες (σχολικός διαχειριστής, συνοδός σχολικού, καθαριστές επαγγελματικών χώρων, κ.α.) σε κάποια επόμενη επαναπροσέγγιση του πλαισίου. Οι σχολές ΕΠΑΣ και ΕΠΑΛ είναι τριετούς φοίτησης και όπως προαναφέρθηκε συνθέτουν την επαγγελματική εξειδίκευση με την γενική παιδεία.

Σύμφωνα με την απόφαση 133381/Δ4, ΦΕΚ 2627 της 24/08/2016, (άρθρο 2, εδάφιο Β1) προβλέπεται εγγραφή για απόφοιτους Λυκείου (ή εξαταξίου γυμνασίου) στην β' και γ' τάξη για παρακολούθηση αποκλειστικά των μαθημάτων και εργαστηρίων ειδικότητας. Επιπλέον στο άρθρο 7 του νόμου 4186/2013 που τροποποιήθηκε πρόσφατα με το άρθρο 66 του νόμου 4386/2016 προβλέπεται για τους αποφοίτους ΕΠΑΛ ένα πρόσθετο έτος αμειβόμενης μαθητείας και σύμφωνα με τον οδηγό εφαρμογής (Δεκ 2016) η πρώτη χρονιά εφαρμογής είναι το 2017 (προαιρετικά). Αφορά σε συνδυασμό μαθητείας και εκπαίδευσης στον δημόσιο ή/και στον ιδιωτικό τομέα, είναι επιδοτούμενη στο 75% του βασικού μισθού με πλήρη ασφαλιστικά δικαιώματα και απευθύνεται επί του παρόντος σε νέους αποφοίτους 18-24 ετών.

Προτείνεται η δημιουργία κινήτρων για την είσοδο των ανέργων στην

Μεταλυκειακή επαγγελματική πιστοποιημένη εκπαίδευση ενηλίκων που επιθυμούν επανακατάρτιση και εργασιακή επανένταξη σε επαγγέλματα αιχμής που προσφέρονται από τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ και τα δημόσια ΙΕΚ. Εκεί υπάρχουν αρκετές ειδικότητες αιχμής (όπως νοσηλευτές, τεχνικοί κήπου, μάγειροι, βρεφονηπιοκόμοι, κ.α.) που θα μπορούσαν ωστόσο να εμπλουτιστούν και με πιο επίκαιρες (γεωργία, κτηνοτροφία, τυροκομία, αλλά και κοινωνικές υπηρεσίες, φύλαξη ηλικιωμένων, οδηγό σχολικών κ.α.). Σε περιπτώσεις ενηλίκων 50+ (μακροχρόνια ανέργων) είναι σκόπιμο να σχεδιαστούν προγράμματα life coaching για την εμφύχωση και την κατεύθυνση στο νέο σχέδιο ζωής και των αλλαγών στην αυτοαντίληψη που θα επιφέρει η νέα κατάρτιση.

Η απόφαση για επανακατάρτιση θα μπορούσε να συνδυαστεί με κίνητρα (επίδοση λειτουργίας της κοινωνικής επιχείρησης) ή με αντικίνητρα (διαγραφή) για τις μη ενεργές οικονομικά επιχειρήσεις που δεν διαθέτουν επανακαταρτισμένα μέλη. Επιπλέον το επίδομα ανεργίας θα μπορούσε να είναι ένα επιπλέον κίνητρο για όσους παρακολουθούν προγράμματα επανακατάρτισης σε ΕΠΑΛ. Θα ήταν χρήσιμο να δινόταν (υπό προϋποθέσεις) σε όσους άνεργους παρακολουθούν προγράμματα επανακατάρτισης σε ΕΠΑΛ έτσι ώστε να μπορούν να βιοποριστούν έστω και οριακά κατά την διάρκεια κατάρτισης και μαθητείας οι ίδιοι και οι οικογένειες τους.

Η δημιουργία ειδικών τμημάτων ενηλίκων ηλικίας 50+ θα καθιστούσε την εκπαίδευση και κατάρτιση περισσότερο αποτελεσματική αφού η εκπαιδευτική προσέγγιση σε ενήλικες είναι διαφορετική. Σε περίπτωση αποτυχίας στις εξετάσεις θα μπορεί - ως αντικίνητρο - να διακόπτεται η παροχή του οικονομικού βοηθήματος. Είναι ευνόητο ότι η διαδικασία θα παρακολουθείται στενά από φορείς και υπηρεσίες του κράτους αλλά και από ενώσεις Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (Κ.Α.Ο.) σύμφωνα με τον νόμο 4430/16. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει εφικτή η εμφύχωση και κατεύθυνση ή ανακατεύθυνση των ανέργων σε νέες επίκαιρες θέσεις, ο βιοπορισμός τους στην διάρκεια μαθητείας για δυνατότητα απερίσπαστης - κατά το δυνατόν - μελέτης και επιπλέον η δυνατότητα τους να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εάν το επιθυμούν.

Η σύνδεση της Δια Βίου Μάθησης με το Μηχανισμό Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας που αναπτύσσεται από το Υπουργείο Εργασίας με την επιστημονική ευθύνη του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού θεωρείται σημαντική. Έχει θεσμοθετηθεί από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης το 2016, ακολουθώντας Σχέδιο Δράσης που εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2015. Περιλαμβάνει ένα ευρύ επιχειρησιακό δίκτυο φορέων και κοινωνικών εταίρων καθώς και ειδικό Πληροφοριακό Σύστημα. Ο Μηχανισμός θα συμβάλλει στον εντοπισμό των δυναμικών επαγγελμαμάτων στην ελληνική αγορά εργασίας (βραχυπρόθεσμες και μεσο-μακροπρόθεσμες προβλέψεις), θα συνεισφέρει στην σαφή περιγραφή των απαραίτητων δεξιοτήτων από την αγορά και θα βελτιώσει

τη στόχευση των προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης τόσο ως προς το γενικό τους χαρακτήρα όσο και ως προς το αναλυτικό περιεχόμενο και το κοινό στον οποίο απευθύνονται δηλαδή θα οδηγήσει σε μια ποιοτική αναβάθμιση του συνολικότερου γνωστικού/γνωσιακού εκπαιδευτικού πακέτου κατάρτισης. Η δυνατότητα του μηχανισμού να αποτυπώνει την εξέλιξη βασικών μεγεθών της αγοράς εργασίας, όπως η απασχόληση και η ανεργία, και ειδικότερα την εξέλιξη των επαγγελματικών κατηγοριών και δεξιοτήτων, στην κλαδική διάσταση της απασχόλησης και στην επιχειρηματικότητα, σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο τον καθιστά ιδανικό προς αξιοποίηση εργαλείο για την επίτευξη των ανωτέρω. Ο Μηχανισμός Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας δύναται να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο χάραξης πολιτικής που στόχο έχει την αναβάθμιση των προσόντων των Κοινωνικών Επιχειρηματιών αλλά ιδανικά συγκεντρώνει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για να καταστεί βασικό εργαλείο συμβουλευτικής όσον αφορά την επιλογή που καλείται να κάνει κάθε υποψήφιος αναφορικά με τον κλάδο δραστηριοποίησης και το αντικείμενο της μελλοντικής του επιχειρηματικής (κοινωνικής επιχειρηματικής) δραστηριότητας.

Θα μπορούσε επίσης να συνδεθεί άμεσα με Περιφερειακούς Μηχανισμούς για την εν γένει ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, οι οποίοι θα ενσωματώνονταν ως πρωτοβουλία μιας γενικότερης αναπτυξιακής πολιτικής σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Οι τελευταίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν νέες δομές (ή να αναβαθμιστούν παλιές π.χ. δομές επιμελητηρίων που υφίστανται ήδη) που σκοπό θα έχουν την ανάπτυξη συνεργιών μεταξύ του Υπουργείου Εργασίας, της Περιφέρειας, των Κοινωνικών Εταίρων, των Περιφερειακών Πανεπιστημίων και των τοπικών κοινωνιών. Συνιστούν ένα εξαιρετικό εργαλείο αποτύπωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας σε περιφερειακό επίπεδο μέσω της συστηματικής οργάνωσης ερευνών πεδίου, του εντοπισμού των επαγγελμαμάτων και δεξιοτήτων με ζήτηση στο παρόν και στο μέλλον βοηθώντας έτσι στην διαμόρφωση στρατηγικών επενδυτικών σχεδίων που σκοπό έχουν της περιφερειακή ανάπτυξη και τόνωση των τοπικών κοινωνιών και οικονομιών, την αναβάθμιση των προγραμμάτων κατάρτισης και την ανάσχεση της ανεργίας.

Ένα επίσης χρήσιμο εργαλείο για την αναβάθμιση της Δια Βίου Μάθησης και τη σύνδεση της με την Κοινωνική Οικονομία ενδέχεται να αποτελέσουν τα Ακαδημαϊκά Συμβούλια Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας που προβλέπει το Άρθρο 49 - Νόμος 4485/2017. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε διοικητική Περιφέρεια της χώρας συστήνεται Ακαδημαϊκό Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας (Α.Σ.Α.Ε.Ε.). Είναι δυνατόν να συστήνεται ένα Α.Σ.Α.Ε.Ε. ανά δύο ή περισσότερες Περιφέρειες ή δύο ή περισσότερα Α.Σ.Α.Ε.Ε. σε μία Περιφέρεια. Η σύσταση των Α.Σ.Α.Ε.Ε. γίνεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Ν.4485/2017).

4.1 Διαδικασία εφαρμογής

Ο υποψήφιος Κοινωνικός Επιχειρηματίας θα μπορεί να απευθυνθεί σε έναν ειδικό σύμβουλο ο οποίος θα του προτείνει κλάδους και επαγγέλματα που προβλέπεται να έχουν ζήτηση την επόμενη 3ετία ή 5ετία έτσι ώστε να διαμορφώνει μια εικόνα για το τι πρέπει να περιμένει από την επιχειρηματική του δραστηριότητα στο μέλλον. Η σύνδεση των Περιφερειακών Μηχανισμών με τη Διά Βίου Μάθηση δύναται -μεταξύ άλλων- να συνεισφέρει στην επικαιροποίηση των περιγραμμάτων και την καλύτερη στόχευση των σπουδών με απώτερο στόχο να βοηθηθούν οι Κοινωνικοί Επιχειρηματίες στην επιλογή του κλάδου δραστηριότητας και στην απόκτηση ή επικαιροποίηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για μια επιτυχημένη καριέρα στο χώρο της Κοινωνικής Οικονομίας.

Η συνεργασία Μηχανισμού Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας και Α.Σ.Α.Ε.Ε. κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τον επαρκή συντονισμό και εκπόνηση ερευνών πεδίου σε επίπεδο περιφερειών όσο και για τη διασφάλιση όλων των ευαίσθητων μεθοδολογικών παραμέτρων που πρέπει να τηρηθούν σε τέτοιου είδους έρευνες. Το Α.Σ.Α.Ε.Ε. προβλέπεται να συντάσσει διετές σχέδιο στρατηγικής, στο οποίο αποτυπώνονται προτεινόμενες δράσεις μεταξύ των οποίων δράσεις που αφορούν τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, δράσεις σχετικές με τη την οικονομική ανάπτυξη της Περιφέρειας, μέσω της ανάπτυξης του εμπορίου, της βιομηχανίας, της βιοτεχνίας και των επαγγελμάτων και πρωτοβουλίες για την ανάδειξη επιστημονικών πεδίων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε περιφερειακό επίπεδο, που θα ήταν ενδεδειγμένο να αποτελέσουν αντικείμενα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών των Α.Ε.Ι. της οικείας Περιφέρειας. Προκειμένου το Α.Σ.Α.Ε.Ε. να συντάξει το σχέδιο στρατηγικής ζητά τη γνώμη των Επιμελητηρίων που εδρεύουν στην οικεία Περιφέρεια. Τα Επιμελητήρια καλούνται να εκφράσουν γνώμη, αλλά και να συμμετέχουν στην συζήτηση συγκεκριμένων θεμάτων, τα οποία άπτονται των αντικειμένων της δραστηριότητάς τους. Το ΕΙΕΑΔ μέσω των παραδοτέων του είναι σε θέση να παρέχει όλη την απαραίτητη πληροφόρηση για το δυναμισμό των επαγγελμάτων και τις προβλέψεις του σε επίπεδο δεξιοτήτων ενώ είναι δυνατή η σύνθεση όλων των δεδομένων ούτως ώστε να αποφασισθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Ουσιαστικά ΕΙΕΑΔ, Α.Σ.Α.Ε.Ε. και Περιφερειακές Δομές δημιουργούν έναν μηχανισμό ανταλλαγής και αξιοποίησης πληροφοριών με οφέλη:

1. Σε επίπεδο αγοράς εργασίας, α) με την παρακολούθηση, σε real-time όλων των μεγεθών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την αγορά εργασίας, β) σε κάθε χωρικό επίπεδο της Περιφέρειας, με την παρακολούθηση όλων των επαγγελμάτων και των δεξιοτήτων σε κάθε κλάδο, γ) με την εξειδίκευση των επαγγελμάτων και των δεξιοτήτων στα οποία είναι αναγκαία η εκπαίδευση και η κατάρτιση, με την υποστήριξη στον σχεδιασμό περιφερειακών

πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, δ) με την πρόσβαση όλων των πολιτών, εργαζομένων και ανέργων, στην πληροφορία και στην αναζήτηση στην προσφορά επαγγελματίων και δεξιοτήτων για εργασία.

2. Σε επίπεδο επιχειρηματικότητας α) με την real-time παρακολούθηση, όλων των μεγεθών της επιχειρηματικότητας σε κάθε κλάδο και σε κάθε χωρικό επίπεδο της Περιφέρειας, β) με την παρακολούθηση όλων των ροών κινητικότητας της επιχειρηματικότητας, γ) με τη σύνδεση της επιχειρηματικότητας με την αγορά εργασίας και την διαρθρωτική προσαρμογή των εργαζομένων και των επιχειρήσεων, δ) με την πρόσβαση όλων των επιχειρήσεων, στην πληροφορία και στην αναζήτηση στην προσφορά θέσεων και δεξιοτήτων για εργασία, αλλά και αγορών.

Με βάση τα ανωτέρω ο Μηχανισμός Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί κεντρικά για τη σχεδίαση προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης στοχευμένων για Κοινωνικούς Επιχειρηματίες σε εθνικό επίπεδο. Οι Περιφερειακοί Μηχανισμοί μπορούν να συνεισφέρουν στην εξειδίκευση της πληροφόρησης για επαγγέλματα και δεξιότητες με δυναμισμό στο παρόν και στο μέλλον σε επίπεδο περιφέρειας και περιφερειακής ενότητας, ενδεχομένως και σε επίπεδο δήμου.

Τα Α.Σ.Α.Ε.Ε. τέλος, παρά το γεγονός ότι συστήνονται κυρίως για να διαγνώσουν σύγχρονες ανάγκες εκπαίδευσης και να προτείνουν αντικείμενα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών των Α.Ε.Ι. της οικείας Περιφέρειας μπορούν μέσω της συνεργασίας τους με τα επιμελητήρια και τους κοινωνικούς εταίρους να εντοπίζουν επίσης αντικείμενα κατάρτισης που δεν μπορούν να προσφερθούν σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης αλλά μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν αντικείμενο της Διά Βίου Μάθησης.

5. Συμπέρασμα

Λόγω των σταδίων συνεχούς αλλαγής των υπό ένταξη μελών ευπαθών ομάδων πληθυσμού, είναι ανάγκη να ληφθούν οι απαραίτητες πρόνοιες για την επιλογή περιβάλλοντος υποδοχής λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο ψυχισμό του ατόμου στην περίοδο αλλαγής.

Το πεδίο της ΚΟ²⁰ θα πρέπει να στοχεύει στην κατά το μέτρο του δυνατού άμβλυνση των αιτίων που οδήγησαν το άτομο εκτός πεδίου εργασιακής δράσης και εν τέλει στον κοινωνικό αποκλεισμό. Δεν εστιάζει στην οικονομική επιτυχία, στον ανταγωνισμό, είναι ανεκτικό στην διαφορετικότητα και προωθεί την ομαλή ένταξη. Στις εργασίες του Συμβουλίου της ΕΕ στις 7 Δεκεμβρίου 2015 σχετικά με την «προώθηση της κοινωνικής οικονομίας ως βασικής κινητήριας δύναμης της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης στην Ευρώπη, εγκρίθηκε από τις 28 χώρες μέλη η ιστορική σύνοψη συμπερασμάτων αποτελούμενη από 16 άρθρα.

20 <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15071-2015-INIT/el/pdf>

Μεταξύ άλλων στο άρθρο 3 αναφέρεται ότι «...τα τελευταία χρόνια, η Κοινωνική Οικονομία έχει αποκτήσει πολιτική παρουσία ως τομέας που αποτελεί πυλώνα ιδίως για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή σε όλη την Ευρώπη. Είναι κλειδί για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής -Ευρώπη 2020-...». Στο άρθρο 8 διευκρινίζεται ότι «...οι επιχειρήσεις της ΚΟ βασίζονται στην υπεροχή των ανθρώπων έναντι του κεφαλαίου... έχουν σκοπό το γενικό συμφέρον και την δημιουργία θέσεων εργασίας, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού πάντα υποστηριζόμενες από αρχές της αλληλεγγύης και της ενδυνάμωσης...». Θεωρείται το πλέον ενδεικνυόμενο περιβάλλον για την ενταξιακή πορεία που προαναφέρθηκε λόγω της παρουσίας της οργανωμένης κοινωνίας των πολιτών η οποία εγγυάται τις αξίες της συμμετοχής και αλληλεγγύης. Η Κοινωνία των πολιτών στην ΕΕ με την συνθήκη του Άμστερνταμ (Οκτ 1997) αποτελεί θεσμικά επίσημο συνομιλητή με ισχύ και στον ευρωπαϊκό κοινωνικό διάλογο για εργασιακά θέματα. Η διαβούλευση με τους συντελεστές της οργανωμένης κοινωνίας πολιτών συνδιαμορφώνει αποφάσεις παράλληλα με τους θεσμικά κατοχυρωμένους κοινωνικούς εταίρους της²¹. Χαρακτηρίζεται από την συγκέντρωση κοινωνικού κεφαλαίου που σύμφωνα με τους Putman (στο Κονιόρδος, 2010), Bourdieu (στο Πούπος, 2010) λειτουργεί με βάση αρχές του συνεργατισμού και της εμπιστοσύνης. Ο Putman²² συγκεκριμένα ανέφερε ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι το απόθεμα εμπιστοσύνης που αντλείται από τους κανόνες αμοιβαιότητας στα ανθρώπινα κοινωνικά δίκτυα με σκοπό την συντονισμένη δράση. Το κοινωνικό κεφάλαιο κατά τον Bourdieu²³ «...είναι το σύνολο των πόρων που προέρχονται από την δημιουργία δικτύων σχέσεων δηλαδή θεσμοθετημένων ή μη ή και η συμμετοχή σε μια ομάδα η οποία παρέχει στα μέλη της υποστήριξη ενός συλλογικά κατεχόμενου κεφαλαίου...». Η έννοια της εμπιστοσύνης στην χρησιμοθηρική κοινωνία αναφέρεται και από τον Κονιόρδο ως μορφή χειραφέτησης και ενός ιδιότυπου συμφέροντος ενθυλάκωσης των προνοιών της στην διαδικασία και συνθήκες της κοινωνικής διάδρασης. Εντός του πεδίου της ΚΟ μπορεί να γίνει η προετοιμασία και η επαναπροώθηση του ατόμου στον εργασιακό βίο με επίκαιρες δεξιότητες και επαγγέλματα επιδεικνύοντας παράλληλα ανοχή στον ιδιαίτερο ψυχισμό και την σταδιακή προσαρμογή του. Οι διακρίσεις ηλικίας, τυπικών προσόντων, επαγγελματικής εμπειρίας, καταγωγής, εθνικότητας, φύλου και ψυχικής υγείας, δεν υφίστανται και οι εντάσεις εκμηδενίζονται υπό την σύμπνοια της κοινωνίας των πολιτών εντός του πεδίου. Στην ΚΟ, η επικέντρωση μετατοπίζεται από την καθαρά οικονομοκεντρική και επιχειρηματικού χαρακτήρα στοχοθέτηση, στον σχεδιασμό εργασιακής επανενεργοποίησης τόσο σε όρους επαγγελματικής

21 Φερόνας Α., (2010), «Νέες Μορφές Διακυβέρνησης στην ΕΕ και Κοινωνία των Πολιτών: Η Περίπτωση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Απασχόλησης», στο Κονιόρδος, Σ., (επιμ.), Κοινωνικό Κεφάλαιο: Εμπιστοσύνη και Κοινωνία των Πολιτών, (σ.σ.133-162), Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ.133-162.

22 Κονιόρδος, Σ., επιμ. (2010), Κοινωνικό Κεφάλαιο: Εμπιστοσύνη και Κοινωνία των Πολιτών, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 108

23 Πούπος, Η., (2010), Το Κοινωνικό Κεφάλαιο στην Ελλάδα, Αθήνα: ΚΕΠΕ, σ. 22

κατάρτισης (ή και επανακατάρτισης) όσο και γενικότερης εκπαίδευσης, πάντα σύμφωνα με τις αρχές της Δια Βίου Μάθησης. Είναι ο χώρος όπου μοναδική προτεραιότητα είναι η προαγωγή της ομαλής και βιώσιμης οικονομικής δράσης.

Συνεπώς παρατηρούμε ότι το κοινό σημείο τομής και διαλόγου της Δια Βίου Μάθησης με την Κοινωνική Οικονομία είναι η εργασιακή και η εξ αυτής οικονομική και κοινωνική αποκατάσταση των μη προνομιούχων ομάδων. Έγινε από τα προαναφερόμενα αντιληπτό επίσης ότι η ΚΟ διεθνώς συνιστά πεδίο υποδοχής μεγάλου μέρους εν γένει ευπαθών ομάδων²⁴ που έχουν απορριφθεί από τον εργασιακό καταμερισμό λόγω αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανταγωνιστικές απαιτήσεις του. Η Ruth Levitas αναφέρει²⁵ ότι οι ευπαθείς ομάδες ειδικότερα δεν αντιμετωπίζουν μόνο το πρόβλημα της εργασιακής ένταξης αλλά και της πρόσβασης τους στον κοινωνικό χώρο λόγω της έλλειψης προσαρμογών – στην κατασκευή – στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Τα μέλη των ομάδων αυτών έχουν ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά και αδυναμία επαναπροσέγγισης της εργασίας και κατ' επέκταση της κοινωνίας χωρίς κατάλληλη προετοιμασία. Ως εκ τούτου τα υπό ένταξη άτομα «στεγάζονται» και δρουν είτε προσωρινά (άνεργοι) είτε μόνιμα (λήπτες ψυχικής υγείας) εντός του πεδίου της ΚΟ μέχρι την ανάκαμψη τους.

Η παρουσία της Δια Βίου Μάθησης με δράσεις εστιασμένες στις ειδικές ανάγκες προετοιμασίας των μη προνομιούχων ατόμων εντός των πλαισίων λειτουργίας του πεδίου της ΚΟ δύναται να διαφυλάξει την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας με κατάλληλη προετοιμασία και ίσες ευκαιρίες για όλους. Μέσω της διάδρασης των δύο προαναφερομένων σημαντικών θεσμικών λειτουργιών τα αποκλεισμένα άτομα μπορούν να βρουν σταδιακά πρόσβαση στην «κανονικότητα» και κατά συνέπεια να ενταχθούν στην κοινωνία. Η πρώτη συστηματική αναφορά του Κοινωνικού Αποκλεισμού έγινε στο έγγραφο που περιλάμβανε τα αποτελέσματα της συνόδου των υπουργών Κοινωνικών Υποθέσεων της ΕΟΚ στις 29/09/1989. Ο Λύτρας (2004)²⁶ συμφωνεί και προσθέτει ότι ο αποκλεισμός απετέλεσε μάλλον όρο του πρόσφατου πολιτικού διαλόγου και μια διανοητική κατασκευή με στόχο την αποσαφήνιση των μεθόδων αντιμετώπισης. Τονίζει χαρακτηριστικά ότι η αντιμετώπιση του αποκλεισμού ως σύνολο πολιτικών λειτουργεί κατασβεστικά και διαχειριστικά αναφορικά με τα προβλήματα των φτωχών χωρίς να προσεγγίζει τις αιτίες δημιουργίας τους.

24 Levitas Ruth, Η Έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμική Ιδεολογία στο Πετμεζίδου Μ., Παπαθεοδώρου, Χ., επιμ. (2004), Συλλογικό έργο: Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα: Εξάντας, σ.σ. 202-224.

25 Levitas Ruth, Η Έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμική Ιδεολογία στο Πετμεζίδου Μ., Παπαθεοδώρου, Χ., επιμ. (2004), Συλλογικό έργο: Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα: Εξάντας, σ.σ. 202-224

26 Λύτρας, Α., (2004), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Παγκοσμιότητα του Ριζοσπαστικού Συντηρητισμού», στο Λύτρας Α., Σουλιώτης Κ., Αποκλεισμοί στην παγκοσμιοποίηση: ζητήματα κοινωνικής πολιτικής, (σ.σ.25-93), Αθήνα: Παπαζήσης, σ.σ.25-93

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., (2010), επιμ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, (2009), *Ευρωπαϊκή περιοχή της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Ανακοίνωση της Επιτροπής, της 21ης Νοεμβρίου 2001, σχετικά με την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης [COM(2001) 678, Eurorparl
- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, (2017), *Πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της κοινωνικής οικονομίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Συνοπτική παρουσίαση*, EU publications
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2006), Απόφαση 1720/2006/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κονιόρδος, Σ., επιμ. (2010), *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Εμπιστοσύνη και Κοινωνία των Πολιτών*, Αθήνα: Παπαζήση
- Λύτρας, Α., (2004), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Παγκοσμιότητα του Ριζοσπαστικού Συντηρητισμού», στο Λύτρας Α., Σουλιάτης Κ., *Αποκλεισμοί στην παγκοσμιοποίηση: ζητήματα κοινωνικής πολιτικής*, (σσ.25-93), Αθήνα: Παπαζήσης,
- Μουσούρου, Α., (1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Προστασία», στο Κασιμάτη, Κ., (επιμ.): *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*, (1998), (σσ. 67-85), Αθήνα: Gutenberg
- Παντισίδου, Ε., (2013), *Διά Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»;* Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Πούπος, Η., (2010), *Το Κοινωνικό Κεφάλαιο στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΚΕΠΕ
- Τσιλικής Χ., (2017). *Από τις κοινωνικές υπηρεσίες στις κοινωνικές επιχειρήσεις: Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην ανάπτυξη κοινωνικών επιχειρήσεων με σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας και την κοινωνική ενσωμάτωση ευπαθών κοινωνικών ομάδων*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο.
- Φερόνας Α., (2010), «Νέες Μορφές Διακυβέρνησης στην ΕΕ και Κοινωνία των Πολιτών: Η Περίπτωση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Απασχόλησης», στο Κονιόρδος, Σ., (επιμ.), *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Εμπιστοσύνη και Κοινωνία των Πολιτών*, (σσ.133-162), Αθήνα: Παπαζήση

Ξενόγλωσση

- Bider M, και Coad A, (2014), Heterogeneity in the Relation between Unemployment and Subjective Well-Being: A Quantile Approach, Working Paper No. 808, Levy Economics Institute of Bard College, Annandale-on-HudsonBooks/Studies
- Levitas Ruth, *Η Έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμιανή Ιδεολογία* στο Πετμεζίδου Μ., Παπαθεοδώρου, Χ., επιμ. (2004), Συλλογικό έργο: Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα: Εξάντας

Ιστοσελίδες

<http://www.solidar.org/en/news/promoting-the-social-economy-as-a-driver-for-inclusive-growth-and-social-progress> (Προσπελάστηκε στις 15/03/2019)

<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15071-2015-INIT/el/pdf> (Προσπελάστηκε στις 15/03/2019)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο **Στυλιανός Κατωμέρης** είναι σύμβουλος επιχειρήσεων κοινωνικής οικονομίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και υποψήφιος διδάκτωρ του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον αφορά στη διάδραση της Δια Βίου Μάθησης με τη Κοινωνική Οικονομία αλλά και τη μόχλευση του θεσμικού πλαισίου της κοινωνικής επιχειρηματικότητας με τη βελτίωση της απασχόλησης στην χώρα μας.

Ο **Τσιλίκης Χρήστος** κατέχει πτυχίο Κοινωνικής Πολιτικής, μεταπτυχιακό τίτλο MBA στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και διδακτορικό στην Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα. Έχει δημοσιεύσει άρθρα για την Κοινωνική Οικονομία ενώ συμμετέχει ως εισηγητής σε πλήθος συνεδρίων. Έχει διδάξει σε ακαδημαϊκό επίπεδο μαθήματα όπως: Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη & Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες
Πάτρα, Δεκέμβριος 2019 / Τεύχος 10, ISSN: 2459-2862
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://politika.inpatra.gr>