

Καλοκαιρινή απασχόληση των εφήβων μαθητών, σχολική επίδοση και στάση απέναντι στη μάθηση: η περίπτωση μιας νησιωτικής κοινότητας στην Ελλάδα

Θεοδόσης Συκάς
thsykas@gmail.com

Οικονομολόγος, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη Διερευνάται η επίδραση της καλοκαιρινής απασχόλησης των εφήβων μαθητών σε ένα ελληνικό νησί, στη σχολική τους επίδοση και στη στάση τους απέναντι στη σχολική μάθηση. Μέσα από έρευνα πεδίου σε μαθητές, γονείς και παράγοντες της τοπικής κοινωνίας και συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους διαπιστώνεται ότι η σχολική επίδοση των εφήβων και η στάση τους απέναντι στη μάθηση συσχετίζονται αρνητικά με τις ημέρες και την αμοιβή της απασχόλησής τους. Η αρνητική αυτή σχέση εδράζεται στην κοινωνική αξία που η τοπική κοινότητα έχει διαχρονικά προσδώσει στην εργασία και στη σχολική μάθηση αντίστοιχα: ιστορικά, δομικοί παράγοντες της κοινότητας και η προσπάθειά της να αντιμετωπίσει τις βιοτικές ανάγκες και τη γεωγραφική της απομόνωση οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός είδους *εμπειρικής-χρηστικής μάθησης* μέσα από την εργασία προσδίδοντας της μεγαλύτερη κοινωνική εκτίμηση από τη σχολική μάθηση. Μέσω ενός άλλου είδους μάθησης, της *κοινωνικής-μιμητικής*, που αποτελεί το κυρίαρχο μέσο κοινωνικοποίησης των εφήβων και βασίζεται στο μακρόχρονο παρελθόν κοινοτικής συμβίωσης των κατοίκων, η εμπειρική-χρηστική μάθηση και η συνακόλουθη υποτίμηση της σχολικής μάθησης μεταλαμπαδεύονται και στους εφήβους. Επιπρόσθετα, η πρώιμη εμπειρία του γρήγορου και εύκολου τουριστικού εισοδήματος απαξιώνει περαιτέρω, ως αντιπαραγωγική και αντιοικονομική, τη σχολική και ακαδημαϊκή μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι, απασχόληση, σχολική επίδοση, μάθηση

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση της καλοκαιρινής εργασίας των εφήβων μαθητών σε ένα ελληνικό νησί, αφενός με τη σχολική τους επίδοση, αφετέρου με τη στάση τους απέναντι στη σχολική μάθηση. Ενώ το θέμα της σχολικής επίδοσης έχει απασχολήσει εκτενώς ποικίλα πεδία της κοινωνικής έρευνας (κοινωνιολογία, οικονομική, παιδαγωγική, ψυχολογία), η συναφής βιβλιογραφία δεν έχει ενσκήψει επαρκώς στη σχέση εφηβικής απασχόλησης και σχολικής επίδοσης (Marsh, 1991). Έτσι, η κοινωνική έρευνα δε μας έχει τροφοδοτήσει με μια ολοκληρωμένη και ευρέως αποδεκτή θεωρία για τη σχέση των δύο μεταβλητών (Ruht, 1997). Μάλιστα, η πλειονότητα των θεωρητικών αλλά και εμπειρικών ερευνών εξετάζουν τη σχέση αυτή για τους εφήβους που εργάζονται ενόσω φοιτούν στο σχολείο και όχι το καλοκαίρι. Υπ' αυτήν την έννοια η παρούσα έρευνα φωτίζει μια πτυχή της εφηβικής απασχόλησης στην οποία η θεωρητική και η εμπειρική βιβλιογραφία δεν έχουν υπεισέλθει.

Η εφηβική απασχόληση, που στην Ελλάδα συνδέεται αναμφίβολα με την ανάπτυξη του τουρισμού (το 2011, το 17,9% των νέων ηλικίας 15-24 ετών απασχολείται σε επιχειρήσεις

διαμονής και εστίασης και υπερβαίνει κατά 78,8% το αντίστοιχο ποσοστό της ΕΕ-27) προσθέτει στην ιδιότητα του μαθητή αυτή του εργαζομένου. Έτσι, διαμορφώνει και τη στάση των εφήβων απέναντι, τόσο στη σχολική μάθηση, όσο και στην εργασία. Ασφαλώς, η στάση τους συσχετίζεται και με το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου οι δύο αυτές έννοιες, μάθηση και εργασία, προσλαμβάνουν το νοηματικό και αξιακό τους περιεχόμενο. Τις συνιστώσες της σχέσης αυτής μεταξύ μάθησης και καλοκαιρινής εφηβικής εργασίας επιχειρεί να αποκαλύψει η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, στην επόμενη ενότητα παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση. Ακολούθως αναλύεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και στη συνέχεια δημογραφικά και οικονομικά στοιχεία της περιοχής στην οποία διεξήχθη η έρευνα πεδίου. Αμέσως μετά περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της καλοκαιρινής απασχόλησης των εφήβων και ακολουθούν τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τη συμπερασματική τελευταία ενότητα.

Απασχόληση των εφήβων μαθητών και σχολική επίδοση

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Στη βιβλιογραφία δύο είναι οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ταυτόχρονα συγκροτούν και τους δύο αντίθετους πόλους υποστηρικτών και αντιπάλων της εφηβικής απασχόλησης. Η πρώτη είναι γνωστή ως *Μοντέλο μηδενικού αθροίσματος* και η δεύτερη ως *Αναπτυξιακό μοντέλο*.

Μοντέλο μηδενικού αθροίσματος: Επηρεασμένος από τη θεωρία παιγνίων, ο εισηγητής του μοντέλου J. Coleman (1961) υποστηρίζει την αντιθετική σχέση μεταξύ του χρόνου που διατίθεται σε σχολικές και ευρύτερα μαθησιακές δραστηριότητες και στόχους και αυτού που διατίθεται σε εξω-σχολικές δραστηριότητες και στόχους¹. Δηλαδή, κάθε ώρα που δαπανά ο μαθητής σε εξω-σχολικές δραστηριότητες αφαιρείται από τις σχολικές. Μάλιστα, η θεωρία δεν αναφέρεται μόνο στην κατανομή του πραγματικού και συμβατικά μετρούμενου χρόνου μεταξύ σχολικών και εξω-σχολικών στόχων, αλλά και στην ενέργεια και αφοσίωση του μαθητή μεταξύ των δύο αυτών ειδών στόχων. Επομένως, η ανταλλακτική σχέση πραγματικού χρόνου μεταξύ σχολικών και εξω-σχολικών δραστηριοτήτων μεταφράζεται στην αντίστοιχη ανταλλακτική σχέση αφοσίωσης και εσωτερικής, θα λέγαμε, δέσμευσης μεταξύ των δραστηριοτήτων αυτών. Στο πεδίο της εφηβικής απασχόλησης, η ως άνω σχέση συγκοινωνούντων δοχείων, αλλιώς το time allocation effect (Schoenhals et al., 1998), σημαίνει ότι η συμμετοχή του εφήβου στην αγορά εργασίας περιορίζει το χρόνο και την ενέργεια που θα μπορούσε να διαθέσει σε σχολικές δραστηριότητες. Η δέσμευση στην εργασία σημαίνει την αποδέσμευσή του από τη σχολική μάθηση. Έτσι, μειώνεται η σχολική επίδοση και το ενδιαφέρον του για τη γνώση (Marsh, 1991; Ruhm, 1997; Warren et al., 2000; Warren, 2002).

Η κύρια κριτική που έχει δεχτεί το μοντέλο αυτό σχετίζεται με τη φορά της αιτιακής κατεύθυνσης που συνδέει την εργασία και τη σχολική επίδοση: ενδέχεται να μην είναι η εφηβική εργασία που πλήττει τη σχολική επίδοση, αλλά η χαμηλή σχολική επίδοση

1 Ως σχολικές δραστηριότητες και στόχους ορίζουμε το σύνολο των δραστηριοτήτων και στόχων αντίστοιχα που σχετίζονται με τη σχολική μάθηση (παρακολούθηση μαθημάτων, εκπόνηση εργασιών, μελέτη, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις κ.λπ.). Αντιθετικά ορίζουμε την έννοια των εξω-σχολικών δραστηριοτήτων και στόχων.

ενδέχεται να εξωθεί τους εφήβους στην εργασία ως βιώσιμη εναλλακτική λύση. Ως συμπλήρωμα στην κριτική αυτή, ο Warren (2002) προτείνει μια νέα θεώρηση που την ονομάζει *Πρωταρχικό Προσανατολισμό*: η σχέση μεταξύ εργασίας και σχολικής επίδοσης συνδέεται περισσότερο με κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες και λιγότερο με την κατανομή του χρόνου. Άρα, οι μαθητές που είναι (πρωτ)αρχικά προσανατολισμένοι προς το σχολείο έχουν σχετικά υψηλή επίδοση ανεξάρτητα από τις ώρες εργασίας τους. Οι μαθητές, αντίθετα, που είναι (πρωτ)αρχικά προσανατολισμένοι προς την εργασία έχουν σχετικά χαμηλή επίδοση, διότι η επίσημη εκπαίδευση είναι απλώς για αυτούς δευτερεύουσας σημασίας. Δε νιώθουν να ανήκουν σε αυτήν. Επομένως, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, η συνακόλουθη χαμηλή επίδοση και τελικά η πλήρης αποσύνδεση των μαθητών από το σχολείο (χωρίς απαραίτητα αυτή να παίρνει τη μορφή σχολικής διαρροής) προηγούνται της απόφασης να εργαστούν. Έτσι, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εργάζονται περισσότερες ώρες από τους συνομηλικούς τους με υψηλή επίδοση (Schoenhals et al., 1998; Warren et al., 2000; Warren, 2002; McNeal, 2010).

Αναπτυξιακό μοντέλο: Κεντρική θέση της θεωρίας που ανέπτυξαν κυβερνητικές επιτροπές για την εκπαιδευτική πολιτική των ΗΠΑ τη δεκαετία του '70 (βλ. Greenberger & Steinberg, 1986) είναι ότι η εφηβική εργασία αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης της προσωπικότητας του εφήβου και επομένως, μαζί με τη σχολική μάθηση συν-ολοκληρώνουν την ανάπτυξή του. Δηλαδή, η απασχόληση συνιστά φορέα γνωστικής και ψυχικής ανάπτυξης των εφήβων. Η εφηβική εργασία δεν εξυπηρετεί σχολικούς στόχους, αλλά υπό την ευρεία έννοια μαθησιακού, καθώς εξασκεί τους μαθητές στην υπευθυνότητα και τους επιτρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Τούτο ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αίσθηση υπευθυνότητάς τους, τις οποίες μπορούν να επιστρατεύσουν για να αυξήσουν και τη σχολική τους επίδοση (Marsh, 1991).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό έλλειμμα των παραπάνω θεωριών είναι ότι δεν εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδοτούν τις έννοιες της σχολικής μάθησης και της εργασίας, τον τρόπο που η μια επιδρά στη νοηματοδότηση της άλλης και τη μετατροπή τους σε ιεραρχημένες επιλογές ζωής των μαθητών. Το ζήτημα αυτό θίγει παρακάτω η παρούσα εργασία.

Εμπειρικά ευρήματα

Από την εμπειρική βιβλιογραφία προκύπτουν τρία γενικά συμπεράσματα: Πρώτον, δεν υπάρχει ομοφωνία αναφορικά με τη θετική ή αρνητική επίδραση της εφηβικής εργασίας στη σχολική επίδοση (Ruhm, 1997). Ορισμένες έρευνες θεωρούν τη σχέση αυτή αρνητική, ενώ άλλες θετική. Δεύτερον, οι θετικές επιδράσεις της εφηβικής απασχόλησης φαίνεται να αφορούν περισσότερο στην οικονομική κατάσταση των εφήβων και όχι στη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή τους προοπτική (Carr et al., 1996). Τρίτον, κυρίαρχο κριτήριο για το αν η απασχόληση είναι επωφελής ή επιζήμια για τους εφήβους είναι η ένταση της απασχόλησής τους (Schoenhals et al., 1998).

Οι συνέπειες της εφηβικής απασχόλησης μπορούν να διακριθούν σε δύο επίπεδα: Πρώτον, στη σχολική δραστηριότητα, εκπαιδευτικές επιδιώξεις και επίδοση και δεύτερον στη μελλοντική απασχόληση και γενικότερα την οικονομική κατάσταση των εφήβων.

Ως προς το πρώτο επίπεδο, πλειάδα ερευνών διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων καταδεικνύει τις αρνητικές επιπτώσεις της πολύωρης (άνω των 20 ωρών εβδομαδιαία) εφηβικής απασχόλησης στη σχολική δραστηριότητα και επίδοση. Συγκεκριμένα, η εντατική

απασχόληση συσχετίζεται αρνητικά με τη σχολική επίδοση, τη βαθμολογία επιμέρους μαθημάτων, τη σχολική προετοιμασία, τη φυσική παρουσία στην τάξη, τη διαμόρφωση υψηλών εκπαιδευτικών επιδιώξεων από τους εφήβους, τη στήριξη και τις προσδοκίες των γονέων τους, την είσοδο, παρακολούθηση και ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (D' Amico, 1984; Marsh, 1991; Carr et al., 1996; Warren, 2002). Επιπρόσθετα, αναδιατάσσονται οι προτεραιότητες των εργαζόμενων εφήβων με τους εργασιακούς στόχους να υποσκελίζουν τους μαθησιακούς και τους εφήβους να ολοκληρώνουν τη σχολική τους ζωή με ελλιπές εκπαιδευτικό υπόβαθρο (D' Amico, 1984). Περαιτέρω, απομακρύνονται από το προστατευτικό, ως ένα βαθμό, σχολικό περιβάλλον, γεγονός που τους εκθέτει σε κινδύνους παραβατικών συμπεριφορών (π.χ. αλκοόλ, ναρκωτικά κλπ) (Greenberger & Steinberg, 1986). Ακόμη κι αν θεωρηθεί ότι η εφηβική εργασία δεν υπονομεύει τη σχολική πρόοδο των εφήβων, πλήττει πρώιμα τον ενθουσιασμό τους για το σχολείο, καθιστά κυνικότερη τη στάση τους απέναντι στη ζωή και τις ανάγκες της, ανάγει σε πρώτη προτεραιότητα την οικονομική ευμάρεια, ενώ μπροστά στην ελκυστική προοπτική της οικονομικής ανεξαρτησίας ναρκοθετεί κάθε προσπάθεια για εκπαίδευση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (D' Amico, 1984; Greenberger & Steinberg, 1986).

Αντίθετα, μια σειρά ερευνών αμφισβητούν τα παραπάνω ευρήματα. Συγκεκριμένα, η μέτριας έντασης απασχόληση (κάτω των 20 ωρών εβδομαδιαία), όπως η μερική απασχόληση, δεν επιδρά αρνητικά στη σχολική βαθμολογία. Μάλιστα, οι έφηβοι που δεν απασχολούνται εντατικά, παρουσιάζουν υψηλότερη μέση βαθμολογία από τους μη απασχολούμενους εφήβους και από αυτούς που απασχολούνται εντατικά (άνω των 20 ωρών εβδομαδιαία) (Schill, 1985; Lillydahl, 1990; Schoenhals et al., 1998; Warren et al., 2000; Warren, 2002). Εξάλλου, η ανακατανομή του διαθέσιμου ημερήσιου χρόνου που προκαλεί η εφηβική εργασία, συχνά, δεν πλήττει τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά κοινωνικού χαρακτήρα δραστηριότητες των εφήβων (παρακολούθηση τηλεόρασης, κοινωνικές συναναστροφές κλπ) (Schoenhals et al., 1998; Warren, 2002). Επίσης, ορισμένοι εργαζόμενοι έφηβοι απασχολούνται για να χρηματοδοτήσουν τις μελλοντικές τους σπουδές καθιστώντας την εργασία επένδυση στην ακαδημαϊκή γνώση (Marsh, 1991). Επιπρόσθετα, η εφηβική απασχόληση δεν παρέχει ακαδημαϊκή γνώση, αλλά την εμπειρική γνώση της εργασίας που καλλιεργεί ευρύτερες δεξιότητες (εργασιακές-κοινωνικές δεξιότητες, υπευθυνότητα, αξιοπιστία, διάκριση κοινωνικών ρόλων, εργασιακή ηθική) (Schill, 1985; Warren, et al., 2000; Hotz et al., 2002). Αυτές όχι μόνο αποτελούν επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο που αυξάνουν τη μελλοντική παραγωγικότητα των εφήβων, αλλά είναι μεταβιβάσιμες και στη σχολική ζωή (Ruhm, 1997).

Η μοναδική αναφορά στη συσχέτιση μεταξύ καλοκαιρινής εργασίας και σχολικής επίδοσης γίνεται από τον Marsh (1991), αφορά στις ΗΠΑ και είναι θετική.

Ως προς το δεύτερο επίπεδο, η εργασία φαίνεται να βελτιώνει την οικονομική κατάσταση των εφήβων και τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι που εργάστηκαν ως μαθητές παρουσιάζουν πιο ευσίωνες προοπτικές υψηλών απολαβών, μειωμένης ανεργίας και εύρεσης υψηλού κύρους επαγγελμάτων κατά τη μετασχολική επαγγελματική τους σταδιοδρομία σε σύγκριση με τους μη απασχολούμενους εφήβους (D' Amico, 1984; Marsh, 1991; Carr et al., 1996; Ruhm, 1997). Εξάλλου, τμήμα του εισοδήματός τους διατίθεται για την οικονομική στήριξη της οικογένειάς τους (Marsh, 1991).

Εντούτοις, μερίδα ερευνών αμφισβητούν αυτά τα οφέλη. Μετά το πέρας της σχολικής φοίτησης, οι μισθοί των εργαζόμενων εφήβων δε διαφέρουν αισθητά από αυτούς των μη απασχολούμενων (Hotz et al., 2002; Parent, 2006). Άλλωστε, σήμερα, το εργασιακό

περιβάλλον έχει γίνει ασταθές, ανταγωνιστικό και ανασφαλές. Τούτο δεν επιτρέπει στους νέους να αναπτύξουν τις προαναφερθείσες εργασιακές δεξιότητες, δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τους μελλοντικούς εργασιακούς τους ρόλους, με αποτέλεσμα η κοινωνικοποίησή τους στον εργασιακό χώρο να είναι αρνητική (Greenberger & Steinberg, 1986; Marsh, 1991; Schoenhals et al., 1998; Warren et al., 2000). Άλλωστε, τις περισσότερες φορές οι απολαβές τους διατίθενται αποκλειστικά στην κατανάλωση και στην επίδειξη υλικής άνεσης, δεν συνεισφέρει στο οικογενειακό εισόδημα, ούτε επενδύεται στην ακαδημαϊκή γνώση (Marsh, 1991; Ruhm, 1997).

Ορισμένες μελέτες τεκμηριώνουν εμπειρικά τη θεωρία του Πρωταρχικού Προσανατολισμού (βλ. Warren, 2002). Οι έφηβοι που είναι προσανατολισμένοι προς το σχολείο τείνουν, είτε να μην εργάζονται, είτε να εργάζονται αλλά όχι εντατικά. Αντίθετα, αυτοί που είναι προσανατολισμένοι προς την εργασία επιλέγουν να εργαστούν ως εναλλακτική οδό αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αποδοχής (Warren, 2002).

Μια από τις ελάχιστες έρευνες στον ελληνικό χώρο καταδεικνύει ότι οι μαθητές που δεν εργάζονται ή δεν εργάζονται εντατικά έχουν υψηλότερες εκπαιδευτικές (ολοκλήρωση δευτεροβάθμιας και είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) και επαγγελματικές (αναζητούν υψηλότερου κύρους και αμοιβών επαγγέλματα) προσδοκίες από τους συνομηλίκους τους που, αντίστοιχα, εργάζονται ή εργάζονται εντατικά (Gounias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005).

Η σχετική εμπειρική βιβλιογραφία διερευνά και την επίδραση που ασκούν στη σχολική επίδοση ή/και στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των εφήβων οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσής τους: τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο οι μαθητές των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες (Sewell & Shah, 1968; Buchman & Dalton, 2002). Επίσης, δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες της γεωγραφικής περιοχής στην οποία διαβιούν οι μαθητές (χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και υψηλή ανεργία) επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους επίδοση (Goux & Maurin, 2007). Ανάλογα είναι τα ευρήματα και στον ελληνικό χώρο: διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών στη Χίο και του επαγγέλματος του πατέρα τους (Κοντογιάννης, 1981). Ομοίως, μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιδιώξεων των μαθητών και επαγγέλματος του πατέρα στην Περιφέρεια Δωδεκανήσου (Gounias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005). Θετική επίσης είναι η σχέση σχολικής επίδοσης και μορφωτικού επιπέδου, είτε της μητέρας για τους μαθητές της Αττικής (Δανασλής-Αφεντάκης, 1983) είτε και των δύο γονέων για μια σειρά περιοχών (Φλουρής, 1989).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη διετία 2010-2012 στους Λειψούς, ένα μικρό ελληνικό νησί που ανήκει στο νησιωτικό σύμπλεγμα των Δωδεκανήσων και βρίσκεται μεταξύ Λέρου και Πάτμου.

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε μια παρατήρηση του συγγραφέα της, ο οποίος κατά το διάστημα 2009-2013 δίδασκε στο Γυμνάσιο-Λυκειακές Τάξεις (ΓΛΤ) Λειψών. Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2010-2011 οι μαθητές παρουσίαζαν σημάδια κόπωσης και έντονης ανησυχίας εντός της τάξης. Από σχετικές συζητήσεις μαζί τους προέκυψε ότι κατά το καλοκαίρι που προηγήθηκε, η μεγάλη τους πλειονότητα απασχολήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του καλοκαιριού σε τουριστικές επιχειρήσεις του νησιού και επομένως δεν

ξεκουράστηκαν, ούτε βρήκαν χρόνο για κοινωνικές συναναστροφές. Η παρατήρηση αυτή γέννησε και τα δύο ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα μελέτη:

Το πρώτο είναι αν η καλοκαιρινή απασχόληση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση και τη στάση τους απέναντι στη σχολική μάθηση και προς ποια κατεύθυνση, θετικά ή αρνητικά. Το δεύτερο είναι να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο η καλοκαιρινή εργασία των μαθητών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη μάθηση. Η προσέγγιση του ερωτήματος αυτού απαιτεί την εις βάθος διερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου οι μαθητές σχηματίζουν γενικότερα την αντίληψη τους και ειδικότερα εννοιολογούν τη μάθηση και την εργασία.

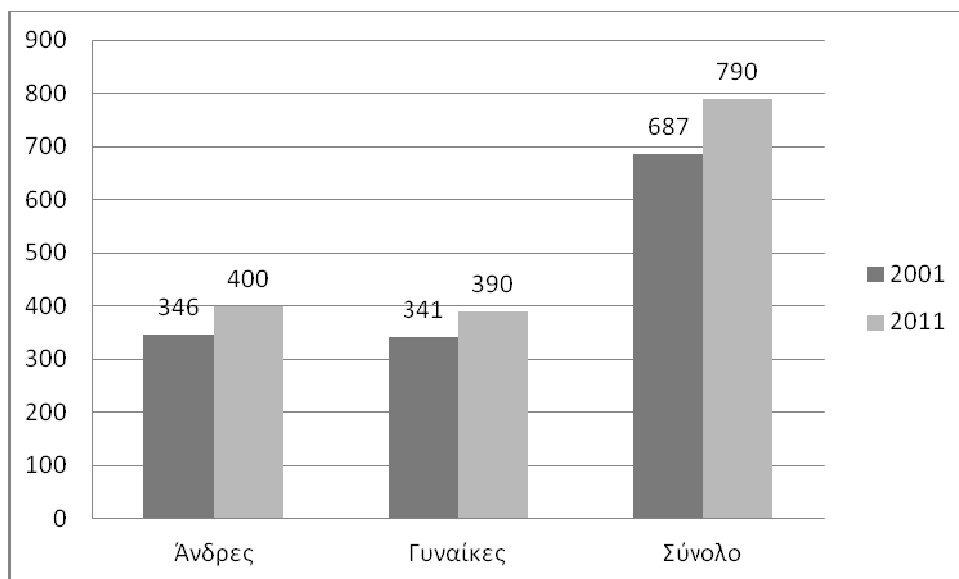
Για να προσεγγιστούν τα ερωτήματα αυτά χρησιμοποιήθηκαν ποικιλία μεθοδολογικών εργαλείων: τη διετία 2010-2012 διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε βάθος με έναν από τους γονείς όλων των μαθητών του ΓΛΤ Λειψών. Στόχος ήταν να διερευνηθεί η αντίληψη και η στάση τους γύρω από τη σχολική μάθηση και την εργασία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά με κάθε γονέα. Επειδή, όμως, στη σχέση οικογένειας-σχολείου, η οικογένεια, στη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, εκπροσωπείται από τη μητέρα, ως απόρροια του κοινωνικού της ρόλου, παρατηρήθηκε ότι υποεκπροσωπούσαν οι γνώμες των πατέρων. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό πραγματοποιήθηκαν μη δομημένες συνεντεύξεις ατομικά με τους πατέρες όλων των μαθητών (πλην τεσσάρων που απουσίαζαν). Παράλληλα, διενεργήθηκαν και ανοικτές συζητήσεις σε χώρους παρουσίας των ανδρών (χώρους εργασίας, εστίασης, καφενεία). Στόχος των επαφών αυτών ήταν να αποκαλυφθούν οι αντιλήψεις των ανδρών για τις σπουδές, την εργασία, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις, το ρόλο των δύο φύλων, την οικογένεια, τη θρησκεία, και επομένως ένα ευρύτερο πλαίσιο νοηματοδότησης της κοινωνικής ζωής. Μη δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν και με ανθρώπους κλειδιά (Δήμαρχο, δημοτικούς συμβούλους, εκπροσώπους εργαζομένων στη γεωργία, την αλιεία και τον τουρισμό, συνολικά 14). Στόχος ήταν να κατανοηθεί ο τρόπος λειτουργίας της τοπικής οικονομίας και ο χαρακτήρας των εργασιακών-οικονομικών σχέσεων.

Τέλος, στις 25 Οκτωβρίου 2011 υποβλήθηκε στο σύνολο των 52 μαθητών της σχολικής χρονιάς 2011-2012 ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ποσοτικές και ποιοτικές ερωτήσεις, οι οποίες κάλυπταν ποικίλες διαστάσεις της εργασίας τους, αναφορικά με το καλοκαίρι του 2011 και της σχολικής τους ζωής (είδος, ώρες και αμοιβή της εργασίας, χρήση του εισοδήματος της εργασίας, αντιλήψεις για την εργασία και το σχολείο, επίδοση, δημογραφικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους κ.α.). Όλοι οι μαθητές απάντησαν στο ερωτηματολόγιο την 5^η ώρα του σχολικού προγράμματος της συγκεκριμένης ημέρας με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής απαντά ατομικά. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νησιού και επομένως δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα αντιπροσωπευτικής δειγματοληψίας.

Παρακάτω, με τη βοήθεια του τελευταίου αυτού ερωτηματολογίου εκτιμάται ποσοτικά η σχέση της καλοκαιρινής εργασίας με τη σχολική επίδοση και τη στάση των εφήβων απέναντι στη μάθηση. Με τη βοήθεια των ποιοτικών συνεντεύξεων διερευνώνται οι προσδιοριστικοί παράγοντες της σχέσης μεταξύ καλοκαιρινής εργασίας και στάσης απέναντι στη σχολική μάθηση.

Δημογραφικά και οικονομικά στοιχεία του νησιού των Λειψών

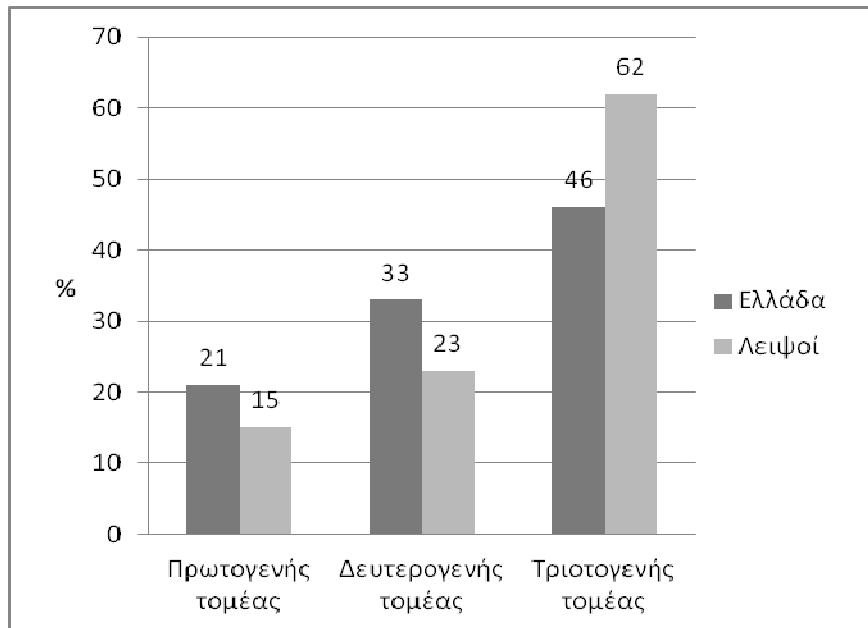
Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμένα δημογραφικά και οικονομικά στοιχεία του νησιού, που συνιστούν το κοινωνικό πλαίσιο των υπό εξέταση φαινομένων. Ο πληθυσμός αγγίζει τους 800 κατοίκους που συμβιώνουν σε έναν οικισμό. Η συντριπτική τους πλειονότητα πολυαπασχολούνται: στον τουρισμό το καλοκαίρι, ενώ το χειμώνα στον οικοδομικό κλάδο, ο οποίος ανθεί λόγω της ζήτησης θερινών κατοικιών και δευτερευόντως στην αλιεία και τη γεωργία. Οι πατέρες των μαθητών δηλώνουν ως κύρια απασχόληση οικοδόμοι, δημόσιοι υπάλληλοι (συμβασιούχοι εργάτες του Δήμου), αγρότες, ναυτικοί και ψαράδες. Το 48,8% αυτών πολυαπασχολούνται. Το 55,3% των μητέρων δεν εργάζονται, ενώ οι απασχολούμενες δουλεύουν ως ιδιωτικές υπάλληλοι σε super markets, φούρνους, καφενεία, ταβέρνες και ως καθαρίστριες. Το 14,7% αυτών πολυαπασχολούνται. Χαμηλό είναι και το εκπαιδευτικό επίπεδο των κατοίκων σε σχέση με τα εθνικά ποσοστά. Εξάλλου, η πλειονότητα των γονέων είναι απόφοιτοι δημοτικού, γεγονός ενδεικτικό της αυξημένης σχολικής διαρροής τις προηγούμενες δεκαετίες. Το ποσοστό των ανεκπαιδευτων γυναικών είναι υψηλότερο από αυτό των ανδρών, λόγω και του ιστορικά υποβαθμισμένου κοινωνικού τους ρόλου (Σχήματα 1,2,3,4).



Σχήμα 1. Μόνιμος πληθυσμός Λειψών*

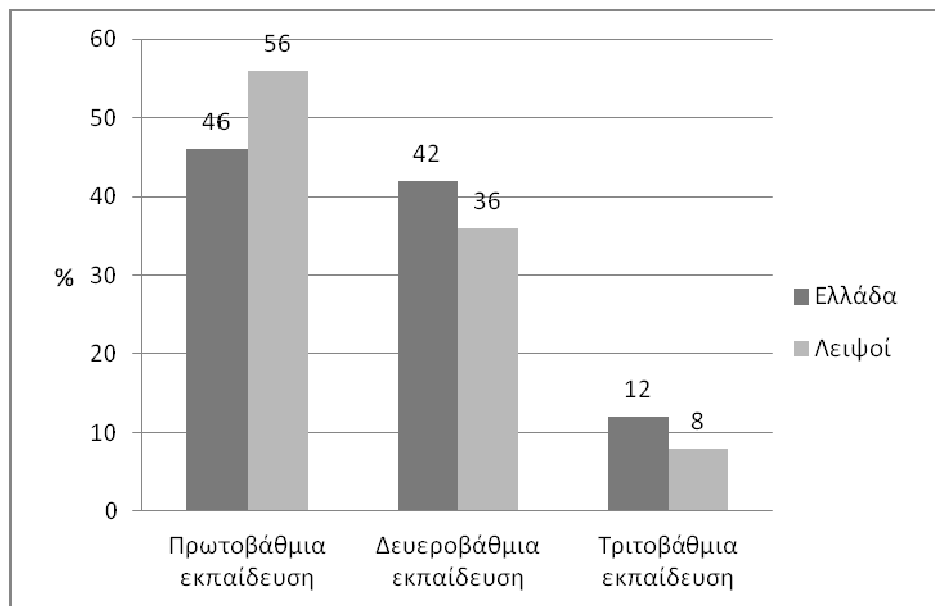
Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.Α (2001, 2011) Απογραφή Πληθυσμού

*Από την απογραφή του 2011 στοιχεία υπάρχουν μόνο για το μόνιμο πληθυσμό.



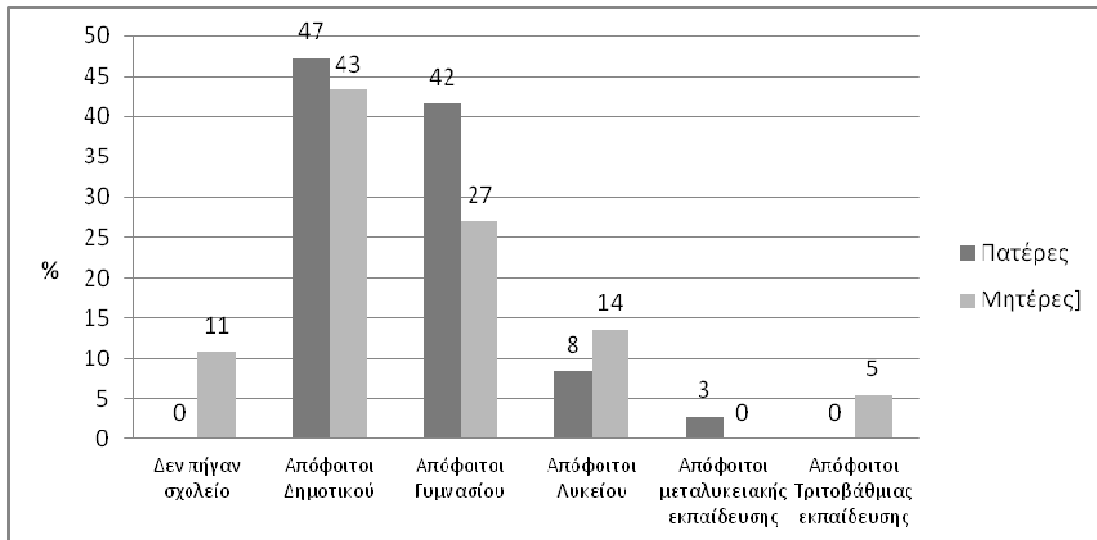
Σχήμα 2. Απασχολούμενοι κατά τομέα οικονομικής δραστηριότητας (2001)

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.Α (2001) Απογραφή Πληθυσμού



Σχήμα 3. Ποσοστό πληθυσμού κατά εκπαιδευτικό επίπεδο (2001)

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.Α (2001) Απογραφή Πληθυσμού



Σχήμα 4. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων των μαθητών του ΓΑΤ Λειψών

Πηγή: Επεξεργασία του μητρώου μαθητών του ΓΑΤ Λειψών

Καλοκαιρινή απασχόληση των εφήβων: περιγραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται ορισμένα περιγραφικά στοιχεία της καλοκαιρινής απασχόλησης των εφήβων μαθητών. Ως εργαζόμενοι μαθητές, ορίζονται εκείνοι που το καλοκαίρι του 2011 εργάστηκαν επ' αμοιβή, τουλάχιστον για μια εβδομάδα (περίπου το 10% της καλοκαιρινής περιόδου) (βλ. D' Amico, 1984; Marsh, 1991).

Το ποσοστό των εργαζόμενων μαθητών είναι ιδιαίτερα υψηλό (90,2%). Είναι υψηλότερο για τα αγόρια (94,1%) και χαμηλότερο για τα κορίτσια (87,5%). Το ελάχιστο ποσοστό μη εργαζόμενων μαθητών δεν επιτρέπει να κατηγοριοποιηθούν οι μαθητές σε εργαζόμενους και μη και να αναλυθούν συγκριτικά οι δύο κατηγορίες.

Η πλειονότητα των αγοριών και των κοριτσιών απασχολούνται ως σερβιτόροι (43,8% και 42,9% αντίστοιχα) και υπάλληλοι στις τουριστικές επιχειρήσεις (25% και 23,8% αντίστοιχα). Το 23,8% των κοριτσιών απασχολούνται στις ξενοδοχειακές μονάδες και τα ενοικιαζόμενα δωμάτια. Το 59,5% των μαθητών βρήκαν εργασία μέσα από συγγενείς ή/και φίλους και το 40,5% αυτών απασχολούνται στην οικογενειακή επιχείρηση. Κατά μέσο όρο, τα αγόρια απασχολούνται 69 ημέρες -που σημαίνει ότι ξεκινούν την εργασία τους ήδη μέσα στην περίοδο των θερινών ενδοσχολικών εξετάσεων- και τα κορίτσια 60 ημέρες. Η πλειονότητα των αγοριών (43,8%) απασχολούνται από 4 έως 8 ώρες ημερησίως, ενώ σημαντικό ποσοστό αυτών (31,3%) εντατικά, από 8 έως 12 ώρες. Τα κορίτσια απασχολούνται σημαντικά λιγότερες ώρες (το 38,1% 1 έως 4 ώρες, και το 28,6% 4 έως 8 ώρες). Η αμοιβή των περισσότερων αγοριών (75,1%) για το σύνολο της καλοκαιρινής περιόδου κυμαίνεται μεταξύ 1000 και 2000 ευρώ, ενώ των κοριτσιών (67,2%) μεταξύ 500 και 1500 ευρώ.

Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια κρατούν την αμοιβή για τον εαυτό τους (73,3% και 61,9% αντίστοιχα). Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των κοριτσιών (38,1%) έναντι των αγοριών (26,7%) που διαθέτουν τουλάχιστον ένα μέρος της αμοιβής τους για ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος. Η πλειονότητα και των δύο φύλων δαπανούν τις απολαβές τους κυρίως στην αγορά καταναλωτικών αγαθών (ρούχα, κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές, μοτοσυκλέτες, διασκέδαση) και λιγότερο για εκπαιδευτικούς σκοπούς (κυρίως σε

φροντιστηριακά μαθήματα για τις πανελλαδικές εξετάσεις). Για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, η καλοκαιρινή εργασία φαίνεται να αποτελεί οδό οικονομικής αυτονομίας και πρώιμης απόκτησης συνηθειών των ενηλίκων του τόπου: σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους και τα δύο φύλα εργάζονται το καλοκαίρι είναι η αμοιβή, η οικονομική ανεξαρτησία και η κατανάλωση αγαθών. Μάλιστα, η αμοιβή της εργασίας βοηθάει τα αγόρια να προσεγγίσουν το άλλο φύλο:

Μαθητής Λυκείου (16) αναφέρει: «Αν δεν έχεις μετρητό πώς θα ρίξεις την τουρίστρια;». Και άλλος (17): «Βγάλαμε χρήματα, κύριε, αλλά φύγανε στα «ξύδια»».

Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την καλοκαιρινή τους εργασία (αγόρια: 62,5%, κορίτσια: 57,1%). Μικρότερο είναι το ποσοστό των αγοριών (31,3%) και των κοριτσιών (38,1%) που παρουσιάζονται «σκεπτικιστές»: οι αμφιβολίες τους συνδηλώνουν τις συνθήκες εργασίας και τη σχέση τους με τους εργοδότες, κυρίως του συγγενικού τους περιβάλλοντος, οι οποίοι, συχνά, φαίνεται να μετατρέπουν τη συγγενική οικειότητα σε απαιτήσεις εργασιακής πειθαρχίας:

«Στη δουλειά μου φώναζε ο θείος μου και δε μου άρεσε», «Δεν αντέχω τη ζέστη και την κριτική του «αφεντικού», που είναι θείος μου», «Δε βρίσκω χρόνο για τον εαυτό μου», «Πολλές δυσκολίες: ζέστη, κούραση, έλλειψη ύπνου, δε βρίσκομαι με τους φίλους μου», «Με πειράζουν τα μη σίγουρα ωράρια και η πολλή δουλειά».

Συνέπειες της καλοκαιρινής απασχόλησης των εφήβων στη σχολική επίδοση και στη στάση τους απέναντι στη μάθηση.

Ποσοτικά ευρήματα

Σε συστοιχία με τη διεθνή βιβλιογραφία, για να αξιολογηθεί η σχέση εφηβικής εργασίας και σχολικής επίδοσης εκτιμάται ένα υπόδειγμα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης² (OLS) με εξαρτημένη μεταβλητή το μέσο όρο βαθμολογίας (Schoenhals et al., 1998) των μαθητών τη σχολική χρονιά 2011-2012. Στο παράρτημα παρατίθεται η ερμηνεία των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Πίνακας 1. OLS Καλοκαιρινή εργασία και σχολική επίδοση

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές	t-statistic
Φύλο	-3,027	2,487**
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	1,535	1,799*
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	1,780	3,974***
Στήριξη από την οικογένεια	0,185	2,169**
Κοινωνικοοικονομική κατάσταση	1,639	2,892***
Ημέρες εργασίας	-0,811	-1,759*
Ώρες εργασίας	-1,024	-1,028
Αμοιβή εργασίας	-0,708	-2,445**

² Το υπόδειγμα που εκτιμάται έχει την εξής μορφή: $Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k + u_i$, όπου Y_i η εξαρτημένη μεταβλητή, X_1, \dots, X_k οι ανεξάρτητες μεταβλητές όπως αναγράφονται στον Πίνακα 1, β_0 ο σταθερός όρος, β_1, \dots, β_k οι συντελεστές παλινδρόμησης, u_i ο τυχαίος όρος, $i=1 \dots k$ μαθητές.

$$R^2=0,87$$

*, **, *** δηλώνει στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 10%, 5% και 1% αντίστοιχα

Η σχολική επίδοση των μαθητών είναι μεγαλύτερη για τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Είναι, επίσης, υψηλότερη για τους μαθητές των οποίων οι γονείς και κυρίως η μητέρα παρουσιάζουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και για αυτούς που δήλωσαν ότι λαμβάνουν στήριξη στις σπουδές τους από την οικογένειά τους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους φτωχότερους συνομηλίκους τους, εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Ως προς το θέμα που διερευνάται, η πολυήμερη απασχόληση και η αμοιβή της εργασίας των μαθητών επιδρούν αρνητικά στη σχολική τους επίδοση. Τούτο αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ότι η καλοκαιρινή απασχόληση και οι απολαβές της επιδρούν αρνητικά στη σχολική μάθηση, η οποία αναλύεται παρακάτω.

Για να διερευνηθεί η σχέση καλοκαιρινής εργασίας και στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση εκτιμάται ένα υπόδειγμα Ordered Logit³, με εξαρτημένη την ακόλουθη πολυτομική μεταβλητή: «Εκτίμηση στη μάθηση». Πρόκειται για μία από τις απαντήσεις: 0=Δε συμφωνώ καθόλου έως 4=Συμφωνώ απόλυτα, που έδωσαν οι μαθητές στην πρόταση: «Η σχολική μάθηση είναι σημαντική για τη ζωή μου και για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα μου» (βλ. Warren, 2002; Hamm et al., 2011).

Πίνακας 2. Ordered Logit Εκτίμηση στη μάθηση

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές	t-statistic
Φύλο	-0,631	0,606
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	1,251	1,487
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	2,238	2,495**
Στήριξη από την οικογένεια	1,121	2,644***
Αντίδραση οικογένειας	-0,754	-1,850*
Κοινωνικοοικονομική κατάσταση	1,450	1,741*
Ενίσχυση οικογένειας	-0,889	-1,659*
Σχολική επίδοση	0,797	2,672**
Μέρες εργασίας	-0,097	-2,203**
Ώρες εργασίας	0,545	0,482
Αμοιβή εργασίας	-0,899	-2,301**
Chi-square test = 31,344		
, * δηλώνει στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 10%, 5% και 1% αντίστοιχα		

³ Το υπόδειγμα που εκτιμάται έχει την εξής μορφή: $P_i (Y_i = 1 | X_i) = 1 / (1 + e^{-Z_i})$, όπου $Z_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \dots + \beta_k X_{ik}$, η οποία με τους κατάλληλους μετασχηματισμούς δίδει την $L_i = \ln(P_i / (1 - P_i)) = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \dots + \beta_k X_{ik} + u_i$, όπου L_i το Logit, P_i η πιθανότητα η εξαρτημένη μεταβλητή να πάρει την ανώτατη τιμή της, X_{i1}, \dots, X_{ik} οι ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως αναγράφονται στον Πίνακα 2, β_0 ο σταθερός όρος, β_1, \dots, β_k οι συντελεστές παλινδρόμησης, u_i ο τυχαίος όρος, $i=1 \dots k$ μαθητές.

Οι μαθητές που εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη σχολική μάθηση είναι αυτοί που η μητέρα τους διαθέτει ένα υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτοί των οποίων η οικογένεια στηρίζει τις σχολικές τους σπουδές και αυτοί των οποίων η οικογένεια δε θα αντιδρούσε αν δεν εργάζονταν το καλοκαίρι. Η σημασία του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας έγκειται στο γεγονός ότι από τον κοινωνικό τους ρόλο οι μητέρες είναι υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών τους. Έτσι, οι πιο μορφωμένες μητέρες ενδέχεται να μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά τους μια θετική στάση απέναντι στη σχολική μάθηση και τα βοηθούν να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις.

Θετικότερη, επίσης, στάση εκφράζουν οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Αντίθετα, οι μαθητές που διέθεσαν μέρος της αμοιβής τους για την οικονομική αρωγή της οικογένειάς τους, δε φαίνεται να εκτιμούν τη σχολική μάθηση. Είναι, όμως, πιθανό, η κρίση τους να διαμορφώνεται υπό την πίεση της οικονομικής αναγκαιότητας της οικογένειάς τους και επομένως να μην έχει απόλυτα αξιολογικό για την ίδια τη μάθηση χαρακτήρα. Θετική συσχέτιση παρουσιάζει η εκτίμηση στη μάθηση με τη σχολική επίδοση. Ενδέχεται οι δύο αυτές μεταβλητές να αλληλεπιδρούν σε ένα είδος ανακύκλωσης: η θετική εκτίμηση στη μάθηση να οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις, οι οποίες με τη σειρά τους ανατροφοδοτούν τη θετική στάση.

Ως προς την καλοκαιρινή εργασία, η αντίστροφη σχέση ημερών απασχόλησης και αμοιβής με την εκτίμηση στη μάθηση συνιστά τη δεύτερη ένδειξη για την αρνητική επίδραση της καλοκαιρινής απασχόλησης στη σχολική μάθηση. Την ένδειξη αυτή ισχυροποιούν δύο επιπλέον ευρήματα: Το 60% των μαθητών (αγόρια: 57,1%, κορίτσια: 61,9%) δήλωσαν ότι η εμπειρία να κερδίζουν χρήματα από την εργασία τους, τούς έχει κάνει να εκτιμήσουν λιγότερο την αξία της σχολικής μάθησης. Επίσης, το 33,3% των μαθητών (αγόρια: 37,5% κορίτσια: 30%) ανέφεραν ότι, αν τους δινόταν η ευκαιρία να εργάζονται όλο το χρόνο με καλή αμοιβή και συνθήκες εργασίας θα σκέφτονταν να εγκαταλείψουν οριστικά το σχολείο.

Ποιοτικά ευρήματα

Για να αναλυθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ εφηβικής καλοκαιρινής εργασίας και στάσης απέναντι στη σχολική μάθηση απαιτείται να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδοτούν και αξιολογούν την έννοια της μάθησης. Τούτο με τη σειρά του απαιτεί την ενδελεχή διερεύνηση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου εντός του οποίου η έννοια αυτή έχει λάβει και μεταβάλλει διαχρονικά το νοηματικό και αξιακό της φορτίο.

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες μετά την ενσωμάτωσή των Λειψών στην Ελλάδα (1948), η γεωγραφική τους απομόνωση, η περιορισμένη οικονομική επιφάνεια των κατοίκων, η ασυνεχής και ελλιπής παροχή συστηματικής εκπαίδευσης⁴, η γενικότερη απουσία της κεντρικής διοίκησης από το νησί και το είδος των παραγωγικών δραστηριοτήτων που προσιδίαζαν στη φυσική του μορφολογία (χειρωνακτική εργασία στη γεωργία και την αλιεία) καλλιέργησαν και εμπέδωσαν ένα είδος μάθησης που ο συγγραφέας ονομάζει *εμπειρική-χρηστική*. Αυτή δηλώνει τρία πράγματα:

Πρώτον, οι επιβιωτικές ανάγκες υπήρξαν ταυτόχρονα το εφιαλτήριο και ο τελικός προορισμός κάθε μαθησιακής διαδικασίας των κατοίκων. Ο γνωστικός τους ορίζοντας

⁴ Ελλείπει λυκειακών τάξεων στο νησί, μέχρι και τη δεκαετία του '60, οι κάτοικοι ηλικίας άνω των 50 ετών αναγκάζονταν να μετακινούνται σε γειτονικά νησιά (Πάτμο και Λέρο) για να φοιτήσουν στο λύκειο. Οικονομικές δυσχέρειες και τα ανυπέβλητα εμπόδια των θαλάσσιων μετακινήσεων το χειμώνα οδήγησαν πολλούς κατοίκους να εγκαταλείψουν το λύκειο.

αποκαλύπτεται και οριοθετείται, επομένως και διαγράφεται από το εύρος των επιβιωτικών τους αναγκών. Αυτές εκκινούν τη μαθησιακή διαδικασία και στην κάλυψή τους κατατείνει η προσλαμβανόμενη γνώση.

Δηλώνει ο Μ.Χ (40, δημοτικός σύμβουλος): *«Οι παλιοί τα μάθαν όλα μόνοι τους. Κανείς δεν τους δίδαξε. Το νησί είναι ξεχασμένο απ'το Θεό. Η ανάγκη τα κάνει όλα».* Και ο Ρ.Π (43, ψαράς): *«Αν έχεις ανάγκη και το ψάρι με τα χέρια θα μάθεις να το βγάζεις».*

Δεύτερον, οι κάτοικοι μαθαίνουν να γνωρίζουν εμπειρικά, δηλαδή από την -υπό μορφή δοκιμής και λάθους- χρήση και σύμπλεξη των κατασκευασμένων ή μη υλικών στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος. Έμαθαν μεθόδους καλλιέργειας, αλίευσης και οικοδόμησης δοκιμάζοντας τη συνδυαστική χρήση των φυσικών υλικών, χωρίς η χρήση αυτή να υπακούει σε μια προϋπάρχουσα θεωρητική δομή, όπως θα συνέβαινε με επιστημονικά καταρτισμένους τεχνικούς. Με την ορολογία του Levi-Strauss (1977) οι κάτοικοι μαθαίνουν ως τεχνίτες και όχι ως τεχνικοί. Το είδος αυτό μάθησης δεν εκκινεί από το θεωρητική σύλληψη και δομή για να καταλήξει στην εφαρμογή, αλλά ακολουθεί την αντίθετη πορεία, από την πράξη στην έννοια (εδώ με το νόημα της θεωρητικής εποπτείας), καθώς και η πράξη έχει το δικό της τρόπο να θεάται. Ακόμη και αν οι διαφορετικοί τρόποι χρήσης και συνδυασμού των υλικών αυτών στοιχείων αποτελούν τα δομικά-συνθετικά στοιχεία της έννοιας, δε σχηματοποιούνται σε έννοια, αφενός διότι οι τρόποι χρήσης είναι «προτεταμένοι» και παραδεδομένοι από τους προγόνους και άρα έχουν την εγγύηση της επιτυχημένης τους εφαρμογής, αφετέρου, διότι η μαθησιακή αυτή διεργασία εξασφαλίζει την επιβίωση πριν το σχηματισμό της έννοιας, ή και χωρίς το σχηματισμό της.

Ο Σ.Μ. αναφέρει (62, οικοδόμος): *«Και τα σπίτια μόνοι τα φτιάχναμε. Δοκιμάζαμε τυχαία ό,τι υλικό έχει ο τόπος: κοκκινόχωμα για τσιμέντο, φύκια για το κρύο, την πέτρα για να' ναι γερά».* Και ο Γ.Τ. (38, αγρότης): *«Όλα τα μάθαμε από τους παλιούς. Τους βλέπαμε και μαθαίναμε: πώς φυτεύουν, πώς οργώνουν, πώς χρησιμοποιούν το αγκίστρι, ποιος άνεμος είναι για ψάρεμα, τα φυσικά κάθε ψαριού. Τα πάντα».*

Εκείνο που εν προκειμένω έχει σημασία είναι ότι η φύση και ευρύτερα ο υλικός κόσμος αποκαλύπτονται και μαθαίνονται μέσω της χρήσης τους. Αυτή ξεκλειδώνει τα μυστικά τους. Ακόμη και η άνθηση της πολυδραστηριότητας δεν οφείλεται μόνο στην ανάγκη συμπλήρωσης εισοδήματος, αλλά και στην εξασκημένη ικανότητα των νησιωτών να χρησιμοποιούν και να μεταθέτουν τις δεξιότητές τους σε πλήθος χειρωνακτικών εργασιών.

Γ.Π (54, δημοτικός σύμβουλος): *«Εδώ πιάνουν τα χέρια μας. Κάνουμε τα πάντα. Και γεωργία και ψάρεμα και οικοδομή. Όλοι έτσι είμαστε».*

Τρίτον και σε συνδυασμό με το προηγούμενο, η κατίσχυση μέχρι και σήμερα της χειρωνακτικής εργασίας σημαίνει ότι διαχρονικά, η προαναφερθείσα μαθησιακή διαδικασία συνυφίνεται με το σωματικό μόχθο. Σε αντίθεση με τον πνευματικό, του οποίου η διαδικασία (αλληλουχία νοητικών διεργασιών με «πρώτη ύλη» τη γνώση) και το αποτέλεσμα δεν είναι ορατά (Arendt 1986), ο σωματικός μόχθος, ο οποίος αναμφίβολα συνδυάζεται και με νοητική προσπάθεια, ακολουθεί μια ορατή διεργασία (μετασχηματισμός της φυσικής ύλης) και οδηγεί σε ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα (κατασκευή εργαλείου, παραγωγή προϊόντος).

Η κυρίαρχη νοηματική πρόσληψη της μάθησης από τον ντόπιο πληθυσμό στην οποία οδήγησε η χρηστική-εμπειρική μάθηση είναι η εξής: η μάθηση δεν είναι μια αποκομμένη από την εργασία διαδικασία. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της και επομένως γίνεται

ευκρινώς αντιληπτή υπό το πρίσμα της δουλειάς. Επίσης, η μάθηση αξιολογείται θετικά, εφόσον οδηγεί σε απόδομα, εφόσον δηλαδή, είναι παραγωγική. Άρα, κριτήριο αποτίμησης της αξίας της είναι, αφενός, η εφαρμοστική της δυνατότητα και αφετέρου, η κάλυψη βιοτικών αναγκών.

Αναφέρει ο Ρ.Μ (41, ψαράς): «Εσύ δάσκαλε έμαθες στα θρανία. Εγώ στη βάρκα και στο χωράφι». Και ο Μ.Λ (38, αγρότης): «Διάβαζα για το σχολείο και δεν καταλάβαινα που θα χρησιμέψουν όλα αυτά. Πήγαινα μετά στο χωράφι, το 'σπερνα κι αμέσως έδινε καρπό». Και ο Γ.Π (45, επιχειρηματίας): «Στο σχολείο δε σου λεν ούτε πως θα ψαρέψεις, ούτε πως θα χτίσεις. Βέβαια αν πας σε μια σχολή τα μαθαίνεις αυτά». Πώς, όμως, αυτό το είδος μάθησης, αλλά και ευρύτερα οι κοινωνικές αντιλήψεις για τη μάθηση διαχέονται στους εφήβους;

Οι Λειψοί, ως τις μέρες μας, συγκροτούν ένα κλειστό σχετικά κοινωνικό περιβάλλον με μακρόχρονο παρελθόν κοινοτικής συμβίωσης των κατοίκων. Κύρια χαρακτηριστικά του είναι ότι: α) οι διαπροσωπικές-συγγενικές σχέσεις αλληλογνωριμίας και οικειότητας διατρέχουν και οριοθετούν το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων (οικονομικών, παραγωγικών, εργασιακών), β) η ατομικότητα (ως αντίληψη και συμπεριφορά) τελεί υπό τη στενή εποπτεία του κοινωνικού ελέγχου και κανόνα, είτε εξωτερικού, είτε ως εσωτερικευμένης στον ψυχισμό κάθε μέλους της συλλογικότητας διεργασίας (Mead, 1934), να προσαρμόζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά του στον κοινωνικά προσδιορισμένο του ρόλο. Η μακρά εμπειρία συλλογικής συνύπαρξης γεννά την *αίσθηση κοινότητας* (Labrianidis & Sykas, 2013), έκδηλη στους κατοίκους, που αρθρώνεται σε πολλά επίπεδα:

Πρωταρχικά, σημαίνει την υπαρκτική εγγύτητα με τα μέλη της κοινότητας, το φυσικό γεωγραφικό της χώρο και το ιστορικό φορτίο που φέρουν τα δύο αυτά στοιχεία.

Αναφέρει η Μ.Κ (46, μητέρα): «Εδώ όλοι γνωριζόμαστε. Από την καλή και την ανάποδη».

Σημαίνει την –μέσα από την ομαδική συνύπαρξη- κοινή σημασιολογία του συλλογικού πραγματικού και φαντασιακού που, μεταξύ άλλων, θεμελιώνεται σε έναν κοινό μεταφυσικό άξονα αναφοράς. Έτσι, κάθε μέλος της κοινότητας αντλεί μέρος της ατομικής πρόσληψης των πραγμάτων από την ιστορικά διαμορφωμένη συλλογική νοηματοδότησή τους.

Η Σ.Η. αναφέρει (40, μητέρα): «Το πανηγύρι της Παναγιάς είναι ευλογία για το νησί. Προσευχόμαστε να μας φυλάει η χάρη της». Και η ηλικιωμένη Μ.Μ. (71): «Όλα από Θεού είναι γιε μου. Αν ο θεός δεν πει το ναι τίποτα δε γίνεται».

Σημαίνει, επίσης, τη δημιουργία ενός (συν)εταιρικού πνεύματος που στην καθημερινή συμβίωση εκδηλώνεται ως αλληλοβοήθεια, άτυπες μορφές συνεργασίας και συμμετοχικής λειτουργίας⁵, οργάνωση των κοινωνικών ρόλων και του καταμερισμού της εργασίας, χωρίς αυτό να σημαίνει εξάλειψη των κοινωνικών συγκρούσεων και αποκλεισμών στη βάση σχέσεων εξουσίας.

Ο Ε.Π. (51, δημοτικός σύμβουλος) λέει: «Προχτές έπιασε φωτιά. Εδώ δεν έχουμε πυροσβεστική. Τρέξαμε όλοι με τα αγροτικά να τη σβήσουμε». Και ο Μ.Β. (37, ψαράς):

⁵ Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα παρατηρείται ποικιλία εκφάνσεων της κοινοτικής συνύπαρξης: η γεωργία και η αλιεία έχουν οικογενειακό χαρακτήρα. Όλες οι αγροτικές εργασίες πραγματοποιούνταν με τη συνδρομή των μελών της οικογένειας αλλά και συντοπιτών στο πλαίσιο της αλληλοβοήθειας. Συχνά, η αμοιβή της εργασίας δεν ήταν χρηματική, αλλά συνίστατο σε είδος (π.χ., ανταλλαγή προϊόντων ή/και εργατικών χεριών). Παρόμοιες ανταλλακτικές πρακτικές συναντάμε και στην αλιεία (ομαδικό ψάρεμα, ανταλλαγή εργαλείων, τεχνογνωσίας και αλιευμάτων).

«Βοηθάμε ο ένας τον άλλο, αν έχει ανάγκη αλλά και στη δουλειά, στο χωράφι, στο ψάρεμα». Για να διορθώσει ο Ι.Β. (46, επιχειρηματίας): «Εντάξει, βοηθιόμαστε, αλλά όπως λέμε εδώ κακό χωριό τα λίγα σπίτια. Με το παραμικρό, όλοι είναι έτοιμοι να σε φαν».

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι το σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητας νοηματοδοτείται ως προς το περιεχόμενο και την αξία της μέσα από τη λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων και, ανεπίγνωστα ή συγγνωστά, μεταφέρεται από γενιά σε γενιά. Αυτό αποτελεί ένα δεύτερο είδος μάθησης για τους κατοίκους την οποία ο συγγραφέας ονομάζει *κοινωνική-μιμητική* και αποτελεί την κατεξοχήν διαδικασία κοινωνικοποίησης των εφήβων.

Μητέρα μαθήτριας αναφέρει (39): «Να διαβάζει δε λέω. Να κάνει, όμως και δουλειές στο σπίτι. Μεθαύριο θα γίνει κυρά. Εμείς έτσι μάθαμε». Και η Α.Μ. (44): «Σήμερα (τα κορίτσια) γίνονται δεκαοχτώ και δεν ξέρουν να φτιάξουν ένα πιάτο φαί. Εγώ τη δικιά μου τη θέλω ανεξάρτητη αλλά και νοικοκυρά». Η Σ.Κ διαφωνεί (46): «Εμείς μεγαλώσαμε περιορισμένες. Δε θα της πω εγώ τι να κάνει στη ζωή της».

Το είδος αυτό μάθησης παράγει μια σχετική ομοιομορφία αντιλήψεων και επιλογών σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής ζωής (σπουδές, εργασία, καταναλωτικές συνήθειες, διασκέδαση, γάμος, οικογένεια), χωρίς βέβαια να εκλείπει η διαφορετικότητα στις ατομικές επιλογές. Μέσω της κοινωνικής-μιμητικής μάθησης η προαναφερθείσα εμπειρική-χρηστική μάθηση διαχέεται σε ολόκληρο τον πληθυσμό και βέβαια στους εφήβους. Παράλληλα στην πορεία της εμπειρικής-χρηστικής μάθησης από την πράξη στην έννοια διαγράφεται η πορεία της κοινωνικής-μιμητικής μάθησης από τη συνύπαρξη στη συλλογική νοηματοδότηση της ζωής. Τα δύο είδη μάθησης συνδυάζονται και διαμορφώνουν την ομοιογένεια των κοινωνικών συμπεριφορών και το πλαίσιο κοινωνικοποίησης των εφήβων. Η ομοιότητα των συμπεριφορών ενισχύει την κοινοτική συνοχή και ανατροφοδοτεί την ορθότητα των θεσμοποιημένων κοινωνικών κανόνων. Εντούτοις, καταπιέζει τη διαφορετικότητα και συνεπόμενα επιλογές, έξω από την εμβέλεια του κοινωνικά συνήθους, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν και εφαλτήριο αναθεώρησης καθιερωμένων προτύπων. Π.χ., συχνά, οι «δυνατοί» μαθητές δε δέχονται μόνο τα αιχμηρά σχόλια των συμμαθητών τους, αλλά και τη συστηματική υποβάθμιση της επίδοσής τους από τους γονείς των συμμαθητών τους.

Τη δεκαετία του '70 το νησί βιώνει την ανάπτυξη του τουρισμού και καρπούται τα οφέλη του. Ανθεί η οικοδομική δραστηριότητα για την ανέγερση τουριστικών μονάδων (διαμονής, εστίασης, διασκέδασης). Ο αγροτικός τομέας αποδυναμώνεται, τα γεωργικά προϊόντα και η αλιεία τίθενται στην υπηρεσία του τουρισμού, η τοπική οικονομία στρέφεται συνολικά προς τον τριτογενή τομέα και η πολυδραστηριότητα εξαπλώνεται διευρύνοντας τις πηγές εισοδήματος και την οικονομική επιφάνεια των νησιωτών.

Η τουριστική ανάπτυξη και η επέκταση της πολυδραστηριότητας προσέδωσε στους κατοίκους την καινοφανή ως τότε ιδιότητα του επιχειρηματία. Καθιέρωσε την έμμισθη εργασία (ντόπιων που απασχολούνται στις τοπικές επιχειρήσεις) και παγίωσε τον ανταγωνισμό στις οικονομικές σχέσεις. Τούτο σηματοδοτεί και μια νέα εννοιολόγηση της εργασίας: οι εργασιακές σχέσεις αποπροσωποποιούνται μερικώς, καθώς κέντρο τους δεν συνιστά μόνο η οικειότητα εργοδότη-εργάτη, αλλά το παραγόμενο έργο και ο υπολογισμός κόστους-οφέλους που προϋποθέτει η έμμισθη απασχόληση. Αυτές οι αλλαγές υπέθαλψαν την εξατομίκευση της οικονομικής δραστηριότητας, ως προς την οργάνωσή, τους στόχους, τα οφέλη της και τη χρήση τους. Παρείχε, έτσι, στους ντόπιους μια συνειδησιακή

νομιμοποίηση των σχέσεων ανταγωνισμού και των ατομικών χρησιμοθηρικών επιδιώξεων γρήγορου πλουτισμού έναντι του γενικού-κοινωνικού συμφέροντος. Οι σχέσεις ανταγωνισμού, από το πεδίο της παραγωγής εισοδήματος περνούν στις καταναλωτικές συνήθειες (π.χ. οι ντόπιοι εξαρτούν ολοένα και περισσότερο το κοινωνικό τους κύρος από τη μεταξύ τους σύγκριση για αγαθά που κατέχουν, π.χ. σπίτι, αυτοκίνητο, επιδεικτική διασκέδαση). Το γεγονός αυτό μεταβάλλει και τα αξιακά δεδομένα της κοινότητας: το «είναι» ως κριτήριο αξιολόγησης των μελών της, που δημιουργούσε η οικειότητα της αλληλογνωριμίας αντικαθίσταται σταδιακά από το «έχειν», αφού οι ατομικοί στόχοι αποσυνδέονται ολοένα από τους κοινωνικούς διαβρώνοντας μερικώς την αίσθηση κοινότητας και των ενωτικών της επιδράσεων. Μέσω της κοινωνικής-μμητικής μάθησης τα νέα αξιακά πρότυπα μεταλαμπαδεύονται και στους εφήβους.

Ν.Κ (17, μαθητής): *«Κύριε δουλεύουμε το πρωί για να τα πίνουμε βράδυ»*. Ρ.Σ. (45, αγρότης): *«Παλιά η αλληλοβοήθεια ήταν πιο καλή. Σήμερα, καθένας για τον εαυτό του»*. Ο Ρ.Λ. (43, επιχειρηματίας) προσθέτει: *«Το χειμώνα οι μαγαζάτορες το παίζουν φίλοι. Το καλοκαίρι κυνηγιούνται στα δικαστήρια για να φάει ο ένας την πελατεία του άλλου»*. Ο μαθητής Ρ.Μ. (17) υπερθεματίζει: *«Να τους δείτε κύριε στο λιμάνι. Σκοτώνονται ποιος θα πρωτοπάρει τον τουρίστα στα δωμάτιά του»*. Και ο γέροντας Λ.Μ. (81): *«Στην εποχή μου έβλεπες τι λογιά είναι ο άλλος κοιτώντας τον στα μάτια. Τώρα τον κοιτάς στην τσέπη»*.

Η εξατομίκευση των οικονομικών επιλογών διεύρυνε και το αξιολογικό περιεχόμενο της εμπειρικής-χρηστικής μάθησης: η μάθηση αυτή αποτιμάται πια θετικά, όχι μόνον από το παραγωγικό της αποτέλεσμα, αλλά όταν επιπλέον, προσπορίζει οικονομικά οφέλη. Την άποψη αυτή ενίσχυσαν δύο διεθνείς τάσεις που σταδιακά εμφανίζονται και στο νησί: Η πρώτη είναι η εξιδανίκευση του ατομοκεντρισμού και η συνακόλουθη εξατομίκευση της στρατηγικής ευθύνης του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά για τη ζωή και το μέλλον του που ευνόησε η νεωτερικότητα. Στο πεδίο της γνώσης, αυτό εξήρε ένα είδος εργαλειακής-χρησιμοθηρικής μάθησης, που δε στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, αλλά στην παροχή, κατά το δυνατόν, πιο ανταγωνιστικών και οικονομικά αξιοποιήσιμων προσόντων (Τσουκαλάς, 2010; Jarvis, 2010). Η δεύτερη είναι η ανεργία των πτυχιούχων νέων και η απασχόλησή τους σε εργασίες «κατώτερες» των προσόντων τους, καθώς και η κατίσχυση των νέων ελαστικών μορφών εργασίας.

Η συνδυασμένη επίδραση των ανωτέρω παραγόντων έχει διαμορφώσει την ακόλουθη νοηματοδότηση της σχολικής μάθησης, την οποία συμμερίζεται η πλειονότητα των εφήβων: Αφ' ης στιγμής η σχολική μάθηση δεν οδηγεί σε παραγωγικό και οικονομικό αποτέλεσμα είναι αναποτελεσματική. Αντίθετα, η εργασία όχι μόνο προσφέρει την εμπειρική-χρηστική μάθηση, που άλλωστε εμπεριέχει, αλλά τα οφέλη της ευθυγραμμίζονται με τα νέα αξιακά πρότυπα της κοινότητας, τα οποία μέσω της κοινωνικής μάθησης έχουν εσωτερικεύσει και οι έφηβοι. Πράγματι, τα οικονομικά οφέλη που λαμβάνουν από την πρώιμη έκθεσή τους στην εργασία χαίρουν κοινωνικής αποδοχής και επιβράβευσης. Άλλωστε, η ιστορική πορεία της κοινότητας πιστοποιεί ότι η ζωή μπορεί και κυλάει χωρίς την ακαδημαϊκή γνώση.

Με τα λόγια των μαθητών: *«Κύριε σας λυπάμαι. Φάγατε τα νιάτα σας στα θρανία και παίρνεται ψίχουλα»*. *«Και να σπουδάσουμε τι θα βγει; Πάλι άνεργοι θα είμαστε»*. *«Αν αρχίσει και πέφτει το παραδάκι δεν έχεις μυαλό για γράμματα»*.

Στη βάση αυτής της νοηματοδότησης θεμελιώνεται η αρνητική σχέση καλοκαιρινής εργασίας και στάσης των μαθητών απέναντι στη σχολική μάθηση. Μάλιστα, μόνο το 17,1% των εφήβων δήλωσαν ότι προτιμούν τη σχολική περίοδο από την καλοκαιρινή όπου

εργάζονται. Η σχολική μάθηση φαίνεται απλώς να προσδίδει ένα ακαθόριστο κοινωνικό κύρος:

Αναφέρει ο Ν.Κ. (42, επιχειρηματίας): *«Καλό είναι να πάρει ο γιος μου ένα χαρτί απ' το σχολείο. Να μην είναι αγράμματος... Αλλά, πες μου ρε δάσκαλε: Πόσα παίρνεις;»*. Απαντώ. Εξακολουθεί: *«Αν σταματήσω το γιο μου απ' το λύκειο και δουλέψει εδώ (στην οικογενειακή επιχείρηση) θα βγάλει τα τριπλά από 'σένα»*. Και η μητέρα Κ.Η. (38): *«Δε μετανιώνω που άφησα το σχολείο. Και σπίτι έχω και άντρα και δουλειά. Κι η κόρη μου νοστιμούλα είναι. Κάποιος θα την πάρει»*.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η επίδραση της καλοκαιρινής απασχόλησης των εφήβων μαθητών σε ένα ελληνικό νησί, στη σχολική τους επίδοση και στη στάση τους απέναντι στη σχολική μάθηση. Η σχετική θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία, εστιάζοντας γενικά στην εφηβική εργασία και όχι στην καλοκαιρινή έχει φωτίσει πλημμυρώς το θέμα που εξετάζεται.

Η ποσοτική επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας δείχνει ότι η σχολική επίδοση των εργαζόμενων εφήβων και η εκτίμηση που δείχνουν απέναντι στη σχολική μάθηση συσχετίζονται αρνητικά με τις ημέρες και την αμοιβή της καλοκαιρινής τους απασχόλησης.

Για να εξηγηθεί περαιτέρω η παραπάνω αρνητική σχέση διερευνήθηκαν οι προσδιοριστικές συνιστώσες της στάσης των εργαζόμενων μαθητών απέναντι στη σχολική μάθηση και επομένως στον τρόπο νοηματοδότησής της: Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η νοηματική πρόσληψη της σχολικής μάθησης από τους εφήβους σχετίζεται με δύο άλλα είδη μάθησης που ανέπτυξε διαχρονικά η τοπική κοινωνία. Το πρώτο είναι η εμπειρική-χρηστική μάθηση: πρόκειται για την εμπειρική εκμάθηση χειρωνακτικών-σωματικών, κυρίως, δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι κάτοικοι στην προσπάθειά τους να καλύψουν τις επιβιωτικές τους ανάγκες. Η μάθηση αυτή συνυφαίνεται με την ανθρώπινη εργασία και η αξία της συνίσταται στη δυνατότητά της να παρέχει ένα παραγωγικό αποτέλεσμα που κατατείνει στην κάλυψη επιβιωτικών αναγκών. Διαχρονικά, οι κάτοικοι προσέδωσαν μεγαλύτερη κοινωνική αξία σε αυτό το είδος μάθησης έναντι της σχολικής. Το δεύτερο είναι η κοινωνική-μιμητική μάθηση που συνιστά το κυρίαρχο μέσο κοινωνικοποίησης των εφήβων. Εδράζεται στο μακρόχρονο παρελθόν κοινοτικής συμβίωσης των κατοίκων, χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι οι διαπροσωπικές-συγγενικές σχέσεις καθορίζουν το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων, σημασιοδοτούν τους κοινωνικούς ρόλους και κανόνες και το σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσω της μάθησης αυτής, η εμπειρική-χρηστική μάθηση και η συνακόλουθη υποτίμηση της σχολικής μάθησης μεταλαμπαδεύονται στους εφήβους.

Ακολούθως, η συνδυασμένη επίδραση της τουριστικής ανάπτυξης στο νησί, της κατίσχυσης της ελεύθερης αγοράς και των ατομοκεντρικών της προταγμάτων, έκδηλων στον τουριστικό κλάδο, των νέων απορρυθμισμένων σχέσεων εργασίας και της υψηλής ανεργίας των νέων πτυχιούχων επέφερε τα εξής αποτελέσματα: Πρώτον, μετέβαλλε τα αξιακά πρότυπα της κοινότητας νομιμοποιώντας τις σχέσεις ανταγωνισμού και των ατομικών ωφελιμιστικών επιδιώξεων έναντι του γενικού-κοινοτικού συμφέροντος. Δεύτερον, προσέδωσε στην εμπειρική-χρηστική μάθηση μια χρησιμοθηρική διάσταση: η μάθηση αυτή αποτιμάται πια θετικά, όχι μόνον από το παραγωγικό της αποτέλεσμα, αλλά όταν, επιπλέον, προσπορίζει

οικονομικά οφέλη. Μέσω της κοινωνικής-εμπειρικής μάθησης, τα νέα αξιακά πρότυπα και η χρησιμοθηρική διάσταση της χρηστικής-εμπειρικής μάθησης μεταλαμπαδεύονται στους εφήβους. Τρίτον, οι σχολικές και κατ' επέκταση οι ακαδημαϊκές σπουδές, αδυνατώντας να διασφαλίσουν την οικονομική επιβίωση των νέων αποδεικνύονται αντιπαραγωγικές, αντιοικονομικές και έτσι απαξιώνονται. Επομένως, για την πλειονότητα των εφήβων η εργασία αποτελεί υψηλότερου κοινωνικού γοήτρου επιλογή από τις σπουδές, διότι ενσωματώνει την εμπειρική-χρηστική μάθηση και τα οφέλη της προσιδιάζουν στα νέα αξιακά πρότυπα της κοινότητας.

Παρά τα οφέλη (υπευθυνότητα, ενίσχυση οικογενειακού εισοδήματος) που πιθανώς παρέχει η εφηβική εργασία, το είδος των εργασιών που ασκούν οι έφηβοι μαθητές (εποχικές-χειρωνακτικές-χαμηλής ειδίκευσης), δεν προϋποθέτει τη σχολική μάθηση και τούτο υποβιβάζει περαιτέρω την αξία της. Επιπλέον τους εθίζει, πολύ πρώιμα, σε ένα ανταγωνιστικό ήθος ατομικιστικών-υλιστικών επιδιώξεων.

Αποτελεί ευθύνη των φορέων που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική να στρέψουν τις δυσπρόσιτες τοπικές κοινωνίες προς τη σχολική-ακαδημαϊκή μάθηση παρέχοντας στους μαθητές ποικιλία γνωστικών προσλαμβανουσών που στερούνται. Επίσης, να καλλιεργήσει περαιτέρω είδη μάθησης με τα οποία οι τοπικοί πληθυσμοί είναι ιστορικά εξοικειωμένοι (π.χ. εμπειρική-χρηστική μάθηση).

Ο αναπροσανατολισμός τους προς τη γνώση δεν αποσκοπεί μόνο σε οικονομικά οφέλη, αν και η διεθνής βιβλιογραφία έχει ενδελεχώς συνδέσει την εκπαίδευση με την οικονομική ευημερία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Hanushek & Woessman 2008), τη μείωση της φτώχειας και την τουριστική ανάπτυξη (DiLiberto 2011). Δεν αποσκοπεί να αναδείξει την ικανότητα της εργαλειακής ανθρώπινης γνώσης να υποτάσσει εξουσιαστικά τα στοιχεία του φυσικού κόσμου κυρίως δε σε κοινωνίες που η ζώσα ακόμη δύναμη του μύθου και μια έντονη αίσθηση του ιερού παρέδωσαν σπουδαία δείγματα αρμονικής συνύπαρξης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και ισόρροπης σχέσης ανάμεσα στο σεβασμό και την παραγωγική του αξιοποίηση. Ούτε, βέβαια, να εμφυτεύσει τον ατομοκεντρισμό στον πυρήνα των κοινοτικών σχέσεων που, συχνά, γεννούν εξαιρετες εκδηλώσεις αλληλεγγύης. Στόχος του είναι να αναδείξει την παιδεία ως αυταξία: δηλ. ως προσπάθεια που η αξία της προσδιορίζεται από την ένταση της καταβολής της και όχι από τα έξωθεν αυτής οφέλη. Ως συνθετικό στοιχείο αυτόνομων ατομικότητων που επανεκτιμώντας κριτικά τις καθιερωμένες κοινωνικές σχέσεις και ρόλους θα προάγουν την κοινωνική συνύπαρξη.

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τους πλέον ορατούς φορείς μάθησης απαιτείται, πριν τη μετάδοσή της γνώσης, να καλλιεργήσουν την αίσθηση της αξίας της. Έτσι, η επιλογή για σχολική μάθηση δε θα προσδιορίζεται αντιθετικά της επιλογής για εργασία, αλλά θα νοείται ως το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομούνται όλες οι ανθρώπινες επιλογές, επομένως και όσες συνδέονται με την εργασία.

Αναφορές

- Buchman, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- Carr, R.V., Wright, J.D., & Brody, C.J. (1996). Effects of High School work experience a decade later: Evidence from the National Longitudinal Study. *Sociology of Education*, 6(9), 66-81.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent Society*. New York: Basic Books

- D' Amico, R. (1984). Does employment during High School impair academic Progress? *Sociology of Education*, 57(3), 152-164.
- DiLiberto, A. (2011). High skills, high growth: Is tourism an exception? *The Journal of International Trade & Economic Development*, 1-37.
- Gouvias, D., & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005). Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*, 18(4), 421-449.
- Goux, D., & Maurin, E. (2007). Close neighbours matter: Neighbourhood effects on early performance at school. *The Economic Journal*, 117, 1193-1215.
- Greenberger, E., & Steinberg, L.D. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic.
- Hamm, J.V., Schmid, L., Farmer, T.W., & Locke, B. (2011). Injunctive and descriptive group norms and the academic adjustment of rural early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 41-73.
- Hanushek, E.A., & Woessman, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 64(3), 607-688.
- Hotz, V.J., Xu, L., Tienda, M., & Ahituv, A. (2002). Are there returns to the wages of young men from working while in school? *The Review of Economics and Statistics*, 84(2), 221-236.
- Labrianidis, L. and Sykas, Th. (2013), "Social construction of community and immigration networks in rural areas: Towards a dynamic view of their importance to Balkan immigrants", *Sociologia Ruralis*, 53(1): 1-25.
- Levi-Strauss, C. (1977). *The wild think*. Athens: Papazisis.
- Lillydahl, J.H. (1990). Academic achievement and part-time employment of High School students. *Sociology of Education*, 21, 307-316.
- Marsh, H.W. (1991). Employment during High School: Character building or a subversion of academic goals? *Sociology of Education*, 64(3), 172-189.
- McNeal, R.J. (2010). Labor market effects on dropping out of High School: Variation by gender, race, and employment status. *Youth & Society*, 43(1), 305-332.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parent, D. (2006). Work while in high school in Canada: Its labour market and educational attainment effects. *The Canadian Journal of Economics*, 39(4), 1125-1150.
- Ruhm, C.J. (1997). Is High School employment consumption or investment? *Journal of Labor Economics*, 15(4), 735-776.
- Schill, W.J., McCartin, R., & Meyer, K. (1985). Youth employment: Its relationship to academic and family variables. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 155-163.
- Schoenhals, M., Tienda, M., & Schneider, B. (1998). The educational and personal consequences of adolescent employment. *Social Forces*, 77(2), 723-761.
- Sewell, W.H., & Shah, V.P. (1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *Journal of Sociology*, 73(5), 559-572.
- Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27, 304-313.
- Warren, J.R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data. *Youth & Society*, 33, 366-393.
- Warren, J.R., LePore, P.C., & Mare, R.D. (2000). Employment during High School: Consequences for students' grades in academic courses. *American Educational Research Journal*, 37, 943-969.
- Arendt, H. (1986). *Η ανθρωπίνη κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.
- Jarvis, P. (2010). Παγκοσμιοποίηση, γνώση και ανάγκη για επανάσταση στη μάθηση. Στο Σ. Κονιόρδος, & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης* (σ. 175-191). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Δανασσύς-Αφεντάκης, Α. (1983). *Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Κοντογιάννης, Χ. Ν. (1981). Σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και τη σχολική επίδοση των μαθητών. *Σχολείο και Ζωή*, 1, 17-27.

Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παράρτημα

Εξήγηση ανεξάρτητων μεταβλητών	
Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξήγηση
Φύλο:	0=Κορίτσι, 1=αγόρι
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα:	0=Δεν πήγε σχολείο, 1=Απόφοιτος Δημοτικού, 2=Απόφοιτος Γυμνασίου, 3=Απόφοιτος Λυκείου, 4=Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης, 5=Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας:	Όπως πριν.
Κοινωνικοοικονομική κατάσταση:	0=Κακή έως 3=Πολύ καλή, με κριτήριο το εισόδημα της οικογένειας και την κατοχή διαρκών αγαθών (σπίτι και αυτοκίνητο) (βλ. Warren et al., 2000).
Αμοιβή εργασίας:	Η αμοιβή των εργαζόμενων μαθητών για το σύνολο της καλοκαιρινής απασχόλησής τους.
Μέρες εργασίας:	Αριθμός των ημερών εργασίας.
Ώρες εργασίας:	Αριθμός των ωρών εργασίας ημερησίως.
Ενίσχυση οικογένειας:	Οι μαθητές στην ερώτηση: «Με ποιον τρόπο διέθεσες τα χρήματα που κέρδισες από την εργασία σου το καλοκαίρι του 2011;» έδιναν μία από τις απαντήσεις: 0=Τα κράτησα όλα για μένα, 1= Κράτησα τα περισσότερα για μένα και έδωσα τα υπόλοιπα στην οικογένειά μου, 2= Κράτησα τα μισά για μένα και έδωσα τα υπόλοιπα στην οικογένειά μου, 3=Έδωσα τα περισσότερα στην οικογένειά μου και κράτησα τα υπόλοιπα για μένα, 4=Διέθεσα όλα τα χρήματα στην οικογένειά μου.
Αντίδραση από την οικογένεια:	Οι μαθητές στη δήλωση: «Αν δεν εργαζόμουν θα αντιδρούσε η οικογένειά μου» έδιναν μία από τις απαντήσεις: 0=Δε συμφωνώ καθόλου έως 4=Συμφωνώ απόλυτα.
Στήριξη από την οικογένεια:	Οι μαθητές στη δήλωση: «Οι γονείς μου στηρίζουν τις σχολικές μου σπουδές» έδιναν μία από τις απαντήσεις: 0=Δε συμφωνώ καθόλου έως 4=Συμφωνώ απόλυτα.
Σχολική επίδοση:	Ο Γενικός μέσος όρος βαθμολογίας για τη σχολική χρονιά 2011-2012.