



ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

«Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της
Πληροφορικής και οι επικρατούσες αντιλήψεις στη σχολική
κοινότητα».

(Μελέτη περίπτωσης σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής Πειραιά)

ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ Σ. ΒΕΝΕΤΗΣ

ΔΙΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΟΣΚΙΝΑΣ,
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΝΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2015

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΚΟΣΚΙΝΑΣ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

**ΚΟΡΩΝΑΙΟΥ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΚΑΖΗ ΣΜΑΡΑΓΔΑ

**ΑΝ.ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΜΕΛΗ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΜΕΛΛΟΝ ΡΟΜΠΕΡΤ

**ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΣΑΚΑΛΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

**ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΑΛΕΞΙΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

**ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΧΑΤΖΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

**ΑΝ.ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



PANTEION UNIVERCITY

SOCIAL AND POLITICAL SCIENCE

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

“The Hidden Curriculum of the lessons of Informatics and
perceptions in secondary schools”

(Case Study in schools of Piraeus area)

BY

STAMATIOS S. VENETIS
A THESIS

SUPERVISOR: KONSTANTINOS KOSKINAS

ATHENS MARCH 2015

Ευχαριστίες

Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα αυτής της διατριβής καθηγητή Κωνσταντίνο Κοσκινά για την επιστημονική του βοήθεια και την υποστήριξη του.

Σε προσωπικό επίπεδο, οφείλω ένα θερμό ευχαριστώ στη σύντροφό μου Ευδοκία που με στήριξε, με ενθάρρυνε και με ανέχθηκε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διατριβής.

Επίσης οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές και τους συναδέλφους μου στο 3^ο Τ.Ε.Ε./ΕΠΑ.Λ. -λόφο του Βόκου- την περίοδο 2004-2008, με τους οποίους μοιράστηκα εκπαιδευτικές οπτικές και πρακτικές από τις οποίες εμπνεύστηκα την παρούσα διατριβή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή μελετά τις λειτουργίες του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών μέσα από την εφαρμογή στη πράξη του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά, τη σχολική περίοδο 2011-2012. Εξετάζει κατά πόσο το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την κατανόηση και ωφέλιμη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου. Το δείγμα αποτελείται από τρεις αντιπροσωπευτικές σχολικές μονάδες όπου μέσα από αδόμητες συνεντεύξεις (καθηγητών πληροφορικής, διευθυντών, μαθητών και γονέων) και αβίαστη παρατήρηση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος φανερώνεται το τι πραγματικά μαθαίνουν οι μαθητές στα ελληνικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Άρρητο Πρόγραμμα Σπουδών, οργανωτική σχολική κουλτούρα, το Ψηφιακό Χάσμα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Κοινωνικοποίηση.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the functions of Hidden Curriculum on the relationship between culture of schooling and Internet usage. This study explores the Hidden curriculum theory and practice and its relation to Information and Communications Technologies courses in Secondary Education. The sample is taken from three secondary schools of Piraeus during a school year (from September 23, 2011 until June 30, 2012). Classroom observation, interviews of students, teachers, principals, and parents, and assessment of curriculum and other materials in each classroom were used to collect evidence.

Key words: Unwritten Curriculum, organization of schooling, digital divide & knowledge gap, Culture, Sociology of Education, Socialization.

Πίνακας Περιεχομένων

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	8
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	9
ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
Το ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)	9
Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ (ΔΥΝΗΤΙΚΗΣ) ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΗΣ) ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	13
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	21
Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	21
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ	21
1.1. Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	21
1.2. Το ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ (INTERNET) ΚΑΙ Ο ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΙΣΤΟΣ (WORLD WIDE WEB)	23
1.2.1. Το Ψηφιακό Χάσμα	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	29
ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	29
2.1. Το ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	29
2.2. Το ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (HIDDEN CURRICULUM)	30
2.2.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις	30
2.2.2. Η πολυπλοκότητα του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών	31
2.2.3. Τι είναι το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)	32
2.3. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	34
2.3.1. Πολιτιστική και διαθρωτική-οργανωτική πλευρά του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών	34
2.3.2. Προσεγγίσεις του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών (οπτικές)	35
2.4. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	38
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	38
3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ	38
3.2. ΆΡΡΗΤΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ– ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ	39
3.2.1. Σχέση κοινωνικών αναπαραστάσεων και κουλτούρας	40
3.3 ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	41
3.3.1. Κύριοι μηχανισμοί εγκαθίδρυσης και διατήρησης (ή αλλαγής) της κουλτούρας μιας οργάνωσης	42
3.3.2. Επιμέρους κουλτούρες στο πλαίσιο μιας οργανωτικής κουλτούρας	42
3.3.3. Μηχανισμοί αλλαγής της κουλτούρας μιας οργάνωσης	43
3.3.4. Ιδεολογία και κουλτούρα	44
3.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	49
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	49
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	53
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....	54
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ– ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	54
5.1. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΠΕ.....	54
5.1.1. Πρωτοτυπία της έρευνας -Το πρόβλημα, ο σκοπός της.....	55
5.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	56
5.2.1. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και στάσεις	57
5.2.2. Η Συνέντευξη (προβλήματα και περιορισμοί)	58
5.2.3. Η καταλληλότητα του ερευνητή.....	60
5.3. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ, ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ, ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ, ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	61
5.3.1. Κοινωνικό οικονομικό προφίλ των μελών του δείγματος και δημογραφικά χαρακτηριστικά	64
5.4. ΠΩΣ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ;.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....	70
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	70
6.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΑΔΟΜΗΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ, ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ, ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	70
6.1.1. Αναφορές στη αναπαραγωγή παραδοσιακών αξιών	72
6.1.2. Αναφορές στην ανυποληψία – ακυρότητα (αναποτελεσματικότητα) του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.	79
6.1.3. Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ σε σχέση με την Κοινωνία της Πληροφορίας.....	86
6.1.4. Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής ως μάθημα εξειδίκευσης στη λειτουργία και επισκευή οπτικοακουστικών μέσων, πολυμέσων.....	91
6.2. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ (ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ).....	99
6.2.1. Το 11 ^ο Γυμνάσιο Νίκαιας	99
6.2.2. Το 5ο Γενικό Λύκειο Κορυδαλλού.....	101
6.2.3. Το 3 ^ο ΕΠΑ.Λ. Πειραιά.....	102
6.3. Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ	107
ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	107
ΣΚΕΨΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ.....	113
ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	116
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	122

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Το Υπουργείο Παιδείας προανήγγειλε μέσω του υπουργού Κ. Αρβανιτόπουλου την κατάθεση νομοσχεδίου για την έρευνα και την καινοτομία, με στόχο τη σύζευξη του ερευνητικού και εκπαιδευτικού ιστού με την αγορά εργασίας. Ο κ. Αρβανιτόπουλος δήλωσε ότι η Ελλάδα δεν έχει την πολυτέλεια του εφησυχασμού και της οπισθοδρόμησης, με δεδομένα τα πολύ υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των νέων, και επικαλέστηκε στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία η ανεργία μεταξύ των ατόμων που δεν διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες είναι μέχρι και τρεις φορές υψηλότερη σε σχέση με τα ποσοστά των ατόμων που διαθέτουν e-skills. Ο ίδιος αναγνώρισε πάντως ότι η αδυναμία της χώρας να παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία αντιστέκεται τόσο στο στόχο της ανάκαμψης, όσο και της ανάπτυξης (Διανά, 2014, σ. 43).

Η λέξη **παιδεία**, στην καθομιλουμένη, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους φορείς του, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών, αποκρύπτοντας το γεγονός ότι όλα τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας είναι φορείς μιας αντίληψης για το περιεχόμενο της έννοιας της παιδείας, για το ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι της, και για τις στάσεις και τις συμπεριφορές που έχουν διαμορφωθεί στην πράξη από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όλων των μορφών και των βαθμίδων εκπαίδευσης (Φίλιας, 1989, σ. 202).

Το Παραδοσιακό Ελληνικό Σχολείο (Συμβατική Εκπαίδευση)

Τα ελληνικά σχολεία ως οργανισμοί παρουσιάζουν παρόμοια γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά με εκείνα που υπάρχουν σε κυβερνητικούς, στρατιωτικούς, και επιχειρηματικούς οργανισμούς· υπάρχει, δηλαδή σ' αυτά μία σταθερότητα, σε σχέση με τα μαθήματα, το σύστημα εξετάσεων, το προσωπικό και το σύστημα διορισμού. Επίσης

διέπονται από ένα σύστημα ιεραρχικής εξουσίας με το οποίο καθορίζονται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες όσων εμπλέκονται στη λειτουργία τους, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό αναμένεται να εφαρμόζει τους κανονισμούς και τις διατάξεις που διέπουν τη λειτουργία τους με σχετικά αυστηρή αμεροληψία (Κουλουγλιώτη & Μιχαλακοπούλου, 1983, σ. 197).

Παρόλο που το σχολείο θεωρείται οργανισμός, εντούτοις ο ρόλος και η λειτουργία των εκπαιδευτικών στην τάξη: α) εμφανίζει σημαντικό βαθμό αυτονομίας (που τους επιτρέπει να διαφοροποιούν το ρόλο και τη λειτουργία τους) και β) ταυτόχρονα απαιτεί συμπεριφορές και ενέργειες που χαρακτηρίζονται από συμμόρφωση στους ανωτέρους και στα κριτήρια και κανόνες του σχολικού οργανισμού. Οι δύο αυτές λειτουργίες συνήθως δεν συμπίπτουν απόλυτα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια κατάσταση σύγκρουσης ρόλων. Η σύγκρουση αυτή εκδηλώνεται είτε εσωτερικά, δηλαδή ο εκπαιδευτικός συγκρούεται με τον εαυτό του για το ποια κριτήρια ή κανόνες θα επιλέξει, είτε εξωτερικά σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς ή με τους κανόνες και τις αξίες που επικρατούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Επίσης, η πίεση του χρόνου που βιώνει ο εκπαιδευτικός, πίεση που πηγάζει από το γεγονός ότι πρέπει να καλύψει μια συγκεκριμένη ύλη στη διάρκεια της σχολικής περιόδου, σε συνάρτηση με την υποχρέωσή του να οργανώσει το περιεχόμενό της με σχετικά σταθερό και επαναλαμβανόμενο τρόπο με βάση το σχολικό βιβλίο, περιορίζει την όποια δημιουργικότητα του (Κοσμίδου-Hardy, 1998, σ. 42).

Η υφιστάμενη ιεραρχική οργάνωση των σχολικών μονάδων δυσχεραίνει την ανάπτυξη μιας συστηματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των καθηγητών όσο και πολύ περισσότερο μεταξύ των καθηγητών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Βασικές αιτίες είναι αφενός οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που πρέπει να διεκπεραιωθούν και αφετέρου το εξαντλητικό ωράριο διδασκαλίας που πρέπει να ολοκληρωθεί.

Εκτός από τους περιορισμούς που επιβάλλει η γραφειοκρατική νομιμοφροσύνη, αρκετοί περιορισμοί προέρχονται και από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και των γονέων για τον ρόλο της εκπαίδευσης. *«Μεγάλος αριθμός από αυτούς έχουν γαλουχηθεί στην εκπαίδευση την περίοδο 1950-1975 όπου τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας έβαζαν σε πρώτη θέση τα ηθικοπλαστικά και πνευματικά καθήκοντα της παιδείας, ενώ οι επαγγελματικές και τεχνολογικές πλευρές της καθώς και η συμβολή της στην τεχνολογική ανάπτυξη περιοριζόταν ελάχιστα»* (Βρεττάκου, 1990, σ. 136).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχοντας τη νομιμότητα του μέσα από την διαδικασία διορισμού από το Υπουργείο Παιδείας (κράτος), γίνεται αποδεκτό από τους γονείς και τους

μαθητές ως συνεχιστής της οικογενειακής αγωγής και ως τηρητής των κυρίαρχων (επίσημων) αξιών της κοινωνίας οι οποίες διατυπώνονται και από την πολιτεία. Αν και η αναγνώριση και η αποδοχή των εκπαιδευτών από τους μαθητές (στη τάξη) εξαρτάται από τις προσωπικές τους ικανότητες και την χρησιμότητα (ελκυστικότητα) του περιεχομένου αυτού που «διδάσκουν», η εξουσία τους βασίζεται στο έλεγχο που ασκούν στους παρεκκλίνοντες μαθητές μέσω της βαθμολογίας (μεταξύ και άλλων μορφών ελέγχου) (Τσιπλιτάρης, 1996, σ. 179).

Ταυτόχρονα οι γονείς (οι μεσοαστικές κυρίως οικογένειες) προσδοκούν, για τα παιδιά τους, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος να τοποθετηθούν σε μια θέση υπαλλήλου ή με την εισαγωγή τους σε πανεπιστήμιά να καταλάβουν πάλι μια υψηλού κύρους και αμοιβής θέση υπάλληλου. Επικρατεί δηλαδή η αντίληψη ότι σπουδάζω σημαίνει συμμετέχω σε σύστημα πανελλαδικών εξετάσεων και εισάγομαι σε σχολές της Ανώτατης Παιδείας και όχι εκπαιδεύομαι για ένα επάγγελμα, που μπορεί να μην έχει σχέση με τα «ανώτερα γράμματα». Αυτή η αντίληψη είναι ριζωμένη στην ελληνική κοινωνία περνάει μέσα από την οικογένεια και επιβάλλεται στο νεαρό άτομο (Φίλιας, 1989, σ. 204), (Κοσμόπουλος, 1999, σσ. 265-266).

Οι φιλοδοξίες και οι αντιλήψεις των γονέων, σε συνδυασμό και με το κοινωνικό γόητρο που προσδίδουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, καθορίζουν τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπαράγουν ή να διαφοροποιούνται από την δική τους επαγγελματική δραστηριότητα ανάλογα: α) με το πώς τη βιώνουν οι ίδιοι και β) αν πιστεύουν ότι οι μαθητές μέσα από το μηχανισμό των Πανελλαδικών Εξετάσεων έχουν την δυνατότητα να σπουδάσουν και να στραφούν σε διαφορετικές επαγγελματικές επιλογές (Μαρμαρινός & Κασσωτάκης, 2002, σ. 175, Πατινιώτης, 2002, σσ. 531-532, Φίλιας, 1989, σ. 204).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ρυθμίστηκε από παραδοσιακές δυνάμεις, με σκοπό να εκπαιδεύσει μαθητές για να γίνουν υπάκουοι εργαζόμενοι χωρίς πρωτοβουλία και κριτικές ικανότητες, για να στελεχώσουν τον κρατικό μηχανισμό και τις ανάγκες της παραδοσιακής οικονομίας. Μέσα από τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές απομνημονεύουν γνώσεις χωρίς να τους δίνονται τα μέσα και οι τεχνικές που θα τους επιτρέπουν να αποκτούν οι ίδιοι τη γνώση· αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται η ανάπτυξη δημιουργικής πρωτοβουλίας και να καταπονείται τελικά, και η ικανότητα του μαθητή να απομνημονεύει. Το παραδοσιακό σχολείο παράγει άτομα τα οποία διακρίνονται για την ομοιομορφία τους και τη δυνατότητα να αποδίδουν μόνο μέσα σε τυποποιημένα

πλαίσια, χωρίς πρωτοβουλία και φαντασία. Ο μαθητής γίνεται δέκτης του μονόλογου του καθηγητή, ενός μονόλογου που τον αποστηθίζει για να τον επαναλάβει την επόμενη μέρα ή στις γραπτές εξετάσεις. Γίνεται δηλαδή κάτι ανάλογο με αυτό που παράγει το τηλεοπτικό φαινόμενο και τα παραδοσιακά μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αντίθετα, σήμερα, υπάρχει έντονη ανάγκη ο μαθητής να αναπτύσσει την πρωτοβουλία, την επινοητικότητα, την υπευθυνότητα, την ικανότητα να αναλύει τα φαινόμενα, να διαπιστώνει τις αιτίες, να στέκεται κριτικά απέναντι σε κάθε εξέλιξη, και να μπορεί να συμμετέχει συνειδητά στη λήψη αποφάσεων που τον αφορούν (Γέρος, 1984, σσ. 72-73, Δαφέρμος, 2009, σ. 49).

Αν και η παραδοσιακή εκμάθηση σύμφωνα με τον Gramsci (στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 174) «των Λατινικών και Αρχαίων Ελληνικών που διδασκόντουσαν (ή και διδάσκονται) στείρα και μηχανικά, με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν συνήθειες όπως η επιμέλεια, η ακρίβεια και μία ηθική συμπεριφορά αναφορικά με το σώμα, και ψυχική προσήλωση σε ορισμένα πράγματα» έχει περιοριστεί, τον ρόλο αυτό σήμερα, σύμφωνα με τον Skovsmose (2008), τον συνεχίζουν και άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και τα «φυσικομαθηματικά». Αυτά υποβάλλουν τους μαθητές σε μακροσκελείς σειρές ασκήσεων και διαγωνισμάτων με τρόπο ώστε να αναπαράγουν και να επιβάλλουν με την σειρά τους στείρα και μηχανική συμπεριφορά των μαθητών, διαμορφώνοντας ιδεολογία και εμποδίζοντας τους να συνδέσουν την παραδοσιακή κοινωνική οργάνωση με τις νέες κοινωνικές μορφές, όπως αυτές εμφανίζονται και διαμορφώνονται σε ένα ενδοϋπολογιστικά διαμεσολαβημένο περιβάλλον.

Οι πανελλαδικές εξετάσεις, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους που έχει ως στόχο να εκπαιδεύονται οι μαθητές στο να μην αναζητούν τη γνώση, αλλά να αποστηθίζουν το σχολικό βιβλίο που δίνει όλες τις πληροφορίες εκτός από εκείνες που είναι απαραίτητες στους μαθητές για να προσεγγίζουν με τρόπο επωφελή τη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτή η αποδοχή της μεγάλης σημασίας των πανελλαδικών εξετάσεων από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς ακυρώνει τους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους διακηρύσσει επίσημα η ελληνική πολιτεία, μέσω του νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση και μέσω των Επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ράσσελ, 1980, σ. 136, Κουλούρη, 2013, σ. Αα25).

Σε κάθε κοινωνία σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του κόσμου λειτουργούν ορισμένα στερεότυπα, όπως τα ονομάζουν οι κοινωνικοί επιστήμονες. Πρόκειται για απόψεις της ζωής και κρίσεις, που τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, ενός λαού, έχουν μάθει να αποδέχονται ως κάτι το αυτονόητο. Με την εμφάνιση το 18^ο αιώνα του καπιταλισμού στην

Ευρώπη και την επακόλουθη εκβιομηχάνιση του 19^{ου}, η αστική τάξη, προκειμένου να συγκαλύψει την κυριαρχία της και τη βίαιη εκμετάλλευση των άλλων κοινωνικών τάξεων, καθιερώνει τη κατάτμηση και ταξινόμηση των επιστημών σε επιμέρους κλάδους ώστε να επιβάλει την ιδεολογία της, γεγονός που δημιουργεί μια λανθασμένη αντίληψη της έννοιας της επιστήμης και, κατ' επέκταση, της κοινωνικής πραγματικότητας. Με βάση αυτή την ιδεολογία, οι επιστήμες ταξινομούνται σε φυσικές και κοινωνικές, και η εργασία διαχωρίζεται σε χειρωνακτική και πνευματική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το κάθε επιστημονικό αντικείμενο να μελετάται ασύνδετα και σχετικά αυτόνομα ώστε να μην μπορεί να συνδεθεί με την καπιταλιστική λειτουργία της κοινωνίας (Ρήγος, 2000, σσ. 139-140). Άμεση συνέπεια είναι να δομείται μια αντίστοιχη αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα στους φοιτητές, τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που θα στελεχώσουν τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία με τη σειρά τους θα τροφοδοτήσουν τα πανεπιστήμια με τους φοιτητές τους (Πούλιος, 2009). *«Πρόκειται για μία εξουσία που επιχειρεί να παραμένει, όσο μπορεί, αθέατη, στηριζόμενη κυρίως σε μία εσωτερίκευση της καταπίεσης που αφορά τα ίδια τα άτομα, τα οποία και διαχωρίζει/κατατέμνει σε στεγανά συνεχούς παρακολούθησης»* (Ρήγος, 2000, σ. 140).

Παρά τις όποιες εξαγγελίες και τις προσπάθειες και τις αλλεπάλληλες «μεταρρυθμίσεις», το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει μείνει, στα βασικά του χαρακτηριστικά, το ίδιο. Οι αλλαγές αφορούν μόνο «ονομαστικούς» τύπους δευτεροβάθμιου σχολείου. Ο μαθητής σ' όλες τις βαθμίδες εξακολουθεί να είναι παθητικός δέκτης χωρίς να συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης, η εκπαίδευση αποτελεί μια μηχανιστική διαδικασία μεταφοράς γνώσεων από τον εκπαιδευτικό και το «βιβλίο» στον μαθητή.

Η σύγκρουση μεταξύ σύγχρονης (δυναμικής) και παραδοσιακής (συμβατικής) πραγματικότητας

Η εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην καθημερινή ζωή άλλαξε καθοριστικά τις μορφές επιχειρηματικής δραστηριότητας και της προσφερόμενης εξαρτημένης εργασίας, συμπαρασύροντας και όλες τις σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας στην καθημερινή ζωής. Οι εφαρμογές αυτές επεκτάθηκαν μέσω των δικτύων φωνής και δεδομένων και «άνοιξαν» μέσω της χρήσης του Διαδικτύου

(Internet) στο παγκόσμιο κοινό. Νέα προϊόντα και υπηρεσίες δημιουργήθηκαν μέσω του διαδικτύου, όπως π.χ. το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και το ηλεκτρονικό εμπόριο. Καθημερινά, εκατομμύρια άνθρωποι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ψυχαγωγία με τρόπο παρόμοιο με αυτό που παραδοσιακά χρησιμοποιείται η τηλεόραση κάνοντας δηλαδή ζάπινγκ, έχοντας όμως ταυτόχρονα τη δυνατότητα αντίθετα με την παθητική χρήση της τηλεόρασης, να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα στη διαμόρφωση του περιεχομένου της ψυχαγωγίας τους. Επίσης, ο αριθμός των επιχειρήσεων οι οποίες προσπαθούν να διοχετεύσουν τα προϊόντα τους στους καταναλωτές, κάνοντας χρήση των υπηρεσιών που προσφέρονται μέσω του Διαδικτύου, συνεχώς αυξάνεται και, κατά συνέπεια, η ίδια η χρήση του διαδικτύου μετατρέπεται από ελεύθερο αγαθό σε εμπόρευμα, όπως και η δυνατότητα διαμόρφωσης και διαχείρισης του περιεχομένου του διαδικτύου (Αρσένης, 2010, σσ. 13-14).

Στον χώρο του Διαδικτύου διαμορφώνονται σταθερές μορφές συνεργασίας οι οποίες αποδίδονται με την έκφραση «virtual communities». Η αντίστοιχη ορολογία στα ελληνικά είναι: εικονικές, δυνητικές ή άμορφες κοινότητες. Η εκμάθηση της λειτουργίας και της ωφέλιμης συμμετοχής σε αυτούς τους διαδικτυακούς χώρους δεν γίνεται αυτόματα, αλλά απαιτεί επίπονη διαδικασία εκμάθησης. Η άποψη ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν διαδικτυακοί χώροι ανακοινώσεων ή ανταλλαγής απόψεων χωρίς ιδιαίτερη φροντίδα, σχεδιασμό και δέσμευση οικονομικών πόρων, είναι απολύτως λανθασμένη. Η ύπαρξη ή η διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων και προσδοκιών, (κοινής κουλτούρας) γενικά αποτελεί προϋπόθεση ώστε να μην τις απορρίψει ούτε να απορριφθεί από αυτές ένας νεοεισερχόμενος στις δικτυακές «κοινότητες». Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη: α) διαβαθμισμένης διαδικασίας εκπαίδευσης ή και αυτό-εκπαίδευσης, β) κατανοητών κανόνων διαδικτυακής συμπεριφοράς και γ) διαδικασιών προστασίας από τα μέλη που τους παραβιάζουν. Όλα αυτά προαπαιτούν ειδικευμένες δεξιότητες (soft-skills) (Rheingold, 2013).

Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής (H/Y) σε συνδυασμό με το Διαδίκτυο έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύει τεράστια ποσότητα δεδομένων και να συνδέεται με το πληροφοριακό περιεχόμενο βιβλιοθηκών και αρχείων. Επιτρέπει επίσης την επικοινωνία ανθρώπων, χωρίς την ανάγκη να βρίσκονται πρόσωπο με πρόσωπο. Με τη χρήση του H/Y διευκολύνονται η διαχείριση και η επεξεργασία δεδομένων, μπορεί να αναπαρασταθεί η πραγματικότητα και να απελευθερωθεί η ανθρώπινη δημιουργικότητα. Οι εφαρμογές αυτές αξιοποιούνται και χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη βιομηχανία, σε τεχνικά γραφεία, στη γραμματειακή υποστήριξη μιας διεθυντικής υπηρεσίας κ.α. (Δαφέρμος, 2009).

Επιπλέον, η σχετική ανωνυμία στις διαδικτυακές σχέσεις δίνει τη δυνατότητα σε χρήστες, που δεν θα ακούγονταν σ' έναν παραδοσιακό προφορικό διάλογο, να μπορούν να συμμετέχουν ωφέλημα σε onlineεπικοινωνία, ή ακόμα σε χρήστες που σε παραδοσιακές συνθήκες επικοινωνίας δεν θα πρόσβαλλαν κάποιον, εξαιτίας της σχετικής online(διαδικτυακής) ανωνυμίας και να γίνουν προσβλητικοί. Η ικανότητα να διαχειρίζεται κάποιος παρόμοιες καταστάσεις δεν είναι κάτι αυτονόητο και εύκολο (Rheingold, 2013).

«Ο τρόπος που χρησιμοποιείται σήμερα το διαδίκτυο δημιουργεί στους μαθητές την εντύπωση της εύκολης διεκπεραίωσης ζητημάτων που θα αντιμετωπίσουν ως αυριανοί πολίτες. Η τεχνολογία όμως από μόνη της δεν μπορεί να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές για τη σημαντικότητα της συμμετοχής του πολίτη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η εκπαίδευση των μαθητών σε αυτά τα ζητήματα θα πρέπει να προηγηθεί, και μετά να ακολουθήσει η χρήση της τεχνολογίας» (Τριανταφύλου, 2008, σ. 145).

Οι Η/Υ και το Διαδίκτυο έχουν ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του ελληνικού σχολείου ως συμπληρωματικά εκπαιδευτικά εργαλεία-όπως έχει γίνει και με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά μέσα- και οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση τους. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό. Αντίθετα, χρειάζεται όχι μόνο να εκπαιδευτούν στη χρήση των εργαλείων από μικρή ηλικία, αλλά και να υιοθετήσουν και εκείνες τις συμπεριφορές και να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες (e-skills) που θα τους επιτρέψουν να ωφελούνται από αυτά καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Δαφέρμος, 2009).

Η εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία του Η/Υ και του Διαδικτύου όχι μόνο ως εργαλείου αλλά και ως μέσου προσέγγισης της γνώσης θέτει πολλούς και σημαντικούς προβληματισμούς, ιδιαίτερα στη σημερινή χρονική περίοδο που απαιτείται να περιοριστούν μέσω αυτής της διαδικασίας, οι συνέπειες του οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού μεγάλου τμήματος του μαθητικού πληθυσμού, και όχι μόνο. Μια εκπαιδευτική πολιτική αυτής της μορφής προϋποθέτει θεμελιακές αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές οι αλλαγές ήδη εφαρμόζονται στην οργάνωση των σύγχρονων επιχειρήσεων, όπως π.χ. ο επαναπροσδιορισμός των θέσεων εργασίας και των ρόλων των εργαζομένων, η αλλαγή των σχέσεων συνεργασίας, οι αλλαγές στις διαδικασίες επανεκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Παρότι η διαχείριση της κρίσης των εκπαιδευτικών θεσμών, έχει τεθεί ως πρόβλημα από το παρελθόν, η εισαγωγή του Η/Υ και του Διαδικτύου επιτείνει αυτή την κρίση., Η σημασία του ανθρώπινου και του κοινωνικού παράγοντα, στη διαχείριση αυτής της κρίσης είναι πλέον ουσιαστική, γιατί η διαμορφούμενη «online» πραγματικότητα απαιτεί όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες χρήσης μηχανής αλλά και αυξημένες κοινωνικές ικανότητες (soft kills). Το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, όπως και αυτό πολλών άλλων χωρών, δεν τις παρέχει και περιορίζεται απλώς στην προετοιμασία νέων ανθρώπων για την αγορά εργασίας (Κορωναίου, 2002, σ. 83).

Είναι σαφές ότι το όποιο περιεχόμενο του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ δέχεται επιδράσεις και από διάφορες πρακτικές αναφορές που έχουν εσωτερικεύσει από το παρελθόν οι μαθητές. Ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός για τις αναπαραστάσεις οι οποίες διαμορφώνονται στους μαθητές και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Πληροφορικής αναφέρει ότι ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι:

«Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που χαρακτηρίζει την εποχή μας καθώς και η εξάπλωση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας επηρεάζουν σημαντικά τα κοινωνικά δεδομένα και διαμορφώνουν νέες τάσεις. Η συνεχής αύξηση της χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών θέτει πολύ σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με το καθεστώς της οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας, της διαμεσολάβησης των ψηφιακών τρόπων μετάδοσης της γνώσης, της οργάνωσης και του καταμερισμού της εργασίας, της επικοινωνίας από απόσταση, της ταυτότητας των υποκειμένων κτλ. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση του όγκου των γνώσεων και τη γρήγορη παλαιώσή τους, αναπόφευκτα οδηγεί στην αντίληψη ότι κάθε νέος, στο πλαίσιο της γενικής του εκπαίδευσης, πρέπει να αποκτήσει βασικές γνώσεις αλλά και δεξιότητες στη χρήση των τεχνολογιών αυτών καθώς και τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες για την κατανόηση των πραγμάτων που συμβαίνουν γύρω του. Ο υπολογιστής και τα μέσα που τον συνοδεύουν, εκτός από τη χρησιμότητά τους ως εργαλεία διεκπεραίωσης καθημερινών εργασιών, ανατρέπουν την ισχύουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης (διευκολύνοντας νέους ενεργητικούς τρόπους μάθησης) όσο και στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων. Ο υπολογιστής, κάτω από το πρίσμα αυτό, καθίσταται διεπιστημονικό εργαλείο προσέγγισης της γνώσης.

»Η εκπαίδευση στην Πληροφορική και τις ΤΠΕ, μέσα από την κριτική επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την απόκτηση πλούσιας πολιτισμικής και επιστημονικής γνώσης, για την εξασφάλιση της διά βίου εκπαίδευσης και για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Συμβάλλει, επίσης, στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Ε.Α.) στη συνήθη σχολική τάξη ή σε κατάλληλα οργανωμένα και στελεχωμένα τμήματα ένταξης.

Παράλληλα, τίθενται οι βάσεις για την ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, η οποία θα οδηγήσει μελλοντικά, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

»Σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, **κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας**. Να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου (με τη χρήση κατάλληλου ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης) και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων. Έτσι, με την απόκτηση της ικανότητας να κατανοούν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε σημαντικές ανθρώπινες ασχολίες (όπως: η πληροφορία και η επεξεργασία της, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, οι νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης), δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που ευνοούν μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή, διευκολύνεται η διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και, τέλος, οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες διά βίου μάθησης».

Ο συνεργατικός τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων Πληροφορικής (εργαστηριακή δομή, εργασία κατά ομάδες, διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών – εκπαιδευτικού –μέσων), καθώς και η χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και σε άλλα μαθήματα δημιουργούν ασυμφωνίες για το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κοινωνιογνωστική σύγκρουση), αφού η συνεργατική δραστηριότητα που απαιτείται συγκρούεται με την παραδοσιακή διεκπεραίωση των περισσότερων μαθημάτων. Οι συγκρούσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να συνειδητοποιείται ότι υπάρχουν και αντίθετες απόψεις εκτός από την παραδοσιακή αντίληψη για την έννοια της εκπαίδευσης. Η συγκρουσιακή αυτή διαδικασία αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (Κόμης, 2005, σ. 187).

Αυτές οι προσδοκίες για την αναμενόμενη συμπεριφορά των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν προβλέπονται ούτε στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας

ούτε στους κανονισμούς και την περιγραφή λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Μέσω των φορέων κοινωνικοποίησης έχουν περάσει από γενιά σε γενιά στους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολείων και στο υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό που υπηρετεί στα σχολεία. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα άτομα που εργάζονται στο σχολείο, ανεξάρτητα από τη θέση και τον ρόλο τους, έχουν εσωτερικεύσει ένα σύστημα αντιλήψεων που καθορίζει το πώς θα συμπεριφερθούν, τι θα λένε μέσα στην τάξη και πώς θα συμπεριφέρονται γενικότερα μέσα στο σχολικό οργανισμό. Ενώ είναι εύκολο να γίνουν αλλαγές στη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, είναι πολύ δύσκολο να γίνουν αλλαγές στο σύστημα αντιλήψεων και στις στάσεις που καθορίζουν τον εργασιακό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών, τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων και το συνολικό σύστημα αξιών τους, δηλαδή την κουλτούρα τους (Ζαβλάνος, 2003, σσ. 199-200).

Κατά συνέπεια, είναι εύλογο το ερώτημα εάν το μάθημα της Πληροφορικής και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) πιθανόν να μεταλλάσσεται, στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος-όπως και άλλα μαθήματα-ώστε να υλοποιεί τα παραδοσιακά ιδεολογικά πρότυπα, όπως εκμάθηση και εσωτερίκευση κανόνων πειθάρχησης και υπακοής σε διαταγές, πρότυπα αναγκαία για τη λειτουργία των καπιταλιστικών δομών του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα στην Ευρώπη. Το μάθημα της πληροφορικής, δηλαδή ο Η/Υ και τα μέσα που τον συνοδεύουν, συμβάλλουν στη διαθεματική προσέγγιση της «on line» πραγματικότητας ή αποτελούν ένα ευχολόγιο;

Στην παρούσα μελέτη θα μελετηθεί αυτή η διαθρωτική-οργανωτική πλευρά του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών, με βάση την οπτική του πλαισίου της σχολικής μονάδας.

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η διατριβή δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και στο δεύτερο προσδιορίζεται ο σχεδιασμός της έρευνας και το μεθοδολογικό πλαίσιο, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα, αναλύονται, αναπτύσσονται τα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις της έρευνας, και διατυπώνονται αντί επιλόγου σκέψεις και οι προβληματισμοί του γράφοντος.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να περιγραφεί το τι είδους γνώση παράγεται από την επιστήμη και πώς χρησιμοποιείται, εφόσον το σχολικό επιστημονικό αντικείμενο έχει πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από το αρχικό επιστημονικό, εξαιτίας του ότι τα δυο αντικείμενα διαμορφώθηκαν σε διαφορετικά πλαίσια για να εξυπηρετήσουν διαφορετικές ανάγκες και στόχους. Διασαφηνίζεται η έννοια της Πληροφορικής, του Διαδικτύου και του ψηφιακού χάσματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται να διασαφηνιστεί η έννοια του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών (Hidden Curriculum) ο τρόπος που προσεγγίζεται και η ιστορική εξέλιξη της έννοιάς του. Επίσης, οριοθετείται σε σχέση με τις έννοιες Πρόγραμμα Σπουδών και Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον παρουσιάζεται και μια σύντομη ιστορική εξέλιξη της έννοιας του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επίδραση που ασκεί το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως κομμάτι της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και του σχολείου ως Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Αναπτύσσονται οι έννοιες της κουλτούρας, της ιδεολογίας και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, και συνδέονται οι δομικές τους σχέσεις στα πλαίσια των άρρητων θεωριών προσωπικότητας (έστω και σχηματικά) (Σακαλάκη, 1984).

Στο τέταρτο κεφάλαιο τεκμηριώνεται η σύνδεση του περιεχομένου της έρευνας (Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών – Hidden Curriculum) με το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Επίσης, αναλύεται η διαφορά μεταξύ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο τεκμηριώνεται και αναλύεται η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία και οι τεχνικές που επιλέγηκαν για τις ανάγκες της. Η μελέτη επιχειρεί μικροκοινωνιολογική ερμηνευτική προσέγγιση, όπου καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα ορίζουν τις κοινωνικές–εκπαιδευτικές καταστάσεις και με βάση τις οποίες ενεργούν. Επιλέγεται η χρήση της υποκειμενικής μεθόδου, δηλαδή αδόμητες συνεντεύξεις καθώς και αβίαστη παρατήρηση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, ως προσφορότερης στην ανακάλυψη των νοημάτων των υποκειμένων.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση, η ανάλυση και η νοηματοδότησή των ερευνητικών δεδομένων που έγινε με βάση τους πιο κάτω άξονες: α) την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των αδόμητων συνεντεύξεων του δείγματος, β) την επίδραση της χωροταξικής οργάνωσης της σχολικής τάξης, και γ) τη δομή των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολικών μονάδων.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφεται το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών μέσα από το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά. Παρουσιάζονται οι προσωπικοί προβληματισμοί του γράφοντος και επιχειρείται μία αποτύπωση της διατριβής στο θεωρητικό πεδίο και γενικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στο τέλος διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο Πρώτο

Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να περιγραφεί το τι είδους γνώση παράγεται από την επιστήμη και πώς χρησιμοποιείται, εφόσον και το σχολικό επιστημονικό αντικείμενο έχει πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από το αρχικό επιστημονικό, εξαιτίας του ότι τα δυο αντικείμενα διαμορφώθηκαν σε διαφορετικά πλαίσια για να εξυπηρετήσουν διαφορετικές ανάγκες και στόχους.

Εννοιολογικές διασαφήσεις

1.1. Η Πληροφορική

Η Πληροφορική (Informatics) ορίζεται ως η επιστήμη η οποία ασχολείται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση, τη χρήση και τη διαχείριση συστημάτων επεξεργασίας πληροφοριών, λαμβάνοντας υπόψη το υλικό (hardware), το λογισμικό (software), τις απόψεις ατόμων και οργανισμών και τις συνέπειες στη βιομηχανία, το εμπόριο, την πολιτική και τη διακυβέρνηση. Στο παρόν κείμενο, οι όροι Informatics, Informatics technology και Information technology χρησιμοποιούνται όπως αυτοί αποδίδονται στο: Informatics for secondary education – A curriculum for schools, UNESCO, Παρίσι, 1994¹.

«Η Πληροφορική είναι μια σχετικά νέα επιστήμη. Η πληροφορική θεωρείται πλέον ως μεθοδολογικό εργαλείο στην υπηρεσία διάφορων επιστημών (όπως συμβαίνει για παράδειγμα, και με τα μαθηματικά στις φυσικές επιστήμες) αλλά και ως γνωστικό

¹ Produced by a working party of the International Federation for Information Processing (IFIP) under the auspices of UNESCO 1994.

αντικείμενο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Βασίζεται σε μια σύνθετη και διαρκώς εξελισσόμενη τεχνητή υπόσταση: το πληροφορικό μέσο (συσκευές και λογισμικό)». (Κόμης, 2005, σ. 29). Δεν πρέπει να συγχέεται με τη θεωρία πληροφορίας, ένα πεδίο των εφαρμοσμένων μαθηματικών, ή τη βιβλιοθηκονομία και επιστήμη της πληροφόρησης, έναν σύνθετο και πολύ διαφορετικό γνωστικό κλάδο, ο οποίος σχετίζεται με την οργάνωση και διαχείριση βιβλιοθηκών και αυτόματων συστημάτων πληροφόρησης, αξιοποιώντας ορισμένα από τα τεχνολογικά εργαλεία που παρέχει η πληροφορική.

«Πατέρας» της Επιστήμης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και της «τεχνητής νοημοσύνης» θεωρείται ο Άλαν Τούρινγκ, δυσλεκτικός κρυπτολόγος αναλυτής και μαθηματικός, ο οποίος εργαζόταν στο κέντρο υποκλοπών των συμμάχων και έπαιξε ρόλο-κλειδί στην ήττα του άξονα κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αφού κατόρθωσε να «σπάσει» τον Κώδικα Αίνιγμα (Enigma), που χρησιμοποιούσαν οι γερμανικές δυνάμεις. Διατύπωσε τη γνωστική θέση ότι κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά που θα περιγραφεί με ακρίβεια, μπορεί να προσομοιωθεί από έναν υπολογιστή κατάλληλα προγραμματισμένο (Δυσλεκτικοί Κατάσκοποι για τη GCHQ, στο *Ελληνική Άμυνα και Τεχνολογία*, 58, σ. 111). «Η μαθηματική «Θεωρία της Πληροφορίας» (information theory), που ασχολείται με αυτά τα συστήματα, δεν ενδιαφέρεται κυρίως για το «νοηματικό» περιεχόμενο των συστημάτων που μεταβιβάζονται, αλλά για την πληροφορική τους χωρητικότητα σε σύγκριση με άλλα συστήματα, καθώς και με το θόρυβο ή το «διφορισμό» (αμφιλογία) εξαιτίας των οποίων μπορεί να διαστρεβλωθεί το μήνυμα» (Kalb, χ.χ., σ. 501). «Ένα κβαντικό σύστημα δύο καταστάσεων μπορεί εκτός από τις τιμές 0 και 1, που αντιστοιχούν στις δύο ιδιοκαταστάσεις του, να αποθηκεύσει και τιμές που αντιστοιχούν στις «ενδιάμεσες» καταστάσεις. Για να περιγράψουν αυτή τη δυνατότητα οι επιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο qubit, από τα αρχικά των λέξεων quantum και bit. Η ποσότητα της πληροφορίας που περιέχεται σε ένα «qubit» είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτή που περιέχεται σε ένα bit. Με άλλα λόγια, σε κάθε μέτρηση που αφορά ένα κβαντικό σύστημα δημιουργείται μια ποσότητα πληροφορίας και αυτό το γεγονός δεν λαμβάνεται υπόψη όταν χρησιμοποιείται ο (παραδοσιακός) τύπος του Shannon. Παρότι στην κλασική φυσική η πραγματικότητα είναι μια πρωταρχική έννοια, ανεξάρτητη και προγενέστερη της παρατήρησής της, στην ερμηνεία του Zelliger η πραγματικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πληροφορία που σχετίζεται με αυτή» (Κωσταντόγιαννης, 2010, σσ. 30-35).

Η δυνατότητα μετατροπής κάθε μορφής πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή έχει ως αποτέλεσμα την ενοποίηση των τερματικών συσκευών (ραδιόφωνο, τηλεόραση, τηλέφωνο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής). Αυτή η ενοποίηση συντελείται και στις υπηρεσίες και στα

δίκτυα που συνδέονται με την παροχή πληροφοριών μέσω αυτών των συσκευών. Οι καλωδιακές τηλεοπτικές εταιρίες, εκτός από τηλεόραση, προσφέρουν ταυτόχρονα τη δυνατότητα υπηρεσιών ραδιοφωνίας και τηλεφωνικής επικοινωνίας. Ψηφιακά δίκτυα, με συνδρομή, προσφέρουν υψηλή ταχύτητα πρόσβασης σε ψηφιακά ή ψηφιοποιημένα δεδομένα αλλά και σε υπηρεσίες μεγάλου εύρους ζώνης. *«Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η υποκειμενική αξιολόγηση της πληροφορίας, που σχετίζεται με τον παρατηρητή και τις αξίες που τον ενδιαφέρουν, ξεφεύγει τελείως από το πλαίσιο της «Θεωρίας της Πληροφορίας» (Ματάκιας, Τσιγκόπουλος, & Αμδίτης, 2003, σ. 105). Η δε νοηματοδότηση της πληροφορίας συμπεριλαμβάνει τη διαχρονική σταθερότητα και τη δι-υποκειμενικότητα της ανθρώπινης προσωπικότητας (Πρωτόπαπας, 2008). Δεν χρειάζονται πάντα μαθηματικά για να υπάρξει η απαραίτητη ακρίβεια στην ανάλυση ενός συστήματος. Στο όνομα της ακρίβειας και του ορθολογισμού, η μαθηματική επιστήμη εμφανίζεται ως η μοναδική μέθοδος προσέγγισης και μελέτης της κοινωνικής οργάνωσης, ενώ στην πραγματικότητα αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό αναπαραγωγής καπιταλιστικών και βιομηχανικών αντιλήψεων του 19^{ου} αιώνα στην Ευρώπη (Κωνσταντοπούλου, 2009, σ. 277).*

Με τη λέξη κομπιούτερ (υπολογιστής) στην καθομιλουμένη εννοούμε ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε για να κάνει αριθμητικούς υπολογισμούς (κομπιουτεράκι). Στην πραγματικότητα, όμως, ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής είναι μια γλώσσα μηχανής που η σπουδαιότητά της βρίσκεται στην ικανότητά του χρήστη να χειρίζεται μέσω αυτής γλωσσικά σύμβολα επικοινωνίας. Οι χρήστες εφαρμόζουν τις δυνατότητες του Η/Υ ως μέρος της ευρύτερης προσπάθειάς τους να επικοινωνήσουν και να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των συνανθρώπων τους, γράφουν, μιλάνε, υπολογίζουν, συγκρίνουν και αξιολογούν, εκφράζονται και δημιουργούν. Όλα αυτά δίνουν αξία στον Η/Υ και αναμένεται να αλλάξει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και του παραδοσιακού τρόπου μετάδοσης των σημαντικών γνώσεων, όπως συνέβη στο παρελθόν με την εφεύρεση της τυπογραφίας από τον Γουτεμβέργιο με επακόλουθα τη Μεταρρύθμιση και τον Διαφωτισμό (Hocason & Hooper, 2000, σσ. 537-552).

1.2. Το Διαδίκτυο (Internet) και ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web)

Ο όρος Internet προκύπτει από τα αρχικά των λέξεων International Networking που σημαίνει Διεθνές Δίκτυο. Στα ελληνικά ο όρος μεταφράζεται ως Διαδίκτυο. Το Internet

είναι σύστημα ενδοεπικοινωνίας, ενώ το World Wide Web είναι μέσο και τεχνική παραγωγής και παρουσίασης ψηφιακών πληροφοριών. Σήμερα το World Wide Web έχει κυριαρχήσει επί του Internet. Το Internet ξεκίνησε ως ένα ασφαλές σύστημα επικοινωνίας στις στρατιωτικές υπηρεσίες των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, με το οποίο θα ανταλλάσσονταν απόρρητες πληροφορίες, ένα είδος εσωτερικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το σύστημα αυτό επεκτάθηκε στον ακαδημαϊκό κόσμο, όπου αναπτύχθηκε λογισμικό (gopher) που θα βοηθούσε τους φοιτητές στις έρευνές τους. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας «links υπερκειμένου» (hyper-text link) επιτρέπει να συνδέονται ηλεκτρονικά ένας απεριόριστος αριθμός βάσεων δεδομένων, με συνέπεια αν κάποιος έχει πρόσβαση σε μία από αυτές τις βάσεις να έχει πρόσβαση και σε όσες άλλες είναι συνδεδεμένες ηλεκτρονικά με αυτήν. Δηλαδή, οποιαδήποτε πληροφορία ή δεδομένο είναι καταχωρημένο σε έναν δικτυωμένο υπολογιστή είναι προσβάσιμο και από τον χρήστη οποιουδήποτε άλλου Η/Υ, που είναι συνδεδεμένος στο ίδιο δίκτυο (Graham, 2001, σ. 43). Χαρακτηριστικό είναι ότι ο εφευρέτης του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web), ο Beners-Lee, απέφυγε να κατοχυρώσει την εφευρέσή του με δίπλωμα ευρεσιτεχνίας ή τα αντίστοιχα πνευματικά του δικαιώματα, ενέργεια που συγκρούεται άμεσα με την ιδεολογία του οικονομικού ορθολογισμού (όφελος – ζημία) του 19ου αιώνα (Καϊτατζή-Γουίτλοκ, 2003).

Με την πάροδο του χρόνου, οι δυνατότητες που πρόσφερε το Διαδίκτυο άρχισαν να αξιοποιούνται στον τομέα της προώθησης προϊόντων από επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στον χώρο του εμπορίου, και στη συνέχεια επεκτάθηκε και σε άλλους επιχειρηματικούς τομείς, ενώ παράλληλα μπορούσε να γίνει χρήση από τα νοικοκυριά και μεμονωμένους καταναλωτές. Η ανάπτυξη εφαρμογών και λογισμικού από εταιρίες που δραστηριοποιούνται στον δευτερογενή τομέα, οδήγησε στην αύξηση του πληθυσμού των χρηστών, εφόσον ο χειρισμός του Η/Υ και του Διαδικτύου γινόταν ευκολότερος και ταυτόχρονα υπήρχε πρόσβαση σε χρήσιμες πληροφορίες, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο του χρήστη. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώθηκαν αυτές οι «on line» σχέσεις εμποδίζει τον παραδοσιακό κρατικό έλεγχο και τη λειτουργία παραδοσιακών μορφών λογοκρισίας που επιβάλει το κράτος. Αυτό συνέβη γιατί όταν ξεκίνησαν οι «on line» μορφές αυτοοργάνωσης δεν υπήρχε ούτε κάποιο νομικό πλαίσιο που να τις καθορίζει, αλλά ούτε και εμφανής λόγος να δημιουργηθεί κάτι τέτοιο, λόγω του τεράστιου πλήθους των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και των χρηστών που το χρησιμοποιούν. Δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός κεντρικού Η/Υ (σέρβερ) για τη διακίνηση των πληροφοριών· ταυτόχρονα, αυτή η «on line» οργάνωση του δικτύου έχει τη μορφή πλέγματος, που

σημαίνει ακόμη και αν η ροή πληροφοριών εμποδιστεί (π.χ. σε κάποια ένωση του πλέγματος μπορεί να διέλθει από άπειρες άλλες ενώσεις-κόμβους) (Νέλας & Σούλης, 2001, σσ. 29-30).

Αυτό το πλέγμα διασυνδεδεμένων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και χρηστών αποτελεί μια μορφή κοινωνικής οργάνωσης, η οποία δεν περιορίζεται στα παραδοσιακά πλαίσια της κοινωνίας και του κράτους, αλλά αποτελεί δυνητικά ένα είδος παγκόσμιων σχέσεων έξω από τα παραδοσιακά όρια κοινωνικού και κρατικού ελέγχου που αφορούν τη ρύθμιση «γνωστικών συμβάσεων», τη διατύπωση απόψεων και κρίσεων, την εκδήλωση ενδιαφερόντων και προτιμήσεων, σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης κ.ά. (Γιαννακόπουλος, 2005, σ. 157).

Το ίδιο συμβαίνει και με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: με τη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου η διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών μεταμορφώνει τις εισερχόμενες πληροφορίες προκειμένου να τις επεξεργαστεί. Οι πληροφορίες πλέον δεν μεταδίδονται στον on line χώρο του Διαδικτύου με την παραδοσιακή προκαθορισμένη ιεραρχική σειρά (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο), αλλά διαχέονται ταυτόχρονα σε περισσότερους παράλληλους επεξεργαστές. Αυτό μετατρέπει τον «αγώνα» για τη δυνατότητα πρόσβασης στη πληροφορία σε «αγώνα» για την ταχύτητα επεξεργασίας της. Με αυτή την έννοια, το Διαδίκτυο του «εικονικού» δεν αποτελεί πανομοιότυπο αντίγραφο κάποιου άλλου «σχολείου» αλλά εναλλακτική μορφή του με πολλές ομοιότητες και διαφοροποιήσεις αναφορικά αφενός με, τη μετάδοση γνώσεων (γνωστική ψυχολογία) και, αφετέρου με μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας που αντιστρατεύεται τη φύση του παραδοσιακού σχολείου ως θεσμού (κοινωνιολογία). *«Το εικονικό δεν αποτελεί πανομοιότυπο κάποιου άλλου πράγματος, αλλά εναλλακτική του, είναι ένας εναλλακτικός τύπος οντότητας με ιδιότητες όμοιες και ανόμοιες με αυτό στο οποίο αντιτίθεται. Εάν αυτό είναι σωστό, το ερώτημα είναι αν αυτή η εναλλακτική μορφή επικοινωνίας αποτελεί από μόνη της ένα είδος οντότητας, και φύσης, που μας επιτρέπει να της αποδώσουμε μια ξεχωριστή μορφή πραγματικότητα»* (Graham, 2001, σ. 257).

«Η επιστήμη δεν είναι θεατής πια της φύσης και του διαδικτύου, αλλά αποτελεί μέρος των διαδράσεων μεταξύ του ανθρώπου, της φύσης και του διαδικτύου. Ο ρόλος της επιστήμης της φυσικής και της πληροφορικής είναι πλέον να μελετά τις διαδράσεις του επιστήμονα- χρήστη με αυτό» (Μαγγίνη, 2010, σ. 11). Το δε περιεχόμενο της έννοιας του «Λόγου» μετασχηματίζεται *«από την «κατασκευή και αναγνώριση των προτάσεων που σχηματίστηκαν σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας... στη μετάδοση σημασιών και στη*

χρησιμοποίηση της γλώσσας με τρόπο προσαρμοσμένο στο πλαίσιο, στον ομιλητή και στους στόχους της επικοινωνίας» (Δόλγυρα, 2005, σ. 18).

1.2.1. Το Ψηφιακό Χάσμα

Αρχικά οι Η/Υ λόγω υψηλού κόστους χρησιμοποιήθηκαν και στην εκπαίδευση όπως και σε άλλους τομείς ως ηλεκτρονικά εργαλεία που βοηθούσαν μόνο τον δάσκαλο: να δείχνει κάτι την ώρα του μαθήματος, π.χ. να διευκολύνει διανοητικές εργασίες, να διδάσκει καλά κάτι στους μαθητές, να εξετάζει τους μαθητές. Ακόμα και σήμερα στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως ένα εναλλακτικό εποπτικό μέσο, όπως π.χ. το διαφανοσκόπιο, η τηλεόραση, το video, ή ως μία εναλλακτική μορφή του βιβλίου- σχολικού εγχειριδίου με τη μορφή ηλεκτρονικού κειμένου. Εδώ ο προβληματισμός εστιάζεται στον όποιο ανταγωνισμό υπάρχει μεταξύ του μηνύματος- πληροφορίας που το κείμενο ή το εποπτικό μέσο περνά στο μαθητή και του μηνύματος που στέλνει ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του στη διδακτική πρακτική. Η διδασκαλία με τη βοήθεια Η/Υ αποσκοπεί στο να ελέγχεται και να καθοδηγείται ο μαθητής σε συγκεκριμένες κατηγορίες γνώσης από τον διδάσκοντα (Γιαζντανί, 1986, σσ. 147-148).

Ο συντηρητικός αυτός προσανατολισμός της χρήσης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών διαφοροποιείται ριζικά στα μέσα της δεκαετίας του 1970 με την τεχνολογική επανάσταση στη Silicon Valley (Καλιφόρνια των ΗΠΑ), όπου κατασκευάζονται φθηνοί και εύχρηστοι Η/Υ που αντικαθιστούν το χαρτί και το μολύβι, τη γραφομηχανή, το ντοσιέ, το κομπιουτεράκι και απλά επιτραπέζια παιχνίδια, με άμεσες επιπτώσεις στην παγκόσμια οικονομία. Την περίοδο αυτή κυριαρχεί η αντίληψη ότι μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης και πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες. Με την ανάπτυξη των ασιατικών αγορών (1990 κ.ε.) και την κρίση που δημιουργείται στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, εξαιτίας της χρήσης ασύρματων δικτύων, η έννοια του ψηφιακού χάσματος μετατοπίζεται από την ικανότητα χρήσης των νέων υπολογιστών στην ικανότητα των χρηστών να επωφελούνται από τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες. Η χαμηλής ποιότητας πρόσβαση μπορεί να είναι και βλαβερή για κάποιες ομάδες του πληθυσμού και να διευρύνει το ψηφιακό χάσμα (Πασχαλίδου, 2008, Loeder, 1998, σ. 4).

Μεγαλύτερη σημασία έχει πλέον η πρόσβαση και η ανάκτηση πληροφοριών όπως και η ικανότητα να συνεργάζονται με ωφέλιμο τρόπο οι χρήστες μεταξύ τους, η ικανότητα

δηλαδή συμμετοχής σε ψηφιακές κοινότητες. Το ίδιο το Διαδίκτυο² μετατρέπεται σε μία μορφή οργάνωσης που καλύπτει ανάγκες πληροφόρησης και συνεργασίας. Επιπλέον, διαμορφώνει και αναπαράγει κουλτούρα, η οποία ανταγωνίζεται τις παραδοσιακές μορφές αναπαραγωγής πληροφοριών, γνώσεων και κουλτούρας, μορφές όπως το σχολείο. «Ο χρήστης του διαδικτύου βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης η οποία τον ωθεί σε συνεχή ανάπτυξη. Ο χρήστης στο διαδίκτυο εκπαιδεύεται ασταμάτητα σε νέες εφαρμογές και υπηρεσίες. Ερχόμενος συνεχώς σε επαφή με νέες κοινότητες χρηστών προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις αναπτύσσει συμπεριφορές, μαθαίνει κώδικες επικοινωνίας» (Αρσένης, 2010, σ. 195).

Τα διαφορετικά είδη ψηφιακού χάσματος που αναφέρονται σήμερα είναι τα παρακάτω: α) χάσμα στην παροχή πληροφορίας, β) χάσμα στην πρόσβαση στην πληροφορία, γ) χάσμα στην ικανότητα χρήσης της πληροφορίας, δ) χάσμα στην ικανότητα επεξεργασίας της πληροφορίας, ε) χάσμα στην απορρέουσα γνώση. Συγκρίνοντας τα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας (media) με το Διαδίκτυο, αναφορικά με την ανάδυση του ψηφιακού χάσματος (digital divide & knowledge gap), διαπιστώνεται ότι στα παραδοσιακά μέσα media τα επίπεδα πρόσβασης και χρήσης είναι υψηλά και η παροχή πληροφορίας είναι ομοιογενής, ενώ στο Διαδίκτυο η πληροφορία είναι ετερογενής, έντονα διαφοροποιημένη και δυνητικά απεριόριστη. Η πρόσβαση δεν είναι πάντα δεδομένη και απαιτείται ο χρήστης να είναι ενεργητικός και επιδέξιος. Γίνεται δηλαδή λόγος για έντονο κατακερματισμό και διάσπαση του διαδικτυακού κοινού αλλά και για επικοινωνιακά «γκέτο» (Bonfadelli, 2002).

Αν και δεν συμφωνούν όλοι οι εμπειρογνώμονες για την έννοια του ψηφιακού χάσματος, ωστόσο συμφωνούν με την έννοια ότι αυτό αναφέρεται, όχι μόνο στο θέμα του ποιος έχει άμεση πρόσβαση στην τεχνολογία, διαθέτει δηλαδή σύνδεση, αλλά και στο ποιοι και με ποιο τρόπο ωφελούνται πραγματικά από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η δικτυακή πραγματικότητα, αφενός, και η κοινωνική πραγματικότητα, αφετέρου, δεν μπορούν να εξεταστούν ως δύο ξεχωριστοί και απομονωμένοι παράγοντες αλλά ως απολύτως συμβατοί καθώς τα ενεργητικά τους πεδία αλληλεπιδρούν, συμπορεύονται ή και συγκρούονται κατά περίπτωση. Είναι σαφές ότι η όποια μελέτη και προσέγγιση της επίδρασης της Πληροφορικής και του Διαδικτύου στην εκπαίδευση περνά από τη χρήση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου (εποπτικό μέσο), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης μηχανής και τελικά στην απόκτηση εφαρμοσμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (soft skills),

²On line, digital ή virtual communities

που έχουν ως προαπαιτούμενο μια στοιχειώδη υποδομή σε γνώσεις κοινωνικών επιστημών παρά σε γνώσεις τεχνολογίας και προγραμματισμού.

Κεφάλαιο Δεύτερο

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να διασαφηνιστεί ή έννοια του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών (Hidden curriculum) ο τρόπος που προσεγγίζεται και η ιστορική εξέλιξη της έννοιάς του. Επίσης οριοθετείται σε σχέση με τις έννοιες Πρόγραμμα Σπουδών και Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

2.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών: Παράλληλο και Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum) περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης οι οποίες σχεδιάζονται και καθοδηγούνται από το σχολείο, είτε ασκούνται σε ομάδες είτε μεμονωμένα, εντός ή εκτός του σχολείου. Η ιδέα του Προγράμματος Σπουδών δεν είναι νέα,³ αλλά ο τρόπος που το αντιλαμβανόμαστε έχει αλλάξει και υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το νόημα. Πολλοί εξισώνουν ακόμα ένα Πρόγραμμα Σπουδών με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, π.χ. επίσημα έγγραφα που καθορίζουν μια σειρά από διαλέξεις, μαζί με κάποιες συμπληρωματικές σημειώσεις, και οδηγούν σε εξετάσεις (μορφή με την οποία πολλοί από εμάς έχουν εξοικειωθεί). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να είναι, εν μέρει ή στο σύνολο του, καθορισμένο από κάποια θεσμική αρχή (για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα). Με αυτή τη έννοια, κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα εντάσσεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελεί έκφραση πολιτικών επιλογών (Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους).

Ταυτόχρονα με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, λειτουργεί και το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, ως διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, όπου εσωτερικεύονται αξίες, όπως η υπακοή και η ευπείθεια, οι οποίες διαιώνίζουν τις παραδοσιακές δομές ίσως αποτελεσματικότερα από ό,τι η σκόπιμη

³Θεωρία προγράμματος σπουδών και πρακτικής, υπό το πρίσμα του Αριστοτέλη, είναι η κατηγοριοποίηση των γνώσεων σε τρεις κλάδους: τη θεωρητική, την παραγωγική και την πρακτική.

διδασκαλία που προβλέπει το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι δε λειτουργίες του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών πολλές φορές εκτελούνται ανοικτά και έχουν το σεβασμό από όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας υπό την έννοια ότι συμπορεύονται με τις τρέχουσες λογικές για τη δημόσια εκπαίδευση (Valance, 1973, σ. 1).

Το Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται σε όλα όσα κάνει ένα σχολείο για να υποστηρίξει την εκπαίδευση των σπουδαστών. Επίσης, περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτικών και των πρακτικών που αναφέρονται στο περιεχόμενο, καθώς και το σύνολο των τρόπων με τους οποίους μπορεί να διδαχθεί το περιεχόμενο ώστε να γίνει κτήμα των μαθητών. Λαμβάνει υπόψη το υπόβαθρο σπουδαστών, τις οργανωτικές ρυθμίσεις, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις πρακτικές υποβολής εκθέσεων. Η χρήση αυτού του όρου υποθέτει ότι τα σχολεία είναι αρμόδια για κάτι περισσότερο από την προφανή μετάδοση της γνώσης, επειδή συμβάλλουν επίσης στην κοινωνικοποίηση των σπουδαστών με την εσωτερίκευση συστημάτων κανόνων και αξιών. Οι κανόνες, οι αξίες και οι κοινωνικές προσδοκίες εμμέσως εσωτερικεύονται από τους μαθητές μέσα από τον τρόπο της διδασκαλίας -και όχι από την επίσημα προτεινόμενη μεθοδολογία- από τον άτυπο τρόπο χρήσης και εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού και των οργανωσιακών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής μονάδας. Η επιρροή που ασκείται από το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι ίση ή μεγαλύτερη από αυτήν που επιφέρει το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Εντούτοις, η μετάδοση του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών δεν είναι προφανής στους συμμετέχοντες, ούτε προκύπτει από τους δηλωμένους εκπαιδευτικούς στόχους του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

2.2. Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)

2.2.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Ο όρος Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί απόδοση στα νέα ελληνικά των όρων Hidden Curriculum και Unwritten Curriculum και αντιδιαστέλλεται με τον όρο Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Didactic Curriculum) που διαμορφώνεται και επιβάλλεται από την Πολιτεία (Kentli, 2009, σ. 83).

Ο όρος στα ελληνικά αποδίδεται και με τις εκφράσεις «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα», «Λανθάνον Πρόγραμμα Σπουδών», «Παραπρόγραμμα», «Αφανές Πρόγραμμα», «Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών» (Μαρμαρινός, 1992, Χατζηγεωργίου, χ.χ.).

Από τις εκφράσεις αυτές στη παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος «Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών», γιατί ανταποκρίνεται πληρέστερα σε σχέση με τον αντιδιατελλόμενο παγιωμένο όρο Επίσημο ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στον οποίο περιγράφονται οι διαδικασίες με τις οποίες η Πολιτεία προσπαθεί να καθορίσει τους σκοπούς και στόχους (περιεχόμενο), τη διδακτέα ύλη (syllabus), τη μεθοδολογία και την αξιολόγησή του, δηλαδή το τι διδάσκεται στις σχολικές μονάδες.

Οι υπόλοιπες εκφράσεις χρησιμοποιούνται κυρίως από μελετητές που αντιμετωπίζουν το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως τετελεσμένο γεγονός, και αναζητούν τις αποτελεσματικότερες εφαρμογές για την υλοποίησή του. Ονομάζοντας «Κρυφό» ή «Παραπρόγραμμα» το Hidden Curriculum, το προσεγγίζουν ως μία «παρενέργεια» που εμποδίζει την υλοποίησή ή και τον σχεδιασμό ενός νέου τύπου Αναλυτικού Προγράμματος (Μαρμαρινός, 1992, σ. 8). Θεωρούν ότι το «Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών» δεν μπορεί να έχει σχέση με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως αυτό διατυπώνεται από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους αρμόδιους φορείς, και του αποδίδουν αρνητικό χαρακτηρισμό.

Από τις διάφορες εκφράσεις στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, ο οποίος δηλώνει την ύπαρξη ενός κοινωνικού φαινομένου που καθορίζει το τι πραγματικά ενστερνίζονται οι μαθητές μέσα από τη σχολική διαδικασία, ανεξάρτητα από το πόσο αυτό διαφοροποιείται ή ταυτίζεται με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόκειται δηλαδή για το πραγματικό Πρόγραμμα Σπουδών που υλοποιείται στο πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας.

2.2.2. Η πολυπλοκότητα του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

Στη μελέτη του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών υπεισέρχονται πολλές μεταβλητές και επιμέρους στοιχεία που επηρεάζουν το περιεχόμενο του και τον τρόπο ερμηνείας του. Αυτό εξηγεί και το χαρακτηρισμό «Hidden» που δίνεται στη ξένη βιβλιογραφία. Ουσιαστικά αυτή η περιπλοκότητα και η απροσδιοριστία κάνουν το

περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών αφανές για έναν άπειρο - μη υποψιασμένο- παρατηρητή (Myles, Trautman, & Schelvan, 2004, σ. 6).

Παραδείγματα αυτής περί πολυπλοκότητας είναι: α) η ασυμφωνία μεταξύ λεγομένων και γλώσσας του σώματος, όπου λεκτικά, εξαιτίας του εσωτερικού ή εξωτερικού κοινωνικού ελέγχου, ένας καθηγητής ή μαθητής λέει ότι συμφωνεί και αποδέχεται μία κατάσταση, ενώ οι εκφράσεις του προσώπου ή ο τόνος της φωνής του δείχνουν το αντίθετο, β) η διαφορά με την οποία ερμηνεύεται η ίδια συμπεριφορά σε διαφορετικές ηλικίες καθώς και η διαφορετική ερμηνεία της ίδιας συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο, γ) η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς ανάλογα με το ποιος άλλος είναι παρών (συνομήλικος, γονέας, δάσκαλος, διευθυντής), δ) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας που επικρατεί στη σχολική μονάδα και τα οποία καθορίζουν, εάν τα λεκτικά ή τα μη λεκτικά μηνύματα καθορίζουν το πραγματικό νόημα των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται (Myles, Trautman, & Schelvan, 2004, σσ. 6-8).

Ως απροσδιόριστοι χαρακτηρίζονται εκείνοι οι παράγοντες που στην πραγματικότητα αποδιοργανώνουν τη λειτουργία των θεσμών, προκαλώντας αυτό που αποκαλούμε κρίση θεσμών, και φανερώνουν το περιεχόμενο (σύσταση) της κοινωνικής οργάνωσης και ειδικότερα της ιδεολογικής της δομής. Καθορίζουν, δηλαδή το τι συμβαίνει στην πράξη στο πλαίσιο των θεσμών και των οργανώσεων και τη μελλοντική τους εξέλιξη· και τελικά, αφού συμβαίνουν μέσα στις δομές και τις καθορίζουν, αυτή η απροσδιοριστία αποτελεί ένα είδος επιστημολογικού ευφημισμού. Σε καμία περίπτωση ο χαρακτηρισμός αυτών των παραγόντων ως απροσδιόριστων δεν σημαίνει ότι είναι ασταθείς ή αστάθμητοι, και προσεγγίζονται όχι με τη φαινομενολογία αλλά με μεθοδολογίες όπως αυτή του μαρξισμού, της ψυχανάλυσης και της κβαντικής φυσικής (Βέλτσος, 1979, σσ. 162-165).

2.2.3. Τι είναι το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum) είναι κομμάτι της σχολικής κουλτούρας κάθε συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, θεωρείται ως πρόγραμμα σπουδών, ανεξάρτητο από το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Vallance, 1973, Wren, 1993, Apple, 1993, σ. 126).

Η βασική ιδέα είναι ότι το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών εκφράζει το ότι τα σχολεία κάνουν περισσότερα από το να μεταδίδουν απλώς γνώσεις, όπως ορίζεται στην επίσημη διδακτέα ύλη (syllabus). Πίσω από αυτό βρίσκεται η κριτική των κοινωνικών

επιπτώσεων, το πολιτικό υπόβαθρο και τα πολιτιστικά αποτελέσματα των σύγχρονων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αν και αρχικά οι πρώτες προσεγγίσεις-αναλύσεις είχαν ως αντικείμενο τον προσδιορισμό του αντιδημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου, αργότερα, οι μελέτες έλαβαν διάφορες αποχρώσεις, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που ασχολούνται με τον σοσιαλισμό, τον καπιταλισμό, και τον αναρχισμό στην εκπαίδευση. Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει όλα όσα δεν διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή όσα εσωτερικεύουν οι μαθητές από την αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον -άσχετα αν επίσημα είναι ή δεν είναι αντικείμενο διδασκαλίας, αν είναι δηλαδή καταγραμμένα στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών η όχι- τα οποία όμως έχουν σημαντική επίδραση στο τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο. Περιλαμβάνει αξίες, στάσεις, πιστεύω και τρόπους εκμάθησης-επικοινωνίας των ατόμων στα σχολεία (Doganay & Sari, 2009).

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως κομμάτι της κουλτούρας της σχολικής μονάδας είναι έξω από το Επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο διαμορφώνεται από την Πολιτεία (Υπουργείο Παιδείας). Η σχολική κουλτούρα είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που καθορίζει σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι επίσημοι στόχοι του σχολικού προγράμματος γενικά, και ταυτόχρονα διαμορφώνει τις αξίες που εσωτερικεύονται από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Καθορίζει το τι μαθαίνει κανείς σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα και πόσο αποτελεσματικά (Wren, 1993).

Στην εκπαίδευση, το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες πολιτιστικές αξίες και στάσεις (όπως π.χ. η υπακοή στην εξουσία, η ακρίβεια, και η καθυστέρηση της ικανοποίησης, κ.α.) εσωτερικεύονται από τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης δηλαδή από την αλληλεπίδραση τους με την οργάνωση της διδασκαλίας και την δομή (οργανωτική και περιβαλλοντική) των σχολείων. Αναφέρεται σε όλα όσα συμβαίνουν μέσα στις σχολικές μονάδες και έχουν ενσταλαχτεί με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (εσωτερίκευση -ενσωμάτωση) στους σπουδαστές τους. Είναι κομμάτι της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας κάθε σχολικής μονάδας και περιλαμβάνει αξίες, πρακτικές, πιστεύω, και τρόπους επικοινωνίας όλων όσων συμμετέχουν σε αυτήν για την επίτευξη από κοινού αποδεκτών σκοπών και στόχων. Η σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικά, και ειδικά στην εσωτερίκευση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του μαθητή. Ουσιαστικά το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στο «acquiring» και όχι στο «teaching» και «learning» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3 . Προσεγγίσεις και Οπτικές του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

2.3.1. Πολιτιστική και διαθρωτική-οργανωτική πλευρά του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών προσεγγίζεται από δύο διαφορετικές πλευρές: μία πολιτιστική ή εξωτερική και μία διαθρωτική- οργανωτική ή εσωτερική.

α) **Η πολιτιστική** αφορά την αναπαραγωγή ή τον μετασχηματισμό της υπάρχουσας κουλτούρας. Κυρίως με αυτό το θέμα έχουν ασχοληθεί η Jean Anyon και ο Michael Apple και, συγκεκριμένα, με την επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας και της επικρατούσας κοινωνικοοικονομικής ιεραρχίας, οι οποίες λειτουργούν με την σειρά τους εις βάρος της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Για παράδειγμα, στις σχολικές μονάδες, τονίζονται μέσω εορταστικών επετείων και άλλων εκδηλώσεων χαρακτηριστικά, πολιτικών συστημάτων και αρχών, όπως είναι το ένα άτομο-μία ψήφος, ο κανόνας της πλειοψηφίας, τα δικαιώματα των μειονοτήτων, ο χωρισμός εκκλησίας και κράτους, η ισότητα ενώπιον του νόμου, η παθητικότητα, η ακρίβεια, καθώς και ο σεβασμός προς την εξουσία κ.ά. (Μαρμαρινός, 1992, Combleth, χ.χ.).

β) **Η διαθρωτική-οργανωτική** αφορά την ιεράρχηση των μαθημάτων και κατ' επέκταση των καθηγητών που διδάσκουν τα αντίστοιχα αντικείμενα (το γόητρο των καθηγητών μεταξύ των μαθητών τους, μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και οι υψηλότερες οικονομικές απολαβές μέσα από φροντιστηριακά μαθήματα). Για παράδειγμα, η ανάγνωση είναι η πιο σημαντική στη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ τα μαθηματικά είναι το πιο σημαντικό αυτόνομο μάθημα του σχολείου. Αυτό γίνεται σαφές αν προβλέπονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας περισσότερος χρόνος για τα μαθήματα αυτά από ό,τι για άλλα, π.χ. για τα μαθήματα των λεγόμενων θετικών επιστημών σε σχέση με τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, αν κάποια μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου προγραμματίζονται να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες. Επίσης σημαντικό είναι και το αν ελέγχεται η επίδοση των μαθητών σε αυτά πιο συχνά από ό,τι άλλα θέματα ή δεξιότητες (ό.π.).

2.3.2. Προσεγγίσεις του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών (οπτικές).

Η Vallance (1973), αναφέρει ότι μπορούμε να το μελετήσουμε το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών από τρεις διαφορετικές οπτικές:

α) Με βάση το πλαίσιο σχολικής μονάδας, όπου περιλαμβάνει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μαθητή-καθηγητή, την κτηριακή και οργανωτική δομή της τάξης ή των τάξεων και το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα που πρέπει να εφαρμόσουν οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

β) Με βάση την εκπαίδευση, ως κοινωνικό θεσμό, όπου το σχολείο ως ένας κανονιστικός θεσμός, εκτός από τη μετάδοση προκαθορισμένων κατηγοριών γνώσης, ενσταλάζει, παράλληλα, αξίες και κανονιστικά πρότυπα που συντηρούν την υπάρχουσα κοινωνική δομή.

γ) Με βάση την εκπαίδευση, ως Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους, όπου το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών σε ένα βαθμό δεν είναι παθητικό αλλά σκόπιμο (όχι και τόσο κρυφό-«hidden»), διαμορφωμένο από κυρίαρχες ομάδες στο πλαίσιο της εξουσίας του κράτους, με στόχο να αναπαράγουν την ιδεολογία τους και κατ' επέκταση τη κυριαρχία τους και τα όποια συμφέροντά τους.

2.4. Ιστορική εξέλιξη του περιεχομένου του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών

Η έννοια του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών έμμεσα εμφανίζεται για πρώτη φορά στο βιβλίο του Emile Durkheim⁴, *Moral Education*, όπου δέχεται ότι οι μαθητές μέσα στα σχολεία ενσωματώνουν αξίες και κανόνες συμπεριφοράς οι οποίες δεν συνδέονται με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το περιεχόμενο των βιβλίων του μαθητή ή τα αντίστοιχα του καθηγητή. Ο Robert Dreeben, στο βιβλίο «*What is learned in classroom?*» το 1967, δείχνει ότι ένα μεγάλο τμήμα της προσωπικότητας του μαθητή, το οποίο διαμορφώνεται την περίοδο της φοίτησής, είναι καθοριστική για το είδος της ανάπτυξής του και καθορίζεται από τη συμμετοχή του στις παροδικές ομάδες των συμμαθητών του (Kentli, 2009, σσ. 83-88).

⁴Emile Durkheim (1858-1917).

Ο όρος «Hidden Curriculum» (Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών) χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από το Philip Jackson στο βιβλίο του «*Life in Classrooms*», το 1968, για να περιγράψει τους μηχανισμούς -συνομηλικών και καθηγητών- που εξαναγκάζουν το μαθητή να εσωτερικεύσει την πειθαρχία, την παθητικότητα και την αναστολή αυθόρμητων συμπεριφορών οι οποίες έχουν ήδη διαμορφωθεί από το οικογενειακό περιβάλλον του. Το 1976, οι Bowles και Gintis στο *Schooling in Capitalist America* υποστηρίζουν ότι μέσα από το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολείο στέλνει ένα ισχυρό μήνυμα στους μαθητές που αφορά τη διανοητική τους ικανότητα (αυτοεκτίμηση-αυτοεικόνα), με αποτέλεσμα να καθορίζονται οι μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και η θέση τους στην παραγωγική διαδικασία (ό.π.).

Η Jane Martin, το 1976, στο άρθρο *What should we do with a hidden curriculum when we find one*; αναφέρει ότι το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να ανακαλυφθεί στην κοινωνική δομή της τάξης, στον τρόπο που ασκεί εξουσία ο δάσκαλος, στους κανόνες που διέπουν τη σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Οι τυποποιημένες δραστηριότητες εκμάθησης, το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορούν να είναι πηγές, όπως μπορεί να είναι πηγή και η χρήση της γλώσσας του δασκάλου, των διδακτικών εγχειριδίων, των συστημάτων διδασκαλίας που ακολουθούνται (μεθοδολογία), και οι προτεραιότητες του Επίσημου Προγράμματος Σπουδών (ο.π.).

Η Jean Anyon το 1980 στο άρθρο *Social Class and the Hidden Curriculum of Work* αφού μελέτησε και συνέκρινε πέντε σχολικές μονάδες (δύο) επαγγελματικά σχολεία σε εργατικές συνοικίες, ένα μέσο σχολείο τύπου λυκείου, ένα μέσο σχολείο τύπου γυμνασίου, και ένα σχολείο που απευθύνεται σε μαθητές της ελίτ), παρατήρησε ότι οι μαθητές στα «κατώτερα-φτωχά» σχολεία προετοιμάζονται να γίνουν υπάκουοι εργάτες ενώ τα παιδιά στο σχολείο της ελίτ προετοιμάζονται για να γίνουν ηγέτες και να αναζητούν την γνώση (Anyon, 1980).

Ο Michael Apple, το 1982 στο *Education and Power*, υποστηρίζει, ότι μέσα από το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές μαθαίνουν να υπακούουν σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Apple, 1993).

Ο Giroux το 1983, στο *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis*, καθορίζει το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως τα μη δηλωμένα ρητά πρότυπα συμπεριφοράς, αξιών, και πεποιθήσεων που διαβιβάζονται και ενσωματώνονται στους σπουδαστές μέσω των ρόλων που δομούν οι

επαναλήψεις και οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο ως ίδρυμα γενικά και στη σχολική τάξη ειδικότερα (Kentli, 2009).

Ο Lynche, το 1989, στο *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*, διαφοροποιείται από τις υπάρχουσες θεωρίες, που παρουσιάζουν τον μαθητή ως παθητικό δέκτη των μηνυμάτων του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών, και υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσα από τις διαδικασίες συμμετοχής επηρεάζουν το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών. Αργότερα το 2001, στο «*Theory and Resistance in Education* ο Giroux υποστηρίζει ότι μέσω του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών στα σχολεία οι μαθητές είναι δυνατό να κατανοήσουν και να αντισταθούν στους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους και να ενισχυθούν δυνατότητες για κοινωνική αλλαγή και αναδιοργάνωση (ό.π.).

Συνοψίζοντας, το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να προσδιοριστεί από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο συγκεκριμένο περιβάλλον σχολικής μονάδας. Οι ακούσιες και απροσδιόριστες αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μεταξύ δασκάλων και μαθητών καθορίζουν ή διαφοροποιούν το τι τελικά αποκομίζουν/ενστερνίζονται⁵ οι μαθητές από το πέρασμά τους από το σχολείο, καθώς και τις σχέσεις κυριαρχίας και αντίστασης που αναπτύσσονται μέσα στις σχολικές μονάδες.

Το τι είδους μάθηση παράγεται τελικά στα σχολεία είναι αποτέλεσμα του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών γι' αυτό είναι και κρίσιμη η μελέτη του.

⁵Acquiring

Κεφάλαιο Τρίτο

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η επίδραση που ασκεί το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών ως κομμάτι της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και του σχολείου ως Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

3.1 Εννοιολογικές Διασαφήσεις

«Στην ευρύτερη ψυχολογική του έννοια ο όρος σύστημα προσωπικότητας (personality system) ή προσωπικότητα (personality) σημαίνει την οργάνωση ολόκληρης της συμπεριφοράς ενός ατομικού οργανισμού καθώς και την ίδια την προκύπτουσα οργανωμένη συμπεριφορά. Ο όρος σύστημα προσωπικότητας ή κοινότερα προσωπικότητα, υπήρξε φορέας ποικίλων νοημάτων στην καθομιλουμένη, αλλά και σε πεδία όπως ή θεολογία, η βιολογία, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία» (Swanson, 1972, σ. 815).

Στην παρούσα μελέτη, με τον όρο προσωπικότητα δίνεται το τεχνικό νόημα της συμπεριφοράς, η οποία προσανατολίζεται προς την επίτευξη προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε διάφορες καταστάσεις διαμέσου της ανάλωσης ενέργειας που ρυθμίζεται από δεοντολογικούς κανόνες. Με βάση αυτόν τον ορισμό αποκλείονται οι αυτόνομες αντανεκλαστικές αντιδράσεις ή οποιεσδήποτε άλλες «συμπεριφορές» που δεν βασίζονται στην εμπειρία του παρελθόντος και δεν προϋποθέτουν ότι το υποκείμενο που ενεργεί ή πράττει έχει τη δυνατότητα να διαλέξει μεταξύ εναλλακτικών επιθυμητών δράσεων και αποτελεσμάτων (ό.π.).

3.2. Άρρητες Θεωρίες Προσωπικότητας– Στερεότυπα- Κοινωνικές Αναπαραστάσεις

Οι θεωρίες αυτές αφορούν γενικές πεποιθήσεις, οι οποίες εξετάζονται κυρίως με τη συχνότητα και τη μεταβλητότητα ενός ομοιόμορφου χαρακτηριστικού σε ένα πληθυσμό. Είναι απόψεις διαμορφωμένες από την καθημερινή εμπειρία, όχι επιστημονικά θεμελιωμένες, και με βάση αυτές οι άνθρωποι κρίνουν τη συμπεριφορά των συνανθρώπων τους ή και τη δική τους, με σκοπό την πρόβλεψη. Άνθρωποι με κοινές απόψεις μπορούν να προβλέπουν τη συμπεριφορά ο ένας του άλλου άρα και να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα. Για να έχουν οι άνθρωποι αποτελεσματική συνεργασία, χρειάζεται να μιλούν απλά και κατανοητά για πράγματα τα οποία έχουν κατηγοριοποιήσει και σηματοδοτήσει από το παρελθόν με ομοιόμορφο και κοινό τρόπο. Η όποια πληροφορία προσλαμβάνεται και χρησιμοποιείται στη μεταξύ τους επικοινωνία απλοποιείται με βάση τις κοινές εμπειρίες του παρελθόντος, ώστε να γίνεται κατανοητή από όλα τα συνεργαζόμενα μέλη (Leyens, 1996, σ. 67).

Ο όρος στερεότυπα ή στερεοτυπικές αντιλήψεις εισήχθη στην κοινωνική ψυχολογία από τον αμερικάνο Lippmann το 1922. Μία εκλαϊκευμένη προσέγγιση των στερεοτύπων είναι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν κρίνουν με βάση τα γεγονότα ή τα πράγματα, αλλά με βάση τις δικές τους παραστάσεις για τα γεγονότα, δηλαδή με βάση εικόνες και σχήματα δημιουργημένα από πριν. Μεταξύ της πραγματικότητας και της αντίληψης της πραγματικότητας παρεμβάλλονται συνεχώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, με αποτέλεσμα η όποια ανθρώπινη κρίση να καθορίζεται από αυτές (Maisonneuve, 1964, σσ. 70-71).

Τα στερεότυπα ή στερεοτυπικές αντιλήψεις αποτελούν μορφή άρρητων θεωριών προσωπικότητας και αναφέρονται στο σύνολο των μελών μιας ομάδας σε σχέση με το σύνολο των μελών μιας άλλης ομάδας ή της δικής τους· οι αντιλήψεις αυτές υφίστανται ως σχέσεις μελών ομάδας προς μέλη ομάδας (Leyens, 1996, σ. 88).

Ο όρος κοινωνικές ή συλλογικές αναπαραστάσεις εισήχθη από τον Moscovici το 1961 και αποτελεί εξέλιξη της έννοιας των συλλογικών αναπαραστάσεων του Ντυρκάιμ. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι σύνολα εννοιών, προτάσεων και εξηγήσεων που παράγονται στην καθημερινή ζωή στη διάρκεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας για την ανακάλυψη και την εξήγηση της πραγματικότητας. Υπάρχουν στον νου των ανθρώπων

αλλά και σε κυκλοφορία μέσα στην κοινωνία, όπου μεταβιβάζονται από άμεσες συνομιλίες και από το περιεχόμενο των ΜΜΕ (έντυπα, ραδιοτηλεοπτικά, ηλεκτρονικά).

Ο όρος «κοινωνική αναπαραστάση» περικλείει οτιδήποτε έχει σχέση με τις σκέψεις που κάνουν καθημερινά οι άνθρωποι. Πρόκειται για αναπαράσταση της πραγματικότητας επεξεργασμένη και δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να γνωστοποιηθεί και να κατανοηθεί από ανθρώπους που συνυπάρχουν και συνεργάζονται στο πλαίσιο ομάδων και κοινοτήτων, σε σχέση με το φυσικό, το κοινωνικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον στο οποίο συμβιώνουν. *«Είναι μια κοινωνιογνωστική διεργασία μέσα από την οποία το υποκείμενο πλησιάζει το αντικείμενο, το οποίο μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, ένα πράγμα, ένα γεγονός, μια ιδέα, μια θεωρία... Η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα η αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο»* (Μαντόγλου, 1996, σσ. 15-16).

3.2.1. Σχέση κοινωνικών αναπαραστάσεων και κουλτούρας

Η κοινωνική αναπαράσταση είναι μια κοινωνιογνωστική δομή, η οποία αποτελείται από λεκτικές προτάσεις, πράξεις, εκτιμήσεις και αποτελούν αυτό που ονομάζουμε άποψη. Η οργάνωση αυτού του «κόσμου των απόψεων» επηρεάζεται αφενός από την κοινωνική τάξη, την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο του κάθε μέλους μιας κοινωνικής ομάδας και αφετέρου και από το κοινά αποδεκτό αξιολογικό σύστημα που επικρατεί (κυριαρχεί) σε κάθε κοινωνίας (Μαντόγλου, 1996, σ. 25).

Η κουλτούρα είναι ένα σύνολο σταθερά επαναλαμβανόμενων τρόπων σκέψης, συμπεριφορών και συναισθημάτων που έχουν εσωτερικευθεί-αφομοιωθεί από την πλειονότητα των μελών μιας κοινωνίας. Με βάση αυτό το σύνολο δίνεται η δυνατότητα σε αυτά τα μέλη προβλέποντας και αναμένοντας τις αντιδράσεις των άλλων μελών να εναρμονίζουν την συμπεριφορά τους και να εμφανίζεται το φαινόμενο της κοινωνικής συνοχής και κοινωνικής σταθερότητας (Γκιζελή, 1987, σ. 171).

Η κουλτούρα, γενικά, αναφέρεται στις αξίες, τις στάσεις, τις συνήθειες, τις πεποιθήσεις κτλ. ενός έθνους, ενός λαού ή μιας πολιτισμικής ομάδας. Η κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο αλληλοϋποστηριζόμενων βασικών παραδοχών, που εφευρέθηκαν, ανακαλύφθηκαν ή αναπτύχθηκαν από τα μέλη συγκεκριμένων ομάδων, κατά τη διάρκεια διαδικασιών προσπάθειας συνύπαρξης και συνεργασίας για να επιβιώσουν σε σχέση με απειλές από το περιβάλλον. Αυτές οι παραδοχές έχουν λειτουργήσει αρκετά καλά

ώστε να θεωρούνται έγκυρες και κατά συνέπεια να πρέπει να μεταδοθούν με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο από τα παλαιότερα στα νεότερα μέλη των ομάδων ως ο καταλληλότερος τρόπος αντίληψης, σκέψης και συναισθηματικής αντιμετώπισης των απειλών (Κάντας, 1995, σ. 75 & 78).

Η σχέση κουλτούρας και κοινωνικής αναπαράστασης είναι προφανής, το ερώτημα όμως είναι αν η κουλτούρα είναι μια μεταβλητή που επηρεάζει τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων ή οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν μέρος της κουλτούρας.

3.3 Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας και Εθνική Κουλτούρα

Παρότι μελετητές, όπως ο Κάντας (1995 σ. 100), θεωρούν ότι δεν έχει αποδειχθεί με αναμφισβήτητο τρόπο, η σχέση εθνικής και οργανωτικής κουλτούρας, άλλοι όπως, οι Αλεξιάς και Βάγιας, υποστηρίζουν ότι η οργάνωση, εκτός από τη ρύθμιση των απλών κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο λειτουργίας της, αποτελεί, ταυτόχρονα, και φορέα κοινωνικοποίησης, μέσα στον οποίο αναπαράγονται οι ισχύουσες κοινωνικές σχέσεις, που εξυπηρετούν όχι μόνο τις ανάγκες των μελών της, αλλά και τα συμφέροντα κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. «*Η οργάνωση δηλαδή αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο αναπαράγει στη δόμησή της την ίδια τη δομή και την ανάπτυξη της κοινωνίας, ιδιαίτερα αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας* (Αλεξιάς & Βάγιας, 2008, σ. 47).

Το οργανόγραμμα, ο χώρος και το περιεχόμενο των μαθημάτων της σχολικής μονάδας καθορίζεται από την κρατική εξουσία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η διαδικασία της μάθησης ρυθμίζεται από απρόσωπους κανόνες και διαδικασίες που προϋποθέτουν εξορθολογισμό, κανονικότητα και κωδικοποίηση, δηλαδή στοιχεία που αποτελούν θεσμική διαδικασία. Οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται (π.χ. ο διευθυντής προς τους καθηγητές και τους μαθητές, οι καθηγητές μεταξύ τους, ο καθηγητής προς τους μαθητές), επιβάλλονται ως αυτονόητο δικαίωμα, ενώ οι εξουσιαζόμενοι θεωρούν αυτονόητο ότι πρέπει να συμμορφωθούν (Αλεξιάς & Βάγιας, 2008).

Τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα συστήματα αξιών, οι πληροφορίες ως ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη, θετικά ή αρνητικά φορτισμένα και ιεραρχημένα, θεωρούνται συντηρητικά, με την έννοια ότι η παράλληλη και αφανής αποστολή του σχολείου είναι η διατήρηση και η μετάδοση καθορισμένων κατηγοριών γνώσης που προϋπάρχουν

(Καβαλλιεράτου, 2006, σ. 41). Τα σχολεία δηλαδή-όπως και τα πανεπιστήμια- είναι χώροι όπου διδάσκοντες και διδασκόμενοι δοκιμάζουν τις δυνατότητες επιβεβαίωσης, χώροι αναμετρήσεων και χώροι έκφρασης, είναι εργαστήρια διαμόρφωσης της κοινωνίας. Οι σχέσεις αυτές αποτελούν σχέσεις πειθάρχησης του υποκειμένου (καθηγητή – μαθητή) σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, επομένως διαμορφώνουν ιδεολογία. Κατά συνέπεια το σχολείο, μεταξύ άλλων, αποτελεί και ιδεολογικό μηχανισμό της κρατικής εξουσίας. Τέτοιος όμως χώρος είναι επίσης και το Διαδίκτυο.

3.3.1. Κύριοι μηχανισμοί εγκαθίδρυσης και διατήρησης (ή αλλαγής) της κουλτούρας μιας οργάνωσης

Οι βάσεις για την κουλτούρα μιας οργάνωσης διαμορφώνονται από τα πρώτα μέλη που συνεργάστηκαν και ηγήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οργάνωσης. Στη συνέχεια, αυτή η οργανωτική μορφή συνεχίζεται με τη μορφή της παράδοσης, και κάθε νέο μέλος εσωτερικεύει τους κανόνες που ρυθμίζουν τη λειτουργία της, μέσα από την καθημερινή εμπειρία, δηλαδή μέσα από τον μηχανισμό της κοινωνικοποίησης και του κοινωνικού ελέγχου. *«Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι επίσημα διακηρυσσόμενοι κανόνες και οι αρχές που προβάλλονται στις διακηρύξεις δεν είναι απαραίτητα και αυτά που ισχύουν. Τα ηγετικά στελέχη δείχνουν το παράδειγμα, κυρίως με αυτά που πράττουν και λιγότερο με αυτά που λένε ή διακηρύσσουν ... Η διευθέτηση του χώρου και τα κριτήρια στις προσλήψεις και τις προαγωγές (ή και στις απολύσεις) αποτελούν εκδηλώσεις των βασικών αξιών μιας κουλτούρας»* (Κάντας, 1995, σ. 86).

3.3.2. Επιμέρους κουλτούρες στο πλαίσιο μιας οργανωτικής κουλτούρας

Σε μία οργάνωση συνυπάρχουν τρία είδη κουλτούρας όπως: α) αυτή που ταυτίζεται και υποστηρίζει τις βασικές αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας, β) αυτή που, παρότι αποδέχεται τις βασικές αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας, ταυτόχρονα αποδέχεται και άλλες διαφορετικές αξίες οι οποίες όμως δεν αντιστρατεύονται αυτές της κυρίαρχης κουλτούρας(π.χ. ένα τμήμα της οργάνωσης να μπορεί δίνει έμφαση στην ατομική ανάπτυξη-βελτίωση του προσωπικού, ένα άλλο στην αποτελεσματικότητα του προσωπικού και ένα άλλο στην πιστή τήρηση των κανονισμών της οργάνωσης), γ) αυτή που περιλαμβάνει αξίες οι οποίες βρίσκονται σε άμεση αντίθεση με μία ή περισσότερες από τις βασικές αξίες που επικρατούν στην οργάνωση (Κάντας, 1995, σ. 87).

Τα τρία αυτά είδη κουλτούρας μπορεί να συνυπάρχουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μέσα σε μία οργάνωση. Η τρίτη περίπτωση είναι αυτή που δημιουργεί τα προβλήματα στη λειτουργία της οργάνωσης, εφόσον συγκρούεται με βασικές αξίες της οργάνωσης. Τα μέλη της οργάνωσης, που είναι φορείς αυτής της συγκρουσιακής κουλτούρας, εάν θεωρηθεί ότι απειλούν τη λειτουργία της μπορεί και να απομακρυνθούν. Σε περιπτώσεις όμως όπου ηγετικές ομάδες ή στελέχη που έχουν υιοθετήσει μεν αξίες οι οποίες αντιτίθενται στις βασικές αξίες της οργάνωσης, αλλά πιθανόν να δράσουν στο μέλλον ανανεωτικά προς όφελος της οργάνωσης ή λόγω του ότι η σύγκρουση μαζί τους προβλέπεται να είναι στη πράξη ασύμφορη, παραμένουν στην οργάνωση παρότι αντιστρατεύονται τις βασικές αξίες της (ό.π.).

3.3.3.Μηχανισμοί αλλαγής της κουλτούρας μιας οργάνωσης

Κατά τα εξελικτικά στάδια μιας οργάνωσης εμφανίζονται μηχανισμοί εδραίωσης και μηχανισμοί αλλαγής της κουλτούρας. Από αυτούς αναφέρω συνοπτικά δύο από τους οποίους θεωρώ κρίσιμους στην παρούσα μελέτη: α) την αλλαγή που επιφέρει η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στο τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση, στο τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν στην πράξη οι καθηγητές μεταξύ τους, οι καθηγητές με τους μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους⁶, όπως και στις διαδικασίες καταχώρησης και επεξεργασίας στοιχείων, υπομνημάτων κτλ. Τα μέλη της οργάνωσης (διευθυντές, καθηγητές και μαθητές) μέσα από αυτές τις διαδικασίες εξαναγκάζονται να ξανασκεφτούν από την αρχή το νόημα ορισμένων διαδικασιών, καθώς και τον καλύτερο τρόπο διεκπεραίωσής τους, και β) τις περιπτώσεις που απαιτείται πλήρης μεταστροφή της οργάνωσης λόγω απαρχαιοποίησής της ως προς το είδος και ως προς το περιεχόμενο των υπηρεσιών που προσφέρει (γνώσεις και διαμόρφωση προσωπικότητας μαθητών) η μεταστροφή αυτή προϋποθέτει: «i) την ύπαρξη διευθυντή ή ομάδας εκπαιδευτικών προσανατολισμένης προς την πλήρη μεταστροφή, ii) σαφή αντίληψη για το πού χρειάζεται να πάει η οργάνωση, iii) ένα μοντέλο για το πώς θα γίνει η αλλαγή της κουλτούρας, iv) η δύναμη για να εφαρμοστεί το μοντέλο αυτό. Αν λείπει μια από τις προϋποθέσεις αυτές το μοντέλο θα αποτύχει» (Κάντας, 1995, σ. 97 & 99).

⁶ Αυτό αναφέρεται όχι τόσο στον τρόπο παραγωγής (μεθοδολογία, εποπτικά μέσα, στιλ διδασκαλίας), χωρίς όμως και να αποκλείεται κάτι τέτοιοι.

3.3.4. Ιδεολογία και κουλτούρα

Η εκπαίδευση, ως μηχανισμός που εμπλέκεται στην παραγωγική διαδικασία (εποικοδόμημα), προσδιορίζεται ως ένα βαθμό από το καπιταλιστικό σύστημα ανάπτυξης που κυριαρχεί στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις οποίες ανήκει και η Ελλάδα. Μια οικονομική πολιτική «σύγκλισης», με ό,τι αυτή συνεπάγεται για το επίπεδο ανάπτυξης κάθε χώρας-μέλους χωριστά, προϋποθέτει και παρόμοιες μορφές άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα κράτη-μέλη. Το ελληνικό κράτος ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έρχεται αντιμέτωπο με τα προβλήματα και τις αντιφάσεις του καπιταλιστικού τρόπου ανάπτυξης και με τις ιδιαιτερότητες που εκδηλώνονται σε κάθε κράτος-μέλος χωριστά (Μαυρογιώργος, 1993, σσ. 140-141).

Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζουν δύο αντιφατικές δομικές απαιτήσεις: α) Η μια είναι η ανάγκη συσσώρευσης κεφαλαίου σε εποχή πτώσης των δεικτών κέρδους και οικονομικής κρίσης. Αυτό απαιτεί αύξηση της παραγωγικής δραστηριότητας με όσο το δυνατόν χαμηλότερο κόστος. Στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει ανάγκη για μείωση του κόστους της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της. β) Η άλλη βασική απαίτηση είναι η αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων με την άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας με υψηλούς βαθμούς νομιμοποίησης. *«Οι μεγάλες συζητήσεις και «εθνικοί διάλογοι» για την παιδεία στις διάφορες χώρες είναι διαδικασίες ιδεολογικής διαχείρισης και νομιμοποίησης εκπαιδευτικών μέτρων που προσδιορίζονται από τις δύο αυτές αντιφατικές απαιτήσεις»* (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 141).

Το σχολικό σύστημα ως Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους, αποκλείει κάθε μορφής παρέμβαση από τον μεμονωμένο εκπαιδευτικό στον σχολικό οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί είναι «παγιδευμένοι» στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, ενώ ταυτόχρονα το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης καθορίζεται από την κυρίαρχη τάξη. Το εποικοδόμημα αυτό όμως παρουσιάζει ρωγμές και ανοίγματα συνεχώς, που σημαίνει ότι αναπτύσσονται και άλλες ιδεολογίες ταυτόχρονα με την κυρίαρχη οι οποίες όμως δεν την αντιστρατεύονται (Βέλτσος, 1979, σ. 148).

Η ιδεολογία αποτελεί στοιχείο της κουλτούρας, περιλαμβάνει τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συγκρούσεις, είτε είναι σχεδιασμένες ή τυχαίες, ατομικές ή συλλογικές, αναμενόμενες ή απίθανες. Είναι συμπεριφορές, δραστηριότητες, πράξεις είτε τις αντιλαμβανόμαστε με την εκλαϊκευμένη έννοια είτε με τη φιλοσοφική. *«Κουλτούρα και ιδεολογία βρίσκονται σε συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης, της οποίας τόπος ανάπτυξης είναι ο*

άνθρωπος, -το σώμα, η σκέψη και η συναισθηματική κατάσταση σαν ένα αδιαίρετο όλο- και η οποία εξωτερικεύεται και αποκρυσταλλώνεται με τις πράξεις του, δηλαδή κάθε μορφή συμπεριφοράς του» (Παπαρίζος, 1991, σ. 127).

Το ελληνικό αστικό κράτος βρίσκεται παγιδευμένο μπροστά στο κλασικό δίλημμα: ή παραχωρεί πολύ λίγα, που σημαίνει ότι οι όποιες μεταρρυθμίσεις δεν ανταποκρίνονται στις νεοεμφανιζόμενες ανάγκες, ή παραχωρεί τόσα ώστε να απειλείται η κυριαρχία του. Στη σημερινή φάση⁷. Η όποια αξιολόγηση του προσωπικού του κράτους ή η αναδιοργάνωση της δομής των κρατικών μηχανισμών, όπως και των σχολείων, εξασφαλίζουν τη «συνέχεια του κράτους», με τη θεσμική διατήρηση ενός *Παράλληλου Κρατικού Δικτύου*. *Δίκτυο*: γιατί διαπερνά όλους τους κλάδους και μηχανισμούς του κράτους. *Παράλληλο*: γιατί λειτουργεί πίσω από τους κρατικούς μηχανισμούς που το αποκρύπτουν προσεκτικά. *Κρατικό*: γιατί, αν και συχνά είναι *παρακρατικό*, αποτελεί μόνιμο καταφύγιο του αστισμού για τη διατήρηση και τη σωτηρία του καθεστώτος του (Πουλιαντζάς, χ.χ., σσ. 141,160,161)

Ο ανταγωνισμός αποτελεί βασική ανάγκη για την ύπαρξη και πολιτιστική ηγεμονία της αστικής τάξης σε ένα κεφαλαιοκρατικό πολιτικό σύστημα⁸. Εντούτοις, η αναπαραγωγή της κουλτούρας μιας διαιρεμένης ταξικά κοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα στην εμφάνιση και το σχηματισμό των ανταγωνιστικών και αντιφατικών αντιλήψεων για το πραγματικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση αυτών των αντιφάσεων και η απόλειψη των επικίνδυνων αντιλήψεων για την κυριαρχία της ηγετικής τάξης είναι στοιχεία κρίσιμα για την ηγεμονία της (Koskinas, 1987, σ. 76).

Ένας τρόπος ενσωμάτωσης αυτών των αντιφάσεων είναι να δηλώνεται το περιεχόμενο τους ως γενικοί και ειδικοί στόχοι (aims & targets) στο Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά στην πράξη μέσα από τον Ιδεολογικό Μηχανισμό των Πανελλαδικών εξετάσεων ειδικότερα και του εξεταστικού συστήματος γενικότερα, ο δηλούμενος σκοπός να ακυρώνεται. Η εμφύτευση ανταγωνιστικών ιδεών στην κουλτούρα των μελών ενός οργανισμού αποτελεί συστατικό στοιχείο της ηγεμονίας της κυρίαρχης τάξης που διαιώνίζει την κυριαρχία της κρατώντας διαιρεμένα τα μέλη υπόλοιπων κοινωνικών ομάδων- τάξεων μαθητών μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο ανταγωνισμός που εσωτερικεύεται μέσω των εξετάσεων στοχεύει στη δικαιολόγηση και στην ιδεολογική αναπαραγωγή της αστικής τάξης στην κοινωνία. Το ανταγωνιστικό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων προάγει το ιδεώδες του ανταγωνισμού και

⁷ Παρόλο που η αναφορά αφορά το 1975 η δομή της ελληνικής αστικής τάξης παραμένει ίδια και σήμερα.

⁸ Αυτό ισχύει και για την ελληνική αστική τάξη.

δημιουργεί συναισθήματα εχθρότητας και ασπλαχνίας, που με τη σειρά τους εμποδίζουν την ομαλή και αναγκαία συνεργασία στη ενήλικη ζωή. *«Η σύνδεση του Σχολικού Προγράμματος και της διδακτικής πρακτικής με το ρόλο του σχολείου στη διαδικασία συσσώρευσης και ελέγχου του οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου, όσο κι αν δεν αποτελεί τη μαγική συνταγή που εξηγεί τα πάντα, είναι το πρώτο βήμα για τη γενικότερη κατανόηση του σχολείου. Οι συζητήσεις γύρω από τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό των Επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων που τείνουν να εξαντλούνται σε διδακτικές τεχνικές, θεωρώντας ότι διδάσκουν ουδέτερες πληροφορίες, αποκρύπτουν το πραγματικό ρόλο του σχολείου»* (Apple, 1993, σσ. 94-96).

Στην παρούσα μελέτη, παρότι δεν αμφισβητούνται ούτε ο ρόλος του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών στην διαμόρφωση συντηρησης ή κουλτούρας αλλαγής της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε και η σκοπιμότητα διατήρησης των οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων που εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα ως Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους *«η προσοχή εστιάζεται στη διερεύνηση του πράγματος στο ενδο-ατομικό επίπεδο, το οποίο εκφράζεται στο δι-ατομικό, επηρεάζει το διομαδικό και διαμορφώνει και παράλληλα, διαμορφώνεται από το ιδεολογικό επίπεδο»* (Λαμπρίδης, 2004, σ. 108). Μελετώνται δηλαδή η καθημερινή δραστηριότητα των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναζήτηση των νοημάτων που αποδίδουν στις δικές τους πράξεις αλλά και στις πράξεις των άλλων (διαντίδραση) και η διαδικασία διαπραγμάτευσης των νοημάτων και των εννοιών από τους ίδιους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

3.4. Η Επίδραση του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών στη Διαμόρφωση της Προσωπικότητας των Μαθητών

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών διαδραματίζουν τα περιεχόμενα των μαθημάτων και η οργάνωση της όλης μαθησιακής διαδικασίας· επίσης ανάλογα με τον τρόπο που είναι οργανωμένες η μετάδοση και η αξιολόγηση της γνώσης, οι μαθητές αναπτύσσουν τις καταλληλότερες στρατηγικές μάθησης και συμπεριφοράς. Η σχέση καθηγητή μαθητή ρυθμίζεται μέσα από κανόνες που θέτει το επίσημο κράτος, καθώς και μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω των προγραμμάτων μάθησης, όπως και της διαμόρφωσης του χώρου (θεσμικού και κτηριακού) που συντελείται η μάθηση (Τσίγκανου, Δασκαλάκη, & Τσαμπαρλή, 2004).

Η ιεραρχική δομή, η αυθεντία του καθηγητή, η αποστήθιση και η επανάληψη με μηχανικό τρόπο των «γνώσεων», η έλλειψη σύνδεσης των όσων μεταβιβάζονται και η εξιδανίκευση της γνώσης, έχουν ως αποτέλεσμα να υιοθετούν οι μαθητές συμπεριφορές και ηθικούς κώδικες που οδηγούν στην αποδοχή της υπάρχουσας πραγματικότητας ως αυτονόητης. Επίσης, η επιστημολογικά ταξινομούνται τα μαθήματα σε θεωρητικά και θετικά, σε σημαντικά για ακαδημαϊκή ή επαγγελματική καριέρα, προσανατολισμένα σε «καθαρή» επιστήμη ή σε εφαρμοσμένες επιστήμες, επιπλέον σε μαθήματα που προσεγγίζουν τη γνώση με ποσοτικά ή ποιοτικά κριτήρια. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να μην έχουν τόσο μεγάλη σημασία για το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών καθ' εαυτών, ωστόσο είναι μεγάλη η συμβολή τους στη δόμηση της αντίληψης για τον κόσμο από την πλευρά του μαθητή. Σημαντική είναι και η σφυρηλάτηση της ιδιαίτερης σχέσης του μαθητή, του νέου δηλαδή με την έννοια της πατρίδας, με τον πολιτισμό της, με την έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η διαμόρφωση με άλλα λόγια της πολιτικής του κοινωνικοποίησης. Όμως στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι *«εξαιτίας της αύξησης της ρευστότητας στη καθημερινή ζωή, καθώς και της ανασφάλειας που δημιουργείται παρατηρείται μια αλλαγή στα πρότυπα κοινωνικοποίησης»* (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 176).

Η ιεράρχηση του τι είναι σημαντικό να διδάσκεται και τί όχι, είτε δίνεται από τα Επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα (εξωτερική ιεράρχηση) είτε από την οργανωσιακή κουλτούρα η οποία επικρατεί σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα (εσωτερική ιεράρχηση), δεν σημαίνει ότι οδηγεί στην ανάπτυξη προσωπικοτήτων που κατανοούν τη σύγχρονη κοινωνική και τεχνολογική (δυναμική) πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι ευθύγραμμο· το τι θεωρείται από τα υποκείμενα αυτής της διαδικασίας υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και τι πρόοδος είναι περίπλοκο, και πολλές φορές αντιφατικό, και εξαρτάται από το τι θεωρείται συλλογικά κανονικό (αναμενόμενο) και το πόσο σημαντικό είναι για την υπάρχουσα οργανωτική δομή (Grigoryev&Matveeva, 2007, σ. 117).

Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι μαθητές, μέσα από την επίδραση των καθηγητών τους και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, επηρεάζει την εκπαιδευτική τους συμπεριφορά, δηλαδή το αν θα υπάρχει ή όχι συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, σε ποιο βαθμό θα εναρμονίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα με αυτά που λέγονται δημόσια, κατά πόσο η δράση τους θα τείνει να κάλυψη ατομικές και τις δημόσιες ανάγκες, σε ποιο βαθμό θα έχουν

πληροφόρηση επωφελούμενοι από τις νέες τεχνολογίες και συμμετέχοντας σε ψηφιακές κοινότητες. (Grigoryev & Matveeva, 2007, σ. 110).

Οι τρόποι και οι κανόνες επικοινωνίας, η οργανωτική δομή του σχολείου, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών και οι ατομικές και συλλογικές παραστάσεις θα μας δείξουν το τι πραγματικά αναπαράγεται μέσα στις σχολικές μονάδες. Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων αποτελεί μια έρευνα διαμεσολάβησης ανάμεσα στις *«ιδέες και τα γεγονότα»*, δηλαδή ανάμεσα στις σκέψεις και προθέσεις μεμονωμένων προσώπων και τις συλλογικές τους πράξεις (Παπαμιχαήλ, 1987, σ. 179).

Ο μαθητής αλληλεπιδρώντας στην πράξη με την υπάρχουσα οργάνωση του σχολείου, με τα μέλη της οικογένειάς του και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα διαμορφώνει την προσωπικότητά του και αναπτύσσει τον εαυτό του. Η ανάπτυξη των μαθητών ως προσωπικοτήτων καθορίζεται από αυτό το πλαίσιο, και στην πράξη εμποδίζεται η διαμόρφωση εκείνων των δεξιοτήτων (skills) που θα τους επιτρέψουν να διαχειρισθούν τις μελλοντικές συνθήκες τις οποίες θα αντιμετωπίσουν (Κοσμίδου-Hardy, 1998).

Κεφάλαιο Τέταρτο

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό τεκμηριώνεται η σύνδεση του περιεχομένου της έρευνας (Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών – Hidden Curriculum) με το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Επίσης, αναλύεται η διαφορά μεταξύ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας.

Με βάση τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και την επιρροή από τη Συστημική Θεωρία, εμφανίζεται ένας νέος και διαφορετικός ρόλος της κοινωνιολογίας σε σχέση με την εκπαίδευση. Τον καθιέρωσε το 1959 ο Parsons διαμορφώνοντας την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, και διατυπώνοντας τη θέση ότι η οικογένεια και το σχολείο είναι θεσμοί μεταβίβασης ηθικών αξιών και κανόνων απαραίτητων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και για την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων που επιβάλλονται από το θεσμικό πλαίσιο της βιομηχανικής κοινωνίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 65).

Προγενέστερη μορφή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο παρελθόν αποτέλεσε η «*Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία*», αντικείμενο της οποίας ήταν το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή ένα σύνολο τεχνικών και διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες στα σχολεία όλων το βαθμίδων. Αυτή η επίσημη εκπαίδευση περιγράφεται με τους όρους σχολική εκπαίδευση ή διδασκαλία συγκεκριμένου μαθήματος (Αραβανής, 2007, σ. 189). Η Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία έχει ως αντικείμενο την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του εκπαιδευτικού να πραγματοποιήσει συμπεριφοριστικές αλλαγές σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων με προγραμματισμένο και στοχοθετημένο-κατευθυνόμενο τρόπο. Η Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία γίνεται αντιληπτή ως ένα πεδίο που θα μπορούσε να συμβάλει στην κοινωνική πρόοδο και θεραπεία των κοινωνικών δεινών, μία αντίληψη που έχει τη ρίζα της στην πεποίθηση ότι η βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση και η ανάπτυξη της κοινωνίας⁹.

⁹«Στο πρώτο τεύχος του περιοδικού *Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας (Journal for Educational Sociology)*, όπου ο εκπαιδευτικός κοινωνιολόγος, όπως και ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος ασχολείται με τις αλλαγές της συμπεριφοράς. Επιπλέον, ο κοινωνιολόγος ασχολείται με την προώθηση αλλαγών στην κοινότητα, καθώς και πρακτικών μεθόδων που θα καταδείξουν σε ποιο βαθμό η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά σε αυτές τις αλλαγές. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 61 & 63).

Αντίθετα, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν ενδιαφέρεται για τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις αυτής της διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνικοποίηση αντί του όρου αγωγή ως όρος ευρύτερος και περιεκτικότερος. Η εκπαίδευση δεν γίνεται αντιληπτή ως ένα ιδανικό στο οποίο κατατείνουν όλες οι προσπάθειες μιας κοινωνίας, αλλά ως ένα «κοινωνικό γεγονός» (με το περιεχόμενο που του έδωσε ο Durkheim χωρίς ωστόσο να υιοθετείται ο απόλυτος «εξαναγκασμός», με τον οποίο είναι περιβεβλημένη η θεωρία του). Το περιεχόμενο αυτό συνδέεται με τις κοινωνικές μεταβολές και ειδικότερα εκείνες που συμβαίνουν στις κοινωνικές σχέσεις, στην τεχνολογία, την οικονομία, το σύστημα αξιών. Η έννοια της εκπαίδευσης συνδέεται με τις ανάγκες μιας κοινωνίας σε μία δεδομένη στιγμή της ιστορικής της εξέλιξης, με τις ανάγκες των ίδιων των υποκειμένων μελών, τις αναζητήσεις, τους στόχους και τις επιθυμίες τους, όπως προσδιορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναπτύσσονται και δρουν, με την θεσμοθετημένη μάθηση και τη σχολική τάξη (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σσ. 26-27).

Αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού μέσα στην κοινωνία. Μέσα από τον θεσμό της εκπαίδευσης μεταδίδονται: η επιλογή γνώσεων, ορισμένες κατηγορίες γνώσης (παιδεία), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, οι κυρίαρχες αρχές και αξίες (κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ.). Η διαφορά της από άλλες προσεγγίσεις είναι ότι μελετάει το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικό θεσμό. Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων. Στη βασική εκπαιδευτική μονάδα, το σχολείο, διαμορφώνονται οι νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο γενικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας, και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας. Αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι η πολυσύνθετη λειτουργία του σχολείου, η κοινωνική ενσωμάτωση, η ιεραρχημένη επιλογή γνώσεων (κατηγοριοποίηση) που θα πρέπει να μεταδοθούν στα μέλη της κοινωνίας, η γλώσσα που το σχολείο θα χρησιμοποιήσει για να μεταδώσει τις γνώσεις καθώς και το σύνολο αρχών, αξιών και ιδεών που συνθέτουν την κυρίαρχη ιδεολογία. Είναι η σχέση του σχολείου με την οικονομία και τις σχέσεις παραγωγής, καθώς και με το ποιές κοινωνικές ομάδες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτές (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 15).

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μελετά την επίδραση που επιφέρει η χρήση νέων τεχνολογιών (εποπτικά μέσα) στην παραδοσιακή οργάνωση του μαθήματος και στη διαμόρφωση των σχέσεων μέσα στην τάξη. Μελετά, επίσης, σε ποιο βαθμό ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (σχολείο) είναι αντανάκλαση του συνόλου ή ενός επιμέρους τμήματος μιας κοινωνίας (κοινωνικής ομάδας ή τοπικής κοινότητας), καθώς και την κυρίαρχη αντίληψη το ποια αντίληψη σε σχέση με το τι θεωρείται καλή εκπαίδευση π.χ. αυτή που οδηγεί σε μία επαγγελματική ειδικότητα ή αυτή η οποία αναπτύσσει γενικά τον μαθητή, το γενικό ή το επαγγελματικό λύκειο είναι καταλληλότερο για την εκπαίδευση των νεότερων μελών μιας κοινωνίας κ.ο.κ.; Αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επίσης είναι: Οι άτυπες μορφές μάθησης (Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών), που επιτυγχάνονται μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικού έλεγχου, δηλαδή πειθάρχηση στην ομάδα ή στον ηγέτη και αποδοχή συγκεκριμένων μορφών αξιολόγησης· η επαναξιολόγηση της υπάρχουσας γνώσης και η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ αυτών που υποστηρίζουν τις καθιερωμένες «ιδέες-γνώσεις» και τα κεντημένα δικαιώματα και αυτών που υποστηρίζουν την πρόκληση καινοτομιών· τα στερεότυπα που επικρατούν και εμποδίζουν, αφενός να αναδειχθεί η εργασία ικανών εκπαιδευτικών και αφετέρου καταπιέζουν τη διανοητική ανάπτυξη και την δημιουργικότητα των μαθητών· η αδυναμία υλοποίησης νέων -κοινά αποδεκτών- εκπαιδευτικών στόχων, λόγω ανυπαρξίας καταλλήλων μέσων και τεχνικών για την υλοποίησή τους (Bell & Stub, 1960).

Οι μορφές κοινωνικών οργανώσεων, όπως τα σχολικά ιδρύματα, πέρα από τους επίσημους και καταγεγραμμένους σκοπούς και τους τρόπους με τους οποίους θα τους επιτύχουν (μεθοδολογία), επιδιώκουν ταυτόχρονα να περιχαρακώσουν τα προνόμια των ηγετικών ομάδων και τη διατήρηση της υπάρχουσας θεσμικής σταθερότητας που τα εξυπηρετεί. Έτσι, εμφανίζεται μια άτυπη δομή, το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, που έρχεται σε αντίθεση με τους επίσημους φανερούς σκοπούς και έχει ως συνέπεια να αναπτυχθεί στο μυαλό των μελών του οργανισμού ένας συμβιβασμός μεταξύ απρόβλεπτων πιέσεων που επιβάλλει η κοινωνική πραγματικότητα, και των ατομικών συμφερόντων με τους φανερούς σκοπούς που η οργάνωση εξυπηρετεί. Μία από τις συνέπειες των πιο πάνω είναι να χάνεται ο στόχος της διανοητικής ανάπτυξης των μαθητών σε σχέση με την επίτευξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων. Η επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και η εισαγωγή σε σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί στόχο κύρους και κοινωνικής οικονομικής κινητικότητας για την ελληνική οικογένεια (Bell & Stub, 1960, Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και τις λειτουργίες που αυτά επιτελούν στο πλαίσιο του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Εστιάζει περισσότερο στο εσωτερικό της εκπαίδευσης στις σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις σχολείου-οικογένειας) στη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, καθώς και στις συνέπειες της μάθησης για τα άτομα.(Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Το Παράλληλο Πρόγραμμα, ως σύστημα αναπαραστάσεων και αξιών εσωτερικεύονται από τους μαθητές όχι μέσα από τον δρόμο της συνείδησης αλλά από διαδικασίες ασυνείδητες, καθώς αποτελεί αποτέλεσμα καθημερινής πρακτικής και ρουτίνας, σχολικής ή μη. Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών συνδέεται με τις ανάγκες των ίδιων των υποκειμένων, τις αναζητήσεις, τους στόχους και τις επιθυμίες τους, όπως προσδιορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και δρουν, με τη θεσμοθετημένη μάθηση και τη σχολική τάξη. Αναφερόμαστε στο σύνολο των μηνυμάτων που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συγκεκριμένης σχολικής μονάδας καθώς και το συγκεκριμένο σχολικό ίδρυμα και ως οργάνωση και ως κτηριακή διάταξη. Το Παράλληλο Πρόγραμμα είναι αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης γιατί αποτελεί παράγοντα ανεξάρτητο από τη βούληση των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που μπορεί να επιταχύνει, να εμποδίσει ή να διαστρεβλώσει οποιαδήποτε προσπάθεια για την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων (μαθημάτων)¹⁰.

¹⁰ «Η σχολική επιτυχία, η ηλικία των μαθητών και οι προσδοκίες των γονέων εξαρτώνται από ένα μοναδικό παράγοντα, που δεν είναι οικονομικός ή χρηματικός, αλλά ψυχολογικός και μορφωτικός. Δίχως καμιά σχέση με τη βιολογική κληρονομικότητα, οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους, θελημένα ή ασυνείδητα, μια μορφωτική κληρονομιά που είναι τόσο πιο σημαντική όσο οι ίδιοι έχουν ψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση. Αυτό το σύμπλεγμα είναι τόσο ισχυρό, που η κρίση των εκπαιδευτικών για το μέλλον των μαθητών τους μοιάζει να λαβαίνει υπόψη της την κοινωνική διαστρωμάτωση» (Κατζαρά, 2003-2004, σ. 67).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο πέμπτο

Μεθοδολογία– Διαδικασία

Στο κεφάλαιο αυτό τεκμηριώνεται και αναλύεται η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία και οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της.

5.1. Η επίδραση του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών στο Μάθημα της Πληροφορικής και ΤΠΕ

Με τη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου ο μαθητής έχει πρόσβαση σε πληροφορίες στον χώρο διαμονής του σε άμεσο χρόνο, οι οποίες παραδοσιακά παρέχονται από τα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Οι καθηγητές δεν είναι πλέον οι μόνοι προμηθευτές της γνώσης και των πληροφοριών. Η εκμάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί on-line οποιαδήποτε στιγμή ή από οποιαδήποτε θέση. Η πραγματικότητα αυτή αποτελεί απειλή για το κύρος του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις για εκπαίδευση.

Η αναγκαιότητα για τροποποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών όλων των μαθημάτων που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία ώστε να ανταποκρίνονται στη διαδικτυακή (on line) πραγματικότητα είναι αναγκαία. Το ερώτημα είναι αν η εισαγωγή των μαθημάτων που αφορούν τους Η/Υ συμβάλουν προς αυτόν τον σκοπό ή τον ανταγωνίζονται. Μήπως τα μαθήματα αυτά όπως αναφέρει η Νόβα-Καλτσούνη (2010, σ. 176), περιθωριοποιούνται ή μεταλλάσσονται σε παραδοσιακά μαθήματα που αναπαράγουν πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία με τη σειρά τους τροφοδοτούν τις απογοητεύσεις και τις μταιώσεις των προσδοκιών των μαθητών;

Με βάση τα πιο πάνω, είναι κρίσιμο να διαπιστωθεί το τι αναπαράγεται μέσα από τις σχέσεις διάδρασης που συμβαίνουν στα μαθήματα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ. Τι κανονιστικά πρότυπα διαμορφώνονται ή διαφοροποιούνται και σε ποιους τομείς; Βοηθούν

την προσαρμογή των μαθητών στις νέες πραγματικότητες ή τις αντιστρατεύονται; Πόσο χρήσιμη θεωρείται η γνώση που προσφέρεται αλλά και πόσο επικίνδυνη πιστεύεται ότι είναι είτε για την επικρατούσα κουλτούρα από τα μέλη του δείγματος;

5.1.1.Πρωτοτυπία της έρευνας -Το πρόβλημα, ο σκοπός της.

Οι στόχοι της έρευνας είναι να φέρει στην επιφάνεια όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ που διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να δώσει μια ικανοποιητική εξήγηση γιατί συμβαίνει αυτό.

Δεν αμφισβητείται η συμβολή των Η/Υ, της Πληροφορικής και του Διαδικτύου στο πέρασμα από την παραδοσιακή στη δυναμικού-ψηφιακού τύπου οργάνωση και στον μετασχηματισμό που υφίσταται η οργάνωση του ελληνικού σχολείου σε οργανωτικό και τεχνολογικό επίπεδο, αλλά το κατά πόσον το σχολείο (και ιδιαίτερα οι συντελεστές των μαθημάτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο) συμβάλλει ή ανταγωνίζεται αυτή την προσαρμογή στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Ο σκοπός είναι να περιγραφεί και φωτιστεί το σύστημα προσωπικότητας που διαμορφώνει ο μαθητής στο σημερινό σχολείο σε σχέση με τη δυναμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση της Πληροφορικής και του Διαδικτύου. Ειδικότερα, το εάν και κατά πόσο συμβάλλουν τα μαθήματα των Η/Υ και των ΤΠΕ στο γεφύρωμα του «χάσματος» μεταξύ παραδοσιακού και σύγχρονου-δυναμικού ελληνικού σχολείου. Σ' αυτό έγκειται η πρωτοτυπία της έρευνας.

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό και βάσει του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε, ο βασικός ερευνητικός άξονας είναι:

Αν το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ προωθεί τον μετασχηματισμό της σχολικής πραγματικότητας στο πλαίσιο της κουλτούρας και των αξιών που διαμορφώνονται από τη σύγχρονη πραγματικότητα -κοινωνία της πληροφορίας και ψηφιακές-δυναμικές κοινότητες- ή αναπαράγονται στον μαθητικό πληθυσμό οι παραδοσιακές κοινωνικές αξίες, οι οποίες συγκρούονται ή ανταγωνίζονται τις αξίες της κοινωνίας της πληροφορίας και των δυναμικών κοινοτήτων.

Δευτερεύοντες άξονες είναι: 1) αν το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών των παραδοσιακών μαθημάτων υιοθετείται και από τα μαθήματα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. και διαμορφώνουν το περιεχόμενό του, 2) αν ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι συντελεστές του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, σε διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Γυμνάσιο) τους στόχους και τη λειτουργία του είναι παρόμοιοσή είναι διαφορετικός.

5.2. Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη έρευνα προσεγγίζεται το φαινόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών μέσω μικροκοινωνιολογικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων.

Η μικρο-θεώρηση εστιάζει περισσότερο στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, στις σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ των μαθητών, αλλά και στις σχέσεις σχολείου οικογένειας. Διερευνάται η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμών, καθώς και το αν συνειδητοποιούν και διαχειρίζονται τις συνέπειες της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών στις καθημερινές τους δραστηριότητες.

Καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές-εκπαιδευτικές καταστάσεις και αν ενεργούν με βάση αυτές. Δίνεται έμφαση στη μελέτη της καθημερινής δραστηριότητας, στα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στις δικές τους πράξεις αλλά και στις πράξεις των άλλων. Η αποδοχή της συνεχούς διαδικασίας διαπραγμάτευσης των νοημάτων και των εννοιών από τα υποκείμενα, η χρήση αδόμητων συνεντεύξεων και η αβίαστη παρατήρηση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, επιλέγονται ως οι καταλληλότερες μεθοδολογικές τεχνικές για την ανακάλυψη των νοημάτων των μαθητών, των διευθυντών, των καθηγητών και των γονέων που συμμετέχουν στην έρευνα. *«Το ενδιαφέρον εστιάζεται στον κόσμο των υποκειμενικών νοημάτων των ερωτώμενων χωρίς να γίνεται καμία παραδοχή εκ των προτέρων για το τι συμβαίνει σε μια κοινωνική κατάσταση (διαδικασία μαθήματος Πληροφορικής και ΤΠΕ) και δίνεται προτεραιότητα στις αφηγήσεις των ίδιων των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν τη κατάσταση»¹¹* (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 119).

¹¹Συμβολική Διάδραση.

Η έρευνα εστιάζει σε προσωπικούς παράγοντες (άδηλους και υποσυνείδητους), όπως οι αξίες, οι βαθύτερες πεποιθήσεις, η ηθική, οι φόβοι και οι προσδοκίες του κάθε προσώπου του δείγματος, με σκοπό να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται τα γεγονότα, καθώς και ο τρόπος δράσης -ατομικός ή ομαδικός- των μελών του δείγματος.

Μέσα από αδόμητες συνεντεύξεις και αβίαστη παρατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος με βάση τους πιο πάνω άξονες, γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί ένα περίγραμμα για το τι μαθαίνεται στην πράξη για το φαινόμενο του Η/Υ και του Διαδικτύου στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά. Οι συνεντεύξεις σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες στοχεύουν να αναδείξουν τους πραγματικούς και επιθυμητούς στόχους της εκπαίδευσης μέσα από το περιεχόμενο των μαθημάτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες, με βάση τις απόψεις των μετεχόντων σε αυτά (τους καθηγητές των σχετικών μαθημάτων, τους μαθητές, τους γονείς και τους διευθυντές). Διερευνώνται οι άρρητες και βαθιά εσωτερικευμένες αντιλήψεις, οι οποίες συμβάλουν μεταξύ άλλων στην διαμόρφωση των προδιαθέσεων των μαθητών κατά την εφαρμογή των σχετικών μαθημάτων. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της ικανότητας στη χρήση νέων τεχνολογιών του Η/Υ και του Διαδικτύου είναι απαραίτητες για την παραγωγή στελεχών, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας.

Αυτές οι ικανότητες όμως αποτελούν απειλή για τις κυρίαρχες ομάδες. Οι ομάδες αυτές ταυτόχρονα περιορίζουν την όποια δράση συμβαίνει μέσα στις σχολικές μονάδες είτε μέσω της γραφειοκρατίας είτε μέσω άλλων ιδεολογικών μηχανισμών, όπως το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (βλέπε κεφ. 3.3.4.)

5.2.1. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και στάσεις

Η στάση αφορά την πρόθεση για εκδήλωση μεμονωμένης συμπεριφοράς ενός ατόμου απέναντι σε ένα πρόσωπο ή ομάδα ή απέναντι στη κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνει. Η συμπεριφορά, δηλαδή, του ατόμου σε επίπεδο πράξεων και συναισθημάτων αποτελεί την απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού αντικείμενου, που προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο είναι ενταγμένο. Αντίθετα, η κοινωνική αναπαράσταση κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο μέσα από τη σχέση του, φανταστική ή πραγματική με ένα κοινωνικό αντικείμενο. Η στάση είναι μόνο

μία από της πλευρές των αλληλοϋποστηριζόμενων γνώμων και πεποιθήσεων, από τις οποίες αποτελείται η κοινωνική αναπαράσταση και βασική της λειτουργία είναι η επιλογή της καταλληλότερης συμπεριφοράς ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται ένα πρόσωπο από το κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και η συναισθηματική και συγκινησιακή φόρτιση που την συνοδεύει. Οι στάσεις, συνήθως, εξετάζονται και αναλύονται με ποσοτικές μεθόδους, ενώ οι κοινωνικές αναπαραστάσεις με ποιοτικές μεθόδους. Την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων την χρησιμοποιούμε για να μελετήσουμε τις ομοιότητες στις απόψεις των μελών μιας κοινωνικής ομάδας, π.χ. των καθηγητών και των μαθητών ενός σχολείου για τη χρησιμότητα και το σκοπό του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, ενώ τις στάσεις για να μελετήσουμε τις διαφορές απόψεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας ως προς μία κοινωνική συνθήκη. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να ανευρεθούν και να αξιολογηθούν σε ένα πλήθος πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών, ενώ οι στάσεις προσδιορίζονται μέσα από ερωτηματολόγια και κυρίως μέσω δημοσκοπήσεων. Χρησιμοποιώντας ο ερευνητής την έννοια της «κοινωνικής αναπαράστασης», διευκολύνεται να διερευνήσει την οργάνωση σε «φανταστικό επίπεδο», των στάσεων, των οραμάτων και προσδοκιών των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και του επιτρέπει να εξηγήσει, τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση τους (Λαμπρίδης, 2004, Παπαμιχαήλ, 1987).

«Το μεγάλο πλεονέκτημα της έννοιας της «κοινωνικής αναπαράστασης» σαν θεωρητικού εργαλείου απορρέει από τον διπλό της επικαθορισμό α) από την πληροφορία (το σύνολο γνώσεων που διαθέτει το υποκείμενο για κάποιο κοινωνικό αντικείμενο, πράγμα που σημαίνει ότι η πληροφορία συνδέεται με την «εμπειρία» που έχει το υποκείμενο για το αντικείμενο της αναπαράστασης, ότι εξαρτάται δηλαδή από την κοινωνική πραγματικότητα), και β) από τα ατομικά κίνητρα, από τα οποία εξαρτώνται τα οράματα και οι προσδοκίες» (Παπαμιχαήλ, 1987, σ. 181).

5.2. 2. Η Συνέντευξη (προβλήματα και περιορισμοί)

Το περιεχόμενο των λεχθέντων στη συνέντευξη οικοδομείται από κοινού μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου. Τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις διατυπώνονται και αναδιατυπώνονται μέσω της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ συνεντευκτών και ερωτώμενων. Επιπλέον, για να κατανοήσει κανείς επαρκώς το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, χρειάζεται να εκτιμήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συνεντευκτές

αναδιατυπώνουν τις ερωτήσεις και τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτώμενοι εκφράζουν τις απαντήσεις τους σε σχέση με την αμοιβαία κατανόηση των νοημάτων όπως προκύπτουν στην πορεία μιας συνέντευξης. Η χρησιμοποίηση πρόσθετων «μη κατευθυντικών» ερωτήσεων, όπως: «Γιατί συμβαίνει; Γιατί το πιστεύεις αυτό;» κτλ., όπου είναι απαραίτητο, διαμορφώνουν μία κατά το δυνατόν πληρέστερη και σαφέστερη εικόνα του σκεπτικού του ερωτώμενου. Κάθε μεταφορά του προφορικού λόγου, είτε από απομαγνητοφώνηση είτε από σημειώσεις σε γραπτό κείμενο (μεταγραφή), περιλαμβάνει ορισμένα και αποκλείει άλλα στοιχεία του προφορικού λόγου, και αναδιαμορφώνει τη ροή του σε γραμμές κειμένου μέσα στα όρια μιας σελίδας. Μερικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, όπως οι απότομες αλλαγές στο ύψος της φωνής, στον τονισμό, στην ένταση και στον ρυθμό, είναι αδύνατο να αναπαρασταθούν πλήρως, αν είναι να διατηρηθεί παράλληλα και η αναγνωσιμότητα του κειμένου. Τα μη γλωσσικά στοιχεία των συνθηκών του προφορικού λόγου, όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι σωματικές κινήσεις, τα οποία δεν αποτυπώνονται στις μαγνητοφωνήσεις, είναι επίσης δύσκολο να περιγραφούν και να καταγραφούν από τις επιτόπιες παρατηρήσεις. Τέλος, θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η αρχική καταγραφή μέσω μαγνητοφώνου ή βίντεο ή με διαρκή επιτόπια παρατήρηση είναι, από μόνη της, μερική μόνο αναπαράσταση αυτού που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Το πρόβλημα που ανακύπτει από μια αποπλαισίωση της συνέντευξης σε διαφορετικά επίπεδα είναι βαθύτερο από το τεχνικό-μεθοδολογικό πρόβλημα, του κατά πόσον η απάντηση σε μια ερώτηση επηρεάζει τις απαντήσεις στις επόμενες ερωτήσεις. Το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων έχουν αποσυνδεθεί από τις ουσιαστικές κοινωνικο-πολιτισμικές βάσεις του νοήματος. Κάθε απάντηση είναι ένα απόσπασμα αποκομμένο από το περιβάλλον του δομημένου λόγου της συνέντευξης και από την πραγματικότητα που βιώνει ο ερωτώμενος. Ο συνεντευκτής/ερευνητής μπορεί να κατανοήσει ή, τουλάχιστον, να ερμηνεύει τις απαντήσεις, μόνο αποκαθιστώντας αυτά τα νοηματικά πλαίσια μέσα από διάφορες υποθέσεις και προϋποθέσεις, και αυτό γίνεται συνήθως άρρητα και ειδικά για κάθε περίπτωση (Mishler, 1996).

Σε κάθε συνέντευξη πρέπει από την αρχή να ορίζεται καθαρά ο σκοπός της. Αν από την αρχή δηλώσουμε στον ερωτώμενο και με λόγια που μπορεί να καταλάβει τι τον θέλουμε, θα τον κάνουμε να αισθάνεται πιο άνετα απαλλάσσοντάς τον από την αβεβαιότητα που προκαλεί το άγνωστο και θα προχωρήσουμε στη συνέντευξη πιο γρήγορα. Κάτι άλλο που πρέπει να έχουμε στον νου μας είναι η δικαιοδοσία της οργάνωσης στην οποία ανήκουμε και ανήκει, γιατί από αυτή καθορίζονται τα όρια μέσα στα οποία μπορούμε να κινηθούμε. Γενικά, όσον αφορά τη χρονική διάρκεια της

συνέντευξης δεν πρέπει να υπερβαίνει την μία ώρα ούτε να είναι μικρότερη των 15 λεπτών. Μακροχρόνιες συνεντεύξεις που διαρκούν πολλή ώρα εξαντλούν τον ερωτώμενο και τον ερευνητή, δείχνουν ότι η συνέντευξη δεν είναι καλά οργανωμένη, και δεν έχει κατεύθυνση. Όταν ο ερωτώμενος ξέρει ότι η συνέντευξη του θα κρατήσει ορισμένο χρονικό διάστημα, οργανώνει το υλικό του και το παρουσιάζει περιληπτικά. Αντί να έχουμε ατελείωτες συνεντεύξεις, είναι καλύτερα να αφήσουμε χρόνο να χωνέψει και να ξανασκεφτεί αυτά που είπε και αυτά που άκουσε. Ύστερα από το διάλειμμα αυτό, η δεύτερη συνέντευξη θα είναι περισσότερο αποτελεσματική αν ορίσουμε την επόμενη συνέντευξη μαζί με τον ερωτώμενο και τον κάνουμε να αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια. Όσον αφορά τον χώρο, η συνέντευξη πρέπει να γίνεται σε ιδιαίτερο δωμάτιο και η ατμόσφαιρά της να είναι άνετη. Διακοπές, τηλεφωνήματα και τα όμοια πρέπει να περιορίζονται στο ελάχιστο (Garrett, χ.χ.).

5.2.3. Η καταλληλότητα του ερευνητή

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum) αναφέρεται σε κανόνες και ρόλους στους οποίους τα μέλη της σχολικής μονάδας αναμένεται να ανταποκριθούν, χωρίς αυτά τα κανονιστικά πρότυπα να απαιτούνται ή να διδάσκονται με ευθύ και κατηγορηματικό τρόπο. Αν τα μέλη της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας δεν συμμορφωθούν με αυτά, τότε τους δημιουργούνται, συναισθήματα δυσαρέσκειας. Σε ακραίες περιπτώσεις τα μέλη οδηγούνται σε οικειοθελή ή εξαναγκαστική απομάκρυνση από την οργάνωση (σχολική μονάδα). Ο άπειρος μελετητής-παρατηρητής δυσκολεύεται να το εντοπίσει, να το οριοθετήσει και να το καταγράψει. Για να είναι ικανός ο ερευνητής να αντιλαμβάνεται καταστάσεις που εξελίσσονται καθημερινά και είναι επαναλαμβανόμενες, και να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που στέλνει το κοινωνικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της σχολικής μονάδας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξοικείωση και η γνωριμία του: α) με τους καθηγητές, τον περιβάλλοντα χώρο (τάξεις, εποπτικά υλικά, κλιμακοστάσια, τη θέση του καθηγητή στη τάξη, το γραφείο καθηγητών, τους πίνακες ανακοινώσεων, την αίθουσα εκδηλώσεων, τη διακόσμηση, τη σειρά των θέσεων των μαθητών κ.ά.), και β) με το καθιερωμένο σταθερό πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσεται. Το εμπειρικό υλικό το οποίο θα στηρίζει επιστημονικά τα ευρήματα προέρχεται από την άμεση παρατήρηση, από διενέργεια συνεντεύξεων βάθους, μελέτη

σχολικών αρχείων και εγγράφων και ενδοσκόπηση (Μιλέση, 2006, Μαυρογιώργος, 1983, Jackson κ.ά, 1998, σ. 255-257).

5.3. Το Δείγμα των Σχολείων, των Καθηγητών, των Γονέων, των Μαθητών, των Διευθυντών

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο «λειτουργεί» ο εκπαιδευτικός, συντίθεται από αξίες, κανόνες και στόχους και προσδιορίζεται από μια σχέση διάδρασης του εκπαιδευτικού με τους εκάστοτε διευθυντές, τους μαθητές, τους γονείς τους συναδέλφους και τις κοινωνικές προσδοκίες του συγκεκριμένου ρόλου του (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 314).

Οι έννοιες δεν σχηματίζονται αυτοτελώς ως ατομικές κατασκευές, αλλά στο πλαίσιο διαδικασιών οι οποίες ανταποκρίνονται στην πρόθεση του υποκειμένου για επικοινωνία, στην προσπάθεια για επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, στη λειτουργία της σήμανσης, στην άσκηση πρακτικών όπως η διδασκαλία του μαθήματος. Το περιεχόμενο της επιστήμης της Πληροφορικής, και των επιστημών όπως η Φυσική, η Χημεία, η Βιολογία αλλά γενικότερα της τεχνολογίας, δεν μπορεί να δομείται ως ένα νόημα (Ραβάνης, 2005).

Οι αρχές και οι κανόνες που επικρατούν στη σχολική μονάδα αναγνωρίζονται ως οι μόνοι σωστοί και αφομοιώνονται ως αυτονόητοι από τον νέο εκπαιδευτικό. Οι προσδοκίες για τη μελλοντική συμπεριφορά του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού από τους μαθητές του και από τον διευθυντή του, έναν «ιεραρχικά σημαντικό άλλον», συμβάλλουν στην σταδιακή ενσωμάτωση των αρχών και κανόνων που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Η ανάγκη αποδοχής και αναγνώρισης από τον διευθυντή και τους συναδέλφους οδηγούν τους νέους καθηγητές στην εσωτερίκευση και προσαρμογή στην ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. *«Επιπλέον η εμπλοκή των γονέων είναι καθοριστική στη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα), στη συμπεριφορά του στη τάξη, στην αυτό-εικόνα του στις προσδοκίες για το μέλλον κ.ά.»* (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 283).

Με βάση τα πιο πάνω και με δεδομένο ότι οι αντιλήψεις για το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ διαμορφώνονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, οι αναπαραστάσεις, όπως εκφέρονται και ερμηνεύονται με βάση το νόημα του προφορικού λόγου των μελών του δείγματος (γονέων, καθηγητών του μαθήματος, μαθητών και του

διευθυντή), θα αποκαλύψουν το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.

Το δείγμα αποτελούν τρεις σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά τριών διαφορετικών αντιπροσωπευτικών τύπων σχολείου. (γενικό λύκειο, γυμνάσιο, επαγγελματικό λύκειο). Τα σχολεία αυτά είναι το 11ο Γυμνάσιο Νίκαιας, το 5ο Γενικό Λύκειο Κορυδαλλού, και το 3ο ΕΠΑ.Λ. Πειραιά.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανά σχολική μονάδα αναλυτικά:

11ο Γυμνάσιο Νίκαιας: Η διευθύντρια, 2 καθηγήτριες Πληροφορικής, 2 μαθητές (ο πρόεδρος του δεκαπενταμελούς και η μοναδική μαθήτρια μέλος του δεκαπενταμελούς) της Γ΄ γυμνασίου (μαθητής – μαθήτρια, καθ' υπόδειξη της διευθύντριας) και 2 γονείς (πατέρας και μητέρα, τη μητέρα την υπέδειξε η διευθύντρια και ο πατέρας προσφέρθηκε εθελοντικά).

5ο Γ.Ε.Λ. Κορυδαλλού: Η διευθύντρια, 2 καθηγητές Πληροφορικής (ο ένας καθηγητής κατά την πρώτη περίοδο υπηρετούσε στο 5^ο Γενικό Λύκειο και την επόμενη σχολική χρονιά στο 3^ο ΕΠΑ.Λ. Πειραιά) (καθηγητής, καθηγήτρια), δυο μαθητές της Α΄ Λυκείου καθ' υπόδειξη της υποδιευθύντριας (οι καλύτεροι μαθητές σε συμπεριφορά και σε επίδοση-βαθμολογία) και δύο γονείς εθελοντές (ένας πατέρας και μία μητέρα)¹².

3ο ΕΠΑ.Λ. Πειραιά: Ο διευθυντής, 4 καθηγητές Πληροφορικής (μία καθηγήτρια), 2 μαθητές της Α΄ λυκείου, καθ' υπόδειξη της φιλολόγου, και δύο γονείς (μητέρες) οι οποίες προσφέρθηκαν εθελοντικά.

Τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν με κριτήριο το γεγονός ότι είμαι εξοικειωμένος με το κτηριακό και το ανθρωπογενές περιβάλλον τους. Έχω συνεργαστεί με τους καθηγητές (συναδέλφους), στα διαλείμματα, στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, σε εκδρομές, σε καινοτόμα προγράμματα. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας και του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού χρησιμοποίησα τα εργαστήρια πληροφορικής. (10 χρόνια στο Ε.Π.Λ.¹³/5ο ΓΕ.Λ. Κορυδαλλού σε θέση καθηγητή Κοινωνιολογίας ΠΕ10) και 5 χρόνια στο 3ο ΤΕΕ/ΕΠΑΛ Πειραιά σε θέση υπευθύνου Γραφείου Σχολικού & Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο 11ο γυμνάσιο, παρότι δεν εργάστηκα άμεσα, έχω συνεργασθεί με συναδέλφους και έχω εξοικειωθεί με τον χώρο

¹²Οι καλύτεροι μαθητές σε συμπεριφορά και βαθμολογία καθώς και σε γόητρο μεταξύ των καθηγητών.

¹³13Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο

λόγω του ότι έχουν τα φοιτήσει εκεί τα δύο παιδιά μου, (ο μικρότερος πρόσφατα), έχω συμμετάσχει στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, και έχω συνεργαστεί με τους καθηγητές στα πλαίσια της ενημέρωσης για την πρόοδο των παιδιών μου. Επιπλέον, σε συνεργασία με τη διευθύντρια, έχω ενημερώσει τους γονείς σε οργανωμένες παρουσιάσεις με θέμα «τις εκπαιδευτικές διεξόδους μετά το γυμνάσιο και το εκπαιδευτικό σύστημα» σε δύο διαφορετικές σχολικές περιόδους.

Επιπλέον, έχω εκπαιδευτεί σε δεξιότητες συνέντευξης από τις σπουδές μου στην κοινωνική εργασία, ΚΑΤΕΕ Πάτρας και στο μεταπτυχιακό της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΕΚΠΑ. Πρακτική εμπειρία έχω αποκτήσει από την εργασία μου ως κοινωνικός λειτουργός στο Σισμανόγλειο Νοσηλευτικό Ίδρυμα καθώς και από την εργασία μου σε ειδικό δημοτικό σχολείο σε θέση κοινωνικού λειτουργού (Μαράσλειο Διδασκαλείο). Επίσης εφαρμόζω δεξιότητες συνέντευξης από την ενασχόληση σε θέση συμβούλου σε Γραφείο ΣΕΠ και ΚΕ.ΣΥ.Π,στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις, λόγω της υποχρέωσης που επέβαλε το έγγραφο της «έγκρισης διεξαγωγής έρευνας» του Υπουργείου Παιδείας 110259Γ2/23-09-2011, έγιναν χωρίς τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων καταγραφής. Οι συνεντεύξεις μεταφέρθηκαν σε γραπτό κείμενο όπως ακριβώς καταγράφηκαν χωρίς κάποια επεξεργασία προσαρμογής από τον προφορικό στον γραπτό λόγο.

Η εξοικείωση από το παρελθόν (ειδικά με καθηγητές και διευθυντές) και η προγενέστερη προσωπική άτυπη έγκριση, που τους ζήτησα πριν από την επίσημη έγκριση και τη διεξαγωγή της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, είχε σαν αποτέλεσμα την ομαλή ροή των συνεντεύξεων, χωρίς απότομες εναλλαγές στο ύψος της φωνής, τον τονισμό, την ένταση και τον ρυθμό. Τις ελάχιστες φορές που εμφανίστηκε αυτό το φαινόμενο υπογραμμίζονται οι φράσεις όπου υψώθηκε ο τόνος της φωνής. Άλλα φαινόμενα, όπως μη γλωσσικά στοιχεία των συνθηκών του προφορικού λόγου (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάση του σώματος), είναι δύσκολο να περιγραφούν και να καταγραφούν στις υπάρχουσες συνθήκες. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι δεν προσέχθηκαν και δεν λήφθηκαν υπόψη στην ανάλυση και ερμηνεία των μηνυμάτων. Έγιναν τρεις μεταγραφές: μία αμέσως μετά τις συνεντεύξεις, μία δεύτερη σχεδόν εννέα μήνες μετά, όταν καθαρογραφήθηκαν και μία τρίτη μετά τη πρώτη γραφή.

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι ερωτηθέντες δεν έθεσαν θέμα διασφάλισης του απορρήτου της συνέντευξης ούτε στην αρχή ούτε στο τέλος της συνέντευξης. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι «φέρω» εκείνο το «στιλ» που με κάνει κομμάτι του προς μελέτη κοινωνικού χώρου (δεν θεωρούμαι απειλή και θεωρούμε ότι αποτελώ μέρος της

κουλτούρας- που επικρατεί στη σχολική μονάδα) και από το ότι το περιεχόμενο του λόγου τους συμπορεύεται με την τρέχουσα λογική για τη δημόσια εκπαίδευση. Η εσωτερίκευση της τρέχουσας λογικής είναι σύμφωνα με τη Vallance το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών (βλέπε κεφ. 2.1). Επιπλέον σε κάθε σχολείο παραχωρήθηκε ειδικός χώρος όπου ήμουν μόνος με τους ερωτώμενους (καθηγητές, γονείς, μαθητές) ώστε να μην διαφοροποιείται η συμπεριφορά τους ανάλογα με το ποιος άλλος είναι παρών.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που απείλησε να ανατρέψει την έρευνα ήταν οι αναγγελόμενες μεταρρυθμίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα των Γενικών Λυκείων και οι κρίσεις διευθυντών που η εξαγγελία τους συνέπιπτε με τη διεξαγωγή της έρευνας. Τελικά οι όποιες αλλαγές εφαρμόστηκαν μετά το 2012 και ήταν περιορισμένες.

5.3.1. Κοινωνικό οικονομικό προφίλ των μελών του δείγματος και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Μερικές πληροφορίες για το συγκεκριμένο δείγμα (profile) που προέκυψε με βάση τον ρόλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση και την επαγγελματική κατανομή. Έχει καταβληθεί προσπάθεια για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 1 Κοινωνικό-οικονομικό προφίλ διευθυντών

Ιδιότητα	Ηλικία	Φύλο	Σχολείο αποφοίτησης	Τόπος διαμονής	Επάγγελμα πατέρα/μητέρας	Προπτυχιακές Σπουδές	
Δ1	55	Κ	Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d'Arc Πειραιά	Κερατσίνι	Αστυνομικός/ Δασκάλα	Οικονομικά ΑΣΟΕΕ	
Δ2	53	Α	Πρότυπο Τεχνικό Λύκειο Πειραιά	Πειραιά	Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού/ Οικιακά	1) Μηχανολογία ΚΑΤΕΕ Κρήτης 2) Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος ΑΣΕΤΕΜ ΣΕΛΕΤΕ	
Δ3	61	Κ	Ράλλειο Λύκειο Θηλέων Πειραιά	Κορυδαλλός	-	1) Αγγλική Φιλολογία ΕΚΠΑ 2) Ελληνική Φιλολογία ΕΚΠΑ	

Δ= Διευθυντής/ντρια Α= Αγόρι Κ= Κορίτσι

Πίνακας 2 Κοινωνικό- οικονομικό προφίλ καθηγητών/τριων

Ιδιότητα	Ηλικία	Φύλο	Σχολείο αποφοίτησης	Τόπος διαμονής	Επάγγελμα πατέρα/μητέρας	Προπτυχιακές Σπουδές	Μεταπτυχιακές Σπουδές
K1	41	K	1 ^ο ΓΕΛ Κερατσινίου	Κερατσίνι	επιχειρηματίας/εργάτρια-	Πληροφορική στο ΤΕΙ Αθήνας	-
K2	40	A	Πολυκλαδικό Κορυδαλλού	Κορυδαλλός	Ναυτικός/οικιακά	Εφαρμοσμένη Πληροφορική ΟΠΑ	Πληροφορικά Συστήματα ΟΠΑ
K3	47	A	Λύκειο Βούλας	Βούλα	Δημόσιος Υπάλληλος Οικιακά	Φυσικό ΕΚΠΑ	Πληροφορική ΕΚΠΑ
K4	52	A	Λύκειο Νίκαιας	Νίκαια	Τεχνικός ΟΣΕ Δασκάλα	Φυσικός ΕΚΠΑ	-
K5	42	K	Λύκειο Αθήνας	Αθήνα	Ιδιωτικός Υπάλληλος/ Ιδιωτικός Υπάλληλος	Πληροφορική ΤΕΙ Αθήνας	-
K6	41		Ζάννειο Πειραματικό Λύκειο Πειραιά	Νίκαια		Πληροφορική ΟΠΑ	-
K7	45	K	Λύκειο Κερατσινίου	Κερατσίνι	Οδηγός ταξί/οικιακά	Πληροφορική ΟΠΑ	-

K= Καθηγητής/τρια A= Αγόρι K= Κορίτσι

Πίνακας 3 Κοινωνικό- οικονομικό προφίλ μαθητών/τριών

Ιδιότητα	Ηλικία	Φύλο	Τάξη Φοίτησης	Τόπος διαμονής	Επάγγελμα πατέρα/μητέρας
M1	16	A	A ΓΕΛ	Κορυδαλλός	Διευθυντής Λυκείου/Σχολική Σύμβουλος
M2	16	A	A ΓΕΛ	Κορυδαλλός	Επιχειρηματίας/Οικιακά
M3	15	K	Γ Γυμνασίου	Νίκαια	Ιδ. Υπάλληλος/Οικιακά
M4	15	A	Γ Γυμνασίου	Νίκαια	Λογιστής/ Διευθ Εθνικής Τράπεζας

M5	18	A	A ΕΠΑΛ	Πειραιά	Καθαριστής στο Μετρό/Καθαρίστρια σε σπίτια
M6	17	A	A ΕΠΑΛ	Αγ. Βαρβάρα	Ιδ. Υπάλληλος/Οικιακά

M= Μαθητής/τρια A= Αγόρι B= Κορίτσι

Πίνακας 4 κοινωνικό οικονομικό προφίλ γονέων.

Ιδιότητα	Ηλικία	Φύλο	Σχολείο αποφοίτησης	Τόπος διαμονής	Επάγγελμα πατέρα/μητέρας	Προπτυχιακές Σπουδές	Μεταπτυχιακές Σπουδές
Γ1	46	K	Σιβιτανίδειος Σχολή	Νίκαια	Οδηγός Ταξί/Οικιακά	Τελειόφοιτος ΤΕΙ	
Γ2	50	K	Δημοτικό	Πειραιάς	Ψαράς/Οικιακά		
Γ3	49	A	ΓΕΛ Κορ/λού	Κορυδαλλός	Φορτοεκφορτωτής/Οικιακά	Σχολή Προγραμματιστών Κοντολέφα	
Γ4	48	K	ΓΕΛ Σερρών	Νίκαια	Αγρότης/Αγρότισσα	Μηχανολόγος ΚΑΤΕΕ Σερρών	
Γ5	53	A	Μέση Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων	Κορυδαλλός	Ασυρματιστής/Οικιακά	ΤΕΙ Αθήνας Διοίκηση Μονάδων Υγείας	
Γ6	40	K	Λύκειο Νίκαιας	Νίκαια	Τεχνίτης Αεροσκαφών/Οικιακά		

Γ= Γονιός A= Αγόρι K= Κορίτσι

Σχόλια:

Από τη συνδυαστική μελέτη των πινάκων παρατηρούμε ότι τα μέλη του δείγματος στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει σε περιοχές της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά. Προέρχονται από οικογένειες μεσοαστικών στρωμάτων, εκτός από τους γονείς και μαθητές του ΕΠΑ.Λ. οι οποίοι κατατάσσονται σε χαμηλότερα τμήματα αυτών των κοινωνικών στρωμάτων. Τα πιο πάνω, συνδυαζόμενα με τον τόπο καταγωγής,

τον τόπο φοίτησης στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό), φανερώνουν ότι αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα φορέων της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά.

Τα όποια, συμπεράσματα, παρότι θεωρούνται αποτέλεσμα της παραδοσιακής εκπαιδευτικής δομής και ιδεολογίας (που τη χαρακτηρίζει μια ατελέσφορη προσπάθεια για βιομηχανική ανάπτυξη στην περιοχή του Πειραιά), δεν μπορούν να επεκταθούν χωρίς ανάλογες έρευνες σε σχολικές μονάδες αγροτικών και τουριστικών περιοχών που χαρακτηρίζουν την ελληνική οικονομία και κοινωνία. Επιπλέον, το δείγμα δεν περιλαμβάνει σχολεία της αστικής ελίτ της ελληνικής κοινωνίας.

Στο κέντρο της πόλης-λιμάνι λειτουργούν, ιδιωτικά σχολεία Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne' Arc Πειραιά και η Ελληνογαλλική Σχολή Πειραιά «Ο Άγιος Παύλος» από τα οποία ιδιωτικά αποφοιτούν οι μαθητές της τοπικής λεγόμενης «Καλής Κοινωνίας του Πειραιά». Αντίθετα στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά, το 5^ο Ενιαίο Λύκειο Κορυδαλλού (πρώην Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο Κορυδαλλού) άτυπα λειτουργούσε σαν το «καλό σχολείο» της ευρύτερης περιοχής. Ιδιαίτερα με τη μορφή του Πολυκλαδικού το προτιμούσαν μαθητές οικογενειών δημάρχων, βουλευτών και τοπικών επιχειρηματιών της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά (Νίκαια - Κορυδαλλός - Ρέντη – Κερατσίνι – Πέραμα - Αγία Βαρβάρα). Με αυτή την έννοια μπορεί να θεωρηθεί ότι εκφράζει την «τοπική ελίτ»¹⁴.

5.4. Πώς Εντοπίζεται το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών;

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum) εντοπίζεται μέσα στους διαδρόμους και στις τάξεις των σχολείων και αποτελεί μια μορφή οργάνωσης (θεσμικό πλαίσιο). Το σχολείο στις βιομηχανικές κοινωνίες αποτελεί τον φυσικό χώρο διαβίωσης ενός μεγάλου κομματιού του πληθυσμού τους. (Jackson, 1968).

Το Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών το εντοπίζουμε:

Στη χρήση της γλώσσας: Μέσα στους ιδιωτισμούς, τις λεκτικές μεταφορές, τις μετωνυμίες των υποκειμένων και στη συνοδευτική γλώσσα του σώματος (συνοφρύωμα, ενόχληση που συνδέεται με αύξηση της έντασης της φωνής κ.ά.). Πιθανώς να μπορεί να αναγνωρισθεί στις φράσεις: δεν θα έπρεπε να το πω αλλά..., είναι προφανές ότι..., όλοι

¹⁴Στο 5^ο ΓΕΛ/ΕΠΑ Κορυδαλλού διδάσκει από το 1991 έως το 2004. Ο βασικός κορμός των καθηγητών γενικής παιδείας καθώς και η διεύθυνση και υποδιεύθυνση του σχολείου παραμένει η ίδια μέχρι την διεξαγωγή της έρευνας.

ξέρουν..., η κοινή λογική μας λέει ..., ο καθένας ξέρει..., ποτέ κανείς δεν... (Myles, Trautman, & Schelvan, 2004).

Στη δομή του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας: Το αν κάποια μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου προγραμματίζονται να διδάσκονται τις πρώτες ώρες και όχι τις τελευταίες. Επίσης σημαντικό είναι και το αν ελέγχεται η επίδοση των μαθητών σε αυτά πιο συχνά από ό,τι σε άλλα θέματα ή δεξιότητες. Η συγκεκριμένη μορφή ιεράρχησης και κατάταξης της σχολικής γνώσης αποτελεί είδος κοινωνικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και του περιεχομένου της διδασκαλίας τους. Αποτελεί άτυπη επιβολή της παραδοσιακής ιδεολογίας για το ποιο είδος γνώσης είναι σημαντικό και ποιο όχι, και μία μορφή ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται (Νούτσος, χ.χ., σ. 172.)

Στα συναισθήματα που εκφράζουν οι μαθητές: Η αλληλεπίδραση μαθητών καθηγητών είναι ενσωματωμένη στα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν στους μαθητές. Το γεγονός ότι οι δάσκαλοι τιμωρούν¹⁵ σπάνια τους μαθητές τους δεν σημαίνει ότι η σκληρότητα έχει εξαφανιστεί από τη σχολική τάξη, ιδιαίτερα η ψυχολογική. Εντούτοις, η σκληρότητα δεν είναι πιθανώς κεντρική στις μνήμες των μαθητών στις σημερινές τάξεις. Παρόλα αυτά όμως για έναν μικρό αριθμό μαθητών είναι σημαντική η μνήμη συναισθημάτων ταλαιπωρίας και πλήξης, που με τη σειρά της καθορίζει τη μετέπειτα ζωή τους. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις αποθηκεύονται ως συναίσθημα κατ' αρχήν στη μνήμη μας και έπειτα ως οτιδήποτε άλλο, μια και η μάθηση είναι στη βάση της συναισθηματικής φύσης. (Jackson, 1968, Damasio, 1994, Cooper & Brna, 2002).

Στον περιβάλλοντα χώρο (ανθρωπογενές περιβάλλον): Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν είναι το μέγεθος των τάξεων και η διαρρύθμιση των επίπλων. Το μέγεθος της τάξης είναι μια μεταβλητή που έχει επιπτώσεις στο περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης και της εκμάθησης. Οι μικρότερες σε πλήθος τάξεις είναι ευκολότερες στη διαχείρισή τους. Η διαίρεση της τάξης σε ομάδες ή υποομάδες ταξινόμησης είναι μια θαυμάσια λύση. Κάθε μέλος είναι μοναδικό στην ομάδα. Ο δάσκαλος μπορεί να περπατήσει γύρω και να αφιερώσει τον ποιοτικό χρόνο σε κάθε μεμονωμένη ομάδα. Η μάθηση δεν εξαρτάται πλέον τόσο πολύ από αυτά που ο δάσκαλος κάνει, αλλά από το τι ο μαθητής κάνει. Οι δάσκαλοι δεν διδάσκουν ενεργά, αλλά περπατούν γύρω διευκολύνοντας την εκμάθηση των μαθητών. Οι μαθητές είναι στο επίκεντρο. Το σχεδιάγραμμα της τάξης δεν πρέπει να είναι άκαμπτο με κύριο στόχο να έχει τον έλεγχο ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος μπορεί να τακτοποιήσει τα

¹⁵ Τιμωρούν σωματικά-«ξυλίζουν».

έπιπλα με έναν διαφορετικό τρόπο. Αντί της τακτοποίησης των πινάκων-θρανίων και των καθισμάτων με έναν επίσημο τρόπο, οι μαθητές μπορούν να κάθονται σε κύκλο χωρίς να αντικρίζουν έναν πίνακα ή στις ομάδες με τους πίνακες που ενώνονται από κοινού. Τα έπιπλα και το σχέδιο χρειάζονται τον προσεκτικό προγραμματισμό (Deutsch, 2004).

Κεφάλαιο έκτο

Παρουσίαση και Ανάλυση Δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα: α) την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των αδόμητων συνεντεύξεων των μετεχόντων στην έρευνα του δείγματος, β) την επίδραση της χωροταξικής διαμόρφωση (διαρρύθμιση) της σχολικής αίθουσας, και γ) τη δομή των ωρολογίων προγραμμάτων του των σχολείων.

6.1. Ανάλυση Περιεχομένου των Αδόμητων Συνεντεύξεων των Διευθυντών, των Καθηγητών, των Μαθητών και Γονέων του Δείγματος

Η ανάλυση περιεχομένου των λεχθέντων στις συνεντεύξεις (ως γλωσσικά συμβάντα) φανερώνουν τις αντιλήψεις των μελών του δείγματος για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το περιεχόμενο τους κατηγοριοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εξέτασης των ερευνητικών δεδομένων (επαγωγικά), σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες και εννέα υποκατηγορίες για τους σκοπούς της έρευνας. Αυτές είναι:

1) Αναπαραγωγή παραδοσιακών αξιών μέσω των μαθημάτων της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε.

Ειδικότερα: α) αναφορές στην αξία επιτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις και β) αναφορές που το εμφανίζουν το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως συμπληρωματικό μάθημα στον κλάδο των Φυσικομαθηματικών (ιεράρχηση μαθήματος).

2) Ανυποληψία – ακυρότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε.

Ειδικότερα: α) Απαξιωτικές αναφορές για την χρησιμότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό σχολείο, β) αναφορές που εμφανίζουν τη λειτουργία του σχολείου, ως μηχανισμό προστασίας των μαθητών από την επικινδυνότητα των Η/Υ και του Διαδικτύου, γ) αναφορές που περιορίζουν την καταλληλότητα του Η/Υ και του Διαδικτύου σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

3) Το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ σε σχέση με την Κοινωνία της Πληροφορίας

Ειδικότερα α)απουσία αναφορών στην αναγκαιότητα ύπαρξης στα σχολεία μαθημάτων Κοινωνικών Επιστημών. β) αναφορές στην αναγκαιότητα εκμάθησης δεξιοτήτων κοινωνικής δικτύωσης (e-skills).

4) Το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ ως μάθημα εξειδίκευσης στη λειτουργία και επισκευή οπτικοακουστικών μέσων, (πολυμέσων)

Ειδικότερα: α) αναφορές που εμφανίζουν το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως συμπληρωματικό μάθημα της εφαρμογής των Ηλεκτρονικών, και απόκτησης συμπληρωματικών επαγγελματικών προγραμμάτων, β) αναφορές στην καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος είτε ως αναγκαιότητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης μηχανής από τους μαθητές είτε και (απουσία αναφορών) για την αναγκαιότητα ανάπτυξης σχετικών κοινωνικών δεξιοτήτων (softs-kills).

Αναλυτικότερα:

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία διαδικασία για την κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων ή των δεδομένων που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν στη συνέντευξη, με σκοπό την ταξινόμηση και την ομαδοποίησή τους ώστε να αποκτήσουν νόημα και να ερμηνευθούν. Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σημαντική είναι και η παρουσία ή η απουσία σημαντικών στοιχείων που περιέχει η αποδελτίωση των συνεντεύξεων, αναφορικά με τα στοιχεία εκείνα που έχουν σχέση με την προβληματική της έρευνας, το περιεχόμενο και τον γενικό σκοπό της. Η κατάταξη σε κατηγορίες φαινομένων και καταστάσεων μέσω της ανάλυσης περιεχομένου επιτρέπει στον ερευνητή να χρησιμοποιεί μετρήσεις συχνοτήτων ή ποιοτικές τεχνικές, με σκοπό την ερμηνεία τους (Λαμπίρη - Δημάκη, 2003).

Η κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων που προκύπτουν από τα «γλωσσικά συμβάντα» των συνεντεύξεων, λειτουργεί συμπληρωματικά στην ερμηνεία των αντιλήψεων των μελών του δείγματος για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς ιχνηλατεί αντιλήψεις και απόψεις των ερωτώμενων αποκαλύπτοντας την ισχύ θεωρητικών μορφωμάτων (ιδεολογίας) που προϋπάρχουν στη σκέψη τους (Ιωσηφίδης, 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα διαμορφώθηκαν με την τρίτη αποδελτίωση των λεγομένων των ερωτώμενων και φανερώνουν το είδος των γνώσεων που μεταδίδονται στη πράξη, μέσω της σχολικής πραγματικότητας-κουλτούρας στα μέλη των σχολικών μονάδων του δείγματος.

Η πρώτη κατηγοριοποίηση έγινε μετά την πρώτη αποδελτίωση, η δεύτερη μετά από εννέα μήνες, κατά τη συγγραφή του πρώτου σχεδίου της έρευνας, και η τρίτη έξι μήνες αργότερα. Καταγράφηκαν όλα τα νοήματα που περιείχαν τα όσα ειπώθηκαν από τα πρόσωπα (μέλη του δείγματος) που συμμετείχαν στην έρευνα, σε σχέση με το περιεχόμενο και τη χρησιμότητα, την αναγκαιότητα ή την αξία του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις αξίες και τις προσδοκίες των προσώπων που τις εξέφρασαν. Καταγράφηκε το κάθε νόημα που είχε εκφραστεί από κάθε πρόσωπο, το οποίο μπορεί να είναι λέξη ή φράση, και επισημάνθηκε η απουσία θεμάτων που σχετίζονται με το θεωρητικό μέρος της έρευνας. Παρουσιάζονται σε πίνακες συχνοτήτων πολλαπλής εισόδου, με βάση πόσες φορές επαναλαμβάνονται τα προς καταγραφή νοήματα σε κάθε κατηγορία και αφορούν την άποψη η οποία εκφράζεται κάθε φορά. Διατυπώθηκαν οι αξιολογικές κατηγορίες (τρίτη αποδελτίωση των συνεντεύξεων), στις οποίες ταξινομείται το περιεχόμενο των αξιών και των προσδοκιών των συμμετεχόντων για το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το βασικό κριτήριο ταξινόμησης αποτελεί το κατά πόσον οι παραδοσιακές αξίες του ελληνικού παραδοσιακού συστήματος έχουν μεταβληθεί ως προς τις προσδοκίες από το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ. Κατά την παρουσίαση και περιγραφή των δεδομένων έγινε προσπάθεια για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των μελών του δείγματος.

6.1.1. Αναφορές στη αναπαραγωγή παραδοσιακών αξιών

Α) Αναφορές σε επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις

Στο πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα.

Πίνακας 5 Αναφορές σε επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις.

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντές	–	2	–	2
Καθηγητές	1	1	3	5
Μαθητές	–	2	–	2
Γονείς	–	1	–	1

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθυντής/ντρια: *Ο στόχος του σχολείου είναι να πετύχει ο μαθητής στις πανελλαδικές εξετάσεις, αλλιώς (ο μαθητής) θα έπρεπε να πάει σε ΕΠΑΛ.*

Διευθυντής/ντρια: *Η χρησιμότητά του ως μάθημα εφαρμογής είναι για την εισαγωγή στις σχολές τεχνολογικής κατεύθυνσης στην αντίστοιχη τεχνολογική κατεύθυνση*

Καθηγητής/τρια: *Επειδή σε κάποια παιδιά περισσεύει (από τα μαθήματα) περισσότερος χρόνος για να μάθουν(από μόνοι τους) προγραμματισμό, να μάθουν αλγοριθμική σκέψη, θα ωφεληθούν γιατί θα τα συναντήσουν στην Γ' Λυκείου στο σχετικό μάθημα της τεχνολογικής κατεύθυνσης (για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο)*

Καθηγητής/τρια: *Η χρησιμότητα του μαθήματος αφορά την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο ή το επάγγελμα. Αν καταργηθούν οι εξετάσεις είναι κάτι αχρείαστο*

Καθηγητής/τρια: *Αντίθετα στο ΕΠΑ.Λ. σε πηγαίνει σε δύο μαθήματα ειδικότητας (αντί δύο κατεύθυνσης μαθηματικά-φυσική) και αυτό το κάνει πιο εύκολο. Στο γενικό λύκειο δίνεις έξι (για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω πανελλαδικών εξετάσεων) ενώ στο ΕΠΑΛ δίνεις τέσσερα (μαθήματα)και με ασύγκριτα μικρότερη ύλη, πιο βαθιά.*

Καθηγητής/τρια: *Αν αποδεσμευθεί το λύκειο από τις πανελλήνιες όλα τα μαθήματα γίνονται χρήσιμα, γιατί το παιδί πρέπει να πάρει φάσμα γνώσεων, δυστυχώς το σχολείο βοηθά (μόνο) για είσοδο σε πανεπιστήμιο και ΤΕΙ. Τα παιδιά δεν μιλάνε για υγιεινή και σεξουαλική αγωγή, οι γονείς δυσκολεύονται. Ένα πρόβλημα έκφρασης το έχει η γενιά που τελειώνει τώρα, το έχει και φαίνεται στα αποτελέσματα στην έκθεση (πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα).*

Καθηγητής/τρια: *Καλά σχολεία είναι αυτά που έχουν μεγάλο ποσοστό επιτυχίας στα ΑΕΙ, διδάσκουν γαλλικά και γενικά να μην χάνονται μαθήματα*

Μαθητής/τρια: *Στο λύκειο όμως ο σκοπός είναι η προετοιμασία για τις εξετάσεις, ενώ στα παιδιά θα έπρεπε να δίνονται κάποιες γενικές γνώσεις που θα τα βοηθούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την ένταξή τους στην κοινωνία. Αντίθετα γίνεται*

μία «μαζοποίηση», όπου τα παιδιά οδηγούνται σε τρεις κατευθύνσεις στις οποίες έχουν ορισμένα μαθήματα τα οποία δεν αλλάζουν, και οδηγούν σε ορισμένα πανεπιστήμια.

Μαθητής/τρια: Τα σπουδαιότερα μαθήματα είναι αυτά που βοηθούν στην εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο. Η έκθεση, τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία

Γονιός: Οι στόχοι του σχολείου είναι να προετοιμάζει τα παιδιά να μπουν στη σχολή του πανεπιστημίου που τα ενδιαφέρει. Το φροντιστήριο λειτουργεί στο ίδιο μήκος κύματος

Ερμηνευτικά Σχόλια.

Οι αναφορές, στη κατηγορία αυτή, ότι δηλαδή «πηγαίνω» σχολείο σημαίνει προετοιμάζομαι για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και προέρχονται σχεδόν από το σύνολο του δείγματος του Γενικού Λυκείου. Φανερώνουν δε την κυριαρχία της αντίληψης ότι ο κύριος στόχος (σκοπός) του σχολείου περιορίζεται στην προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η αντίληψη αυτή λειτουργεί όχι μόνο υπονομευτικά για το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και για το κύρος μαθημάτων όπως της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε σε σχέση με άλλα μαθήματα στο σχολείο.

Β) Αναφορές οι οποίες εμφανίζουν το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως συμπληρωματικό μάθημα στον κλάδο των φυσικομαθηματικών (ιεράρχηση μαθήματος)

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα.

Πίνακας 6 1β Αναφορές στην ιεράρχηση του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε.

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντή/τρια	–	–	1	1
Καθηγητής/τρια	1	4	7	12
Μαθητής/τρια	1	1	–	2
Γονείς	1	3	1	5

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθωντής/ντρια: Ο σκοπός του ΕΠΑ.Α. είναι το 50% - 70% των μαθητών να πάρουν ένα επάγγελμα και το 30% να προχωρήσουν σε σπουδές. Τώρα πιστεύω ότι τα παιδιά σε μεγάλο ποσοστό δεν έρχονται για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά θα ήταν διατεθειμένα να κάνουν οτιδήποτε. Κύρια αιτία, για αυτή την αλλαγή, θεωρώ την υπάρχουσα οικονομική κρίση. Πιστεύω ότι αυτή την άποψη τη συμμερίζονται και οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, τώρα πια. Πριν 3-4 χρόνια πίστευαν (οι μαθητές) ότι θα έβρισκαν δουλειά.

Ερώτηση: Η σχέση Πληροφορικής και προγραμματισμού; **Καθηγητής/τρια:** Όταν κάνεις προγραμματισμό είσαι εσύ και ο Η/Υ, (ο Η/Υ) είναι άψυχο, δεν σου φέρνει αντιρρήσεις και κάνει ό,τι του πεις. Είναι επιστήμη, όπως αν δεν υπήρχαν τα μαθηματικά δεν θα υπήρχε φυσική, και αν δεν υπήρχαν Μαθηματικά και Φυσική δεν θα υπήρχε Πληροφορική, τα μαθηματικά είναι η αρχή όλων.

Καθηγητής/τρια: Το μάθημα της Πληροφορικής δεν είναι κοντά στα φιλολογικά και γενικά στις θεωρητικές επιστήμες, είναι ένα μικτό μάθημα που σχετίζεται πρωταρχικά με τα Μαθηματικά, δευτερευόντως με την Τεχνολογία, ως εφαρμογή στο γραφείο και στην οργάνωση και πιο μετά με τη Φυσική.

Καθηγητής/τρια: Οι μαθητές ακούνε (από την ίδια στο μάθημα) ότι έχει σχέση με τα μαθηματικά αλλά δεν το πιστεύουν.

Καθηγητής/τρια: Μόνο το Μαθηματικό, για μένα, θα έπρεπε να έχει τμήμα Πληροφορικής. Όλα τα πανεπιστήμια σήμερα έχουν, απίστευτο.

Καθηγητής/τρια: Η γενικότερη μόρφωση συνίσταται κυρίως στα Μαθηματικά και γενικότερα στις θετικές επιστήμες γιατί τους δίνει και διέξοδο εκτός Πληροφορικής, σε δίκτυα επικοινωνίας σε πιο θεωρητικό επίπεδο, ενώ ο απόφοιτος του ΤΕΙ θα σου βάλει το δίκτυο, ο μεταπτυχιακός θα βρει τρόπους να το αναπτύξει, πιο πολύ, να εμβαθύνει, δηλαδή στη θεωρία.

Καθηγητής/τρια: Οι μαθητές (του 3^{ου} ΕΠΑ.Α.) δεν μπορούν να περιγράψουν τα βήματα μιας οποιασδήποτε διαδικασίας, το μάθημα της αλγοριθμικής είναι εξειδικευμένο. Οι μαθητές που δεν μπορούν να περιγράψουν τη διαδικασία επίλυσης δεν μπορούν να

λύσουν κανένα πρόβλημα, να εφαρμόσουν δομημένη σκέψη, μόνο μια μειοψηφία μαθητών έχουν είτε από φυσικού τους είτε από καλλιέργεια τη δομημένη σκέψη, ενώ η πλειοψηφία όχι. Αν δεν έχει (ο μαθητής) δομημένη σκέψη, δεν μπορεί να προχωρήσει στην πληροφορική, είναι εντελώς βασικό. **Αντίθετα όποιος έχει ικανότητες στα μαθηματικά (δομημένη σκέψη) μπορεί να μάθει και μόνος του.**

Καθηγητής/τρια: Η Πληροφορική ως ιδέα υπήρχε πριν από τους Η/Υ, η θεωρία της επιστήμης της Πληροφορικής είναι καθαρά μαθηματικός τομέας, μαθηματικές έννοιες, π.χ. Άλγεβρα Boole, πάνω στην οποία βασίζεται η θεωρία της Πληροφορικής.

Καθηγητής/τρια: Πρώτον το ενδιαφέρον να λύνουν προβλήματα, δεύτερον το ενδιαφέρον γενικά για τεχνολογικά, τρίτον για επαγγελματικές προοπτικές. Έχει σχέση με τη λογική των μαθημάτων της Φυσικής και των Μαθηματικών, αλλά μπορεί να αναφέρεται και σε προβληματικές καταστάσεις, εφαρμογές στην πράξη, όπως μια μισθοδοσία.

Καθηγητής/τρια: Η Πληροφορική είναι επιστήμη που σε βοηθά να βρεις. Είναι μαθηματικά, Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αντικείμενό της είναι ο προγραμματισμός, υλικό και δίκτυο. Οι προγραμματιστές είναι τεχνικοί Η/Υ, είναι τεχνικοί δικτύων πιο εξειδικευμένοι (αφού προχωρήσουν σε ανώτερο επίπεδο από αυτό του ΕΠΑ.Α. σε ΤΕΙ ΑΕΙ).

Καθηγητής/τρια: Σπουδαιότερα μαθήματα είναι ο προγραμματισμός στην Πληροφορική, η Φυσική τα Μαθηματικά, πιο δεύτερα τα Νέα Ελληνικά,, με το τι θέλει να πει ο ποιητής, η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία, τρίτη κατηγορία που δίνουν έτοιμες γνώσεις είναι η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Γεωλογία.

Ερώτηση: Αν θεωρήσουμε την Πληροφορική (λέξη -όρος) ως υπέρτιτλο τι βρίσκεται από κάτω; **Καθηγητής/τρια:** Οργάνωση γραφείου, προγραμματισμός, βάσεις δεδομένων, στατιστικά πακέτα, όπως το SPSS.

Καθηγητής/τρια: Ο απόφοιτος του ΕΠΑΑ (που έχει περάσει) στα ΤΕΙ, βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση από τον απόφοιτο του γενικού λυκείου σε μαθήματα ειδικότητας. Όταν σε ΤΕΙ σου λένε φτιάξε μου ένα πρόγραμμα, ο απόφοιτος του ΕΠΑ.Α. το φτιάχνει

αμέσως γιατί το έχει διδαχθεί. Αλλά αν του δώσεις Μαθηματικά να λύσει, είναι σε δεύτερη μοίρα.

Μαθητής/τρια: Αυτό που κάνεις στην πληροφορική είναι μόνο θεωρία και δεν χρειάζεται να διαβάσω το (βιβλίο) πολύ σπίτι μου γιατί τα θυμάμαι. Ενώ σε άλλα μαθήματα θετικά (π.χ. Μαθηματικά, Φυσική) πρέπει να τα μελετήσεις για να καταλάβεις τι πρέπει να κάνεις.

Μαθητής/τρια: Ο Η/Υ χρησιμοποιείται κυρίως στις θετικές και κυρίως στις τεχνολογικές επιστήμες σαν εργαλείο **Ερώτηση:** Παράδειγμα; **Μαθητής/τρια:** Παράδειγμα, θετικών επιστημών είναι: η Φυσική, τα Μαθηματικά, Μετεωρολογία. Τεχνολογικές είναι η Μηχανολογία, η Ηλεκτρολογία

Γονιός: Το βιβλίο (των Μαθηματικών) παρότι δίνει πράγματα που δεν θα χρησιμοποιηθούν ποτέ στη ζωή τους, τους δίνει σκέψη για να κάνουν ένα κλικ παραπάνω.

Γονιός: Έχοντας (ο μαθητής) ένα καλό background στα μαθηματικά να χρησιμοποιήσει τη λογική στους αλγόριθμους, τεχνικές προγραμματισμού ώστε...

Γονιός: Τα πιο σπουδαία μαθήματα είναι τα Μαθηματικά, τα Αρχαία, και τα Νέα Ελληνικά. Μικρότερης σπουδαιότητας είναι η Χημεία, η Φυσική, η Βιολογία, η Πληροφορική,.. στο τέλος βρίσκονται τα Θρησκευτικά. Η χρησιμότητα της Πληροφορικής είναι να τους δώσει κάποιες αρχές πληροφορικής εισαγωγικές.

Γονιός: Τα πιο χρήσιμα μαθήματα είναι η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τα Αρχαία Ελληνικά, πιο δεύτερα η Πληροφορική, τα Αγγλικά, τα Γαλλικά, η Χημεία και η Βιολογία, τελευταία στη χρησιμότητα είναι τα Καλλιτεχνικά, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και η Μουσική.

Γονιός: Τα μαθηματικά είναι πιο χρήσιμα από την Πληροφορική. Τα Μαθηματικά κάνουν τη διαφορά γιατί δημιουργούν άποψη.

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Οι αναφορές με οποιοδήποτε τρόπο στο μάθημα των Μαθηματικών (με την παραδοσιακή έννοια των Φυσικομαθηματικών) έγιναν από: α) Διευθυντές: Τον διευθυντή του Επαγγελματικού Λυκείου, β) Καθηγητές: Όλους τους καθηγητές Πληροφορικής στο γενικό λύκειο, στο επαγγελματικό λύκειο και στο γυμνάσιο (εκτός μίας καθηγήτριας του γυμνασίου), γ) Μαθητές: από τον έναν μαθητή του γενικού λυκείου, τον έναν του επαγγελματικού, και τους δύο του γυμνασίου, δ) Γονείς/κηδεμόνες: από έναν γονιό του γενικού και έναν του επαγγελματικού λυκείου. Όσον αφορά δε τα υπόλοιπα μέλη του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα δεν καταγράφηκε κάποια άποψη σχετική με το θέμα. Συνεπώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι, αφού δεν αναφέρθηκαν σε αυτό το θέμα, απορρίπτουν αυτή τη σχέση ή ότι οι απόψεις τους είναι διαφορετικές.

Οι μαθητές οι οποίοι αποκτούν μαθηματική ικανότητα, στο πλαίσιο του παραδοσιακού σχολείου σύμφωνα με τον (Scovmose,2008) είναι πιθανόν, να αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά με έναν αποπλαισιωμένο τρόπο, καθώς και να εκτελούν μαθηματικές εφαρμογές ανεξαρτήτως πλαισίου αναφοράς. Το ίδιο συμβαίνει και με το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ όπου επιχειρείται η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του χειρισμού συγκεκριμένων περίπλοκων εργαλείων (μηχανών), αλλά όχι στο τι μπορεί να σημαίνει ο χειρισμός αυτός.

Οι απόψεις που σχετίζονται με το μάθημα των Μαθηματικών φανερώνουν μια συμπληρωματική σχέση του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ ως προς το μάθημα των Μαθηματικών. Ένας μαθητής που είναι καλός στα Μαθηματικά μπορεί να μάθει μόνος του (χωρίς τη σχολική εκπαίδευση) τις όποιες γνώσεις παρέχονται από το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ. Έχουν δε περισσότερο την έννοια της ευαισθητοποίησης ή της περαιτέρω εξειδίκευσης μετά το σχολείο. Αποτέλεσμα η χρησιμότητά τους να θεωρείται συμπληρωματική και μη απαραίτητη στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Νοηματοδότηση της κατηγορίας «Αναπαραγωγή παραδοσιακών αξιών»

Τα μαθήματα των Μαθηματικών σε καθαρή μορφή ή υποκρυπτόμενα σε μια ποικιλία μαθημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως μαθήματα «Φυσικών Επιστημών» και «Τεχνολογίας», μεταξύ αυτών και τα μαθήματα που σχετίζονται με την Πληροφορική και

τις ΤΠΕ, προετοιμάζουν τους μαθητές να δεχτούν τη λειτουργία της «μηχανικής ορθολογικότητας» στη ζωή τους.

Ένα παράδειγμα της παράλληλης λειτουργίας των Μαθηματικών και των μαθημάτων της Πληροφορικής και των ΤΠΕ είναι η εισαγωγή ενός κωδικού στο μηχάνημα αυτόματης ανάληψης, επειδή έτσι απαιτεί ο μαθηματικός αλγόριθμος, αλλά και επειδή έτσι γίνεται αδύνατη η προσπέλαση από μη εξουσιοδοτημένα άτομα. Σύμφωνα με το (Descartes, 2003), τα Μαθηματικά, η λογική και η υπολογισιμότητα έχουν υπάρξει φορείς της μηχανιστικής σκέψης. Όπως η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης, έτσι και η προετοιμασία για συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις και η εκμάθηση των Μαθηματικών μπορεί να είναι μια από τις «βασικές λειτουργίες» που χρειάζεται να εσωτερικεύσουν τα μέλη μιας ρευστής κοινωνικής οργάνωσης, λόγω των ταχύτατων κοινωνικών μεταβολών. Συγκεκριμένα, μπορούμε να σκεφτούμε την προετοιμασία για συμμετοχή σε εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση -όπου η ατομική επίδοση καθορίζει την πρόσβαση ή όχι σε σχολή προτίμησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση- όπως και τη μαθηματική εκπαίδευση ως πειθάρχηση των μαθητών, ώστε να ακολουθούν τους κανόνες που διασφαλίζουν την τάξη σε μια κοινωνία. Αυτός μπορεί να είναι ο πραγματικός (παράλληλος) αφανής λόγος που οι μαθητές υπόκεινται σε μακροσκελείς και πολυάριθμες σειρές ασκήσεων και διαγωνισμάτων, το χαρακτηριστικό άλλωστε της σχολικής μαθηματικής παράδοσης στη χώρα μας (Skovsmose, 2008).

Η προετοιμασία για συμμετοχή σε εξετάσεις, όπως και η παραδοσιακή μαθηματική εκπαίδευση εμποδίζουν την ανάπτυξη των συμμετοχικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες είναι προαπαιτούμενες για την αξιοποίηση του Η/Υ και του Διαδικτύου και για την αντιμετώπιση της τρίτης μορφής του ψηφιακού χάσματος.

6.1.2. Αναφορές στην ανυποληψία – ακυρότητα (αναποτελεσματικότητα) του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.

Α) Αρνητικές αναφορές για τη χρησιμότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ

Στον πίνακα 7 2α που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα

Πίνακας 7 . Αρνητικές αναφορές για τη χρησιμότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντής/ντρια	1	2	1	4
Καθηγητής/τρια	2	–	–	2
Μαθητής/τρια	–	2	1	3
Γονείς	–	–	–	–

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθυντής/ντρια: Όμως η δομή των μαθημάτων δεν μπορεί να ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες (Πληροφορική) και γι' αυτό θα πρέπει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να φτιάξει νέες δομές.

Διευθυντής/ντρια: Οι καθηγητές Πληροφορικής κ.ά. τεχνολόγοι δεν γνωρίζουν παιδαγωγικά για να διαχειριστούν μαθητές. Καταλληλότεροι καθηγητές είναι οι κοινωνιολόγοι φιλόλογοι, ξενόγλωσσοι.

Διευθυντής/ντρια: Πολλοί μαθητές γνωρίζουν ήδη αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα επειδή έχουν επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (από το παρελθόν στο σπίτι). Οι μαθητές από το γυμνάσιο μαθαίνουν τον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Διευθυντής/ντρια.: Έμαθα μόνος μου τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του Διαδικτύου και οι μαθητές μπορούν να τα μάθουν μόνοι τους.

Καθηγητής/τρια: Οι μαθητές μαθαίνουν (στο γυμνάσιο) να φτιάχνουν φακέλους, έγγραφα, να διαχειρίζονται τον σκληρό (δίσκο), word, excel, mail, λίγο internet, πώς να μπαίνουν στις μηχανές αναζήτησης. Τα υπόλοιπα τα μαθαίνουν μόνοι τους.

Καθηγητής/τρια: Το μάθημα της Πληροφορικής είναι χρήσιμο για κάποιον που θα εργαστεί ως προγραμματιστής.

Ερώτηση: Το μάθημα της πληροφορικής σε έχει βοηθήσει στην απόκτηση πληροφοριών και στη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου; **Μαθητής/τρια:** -Ναι πιστεύω ότι με έχει

βοηθήσει σε κάποιο βαθμό. **Ερώτηση:** Πώς θα χαρακτήριζες αυτό το βαθμό;

Μαθητής/τρια: -Μικρός βαθμός.

Μαθητής/τρια: Αν ο ηλεκτρολόγος πηγαίνει σπίτι και διορθώνει βλάβες τότε δεν χρειάζονται οι γνώσεις που παίρνει από το μάθημα (της Πληροφορικής)

Μαθητής/τρια: Οι καθηγητές δεν μας δίδαξαν το τι έπρεπε να μας διδάξουν κανονικά (δίδαξαν μόνο τα βασικά) και σε πολλά δεν έδωσαν...

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Αναφορές άρνησης της χρησιμότητας του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγιναν και από τους τρεις διευθυντές των σχολείων του δείγματος, από τους καθηγητές του γυμνασίου και από τους μαθητές του γενικού λυκείου.

Το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ δεν χρειάζεται στο σχολείο, γιατί οι μαθητές ήδη γνωρίζουν τις όποιες γνώσεις περιλαμβάνει, ή μπορεί να τις μάθουν και εκτός του σχολείου. Οι συνεργατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, που απαιτούνται για τη χρήση των Η/Υ και του Διαδικτύου συγκρούονται με το παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι θα βρεθούν εκτεθειμένοι και ακάλυπτοι ανάμεσα σε αντιφατικές απαιτήσεις και προσδοκίες και χωρίς τον απαιτούμενο γνωστικό εξοπλισμό (κοινωνιογνωστική σύγκρουση).

Β) Αναφορές στις οποίες η ενασχόληση με τον Η/Υ και το Διαδίκτυο χαρακτηρίζεται βλαπτική και απειλητική για τους μαθητές

Στον πίνακα 8 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα.

Πίνακας 8 Αναφορές στις οποίες η ενασχόληση με τον Η/Υ και το Διαδίκτυο χαρακτηρίζεται βλαπτική και απειλητική για τους μαθητές

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντής/τρια	-	2	1	3
Καθηγητής/τρια	1	1	2	4
Μαθητής/τρια	-	-	2	2
Γονείς	-	2	-	2

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθυντής/ντρια: Τα παιχνίδια είναι μάστιγα. Να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά βιβλία, προγραμματισμό εργασίας (ηλεκτρονικό ημερολόγιο,) πληροφόρηση από Διαδίκτυο παίρνω το υλικό, κλείνω τον υπολογιστή και φεύγω.

Διευθυντής/ντρια: Παιχνίδια chat και face book είναι μάστιγα και αρνητική συμπεριφορά γενικότερα.

Διευθυντής/ντρια: Όμως οι μαθητές δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες που δίνει το διαδίκτυο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, πρόσβαση (δηλαδή) σε πληροφορίες και βιβλιοθήκες. Οι μαθητές αφαιρούνται και ψάχνουν βλακείες, εντούτοις έχουν την δυνατότητα να αναζητούν πληροφορίες.

Καθηγητής/τρια: Δυστυχώς η Πληροφορική έχει μπει παντού. Π.χ. σε ένα πολεμικό αεροπλάνο, ο πιλότος έχει εκπαιδευτεί σε προσομοιωτή.

Καθηγητής/τρια: Χρησιμοποιούν το Ιντερνέτ και τον Η/Υ για να κουτσομπολεύουν και όχι για να βάλουν το μυαλό τους να δουλέψει στους σκοπούς που βάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και καθηγητής, επικρατεί η λογική της ελάχιστης προσπάθειας.

Καθηγητής/τρια: Η σχέση του μαθήματος της Πληροφορικής είναι να προφυλάξει τους μαθητές από τους κινδύνους της κοινωνικής δικτύωσης και όχι μόνο το μάθημα της Πληροφορικής, αλλά και άλλα μαθήματα εμπλέκονται. Στόχος του σχολείου πρέπει να είναι να προφυλάξει τους μαθητές από τους κινδύνους της κοινωνικής δικτύωσης. Στα άλλα μαθήματα δίνονται γενικά οδηγίες να μην εμπιστεύεσαι αυτά που σου λένε ή ισχυρίζονται ότι είναι. Π.χ. είμαι δεκαπέντε χρονών, έλα να συναντηθούμε και έρχεται ένας 50 χρονών, ο οποίος φυσικά δεν πηγαίνει για να κάνουν παρέα.

Καθηγητής/τρια: Τις προάλλες οργανώσαμε (το σχολείο) ομιλία ειδικού για τους κινδύνους του διαδικτύου.

Μαθητής/τρια: Το (μάθημα) της Πληροφορικής είναι σαν ώρα του παιδιού, θα κάνουμε τις εργασίες μας και μετά θα μας αφήσει να παίζουμε.

Μαθητής/τρια: *Ο καθένας μπαίνει στον Η/Υ, facebook, counterstrike, οι μαθητές σε εσωτερικό δίκτυο (την ώρα του μαθήματος).*

Γονιός: *Εγώ πιστεύω ότι (η επικοινωνία μέσω Η/Υ) την αντικαθιστά (την επαφή), δηλαδή τα παιδιά αντί να βρεθούν να μιλήσουν, να συζητήσουνε, κάθονται σε έναν υπολογιστή στο σπίτι και χάνουν την συναισθηματική επαφή με τους φίλους, αν γινόταν σαν συντονισμός δεν θα είχα αντίρρηση, αλλά γίνεται κακή χρήση και αντικαθιστά την όλη ανθρώπινη επαφή.*

Γονιός: *Αν χρησιμοποιείται το ιντερνέτ συνετά είναι καλό αλλά υπάρχουν και βρώμικες σελίδες.*

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Αναφορές επικινδυνότητας του Η/Υ και του Διαδικτύου έγιναν και από τους διευθυντές του ΓΕΛ και του ΕΠΑΛ, από έναν καθηγητή από το γυμνάσιο, το Γ.Ε.Λ. και το ΕΠΑ.Λ., από τους δυο μαθητές του ΕΠΑ.Λ. και τους δύο γονείς του Γ.Ε.Λ.

Χαρακτηρίζοντας την ενασχόληση με τον Η/Υ και το Διαδίκτυο βλαπτικά, μεταλλάσσουν τη λειτουργία του σχολείου από μηχανισμό αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει ο Η/Υ και το Διαδίκτυο, σε μηχανισμό προστασίας από τη χρήση του και αποκλεισμού του από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Γ) Ο Η/Υ και το Διαδίκτυο ως μέσο ψυχαγωγίας

Στον πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα

Πίνακας 9 Αναφορές για τον Η/Υ και το Διαδίκτυο ως μέσο ψυχαγωγίας

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντές	–	–	–	–
Καθηγητές	–	1	–	1
Μαθητές	1	2	1	4
Γονείς	1	1	–	2

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Καθηγητής/τρια: Τότε (στο TEE και το TEA¹⁶) μαθαίνανε προγραμματισμό, και να προγραμματίσουν κάτι, τώρα δεν τους ενδιαφέρει τόσο, όσο να παίζουν ένα (ηλεκτρονικό) παιχνίδι, να μπουν στο ιντερνέτ, και στο face book,

Μαθητής/τρια: Το Η/Υ τον χρησιμοποιώ για ψυχαγωγία κυρίως παιχνίδια (call of duty) μουσική, από το You Tube.

Μαθητής/τρια: Η επικοινωνία (με χρήση Η/Υ και Διαδικτύου) με άλλα πρόσωπα είναι άμεση και την προτιμώ αντί του τηλεφώνου ή άλλων παραδοσιακών μέσων. Μου δίνει πρόσβαση σε μουσική και παιχνίδια και κυρίως το Xenoblade Chronicles, παιχνίδι ρόλων από CD (όχι διαδικτυακό).

Μαθητής/τρια: Το μάθημα της Πληροφορικής είναι περισσότερο ενδιαφέρον για τα αγόρια γιατί π.χ. εγώ ενδιαφέρομαι να παρακολουθώ καινούρια μοντέλα (στο Ιντερνέτ ή σχετικά περιοδικά)και τον αναβαθμίζω μαζί με τη βοήθεια του (μεγαλύτερου) αδελφού μου. Ενώ τα κορίτσια δεν ενδιαφέρονται για το (μηχάνημα) Η/Υ και μπαίνουν στο Ιντερνέτ face book, παίζουν παιχνίδια, ακούνε μουσική και δεν ενδιαφέρονται γενικά για τη λειτουργία του Η/Υ.

Μαθητής/τρια: Κάθομαι ανοίγω υπολογιστή και παίζω παιχνίδια αξιών π.χ. το Sent Andreas.

Γονιός: Στην κόρη μου από πέντε χρονών (δώρασα) laptop, άνοιγε έκλινε, έπαιζε παιχνίδι, διαδραστικό. **Ερώτηση:** διαδραστικό; **Γονιός:** Είναι παιχνίδι που χαλαρώνει και περνάς την ώρα σου χωρίς να φέρνει εθισμό.(αρνητικό). Σπαταλάς τον χρόνο σου μιλώντας χαζά με κάποιους ανθρώπους ή προσπαθείς να κερδίσεις ένα παιχνίδι (στον Η/Υ) κέρδισα αυτή την πίστα άντε να πάω παρακάτω να προχωρήσω.

¹⁶Παλαιότερες μορφές οργάνωσης της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης που έχει διαδεχθεί το ΕΠΑ.Λ

Γονιός: *Χρησιμοποιώ το laptop του άντρα μου, παίζω ένα κινέζικο παιχνίδι, μπαίνω στο face book ανταλλάσσω mail. Είμαι αντίθετη στα chat.*

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Αναφορές ως μέσου ψυχαγωγικής δραστηριότητας του Η/Υ και του Διαδικτύου έγιναν από έναν καθηγητή/τρια του Γ.Ε.Λ., από ένα μαθητή/τρια από το γυμνάσιο και έναν από το Γ.Ε.Λ. και από έναν γονιό από το γυμνάσιο και έναν από το Γ.Ε.Λ.

Ο Η/Υ και το Διαδίκτυο χαρακτηριζόμενα ως μέσα ψυχαγωγίας έρχονται σε αντίθεση με τη λειτουργία του σχολείου ως παραδοσιακού μηχανισμού εσωτερίκευσης της αποτελεσματικότητας της πειθαρχίας και της, κυρίως, ποσοτικής παραγωγικότητας. Ως μέσο ψυχαγωγίας δεν είναι σημαντική η αναγκαιότητα να διδάσκεται σε σχέση με άλλα αντικείμενα, και αυτό έχει ως συνέπεια να εμποδίζεται η απόκτηση ικανοτήτων ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη (μελλοντική) επαγγελματική και κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών. Αυτή η ιεράρχηση του τι είναι σημαντικό να διδάσκεται και τι όχι, εμποδίζει την κατανόηση του ρόλου του και της σημασίας απόκτησης ικανοτήτων ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη (μελλοντική) επαγγελματική και κοινωνική ζωή των μαθητών.

Νοηματοδότηση στις αναφορές της κατηγορίας «Η αναποτελεσματικότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε.

Η ενασχόληση με την πληροφορική εκτιμάται ως κάτι παθολογικό που πρέπει να θεραπευτεί για να συμβαδίζει με την ηθική και τις αξίες που εκφράζει το παραδοσιακό σχολείο. Είναι ένας τρόπος να κρύβεται το δυσάρεστο φαινόμενο της συγκρουσιακής πραγματικότητας της «φύσης» των Νέων Τεχνολογιών και του Διαδικτύου. Η όποια χρησιμότητα, που μπορεί να παρέχεται από το σχολείο, στο φαινόμενο του Η/Υ και του Διαδικτύου είναι το να προστατευθεί ο μαθητής από τη συμμετοχή του σε «κοινότητες» κοινωνικής δικτύωσης και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Σύμφωνα με τον (Παπαδημητρίου, 1982) η καινοτομία, σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες θα αντιμετωπιστεί το πιθανότερο σαν παρεκκλίνουσα. Η καινοτομία, παρότι είναι απαραίτητη σε ένα κοινωνικό σύστημα, μπορεί να αποδοκιμαστεί, ως κάτι απειλητικό και δυσλειτουργικό, όπως επιφυλάσσεται αποδοκιμασία και για ανθρώπους που προηγούνται της εποχής τους.

Είναι φανερό ότι υπάρχουν πολλές αντιφάσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση που προσφέρεται και στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα της χώρας.

Αυτές οι αντιφάσεις οδηγούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση μαθητών που δεν αποκτούν μέσα πρόσβασης στην πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Το σχολείο ως κουλτούρα - τουλάχιστον το κυρίαρχο κομμάτι- συγκρούεται και ανταγωνίζεται την κουλτούρα του Η/Υ και του Διαδικτύου.

6.1.3. Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ σε σχέση με την Κοινωνία της Πληροφορίας

Α) Απουσία αναφορών σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών.

Στον πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα. Με (*) παρουσιάζεται η απαξιωτική αναφορά στην απόκτηση βασικών γνώσεων για την κατανόηση των κοινωνικών αναπροσαρμογών που συμβαίνουν. (Σακαλάκη, 1984, σ. 74). Στην ουσία καταγράφεται η **απουσία** αναφοράς.

Πίνακας 10 αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ σε σχέση με την Κοινωνία της Πληροφορίας

	11 ^ο Γυμ.	5ο Γ.Ε.Λ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντής/τρια	–	–	–	–
Καθηγητής/τρια	–	–	–	–
Μαθητής/τρια	–	1	(1*)	2
Γονείς	(1*)	–	–	1

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Μαθητής/τρια: *Μαθήματα που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη είναι εξίσου χρήσιμα.*

*Παράδειγμα τέτοιου μαθήματος είναι η **Ιστορία** γιατί σου δίνεται η ευκαιρία να κρίνεις και να εξετάσεις γεγονότα και ταυτόχρονα να δεις τις συνέπειές τους και άρα να δεις κατά πόσο η κρίση σου ήταν εμπειριστατωμένη, δηλαδή όταν εξετάσεις σφαιρικά ένα θέμα τότε σου δίνεται μία ακριβής εικόνα των γεγονότων.*

Μαθητής/τρια: *Τα πιο ευχάριστα μαθήματα είναι η Πληροφορική και η Γυμναστική, λιγότερο τα Μαθηματικά, και η Χημεία, ενώ η Οικονομία και τα Κείμενα είναι δυσάρεστα. Αντίθετα, χρήσιμα είναι, η Πληροφορική, τα Μαθηματικά, η Χημεία, η*

Φυσική, η Οικονομία και η Γλώσσα. Τα λιγότερο χρήσιμα είναι τα Κείμενα και τα Θρησκευτικά, τελευταία βάζω τη Γυμναστική και την Ιστορία.

Γονιός: *Είμαι για δεύτερη χρονιά στο γυμνάσιο (ο γιός) και τα πιο σπουδαία και χρήσιμα μαθήματα είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά και μετά η Πληροφορική. Η Οικιακή Οικονομία και η Κοινωνιολογία δεν χρειάζονται.*

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Η μοναδική αναφορά σε μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών και συγκεκριμένα στην Ιστορία, έγινε από τον ένα μόνο μαθητή του 5^{ου} Γ.Ε.Λ.. Οι αναφορές ως απαξία στα μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών έγινε από έναν γονιό μαθητή του Γυμνασίου και από μαθητή του ΕΠΑ.Λ..

Ο Η/Υ και τα μέσα που τον συνοδεύουν, εκτός από τη χρησιμότητά τους ως εργαλείων διεκπεραίωσης καθημερινών εργασιών, ανατρέπουν την ισχύουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης (διευκολύνοντας νέους ενεργητικούς τρόπους μάθησης) όσο και στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων. Ο Η/Υ, κάτω από το πρίσμα αυτό, καθίσταται διεπιστημονικό εργαλείο προσέγγισης της γνώσης.

Η απαξίωση των γνώσεων, οι οποίες προσφέρονται από τα σχετικά μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών, έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται να εξελιχθούν οι μαθητές σε προσωπικότητες ικανές να αναλύουν την σύγχρονη on line πραγματικότητα και να την αξιοποιούν ωφέλιμα.

Β) Αναφορές στην on line επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση

Στον πίνακα 11 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα

Πίνακας 11 Αναφορές στην online επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση

	11 ^ο Γυμ.	5ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντής/ντρια		1		1
Καθηγητής/τρια	2	1	3	6
Μαθητής/τρια	1	–	–	1
Γονείς	1	2	–	3

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθυντής/ντρια: Τα παιχνίδια (στο Η/Υ και το Διαδίκτυο) είναι μάστιγα, παιχνίδια chat και face book είναι μάστιγα και αρνητική συμπεριφορά γενικότερα.

Καθηγητής/τρια: (Οι μαθητές) βλέπουν το μάθημα σαν παιχνίδι, πιθανόν αδιάφορα, κάνουν φασαρία, ζητάνε να είναι στο Internet. Προσπαθώ να τους βάλω σε τάξη και οργάνωση. Αντιδρούν στο να κάνουν εργασίες, ζητούν να μην κάνουν θεωρία και όταν μπουν στους υπολογιστές, ζητούν Internet και face book, γράφουν χωρίς τόνους ελληνικά και θέλουν να γράψουν σε greeklisch, υποχρεώνονται (τους υποχρεώνει) να γράφουν ελληνικά και με τόνους.

Καθηγητής/τρια: Θεωρώ ότι μέσα από προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν σε πρακτικές δικτύωσης. Π.χ. δύο μαθήτριες αναζήτησαν συνταγές μαγειρικής στα γερμανικά, παρουσιάζουν τις εργασίες με power point, θέματα που τους ενδιαφέρουν, όπως το body piercing (σκουλαρίκια σε όλο το σώμα), αναβολικά, εκτυπώνουν μέσα στην τάξη, τους αρέσει το κολάζ στο χαρτί.

Καθηγητής/τρια: Στο σχολείο από πέρσι έχει φτιαχτεί μια βάση forum, το ανέφερα στην Διευθύντρια και (η διευθύντρια) το ανέφερε (το ανακοίνωσε) στον σύλλογο διδασκόντων. Κανείς δεν κατάλαβε από τον σύλλογο μόνο ο (όνομα καθηγητή-φιλόλογος) και δεν χρησιμοποιείται. Δεν έχει ενημερωθεί κανείς μαθητής. **Ερώτηση:** το forum είναι μια μορφή κοινωνικής δικτύωσης; **Καθηγήτρια Γ.Ε.Λ:** Το forum δεν είναι μορφή κοινωνικής δικτύωσης με την καθομιλουμένη έννοια, όπως π.χ. το face book, είναι ένα module project. Μαζί με τον καθηγητή (όνομα καθηγητή-φιλόλογος) ανεβάζουν ό,τι τους ζητάνε και κατεβάζουν ό,τι τους δίνουν να κατεβάσουν. (Πιθανόν η ηγετική ομάδα του σχολείου, διευθυντής υποδιευθυντής, δεν διευκρινίστηκε) **Ερώτηση:** Ποια η διαφορά forum και module project; **Καθηγητής/τρια:** Για να καταλάβεις το module που θα χρησιμοποιήσεις από το μηδέν, αν είσαι πληροφορικός, θέλεις μια βδομάδα, αν είσαι άλλος και ξεκινήσεις από το μηδέν θέλεις μήνα και βάλε...

Καθηγητής/τρια: Στην Πληροφορική χρειάζεται συνεργασία από τον ένα στον άλλον (μαθητή).

Καθηγητής/τρια: Κοινωνική δικτύωση είναι μικρές κοινωνίες που φτιάχνονται από κάποια προγράμματα, sites, μικρογραφίες της κοινωνίας.

Καθηγητής/τρια: Τότε (στο T.E.E. και το T.E.Λ.) μαθαίνανε προγραμματισμό, και να προγραμματίσουν κάτι, τώρα δεν τους ενδιαφέρει τόσο, όσο να παίζουν ένα (ηλεκτρονικό) παιχνίδι, να μπουν στο ιντερνέτ, και στο face book, χρησιμοποιούν το Ιντερνέτ και τον Η/Υ για να κουτσομπολεύουν και όχι στο να βάλουν το μυαλό τους να δουλέψει στους σκοπούς που βάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και ο καθηγητής, επικρατεί η λογική της ελάχιστης προσπάθειας.

Μαθητής/τρια: Τα κορίτσια δεν ενδιαφέρονται για το (μηχάνημα) Η/Υ και μπαίνουν στο Ιντερνέτ, face book παίζουν παιχνίδια, ακούνε μουσική και δεν ενδιαφέρονται γενικά για τη λειτουργία του Η/Υ.

Γονιός: Ακόμα και την καθημερινή επικοινωνία των παιδιών την έχουν μέσω υπολογιστή

Γονιός: Πέρσι έκανα σεμινάρια Πληροφορικής στον Δήμο της Νίκαιας στο Ιντερνέτ, στο word και στο excel, χρησιμοποιώ το laptop του άντρα μου, παίζω ένα κινέζικο παιχνίδι, μπαίνω στο face book ανταλλάσσω mail.

Γονιός: Είναι παιχνίδι που χαλαρώνει και περνάς την ώρα σου χωρίς να φέρνει εθισμό (αρνητικό) σπαταλάς τον χρόνο σου μιλώντας χαζά με κάποιους ανθρώπους ή προσπαθείς να κερδίσεις ένα παιχνίδι (στον Η/Υ) κέρδισα αυτή την πίστα άντε να πάω παρακάτω να προχωρήσω.

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Αναφορές, στην on line επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση έγιναν από τη διευθύντρια του Γ.Ε.Λ. από τους καθηγητές/τριες του γυμνασίου και του Γ.Ε.Λ. και από τρεις καθηγητές του ΕΠΑ.Λ., από έναν μαθητή/τρια του γυμνασίου και έναν γονιό του γυμνασίου και δυο γονείς από το Γ.Ε.Λ.

Με την on line κοινωνική δικτύωση παρέχονται δυνατότητες ανάπτυξης του προσωπικού δικτύου σχέσεων, για γρήγορη αναζήτηση πληροφοριών, και αναπαραγωγή ή

αναδιαμόρφωση της καθημερινής κοινωνικής πραγματικότητας με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες. Αυτή δεν αφορά μόνο την ψυχαγωγία αλλά και τους καταναλωτές, οι οποίοι έχουν άπειρες πλέον δυνατότητες και πολύ πιο ενεργό ρόλο στο τι προϊόντα θα παράγουν οι επιχειρήσεις, το τι θα καταναλωθεί, όπως και στην αποτελεσματικότητα με την οποία τα πολιτικά κόμματα θα προωθήσουν τα συμφέροντα που εκπροσωπούν (Γιανακόπουλος, 2005, Μίχαλος, 2009).

Όμως, παρότι από τα μέλη του δείγματος της έρευνας γίνονται εκτεταμένες αναφορές στη νέα αυτή πραγματικότητα και στη συμπεριφοράς που διαμορφώνει το τεχνολογικά κατασκευασμένο περιβάλλον του Η/Υ και του Διαδικτύου, αυτή η πραγματικότητα και οι αναπτυσσόμενες συμπεριφορές δεν γίνονται αντιληπτές ως αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σχολείου, και ούτε εκφράζεται αυτή η ανάγκη.

Νοηματοδότηση της κατηγορίας «Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα»

Η on line επικοινωνία, η ύπαρξη του κυβερνοχώρου ως εναλλακτικού μέσου ενημέρωσης, επικοινωνίας, συζητήσεων, συσκέψεων και ψυχαγωγίας διαμορφώνει μια διαφορετική πραγματικότητα στην καθημερινή ζωή. Η μελέτη της νέας αυτής on line – εικονικής- πραγματικότητας και η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από τα τεχνολογικά κατασκευασμένα περιβάλλοντα έχουν ως αποτέλεσμα να ακυρώνεται η παραδοσιακή κατάτμηση και απομόνωση των επιστημών και η αντίστοιχη κατάτμηση των σχολικών μαθημάτων, ως επιμέρους ασύνδετων αντικειμένων από όλο το κοινωνικό μετασχηματισμό και δημιουργείται μια διεπιστημονική προσέγγιση των πεδίων της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Οικονομίας, και των εφαρμογών Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Το ελληνικό σχολείο αντιτίθεται σε αυτή την on line πραγματικότητα αγνοώντας την, αλλά και υποβαθμίζοντας τη χρησιμότητα των κοινωνικών επιστημών (Κορωναίου, 2002, Ρήγος, 2000).

Η έλλειψη σύνδεσης του μαθήματος Πληροφορικής και των ΤΠΕ με τη γνωστική περιοχή των Κοινωνικών Επιστημών στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία των Η/Υ και του Διαδικτύου, για την επιτυχία των επιδιώξεών τους. Η χρήση του Διαδικτύου και του Η/Υ αλλάζει τις συνθήκες απασχόλησης των ανθρώπων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέες εξειδικευμένες θέσεις εργασίας και να καταργούνται άλλες πιο παραδοσιακές. Επίσης, αναπτύσσεται και διαφοροποιείται η έρευνα για την απόκτηση γνώσης, η επικοινωνία, η μορφή της οικονομικής ανάπτυξης και η ψυχαγωγία. Σε αντίθεση

με την παραδοσιακή επικοινωνιακή πρακτική των σχολείων, όπου υπάρχει διακριτή και θεμελιώδης διάκριση μεταξύ πομπού (καθηγητή) και δέκτη (μαθητή), στο Διαδίκτυο ο καθένας μπορεί να γίνει πομπός ή δέκτης, ο καθένας μπορεί να περνά από την πλευρά του παθητικού μαθητή σ' αυτήν στον παραγωγικό εκπαιδευτή (μέντορα) και το αντίθετο, γεγονός ασυμβίβαστο με το παραδοσιακό ελληνικό σχολείο.

6.1.4. Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής ως μάθημα εξειδίκευσης στη λειτουργία και επισκευή οπτικοακουστικών μέσων, πολυμέσων.

Α) Αναφορές που εμφανίζουν το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως συμπληρωματικό μάθημα της εφαρμογής των Ηλεκτρονικών και εκμάθησης συμπληρωματικών επαγγελματικών προσόντων

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα.

Πίνακας 12 Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής ως μάθημα εξειδίκευσης στη λειτουργία και επισκευή οπτικοακουστικών μέσων

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντής/ντρια	1	1	2	3
Καθηγητής/τρια	2	1	6	9
Μαθητής/τρια	3	2	4	9
Γονείς	2	–	1	3

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθυντής/ντρια: *Η πληροφορική χρειάζεται σε ειδικευμένες και εφαρμοσμένες επαγγελματικές δραστηριότητες όπως η μηχανογραφημένη λογιστική.*

Διευθυντής/ντρια: *Στο γυμνάσιο οι μαθητές μαθαίνουν word, excel, logo, με σκοπό να πάρουν ένα δίπλωμα για βεβαίωση μορίων (σε πιθανό διορισμό).*

Καθηγητής/τρια: *Στα ΕΠΑ.Λ. οι μαθητές δίνουν έμφαση σε αυτά που τους αρέσουν, για μεταπτυχιακά θα πάνε του Γενικού Λυκείου λόγω γενικότερης μόρφωσης, ενώ του ΕΠΑ.Λ. θα πάνε στο ΤΕΙ και θα συνεχίσουν στον χώρο εργασίας για να βρουν δουλειά, μάλλον για πληροφορική.*

Καθηγητής/τρια: Οι γνώσεις Πληροφορικής χρειάζονται για επαγγελματικούς λόγους σε εργασίες που σχετίζονται με επαγγέλματα γραφείου, τουριστικά και με το δημόσιο.

Καθηγητής/τρια: Οι μαθητές μπορούν να δουν έναν άλλο χώρο, έναν άλλον κόσμο. Αν τους αρέσει αυτός ο κόσμος, να ασχοληθούν και αργότερα. Να μάθουν κάποιες βασικές έννοιες αυτού του χώρου, όπως της λογικής που στήνονται κάποια προγράμματα, που είναι η ίδια με πιο εξειδικευμένα προγράμματα όπως στη μηχανογράφηση ενός γραφείου, π.χ. word και excel, τη βασική αρχιτεκτονική του Η/Υ, βασικά εξαρτήματα, κ.α.

Καθηγητής/τρια: Έχω μαθητή που το επέλεξε (τον τομέα Πληροφορικής) επειδή το θεωρούσε το επάγγελμα του μέλλοντος, ενώ δεν του άρεσε και συνήθως (τέτοιοι μαθητές) έχουν κακή απόδοση.

Καθηγητής/τρια: (Οι μαθητές) επιλέγουν την ειδικότητα της Πληροφορικής για επαγγελματική εξέλιξη, τα παιδιά στην Α' λυκείου δεν έχουν όραμα για το τι θα κάνουν, αλλά επηρεάζονται από τον καθηγητή και το μάθημα, η επιλογή γίνεται εντός του σχολείου, ένα μικρό ποσοστό (μαθητών) επηρεάζεται από το επάγγελμα του πατέρα. Ελάχιστοι έχουν όραμα να γίνουν αυτό (το επάγγελμα).

Καθηγητής/τρια: Το ΕΠΑ.Λ δίνει περισσότερο βάρος στο απολυτήριο λυκείου και δεν προετοιμάζει όπως στην ειδικότητα του ΤΕΕ. **Ερώτηση:** Απολυτήριο λυκείου

Καθηγητής/τρια: Απολυτήριο λυκείου σημαίνει ότι πέρασα από κάποιες εξετάσεις και κρίθηκα ικανός. Η αγορά εργασίας απαιτεί απολυτήριο λυκείου. Οι πολύ ψαγμένες εταιρίες δεν το ζητούνε. Από εμπειρίες σε επιχειρήσεις του εξωτερικού, οι εργοδότες δεν δίνουν σημασία στο πτυχίο αλλά στην επίλυση συγκεκριμένου προβλήματος και του τρόπου που το λύνεις.

Καθηγητής/τρια: Η λογική λέει ότι προφανώς ένας μαθητής που επιλέγει το ΕΠΑ.Λ. το επιλέγει για να βρει σχετική δουλειά και προφανώς και τον τομέα και κλάδο της Πληροφορικής για να βρει αντίστοιχη δουλειά.

Καθηγητής/τρια: Όλες οι ειδικότητες (που διδάσκονται στο ΕΠΑ.Λ.) είναι τεχνικές. Λέμε τεχνικές αυτές που ασχολούνται με μηχανήματα, όπως οι μηχανολόγοι και οι ηλεκτρολόγοι, ανάμεσά τους υπάρχουν και οι οικονομολόγοι και οι γραφίστες που περισσότερο δεν είναι τεχνικές. Η ειδικότητα της Πληροφορικής, όσον αφορά τους προγραμματιστές πάνε περισσότερο στους γραφίστες, ενώ οι τεχνικοί Η/Υ στους τεχνίτες.

Καθηγητής/τρια: Στη Β' λυκείου υπάρχει εξειδίκευση να πάρουν το απολυτήριο του πληροφορικού, να έχουν επαγγελματικά δικαιώματα. Πολλές εταιρίες ζητούν κάποιους να έχουν πιστοποίηση (Πληροφορικής), όχι γνώσεις. Όμως αυτά τώρα δεν ισχύουν λόγω (οικονομικής) κρίσης.

Μαθητής/τρια: Στο Επαγγελματικό Λύκειο έχω έρθει για να μάθω τον ρόλο μου. Όλοι οι συμμαθητές μου έχουν έρθει για να μάθουν μία τέχνη. Αυτό ισχύει όχι μόνο για τους συμμαθητές του τμήματος αλλά για όλα τα παιδιά της πρώτης λυκείου που θα μπορούσαν να πάνε σε γενικό λύκειο αν δεν ήθελαν να μαθαίνουν μια τέχνη.

Μαθητής/τρια: Οι γνώσεις που παρέχονται στο μάθημα της Πληροφορικής αφορούν τους μαθητές που πρέπει στο μέλλον να ασχοληθούν με τις σπουδές και τα επαγγέλματα που προϋποθέτουν γνώσεις πληροφορικής.

Μαθητής/τρια: Αν ήταν μάθημα επιλογής θα την επέλεγα, αλλά δεν θα ακολουθούσα τον τομέα και την ειδικότητα της Πληροφορικής για επαγγελματική διέξοδο, π.χ. μπορεί να χρειαστείς να κάνεις κάποια αίτηση για κάτι μέσω Η/Υ. Αν δεν έχεις βασικές δεξιότητες (π.χ. να κουνάς το ποντίκι ή να πληκτρολογείς) δεν θα μπορείς να δουλέψεις εργασία γραφείου που θα εμπλέκεται ο Η/Υ.

Μαθητής/τρια: Οι γνώσεις που πήρα από τα μαθήματα Πληροφορικής μου χρησίμευσαν στην κατανόηση της λειτουργίας του Η/Υ.

Μαθητής/τρια: Το μάθημα της Πληροφορικής μου έμαθε να χρησιμοποιώ τον Η/Υ (εργαλείο) που θα μου χρησιμεύσει στο μελλοντικό μου επάγγελμα (πολιτικός μηχανικός

ή μηχανολόγος,) όπου τα προγράμματα του Η/Υ αντικαθιστούν λειτουργίες σχεδιασμού που γίνονται με το χέρι.

Ερώτηση: Ποια η χρησιμότητα (του Η/Υ) γενικά στη ζωή; **Μαθητής/τρια:** Μεγάλο ποσοστό από δουλειές χρειάζονται γνώσεις Η/Υ, όπως π.χ. δουλειές γραφείου, προγραμματισμός Η/Υ, η διακόσμηση και η γραφιστική, αντίθετα αθλητές και όσοι ασχολούνται με την ιατρική δεν χρειάζονται γνώσεις Η/Υ.

Μαθητής/τρια: Αν δουλεύεις σε κάποια εταιρεία και ελέγχεις διάφορα ηλεκτρολογικά μπορεί και να σε βάλουν να κάθεται σε Η/Υ, ποτέ δεν ξέρεις.

Μαθητής/τρια: Το μάθημα της Πληροφορικής είναι χρήσιμο για κάποιον που θα εργαστεί ως προγραμματιστής.

Μαθητής/τρια: Ως μικρός ήθελα να γίνω αστροφυσικός ή προγραμματιστής, επειδή στη χώρα μου δεν έχει μέλλον το επάγγελμα του αστροφυσικού επέλεξα να γίνω προγραμματιστής.

Γονιός: Η Πληροφορική (το μάθημα) είναι χρήσιμη για τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο, να δηλώνει μαθήματα, δηλαδή πια μαθήματα θα παρακολουθήσει και για αγορές στο διαδίκτυο με προπληρωμένες κάρτες.

Γονιός: Για να κάνεις μια αίτηση χρειάζεσαι Η/Υ ή επαγγελματικά είτε βοηθητικά στο αρχιτεκτονικό σχέδιο είτε απευθείας στον προγραμματισμό, το σχολείο πρέπει να τα μαθαίνει αυτά και όχι ο ιδιώτης.

Γονιός: Η Φ...(όνομα κόρης) κλίνει προς τους Η/Υ και (είναι από τα παιδιά) που ασχολούνται με τον υπολογιστή. Η Φ... θέλει να δουλέψει πάνω στους υπολογιστές. Ταλαντεύεται δεν έχει ξεκαθαρίσει τι θέλει ακόμη.

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής ως μάθημα επαγγελματικής εξειδίκευσης έγιναν από τους διευθυντές/ντριες: του γυμνασίου και του Γ.Ε.Λ., από όλους τους

καθηγητές/τριες του γυμνασίου και του ΕΠΑ.Λ., από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, τους γονείς του γυμνασίου και ένα από τους γονείς του ΕΠΑ.Λ.

Το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ εκλαμβάνεται ως επαγγελματική εξειδίκευση που σχετίζεται με τη χρήση ή την επιδιόρθωση ηλεκτρονικών συσκευών (κίνηση ηλεκτρονίων μέσα από αγωγούς ή ημιαγωγούς ηλεκτρονικών εξαρτημάτων). Κατά συνέπεια, φαίνεται να μην αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, και να μετασχηματίζεται σε εισαγωγικό μάθημα για μερίδα μόνο του μαθητικού πληθυσμού που πρόκειται να ασχοληθεί μελλοντικά με τον Η/Υ και τις εφαρμογές του. Η εκμάθηση του Η/Υ και του Διαδικτύου περιορίζεται στην εκμάθηση εξειδικευμένων εργαλείων εγκατάστασης hardware και εφαρμογής λογισμικού.

Β) Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως απλή εκμάθηση χρήσης και λειτουργίας μηχανής

Στον πίνακα 13 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών ανά σχολική μονάδα και ιδιότητα.

Πίνακας 13 Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως απλή εκμάθηση χρήσης και λειτουργίας μηχανής

	11 ^ο Γυμ.	5 ^ο ΓΕΛ	3 ^ο ΕΠΑΛ	Συχνότητα
Διευθυντής/ντρια	1	2	1	4
Καθηγητής/τρια	4	1	5	10
Μαθητής/τρια	2	3	–	4
Γονείς	–	–	1	1

Χαρακτηριστικές φράσεις:

Διευθυντής/ντρια: *Να χρησιμοποιούν οι (μαθητές) ηλεκτρονικά βιβλία, προγραμματισμό εργασίας, ηλεκτρονικό ημερολόγιο, πληροφόρηση από Διαδίκτυο, παίρνω το υλικό, κλείνω τον υπολογιστή και φεύγω.*

Διευθυντής/ντρια: *Οι γνώσεις Πληροφορικής είναι απαραίτητες στους καθηγητές στο να εκσυγχρονίσουν το αντικείμενο διδασκαλίας τους. Έχουν εφαρμογή στους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας, στις καινοτόμες δράσεις και στη διαδραστικότητα.*

Διευθυντής/ντρια: *Τα κομπιούτερ είναι απαραίτητα για το μάθημα και για τον καθηγητή στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

Διευθυντής/ντρια: *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε τούτο μπορεί να διαμορφώσει έτσι τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων ώστε να είναι απαραίτητη όλη η υλικοτεχνική υποδομή, π.χ. διαδραστικοί πίνακες και εκπαιδευτικοί εκπαιδευμένοι στη χρήση στο β' επίπεδο Πληροφορικής, ώστε οι μαθητές να είναι ερευνητές και οι καθηγητές να είναι καθοδηγητές.*

Καθηγητής/τρια: *(Το μάθημα) η Πληροφορική (εμπλέκεται) σε πιο τεχνητά θέματα π.χ. βάλε κωδικό, αλλάζουμε κωδικό συχνά.*

Καθηγητής/τρια: *Οι μαθητές διαβάζουν από την οθόνη. Η οθόνη κουράζει πάρα πολύ τα μάτια και τον εγκέφαλο, δεν δίνει τη δυνατότητα για υπογραμμίσεις, είναι επικουρικό βοήθημα και όχι βασικό εργαλείο εκπαίδευσης.*

Καθηγητής/τρια: *Στο σχολείο μαθαίνουν να φτιάχνουν φακέλους, να στέλνουν e mail, να χρησιμοποιούν το word, λίγο το Internet, να χρησιμοποιούν μηχανές αναζήτησης, και excel, τα υπόλοιπα μόνοι τους.*

Καθηγητής/τρια: *Να μάθουν κάποιες βασικές έννοιες αυτού του χώρου, όπως της λογικής που στήνονται κάποια προγράμματα, που είναι η ίδια με πιο εξειδικευμένα προγράμματα όπως στη μηχανογράφηση ενός γραφείου, π.χ. word και excel, τη βασική αρχιτεκτονική του Η/Υ, βασικά εξαρτήματα, κ.ά.*

Καθηγητής/τρια: *Το μάθημα της πληροφορικής βγάζει χρήστες.*

Καθηγητής/τρια: *Στην Α' ΕΠΑ.Λ (μαθαίνεις) word, excel, power point και (περιήγηση στο) Internet, γενικώς για χρήση στο Η/Υ. όχι πιο βαθιά για το πώς δουλεύει το μηχάνημα*

Καθηγητής/τρια: *Το εργαστήριο Πληροφορικής είναι μια κατηγορία μόνο του. Μηχανολογία κα Ηλεκτρολογία είναι να ελέγξεις αν η μηχανή δουλεύει σωστά. Πληροφορική δεν*

είναι να ελέγξεις αν δουλεύει σωστά η μηχανή, αλλά αν χρησιμοποιείς σωστά την μηχανή.

Καθηγητής/τρια: Η (επιστήμη) πληροφορική αποτελείται από δεκαπέντε μαθήματα τα πιο κύρια από αυτά είναι ο προγραμματισμός, τα δίκτυα και η θεωρία. **Ερώτηση:** Θεωρία; **Καθηγητής ΕΠΑ.Λ.:** Θεωρία είναι να ξέρεις να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή και τη δομή του, και τα υπόλοιπα μαθήματα είναι διάφορες εφαρμογές.

Ερώτηση: Σε τι προβλήματα προετοιμάζει το μάθημα της πληροφορικής τους μαθητές (να αντιμετωπίσουν) και για πιο λόγο; **Καθηγητής/τρια:** Πρακτικά προβλήματα, να βρίσκει την έκπτωση σε ένα προϊόν, πληροφορίες στο Internet, να οργανώσουν ένα ταξίδι σε μία άλλη πόλη. Να λύσουν ένα πρόβλημα που είναι η οργάνωση ενός ταξιδιού. Αναζήτηση στο internet για πληροφορίες, χρήση word στο πρόγραμμα της τάξης, excel για τον προϋπολογισμό του ταξιδιού, power point για να μιλήσουν για το ταξίδι που έκαναν. **Ατομικές δραστηριότητες που εξασκούνται στη χρήση ενός πιο τελειοποιημένου μηχανήματος.**

Καθηγητής/τρια: Αν δεν ξέρεις να χειρίζεσαι τους υπολογιστές σε αυτά τα βασικά εργαλεία, θεωρείσαι αγράμματος και εξαρτώμενος από τους άλλους, σαν αυτούς που είναι έξω από τις υπηρεσίες και τους συμπληρώνουν τις αιτήσεις που δεν ξέρουν γράμματα, δεν θα μπορεί να κάνει μια προσφορά ή έναν πίνακα με τα υλικά του

Μαθητής/τρια:... και τον αναβαθμίζω μαζί με τη βοήθεια του (μεγαλύτερου) αδελφού μου.

Μαθητής/τρια: Ο Η/Υ χρησιμοποιείται κυρίως στις θετικές και κυρίως στις τεχνολογικές επιστήμες σαν εργαλείο.

Ερώτηση: Στα φιλολογικά; **Μαθητής/τρια:** Όχι, δεν χρειάζονται γνώσεις Η/Υ στα φιλολογικά.

Μαθητής/τρια: Ο Η/Υ είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο επειδή προσφέρει πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό πληροφοριών και έχει πλεονέκτημα ότι μπορείς να διασταυρώσεις από διαφορετικές πηγές, π.χ. site, Wikipedia, πηγές για κάθε άρθρο.

Μαθητής/τρια: *Οι γνώσεις που πήρα από τα μαθήματα Πληροφορικής μου χρησίμευσαν στην κατανόηση της λειτουργίας του Η/Υ.*

Γονιός: *Το μάθημα της Πληροφορικής είναι σημαντικό γιατί έχει αναπτυχθεί πολύ η τεχνολογία και εγώ έμαθα αρκετά από την κόρη μου για να μπαίνω στο Ιντερνέτ και νομίζω ότι είναι όπλο κάθε παιδιού να μάθει να χειρίζεται ηλεκτρονικό υπολογιστή. Δεν εννοώ να παίζει παιχνίδια και να ακούει μουσική. Να μάθει να φτιάχνει ένα βιογραφικό, π.χ. σε μία συνέντευξη, σε επαγγελματικά θέματα.*

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Στην υποκατηγορία αυτή αναφέρθηκαν το σύνολο των διευθυντών του δείγματος, το σύνολο των καθηγητών του δείγματος, το σύνολο των μαθητών του γυμνασίου και του Γ.Ε.Λ. και ένας γονέας από το ΕΠΑ.Λ.

Το περιεχόμενο του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ εκλαμβάνονται ως οδηγίες χρήσης (manual) ενός εργαλείου (ή μίας περίπλοκης μηχανής), στην οποία κάποιος χρειάζεται να εκπαιδευτεί για να είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσει. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζεται η δεύτερη μορφή Ψηφιακού Χάσματος όχι όμως και η τρίτη δηλαδή να ωφελούνται οι μαθητές χρήστες από τη συμμετοχή τους στις ψηφιακές κοινότητες.

Νοηματοδότηση της κατηγορίας «Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής ως μάθημα εξειδίκευσης στη λειτουργία και επισκευή οπτικοακουστικών μέσων, πολυμέσων». (Ο Η/Υ και το Διαδίκτυο ως εξειδικευμένα εργαλεία εγκατάστασης hardware, εφαρμογής λογισμικού)

Οι γνώσεις της Πληροφορικής μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά από τους καθηγητές για να κάνουν καλύτερα το μάθημά τους. Κυρίως ως ένας ηλεκτρονικός μαυροπίνακας (power point, διαδραστικός πίνακας), ή ένα ηλεκτρονικό βιβλίο, που θα στοιχίζει και λιγότερο. Είναι ένα σχολικό βοήθημα, όπως η εγκυκλοπαίδεια ή το «λυσάρι», τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά στις γνώσεις τις οποίες παρέχει ο καθηγητής κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, η μελέτη του βιβλίου (διδακτικό εγχειρίδιο) στο σπίτι μετά το σχολείο. Οι γνώσεις (πληροφορίες) μέσα από τη χρήση του Η/Υ και του

Διαδικτύου εκλαμβάνονται ως το κάτι παραπάνω που θα φέρει ο καλός μαθητής στο «επόμενο μάθημα» κάνοντας την εργασία στο σπίτι (home work). Μάλιστα θα μπορούσε να το φέρει και σε ηλεκτρονική μορφή, «ηλεκτρονικό τετράδιο» (δισκέτα ή «στικάκι»).

Επιπλέον, παραμένοντας στη διαδικασία εκμάθησης λειτουργίας και επιδιόρθωσης ενός περίπλοκου εργαλείου–μηχανής (η σύνδεση του υπολογιστή με το Διαδίκτυο, η εγκατάσταση hardware και η εφαρμογή λογισμικού) παραμελείται η ανάπτυξη της ικανότητας αναζήτησης πληροφορίας, εμποδίζεται η ανάπτυξη των κατάλληλων λειτουργικών ικανοτήτων (soft skills) στις ψηφιακές κοινότητες ώστε να ωφελείται ο μαθητής και μελλοντικός πολίτης από τη συμμετοχή του στην «κοινωνία των πληροφοριών». Με αυτόν τον τρόπο του στερεί τη δυνατότητα για ωφέλιμη, παραγωγική και πολιτική δραστηριότητα.

6.2. Με Βάση τη Χωροταξική Οργάνωση της Σχολικής Τάξης (αίθουσα διδασκαλίας – εργαστήριο)

Η χωροταξική οργάνωση αποσκοπεί σε μια προβλεπόμενη εκπαιδευτική σχέση, (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998) η οποία αντανακλάται από προβλεπόμενες μορφές σχολικής εργασίας. Η διάταξη των θρανίων σε σειρές, η λεγόμενη «μετωπική» διάταξη προσανατολίζει τους πρωταγωνιστές της επικοινωνίας (μαθητές – καθηγητές) σε αυταρχικές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αντίθετα η κυκλική, η ημικυκλική και σε σχήμα Π προσανατολίζει σε «δημοκρατικές» διαδικασίες και δημιουργεί αισθήματα ισότητας και ενότητας (Παπαδάκη Μιχαηλίδη, 1998).

Η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας και του «εργαστηρίου Πληροφορικής» θα μας φανερώσει πτυχές των μηνυμάτων που στέλνονται στους μετέχοντες καθηγητές – μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος Πληροφορική και ΤΠΕ (Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών).

Οι ομοιότητες και οι διαφορές με τις υπόλοιπες αίθουσες διδασκαλίας και αίθουσες εργαστηρίων θα φανερώσει πληρέστερα την παράλληλη λειτουργία του μαθήματος.

6.2.1. Το 11^ο Γυμνάσιο Νίκαιας

Το εργαστήριο Πληροφορικής είναι μια παραδοσιακή αίθουσα του σχολείου που έχει διαμορφωθεί κατάλληλα σε αίθουσα «εργαστηρίου Πληροφορικής». Οι υπολογιστές βρίσκονται περιμετρικά στους τοίχους και οι μαθητές κάθονται ανά δύο σε κάθε υπολογιστή με μέτωπο-κατεύθυνση στο τοίχο. Οι Η/Υ είναι συνδεδεμένοι με το Διαδίκτυο. Στον μέσο χώρο της αίθουσας υπάρχουν θρανία προσανατολισμένα μετωπικά προς την έδρα του καθηγητή και τον πίνακα. Οι μαθητές εναλλάσσονται μεταξύ των θέσεων των Η/Υ και των θρανίων των μετωπικά προσανατολισμένων, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και σύμφωνα με την κρίση του καθηγητή. Το μάθημα, ανεξάρτητα από τη χρήση του «εργαστηρίου», μπορεί και διδάσκεται κατά περίπτωση και στην παραδοσιακή αίθουσα του τμήματος, στην οποία οι θέσεις είναι παραδοσιακά προσανατολισμένες μετωπικά προς την έδρα του καθηγητή και τον πίνακα. Σε καμία περίπτωση οι μαθητές δεν βρίσκονται σε θέση πρόσωπο με πρόσωπο.

Το εργαστήριο Φυσικών Επιστημών είναι μια αίθουσα μεγαλύτερων διαστάσεων από τις συνηθισμένες αίθουσες διδασκαλίας. Στο εργαστήριο αυτό υπάρχουν δύο μεγάλα τραπέζια (θρανία) όπου οι μαθητές κάθε τμήματος κάθονται περιμετρικά σε δύο ομάδες πρόσωπο με πρόσωπο. Στα τραπέζια αυτά γίνονται και τα όποια πειράματα. Στο εργαστήριο υπάρχει πίνακας, όπου ο καθηγητής μπορεί να γράψει χωρίς οι μαθητές να αλλάξουν προσανατολισμό ή θέση. Ο καθηγητής περιφέρεται γύρω από τα τραπέζια και δίνει οδηγίες στους μαθητές.

Αίθουσα Σ.Μ.Ε.Α. (τμήμα ένταξης και τμήμα υποδοχής) και αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων είναι μια αίθουσα ειδικά διαμορφωμένη για μαθητές με ειδικές ανάγκες για εξατομικευμένες ή μικρό ομαδικές διδασκαλίες. Περιλαμβάνει τέσσερα τραπέζια-θρανία, όπου σε κάθε τραπέζι μπορούν να καθίσουν περιμετρικά μαθητές πρόσωπο με πρόσωπο. Υπάρχει πίνακας και βιντεοπροβολέας. Η αίθουσα χρησιμοποιείται και ως αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων του σχολείου και για τις ανάγκες του μαθήματος του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή για την υλοποίηση Προγραμμάτων Καινοτόμων Δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος).

Το εργαστήριο Τεχνολογίας είναι αίθουσα του σχολείου όπου διδάσκεται το μάθημα της Τεχνολογίας της Γ΄ Γυμνασίου. Υπάρχουν τραπέζια με εργαλεία περιμετρικά στους τοίχους όπου οι μαθητές εργάζονται ατομικά σε διάφορες κατασκευές (μέτωπο στον τοίχο). Στον μέσο χώρο της αίθουσας υπάρχουν θρανία προσανατολισμένα μετωπικά

προς την έδρα του καθηγητή και τον πίνακα (προφανώς διδάσκεται μετωπικά μέρος του μαθήματος).

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Το μάθημα διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και δεν αναπτύσσεται καμία συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών, είτε απευθείας είτε μέσω διαδικτύου. Οι μαθητές απευθύνονται στις καθηγήτριες ατομικά για απορίες ή για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το μάθημα της προηγούμενης παράδοσης. Οι καθηγήτριες ελέγχουν την ορθότητα των αποθηκευμένων ατομικών εφαρμογών (προηγούμενης ή ίδιας μέρας) των μαθητών στους υπολογιστές του εργαστηρίου. Την τρέχουσα σχολική χρονιά, μια από τις δύο καθηγήτριες δήλωσε ότι: πειραματιζόταν με το να εμφανίζονται οι ατομικές εφαρμογές των μαθητών στην τάξη σε power point και να ωφελούνται όλοι οι μαθητές από τις όποιες διορθώσεις.

6.2.2. Το 5ο Γενικό Λύκειο Κορυδαλλού

Το εργαστήριο Πληροφορικής είναι μια αίθουσα του σχολείου που έχει διαμορφωθεί κατάλληλα σε αίθουσα «εργαστηρίου Πληροφορικής». Οι υπολογιστές βρίσκονται περιμετρικά στους τοίχους και οι μαθητές κάθονται ανά δύο σε κάθε υπολογιστή με κατεύθυνση στο τοίχο. Στο μεσαίο χώρο της αίθουσας υπάρχουν θρανία προσανατολισμένα μετωπικά προς την έδρα του καθηγητή και τον πίνακα. Οι μαθητές εναλλάσσονται μεταξύ των θέσεων των Η/Υ και των θρανίων των μετωπικά προσανατολισμένων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος, σύμφωνα με την κρίση του καθηγητή.

Το εργαστήριο Φυσικής είναι μία ανάλογη αίθουσα με αυτήν του εργαστηρίου πληροφορικής, εξοπλισμένη με πολλές συσκευές, όμως είναι κλειστή και δεν χρησιμοποιείται. Οι διάφορες συσκευές βρίσκονται σε μακρά αποθήκευση.

Αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων ή (παλαιά) αίθουσα Τεχνολογίας (Η αίθουσα αυτή στο παρελθόν, πριν μετατραπεί το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο του Κορυδαλλού σε Γενικό Λύκειο, στέγαζε τα μαθήματα Τεχνολογίας. Κατ' ευφημισμό συνεχίζει να αποκαλείται αίθουσα Τεχνολογίας). Υπάρχουν ατομικά θρανία προσανατολισμένα προς το πίνακα μετωπικά σε σειρά, όπου υπάρχει Η/Υ συνδεδεμένος με το διαδίκτυο και με βίντεο-προβολέα. Τον χώρο χρησιμοποιούν όλοι οι καθηγητές εκ περιτροπής

για τις ανάγκες των μαθημάτων τους και για την υλοποίηση Προγραμμάτων Καινοτόμων Δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος).

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Και εδώ το μάθημα διδάσκεται παραδοσιακά και δεν αναπτύσσεται καμία συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών, είτε απευθείας είτε μέσω διαδικτύου. Οι μαθητές απευθύνονται στην καθηγήτρια ατομικά για ερωτήσεις ή για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το μάθημα της προηγούμενης παράδοσης, όπως και στο 11^ο γυμνάσιο.

6.2.3. Το 3^ο ΕΠΑ.Λ. Πειραιά

Το εργαστήριο Πληροφορικής Στο 3^ο ΕΠΑ.Λ. Πειραιά υπάρχουν περισσότερα από ένα εργαστήρια Πληροφορικής, τα οποία χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες του μαθήματος Πληροφορικής στην Α΄ λυκείου, για τα εργαστηριακά μαθήματα του τομέα «Πληροφορικής» και της ειδικότητας «Υποστήριξης Συστημάτων-Εφαρμογών και Δικτύων Η/Υ» στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου αντίστοιχα, του τομέα «Οικονομικών και Διοικητικών Υπηρεσιών» και της ειδικότητας «Υπαλλήλων Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών» και του τομέα «Εφαρμοσμένων Τεχνών» και της ειδικότητας «Γραφικών Τεχνών». Τα εργαστήρια Πληροφορικής είναι σε μέγεθος (αριθμός υπολογιστών και χώρος αίθουσας) τριπλάσια και διπλάσια συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα του 5ου ΓΕΛ Κορυδαλλού και του 11^{ου} Γυμνασίου Νίκαιας, και έχουν υπεύθυνο καθηγητή Πληροφορικής (τομεάρχη) που τα υποστηρίζει. Ανήκουν στα ΣΕΚ και όχι στο σχολείο (χωριστό Διευθυντή) και εξυπηρετούν τις ανάγκες λειτουργίας και του 7ου Εσπερινού ΕΠΑΛ που συστεγάζεται στον ίδιο χώρο, και δυνητικά μπορούν να εξυπηρετήσουν και τις ανάγκες σε εργαστήρια Πληροφορικής ενός ΙΕΚ ή μιας ΕΠΑ.Σ.¹⁷ Οι υπολογιστές βρίσκονται περιμετρικά στους τοίχους και οι μαθητές κάθονται ανά δύο σε κάθε υπολογιστή με κατεύθυνση στον τοίχο. Στον μέσο χώρο της αίθουσας υπάρχουν θρανία προσανατολισμένα μετωπικά προς την έδρα του καθηγητή και τον πίνακα. Οι μαθητές εναλλάσσονται μεταξύ των θέσεων

¹⁷Μεταδευτεροβάθμιο Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Επαγγελματική Σχολή.

των Η/Υ και των θρανίων των μετωπικά προσανατολισμένων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος, σύμφωνα με την κρίση του εκάστοτε καθηγητή πληροφορικής. Οι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων προσαρμόζονται στην υπάρχουσα διάταξη.

Το εργαστήριο Μηχανολογίας εξυπηρετεί τις ανάγκες του τομέα «Μηχανολογίας» στη Β΄ Λυκείου και της ειδικότητας «Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών». Τα εργαλεία και τα μηχανήματα είναι σε μεγάλα τραπέζια (πάγκους) χωρίς καρέκλες και οι μαθητές εργάζονται σε αυτά σε μικρές ομάδες (2-4 μαθητές), όρθιοι, με την καθοδήγηση του καθηγητή τους είτε μόνοι τους.

Το εργαστήριο Ηλεκτρολογίας εξυπηρετεί τις ανάγκες του τομέα «Ηλεκτρολογίας» στη Β΄ Λυκείου και της ειδικότητας «Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων» της Γ΄ Λυκείου. Υπάρχουν δύο μεγάλοι «πάγκοι» με ηλεκτρολογικά εξαρτήματα και συσκευές, όπου οι μαθητές όρθιοι, με μέτωπο μεταξύ τους, υλοποιούν τις εφαρμογές των σχετικών μαθημάτων τους.

Ερμηνευτικά Σχόλια:

Και εδώ το μάθημα διδάσκεται παραδοσιακά και δεν αναπτύσσεται καμία συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών είτε απευθείας είτε μέσω διαδικτύου.

Νοηματοδότηση της χωροταξικής διαμόρφωσης της σχολικής αίθουσας

Με βάση τη χωροταξική διαμόρφωση των «εργαστηρίων Πληροφορικής», ο μαθητής ως μέλος της ομάδας εργάζεται παρουσία των άλλων, αλλά όχι με τους άλλους. Εργάζεται μόνος. Η παρουσία των άλλων βέβαια, λόγω των αλληλεπιδράσεων των όσων ο μαθητής ακούει και βλέπει, δημιουργεί μια κοινωνική ενθάρρυνση, η οποία επηρεάζει θετικά την επίδοση, αλλά συγχρόνως αναπτύσσει και ένα συναίσθημα ανταγωνισμού εξαιτίας του οποίου προκαλείται άγχος και φόβος. *«Το κυρίαρχο στιλ διδασκαλίας είναι το «αυταρχικό» και αυτό δημιουργεί επιθετικές τάσεις και ισχυρές συγκρούσεις που αναστέλλουν την ετοιμότητα για αλληλοβοήθεια και επίδοση»* (Τσιπλητάρης, 1996, σ.108).

Με αυτό το στιλ διδασκαλίας αναστέλλεται η διαμόρφωση εκείνης της προσωπικότητας που θα επέτρεπε τη διαμόρφωση εκείνων των στάσεων που αξιοποιούσαν στο μέγιστο τις δυνατότητες που προσφέρονται από τη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου και τη συμμετοχή στις ψηφιακές κοινότητες. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη χωροταξική διαμόρφωση του εργαστηρίου Τεχνολογίας στο 11^ο Γυμνάσιο Νίκαιας. Το αντίθετο ισχύει με το «εργαστήριο Φυσικών Επιστημών» και την αίθουσα του τμήματος

ένταξης (Σ.Μ.Ε.Α.) στο 11^ο Γυμνάσιο, και με τα «εργαστήρια Ηλεκτρολογίας και Μηχανολογίας» στο 3^ο ΕΠΑΛ Πειραιά, στα οποία με βάση την χωροταξική οργάνωση ο μαθητής εργάζεται όχι μόνο πλάι στον άλλο (συμμαθητή του), αλλά και με τον άλλο. Έτσι, με τη συζήτηση και τη συνεργασία ξεπερνιέται κάθε δυσκολία πνευματικής ανταλλαγής. Ο καθένας δύναται να προσφέρει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, τις τάσεις και τις δυνατότητες του.

«Το κυρίαρχο στυλ διδασκαλίας στη μορφή αυτή είναι το «δημοκρατικό» όπου κυριαρχεί η αμοιβαία αναγνώριση και οι κοινωνικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από μια στενή αμοιβαία σύνδεση, από συμπάθεια και ετοιμότητα αλληλοβοήθειας». (Τσιπλητάρης, 1996, σ.σ. 108 - 109). Με αυτό το στυλ διδασκαλίας διαμορφώνεται εκείνη η προσωπικότητα που επιτρέπει την αναζήτηση νέων εμπειριών και γνώσεων και αξιοποιούνται οι δυνατότητες που προσφέρει το Η/Υ και το Διαδίκτυο.

Στα εργαστήρια του ΕΠΑ.Λ. (όλων των εκπαιδευτικών αντικειμένων) υπάρχουν διαδικασίες όπου ο μαθητής εργάζεται όχι μόνο πλάι στον άλλον, τον συμμαθητή του, αλλά και με τον άλλον, το μάθημα της Πληροφορικής διδάσκεται παραδοσιακά και δεν αναπτύσσεται καμία συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών είτε απευθείας είτε μέσω διαδικτύου.

Στο 11^ο γυμνάσιο, παρότι ο αρμόδιος καθηγητής οργανώνει τον χώρο του εργαστηρίου Χημείας – Φυσικής με τρόπο ώστε να αναπτύσσονται συνεργατικές διαδικασίες, στο αντίστοιχο εργαστήριο Πληροφορικής (και το αντίστοιχο του μαθήματος της Τεχνολογίας) το μάθημα της πληροφορικής διδάσκεται παραδοσιακά και δεν αναπτύσσεται καμία συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών είτε απευθείας είτε μέσω διαδικτύου.

Στο 5^ο Ενιαίο Λύκειο Κορυδαλλού το μάθημα της Πληροφορικής όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονται με κυρίαρχο τον παραδοσιακό μετωπικό τρόπο διδασκαλίας. Ο κύριος στόχος του σχολείου είναι η επιτυχία των μαθητών του στις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι μαθητές και οι καθηγητές εκπαιδεύονται να θεωρούν αυτονόητο ότι ο καθηγητής παραδίδει το μάθημα και ο μαθητής το δέχεται παθητικά δίχως ερωτηματικά ή προβληματισμούς. Χρήσιμα θεωρούνται από τα μαθήματα (με την αντίστοιχη μεθοδολογία) μόνο όσα θα βοηθήσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, μέσα από τις γενικές εξετάσεις. (Τα συμπεράσματα αυτά

υποστηρίζονται και από την ανάλυση του λόγου των καθηγητών και των μαθητών του σχολείου). Οι όποιες άλλες γνώσεις είναι χρήσιμες μεν, γιατί βοηθούν στην γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή, αλλά θεωρούνται συμπληρωματικές και ότι μπορούν να αναπτυχθούν και από δραστηριότητες εκτός σχολείου.

6.3. Η Δομή των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολικών μονάδων

Γενικά: Κάποια μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου προγραμματίζονται να διδάσκονται σε πρώτες ώρες και όχι τελευταίες. Επίσης, σημαντικό είναι και σε ποια μαθήματα ελέγχεται η επίδοση των μαθητών πιο συχνά από ό,τι σε άλλα.

Η ενδεχόμενη απόρριψη αυτής της συγκεκριμένης ιεράρχησης και κατάταξης της σχολικής γνώσης θα οδηγήσει αναγκαστικά στην απόρριψη του ελέγχου που ασκείται διαμέσου των σχέσεων ιεραρχίας του διδακτικού προσωπικού και θα δημιουργούσε έτσι τις προϋποθέσεις για την αμφισβήτηση της νομιμότητας του κοινωνικού ελέγχου του διδακτικού προσωπικού (Νούτσος, χ.χ).

Το γεγονός αυτό σημαίνει πως το ειδικό βάρος της παράδοσης, έτσι όπως εκφράζεται με τις μορφές ιεράρχησης της σχολικής γνώσης, αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα στη διατήρηση της θεσμικής ακινησίας του σχολικού μηχανισμού και συντελεί ταυτόχρονα τόσο στην εμφάνιση ορισμένων φαινομένων λειτουργικότητας του σχολείου ως προς τις νέες κοινωνικές συνθήκες, όσο και στην ειδική κατεύθυνση προς την οποία εξελίσσονται οι ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις σ' αυτή την περίοδο. Η ύπαρξη λοιπόν αυτής της συγκεκριμένης μορφής με την οποία οργανώνεται η σχολική γνώση είναι αποτέλεσμα ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών. Μπορούμε μ' άλλα λόγια να υποστηρίξουμε πώς οι ιεραρχικές σχέσεις και οι σχέσεις ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές της σχολικής γνώσης εκφράζουν κοινωνικά γεγονότα (Νούτσος, χ.χ., σ. 204).

Η δομή του ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων των σχολικών μονάδων: Μελετήθηκαν τα ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων (ονόματα καθηγητών) στον πίνακα ανακοινώσεων κάθε σχολείου χωριστά. Ζητήθηκαν επιπλέον και διευκρινήσεις για το ποια ώρα δίδασκε ο κάθε καθηγητής και ποιο μάθημα, όταν δίδασκε περισσότερα του ενός διδακτικά αντικείμενα (π.χ. το μάθημα της ιστορίας και της γλώσσας). Από τη μελέτη αυτή προέκυψε ότι τα ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων είχαν δομηθεί με βάση το κύρος και τις ατομικές ανάγκες των καθηγητών (φιλίες – παλαιότητα) και το αίσθημα «συναδελφικής

αδελφοσύνης» και όχι με το κύρος και τη σπουδαιότητα κάποιων μαθημάτων. Δεν διαπιστώθηκε κάποιος σκόπιμος προγραμματισμός να διδάσκονται δηλαδή κάποια μαθήματα σε πρώτες ώρες και όχι τελευταίες (συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων Πληροφορικής και ΤΠΕ).

Η μορφή αυτή ιεράρχησης (ελέγχου) έχει ατονήσει ή και εξαλειφθεί, (προφανώς έχει αντικατασταθεί από άλλες μορφές). Η όποια διαφοροποίηση αναμένεται να φανεί στη μελέτη των αναπαραστάσεων των μετεχόντων στην έρευνα και λιγότερο στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων των σχολείων. Τη δεκαετία του 1990 – 2000 αυτή η ιεράρχηση υφίστατο στα ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του Ε.ΠΛ. Κορυδαλλου/5^ο ΓΕΛ Κορυδαλλού, στο οποίο και υπηρετούσα ως καθηγήτρια Κοινωνιολογίας.

Κεφάλαιο έβδομο

Τελικά Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται το περιεχόμενο του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών μέσα από το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται και μία αποτύπωση της διατριβής στο θεωρητικό πεδίο και γενικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των αδόμητων συνεντεύξεων, η παρατήρηση και μελέτη της εσωτερικής οργάνωσης των αιθουσών διδασκαλίας καθώς και των εργαστηρίων και της δομής του ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων των σχολικών μονάδων ανέδειξαν τα εξής συμπεράσματα:

1) Το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ μετατρέπεται σε συμπλήρωμα προέκταση του μαθήματος των Μαθηματικών (εκμάθηση προγραμματισμού και αλγόριθμων), και σε εφαρμογή των Φυσικομαθηματικών (Ηλεκτροτεχνία). Διαμορφώνεται με αυτόν τον τρόπο η άποψη, ότι η εκμάθηση προγραμματισμού και η ικανότητα επίλυσης σχετικών ασκήσεων είναι η πεμπτουσία του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. Με αυτόν τον τρόπο παροτρύνονται οι μαθητές μέσω υπολογισμών να λαμβάνουν αποφάσεις στη βάση οφέλους - ζημίας. «Όπως ο μαθηματικός διδάσκει μαθηματικά, αντί να διδάσκει μαθητές» (Δαφέρμος, 2009, σ. 55), οι μαθητές διδάσκονται «Πληροφορική» και «προγραμματισμό» και μαθαίνουν να εκτελούν τις εντολές του καθηγητή. Αναπαράγεται δηλαδή μια μορφή της πρώτης βιομηχανικής περιόδου της καπιταλιστικής ανάπτυξης στις βιομηχανίες της Δυτικής Ευρώπης του 19^{ου} αιώνα, όπου ένα είδος μηχανικού (καθηγητής πληροφορικής) αποφασίζει και οι εργάτες (μαθητές) εκτελούν. Οι μαθητές, δηλαδή, δεν ασκούνται σε νέες τεχνικές επικοινωνίας, στη χρήση πολλών πηγών γνώσης, στη διαχείριση κινούμενης εικόνας και ήχου (είδος ψηφιακού «εγγραμματοςμού») και στη συνεργατική συμμετοχική μάθηση, τα οποία ευνοεί η χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου.

Η σπουδαιότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ιεραρχείται, κυρίως στο γενικό λύκειο, και από τους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, με βάση το πόσο χρήσιμη είναι η εκμάθησή του για την επιτυχία των μαθητών τους στις

πανελλαδικές εξετάσεις. Κυριαρχεί η αντίληψη ότι πηγαίνω σχολείο σημαίνει ότι προετοιμάζομαι να συμμετάσχω σε πανελλαδικές εξετάσεις για να συνεχίσω σε σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση. «Εδώ εντοπίζεται ο πρώτος και μέγιστος καταναγκασμός, που ριζωμένος βαθιά στην ελληνική κοινωνία περνάει μέσα από την οικογένεια και επιβάλλεται στο νεαρό άτομο» (Φίλιας, 1989, σ. 204). «Το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι ο κατ' εξοχή ιδεολογικός μηχανισμός που εκπαιδεύει τους νέους στο να μην αναζητούν τη γνώση, αλλά να μαθαίνουν απέξω κάποιο σχολικό βιβλίο που δίνει όλες τις πληροφορίες εκτός από εκείνες που αξίζει να μαθευτούν» (Russell, 1980, σ. 136). Στην εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας, όπου οι γνώσεις αυξάνονται με ταχύτατους ρυθμούς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυξάνεται συνέχεια η διδασκόμενη ύλη, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το άγχος και η απομνημόνευση και να μειώνεται η κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκεται. Οι μαθητές, για να πετύχουν στις εξετάσεις μαθαίνουν απέξω κάθε είδους πληροφορίες όπως π.χ. ημερομηνίες, και δεν μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τον Η/Υ και το Διαδίκτυο για να τις αναζητούν (Δαφέρμος, 2009).

Το μήνυμα που στέλνει το σχολείο είναι ότι:

α) Όποιος «ξέρει» μαθηματικά μπορεί να μάθει και τη χρήση Η/Υ και του Διαδικτύου, άρα δεν χρειάζεται η ύπαρξη διακριτού μαθήματος Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε., στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και

β) Οι μαθητές, μέσω του ιδεολογικού μηχανισμού των πανελλαδικών εξετάσεων μαθαίνουν απέξω κάθε είδους πληροφορίες, όπως π.χ. ημερομηνίες, και δεν μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τον Η/Υ και το Διαδίκτυο για να τις αναζητούν.

2) Η χρήση των τεχνολογιών σε έναν οργανισμό (όπως και στο σχολείο) δεν λειτουργεί προσθετικά αφήνοντας ανεπηρέαστη την κουλτούρα της οργάνωσης αλλά επιφέρει ποιοτικές και δομικές αλλαγές σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή της. Αυτές οι αλλαγές δεν είναι πάντα προβλέψιμες και επιθυμητές από τα μέλη της σχολικής οργάνωσης. Παρότι οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τη λειτουργία και τη χρήση τους, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται μήπως τους αντικαταστήσουν ολοκληρωτικά ως φορείς και μεταδότες γνώσης και ότι θα βρεθούν εκτεθειμένοι και ακάλυπτοι ανάμεσα σε αντιφατικές απαιτήσεις και προσδοκίες και χωρίς τον απαιτούμενο γνωστικό εξοπλισμό. Η κουλτούρα που διαμορφώνουν ο Η/Υ και το Διαδίκτυο είναι αυτή που δημιουργεί τα προβλήματα, εφόσον μέσα από αυτήν αμφισβητούνται κάποιες βασικές αξίες της υπάρχουσας σχολικής οργάνωσης, όπως η παθητικότητα, η μη ανάληψη ευθύνης, η αποστήθιση της διδασκόμενης ύλης, η αποδοχή των αξιών και στάσεων της οργάνωσης και τελικά η

επικρατούσα ιδεολογία. Επειδή το αντικείμενο εκμάθησης του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, δηλαδή η χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου, απειλεί να αλλάξει ή τουλάχιστον να υπονομεύσει, τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας του σχολείου, γίνεται προσπάθεια να αποβληθεί, με την απαξίωση της χρησιμότητάς του. Οι γονείς αντιδρούν στην καινοτομία του μαθήματος αυτού, γιατί οι φιλοδοξίες που προβάλλουν στα παιδιά τους αντιστοιχούν σε παραδοσιακά (ξεπερασμένα) εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πρότυπα. Τα δε πολιτικά κόμματα από την πλευρά τους συχνά υποτάσσουν την όποια εκπαιδευτική πολιτική τους στην τακτική για την ανάληψη της κυβέρνησης μέσω της εκλογικής διαδικασίας, κι έτσι φροντίζουν να γίνουν αρεστά στους ψηφοφόρους τους (γονείς – εκπαιδευτικούς) (Ηλιού, 1990, Καβαλλιεράτου, 2006, Δαφέρμος, 2009).

Στο περιεχόμενο του λόγου των συμμετεχόντων στην έρευνα δόθηκε έμφαση σε προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν από τη συμμετοχή των μαθητών στο Διαδίκτυο (παραπληροφόρηση, λαθροχειρία, αλλοίωση προσωπικών χαρακτηριστικών κ.ά.), δηλαδή ως κύριος στόχος του σχολείου αναδεικνύεται η προφύλαξη των μαθητών από τις επιδράσεις αυτές. Απουσιάζουν αναφορές στις δυνατότητες που προσφέρονται για την ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τον Η/Υ και το Διαδίκτυο και για την απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων (skills) που θα τους επιτρέπουν να αναζητούν γνώσεις από διάφορες πηγές, να αξιολογούν πληροφορίες, να μετατρέπουν τις πληροφορίες σε γνώσεις, να συνθέτουν νέες, και να συνεργάζονται μεταξύ τους κ.α. Ο παράλληλος στόχος εδώ είναι να συνδέεται στη συνείδηση των μαθητών, η απόκτηση της γνώσης μέσω του Η/Υ και του Διαδικτύου, με δυσάρεστα συναισθήματα (φόβου και τιμωρίας).

Το μήνυμα που στέλνει το σχολείο είναι ότι οποιαδήποτε ευχάριστη διαδικασία μάθησης πρέπει να αποβάλλεται από την εκπαίδευση. Ο τρόπος μάθησης σήμερα στο ελληνικό σχολείο είναι δυσάρεστος και κάθε δραστηριότητα που μπορεί να προκαλεί ευχαρίστηση δεν έχει θέση στο ελληνικό σχολείο. *«Το σχολείο αποτελεί έναν κλειστό κόσμο, οργάνωση περιεχόμενο και μέθοδοι υπάρχουν «καθ' εαυτά», χωρίς να επιζητούν επιβεβαίωση έξω από τους τοίχους του σχολείου· το σχολείο δεν προετοιμάζει για τη ζωή, έχει αυτάρκεια. Υπάρχουν πολλές αντιφάσεις ανάμεσα στην κατάρτιση που προσφέρεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης της χώρας και την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα της χώρας. Αυτές οι αντιφάσεις οδηγούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση ατόμων-μαθητών που δεν αποκτούν μέσα πρόσβασης στην πραγματικότητα που τα περιβάλλει»* (Ηλιού, 1990, σσ. 46-47).

3) Η αναγκαιότητα μετάδοσης και κατανόησης θεμελιακών γνώσεων των Κοινωνικών Επιστημών, στην πράξη απουσιάζουν από τη σχολική πραγματικότητα. Με αποτέλεσμα, οι μαθητές τουλάχιστον μέσα από το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, να στερούνται της ικανότητας να κατανοούν την on line πραγματικότητα και τις επιδράσεις της στην καθημερινότητά τους. Δεν μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μέσω Η/Υ και Διαδικτύου ενεργά, άρα και να ωφελούνται μέσω της κοινωνικής δικτύωσης. Παρότι γίνονται αναφορές στην ύπαρξη της on line κοινωνικής δικτύωσης, δεν εκφράζεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε αυτήν είτε άμεσα από το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. είτε από άλλο διδακτικό αντικείμενο. Η προσέγγιση του σύνθετου φαινομένου της on line επικοινωνίας και της κοινωνίας της πληροφορίας απαιτεί συνδυασμό γνώσεων από διαφορετικά γνωστικά πεδία. Η ολιστική προσέγγιση κάνει κατανοητό το φαινόμενο του Η/Υ και του Διαδικτύου.

Χωρίς την αρωγή των κοινωνικών επιστημών, η προσέγγιση του φαινομένου της on line πραγματικότητας δημιουργεί στους μαθητές την εντύπωση της εύκολης διεκπεραίωσης ζητημάτων που θα αντιμετωπίσουν ως αυριανοί πολίτες. Η τεχνολογία όμως από μόνη της δεν μπορεί να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές για τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η εκπαίδευση των μαθητών σε αυτά τα ζητήματα είναι προαπαιτούμενη για την ωφέλιμη χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου (Τριανταφύλλου, 2008).

Το «Παράλληλο» μήνυμα που στέλνει το σχολείο είναι ότι η χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου είναι εύκολη και δεν χρειάζεται να παρέχεται εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ζητήματα που θα αντιμετωπίσουν στην καθημερινή και τη μελλοντική τους on line επικοινωνία.

4) Η χρήση των Η/Υ και του Διαδικτύου στα σχολεία του δείγματος λειτουργεί συμπληρωματικά (με τη μορφή παραδοσιακών μορφών εποπτικών μέσων), αντικαθιστώντας τον «μαυροπίνακα», το τετράδιο, την εγκυκλοπαίδεια, τη γραφομηχανή και το μολύβι. Στόχος είναι να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων όπως η σχολική επίδοση και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ επιδιώκεται η μετάδοση τεχνικών - επαγγελματικών γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές, μετά την αποφοίτησή τους, να ασκήσουν με επιτυχία επαγγέλματα που σχετίζονται με τη χρήση, την κατασκευή, την επισκευή του Η/Υ και τη σύνδεση με το

Διαδίκτυο. Αυτή η επιδίωξη αφορά κυρίως τους πιο αδύναμους, που θα εργαστούν ως τεχνίτες επισκευής Η/Υ ή ως υπάλληλοι σε εργασίες γραφείου (χειριστές Η/Υ). Όσοι μαθητές θα ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές δεν χρειάζονται αυτού του είδους τις γνώσεις, οι οποίες εσωτερικεύονται ως γνώσεις εφαρμοσμένης Φυσικής και αφορούν εκείνους τους μαθητές που ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τις ηλεκτρονικές συσκευές και τη χρήση τους, δηλαδή την κίνηση ηλεκτρονίων μέσα από αγωγούς ή ημιαγωγούς των ηλεκτρονικών εξαρτημάτων. Η Πληροφορική ταυτίζεται -ή μεταλλάσσεται- με την Ηλεκτρονική Επιστήμη, και το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ταυτίζεται -ή μεταλλάσσεται- με το μάθημα της Ηλεκτροτεχνίας και την εκμάθηση χρήσης εργαλείου.

5) Το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβάλει έμμεσα στάσεις, αντιλήψεις, συνήθειες και ιδεολογία, που προετοιμάζουν τους μαθητές να γίνουν υπάκουοι και παθητικοί, προσαρμοσμένοι στο «χθες» σε μία παραδοσιακή εκπαιδευτική και εργασιακή πραγματικότητα. Προσπαθεί να μεταδώσει τη γνώση με τον παραδοσιακό προφορικό λόγο (παράδοση) και με τον παραδοσιακό γραπτό λόγο (διδακτικό εγχειρίδιο) προετοιμάζοντας τους μαθητές να μάθουν μια συγκεκριμένη ύλη, στην οποία και θα εξετασθούν. Αγνοεί την on line καθημερινότητα των μαθητών και δεν χρησιμοποιεί την εμπειρία, την έρευνα, την αναζήτηση, την πράξη και την ατομική και συλλογική ανατροφοδότηση. Ο μαθητής δεν προετοιμάζεται για τη συμμετοχή του στο «ανοικτό» περιβάλλον του Διαδικτύου, όπου η διαφορετικότητα, η πολυγλωσσία και η πολυπλοκότητα της on line πραγματικότητας δημιουργούν μια απρόβλεπτη και δυναμική κατάσταση.

6) Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις όσον αφορά το φύλο και την ηλικία και τον ρόλο των μελών του δείγματος. Οι όποιες διαφοροποιήσεις στους μαθητές και τους γονείς που εμφανίζονται ανάμεσα στο δείγμα του ΕΠΑ.Λ. και στους υπολοίπους είναι οι παραδοσιακές διαφορές για το ρόλο της εκπαίδευσης μεταξύ αστικών και μικροαστικών κοινωνικών στρωμάτων (υπάλληλοι διάφορων βαθμίδων και εσόδων) από τη μία και «κατώτερων» εργατικών στρωμάτων της παραδοσιακής κοινωνίας από την άλλη. Η διαφοροποίηση αυτή μάλλον ενισχύει την επαλήθευση των αρχικών συμπερασμάτων. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε on line χώρους [διαδικτυακά συμμετοχικά παιχνίδια, e mail, Internet Relay Chat (φόρουμ συζήτησης), face books κ.ά.] δεν αποκτούν τις αυξημένες ανθρώπινες και κοινωνικές

ικανότητες¹⁸ (life skills) που τους βοηθούν να εξελιχθούν σε υπεύθυνες προσωπικότητες, ικανές να αναλύουν τη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα, και να παίρνουν αποφάσεις· απλώς αυτό δεν συμβαίνει στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.

Υπάρχουν στοιχεία, κυρίως από την οργάνωση αιθουσών - εργαστηρίων άλλων διδακτικών αντικειμένων (εκτός αυτών της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε.), όπως και από τη μελέτη των ωρολογίων προγραμμάτων μαθημάτων, στα οποία δεν εμφανίζονται διαφοροποιήσεις ως προς την ιεράρχηση των μαθημάτων, ότι στο σχολείο του «σήμερα» υπάρχει κάποιος βαθμός μετακίνησης από το σχολείο του «χθες» στο σχολείο του «αύριο» (ο βαθμός μετακίνησης δεν μπορεί να καθορισθεί με ακρίβεια στην παρούσα έρευνα). Το μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ είναι ουραγός σε αυτή την μετακίνηση. Επιβεβαιώνεται η (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 176) ότι τα μαθήματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες περιθωριοποιούνται ή μεταλλάσσονται σε παραδοσιακά μαθήματα το οποία αναπαράγουν πρότυπα συμπεριφοράς που με τη σειρά τους τροφοδοτούν τις απογοητεύσεις και τις μταιιώσεις των προσδοκιών των μαθητών.

Το Διαδίκτυο αντιπροσωπεύει μια θεμελιώδη και ισχυρή δύναμη αλλαγής και αποτελεί τον κινητήριο μοχλό της σημερινής παγκόσμιας και ευρωπαϊκής οικονομικής και πολιτιστικής επανάστασης. Η ταχύτητα αυτών των αλλαγών δεν επιτρέπει στην ελληνική αστική τάξη να υιοθετήσει αυτές τις αλλαγές και ταυτόχρονα να τις ελέγχει. Έτσι εξηγείται το φαινόμενο ενώ εισάγονται τα μαθήματα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι παραδοσιακές δομές των σχολείων να τα ακυρώνουν στην πράξη μετασχηματίζοντάς τα σε παραδοσιακά μαθήματα. Επιπλέον, αν εξετάσουμε το σχολείο ως έναν Ιδεολογικό Κρατικό Μηχανισμό, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει μια δυσλειτουργική ακινησία των υπαλλήλων του (καθηγητών - διευθυντών) που διατηρούν την υπάρχουσα πολιτική ιεραρχία και αναπαραγωγή της παραδοσιακής αστικής ελληνικής τάξης· ταυτόχρονα όμως προβληματίζει η όξυνση των αντιθέσεων με την δυναμική τεχνολογική δικτυακή πραγματικότητα.

Ο σχολικός μηχανισμός, παρά τις όποιες εξαγγελίες για προσαρμογή στα σύγχρονα δεδομένα, στην πραγματικότητα όχι μόνο αναπαράγει την παραδοσιακή κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά εναντιώνεται σε κάθε προσπάθεια κατανόησης της σύγχρονης διαμορφούμενης πραγματικότητας. Αν και η παραδοσιακή εκμάθηση των Λατινικών και των Αρχαίων Ελληνικών που διδάσκονταν ή και διδάσκονται στείρα και μηχανικά, με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν συνήθειες όπως η επιμέλεια, η ακρίβεια και μία ηθική

¹⁸Mental και soft skills.

συμπεριφορά αναφορικά με το σώμα, καθώς και ψυχική προσήλωση σε ορισμένα πράγματα, έχει περιοριστεί, διδάσκονται δε νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα άκρως οριοθετημένα και ασύνδετα μεταξύ τους, και διδάσκονται με τρόπο που με τη σειρά τους αναπαράγουν και επιβάλλουν τη στείρα και μηχανική συμπεριφορά των μαθητών, εμποδίζοντάς τους να συνδέσουν την παραδοσιακή κοινωνική οργάνωση με τις νέες κοινωνικές μορφές, όπως αυτές εμφανίζονται και διαμορφώνονται (θεματικά εξειδικευμένες ομάδες με σχετικά σταθερή δομή και κανονισμούς, με σχετικά ευμετάβλητο αριθμό μελών, που αναδύονται σε ένα ενδοϋπολογιστικά διαμεσολαβημένο περιβάλλον). Σήμερα, τον ρόλο αυτό τον συνεχίζουν και άλλα εκπαιδευτικά αντικείμενα, όπως είναι τα Μαθηματικά και τα «Φυσικομαθηματικά» που υποβάλλουν τους μαθητές σε μακροσκελείς σειρές ασκήσεων και διαγωνισμάτων και προάγουν την άποψη -διαμορφώνουν ιδεολογία- ότι οι ασκήσεις είναι η πεμπουσία των Μαθηματικών και γενικότερα των μαθημάτων αυτών. Το ίδιο ισχύει και για άλλα μαθήματα, όπως η Οικονομία όπου ουσιαστικά δεν αναπαρίσταται η οικονομική και οργανωσιακή πραγματικότητα των επιχειρήσεων, αλλά δημιουργείται μια ασάφεια που παροτρύνει τους μαθητές μέσω υπολογισμών να λαμβάνουν αποφάσεις στη βάση οφέλους - ζημίας.

Η έντονη αυτή αντίφαση, πέρα από το ότι προμηνύει εμφάνιση έντονης πολιτικής και οικονομικής κρίσης, προμηνύει και την κατάρρευση του σχολείου -στην προκειμένη περίπτωση του ελληνικού- ως παραδοσιακού μηχανισμού ανώδυνης ιδεολογικής ενσωμάτωσης (διατήρησης) διαφορετικών κοινωνικών τάξεων (Hirseh, χ.χ., σσ. 97-120).

Σκέψεις-Προβληματισμοί

Η υπό κρίση διδακτορική διατριβή δηλώνει την ύπαρξη ενός κοινωνικού φαινομένου, το οποίο καθορίζει το τι πραγματικά ενστερνίζονται οι μαθητές μέσα από τη σχολική διαδικασία, ανεξάρτητα από το πόσο αυτό διαφοροποιείται ή ταυτίζεται με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόκειται δηλαδή για το πραγματικό Πρόγραμμα Σπουδών που υλοποιείται στο πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας.

Η χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου στην εκπαίδευση αλλάζει όχι μόνο τον τρόπο που μεταδίδεται η γνώση (και το παράλληλο μήνυμα που ταυτόχρονα αποστέλλεται) αλλά και τον τρόπο διοίκησης και επικοινωνίας, και αναμένεται να αλλάξει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τον παραδοσιακό τρόπο μετάδοσης των σημαντικών γνώσεων. Αυτό, όμως, που επισημαίνεται, είναι το εξής: παρά το γεγονός ότι η χρήση του Η/Υ και του

Διαδικτύου αναμένεται να αλλάξουν την κουλτούρα των σχολείων και των σύγχρονων οργανώσεων γενικότερα, το αποτέλεσμα αυτού του προβληματισμού δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μεταστροφή της οργάνωσης σε ένα προβλέψιμο και «αποδεκτό» από την υπάρχουσα κοινωνική δομή αποτέλεσμα (Καβαλλιεράτου, 2006, Κάντας, 1995, Δαφέρμος, 2009, Ζαβλάνος, 2003).

Η μελέτη του περιεχομένου που μεταδίδεται/παράγεται στη πράξη στις σχολικές μονάδες ξεπερνά τον μεμονωμένο εκπαιδευτικό και το περιεχόμενο του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και συνδέεται με τη σταθερότητα ή τη μεταβολή της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Η όποια παρέμβαση της πολιτείας είναι αναποτελεσματική, αν δεν συνοδεύεται ταυτόχρονα με αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής οργάνωσης. Οι τρόποι και οι κανόνες επικοινωνίας, η οργανωτική δομή του σχολείου, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών και οι ατομικές και συλλογικές τους αναπαραστάσεις μας δείχνουν το τι πραγματικά αναπαράγεται μέσα στις σχολικές μονάδες. Το τι μαθαίνεται τελικά στα σχολεία είναι αποτέλεσμα του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών γι αυτό και είναι κρίσιμη η μελέτη του.

Το Μέλλον

Η μελέτη αυτή καταγράφει προκαταρκτικές παρατηρήσεις για το τι συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χρησιμοποιώντας την έννοια του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών «χαρτογραφείται» ένα φαινόμενο που επηρεάζει καθοριστικά οποιαδήποτε προσπάθεια για «σοβαρή» μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς την αρωγή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και την εμβριθή γνώση της λειτουργίας του Παράλληλου Προγράμματος Σπουδών.

Η μελέτη των διαδικασιών μάθησης επιτρέπει στους ερευνητές να κατανοήσουν τις ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά και να αξιολογήσουν τις διδακτικές διεργασίες στο εσωτερικό περιβάλλον της τάξης, χωρίς όμως να μπορούν να κατανοήσουν και να παρέμβουν στη δομική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κίνητρα μάθησης, η πρόσληψη πληροφοριών μέσω των αισθήσεων και η ανάκλησή τους συμβάλλουν στο να κατανοηθεί το τι συμβαίνει μέσα στις τάξεις, αλλά δεν επαρκεί για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του τι δυνητικά χρειάζεται να συμβαίνει.

Η έννοια του Προγράμματος Σπουδών δεν περιλαμβάνει μόνο αυτό που καταγράφει και θέλει να επιβάλει «ρητά» η πολιτεία, το Επίσημο ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και ένα «άρρητο» Παράλληλο Πρόγραμμα Σπουδών, που καθορίζει το τι μαθαίνεται

μέσα στις σχολικές μονάδες. Αυτό μπορεί να είναι ενισχυτικό, ουδέτερο ή ανταγωνιστικό του Επίσημου Προγράμματος, αλλά καθοριστικό για το τι πραγματικά μαθαίνεται, το περιεχόμενό του δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Είναι απαραίτητο να μελετηθεί το Παράλληλο Πρόγραμμα σε όλα τα μαθήματα ξεχωριστά και σε σχολικές μονάδες αστικών, ημιαστικών, αγροτικών, τουριστικών και περιοχών που κυριαρχούν μειονότητες π.χ. Ρομά, αλλοδαποί, μουσουλμάνοι κτλ., ή και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, τριτοβάθμια και στη μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ιδιωτικές και δημόσιες καθώς και στα λίγα σχολεία που προετοιμάζουν την αυριανή κοινωνική και πολιτική ελίτ. Μόνο τότε θα έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι μαθαίνεται στα σχολεία μας.

Από την εμπειρία και την επαφή μου με μαθητές, καθηγητές και διευθυντές στο πλαίσιο της εργασίας μου ως υπευθύνου Σχολικού & Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα σχολεία των περιοχών Χαϊδαρίου και Αγ. Βαρβάρας (ΚΕ.ΣΥ.Π. Αιγάλεω) θεωρώ ότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές, ποικίλων ειδικοτήτων και μαθημάτων, προσανατολίζονται σε διαδικασίες διάφορες από τις παραδοσιακές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anyon, J. (1980, Φθινόπωρο). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162 (1), σσ. 67-92.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bell, R., & Stub, H. (1960). *The Sociology of Education*. Homewood, Illinois, Ontario: Dorsey Press.
- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation. *European Journal of Communication*, 1 (17), σσ. 65-84.
- Combleth, C. (χ.χ.). Ανάκτηση Μάιος 17, 2011, από StateUniversity.com:
<http://education.stateuniversity.com/pages/1899/Curriculum-School-HIDDEN-CURRICULUM.html>
- Cooper, B., & Brna, P. (2002, Σεπτέμβριος 12- 14). *Hidden Curriculum, Hidden Feelings; Emotions, relationships and learning with ICT and whole Child*. Ανάκτηση Οκτώβριος 12, 2014, από University of Leeds:
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002288.htm>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Deutsch, N. (2004, Νοέμβριος 9). Ανάκτηση Οκτώβριος 12, 2014, από University of Phoenix: <http://nelliemuller.com/HiddenCurriculum.doc>
- Descartes, R. (2003) *Στοχασμοί περί της Πρώτης Φιλοσοφίας*, (Ε. Βανταράκης, Μετάφρ.), Αθήνα: Εκκρεμές.
- Doganay, S., & Sari, M. (2009, Άνοιξη). *Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana*. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2014, από Τοποθεσία WEB της Education Resources Information Center: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847785.pdf>
- Dreeben, R. (1967). *On What is Learned in School*. London: Bergin & Garvey.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Free Press
- Garrett, A. (χ.χ.). *Η Συνέντευξη Αρχές και Μέθοδοι*. (Κ. Μουστάκα, Μετάφρ.) Αθήνα: Μόνιμος Επιτροπή Επιμορφώσεως εις την Κοινωνική Εργασία.

- Graham, G. (2001). *Internet: Μία Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. (Χ. Μαρίνου, Μεταφρ.)
Αθήνα: Περίπλους.
- Grigoryev, S. & Matveeva, N. (2007). *Sociology of education as a middle- Theory in modern sociological vitalism*. Moscow: Souz.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvey.
- Hirseh, J. (χ.χ.). *Η Κρίση του Κράτους*. (Ν. Πουλιαντζάς, Επιμ., & Ξ. Γιαταγάνας, Μετάφρ.)
Αθήνα: Παπαζήσης.
- Hokanson, B., & Hooper, S. (2000, September 16). Computers as cognitive media: examining the potential of computers in education. *Computers in Human Behavior* , 16 (5) σσ. 537-552.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P., Boostrom, R., & Hansen, D. (1998). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey bass.
- Kalb, W. (χ.χ.). Κυβερνητική. Στο J. Gould, W. Kolb, & Π. Λαμπρίας (Επιμ.), *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών* (Π. Λαμπρίας, Μεταφρ., Τόμ. ΙΙ, σσ. 500-503). Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Kentli, F. (2009, Ιούνιος). *European Journal of Educational Studies* . Ανάκτηση Νοέμβριος 17, 2014, από Ozean Publications Journals:
http://ozelacademy.com/EJES_v1n2_Kentli.pdf
- Koskinas, K. (1987). «*Prolegomena to a Theory of Working Class Culture: Organizational, Political, and Ideological Praxis of Alberta Federation of Labor 1979- 1986*». Διατριβή, University of Alberta.
- Leyens, J. (1996). *Είμαστε Όλοι Ψυχολόγοι*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Loeder, B. (1998). *Cyberspace Divide*. London: Routledge.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Flamer Press
- Maisonneure, J. (1964). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Δ. Κατσαρδέλλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris: P.U.F.
- Myles, B., Trautman, B., & Schelvan, R. (2004). *The Hidden Curriculum (Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations)*. P.O. Box 23173: Autism Asperger Publishing Co.

- Rheingold, H. (2013, Φεβρουάριος). Ανάπτυξη Κοινοτήτων στην Κυβερνοκοινωνία του Μέλλοντος. *Νέα Κοινωνιολογία*, σσ. 14-23.
- Russell, B. (1980). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Τάξη*. (Ν. Σαρλής, Μετάφρ.) Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Skonsmose, O. (2008, Ιούλιος). Ο Αναστοχασμός ως Πρόκληση. (Κ. Ταμπάκης, Μετάφρ.) *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* (7), σσ. 3-23.
- Swanson, G. (1972). Προσωπικότητας- Σύστημα Προσωπικότητας. Στο J. Gould, & W. Kolb, *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών* (Π. Λαμπρίας, Μεταφρ., Τόμ. ΙΙΙ, σσ. 815-817). Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Vallance, E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Net Work*, 4 (1), σσ. 5-21.
- Wren, D. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative views of the hidden curriculum*. Διατριβή, Lehigh University.
- Αλεξιάς, Γ., & Βάγιας, Γ. (2008). Από την Παραδοσιακή στην Δυνητική Οργάνωση. Θεωρητικά Ζητήματα και Προσεγγίσεις. Στο Κ. Κοσκινάς, & Σ. Αρσένης, *Δυνητικές Κοινότητες και Διαδίκτυο* (σσ. 41-89). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αραβανής, Γ. (2007). *Ψυχοκοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αρσένης, Σ. (2010). *Διαδίκτυο και Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Βελοπούλου, Α. (2011). *Η Μετάβαση από το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Εφαρμογή του*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
- Βέλτσος, Γ. (1979). *Κοινωνιολογία των Θεσμών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βρετάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γέρος, Θ. (1984). *Ο Σχολικός Σύμβουλος και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γιαζντανί, Μ. (1986). *Οι κομπιούτερ για Αρχαρίους*. (Σ. Τομανάς, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επιλογή.
- Γιαννακόπουλος, Κ. (2005). *Εικονικές Κοινότητες*. Αθήνας : Παπαζήσης.
- Γκιζελή, Β. (1987). Διάρθρωση της Κοινωνικής Ζωής. Στο Σ. Γεδεών, & Θ. Βακαλιός (Επιμ.), *Προβλήματα της Κοινωνίας και του Ανθρώπου* (σσ. 160-197). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμος, Ο. (2009). *Το Σχολείο Κοιτάζει προς τα Πίσω*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

- Διανά, Α. (2014, Μάιος). Εθνική Συμμαχία για την Ψηφιακή Οικονομία- Αντίδοτο στην Κρίση. Η Επένδυση στις Ψηφιακές Δεξιότητες. *Αγορά* (5), σσ. 42-44.
- Δόλγυρα, Κ. (2005). *Ψυχολογικά Θέματα: Εισαγωγή στη Λειτουργία Κατανόησης του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δυσλεκτικοί Κατάσκοποι για τη GCHQ. (2014, Νοέμβριος). *Ελληνική Άμυνα & Τεχνολογία* (58), σ. 111.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Σταμούλης.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβαλλιεράτου, Β. (2006). *Η Κουλτούρα των Καθηγητών στην Οργάνωση SOEASY*. Διπλωματική, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καϊτατζή -Γουίτλοκ, Σ. (2003). *Η Επικράτεια των Πληροφοριών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία* (Τόμ. Γ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντζαρά, Β. (2003-2004). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Σημειώσεις*. Αθήνα.
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδύοντας εκτός Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998, Οκτώβριος & Δεκέμβριος). Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική-Μαθησιακή Συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* (46-47), σσ. 33-63.
- Κοσμόπουλος, Α. (1999). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Κουλουγλιώτη, Ν., & Μιχαλακοπούλου, Γ. (1983). *Φιλοσοφικές και κοινωνικές Αρχές της Εκπαίδευσεως*.
- Κουλούρη, Χ. (2013, Μάιος 19). Κανένα Πρωτοσέλιδο για την Παιδεία. *Το Βήμα*, Αα25.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2009). *Κοινωνιολογία της "Καθημερινότητας"*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κωσταντόγιαννης, Σ. (2010). Η Κβαντική Μηχανική Συναντά τη Θεωρία της Πληροφορίας-Η Αρχή του Zellinger. *Περισκόπιο της Επιστήμης -Σειρά Επιστήμη και Τεχνολογία του 21ου Αιώνα* (3), σσ. 30-35.
- Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (2003). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο Προκατάληψη Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγγίνη, Γ. (2010). *Για μια ερμηνευτική του Τεχνικού Κόσμου*. Αθήνα: Πατάκης.

- Μαντόγλου, Α. (1995). Εισαγωγή. Στο Σ. Παπαστάμου, & Α. Μαντόγλου, (Επιμ.), *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία, Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, (σσ. 13-62). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαρμαρινός, Ι. (1992). *Το Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Μαρμαρινός, Ι., & Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. (Μ. Κασσωτάκης, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ματάκιας, Σ., Τσιγκόπουλος, Α., & Αμδίτης, Α. (2003). *Επικοινωνίες και Δίκτυα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Προγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (13), σσ. 77-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές Ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση. Στο Β. Κοντογιώργος, & Π. Ορφανίδης (Επιμ.), *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση* (σσ. 138-160). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Μιλέση, Χ. (2006). *Οι Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νέλας, Ε., & Σούλης, Κ. (2001). *Εφαρμογές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (χ.χ.). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα : Θεμέλιο.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1987). Παραστάσεις των Σπουδαστών της Δημοτικής Εκπαίδευσης από τους Γονείς των Μαθητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών* (74), σσ. 157-170.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων: Η μη Λεκτική Επικοινωνία στις Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαρίζος, Α. (1991). Στο Φίλιας (Επιμ.), *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πασχαλίδου, Γ. (2008). *Ψηφιακό Χάσμα και Ανισότητες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών*. Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14899/6/PaschalidouGeorgiaMsc2011.pdf>
- Πατινώτης, Ν. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. (Μ. Κασσωτάκης, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πουλαντζάς, Ν. (χ.χ.). *Η Κρίση των Δικτατοριών*. Αθήνα: Το Ποντίκι.
- Πούλιος, Χ. (2009, Σεπτέμβριος 5). Περί Αναβάθμισης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου. *Κόσμος του Επενδυτή*, 35.

- Πρωτόπαπας, Α. (2008, Οκτώβριος 18). *Το Υποκείμενο στη Γνωσιακή Επιστήμη*. Ανάκτηση Νοέμβριος 9, 2014, από:
http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf/Protopapas_2008_11Phil.pdf
- Ραβάνης, Κ. (2005). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθω.
- Ράσσελ, Μ. (1980). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Τάξη*. (Ν. Σαρλής, Μεταφρ.) Αθήνα: Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ.
- Ρήγος, Α. (2000). *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογικός Ρόλος και Λόγος: Απο το μεσαώνα στη Νωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Συστήματα αξιών*. Αθήνα: Κερδος.
- Τριανταφύλου, Β. (2008). Το Μέλλον της Δημοκρατίας είναι Ηλεκτρονικό. Στο Κ. Κοσκινάς, & Σ. Αρσένης (Επιμ.), *Δινητικές Κοινότητες και Διαδίκτυο Κοινωνιο-Ψυχολογικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές Εφαρμογές*, σσ. 131-146. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ., & Τσαμπαρλή, Δ. (2004). *Εικόνες και Αναπαραστάσεις Βίας στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Φίλιας, Β. (1989). *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (χ.χ.). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 Κοινωνικό οικονομικό προφίλ διευθυντών.....	64
Πίνακας 2 Κοινωνικό οικονομικό προφίλ καθηγητών/τριων.....	65
Πίνακας 3 Κοινωνικό οικονομικό προφίλ μαθητών/τριων.....	66
Πίνακας 4 Κοινωνικό οικονομικό προφίλ γονέων.....	66
Πίνακας 5 Αναφορές σε επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις.....	72
Πίνακας 6 Αναφορές στην ιεράρχηση του μαθήματος της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε.....	75
Πίνακας 7 Αρνητικές αναφορές για τη χρησιμότητα του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.....	80
Πίνακας 8 Αναφορές στις οποίες η ενασχόληση με τον Η/Υ και το Διαδίκτυο χαρακτηρίζεται βλαπτική και απειλητική για τους μαθητές.....	81
Πίνακας 9 Αναφορές για τον Η/Υ και το Διαδίκτυο ως μέσο ψυχαγωγίας.....	83
Πίνακας 10 Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής και των ΤΠΕ σε σχέση με την Κοινωνία της Πληροφορίας.....	86
Πίνακας 11 Αναφορές στην on line επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση.....	88
Πίνακας 12 Αναφορές στο μάθημα της Πληροφορικής ως μάθημα εξειδίκευσης στη λειτουργία και επισκευή οπτικοακουστικών μέσων.....	91
Πίνακας 13 Αναφορές στις οποίες παρουσιάζεται το μάθημα της Πληροφορικής και των Τ.Π.Ε. ως απλή εκμάθηση χρήσης και λειτουργίας μηχανής.....	95