

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τεύχος
4/2007



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη
Τηλ.: 28310 -77635, 77604, 77605, 77624, Fax: 28310 -77636
www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: ediamme@edc.uoc.gr

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Εκδότης: Τζανάκης Κωνσταντίνος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, γραφίστας, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Παν. Κρήτης

Εκτύπωση - Διάθεση: Εκδόσεις Ατραπός, Νάξου 80, τηλ.: 210 -2027585, fax: 210 -2284119

Ημερομηνία έκδοσης: Οκτώβριος - Δεκέμβριος 2007

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Γ. Ζομπανάκη** (1953-1972)
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ανδρέας Ζομπανάκης**

**Τριμηνιαία Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Κρήτης**

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Καλογιαννάκη Πέλλα (συντονίστρια), **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Δαμανάκης Μιχάλης**,
Ανδρεαδάκης Νικόλαος, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, **Χατζηδάκη Ασπασία**
Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται
στην καθηγήτρια **Καλογιαννάκη Πέλλα**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Πέτρος, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, **Βάμβουκας Μιχάλης**,
Βουϊδάκης Βασίλειος, **Δαμανάκης Μιχάλης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**, **Παλιός Ζαχαρίας**,
Παπαδάκη - Μιχαηλίδου Ελένη, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, **Παπαϊωάννου Σκεύος**,
Πουρκός Μάριος, **Χατζηδάκη Ασπασία**.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, Πανεπιστήμιο
Αθηνών και Πανεπιστήμιο Wisconsin (ΗΠΑ), **Κασσωτάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Κατσούλης Χάρης, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, **Κλάδης Διονύσιος**, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
Κοσμόπουλος Αλέξανδρος, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Κοσσυβάκη Φωτεινή**,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου,
Ματσαγγούρας Ηλίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών,
Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Pourtois, Jean-Pierre**,
Université de Mons (Belgique), **Reich, Hans H**, Universität Koblenz/Landau Deutschland,
Cochrane, Ray, University of Birmingham, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Τάμης Αναστάσιος, University La Trobe, Australia, **Fijalkow, Jacques**, Université de Toulouse,
France, **Χαραλαμπίδης Χριστόφορος**, Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Χαραλαμπίδης Χριστόφορος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Τζανάκης Κωνσταντίνος**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ

ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη
Τηλ.: 28310 -77635/ 77605/ 77604/ 77624, Fax: 28310-77612

E-mail: ediamme@edc.uoc.gr

www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Αλέκος Πεδιαδίτης, τηλ. 6945398559

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: Zombanakis Georgios (1953-1972)

Director & Editor: Zombanakis Andreas (1972-1999)

**Published quarterly by the Department of Primary Education
University of Crete**

BOARD OF DIRECTORS

Kalogiannaki Pella (Coordinator), **Vamvoukas Michael**, **Damanakis Michael**,
Andreadakis Nikolaos, **Papadogiannakis Nikolaos**, **Hatzidaki Aspasia**

(The correspondence and the articles to be published
should be addressed to: **Kalogiannaki Pella**)

EDITORIAL BOARD

Anastasiades Petros, **Andreadakis Nikolaos**, **Vamvoukas Michael**,
Voudaskis Vasileios, **Damanakis Michael**, **Kalogiannaki Pella**, **Hatzidaki Aspasia**,
Palios Zaharias, **Papadakis Michailidis Eleni**,
Papadogiannakis Nikolaos, **Papaioannou Skevos**, **Pourkos Marios**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Jim Cummins**, University of Toronto, Canada, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Michael Kassotakis**, University of Athens, **Haris Katsoulis**, Ionian University, **Dionysios Kladis**, University of Peloponnese, **Alexandros Kosmopoulos**, University of Patras, **Fotini Kossyvakis**, University of Ioannina, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Elias Matsagouras**, University of Athens, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Jean-Pierre Pourtois**, Université de Mons (Belgium), **Hans H Reich**, Universität Komblenz/ Landau, Deutschland, **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Anastasios Tamis**, La Trobe, University Australia, **Jacques Fijalkow**, Université de Toulouse, France, **Hristophoros Haralambakis**, University of Athens, **Agathoklis Haralambopoulos**, University of Salonica.

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education,
University of Crete

ADDRESS:

**UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
CENTRE OF INTERCULTURAL AND MIGRATION STUDIES
(E.DIA.M.ME.)**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,
Tel.: 28310 -77635 / 77605 / 77604 / 77624, Fax: 28310 -77612

E-mail: ediamme@edc.uoc.gr

www.ediamme.edc.uoc.gr

SECRETARY

Alekos PEDIADITIS, tel. 6945398559

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
1. Η Στοχοκεντρική Διδακτική Πράξη Μιχάλης Ι. Βάμβουκας	7
2. Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματική Ταυτότητα Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Κ. Ι. Δαλακούρα	19
3. Η Θέση της Γυναίκας στο Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό των Παιδαγωγικών Τμημάτων Βασίλειος Δ. Οικονομίδης	33
4. Ο Θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου, 1985-2005: Απολογισμός και Ανάγκη Επαναπροσδιορισμού του Ρόλου του Άννα Σαΐτη, Χρίστος Σαΐτης	45
5. Οι Επαγγελματικές Διεκδικήσεις του Εκπαιδευτικού στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο Αγλαΐα Ντόκα, Ανδρέας Μπρούζος	67
6. Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών και των Διδακτικών Βιβλίων στο Δημοτικό Σχολείο Πέρσα Φώκιαλη, Γιώργος Πιπίνος, Κώστας Καράμπελας	79
7. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα και ο Λόγος του Σώματος Μένη Κούρου, Αμαλία Α. Υφαντή, Άννα Τσατσαρώνη	99
8. Η Συζήτηση στην Εκπαιδευτική Πράξη: Έρευνα Μαρίνα Κουγιουρούκη	119
9. Οι Πολιτικές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (VET) στον Αστερισμό της Λισσαβόνας: Μια Εισαγωγική Επισκόπηση των Όρων (Ανα)συγκρότησης τους Νίκος Παπαδάκης, Έλλη Διαμαντάκη	143
10. Συγκριτική Παιδαγωγική: Μεθοδολογικοί και Επιστημολογικοί Προβληματισμοί Κων/νος Γ. Καρράς, Charls C. Wolhuter	151
12. Η Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας: Το Νέο Παράδειγμα Μένη Τσίγκρα	167
13. Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Μια Πραγματικότητα στο Σχολικό Περιβάλλον Ν. Ανδρεαδάκης, Γ. Ξανθάκου, Β. Κατσιγιάννη, Μ. Καΐλα	187
14. Περιβαλλοντικά Προγράμματα Δράσης στην Κοινότητα: Η Εμπειρία των Γονέων της Κύπρου Λοΐζος Συμεού, Αραβέλλα Ζαχαρίου & Νίκος Βαλανίδης	197
13. Οι Αντιλήψεις Μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την Παραπομπή και Φοίτησή τους στα Τμήματα Ένταξης Αναστασία Βλάχου, Ελένη Διδασκάλου, Ερη Αργυρακούλη	213
13. Η Σχέση Θεωρίας-Πράξης από Φιλοσοφική Σκοπιά και οι Προεκτάσεις της στην Εκπαίδευση Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Αριστοτέλης Ζμας, Βασιλική Παπαδοπούλου	229

Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση	
κείμενα243
Συδρομές245

Η ΣΤΟΧΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Μιχάλης Ι. Βάμβουκας
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Résumé

L'objet d'étude suivante n'est pas neuf, étant donné qu'il attire les théoriciens de l'Éducation ainsi que les praticiens de l'enseignement les quatre dernières décennies avec un intérêt plus ou moins constant. Au début on fait un effleurement rétrospectif de théories de l'enseignement en se concentrant sur ses trois principales composantes, à savoir le maître, l'élève et la matière de l'enseignement et on parle respectivement de dascalocentrisme, paidocentrisme et stochocentrisme. En suite on essaie de fixer le contenu des termes: *but*, *objectif* et *critère* dans le domaine de l'enseignement, on clarifie la notion de *l'objectif fonctionnel* et on décrit la procédure d'*opérationnalisation des buts* de l'enseignement.

Λέξεις κλειδιά

Σκοπός διδακτικός, στόχος διδακτικός, κριτήριο επίτευξης στόχου, μαθητής, δάσκαλος και ύλη διδακτική.

1. Η έννοια της στοχοκεντρικότητας

Η παιδαγωγική και διδακτική πράξη ορίζεται από τρία στοιχεία: α) τον εκπαιδευτικό-δάσκαλο που διδάσκει β) τον εκπαιδευόμενο μαθητή που μαθαίνει και γ) το αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης, τη διδακτέα ύλη.

Τα τρία αυτά στοιχεία απεικονίζονται σαν οι τρεις γωνίες του γνωστού από την ιστορία της Παιδαγωγικής ως διδακτικού τριγώνου (Πετρουλάκης, σελ. 27)

Η δυναμική και το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου – μαθητή και των αλληλεπιδράσεων αναμεταξύ δασκάλου, μαθητή και ύλης προσδιορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής πράξης. Καθεμιά από τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής πράξης παίζει καθοριστικό ρόλο στη μορφή αυτών των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων. Στη διαμόρφωσή τους κυριαρχεί και δεσπόζει κάθε φορά μια από τις συνιστώσες αυτές. Αυτή αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης.

Στην ιστορική εξέλιξη της Παιδαγωγικής θα μπορούσε κανείς να διακρίνει, κατά τη γνώμη μας, τρεις περιόδους, ανάλογα με το στοιχείο της διδακτικής πράξης που αποτελεί το "κέντρο βάρους" της.

Την πρώτη περίοδο που φτάνει ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα το κέντρο βάρους της διδακτικής πράξης είναι ο δάσκαλος. Τη δεύτερη περίοδο, που αρχίζει από το τέλος του 19^{ου} και φτάνει ως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, επίκεντρο της διδακτικής θεωρίας και πράξης είναι ο μαθητής. Την τρίτη, τέλος, περίοδο, που αρχίζει από την πέμπτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα και φτάνει ως σήμερα, το κέντρο βάρους της παιδαγωγικής σκέψης είναι η διδακτέα ύλη.

1.1. Κατά την πρώτη περίοδο, η μορφή των σχέσεων και το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική πράξη καθορίζονται αποκλειστικά από το Δάσκαλο. Ο δάσκαλος δεσπόζει, κατέχει κεντρική θέση μέσα στην τάξη, ενώ ο μαθητής προσαρμόζεται προς την ύλη που του προσφέρει. Κάθε διδακτική ενέργεια απορρέει από το δάσκαλο. Ο μαθητής παραμένει παθητικός δέκτης. Η αυθεντία του δασκάλου και ο διδακτισμός του είναι τα κύρια και αποκλειστικά μέσα Αγωγής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ανάπτυξη και διάδοση την περίοδο αυτή της *αλληλοδιδασκτικής μεθόδου*¹. Όπως είναι γνωστό, στη μέθοδο αυτή, ο πιο ικανός και ο πιο πολύξερρος κάνει το δάσκαλο στο λιγότερο ικανό και άπειρο.

Γενικά, ο δάσκαλος κατέχει κεντρική θέση στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Ο μαθητής-παιδί εξομοιώνεται, κατά την κλασική πια έκφραση, με "ενήλικο σε μικρογραφία", ο οποίος οφείλει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του δασκάλου και του προγράμματος (διδασκτέας ύλης), όπως τα θύματα του Προκρούστη στην κλίνη του. Η διδακτική πράξη που εκτυλίσσεται σε παρόμοιο πλέγμα σχέσεων και συνθηκών χαρακτηρίζεται ως *δασκαλοκεντρική*.

1.2. Κατά τη δεύτερη περίοδο, το κέντρο βάρους της παιδαγωγικής σκέψης και της διδακτικής πράξης μετατοπίζεται από το δάσκαλο στο μαθητή. Η ιδιαιτερότητα και ιδιουσυστασία του παιδιού-μαθητή αναγνωρίζεται και λαμβάνεται υπόψη για την αγωγή και την εκπαίδευσή του. Η διδακτέα ύλη και η μέθοδος διδασκαλίας προσαρμόζονται στο μαθητή. Η αγωγή διακηρύσσεται ότι πρέπει να ασκείται στα μέτρα του μαθητή. Ο λογοκοπικός διδακτισμός του δασκάλου επικρίνεται και ζητείται ο περιορισμός ή και εξοστρακισμός του από την αίθουσα διδασκαλίας. Τη θέση του αξιώνουν να παίρνουν οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας. Τονίζεται ότι η διδακτέα ύλη πρέπει να πηγάζει από τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή και ν' ανταποκρίνεται στα κυρίαρχα ενδιαφέροντά του.

Η παιδαγωγική αυτή κίνηση, που ως θεωρία και πράξη έχει κέντρο της το παιδί – μαθητή, είναι γνωστή ως *παιδοκεντρισμός*.

Αυτή η αντίρροπη προς το δασκαλοκεντρισμό παιδαγωγική κίνηση και οι αλλαγές που επέφερε στην παιδαγωγική πράξη χαρακτηρίστηκαν ως "*Κοπερνίκεια επανάσταση*" στην Παιδαγωγική. Όπως, δηλαδή, ο Κοπέρνικος μετέθεσε το κέντρο του πλανητικού συστήματος από την Γη στον Ήλιο, έτσι κι η Παιδαγωγική μετατόπισε το κέντρο της διδακτικής πράξης από το δάσκαλο στο μαθητή².

1.3. Από την πέμπτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα το κέντρο βάρους της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης μετατοπίζεται βαθμιαία προς την τρίτη συνιστώσα της, δηλαδή *τη διδακτέα ύλη*. Η ύλη διδασκαλίας, η επιλογή και η διάταξή της για τη συγκρότηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παίρνει ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα (Flanagan, 1967)

Βασικό, όμως, κριτήριο για την επιλογή της διδακτέας ύλης αποτελεί η αποσαφήνιση των σκοπών της αγωγής και της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1978, σελ. 51). Η αποσαφήνισή τους αποτελεί θεμελιώδες πρόβλημα της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Η σχετική προβληματική άρχισε στην Αμερική από το 1945 με τη σύσταση επιτροπής στο Πανεπιστήμιο του Harvard για τον καθορισμό των στόχων της Γενικής Παιδαγωγικής (Μαρκαντώνης, 1973, σελ. 9) Από τότε, οι μελέτες και οι έρευνες πολλαπλασιάστηκαν και η σχετική θεματική βιβλιογραφία όλο και μακραίνει. Μερικοί φτάνουν να κάνουν λόγο για *επιστήμη των στόχων σε θέματα αγωγής*³.

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα η προβληματική των σκοπών και στόχων της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης μπήκε και στον ελληνικό παιδαγωγικό χώρο. Βιβλία, άρθρα, μελέτες και έρευνες με αντικείμενο την εκπαιδευτική σκοποθεσία και τη στοχοταξινόμια είδαν το φως της δημοσιότητας. Στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου,⁴ που ίσχυσε από την αρχή του σχολικού έτους 1982-1983, γίνεται, κατά τη γνώμη μας λόγος, για πρώτη φορά σε παρόμοιο κείμενο, του όρου στόχος διδασκαλίας και μάθησης σε αντιδιαστολή του συνώνυμου όρου σκοπός. Σήμερα η χρήση του όρου έχει γενικευθεί χωρίς ωστόσο να γίνεται εννοιολογική διαφοροποίησή του από τον όρο σκοπός.

Κι εμείς κάνουμε χρήση του όρου *στοχοκεντρικός* κατ' αναλογία του *δασκαλοκεντρικού* και *παιδοκεντρικού* για να δηλώσουμε ακριβώς αυτή τη στροφή του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας και της διδακτικής πράξης προς την αποσαφήνιση των παιδαγωγικών και διδακτικών επιδιώξεων.

2. Έννοια και περιεχόμενο των όρων σκοπός και στόχος

Ας δούμε, όμως, την έννοια και το περιεχόμενο των όρων σκοπός και στόχος. Αξυνοπηκτικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις ενός ατόμου ή συνόλου ατόμων διατυπώνονται σε τρία επίπεδα: *μακροπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα*.

2.1. Οι *μακροπρόθεσμες* εκπαιδευτικές επιδιώξεις αντανακλούν το φιλοσοφικό και κοινωνικό προσανατολισμό της Παιδείας. Διαγράφουν γενικά και αόριστα το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται το έργο της Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τις ανευρίσκουμε διατυπωμένες στους καταστατικούς χάρτες των οργανωμένων κοινωνικών ομάδων⁵. Η γενικότητα και η αοριστία της διατύπωσης της εκπαιδευτικής αυτή επιδιώξης, που αποτελεί το σκοπό της Παιδείας, κάνει ώστε να μην επηρεάζεται άμεσα και συγκεκριμένα η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

2.2. Οι *μεσοπρόθεσμες* εκπαιδευτικές επιδιώξεις είναι προσανατολισμός της εκπαίδευσης σύμφωνα τα πορίσματα των διαφόρων επιστημών και ιδιαίτερα των Ανθρωπίνων. Στις επιδιώξεις αυτές περιλαμβάνονται οι σκοποί των διαφόρων βαθμίδων Εκπαίδευσης -Δημοτικής, Μέσης, Τεχνικής- καθώς και των διαφόρων τομέων αγωγής (μουσικής, θρησκευτικής τεχνικής) ή μαθημάτων (Γεωγραφίας, Ιστορίας, Φυσικής και Χημείας)⁶.

Οι σκοποί αυτοί, αν και διαγράφουν σε πιο στενά πλαίσια τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης, δεν καθορίζουν, ωστόσο με ακρίβεια και σαφήνεια το έργο του εκπαιδευτικού. Είναι γενικοί και αόριστοι και η ερμηνεία τους δύσκολη και πολλές φορές υποκειμενική. Δεν προσφέρονται, επίσης, για συγκεκριμένη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο.

2.3. Οι *βραχυπρόθεσμες* εκπαιδευτικές επιδιώξεις είναι συγκεκριμένες προθέσεις του εκπαιδευτικού κατά και για το σχεδιασμό και την εκπλήρωση του έργου του. Είναι ορθολογικής ή τεχνοκρατικής έμπνευσης διατύπωση των εκπαιδευτικών επιδιώξεων με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει μια συνοχή μεταξύ του σχεδιασμού της διδασκαλίας-μάθησης, της επιμόρφωσης των αναγκαίων μέσων διεξαγωγής της και του ελέγχου των αποτελεσμάτων της. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για *αντικειμενικό εκπαιδευτικό στόχο*.

2.4. Στόχος γενικά σημαίνει το συγκεκριμένο σημείο ή αντικείμενο που βρίσκεται στα όρια των αντιληπτικών δυνατοτήτων των αισθητηρίων οργάνων ενός ατόμου, τα οποία προσβάλλει και σχηματίζει, έτσι, σχετική αντίληψη. Το επίθετο αντικειμενικός δηλώνει ότι το σημείο ή αντικείμενο αυτό γίνεται αντιληπτό ομοιόμορφα από ένα σύνολο ατόμων, δεν επηρεάζεται, δηλαδή, η αντίληψη που σχηματίζουν από τις συνθήκες. Όταν τώρα το σημείο αυτό αναφέρεται στην εκπαίδευση, σημαίνει τη συγκεκριμένη, την ορατή απόληξη της εκπαιδευτικής ή διδακτικής πράξης, η οποία γίνεται ομοιόμορφα αντιληπτή από όλα τα ενδιαφερόμενα για αυτή μέρη.

Πιο συγκεκριμένα, αντικειμενικός διδακτικός στόχος είναι μια πρόταση που διατυπώνεται πριν από τη διδασκαλία και καθορίζει με τρόπο σαφή και συγκεκριμένο τις επιθυμητές επιδράσεις της διδασκαλίας στη συμπεριφορά του μαθητή. Προκαθορίζει την αλλαγή που θα πρέπει να επέλθει στη συμπεριφορά του μαθητή, όταν θα έχει ολοκληρωθεί μια διαδικασία μάθησης, μια διδακτική πράξη. Πρόκειται για μια απόφαση που παίρνει ο δάσκαλος, πριν τη διδασκαλία και δηλώνει με ακρίβεια και σαφήνεια, με τρόπο που δεν αφήνει καμία αμφιβολία, πώς πρέπει να συμπεριφέρεται, να αντιδρά ο μαθητής μετά από μια διδακτική εμπειρία. Όταν ο μαθητής είναι ικανός να εκδηλώνει τον προκαθορισμένο τύπο συμπεριφοράς, σημαίνει ότι ο στόχος κατακτήθηκε. Η αναμενόμενη τελική συμπεριφορά του μαθητή, όταν εκδηλώνεται, αποτελεί απόδειξη επίτευξης του στόχου.

Ο σωστά διατυπωμένος στόχος γνωστοποιεί με σαφήνεια και ακρίβεια τις εκπαιδευτικές ή διδακτικές προθέσεις του συντάκτη του εκπαιδευτικού στον αποδέκτη του αναγνώστη (Mager, 1972, σελ. 18). Συντάκτης και αναγνώστης του στόχου σχηματίζουν ταυτόσημη εικόνα της αναμενόμενης τελικής συμπεριφοράς του μαθητή. Για να ικανοποιείται αυτή η βασική απαίτηση, θα πρέπει ο στόχος να ορίζεται *λειτουργικά*, επιχειρησιακά, δηλαδή η αναμενόμενη τελική συμπεριφορά του μαθητή να περιγράφεται με τέτοιους όρους, ώστε να μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί.⁷

3. Λειτουργικός ορισμός του στόχου

Ένας στόχος ορίζεται λειτουργικά, αν από το περιεχόμενό του μπορεί να δοθεί απάντηση στα εξής τρία βασικά ερωτήματα:

- Τι θα πρέπει να κάνει ο μαθητής, για να δείξει ότι κατέκτησε το στόχο; Ποιος θα είναι ο τύπος της τελικής συμπεριφοράς του μαθητή;
- Πού θα εκδηλωθεί αυτή η συμπεριφορά; Κάτω από ποιες συνθήκες θα δράσει ο μαθητής για να αποδείξει ότι έμαθε, ότι κατέκτησε το στόχο;
- Σε ποια κριτήρια θα βασισθεί η εκτίμηση του βαθμού επίτευξης του στόχου;

Για να δίνεται απάντηση στο πρώτο από τα παραπάνω ερωτήματα, θα πρέπει να τηρούνται ορισμένοι κανόνες κατά τη διατύπωσή του.

3.1. Συνιστάται ο στόχος να αρχίζει με την έκφραση: *Ο μαθητής να είναι ικανός ή, σε θέση, ή να μπορεί να και να ακολουθεί ένα ρήμα δηλωτικό ενέργειας, δράσης και μάλιστα λειτουργικό που περιορίζει σημαντικά τις παρερμηνείες και διαφωτίζει σ' ότι αφορά το τι θα πρέπει να κάνει ο μαθητής και τη δυνατότητα παρατήρησής του* (De Ketele, 1975, σελ. 47). Ρήματα όπως: *γράφω, απαγγέλλω, ονομάζω, ξεχωρίζω, βρίσκω, απαριθμώ, δείχνω* κ.ά. Τι θέλουμε λόγου χάρη, να δηλώσουμε, όταν λέμε ότι ο μαθητής θα δείξει ότι κατανόησε το περιεχόμενο του αναγνώσματος; Είναι φανερό ότι το ρήμα αυτό, (κατανοώ) δεν δηλώνει την

ενέργεια στην οποία θα πρέπει να προβεί ο μαθητής για να δείξει, ότι συνέλαβε το μήνυμα του κειμένου. Αν, βέβαια, είναι απαραίτητο ένα παρόμοιο ρήμα, ελάχιστα δηλωτικό της τελικής συμπεριφοράς του μαθητή, να χρησιμοποιηθεί στη διατύπωση του ορισμού του στόχου, ή αν είμαστε αναγκασμένοι να το χρησιμοποιήσουμε, θα πρέπει να δηλώσουμε, παραθέτοντας την, τη σημασία με την οποία κάνουμε χρήση του όρου ή του ρήματος.

Ο συντάκτης του διδακτικού στόχου θα πρέπει να διατυπώνει πολλές φορές τον ορισμό του στόχου, ώσπου να φθάσει να γνωστοποιεί καθαρά, με σαφήνεια και ακρίβεια, τα επιδιωκόμενα και αναμενόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και μάθησης. Ο R. Mager (1972, σελ. 12) σημειώνει ότι ένας τρόπος για να ελέγξουμε την σαφή και ακριβή διατύπωση του στόχου είναι να μπορούμε να απαντούμε καταφατικά στο εξής ερώτημα: ένα άλλο αρμόδιο πρόσωπο μπορεί, σύμφωνα με τον ορισμό του στόχου, να επιλέγει τους μαθητές που επιτυγχάνουν το στόχο και με τέτοιο τρόπο, ώστε εμείς, οι συντάκτες του στόχου, να είμαστε σύμφωνοι με την επιλογή του;

3.2. Για να είναι ακριβής και σαφής η περιγραφή της τελικής συμπεριφοράς του μαθητή, για να περιγράφει ο στόχος με λεπτομέρεια αυτό που ο μαθητής οφείλει να κάνει, για να δείξει ότι επέτυχε το στόχο, θα πρέπει στον ορισμό του στόχου να δίνεται η ταυτότητα του στόχου, γλωσσικού ή μη γλωσσικού. Μπορούμε λόγω χάρη, να ζητήσουμε ο μαθητής να απαντήσει προφορικά ή γραπτά, να ιχνογραφήσει, να συνθέσει, να ταξινομήσει, να επιλέξει κ.ά. Ο στόχος: *ο μαθητής να μπορεί να αποδίδει το νόημα του κειμένου*, είναι διατυπωμένος γενικά και αόριστα, γιατί δε μας λέει τι ακριβώς θα κάνει ο μαθητής για να αποδώσει το νόημα του κειμένου. Η τελική συμπεριφορά του, απόδειξη ότι έχει κατανοήσει το κείμενο, θα είναι να δίνει προφορικά ή γραπτά μια περιληψη του περιεχομένου ή να μετασχηματίζει το πεζό σε ποίημα, ή να ιχνογραφεί με αλληλουχία σκηνές από τα εκτιθέμενα ή ακόμη, να συμπληρώνει ελλιπείς προτάσεις που συνοψίζουν το περιεχόμενο του αναγνώσματος (Βάμβουκας 1984, σελ. 19). Ο στόχος αυτός, όπως έχει διατυπωθεί δε δίνει μια σαφή ιδέα για την ακριβή πρόθεση του συντάκτη του. Είναι ίσως έγκυρος άλλα, όπως είναι διατυπωμένος, δεν εξασφαλίζει μια συμφωνία μεταξύ συντάκτη και αναγνώστη αναφορικά με τη αναμενόμενη τελική συμπεριφορά του μαθητή που αποτελεί απόδειξη επίτευξης του στόχου.

Αν όμως ο στόχος οριστεί ως: *Να μπορούν οι μαθητές να βρίσκουν (ή να επιλέγουν) ανάμεσα από ορισμένες προτάσεις αυτή που συνοψίζει πληρέστερα το περιεχόμενο του αναγνώσματος και να αιτιολογούν την επιλογή τους*, τότε η συμπεριφορά του μαθητή, που αποτελεί απόδειξη κατανόησης του κειμένου, δηλώνεται με τρόπο παρατηρήσιμο (επιλέγει την πρόταση που συνοψίζει πληρέστερα το περιεχόμενο). Ο στόχος αυτός περιγράφει την πράξη που θα κάνει ο μαθητής που έχει μάθει κι όχι την ενέργεια του δασκάλου που θα διδάξει. Με άλλα λόγια, ο στόχος διατυπώνεται μαθητοκεντρικά, σε σχέση με τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή και όχι δασκαλοκεντρικά, σε σχέση τη διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου.

3.3. Η σαφής και ακριβής, όμως, περιγραφή της τελικής συμπεριφοράς του μαθητή δεν αρκεί για να γνωστοποιήσουμε με πληρότητα και χωρίς αμφιβολία τις εκπαιδευτικές μας προθέσεις. Αυτό φαίνεται στον παρακάτω στόχο: *Να μπορεί ο μαθητής να βρίσκει το εμβάδόν μιας τριγωνικής επιφάνειας από ένα αρχιτεκτονικό σχέδιο μιας ορισμένης κλίμακας*. Ο στόχος αυτός περιγράφει την τελική συμπεριφορά, αλλά αφήνει περιθώρια αμφιβολιών. Δεν διευκρινίζεται παραδείγματος χάρη, αν ο μαθητής θα εργαστεί μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους συμμαθητές, αν θα του επιτραπεί η χρησιμοποίηση βοηθημάτων (πινάκων,

χάρακα, υπολογιστικών μηχανών), αν θα αρκεί η σωστή παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος ή θα πρέπει ο μαθητής να δικαιολογεί κάθε επιμέρους ενέργεια της διαδικασίας εύρεσης του ζητούμενου.

Γίνεται, έτσι, φανερό, ότι για να ορίζεται με πληρότητα ένας διδακτικός στόχος είναι συχνά απαραίτητο να προσδιορίζονται και οι όροι, κάτω από τους οποίους θα κληθεί ο μαθητής να ενεργήσει για να δείξει ότι πέτυχε το στόχο.

Οι λεπτομέρειες στον καθορισμό της τελικής συμπεριφοράς του μαθητή, με τη μνεία των συνθηκών μέσα στις οποίες θα δράσει, πρέπει να φτάνουν ως το σημείο εκείνο που άλλα πρόσωπα να αντιλαμβάνονται εξίσου με το συντάκτη το αναμενόμενο αποτέλεσμα από τη διαδικασία της μάθησης, κι έτσι να αποφεύγονται διαφωνίες. Οι συνθήκες, το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εκδηλωθεί η τελική συμπεριφορά του μαθητή, αναφέρονται στη χρήση πηγών αναφοράς (εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, πίνακες, χάρτες), υλικών, οργάνων και άλλων παρόμοιων (Φλουρής, 1979).

3.4. Η σαφής και ακριβής περιγραφή του τύπου της τελικής συμπεριφοράς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες θα δείξει ο μαθητής ότι έμαθε, δεν είναι, καμία φορά, αρκετά στοιχεία, για να είναι λειτουργικός ο στόχος, δηλαδή για να περιγράφει με όρους μετρήσιμης συμπεριφοράς την τελική αντίδραση του μαθητή. Για να καταστεί λειτουργικός, χρειάζεται να δηλώνει και την ποιότητα της εργασίας που αναμένεται από το μαθητή. Αυτό πετυχαίνεται, όταν ο στόχος ορίζει τα κριτήρια που θα εκπληρωθούν ως τεκμήρια της επίτευξής του. Στον ορισμό του στόχου θα περιλαμβάνονται λέξεις που περιγράφουν τα κριτήρια της αποδεικτικής επίδοσης του μαθητή. Τα κριτήρια αυτά είναι απαιτήσεις που επιτρέπουν την αποδοχή ή απόρριψη της επίδοσης του μαθητή ως τεκμήριο επίτευξης του στόχου. Κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της αποδεικτικής επίδοσης είναι η ακρίβεια και η ταχύτητα εκδήλωσης της αναμενόμενης τελικής συμπεριφοράς. Για το κριτήριο της ακρίβειας είναι δυνατό να ορίζεται ως κανόνας ένα κατώτατο επίπεδο αποδεικτικής επίδοσης ή, αντίθετα, να απαιτείται επίδοση στον ύψιστο βαθμό τελειότητας, χωρίς ανοχή σφάλματος (Γεωργούσης, σελ. 272).

Οι παρακάτω στόχοι απεικονίζουν τις περιπτώσεις αυτές:

- α) *Να μπορεί το σύνολο των μαθητών της τάξης να τοποθετεί πάνω σε βουβό χάρτη της Κρήτης στη σωστή τους θέση τα ονόματα των πόλεων που είναι πρωτεύουσες των νομών.*
- β) *Να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει από τα σχήματα (φιγούρες) χωρίς κανένα λάθος τα κράτη –μέλη της Ε.Ε*
- γ) *Να μπορούν οι μαθητές να ονομάζουν τα νομίσματα τουλάχιστον 15 από τις 25 χώρες της Ε.Ε*
- δ) *Να μπορούν οι μαθητές να χωρίζουν σύμφωνα με τους τέσσερις βασικούς κανόνες του συλλαβισμού, τις συλλαβές μιας πρότασης των πενήντα συλλαβών με ανοχή ενός σφάλματος.*

Από τους παραπάνω στόχους οι δύο πρώτοι ορίζουν το κριτήριο της ακρίβειας στον ύψιστο βαθμό (χωρίς κανένα λάθος), ενώ οι δύο επόμενοι καθορίζουν ένα τουλάχιστο επίπεδο αποδεκτής επίδοσης (τουλάχιστο στις δεκαπέντε από τις εικοσιπέντε ο γ' και με ανοχή ενός σφάλματος στις πενήντα συλλαβές ο δ').

Το άλλο κριτήριο της αποδεκτής επίδοσης, η ταχύτητα, όταν θεωρείται ουσιώδες και λαμβάνεται υπόψη, πρέπει να το πληροφορείται εξαρχής ο μαθητής. Προσδιορίζεται τότε η

χρονική διάρκεια που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής, για να ενεργήσει και εκδηλώσει την τελική συμπεριφορά που αποτελεί το τεκμήριο της επίτευξης του στόχου. Έτσι, η προσθήκη των χρονικών ορίων μέσα στα οποία θα πρέπει να εκδηλωθεί η αναμενόμενη συμπεριφορά του μαθητή κάνει πιο πλήρη το στόχο. Ο παραπάνω στόχος (γ) μπορεί να οριστεί: *Να μπορούν οι μαθητές της τάξης μου να ονομάζουν (να γράφουν) σε δύο λεπτά τα νομίσματα τουλάχιστο είκοσι χωρών της Ε.Ε.* Ένα ακόμη παράδειγμα ορισμού στόχου, όπου μνημονεύονται και τα δύο κριτήρια είναι: *Όταν δίνεται μια εικόνα του ανθρώπινου σκελετού κι ένας κατάλογος των οστών του ανθρώπου, να μπορεί ο μαθητής σε 10 λεπτά να αντιστοιχίζει τουλάχιστο σαράντα οστά με τη σωστή τους θέση.*

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα έχουν λεχθεί ως τώρα σχετικά με τα στοιχεία που ορίζουν το διδακτικό στόχο, θα λέγαμε ότι *διδακτικός στόχος είναι μια πρόταση, η οποία περιγράφει με όρους παρατηρήσιμης και μετρήσιμης συμπεριφοράς α) αυτό που θα κάνει ο μαθητής, όταν κληθεί να δείξει ότι κατέκτησε το στόχο, δηλαδή έμαθε, β) τις σπουδαίες και αναγκαίες συνθήκες (δεδομένα, περιορισμούς) κάτω από τις οποίες ο μαθητής θα ενεργήσει για να αποδείξει ότι έμαθε και γ) τα κριτήρια με τα οποία θα εκτιμηθεί αν και κατά πόσο ο μαθητής έμαθε.* Είναι, με άλλα λόγια, διδακτικός στόχος μια πρόταση στην οποία ανευρίσκονται τρεις λέξεις ή φράσεις από τις οποίες: η μία δηλώνει την πράξη που θα εκτελέσει ο μαθητής που έχει μάθει το αντικείμενο της διδασκαλίας και μάθησης, η άλλη τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα επιτελέσει την πράξη αυτή και η τελευταία την ποιότητα (ταχύτητα ή και ακρίβεια εκτέλεσης) της πράξης.

Με τη διατύπωση διδακτικών στόχων πετυχαίνεται η μετάβαση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο, από το γενικό στο μερικό, από το άμορφο στο μορφοποιημένο σχήμα των εκπαιδευτικών επιδιώξεων, για το οποίο τηρείται ενήμερος ο μαθητής. Η *στοχοκεντρική διδακτική πράξη* είναι *κατανάγκη παιδοκεντρική.* Δεν μπορεί να νοηθεί σωστός ορισμός στόχου, χωρίς να αναφέρεται στο μαθητή και χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή.

4. Η στοχοκεντρική διδακτική πράξη

Από όλα όσα λέχθηκαν παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η διδακτική πράξη, η οποία λέγει επίκεντρό της τη διατύπωση σωστών στόχων, διαφοροποιείται ριζικά απ' αυτή που στερείται αυτό το χαρακτηριστικό. Κι αυτό για πολλούς λόγους από τους οποίους θα υπογραμμίσουμε μερικούς.

4.1. Η εκπαιδευτική πράξη επιστημονικοποιείται. Η διατύπωση σωστού στόχου αποτελεί το Α και το Ω του διδακτικού προβληματισμού. Ο καλοδιατυπωμένος στόχος δίδει άμεσα ή έμμεσα απάντηση στα ερωτήματα: *Πού θέλω να πάω; Από πού θα ξεκινήσω; Ποιο δρόμο θα ακολουθήσω για να πάω πιο σύντομα και με σιγουριά; Πώς θα βεβαιωθώ ότι έφτασα εκεί που ήθελα να φτάσω;*

Ο προβληματισμός αυτός υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό που εργάζεται στοχοκεντρικά να παίρνει στάση ενεργητική απέναντι στην Ύλη, το Πρόγραμμα, τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές. Γίνεται ένας ενσυνείδητος εργάτης της Παιδείας, ένας ενεργητικός φορέας αγωγής κι όχι ένα τυφλό και άβουλο όργανο εκτέλεσης εντολών και εφαρμοστής του Ε.Α.Π. Διερωτάται, γιατί θα διδάξει αυτό που πρόκειται να διδάξει και δεν το διδάσκει επειδή "πρέπει να το διδάξει". Έτσι, διδάσκει, κάτι γιατί έχει κρίνει ότι εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο στόχο Προϋπόθεση, όμως για την επίγνωση του στόχου που κάθε στιγμή

επιδιώκεται είναι ο μακροπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός της διδασκτέας ύλης. Για έναν τέτοιο προγραμματισμό ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβαίνει στην ανάλυση της ύλης. Η διδακτέα ύλη "αναλύεται σε μια αλληλουχία στόχων, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους και συνεργούν, ώστε η πραγμάτωσή τους να επιτυγχάνει ταυτόχρονα την πραγμάτωση του γενικότερου στόχου της διδακτικής ενότητας (Παπαιωάννου, σελ. 101).

4.2. Για να προκαθορίσουμε το σημείο που θέλουμε να φτάσουμε, δηλαδή το διδακτικό μας στόχο, χρειάζεται να γνωρίζουμε το σημείο εκκίνησης. Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει ότι προβαίνουμε στην ανάλυση των συνθηκών που επικρατούν στην αφετηρία. Λαμβάνουμε, δηλαδή, υπόψη το γνωστικό επίπεδο, τις ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρίες, βιώματα, ενδιαφέροντα και ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, γιατί αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την εκκίνηση, την έναρξη της νέας μάθησης και για την τακτική που θ' ακολουθηθεί προς επίτευξη του στόχου.

4.3. Ο εκπαιδευτικός που ανησυχεί για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων του, για την επιστημονική διεξαγωγή του διδακτικού του έργου πρέπει να γνωρίζει με ακρίβεια και σαφήνεια, χωρίς διφορούμενα, το συγκεκριμένο τέρμα των διδακτικών του ενεργειών. Ο στόχος αποτελεί τον τελικό προορισμό του διδακτικού ταξιδιού. Κι όταν κανείς αγνοεί τον προορισμό του, διατρέχει τον κίνδυνο να έχει κακό και άδοξο τέλος το ταξίδι του (Mager, 1962). Αντίθετα, όταν γνωρίζει καλά τον προορισμό – στόχο και την αφετηρία του ταξιδιού του, μπορεί να προσδιορίσει τον πιο σύντομο και ασφαλή δρόμο που οδηγεί σε αυτό το τέρμα. Στη διδακτική πράξη σημαίνει εκλογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών, υλικών και μέσων για την επίτευξη του στόχου. Η γνώση του στόχου κατέχει κεντρική θέση στην κατάστρωση του διδακτικού σχεδίου, στο σχεδιασμό, στη μεθόδευση και στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος δεν μπορούν να επιλεγούν, αν δεν γνωρίζουμε επακριβώς αυτό που επιδιώκουμε το "πώς" της διδασκαλίας και μάθησης οδηγεί λογικά στο "γιατί" και στο "για να κάνουμε τι".

4.4. Ο καθορισμός και η γνώση των στόχων δεν είναι πρωταρχικής σημασίας μόνο για το δάσκαλο, αλλά και για το μαθητή. Ο μαθητής που γνωρίζει ακριβώς τους στόχους της μάθησής του εργάζεται με σύστημα, κινητοποιεί τις δυνατότητές του, συγκεντρώνει την προσοχή του πάνω στα ουσιώδη και σημαντικά στοιχεία, τα οποία συνήθως παρουσιάζονται ανάμικτα με τα επουσιώδη και ουδέτερα κι έτσι η μάθησή του αποβαίνει πιο αποτελεσματική. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Φράγκος, σελ. 355) δείχνουν πραγματικά, ότι η γνώση του στόχου από τους μαθητές έχει ως συνέπεια την άνοδο του επιπέδου της επίδοσής τους.

Η στοχοκεντρική διδακτική πράξη είναι, όπως αναφέρθηκε, κατανάγκη μαθητοκεντρική, αφού ο διδακτικός στόχος είναι μια προκαθορισμένη επιθυμητή μάθηση, ανάλογη προς τις δυνατότητες και τις δεξιότητες του μαθητή. Την ευθύνη της πραγμάτωσης μιας παρόμοιας διδακτικής πράξης επιφορτίζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο στοχοκεντρικός, δηλαδή, εργαζόμενος εκπαιδευτικός δε μπορεί να μεμφθεί τους μαθητές του, να μεταθέσει σε άλλους την ευθύνη της μη αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του, όπως συνήθως συμβαίνει, με τη συμβολή ποικίλων μηχανισμών άμυνας του εγώ. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται στοχοκεντρικά αποστερείται τα διάφορα άλλοθι (*ξέρεις οι μαθητές μου δεν είναι..., δεν έχω καλό υλικό εφέτος ..., η περσινή μου τάξη ήταν..., το σπίτι δε βοηθάει καθόλου...*), γιατί σωστός

στόχος σημαίνει ότι είναι εφικτός στο πλαίσιο των δυνατοτήτων των μαθητών και των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου.

4.5. Η διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων συντελεί στην αύξηση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των διαφόρων προσώπων που ενασχολούνται με ζητήματα εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης ή ενδιαφέρονται για αυτά. Όταν οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις διατυπώνονται γενικά και αόριστα (σκοποί), όπως «*ν' αναπτύξουμε το κριτικό πνεύμα, να καλλιεργήσουμε το διάλογο, την παρατηρητικότητα των μαθητών, να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στα θέματα της μόλυνσης του περιβάλλοντος ...*», μπορεί εκπαιδευτικοί με διαφορετικές διδακτικές ενέργειες, ακόμη και αντιφατικές, να ισχυρίζονται ότι επιδιώκουν την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού.

4.6. Οι αντικειμενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι είναι, η βάση για την κατασκευή οργάνων αξιολόγησης (ερωτηματολόγια, τεστ) της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτή θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τροποποιεί την «*πορεία πλεύσεως*», το δρομολόγιο που ακολουθεί για την επίτευξη του στόχου και στους μαθητές να ενημερώνονται περιοδικά για την πρόοδο που επιτελούν. Γίνεται, έτσι, η αξιολόγηση διαμορφωτική και όχι αθροιστική (Κασσωτάκης, 1981, σελ. 17). Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παιδευτικής διαδικασίας, αφού ο μαθητής δεν κρίνεται ή βαθμολογείται για να καταταχθεί σε σχέση με τους συμμαθητές του, αλλά σε σχέση με το στόχο που είχε τεθεί. Κι όσο πιο νωρίς γίνεται η διάγνωση του κενού τόσο πιο εύκολα γίνεται η κάλυψη και θεραπεία του. Η αξιολόγηση παίρνει έτσι, τη μορφή διάγνωσης και θεραπείας των μαθησιακών ελλείψεων. Κι αυτό συντελεί στη μείωση της ενδεχόμενης αγωνίας επιτυχίας ή μη και στη βελτίωση της παρώθησης των μαθητών για μάθηση.

4.7. Θα μπορούσε, τέλος, να υποστηριχθεί, ως συνέπεια των παραπάνω, ότι η *στοχοκεντρική διδακτική πράξη* είναι δηλωτική της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, είναι ασφαλής ένδειξη των επιστημονικών και διδακτικών του ικανοτήτων. Ο ικανός επαγγελματικός εκπαιδευτικός διαφαίνεται και από τη δεξιότητά του στο να διατυπώνει τους στόχους πάνω στους οποίους βασίζεται το διδακτικό του έργο και οι οποίοι στηρίζουν κάθε διδακτική του ενέργεια (Παπαιωάννου, σελ. 101). Για να χρησιμεύσει, βέβαια, η δεξιότητα αυτή ως κριτήριο διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, θα πρέπει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του μόρφωσης και επιμόρφωσης, να ενημερώνεται και να ασκείται στην τεχνική και στους κανόνες της σωστής διατύπωσης των στόχων της καθημερινής διδακτικής του δραστηριότητας.

Συμπερασματικά, το σχολείο για να μπορέσει να εκπληρώσει το ρόλο του θα πρέπει: α) οι στόχοι της εκπαιδευτικής πράξης να καθορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια, πράγμα που απαιτεί να καταγράφονται οι παιδευτικές ανάγκες των ανθρώπων του καιρού μας και του τόπου μας και β) οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφώνονται από θεωρητικές μελέτες και ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες για να είναι ικανοί να επιλέγουν τα καλύτερα μέσα, ώστε να υπηρετούν την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων και διαμέσου αυτών τους σκοπούς της ελληνικής κοινωνίας, όπως διατυπώνονται στα προγράμματα διδασκαλίας και στον καταστατικό χάρτη της Πολιτείας.

Από τα όσα λέχθηκαν, όμως, γίνεται αντιληπτό ότι η διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων δεν είναι απλή μηχανική διαδικασία, που μπορεί να πετύχει με τη συμμόρφωση και μόνο στους κανόνες που διέπουν τη συγγραφή τους. Η Ψυχολογία του παιδιού, η Ψυχολογία της

μάθησης, η χρήση της επιστημονικής μεθόδου και η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία είναι πεδία που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός που εργάζεται στοχοκεντρικά.

Πώς, όμως, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επιτελέσει αυτό το επιστημονικό έργο, αν δεν του εξασφαλίσουμε μια αρχική και συνεχή μόρφωση ανωτέρου επιπέδου; Πώς θα μπορέσουμε να βελτιώσουμε το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας ή να αλλάξουμε την οργάνωση της διδακτικής πράξης χωρίς προηγούμενο πειραματισμό, που θα μας επιτρέψει να ελέγχουμε τις επιθυμητές αλλαγές; Προσωπικά πιστεύουμε, πως είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να πραγματοποιήσουμε μια οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς να επιφέρουμε μια βαθιά ανακαίνιση της εκπαίδευσης βασισμένη σε πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας.

Σημειώσεις

1. Κοιτ. σχετικά Φωτεινοπούλου Θ., *Αλληλοδιδακτική μέθοδος*, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 1, σσ. 141-144
2. Κοιτ. σχετικά α) Εξαρχοπούλου Ν., *Γενική Διδακτική*, том. Α, 1961, σσ. 129-133, β) Ισηγόνη Α., *Γενική Διδακτική*, 1962 σσ.19-21 και γ) Τσιρίμπα Α., *Γενική Διδακτική*, σσ. 108-110
3. Κοιτ. Vial., Les objectifs de la formation des maîtres in Debesse M.et Mialaret G. *Traite des Sciences pédagogiques*, Vol. 7, Paris, P.U.F., 1978, σελ. 242.
4. Έχει δημοσιευτεί στο Φ.Ε.Κ 107 Α/1982
5. Κοιτ. σχετικά με το σκοπό της ελληνικής Παιδείας το άρθρο 16 παράγρ. 2 του ελληνικού Συντάγματος
6. Κοίτα σχετικά με σκοπό του Δημοτικού Σχολείου άρθρο 4 Ν1566/85 και με τους σκοπούς της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων στο Π.Ι., Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, 1999 και ΦΕΚ 93/1999.

Βιβλιογραφία

- Antoine, P. (1970) Définition des objectifs pédagogiques, *Enseignement programmé*, sept. 1970.
- Βάμβουκας, Μ. (1984) Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωστικών, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Bonboir, A. et al. (1974) *Pédagogie pour demain*, Paris, P.U.F.
- Bonora, D. (1973) Les buts de l'éducation in Reuchlin M., *Traite de psychologie appliquée*, Paris, P. U. F, tome 6.
- De Ketele, J-M. (1975) Les problèmes des objectifs dans le cadre d' une "préparation de leçon » in *Les Sciences de l' Education*, 1, 7-51.
- De Landsheere, V. et G. (1975) Définir les objectifs de l' éducation, Paris, P.U.F.
- Flanagan, J.C. (1967) L'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation, in *Bulletin de Psychologie*, Paris, 1967 n. spécial Psychologie, et éducation, 763-769.
- Κασσωτάκη, Μ. (1981) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Leon, A. (1980) Introduction l'histoire des faits éducatifs, Paris, P.U.F. 103-148.

- Lumbroso, M. (1976) La définition des objectifs, in *L' école et la Nation*, 266, 30-34
- Bloom, B. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* tome 1, Montréal, Education Nouvelle.
- Krathwohl, D. (1970) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* tome 2, Montréal, Education Nouvelle.
- Harrow, A. (1970) *Taxonomie des objectifs pédagogiques* tome 3, Montréal, Education Nouvelle.
- Μαρκαντώνη, Ι. (1973) *Προλεγόμενα εις σχέδιον μακροταξινόμιας των παιδαγωγικών αντικειμένων*, Αθήνα.
- Μαραθεύτη, Μ. (1972-1973) Διατύπωση διδακτικών στόχων συμπεριφοράς, *Επετηρίς Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου*, 171-176.
- Ξωχέλλη, Π. (1978) *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη, 49-56.
- Παπαιωάννου, Α. (1977) *Σκοποί και στόχοι της Παιδείας*, Λευκωσία.
- Παπαιωάννου, Α. (1978) Εκπαιδευτικοί στόχοι και Αξιολόγηση, Αθήνα, *Νέα Παιδεία*, 4, 14-17.
- Πετρουλάκη, Ν. (1981) *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι Μεθοδολογία*, Αθήνα, Φελέκη.
- Φλουρή, Γ- Κανδαράκη, Ι. (1979) *Επιστημονικά πλαίσια της παιδαγωγικής*, Αθήνα, Ορόσημο.
- Φράγκου, Χ. (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα, Παπαζήσης, 354-370.
- Χαραλαμπόπουλου, Β. (1982) *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Αθήνα, Gutenberg, 59-79 και 207-215.
- Vandevelde, L. (1975) *Peut-on préciser les objectifs en éducation*, Bruxelles, Ed, LABOR.
- Ματσαγγούρα, Η. (1983) Εφαρμογή της γνωστικής ταξινόμιας του Bloom στη διδακτική πράξη, Αθήνα, *Σχολείο και Ζωή*, Φεβ.-Μαρτίου.
- Γεωργούση, Π. (1980) Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών σκοπών, Αθήνα, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τ. 285 και 286.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κ. Ι. Δαλακούρα
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

What does “being or becoming teacher” mean today for the female students of the so called teachers’ faculties? Which representations and historical properties of the teaching profession construct nowadays the perception of the “teacher” and the “teaching work”? The paper presents the results of a research concerning the female future teachers’ professional identity. Thereby their subjectivities, self perception as ‘professionals’ and their understandings about the “the teacher as carer” are studied as essential and indicative parameters of the construction/content of their professional identity. Subjectivity, professionalism and care are the categories used for the qualitative content analysis chosen as the research method of the issue.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός, επαγγελματική ταυτότητα, αναπαραστάσεις, επαγγελματισμός, υποκειμενικότητα, φροντίδα.

0. Εισαγωγή

Τι σημαίνει σήμερα για τις γυναίκες που φοιτούν στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές το να «είσαι/γίνεις» εκπαιδευτικός; Ποιες αναπαραστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας και ποια στοιχεία ιστορικότητας του επαγγέλματος συγκροτούν σήμερα το περιεχόμενο των εννοιών «εκπαιδευτικός» και «εκπαιδευτικό έργο»;

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα πρώτα αποτελέσματα μιας προσπάθειας εμπειρικής μελέτης της επαγγελματικής ταυτότητας των γυναικών εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στον επαγγελματισμό, στην υποκειμενικότητα και στην ηθική της φροντίδας των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως οι διαστάσεις αυτές της ταυτότητάς τους φαίνεται να συγκροτούνται κάτω από την επίδραση των αναπαραστάσεών τους και των «λόγων» (οικογενειακού, κοινωνικού) για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαμόρφωση και το περιεχόμενο της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των γυναικών εκπαιδευτικών, στη συγχρονική και ιστορική τους διάσταση, ο τρόπος που οι ίδιες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη θέση τους στο χώρο της εκπαίδευσης και η στάση τους απέναντι σε παραδοσιακά συνδεδεμένες με το επάγγελμα έννοιες και πρακτικές έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης από τη στρουκτουραλιστική και μετα-στρουκτουραλιστική κυρίως

κατεύθυνση της φεμινιστικής θεωρίας και έρευνας (Jaggar & Young, 1998, Thompson, 2003). Ειδικότερα, η μελέτη του επαγγελματισμού των γυναικών εκπαιδευτικών, των υποκειμενικοτήτων τους και της έννοιας της φροντίδας καταλαμβάνει ιδιαίτερη θέση στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, αφενός λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το περιεχόμενό τους -καθώς διαφοροποιείται κάτω από την επίδραση της σύγχρονης πολιτικής θεωρίας (ειδικότερα, της φιλελεύθερης δημοκρατίας), της εκπαιδευτικής πολιτικής και της φεμινιστικής κριτικής- και, αφετέρου, λόγω της σπουδαιότητάς τους ως παραμέτρων ανάλυσης στη μελέτη των ταυτοτήτων¹.

Στον αγγλοσαξονικό κυρίως χώρο έρευνας, οι θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις σχηματοποιούν το περιεχόμενο των εν λόγω εννοιών στην επαγγελματική κατηγορία 'εκπαιδευτικός' όπως παρακάτω:

Η έννοια του επαγγελματισμού, όπως αναδύεται μέσα από το σύγχρονο λόγο της πολιτικής και ειδικότερα της εκπαιδευτικής πολιτικής (λόγος των πολιτικών κομμάτων, της πολιτικής ηγεσίας και του συνδικαλισμού), προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας, αποβαίνοντας έτσι έννοια "τεχνοκρατική" με πραγματιστικό περιεχόμενο: ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό, αντιμετωπίζεται ως "μέσο" εφαρμογής των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων, και ως σημαντικός φορέας υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Dillabough, 1999). Έτσι, η έννοια του επαγγελματισμού συνδέεται επιπλέον και με την ικανότητα εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, με αποτέλεσμα να αποβαίνει ιδιότητα/στάση άκρως "τεχνική" και μετρήσιμη. Η διαφοροποίηση αυτή του επαγγελματισμού συνδέεται με την "τοποθέτηση" του σχολείου στο χώρο της αγοράς και την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης από μέρους του κράτους ως σημαντικού παράγοντα μετασχηματισμού ενός έθνους σε οικονομική δύναμη, στο πλαίσιο ενός είδους νέο-φιλελεύθερου ορθολογισμού, που τοποθετεί την εκπαίδευση πιο αποτελεσματικά στο πλαίσιο της καπιταλιστικής ιεράρχησης (Dillabough, 1999).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αντιμετώπιση αυτή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή του με ορθολογιστικά χαρακτηριστικά -σε αντίθεση με την παραδοσιακή του αντιμετώπιση ως επαγγέλματος "φροντίδας και κοινωνικής προσφοράς"- συνιστά περισσότερο στάση των επίσημων φορέων της εκπαίδευσης και δεν αντανακλά απόλυτα τη δημόσια θέση για το επάγγελμα και τον εκπαιδευτικό. Στο χώρο δε των φεμινιστικών προσεγγίσεων προτείνεται μια εκ νέου "από-επαγγελματοποίηση" των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο πλαίσιο της εισαγωγής της ηθικής της φροντίδας στο χώρο του σχολείου (Noddings, 1992, 1994).

Η σύγχρονη λοιπόν αντίληψη περί επαγγελματισμού δημιουργεί δυο αξιολογικά συγκρίσιμες "κατηγορίες" επαγγελματικής ταυτότητας: την «ανώτερη», αυτή που προσδιορίζεται από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά και την «κατώτερη», αυτήν από την οποία απουσιάζουν. Καθώς δε τα χαρακτηριστικά αυτά παραδοσιακά συνδέονται με την ανδρική κοινωνικο-οικονομική δράση και συμπεριφορά, η ανώτερη επαγγελματική ταυτότητα γίνεται συνώνυμη της ανδρικής και η κατώτερη ταυτίζεται με τη γυναικεία.

Η υποκειμενικότητα, στο πλαίσιο της μετα-στρουκτουραλιστικής θεωρίας, ορίζεται «ως ο τρόπος/-οι με τον οποίο/ους το άτομο οργανώνει το περιεχόμενο των εμπειριών, των εικόνων, των αναμνήσεων κλπ. και σχηματοποιεί την εικόνα για τον εαυτό του, την αντίληψη για τον εαυτό του και τους άλλους, και τις δυνατότητες ύπαρξής του στους ποικίλους τομείς δράσης» (Tamboukou, 2000, σελ. 465). Ο ορισμός αυτός της υποκειμενικότητας απορρέει από την αντιμετώπιση της έννοιας του «εαυτού» -στη μεταμοντέρνα φιλοσοφία- ως μιας ετε-

ρογενούς οντότητας με φύση ρευστή, ως «χώρου», πολλαπλών «εαυτών» που δομούνται κάτω από την επίδραση ποικίλων λόγων εξουσίας/γνώσης (Cammack & Kalmbach-Phillips 2002, σελ. 124, Jaggat & Young 1998, σσ. 255-271). Αναφορικά λοιπόν με την επαγγελματική ταυτότητα («εαυτό») η υποκειμενικότητα συνιστά την αυτοαντίληψη του ατόμου ως υποκειμένου επαγγελματικής επιλογής και δράσης και προσδιορίζεται από το βαθμό της προσωπικής εμπλοκής στην αξιολόγηση των εργασιακών παραμέτρων και στο σχεδιασμό της μελλοντικής επαγγελματικής πορείας. Με την έννοια αυτή η υποκειμενικότητα, ως ενεργητική προσωπική εμπλοκή, είναι γενικά εμφανής στην ανδρική επαγγελματική ταυτότητα και υποτονική στη γυναικεία, παρότι πρόσφατες έρευνες στον ευρωπαϊκό χώρο καταδεικνύουν μια σταδιακά εντονότερη προβολή της γυναικείας υποκειμενικότητας στον εκφερόμενο γυναικείο λόγο (Cammack & Kalmbach-Phillips, 2002, Tamboukou, 2000).

Η έννοια της φροντίδας, ιστορικά συνδεδεμένη με το γυναικείο επαγγελματισμό τόσο ως κριτήριο επαγγελματικής επιλογής όσο και ως συστατικό στοιχείο επαγγελματικής στάσης και συμπεριφοράς, παρότι εξακολουθεί να προσδιορίζει την επαγγελματική ταυτότητα και την υποκειμενικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (Tamboukou, 2000 & 2003), σταδιακά φαίνεται να αποσυνδέεται από τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό. Σε κάποιες μάλιστα μελέτες χαρακτηρίζεται από τις ίδιες τις γυναίκες ως αρνητική παράμετρος, δυναστευτική και περιοριστική για την επαγγελματική τους συμπεριφορά και δράση (Tamboukou, 2000, Cammack & Kalmbach-Phillips, 2002). Η «ηθική της φροντίδας» όμως, που από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 προτάθηκε από τις φεμινίστριες της θεωρίας της διαφοράς των φύλων (gender difference theory ή caring theory) ως ένα ιδεώδες² που θα μπορούσε να αποτελέσει στόχο του σχολείου και μέσο για κοινωνική αλλαγή, (Noddings, 1984) έχει προκαλέσει ευρεία συζήτηση στο πλαίσιο της φεμινιστικής φιλοσοφίας, για το κατά πόσο λειτουργεί θετικά για την επανεκτίμηση του γυναικείου επαγγελματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης ή ενδυναμώνει το έμφυλο περιεχόμενό του (Thompson, 2003, σσ. 12-13, 15-17, 25-28).

2. Μέθοδος και τεχνικές έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των αναπαραστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών και του περιεχομένου που εμφανίζονται να παίρνουν οι εν λόγω έννοιες στη συγκεκριμένη κατηγορία ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφεί: α) το περιεχόμενο που προσλαμβάνει η έννοια του επαγγελματισμού στη συγκεκριμένη κατηγορία ταυτότητας, β) αν και σε ποιο βαθμό η έννοια της φροντίδας εξακολουθεί να προσδιορίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα, γ) πώς αντιλαμβάνονται οι γυναίκες μέλλουσες εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους ως υποκείμενα επαγγελματικής επιλογής και δράσης. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται προσωπικά στην αξιολόγηση των εργασιακών παραμέτρων, στην τελική επαγγελματική επιλογή και στο σχεδιασμό της μελλοντικής επαγγελματικής τους πορείας, και δ) τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητριών (που έλαβαν μέρος στην έρευνα) ως προς τις αναπαραστάσεις και το περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και πήραν μέρος προπτυχιακές φοιτήτριες του Τμήματος και φοιτήτριες του “Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης εκπαιδευτικών/σχολικών ψυχολόγων στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων” της ίδιας Σχολής. Συγκεκριμένα,

συμμετείχαν οι φοιτήτριες του Ε' εξαμήνου των ετών 1999-2004 οι οποίες επέλεξαν το μάθημα "Εκπαίδευση και Φύλο" από το προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος και φοιτήτριες του Β' και Γ' εξαμήνου του Μεταπτυχιακού. Η επιλογή του πληθυσμού αυτού έγινε με το σκεπτικό ότι οι μεν προπτυχιακές φοιτήτριες δεν είχαν ακόμη παρακολουθήσει, έως το χρόνο της έρευνας, κανένα μάθημα σχετικό με το φύλο, ενώ οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες επιλέχθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο -καθώς η έρευνα συνεχίζεται- κατά πόσο διαφοροποιείται το περιεχόμενο των εννοιών αυτών στις αντιλήψεις και στη συνείδηση των φοιτητριών, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους και τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, μαθήματα και προγράμματα που προσεγγίζουν την εκπαίδευση κάτω από την οπτική του φύλου.

Οι προπτυχιακές φοιτήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα και γραπτώς στο ερώτημα "γιατί επέλεξαν τις σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή", ενώ για τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Η ανάλυση του υλικού της έρευνας (τόσο των κειμένων/απαντήσεων στο ερώτημα όσο και των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων) έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων με τις τεχνικές της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης (Μπονιδής, 1998, σσ. 137-139, Μπονιδής, 2004, σσ. 99-118, 128-134).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Επεξεργασία των απαντήσεων των προπτυχιακών φοιτητριών

3.1.1. Υποκειμενικότητα και επιλογή επαγγέλματος

Αρχικά διαφαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή σπουδών συνιστά *συνειδητή, προσωπική επιλογή των φοιτητριών*, είτε ως αποτέλεσμα της καλής επίδοσης στα θεωρητικά μαθήματα και/ή της κακής ή χαμηλής επίδοσης στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης -οπότε εμφανίζεται ως αναγκαστική επιλογή- είτε ως αποτέλεσμα της "κλίσης" τους, του "μεγαλύτερου ενδιαφέροντός" τους για τα μαθήματα αυτά ή και της "έμφυτης" -όπως υποστηρίζουν- "τάσης" τους για τα ίδια μαθήματα.

- "Ανέκαθεν ως μαθήτρια είχα καλές επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα. Τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Χημεία, καθώς και οι καθηγητές που τα δίδασκαν, ήταν ο προσωπικός μου εφιάλτης".
- " Η επιλογή θεωρητικής κατεύθυνσης έγινε συνειδητά στην Α' Λυκείου, όταν δηλαδή ήρθα σε πρώτη επαφή με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, σε συνδυασμό βέβαια με την αδυναμία μου στα θετικής κατεύθυνσης μαθήματα".
- "Ο βασικότερος λόγος που με ώθησε να επιλέξω την τρίτη Δέσμη ήταν το γεγονός πως είχα κλίση στα φιλολογικά μαθήματα. Αυτή η κλίση με επηρέασε με αποτέλεσμα να τα προτιμώ από αυτά της πρακτικής κατεύθυνσης".
- "Επέλεξα τη Γ' Δέσμη, γιατί βρήκα ενδιαφέροντα τα θεωρητικά μαθήματα, κυρίως την Ιστορία και τα Αρχαία, με την έννοια ότι πρόσφεραν μια γνωριμία με το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε εποχής".
- "Από πολύ νωρίς ανακάλυψα μια έμφυτη τάση προς τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης, όπου υπερέιχα έναντι των θετικών μαθημάτων".

Ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται η προσθήκη σε κάποιες από τις απαντήσεις, πως “ανακάλυψαν” το “ενδιαφέρον ή την κλίση” τους αυτή ήδη “σε πολύ μικρή ηλικία”.

- “Από τις πρώτες κίολας τάξεις του Δημοτικού ανακάλυψα την κλίση μου στα θεωρητικά και φιλολογικά μαθήματα, πράγμα που με έκανε να επιλέξω την Τρίτη Δέσμη χωρίς κάποιο άλλο δίλημμα”.
- “Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ... είχα αποφασίσει ότι θα ακολουθήσω τη θεωρητική κατεύθυνση”.
- “Από μικρή θυμάμαι τον εαυτό μου να επιθυμεί να γίνει εκπαιδευτικός, δασκάλα, όπως έλεγα τότε...”

Ακόμη και στην περίπτωση της ισόβαθμης επίδοσής τους στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ή απουσίας δυσκολίας στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων των μαθημάτων αυτών, η κλίση, το ενδιαφέρον για τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης, ή η αξιολόγηση των μαθημάτων αυτών ως πιο ουσιωδών φέρεται ως το βασικό κριτήριο-αίτιο της συγκεκριμένης επιλογής.

- “Δεδομένης της καλής επίδοσής μου στα πρακτικά και θεωρητικά μαθήματα εξίσου, αυτό που βάρυνε αποκλειστικά στην επιλογή της θεωρητικής κατεύθυνσης ήταν η ιδιαίτερη κλίση και αγάπη για τα φιλολογικά μαθήματα ...”.
- “Ενώ δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα στα θετικά μαθήματα, ωστόσο θεωρούσα πιο ενδιαφέροντα από άποψη αξίας τα Αρχαία και την Ιστορία”.

Έτσι, το είδος των σπουδών φαίνεται αρχικά να είναι προϊόν προσωπικής επιλογής των φοιτητριών και οι υποκειμενικότητές τους να προσδιορίζονται ενεργητικά από το “εγώ” (χρησιμοποιείται το ρήμα σε πρώτο πρόσωπο ενικό: θεώρησα, αποφάσισα, ανακάλυψα). Αν όμως συνεξεταστεί με τις πρώτες αυτές αιτιολογήσεις και η λοιπή επιχειρηματολογία, τότε:

- α) Η παρουσία του “εγώ” υποχωρεί σε δεύτερο επίπεδο και η επιλογή αποδεικνύεται έμμεσα προσωπική και άμεσα ως επίδραση/απόφαση άλλων υποκειμένων (γονέων, προσώπων του οικογενειακού/κοινωνικού περιβάλλοντος)

Ειδικότερα, οι γονείς φαίνεται να είναι αυτοί που ουσιαστικά αποφασίζουν για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των υποκειμένων της έρευνας. Στο λόγο των φοιτητριών, παρουσιάζονται να προβάλλουν το συγκεκριμένο επάγγελμα ως το καταλληλότερο/ιδανικό για τη γυναίκα και είναι αυτοί που προκειμένου να “βοηθήσουν” στην επιλογή σπουδών, “υπενθυμίζουν την κλίση (των κοριτσιών) στα θεωρητικά μαθήματα”.

- “Δε θα πρέπει να παραλείψω πως για κάποια περίοδο, όταν σκεφτόμουν και τη νομική κατεύθυνση, οι γονείς μου έλεγαν πως μια γυναίκα στην οποία η κοινωνία έχει φορτώσει πλήθος υποχρεώσεων, δε θα καταφέρει να επιβιώσει εκεί... μου ξεκαθάρισαν τις επιλογές μου χωρίς βέβαια να ήταν πιεστικοί”.
- “... Οι γονείς συνιστούσαν να ακολουθήσω την πορεία άλλων γνωστών κοριτσιών που σπούδαζαν στη Φιλοσοφική... Συγγενικό μου πρόσωπο με συμβούλεψε να προτιμήσω τη Φιλοσοφική, καθώς ήταν το κατάλληλο επάγγελμα για γυναίκα”.
- “Οι γονείς μου συχνά με ενίσχυαν προς την κατεύθυνση αυτή, τονίζοντάς μου πόσο καλή θα ήμουν σε ό,τι έχει σχέση με τα γλωσσικά μαθήματα”.

Άλλες φορές η οικογενειακή επαγγελματική παράδοση και/ή η λειτουργία των φιλόλογων καθηγητών ως προτύπων είναι παράγοντες που κατευθύνουν συνειδητά ή ασυνειδητά την επιλογή σπουδών.

- “Εξαιρώντας τη μητέρα μου, όλοι σχεδόν οι υπόλοιποι συγγενείς ακολούθησαν τη Φιλοσοφία και γενικά τις θεωρητικές σπουδές...”

“Ο πλούτος των γνώσεων των φιλολόγων με εντυπωσίαζε πάντα και μου προκαλούσε θαυμασμό”.

- “ Το ερέθισμα να ακολουθήσω τελικά την Τρίτη Δέσμη ήρθε στη Β' Λυκείου από τη φιλόλογο μου. Εντυπωσιάστηκα από τον τρόπο που έκανε τη διδασκαλία του μαθήματός της. Εντυπωσιάστηκα τόσο ώστε άρχισαν σιγά σιγά να με ενδιαφέρουν τα φιλολογικά μαθήματα”.

Επιβεβαιωτικό της προαναφερόμενης θέσης είναι πως και οι ίδιες οι φοιτήτριες κάποιες φορές αναγνωρίζουν πως η επιλογή τους πιθανόν να συνιστά ασυνειδητή ή και συνειδητή επίδραση του οικογενειακού/κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Ενώ στην περίπτωση των φοιτητριών που αναρωτιούνται σήμερα γιατί επέλεξαν τις σπουδές αυτές ενώ τα κατάφεραν πολύ καλά στα θετικά μαθήματα, προβάλλεται με καθαρότητα η απουσία αυτή του «ενεργητικού» υποκειμενικού παράγοντα κατά την περίοδο της επιλογής των σπουδών.

- “Οι γονείς μου ποτέ δε με επηρέασαν στην επιλογή του επαγγέλματος αυτού ... Κατά βάθος όμως γνώριζα ότι επιθυμία τους ήταν να ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού...”.

- “Περισσότερο μπορώ να πω ότι θεωρούσα ενδιαφέροντα τα θετικά μαθήματα, καθώς και πιο ξεκούραστα στον τρόπο του διαβάσματος. Η απορία τώρα είναι γιατί δεν τα ακολούθησα...”

- “Ήταν όμως προσωπική επιλογή ή οικογενειακή προτίμηση που είχε εμφυτευτεί βαθιά μέσα μου; τότε δεν ήμουν σε θέση ούτε να αναρωτηθώ. Τώρα όμως;”

- “Διάλεξα την Τρίτη Δέσμη, ενώ η Φυσική, τα Μαθηματικά και η Χημεία μου άρεσαν πολύ περισσότερο... Πίστευα όμως έχοντας προφανώς επηρεαστεί από τις κοινωνικές προκαταλήψεις ... πάντα θα έχω πιστεύω την απορία τι θα είχε συμβεί αν είχα πάει σε μια θετική σχολή που τόσο μου άρεσε”.

Αυτό πάντως που καταδεικνύει η παράμετρος των άλλων στην επαγγελματική επιλογή των φοιτητριών είναι αφενός, ότι η εικόνα των υποκειμένων για τον εαυτό τους -αναφορικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους υπόσταση και πορεία- διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό έως και καθορίζεται από το πώς οι “άλλοι” αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τους υπόσταση και αφετέρου, ότι έμμεσα αποσειούν τη προσωπική τους ευθύνη για το σχεδιασμό της επαγγελματικής τους ζωής:

“Από μικρή άκουγα στο οικογενειακό μου περιβάλλον την πρόταση όταν μεγαλώσεις να γίνεις μια καλή καθηγήτρια και έτσι ασυνείδητα έγινε στόχος ζωής. Η επιλογή αυτή με έκανε να νιώθω περισσότερο ασφαλής...”

β. Το περιεχόμενο της υποκειμενικότητας προσδιορίζεται όχι με κριτήρια ατομικότητας αλλά με κοινωνικά κριτήρια (κοινωνική προσφορά, μέριμνα για τους άλλους).

Η επαγγελματική επιλογή δηλαδή καθορίζεται από την έννοια της κοινωνικής προσφοράς αλλά και της μητρικής στάσης/ φροντίδας προς τους μαθητές/-τριες. Το συγκεκριμένο επάγγελμα επιλέγεται, γιατί μέσω της διδασκαλίας και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία πολιτών με κριτικό πνεύμα, στην καταπολέμηση των προλήψεων και στη βελτίωση της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας.

- “Πίστευα, δηλαδή, και εν μέρει ακόμη πιστεύω ότι μέσω της εκπαίδευσης δίνεται η δυνα-

τότητα να βελτιωθούν πολλά στοιχεία που συνθέτουν τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Μπορούν να καταπολεμηθούν προκαταλήψεις, να αναθεωρηθούν κοινωνικά κατεστημένα, να επιτευχθεί η κοινωνική ευαισθητοποίηση για διάφορα θέματα, να γίνει η σκέψη των πολιτών πιο ανοιχτή, πιο κριτική...”.

Η συμβολή τους όμως στην “αναμόρφωση/βελτίωση” της κοινωνίας προβάλλει έμμεσα, μέσω των μαθητών/-τριών, και όχι άμεσα· το υποκείμενο παραμένει σε δεύτερο πλάνο τόσο ως προς τη σύνδεσή του με το κοινωνικό σύνολο, όσο και ως προς την αποκόμιση ωφελειών από την άσκησή του επαγγελματός του, με αποτέλεσμα η ατομικότητα να “χάνεται” και το “υποκείμενο” να λαμβάνει υπόσταση μέσω των άλλων.

3.1.2. Φροντίδα και επαγγελματική ταυτότητα

Η γενικότερη κοινωνική προσφορά μέσω της επαγγελματικής επιλογής εξειδικεύεται και κυριαρχεί ως φροντίδα και μέριμνα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Σε σημαντικό αριθμό απαντήσεων η αγάπη για τα παιδιά, η ανάγκη συναναστροφής με αυτά, η διάθεση προσφοράς γνώσεων και η επιδίωξη της συμβολής στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους προβάλλουν ως στοιχεία σημαντικά για τις φοιτήτριες και συνιστούν στοιχεία αιτιολόγησης της επιλογής του είδους των σπουδών τους.

–“Τη στροφή μου αυτή την αποδίδω και στο ότι πάντα έτρεφα μια αγάπη για τα παιδιά και μου άρεσε ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στη μετάδοση γνώσεων και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού”.

–“Είχα και έχω ιδιαίτερη αγάπη και αδυναμία στα παιδιά και με γοήτευε το γεγονός ότι θα συνέβαλα και εγώ κατά κάποιο τρόπο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους ...”.

Χαρακτηριστικό είναι πως η φροντίδα αναγνωρίζεται ως συστατικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους και παράλληλα ως αναμφισβήτητη διάσταση του επαγγέλματος της γυναίκας εκπαιδευτικού, ως μέρος της “εργασίας” τους, όπως την αντιλαμβάνονται.

–“Γενικά από μικρή πίστευα πως ταιριάζει περισσότερο σε μένα και στην προσωπικότητά μου να γίνω καθηγήτρια και να ασχολούμαι με παιδιά...”

–“Πιστεύω ότι λόγω κυρίως χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς μου και κάποιων ευαισθησιών που έχω μου ταιριάζει περισσότερο να συναναστρέφομαι με παιδιά μικρής ηλικίας”.

–“Πάντα με γοήτευε η διδασκαλία ... (ο παιδαγωγός) μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και να τους ανοίξει το παράθυρο της γνώσης”.

–“Η καθηγήτρια είναι κατά τη γνώμη μου μια δεύτερη μητέρα για τους μαθητές... Είναι πολύ αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι μαθητές στηρίζουν το μέλλον τους πάνω της και αυτή προσπαθεί με όλα τα μέσα να τους βοηθήσει να πραγματοποιήσουν τα σχέδιά τους”.

Η διδασκαλία δηλαδή, στο λόγο τους μεταβάλλεται σε ανατροφή και η εκπαιδευτικός σε “δευτέρα”, “πνευματική μητέρα”. Η κοινωνική μητέρα του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, φαίνεται έτσι, σύμφωνα με τα κίνητρα της επαγγελματικής επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος, να επιβιώνει ως τις μέρες μας.

3.1.3. Επαγγελματισμός – αναπαραστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας.

Πρωταρχικά, η έννοια της φροντίδας, έτσι όπως αυτή υπεισέρχεται στην επιλογή και στις αναπαραστάσεις των φοιτητριών για την άσκηση του επαγγέλματος προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και ταυτόχρονα διαφοροποιεί, σε σχέση με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, την έννοια

του επαγγελματισμού: Ο επαγγελματικός χώρος αντιμετωπίζεται, όπως διαφάνηκε, με όρους του οικογενειακού. Πιο συγκεκριμένα το επάγγελμα της εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται ως προέκταση του οικογενειακού ρόλου, του ρόλου της μητέρας ή της μεγάλης αδελφής. Έτσι, το σημαντικότερο που προκύπτει είναι η εμπλοκή των δυο χώρων, του ιδιωτικού και του δημόσιου, με έναν τρόπο που τα όρια μεταξύ αυτών καθίστανται ασαφή στο λόγο και συνεπώς στη συνείδηση/αντίληψη των φοιτητριών.

Επιπλέον, η παράμετρος της κοινωνικής προσφοράς έτσι όπως υπεισέρχεται στα κριτήρια σπουδών αφαιρεί από τον επαγγελματισμό κάθε τεχνοκρατική διάσταση. Ο επαγγελματισμός εννοείται ως αρτίωση της προσωπικότητας του επαγγελματία: η κοινωνική προσφορά, η ανθρωπιστική θέαση των σπουδών και της άσκησης του επαγγέλματος (πλούτος γνώσεων, συγκρότηση προσωπικότητας) επανέρχονται συνεχώς στην επιχειρηματολογία-αιτιολόγηση της επαγγελματικής επιλογής.

“Θεώρησα πως θα με βοηθούσε στην πνευματική μου ανάπτυξη και καλλιέργεια, θα διέυρνε τους πνευματικούς μου ορίζοντες, θα συντελούσε στην απόκτηση γλωσσικής ευχέρειας, καθώς επίσης θα συνέβαλε στην απόκτηση κριτικής σκέψης...”

“Γιστεύω ότι μέσα από τα θεωρητικά μαθήματα μπορούμε να έρθουμε πιο κοντά στον άνθρωπο ... να εκφράζουμε ελεύθερα τις απόψεις μας, να νιώθουμε κυρίαρχοι του εαυτού μας ...”

Η αποτελεσματικότητα κατά την άσκηση του επαγγέλματος δεν προβάλλει ως ανεξάρτητος στόχος –σπουδών και πράξης–, αλλά θεωρείται “φυσική απόρροια” της “ξεχωριστής προσωπικότητας” –που συναρτάται με το είδος αυτό των σπουδών. Ο πλούτος δηλαδή των γνώσεων και η ολοκληρωμένη προσωπικότητα είναι τα στοιχεία που – κατά την άποψη της πλειοψηφίας των φοιτητριών– καθιστούν τον/την εκπαιδευτικό “εκλεκτό/ή” δάσκαλο/α, και στην απόκτηση αυτών των στοιχείων στοχεύει η συγκεκριμένη τους επιλογή σπουδών. Επιπλέον, η ίδια η αποτελεσματικότητα συνδέεται με τη θετική επίδραση στην προσωπικότητα των μαθητών/-τριών και όχι με την επιτυχία κατά την εφαρμογή/υλοποίηση των προγραμμάτων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, παράμετρο στην οποία οι φοιτήτριες δεν αναφέρονται καθόλου.

Μεταξύ των πορισμάτων της πρώτης αυτής επεξεργασίας, ιδιαίτερα σημαντική για την έννοια του επαγγελματισμού παρουσιάζεται α) η έντονη λειτουργία της διχοτομίας του φύλου (άνδρας-γυναίκα) κατά την επιλογή του επαγγέλματος και β) η σύνδεση της επαγγελματικής επιλογής με τη μελλοντικά επιδιωκόμενη δημιουργία οικογένειας.

α) Ειδικότερα, το συγκεκριμένο επάγγελμα, της φιλόλογου, κρίνεται ως “γυναικείο επάγγελμα” με βάση την “καταλληλότητά” του για το γυναικείο φύλο.

“... το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως ελεγαν, ήταν πολύ καλό για μια γυναίκα”.

“... λειτούργησαν και τα κοινωνικά στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία στα κορίτσια ταιριάζουν περισσότερο τέτοια επαγγέλματα”.

“Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το ιδανικό για μια γυναίκα...”

“Νομίζω είναι από τα καλά επαγγέλματα που μπορεί να κάνει μια γυναίκα...”

Η “πρόκριση” δε αυτή του επαγγέλματος ως “κατάλληλου” για τη γυναίκα στηρίζεται στο περιορισμένο ωράριο, “που είναι αναγκαίο για τη γυναίκα”, στις αποδοχές “που είναι ικανοποιητικές για γυναίκα”, και στα χαρακτηριστικά της λειτουργίας του (διδασκαλία/ανατροφή, φροντίδα, υποστήριξη) τα οποία συνδέονται με τη γυναικεία φύση, επιχειρηματολογία που προβάλλει εμφανώς τη διαβάθμιση του επαγγελματισμού σε “ανώτερο/ανδρικό” και “κατώτερο/γυναικείο”.

“... το ωράριο του φιλολόγου είναι αρκετά μικρότερο από άλλων επαγγελματιών κι έτσι αφήνει ελεύθερο χρόνο και για το σπίτι, πράγμα πολύ σημαντικό για μια γυναίκα”.

- “... Οι διακοπές (Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι), το καθημερινό πρόγραμμα 7-2 δίνει τη δυνατότητα στη γυναίκα να μπορεί να δημιουργήσει καριέρα, αλλά να έχει παράλληλα και οικογένεια ...”.
- “Είναι ένα επάγγελμα που προσφέρει ασφάλεια, σιγουριά, αποδοχές ικανοποιητικές για μια γυναίκα”.

Σε κάποιες περιπτώσεις βέβαια φοιτητριών αναγνωρίζεται ότι στην επαγγελματική τους επιλογή βάρυναν τα κοινωνικά στερεότυπα και η συνείδηση των πολλαπλών ρόλων και αναρωτιούνται “πώς θα ήταν αν είχαν κάνει μια άλλη επιλογή”.

- “Πίστευα όμως, έχοντας προφανώς επηρεαστεί από τις κοινωνικές προκαταλήψεις πως μια γυναίκα που τελειώνει μια τέτοια Σχολή δε θα είχε τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές με έναν άνδρα ... πάντα θα έχω πιστεύω την απορία τι θα είχε συμβεί, αν είχα πάει σε μια θετική Σχολή, που τόσο μου άρεσε”.

Από το “γυναικείο” επαγγελματισμό, απουσιάζει ολοκληρωτικά η έννοια και ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας: η εργασία αντιμετωπίζεται ως καθαρός βιοπορισμός και όχι ως φιλοδοξία προσωπικής καταξίωσης ή ανάδειξης και κατάκτησης θέσεων στην επαγγελματική ιεραρχία. Όπου δε τυχαίνει να αναφέρεται η λέξη “σταδιοδρομία”/“καριέρα”, έχει το περιεχόμενο της “εργασίας” περισσότερο παρά της φιλοδοξίας της επαγγελματικής εξέλιξης.

- “Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδανικό για γυναίκα, που ενδιαφέρεται να συνδυάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο επάγγελμα και προσωπικές φιλοδοξίες καριέρας”.
- “... δίνει τη δυνατότητα στη γυναίκα να μπορεί να δημιουργήσει τόσο μια καριέρα, αλλά να έχει παράλληλα και οικογένεια, χωρίς να έχει προβλήματα καριέρας...”.

β) Ο επαγγελματικός προσανατολισμός φαίνεται να συναρτάται άμεσα με το μελλοντικό οικογενειακό προγραμματισμό. Οι φοιτήτριες οδηγούνται στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος, επειδή οι συνθήκες εργασίας σ’ αυτό δεν προβάλλουν “σοβαρά εμπόδια” στη δημιουργία και στη διατήρηση οικογένειας, η οποία προβάλλει ως ο αδιαμφισβήτητος και κυρίαρχος στόχος ζωής. Το επάγγελμα έτσι “υποβαθμίζεται”, αντιμετωπίζεται με όρους που αντιφάσκουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις και δίνουν τον κυρίαρχο τόνο στην έννοια και στο περιεχόμενο του γυναικείου επαγγελματισμού.

Συνεπώς, η γυναικεία επαγγελματική ταυτότητα σκιαγραφείται ως μη ανταγωνιστική, περιορισμένα αποδοτική και «αφερέγγυα» για τη στήριξη μεταρρυθμιστικών αλλαγών.

3.2. Συγκριτική επεξεργασία των απαντήσεων των μεταπτυχιακών φοιτητριών

Χαρακτηριστικές είναι οι αντιθέσεις αναφορικά με τα ανωτέρω που εμφανίζονται στις απαντήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών. Οι δυο εκ των τριών φοιτητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι η επιλογή των σπουδών τους δεν ήταν συνειδητή, αλλά αποτέλεσμα της απουσίας προσωπικής επαγγελματικής συνειδητοποίησης και της επιδρασης/απόφασης άλλων υποκειμένων/παραγόντων, παρότι παράλληλα αποδέχονται ότι είχαν μεγαλύτερη κλίση/ενδιαφέρον για τα φιλολογικά μαθήματα.

- “Καταρχήν δεν ήμουν συνειδητοποιημένη όταν επέλεξα τη Σχολή. Δεν ήταν η πρώτη μου επιλογή, δεν το είχα σκεφτεί ποτέ” (1^η συμμετέχουσα).
- “Και το άσχημο, ας πούμε, ήταν, το οποίο διαπίστωσα πολύ αργότερα βέβαια, ότι εκείνη την περίοδο δεν καταλάβαινα ότι επηρεάζομαι, δηλαδή όταν πήγα τρίτη δέσμη, θεωρούσα ότι

η επιλογή είναι δική μου, καθαρά δική μου, όχι όλων των άλλων, κι όχι ότι εγώ εκτελούσα τις εντολές των γύρω” (2^η συμμετέχουσα).

Ειδικότερα, αναγνωρίζουν πολύ καθαρά και αναφέρονται εκτενώς στην επίδραση είτε του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος είτε της οικογένειας (ιδιαίτερα της μητέρας) είτε των καθηγητών του σχολείου, που συνέδεαν το είδος το σπουδών με τον παράγοντα φύλο, τόνιζαν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που αφήνουν περιθώρια στη γυναίκα για απρόσκοπτη άσκηση των καθηκόντων της στο πλαίσιο της οικογένειας και παρουσίαζαν την επαγγελματική αποκατάσταση για τα κορίτσια με σπουδές στις θετικές επιστήμες, ως δυσκολότερη.

- “Όλοι μου έλεγαν ‘ε τώρα κορίτσι, πρώτη δέσμη, και τι θα κάνεις από κει, και τι δουλειά θα κάνεις εσύ εκεί πέρα;’ και η πλειοψηφία απ’ τα άτομα με τα οποία συζητήσα ήταν αυτής της γνώμης...” (2^η συμμετέχουσα).
- “Ο καθηγητής που μου έκανε Αρχαία μου είπε ότι το να είσαι καθηγήτρια είναι καλό επάγγελμα για γυναίκα. Κι όταν τον ρώτησα γιατί, γιατί παίρνεις άδειες, γιατί καλοκαίρι, Χριστούγεννα, Πάσχα, διακοπές, ωράριο μειωμένο για να ‘σαι με τα παιδιά σου, το θεωρούσε ιδανικό.” (3^η συμμετέχουσα).
- “...πρέπει να πω ότι μ’ επηρέασε και η μαμά μου, έλεγε, αν γίνεις νηπιαγωγός, θα πηγαίνεις 4-5 ώρες με τα παιδάκια, για γυναίκα είναι πολύ καλό επάγγελμα, θα γυρνάς σπίτι σου, μετά θα κάθεσαι το καλοκαίρι, θα κάθεσαι τα Χριστούγεννα, θα κάθεσαι το Πάσχα, τα κλασικά ξέρεις” (1^η συμμετέχουσα).
- “Απ’ τη μητέρα μου πιο πολύ ... πάντα έλεγε ... να διαλέξεις ένα επάγγελμα που να ‘χεις χρόνο για την οικογένειά σου, χωρίς οικογένεια δε γίνεται. Πού πας χωρίς χρόνο” (1^η συμμετέχουσα).

Επίσης, ενώ δηλώνεται ότι η προσφορά προς τους μαθητές αποτέλεσε κριτήριο επιλογής, το “εγώ” των φοιτητριών δε φαίνεται να “διαλύεται” πίσω από τη μέριμνα για τους άλλους. Παραμένει “συγκροτημένο”, έντονα προβαλλόμενο ως ενεργητικό υποκείμενο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

- “Καταρχήν (είναι σημαντικό το επάγγελμα) γιατί διαμορφώνει τις προσωπικότητες εκατοντάδων παιδιών, αυτό, και είναι πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή έχεις μπροστά σου κάθε ώρα 20-30 παιδιά και μπορείς μέσα από κάθε λέξη που θα πεις να τους αφήσεις πάρα πολλά πράγματα στην ψυχή τους και στο μυαλό τους, πάρα πολλά ... θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να ξέρεις από Ψυχολογία και από Παιδαγωγική και να προσέχεις το καθετί που λες μέσα στην τάξη, γιατί φτιάχνεις ανθρώπους εκείνη τη στιγμή. Από εκεί και πέρα δίνεις και γνώσεις φυσικά ...” (1^η συμμετέχουσα).

Η έννοια της φροντίδας, σχεδόν απουσιάζει από τις αναπαραστάσεις των φοιτητριών ως στοιχείο άμεσα συνδεδεμένο με την άσκηση του επαγγέλματος και τον προσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Δεν παρουσιάζεται δηλαδή η ανάγκη συναναστροφής με τα παιδιά ούτε συνδέεται ή παραλληλίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού με αυτόν της μητέρας. Σε μια περίπτωση που αναφέρεται η αγάπη προς τα παιδιά ως παράγοντας στροφής προς το επάγγελμα αυτό, δηλώνεται:

- “... τώρα έχω αλλάξει λίγο, πιο ακαδημαϊκά το βλέπω, αλλά τότε με τα παιδιά ήθελα να ασχοληθώ” (1^η συμμετέχουσα).

Η μεγαλύτερη όμως διαφοροποίηση μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητριών παρουσιάζεται στην έννοια του επαγγελματισμού.

Παρότι αποδέχονται πως οι απόψεις σχετικά με την ασφάλεια της σχεδόν βέβαιης επαγγελματικής αποκατάστασης, που προσφέρει το επάγγελμα αυτό, το ωράριο και τις συνθήκες απασχόλησης υπήρξαν παράμετροι που επηρέασαν –κατ’ επίδραση του περιβάλλοντος– την επαγγελματική τους επιλογή, αντιμετωπίζουμε με κριτική διάθεση την άποψη που παρουσιάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα του φιλόλογου, ως γυναικείου, καθώς και την άποψη πως πρόκειται για εύκολο επάγγελμα.

- “Καταρχήν, ακόμη και το ωράριο, ο φιλόλογος έχει πολύ περισσότερη δουλειά και στο σπίτι, δηλαδή δεν είναι ότι πηγαίνω μέχρι το μεσημέρι και τελειώσε.” (2^η συμμετέχουσα).
- “Λοιπόν, δε μου αρέσει, γιατί θεωρώ ότι κι ένας άντρας εξίσου μπορεί να δουλεύει μέσα σε μια τάξη κι ότι δεν είναι άσχημο ένας άντρας να έχει χρόνο για την οικογένειά του ...” (1^η συμμετέχουσα).

Παράλληλα δεν αντιμετωπίζεται η άσκηση του επαγγέλματος ως απλός βιοπορισμός ούτε συνδέεται με τον οικογενειακό μελλοντικό τους προγραμματισμό. Συγκεκριμένα δε μνημονεύεται καθόλου η οικογένεια στις αναφορές τους για την ευκολία/δυσκολία ή την καταλληλότητα του επαγγέλματος. Το επάγγελμα αξιολογείται/σχολιάζεται ανεξάρτητα από το μελλοντικό τους ρόλο στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ από όλες γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό καριέρας.

- “Θα ήθελα πρώτα να μπω στην τάξη, να βρω μια θέση, ... και, παράλληλα, να κάνω ένα διδακτορικό, ίσως κάτι τέτοιο. Αλλά επειδή τα παράλληλα γενικώς είναι λίγο δύσκολα, θα δω... “Πάντως το θεωρώ απίθανο να περάσω στον ΑΣΕΠ και να μην κυνηγήσω και κάτι άλλο ... δεν με ικανοποιεί αυτό μόνο” (1^η συμμετέχουσα).
- “Δε νομίζω ότι έχει τις τρομερές δυνατότητες να εξελιχθείς. Ακόμη κι όταν μπαίνεις σε θέσεις διευθυντικές ή κάτι τέτοιο” (2^η συμμετέχουσα).
- “Δε μ’ αρέσει η στασιμότητα, δηλαδή, όταν στο σχολείο κάποια στιγμή νιώσω ότι σαν καθηγήτρια μέσα στην τάξη αρχίζω να νιώθω ότι ό,τι έχω προσφέρει έχω προσφέρει, θα ‘θελα να κάνω κάτι παραπάνω. Αυτό το κάτι παραπάνω ξέρω ‘γω είναι να προσπαθήσω να γίνω διευθύντρια. Ή στη Δευτεροβάθμια, δεν ξέρω τι θέση, ας πούμε, δεν ξέρω” (3^η συμμετέχουσα).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι έχουν συνείδηση του δυϊσμού της ανώτερης/ανδρικής και κατώτερης/γυναικείας επαγγελματικής ταυτότητας, ως απόρροια του διαχωρισμού των σπουδών/επαγγελμάτων σε ανδρικά-ανώτερα κι γυναικεία-κατώτερα.

- “Έχω παραδείγματα από φίλες μου που είναι στο Πολυτεχνείο και το θεωρούν ότι ‘κοίτα εγώ μπήκα στο Πολυτεχνείο, δεν μπήκα στη Φιλοσοφική όπως μπήκες εσύ και είσαι μια κλασική φιλόλογος’. Το βλέπω αυτό από κάποιες φίλες μου. ‘Εμείς κάναμε την υπέρβαση, είμαστε κοπέλες αλλά μπήκαμε στο Πολυτεχνείο και είμαστε περήφανες γι’ αυτό, ενώ εσύ, εντάξει, μπήκες στη Φιλοσοφική, αναμενόμενο ήταν’” (1^η συμμετέχουσα).
- “Εγώ έχω νιώσει ‘κάπως’ από κορίτσια που είναι στο Πολυτεχνείο, που είναι φίλες μου, ότι ‘εντάξει, εσύ θα γίνεις καθηγήτρια’, δε μου το ‘χουνε πει, αλλά έτσι νιώθω απ’ την αντιμετώπισή τους. ‘Εντάξει, θα διδάσκεις στα παιδιά και σιγά το πράγμα που θα κάνεις, δεν είναι κάτι σοβαρό. Εμείς είμαστε τοπογράφοι και μετράμε αποστάσεις’. Λίγο υποτιμητικά νομίζω ότι το βλέπουν.” (1^η συμμετέχουσα).

Η παρουσίαση του επαγγέλματος του/της φιλόλογου ως “δύσκολου” ή ως επάγγελματος με απαιτήσεις εφάμιλλες με αυτές των άλλων επαγγελμάτων θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως άρνηση αποδοχής του υφιστάμενου δυϊσμού ή ως προσπάθεια διαφυγής από

την κατηγορία του κατώτερου επαγγελματισμού, όπου τις τοποθετεί η έμφυλη και στερεοτυπική κατηγοριοποίηση των σπουδών και των επαγγελμάτων σε γυναίκες/α κατώτερες/α και ανδρικές/α ανώτερες/α.

-“Ούτε έχει καμιά τρομερή διαφορά από άλλες δουλειές και σε απαιτήσεις και σε ωράριο για να πεις ότι, άρα είναι καλύτερα, πιο λίγες οι ώρες, άρα ταιριάζει σε γυναίκα”

4. Επιλογικά

Από την ανάλυση αυτή των δεδομένων προκύπτει ότι η στάση των φοιτητριών μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα δεν παρουσιάζει τις τομές που θα ήταν αναμενόμενες σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα επιλογής, σχεδιασμού και προσδοκιών από την άσκηση του επαγγέλματος. Η επαγγελματική επιλογή παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα των παραδοσιακών έμφυλων κριτηρίων· συναρτάται άμεσα με τον σχεδιασμό δημιουργίας οικογένειας, ενώ οι υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο των γυναικών στο πλαίσιο της περιορίζουν το επάγγελμα στη συνείδηση των φοιτητριών στα όρια του αναγκαίου βιοπορισμού.

Στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων η έννοια της φροντίδας ως συστατικού στοιχείου της άσκησης του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού –και της φύσης και συμπεριφοράς των γυναικών- δε φαίνεται να έχει υποχωρήσει στη συνείδηση των φοιτητριών ως μελλοντικών επαγγελματιών. Ο τρόπος δε που οι άλλοι –οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος, κοινωνία- αντιμετωπίζουν τη γυναίκα σε σχέση με το επάγγελμα φαίνεται να αποτελεί τον κύριο παράγοντα καθορισμού της υποκειμενικότητάς τους, ενώ ο επαγγελματισμός τους φέρει στη συνείδησή τους όλα τα χαρακτηριστικά του “κατώτερου”, σύμφωνα με τα σύγχρονα κριτήρια επαγγελματισμού.

Σημαντικά διαφοροποιημένες παρουσιάζονται οι διερευνούμενες έννοιες στις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών, με την υποκειμενικότητα να προβάλλει ως περισσότερο προσωπική εμπλοκή, μέσα από τη συγκρότηση ενός λόγου κριτικού που μπορεί –αναδρομικά- να διαχωρίζει τις θέσεις του “εγώ” και των άλλων, την έννοια της φροντίδας να συνδέεται χαλαρότερα με την επαγγελματική συμπεριφορά και τον επαγγελματισμό να απομακρύνεται σημαντικά από το στερεοτυπικό περιεχόμενο του γυναικείου επαγγελματισμού.

Υποσημειώσεις

1. Αναφορικά με τον ελληνικό χώρο, παρότι στη βιβλιογραφία καταγράφονται έρευνες -περιορισμένες αριθμητικά συγκριτικά με τις ευρωπαϊκές χώρες- σχετικά με τη γυναικεία εργασία, και τη σχέση εκπαίδευσης, φύλου και επαγγελματικών επιλογών/προοπτικών (Αθανασιάδου, 2002, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1992, Delianni-Kouimtzi & Ziogou, 1995, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου, 2003, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005), απουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κάτω από τη διάσταση του φύλου και ειδικότερα οι θεωρητικές αναλύσεις των εν λόγω εννοιών σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα.
2. Αναφορικά με τον τρόπο που η φροντίδα θα πρέπει να συνδεθεί με την εκπαίδευση και το ρόλο των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται διαφωνίες, διαφορετικές απόψεις μεταξύ των φεμινιστριών της θεωρίας αυτής (Thompson, 2003, pp. 15-17, 25-28).

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ. (2002) *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσια σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Cammack, J. C. & Kalmbach-Phillips, D. (2002) Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher, *Gender and Education*, 14, 2, 123-133.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1992) Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 75-95.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο, *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήμα Ψυχολογίας: Στη μνήμη της καθηγήτριας Μαίρης Μάνου-Βακάλη (94-117)*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά Δ. (2005) *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Deliyanni-Kouimtzi, K. & Ziogou, R. (1995) Gendered Youth Transitions in Northern Greece: Between Tradition and Modernity Through Education. In Chisholm, L., Buchner, P., Kruger, H. & Reymond, M. (Eds), *Growing Up in Europe : Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (209- 219). Berlin - New York, Walter de Gruyter.
- Dillabough, J. (1999) Gender Politics and Conceptions for the Modern Teacher: women, identity and professionalism, *British Journal of Sociology of Education*, 20, 3, 373-394.
- Jaggar, M. A. & Young M. I. (eds) (1998) *A Companion to Feminist Philosophy*. London, Blackwell.
- Μπονίδης, Θ. Κ. (1998) *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Θ. Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Noddings, N. (1994) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. In Stone L. (ed), *The Education Feminism Reader* (171-183). New York, Routledge.
- (1992) *The Challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, Teachers College Press.
- Tamboukou, M. (2000) The Paradox of Being a Woman Teacher, *Gender and Education*, 12, 4, 463-478.
- Tamboukou, M. (2003) *Women, education and the self: A Foucauldian Perspective*. New York, Palgrave Macmillan.
- Thompson, A. (2003) Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education, *Curriculum Inquiry*, 33, 1, 9-65.

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Βασίλειος Δ. Οικονομίδης
Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

In this paper we examine the gender distribution in the academic staff of Greek University Departments of Primary Education and of Preschool Education. We used data from 18 University Departments (9 Departments of Primary Education, 9 Departments of Preschool Education) and we conclude to three major findings: A). Males and females participate almost equally in the academic staff of Departments of Primary and Preschool Education. B). Females academics take possessions mostly in the lower grades of academic staff (assistant professors and lecturers). C). Females academics compose the majority of the academic staff in Departments of Preschool Education, but even in this case males academics compose the majority in the highest grade of academic staff (full professors). We relate these findings with former research in Greece and other countries and we outline proposals for future research.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διακρίσεις φύλου στην εκπαίδευση, ακαδημαϊκό επάγγελμα.

0. Εισαγωγή

Η θέση των γυναικών στα μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των πανεπιστημίων εξετάζεται κυρίως από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και από τις μελέτες για την ισότητα των δύο φύλων σε διάφορους εργασιακούς χώρους. Η στελέχωση του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημιακών τμημάτων που καταρτίζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είναι και ζήτημα της Παιδαγωγικής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994, σελ. 25) στο πλαίσιο της οποίας το εξετάζουμε, αφού επηρεάζει το ακαδημαϊκό κύρος των Τμημάτων και τα επαγγελματικά πρότυπα των φοιτητών τους.

Οι έρευνες των τελευταίων 20 ετών έχουν δείξει ότι παγκοσμίως, παρά τις επιμέρους διαφορές χωρών, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και κοινωνικών αντιλήψεων, οι γυναίκες αντιπροσωπεύονται στις θέσεις των πανεπιστημιακών σε βαθμό μικρότερο από τον αντίστοιχο των ανδρών, καταλαμβάνουν τις κατώτερες βαθμίδες, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους (προαγωγή) είναι βραδύτερη από των ανδρών, συνήθως εργάζονται σε ακαδημαϊκά ιδρύματα χαμηλού κύρους, σε σχολές ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, συμμετέχουν σε λιγότερα ερευνητικά προγράμματα, εξασφαλίζουν μικρότερες χρηματοδοτήσεις, αναλαμβάνουν κυρίως διδακτικό και όχι ερευνητικό έργο διδάσκοντας και πολλά πρακτικά μαθήματα και διακόπτουν την ακαδημαϊκή τους καριέρα συχνότερα από τους άνδρες (Ήλιου, 1988, Lane & Sherlund, 1983, Sutherland, 1985, Moore, 1987, Belcher & Trawler, 2001, σσ. 150-151, Lie & O' Leary, 1990, σσ. 21-26, Tore, 1990, σελ. 75, Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^a, 2005, Ward, 2001).

Στη χώρα μας η Ηλιού (1988) έχει τονίσει τη μικρή συμμετοχή των γυναικών στο επάγγελμα του πανεπιστημιακού στη χώρα μας, και ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες, επισημαίνοντας και ορισμένους αιτιώδεις παράγοντες. Η έρευνα του Βουϊδάσκη (1996) σχετικά με τη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Κρήτης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αποτελεί την πρώτη συστηματική προσέγγιση του θέματος με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης (case study) ενός Α.Ε.Ι. Πρόσφατα η έρευνα της Βοσνιάδου, σε 19 ελληνικά Α.Ε.Ι. (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^β, Γιάνναρου, 2005, Πινή, 2005), έδειξε ότι οι γυναίκες αποτελούν μόνο το 27% (δηλαδή, λιγότερο από το 1/3) των μελών Δ.Ε.Π. στα ελληνικά Α.Ε.Ι., εντάσσονται κυρίως στις κατώτερες βαθμίδες, καταλαμβάνουν περισσότερες θέσεις στις σχολές κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, αλλά όχι θέσεις της πρώτης βαθμίδας.

Όσον αφορά τη θέση της γυναίκας στα μέλη Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) το ζήτημα γίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς η συντριπτική πλειονότητα των προσώπων που φοιτούν σε αυτά, ειδικά στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης¹, είναι γυναίκες-φοιτήτριες (Ε.Σ.Υ.Ε., 2002, σσ. 394-404, Ε.Σ.Υ.Ε., 2004, σσ. 215-218, Κίτσαράς, 2001, σελ. 375) και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, στελεχώνεται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς (Ε.Σ.Υ.Ε., 2002, σελ. 27, Ε.Σ.Υ.Ε., 2004, σελ. 196, Κίτσαράς, 2001, σελ. 375, Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σσ. 497-501, Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2007) πολύ περισσότερο από τη Δευτεροβάθμια (Ε.Σ.Υ.Ε., 2002, σελ. 83, Ε.Σ.Υ.Ε., 2004, σελ. 201). Γεννάται, λοιπόν, το ερώτημα: Ποια είναι, πώς ερμηνεύεται και πώς επηρεάζει η συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. ενός πανεπιστημιακού χώρου που εκπαιδεύει κυρίως γυναίκες για να εργαστούν στην κυριαρχούμενη από γυναίκες εκπαίδευση; Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης σχετικά με τις σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης προσεγγίσαμε ανάμεσα σε άλλα και το θέμα του διδακτικού προσωπικού (Σταμέλος, 1999). Μία μόνο πτυχή του θέματος αυτού είναι η διερεύνηση της σύστασης των μελών Δ.Ε.Π. κατά φύλο και η συγκριτική προσέγγιση των δύο τύπων Παιδαγωγικών Τμημάτων (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Εκπαίδευσης) ως προς το ζήτημα αυτό. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ.

1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να εντοπίσει το βαθμό συμμετοχής των γυναικών στα ελληνικά πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και να διερευνήσει αν η συμμετοχή αυτή διαφοροποιείται κατά τύπο Παιδαγωγικού Τμήματος και κατά βαθμίδα.

Με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διατυπώσαμε τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- A) Οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων αποτελούν το 1/3 περίπου του συνόλου των μελών Δ.Ε.Π. που υπηρετούν στα Π.Τ.;
- B) Οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. είναι περισσότερες από τους άνδρες μέλη Δ.Ε.Π. στις κατώτερες βαθμίδες (Λέκτορας, Επίκουρος Καθηγητής), ενώ οι άνδρες μέλη Δ.Ε.Π. είναι περισσότεροι των γυναικών μελών Δ.Ε.Π. στις ανώτερες βαθμίδες (Αναπληρωτής Καθηγητής, Καθηγητής);
- Γ) Ο τύπος του Παιδαγωγικού Τμήματος (Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Προσχολικής Εκπαίδευσης) επηρεάζει τη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. και την εκπροσώπησή τους στις πανεπιστημιακές βαθμίδες;

Χρησιμοποιώντας την απογραφική μέθοδο συγκεντρώσαμε από τις γραμματείες όλων

των Π.Τ. στοιχεία σχετικά με το φύλο και τη βαθμίδα των μελών Δ.Ε.Π., που υπηρετούσαν σε αυτά κατά το Μάρτιο του 2005.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η επεξεργασία των στοιχείων που αφορούν τα μέλη Δ.Ε.Π. των 9 Π.Τ.Δ.Ε. και των 9 Π.Τ.Π.Ε. των ελληνικών πανεπιστημίων² οδήγησε στην κατασκευή του Πίνακα 1.

Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι γυναίκες και άνδρες κατέχουν στο σύνολο των Π.Τ. έναν αρκετά ισορροπημένο μεταξύ τους αριθμό θέσεων: Σε σύνολο 386 μελών Δ.Ε.Π. όλων των βαθμίδων 211 (ποσοστό 54,7%) είναι άνδρες και 175 (ποσοστό 45,3%) είναι γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό απαντάει στη πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, σχετικά με τη μικρότερη συμμετοχή των γυναικών στις θέσεις αυτές.³

Στις στήλες του Πίνακα 1 που παρουσιάζουν τα μέλη Δ.Ε.Π. κατά βαθμίδα παρατηρούμε ότι στη βαθμίδα του Καθηγητή υπερτερούν οι άνδρες με 72 μέλη (ποσοστό 73,5%) έναντι των γυναικών (26 μέλη, ποσοστό 26,5%). Στις δύο επόμενες βαθμίδες, του Αναπληρωτή Καθηγητή (40 άνδρες και ποσοστό 52,6%, 36 γυναίκες και ποσοστό 47,4%) και του Επίκουρου Καθηγητή (60 άνδρες και ποσοστό 51,7%, 56 γυναίκες και ποσοστό 48,3%) η εμφάνιση των δύο φύλων εξισορροπείται σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, στη βαθμίδα του Λέκτορα παρατηρούμε μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των γυναικών (39 άνδρες και ποσοστό 40,6%, 57 γυναίκες και ποσοστό 59,4%). Παρατηρούμε ότι όσο ανώτερη είναι η βαθμίδα τόσο υψηλότερη είναι και η συμμετοχή των ανδρών και αντίστροφα, όσο κατώτερη είναι η βαθμίδα τόσο υψηλότερη είναι η συμμετοχή των γυναικών. Θα μπορούσαμε σχηματικά να αποδώσουμε τη συμμετοχή των γυναικών στις τέσσερις βαθμίδες με το σχήμα της πυραμίδας: μεγαλύτερη συγκέντρωση στις κατώτερες βαθμίδες και σταδιακά μειούμενη στις ανώτερες βαθμίδες. Η περίπτωση των ανδρών αποδίδεται με το σχήμα της αντεστραμμένης πυραμίδας, αφού η συμμετοχή τους είναι μεγαλύτερη στις ανώτερες βαθμίδες, ειδικά στη βαθμίδα του Καθηγητή, και μειώνεται σταδιακά στις κατώτερες βαθμίδες. Το αποτέλεσμα αυτό απαντάει στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με την κατάταξη των γυναικών μελών Δ.Ε.Π. στις τέσσερις βαθμίδες⁴.

Μελετώντας τα στοιχεία του Πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι στα 215 μέλη Δ.Ε.Π. που υπηρετούν στα Π.Τ.Δ.Ε. κυριαρχούν οι άνδρες (N=137, ποσοστό 63,7%) έναντι των γυναικών (N=78, ποσοστό 36,3%). Αντίθετα, στα 171 μέλη Δ.Ε.Π. που υπηρετούν στα Π.Τ.Π.Ε. κυριαρχούν οι γυναίκες (N=97, ποσοστό 56,7%) έναντι των ανδρών (N=74, ποσοστό 43,3%). Αξίζει, ίσως να σημειωθεί και η τεράστια αριθμητική διαφορά μεταξύ των ανδρών-μελών Δ.Ε.Π. που υπηρετούν στα Π.Τ.Δ.Ε. και εκείνων που υπηρετούν στα Π.Τ.Π.Ε. (137:74) σε σύγκριση με την κατά πολύ μικρότερη αντίστοιχη αριθμητική διαφορά μεταξύ των γυναικών-μελών Δ.Ε.Π. που υπηρετούν στα Π.Τ.Δ.Ε. και εκείνων που υπηρετούν Π.Τ.Π.Ε. (78:97). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι το φύλο των μελών Δ.Ε.Π. χαρακτηρίζει έντονα τους δύο τύπους Π.Τ.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι στις βαθμίδες του Καθηγητή, του Αναπληρωτή Καθηγητή και του Επίκουρου Καθηγητή στα Π.Τ.Δ.Ε. συναντούμε τις υψηλότερες ποσοστιαίες αναλογίες εμφάνισης των ανδρών (82,3%, 58,1% και 59,7% αντίστοιχα), ενώ στις ίδιες βαθμίδες στα Π.Τ.Π.Ε. οι αντίστοιχες ποσοστιαίες αναλογίες των γυναικών δεν είναι τόσο υψηλές ακόμα και στις περιπτώσεις στις οποίες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών (46,7%, 51,1% και 59,2% αντίστοιχα). Οι άνδρες διατηρούν την υπεροχή τους στις ποσοστιαίες αναλογίες στη βαθμίδα του Καθηγητή και στα Π.Τ.Δ.Ε. και στα Π.Τ.Π.Ε. (82,3% και 53,3% αντίστοιχα), ενώ

οι γυναίκες διατηρούν την υπεροχή τους στις ποσοστιαίες αναλογίες στη βαθμίδα του Λέκτορα και στα Π.Τ.Δ.Ε. και στα Π.Τ.Π.Ε. (53,1% και 66,0% αντίστοιχα). Στις βαθμίδες του Αναπληρωτή και του Επίκουρου Καθηγητή οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα στα Π.Τ.Π.Ε., ενώ οι άνδρες στα Π.Τ.Δ.Ε. Όμως, όσον αφορά στα Π.Τ.Δ.Ε., η διαφορά στις ποσοστιαίες αναλογίες μεταξύ των δύο φύλων τόσο στη βαθμίδα του Αναπληρωτή (Ανδρες=58,1%, Γυναίκες=41,9%) όσο και στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή (Ανδρες=59,7%, Γυναίκες=40,3%) είναι πολύ υψηλή υπέρ των ανδρών, ενώ, όσον αφορά στα Π.Τ.Π.Ε., είναι οριακή στη βαθμίδα του Αναπληρωτή (Ανδρες=48,9%, Γυναίκες=51,1%) και πολύ υψηλή στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή (Ανδρες=40,8%, Γυναίκες=59,2%), αλλά υπέρ των γυναικών. Οι παρατηρήσεις αυτές σε συνδυασμό με τα ευρήματα που εκτέθηκαν παραπάνω μπορούν να μας οδηγήσουν στη διαπίστωση ότι ο τύπος του Π.Τ. επηρεάζει τη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. κάθε τύπου Π.Τ., δεν επηρεάζει την εκπροσώπησή τους στην ανώτερη και στην κατώτερη βαθμίδα, του Καθηγητή και του Λέκτορα, ενδεχομένως, όμως, να επηρεάζει την εκπροσώπησή τους στις βαθμίδες του Αναπληρωτή Καθηγητή και του Επίκουρου Καθηγητή. Τα αποτελέσματα αυτά απαντούν στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα.

3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Προτάσεις για έρευνα

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φάνηκε ότι οι γυναίκες συμμετέχουν σε ίδια περίπου αναλογία με τους άνδρες ($A=54,7\%$, $\Gamma=45,3\%$) στα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. απαντώντας στη πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα. Από την αναλογία που προέκυψε φαίνεται ότι παρά τη σαφή αλλά μικρή διαφορά υπέρ των ανδρών, τα δύο φύλα συμμετέχουν σχεδόν ισότιμα στο σύνολο των μελών Δ.Ε.Π. των Π.Τ. Αν το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. συγκριθεί με το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. των ελληνικών πανεπιστημίων (27%), όπως προέκυψε από την έρευνα της Βοσνιάδου (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^β, Γιάνναρου, 2005, Πινή, 2005) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα Π.Τ. η ισότητα των δύο φύλων επιτυγχάνεται ως προς τον αριθμό των μελών Δ.Ε.Π. Έρευνες για την αντιπροσώπηση των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό των Σχολές εκπαιδευτικών (με την επιφύλαξη του διαφορετικού ακαδημαϊκού status του διδακτικού προσωπικού) αναφέρουν ποσοστό συμμετοχής των γυναικών περίπου 40% στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο, (Becher & Trowler, 2001, σσ. 151), 31% στο Ισραήλ (Toren, 1990, σσ. 76). Η άρση των κοινωνικών περιορισμών στη μόρφωση της γυναίκας, η υποχώρηση αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων σχετικών με τη σταδιοδρομία ως πανεπιστημιακού οδήγησε στην ανάδειξη των δυνατοτήτων της για ακαδημαϊκή καριέρα. Αυτή η διαπίστωση, όμως, έχει γενική ισχύ για όλες τις πανεπιστημιακές ειδικότητες και δε φαίνεται να ερμηνεύει τη διαφοροποίηση των Π.Τ. από τα άλλα πανεπιστημιακά τμήματα, όσον αφορά την αντιπροσώπηση της γυναίκας στα μέλη Δ.Ε.Π. Στις ερμηνείες της διαφοροποίησης των Π.Τ. από τη γενική εικόνα των Πανεπιστημίων σε αυτό το θέμα μπορούν ίσως να συμπεριληφθούν οι παρακάτω:

- α) Τα Π.Τ. ανήκουν στον κύκλο των πανεπιστημιακών τμημάτων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, στα οποία η συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. είναι υψηλότερη από ό,τι στα τμήματα άλλων επιστημών, οπότε αναμένεται μία ικανοποιητική συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π.. Καθώς όμως δε διαθέτουμε επαρκή στοιχεία για τη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. σε άλλες ομάδες Τμημάτων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2005), θεωρούμε ότι το είδος της επιστήμης που καλλιεργείται στα Π.Τ. δεν ερμηνεύει ικανοποιητικά τη μεγάλη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες (%) των μελών Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) κατά τύπο Παιδαγωγικού Τμήματος, βαθμίδα και φύλο

ΤΥΠΟΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ																													
	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ						ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ						ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ						ΛΕΚΤΟΡΑΣ						ΣΥΝΟΛΟ Δ.Ε.Π.					
	Α		Γ		Σ	Α		Γ		Σ	Α		Γ		Σ	Α		Γ		Σ	Α		Γ		Σ					
	%	N	%	N	%*	%	N	%	N	%*	%	N	%	N	%*	%	N	%	N	%*	%	N	%	N	%*	%				
Π.Τ.Δ.Ε.	56	82,3	12	17,7	68	31,6	18	58,1	13	41,9	31	14,4	40	59,7	27	40,3	67	31,2	23	46,9	26	53,1	49	22,8	137	63,7	78	36,3	215	100
Π.Τ.Π.Ε.	16	53,3	14	46,7	30	17,5	22	48,9	23	51,1	45	26,3	20	40,8	29	59,2	49	28,7	16	34,0	31	66,0	47	27,5	74	43,3	97	56,7	171	100
Σύνολο	72	73,5	26	26,5	98	25,4	40	52,6	36	47,4	76	19,7	60	51,7	56	48,3	116	30,1	39	40,6	57	59,4	96	24,8	211	54,7	175	45,3	386	100

Π.Τ.= Παιδαγωγικό Τμήμα

Π.Τ.Δ.Ε.= Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Π.Τ.Π.Ε.= Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Α= Άνδρες

Γ= Γυναίκες

Σ= Σύνολο

* = Στις στήλες αυτές παρουσιάζεται η σχετική συχνότητα (%) των μελών Δ.Ε.Π. της εκάστοτε βαθμίδας στο σύνολο των μελών Δ.Ε.Π. του τύπου Παιδαγωγικού Τμήματος, στο οποίο ανήκει.

β) Η κυριαρχία της γυναίκας στο εκπαιδευτικό δυναμικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο φοιτητικό δυναμικό των Π.Τ. Πολλές γυναίκες συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο σχετικά με θέματα ανάπτυξης και αγωγής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και είναι προφανές ότι διεκδικούν θέσεις Δ.Ε.Π. σε Τμήματα σχετικά με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα (Ηλιού, 1988). Η υψηλή συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. των Φιλοσοφικών Σχολών (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2005) που έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά (κυριαρχία των γυναικών στο φοιτητικό δυναμικό τους αλλά και στις θέσεις φιλολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) θα μπορούσε να στηρίξει την αξιοπιστία της ερμηνείας αυτής. Η ερμηνεία αυτή όμως, δε μας καλύπτει πλήρως διότι στα Π.Τ. υπηρετούν μέλη Δ.Ε.Π. πολλών και διαφορετικών επιστημονικών ειδικοτήτων (π.χ. φιλόλογοι, μαθηματικοί κ.ά.) με βασικές σπουδές σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα και όχι μόνο ειδικοτήτων σχετικών με την αγωγή και την εκπαίδευση (π.χ. παιδαγωγοί, ψυχολόγοι) που συνήθως διαθέτουν βασικές σπουδές σε Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

γ) Η «νεαρή ηλικία» (25 ετών) των Π.Τ. (Σταμέλος, 1999) ίσως δεν επέτρεψε την εις βάθος υιοθέτηση στερεοτύπων σχετικών με τις ικανότητες των φύλων για επιστημονική ερευνητική δραστηριότητα, πανεπιστημιακή διδασκαλία και ακαδημαϊκή επαγγελματική σταδιοδρομία με αποτέλεσμα την κατάληψη αρκετών θέσεων Δ.Ε.Π. από γυναίκες. Προφανώς, σε άλλα μεγαλύτερα σε ηλικία και παράδοση πανεπιστημιακά τμήματα τα στερεότυπα αυτά παραμένουν ισχυρά.

δ) Τα Π.Τ. σε σύγκριση με άλλα πανεπιστημιακά τμήματα έχουν ακόμη χαμηλό κοινωνικό κύρος, το οποίο οφείλεται σε παρωχημένες επιστημολογικές και συντεχνιακές αντιλήψεις σχετικές με τη θέση της παιδαγωγικής και όσων τη διακονούν στο πανεπιστήμιο, την ανάγκη της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων και νηπιαγωγών, και όχι στην αντικειμενική αξιολόγηση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής προσφοράς τους. Το χαμηλό αυτό κύρος ενδέχεται να προσανατολίζει τους άνδρες επιστήμονες στη διεκδίκηση θέσεων Δ.Ε.Π. σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα αφήνοντας ελεύθερο χώρο στις γυναίκες επιστήμονες (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2007).

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι, όπως διαπιστώσαμε κατά τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, η αναλογία ανδρών: γυναικών 1:1 που χαρακτηρίζει το σύνολο των μελών Δ.Ε.Π. των Π.Τ. διαφοροποιείται εντονότατα μεταξύ των Π.Τ. Εντοπίσαμε Π.Τ.Δ.Ε. με αναλογίες ανδρών: γυναικών 2Α:1Γ, 31/2Α:1Γ, 1Α:1Γ και Π.Τ.Π.Ε. με αναλογίες ανδρών: γυναικών 1Α:4Γ, 1Α:7Γ, 1Α:1Γ, 2Α:1Γ, γεγονός που υποδεικνύει ότι πέρα από τη γενική εικόνα, την οποία συζητάμε στην εργασία αυτή, η συγκριτική μελέτη περιπτώσεων κάποιων Π.Τ. θα μας έδινε χρήσιμες πληροφορίες για το πώς διαμορφώθηκαν τα σημερινά δεδομένα.

Όσον αφορά τη συνολική κατανομή των μελών Δ.Ε.Π. των Π.Τ. στις τέσσερις πανεπιστημιακές βαθμίδες διαπιστώθηκε για τη βαθμίδα του Καθηγητή πλήρης κυριαρχία των ανδρών (αναλογία 3 Άνδρες (Α):1 Γυναίκα (Γ)), για τη βαθμίδα του Λέκτορα κυριαρχία των γυναικών (αναλογία 2Α:3Γ) και για τις βαθμίδες του Αναπληρωτή και του Επίκουρου Καθηγητή ισόρροπη συμμετοχή των δύο φύλων (αναλογία 1Α:1Γ) με τους άνδρες να προηγούνται ελαφρώς. Το αποτέλεσμα αυτό απαντά στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα και δείχνει ότι το γενικό χαρακτηριστικό της αντιπροσώπευσης των γυναικών στις κατώτερες βαθμίδες και των ανδρών στις ανώτερες ισχύει και για τα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι ενώ στο σύνολο των μελών Δ.Ε.Π. οι γυναίκες καταλαμβάνουν τις μισές

περίπου θέσεις υλοποιώντας την ισότητα των δύο φύλων, η ισότητα αυτή αναίρεται με τις θέσεις των ανώτερων βαθμίδων να καταλαμβάνονται στην πλειονότητά τους από τους άνδρες και μόνο στις θέσεις της κατώτερης βαθμίδας να υπερεκπροσωπούνται οι γυναίκες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνα παλαιότερων αλλά και σύγχρονων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό δείχνοντας ότι η άνιση κατανομή των δύο φύλων στις βαθμίδες αποτελεί γενικευμένο χαρακτηριστικό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Ηλιού, 1988, Βουϊδάσκης, 1996, Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^{α,β}, 2005, Γιάνναρου, 2005, Πινή, 2005, Lie, 1990, σσ. 112-114, Farley, 1990, σσ. 197-199, Ward, 2001, Kraiss, 2002). Η ένταξη στις κατώτερες βαθμίδες σημαίνει μικρότερο κοινωνικό γόητρο, μικρότερο ακαδημαϊκό κύρος, μικρότερες οικονομικές αποδοχές, μεγαλύτερη εξάρτηση από τα μέλη Δ.Ε.Π. των ανώτερων βαθμίδων (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^α). Η ανισότητα αυτή στις βαθμίδες δέχεται, κατά την άποψή μας δύο ερμηνείες:

- α) Η έναρξη της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των ανδρών προηγείται εκείνης των γυναικών με αποτέλεσμα στην αρχή της λειτουργίας τους τα Π.Τ. να στελεχωθούν από άνδρες, ορισμένα να «επανδρωθούν» κυριολεκτικά (Αντωνίου, 2002, σσ. 367-373). Η έλλειψη ικανού αριθμού γυναικών διδασκόντων κατά τα προηγούμενα έτη (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^α), σε αντίθεση με το σήμερα, συνέβαλε στην κατάκτηση των πρώτων θέσεων Δ.Ε.Π. των Π.Τ. από άνδρες επιστήμονες. Είναι φυσικό, λοιπόν, πολλοί από τους άνδρες αυτούς με τη φυσική κίνηση (εξέλιξη) της ακαδημαϊκής τους καριέρας να βρίσκονται σήμερα στις ανώτερες βαθμίδες. Τα λίγα ενδεικτικά στοιχεία που συγκεντρώσαμε από Οδηγούς Σπουδών παλαιότερων ετών δείχνουν να υποστηρίζουν αυτή την ερμηνεία (βλ. ενδεικτικά Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης των ακαδημαϊκών ετών 1987/88 και εξής).
- β) Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί αναλαμβάνουν στην πλειονότητά τους και τις οικογενειακές ευθύνες και υποχρεώσεις, οι οποίες με δεδομένη τη δομή και τις πρακτικές της ελληνικής οικογένειας επιβαρύνουν κυρίως τις γυναίκες. Η ανάγκη ανταπόκρισης και στην οικογενειακή πτυχή της ζωής τους έχει επισημανθεί ως ένας από τους παράγοντες που καθυστερούν την ακαδημαϊκή ανέλιξη των γυναικών (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαΐου, 2004^α). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες πανεπιστημιακοί βιώνουν τη σύγκρουση των δύο ρόλων που επωμίζονται (συζύγου/μητέρας αλλά και πανεπιστημιακής ερευνήτριας/δασκάλας), λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεών τους οδηγούνται σε μειωμένη έναντι των ανδρών ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα, μικρότερη συμμετοχή σε συνέδρια με αποτέλεσμα να καθυστερούν στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία ή και να τη διακόπτουν (Ηλιού, 1988, Sutherland, 1985, Becher & Trowler, 2001, σσ. 151-152, August & Waltman, 2004, Armenti, 2004, Lie, 1990, σσ. 115-117, Kraiss, 2002, Ward, 2001, Jacobs & Winslow, 2004). Η σύγκριση του χρόνου παραμονής στην ίδια βαθμίδα τυχαία επιλεγμένων ανδρών και γυναικών μελών Δ.Ε.Π. θα βοηθούσε στον έλεγχο της αξιολογίας της προτεινόμενης ερμηνείας.

Από την έρευνά μας φάνηκε ότι ο τύπος του Π.Τ. επηρεάζει τόσο τη συμμετοχή των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. όσο και την εκπροσώπησή τους στις πανεπιστημιακές βαθμίδες, απαντώντας το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα. Πρέπει να τονίσουμε ότι συγκρίνοντας τα ευρήματα της δικής μας έρευνας με τα αντίστοιχα του Αντωνίου (2002, σσ. 367-373) για τα ακαδημαϊκά έτη 1997-2000, διαπιστώνουμε ότι και στα Π.Τ.Δ.Ε. το ποσοστό των γυναικών μελών Δ.Ε.Π. αυξάνεται και συνολικά και κατά βαθμίδα. Όμως, τα Π.Τ.Π.Ε. αναδεικνύονται πολύ πιο φιλικά προς τις γυναίκες συγκριτικά με τα Π.Τ.Δ.Ε., με τις γυναίκες να καταλαμ-

βάνουν τις περισσότερες θέσεις Δ.Ε.Π. (56,7%) και να εκπροσωπούνται σε όλες τις βαθμίδες περισσότερο από τους άνδρες, όπως αναμένεται, με μόνη εξαίρεση τη βαθμίδα του Καθηγητή, στην οποία διατηρούν μικρό προβάδισμα οι άνδρες (βλ. Πίνακα 1), επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα των πανεπιστημιακών, οι άνδρες κατέχουν τις ανώτερες βαθμίδες (Sutherland, 1985, Becher & Trowler, 2001, σελ. 151). Είναι ιδιαίτερα δύσκολη η προσπάθεια ερμηνείας αυτού του ευρήματος αφού πρόκειται για πανεπιστημιακά Τμήματα που καλλιεργούν διακριτά βεβαίως, αλλά κοντινά μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα:

- α) Η ερμηνεία που χρησιμοποιεί την (υποτιθέμενη;) μεγαλύτερη ευαισθησία των γυναικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και την αγωγή τους ως εξήγηση για την ενασχόλησή τους με αυτή και σε πανεπιστημιακό επίπεδο έχει, κατά τη γνώμη μας, περιορισμένη αξιοπιστία, αφού στα Π.Τ.Π.Ε. όπως και στα Π.Τ.Δ.Ε. υπηρετούν μέλη Δ.Ε.Π. πολλών ειδικοτήτων πέραν των σχετικών με την ανάπτυξη και αγωγή των νηπίων. Μία έρευνα των φύλων των μελών Δ.Ε.Π. κατά γνωστικό αντικείμενο θα εντόπιζε γυναίκες με γνωστικά αντικείμενα όχι απολύτως σχετικά (π.χ. πληροφορική, κοινωνιολογία κ.ά.) και άνδρες με γνωστικά αντικείμενα (π.χ. ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας, διδακτική του Νηπιαγωγείου κ.ά.) πολύ πιο σχετικά με την προσχολική ηλικία.
- β) Η τροφοδότηση των μελών Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Π.Ε. με αποφοίτους τους που απέκτησαν διδακτορικό δίπλωμα εντοπίστηκε κατά την έρευνά μας σε αρκετές περιπτώσεις και αφορούσε στην συντριπτική πλειονότητα γυναίκες. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η κυριαρχία των γυναικών στο φοιτητικό δυναμικό των Π.Τ.Π.Ε. προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την κατά φύλο αναλογία των μελλοντικών επιστημόνων τουλάχιστον σε θέματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφέρουμε ότι κατά το παρελθόν οι απόφοιτοι των Σχολών Νηπιαγωγών (όλες γυναίκες) μετακινούνταν στο εξωτερικό για μεταπτυχιακές σπουδές πολύ πιο δύσκολα και με μικρότερη συχνότητα από τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (περισσότεροι οι άνδρες) με δεδομένες τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2007). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η έναρξη μεταπτυχιακών σπουδών στα Π.Τ.Π.Ε. έδωσε κυρίως στις γυναίκες τις ευκαιρίες για περαιτέρω σπουδές. Στοιχεία σχετικά με το φύλο των μεταπτυχιακών φοιτητών των Π.Τ.Π.Ε. θα μας βοηθούσαν στην εκτίμηση της αξιοπιστίας αυτής της ερμηνείας.
- γ) Το χαμηλότερο κύρος των Π.Τ.Π.Ε. έναντι των Π.Τ.Δ.Ε., το οποίο αποτελεί αντανάκλαση του χαμηλότερου κοινωνικού κύρους που έχει το νηπιαγωγείο έναντι του δημοτικού σχολείου και ο νηπιαγωγός έναντι του δασκάλου στη χώρα μας και όχι μόνο. Όπως τονίστηκε και παραπάνω οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα σε τμήματα με χαμηλό κύρος, τα οποία είτε περιφρονούνται είτε εγκαταλείπονται από τους άνδρες, με αποτέλεσμα να σχηματίζεται ένας φαύλος κύκλος: το αρχικά χαμηλό κύρος των τμημάτων απωθεί τους άνδρες επιστήμονες, οι θέσεις καλύπτονται από γυναίκες, γεγονός που λειτουργεί και αποτρεπτικά προς τους άνδρες και μειώνει ακόμα περισσότερο το κύρος του τμήματος (Ηλιού, 1988, Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 195, Κελεσίδου & Χατζηπαναγιώτου, 1994, σσ. 217-218, Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σσ. 497-499, Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2007). Η πραγματική αιτία, βέβαια, εντοπίζεται όχι στις υποτιθέμενες περιορισμένες ακαδημαϊκές δυνατότητες των γυναικών, αλλά στα αρνητικά στερεότυπα των κοινωνιών για τη θέση και την εργασία της γυναίκας και εκεί πρέπει να δοθεί το βάρος της οποιασδήποτε παρέμβασης (Toren, 1990, σελ. 83). Όσο κυριαρχούν τα αρνητικά αυτά στερεότυπα θα αναδύεται και η υπόθεση ότι κυριαρχία των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Π.Ε. λει-

τουργεί αρνητικά τόσο στην άνοδο του κύρους των Τμημάτων όσο και στη δυνατότητά τους να εξοικονομούν οικονομική υποστήριξη, να αναλαμβάνουν προγράμματα, να διεκδικούν τρόπους κάλυψης των αναγκών τους, καθώς έχει επισημανθεί ότι οι διακρίσεις κατά των γυναικών πανεπιστημιακών παρατηρούνται και μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα από τους άνδρες συναδέλφους τους και από τις κατά βάση ανδροκρατούμενες πανεπιστημιακές αρχές (Moore, 1987, August & Waltman, 2004, Mavin & Bryans, 2002, Hawkins & Schultz, 1990, σελ. 55, Bown, 1999).

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω είναι προφανές ότι με την έρευνά μας αυτή επιχειρήσαμε να αναδείξουμε το ζήτημα της συμμετοχής των δύο φύλων στα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. και όχι να το διερευνήσουμε εξαντλητικά. Αυτό, άλλωστε, προϋποθέτει τη διεξαγωγή και άλλων ερευνών απαραίτητων για τη διερεύνηση παραγόντων που βοηθούν στην καλύτερη γνώση και ερμηνεία του θέματος:

- α) Η διαχρονική μελέτη της κατάληξης των θέσεων Δ.Ε.Π. των Π.Τ. από την ίδρυσή τους με πρόσωπα των δύο φύλων θα μας βοηθήσει να γνωρίσουμε την ιστορική διάσταση του θέματος.
- β) Η διερεύνηση της συμμετοχής των δύο φύλων στις ανάλογες θέσεις Σχολών του εξωτερικού που καταρτίζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς θα επιτρέψει τη συγκριτική προσέγγιση του θέματος λαμβάνοντας υπόψη τις ακαδημαϊκές διαφορές ιδρυμάτων και βαθμίδων σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.
- γ) Η συσχέτιση του γνωστικού αντικείμενου με το φύλο των μελών Δ.Ε.Π. θα δείξει κατά πόσο το ίδιο το επιστημονικό αντικείμενο που καλλιεργούν τα Π.Τ. επηρεάζει και σε ποιο βαθμό τη συμμετοχή των δύο φύλων στο διδακτικό τους προσωπικό.
- δ) Η χρήση και άλλων ερευνητικών μεθόδων (π.χ. συνέντευξη με μέλη Δ.Ε.Π. των δύο φύλων) θα αναδείξει τις σχέσεις αποδοχής, απόρριψης, δυσπιστίας, συνεργασίας, προτίμησης που οφείλονται ή επηρεάζονται από το φύλο. Έτσι θα εντοπιστεί και η επίδραση του φύλου κατά την εκλογή ή την εξελίξη των μελών Δ.Ε.Π. ίδιου ή διαφορετικού φύλου στις πανεπιστημιακές βαθμίδες ή κατά την εκλογή σε διοικητικές θέσεις.
- ε) Η μελέτη του χρόνου που απαιτήθηκε για την εκλογή ανδρών και γυναικών επιστημόνων σε θέσεις μελών Δ.Ε.Π. στα Π.Τ. μετά τη λήψη του διδακτορικού διπλώματος και ο χρόνος που απαιτήθηκε για την εξελίξη τους από την προηγούμενη βαθμίδα στην επόμενη, αν συσχετιστεί με το φύλο τους θα αναδείξει αρκετούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπροσώπηση των δύο φύλων στις πανεπιστημιακές βαθμίδες.
- στ) Η διερεύνηση της συμμετοχής των γυναικών στις διοικητικές θέσεις των Π.Τ. (Διευθυντής Εργαστηρίου, Τομέα, Πρόεδρος, Κοσμήτορας Σχολής) θα μας δώσει και άλλα σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη θέση των γυναικών στα μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ. Θα μας δείξει αν συμμετέχει ενεργά στη διοίκηση ή αν παραμένει στο περιθώριο, όπως και σε άλλους επαγγελματικούς χώρους όπου κυριαρχεί αριθμητικά (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σσ. 506-509, Παπαναούμ, 1995, Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2007).
- ζ) Η διερεύνηση της σύνθεσης κατά φύλο των μεταπτυχιακών φοιτητών και υποψήφιων διδασκόντων, των νέων επιστημόνων που μελετούν και ερευνούν θέματα σχετικά με την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού ή των μελών Δ.Ε.Π. που εξελέγησαν κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα στα Π.Τ. θα μας προϊδεάσει ως ένα βαθμό για την κατά φύλο σύνθεση του επιστημονικού δυναμικού που θα υπηρετεί μελλοντικά σε θέσεις Δ.Ε.Π. στα Π.Τ. (Τερζής, 1999, σελ. 41, Χατζηδήμου, 2002, σσ. 35-36).

η) Η μελέτη της επίδρασης που ασκεί το φύλο των μελών Δ.Ε.Π. στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις φοιτητές/τριες, στη διαμόρφωση: των απόψεων των φοιτητών/τριών για τα χαρακτηριστικά του καλού πανεπιστημιακού δασκάλου, των στάσεων τους απέναντι σε θέματα σπουδών, της εικόνας που κατασκευάζουν για το διδακταλικό επάγγελμα, των επαγγελματικών προτύπων που υιοθετούν και των επαγγελματικών προσδοκιών που αναπτύσσουν είναι προεκτάσεις του θέματος που δεν έχουν ως τώρα ερευνηθεί.

Η έρευνά μας έδειξε ότι στα Π.Τ. και ιδιαίτερα στα Π.Τ.Π.Ε. η ισότητα των δύο φύλων, όπως διακρίνεται από τη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στις θέσεις μελών Δ.Ε.Π., έχει επιτευχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η κυριαρχία των ανδρών στις ανώτερες βαθμίδες παραμένει ισχυρή, αλλά η δυναμική της πανεπιστημιακής εξέλιξης των γυναικών που κυριαρχούν στις κατώτερες βαθμίδες προοιωνίζεται αλλαγή των δεδομένων σε λίγα χρόνια. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η «επιγυναίκωση» της εκπαίδευσης επεκτείνεται ταχύτατα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα που καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία η κυριαρχία των γυναικών είναι από χρόνια δεδομένη.

Σημειώσεις

1. Υπό την ονομασία αυτή περιλαμβάνουμε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα που καταρτίζουν τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς.
2. Αν και συγκεντρώσαμε σχετικά στοιχεία τόσο και για το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας όσο και για το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, εδώ θα εξεργαστούμε μόνο τα στοιχεία των Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Π.Ε., επειδή μπορούν να αποτελέσουν δύο διακριτές ομάδες. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι φοιτητές/τριες στους δύο αυτούς τύπους Π.Τ. γνωρίζουν από την εισαγωγή τους ότι θα αποφοιτήσουν ως δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί αντίστοιχα, ενώ στα άλλα δύο Τμήματα οι ίδιοι επιλέγουν την επαγγελματική τους ιδιότητα κατά τα τελευταία έτη των σπουδών τους. Η διαφοροποίηση αυτή έχει άλλες απαιτήσεις από το πρόγραμμα σπουδών των δύο αυτών Τμημάτων, στοιχείο που ίσως επηρεάζει και τη στελέχωσή τους σε μέλη Δ.Ε.Π.
3. Προσθέτοντας και τα μέλη Δ.Ε.Π. του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου προκύπτει ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα Ελλάδας και Κύπρου υπηρετούν 427 μέλη Δ.Ε.Π. (229 άνδρες, ποσοστό 53,6% και 198 γυναίκες, ποσοστό 46,4%). Είναι προφανές ότι και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται η ισότιμη εκπροσώπηση των δύο φύλων.
4. Το ίδιο ισχύει όταν η ανάλυση αφορά και τα μέλη Δ.Ε.Π. του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου: Καθηγητές/τριες: 76 άνδρες (73,8%) και 27 γυναίκες (26,2%), Αναπλ. Καθ.: 47 άνδρες (55,3%) και 38 γυναίκες (44,7%), Επίκ. Καθ.: 64 άνδρες (50,8%) και 62 γυναίκες (49,2%), Λέκτορες: 42 άνδρες (37,2%) και 71 γυναίκες (62,8%).

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Χ. (2002) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1995) Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 495-514.

- Βοσνιάδου, Σ., Δενδρινού, Β. & Βαΐου, Λ. (2004^α) Οργανισμοί, δράσεις και προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο επιστημονικό προσωπικό των Πανεπιστημίων. Ανάκτηση Ιουνίου 1, 2007, από <http://www.isotita.uoa.gr/odigos.pdf>
- Βοσνιάδου, Σ., Δενδρινού, Β. & Βαΐου, Λ. (2004^β) Συμπεράσματα από το Συνέδριο με θέμα «Η θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα και οι πολιτικές φύλου στα Πανεπιστήμια». Ανάκτηση Ιουνίου 1, 2007, από <http://www.isotita.uoa.gr/symposio.pdf>
- Βοσνιάδου, Σ., Δενδρινού, Β. & Βαΐου, Λ. (2005) Δελτίο τύπου για το συμπόσιο «Πολιτικές φύλου στα Πανεπιστήμια» και ψήφισμα για την ισότητα των φύλων στο επιστημονικό προσωπικό των Α.Ε.Ι. Ανάκτηση Ιουνίου 1, 2007, από <http://www.isotita.uoa.gr/deltiotupounoemvrios05.pdf>
- Βουϊδάκης, Β. (1996) Η θέση της γυναίκας ως μέλους Δ.Ε.Π.(Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού) στα πανεπιστήμιά μας. Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Νέα Κοινωνιολογία*, 22, 109-128.
- Γιάναρου, Λ. (2005) Γένους αρσενικού τα ελληνικά Α.Ε.Ι. *Η Καθημερινή*, 30 Ιαν. 2005, 28.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994).Φεμινιστικές τάσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 209-244.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.) (2002) *Στατιστική της Εκπαιδύσεως 1994/95 – 1997/98*. Αθήνα, Ε.Σ.Υ.Ε.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.) (2004) *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*. Αθήνα, Ε.Σ.Υ.Ε.
- Ηλιού, Μ. (1988) Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα; *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 70, 3-24.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2007) Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Κελεσιδου, Ε & Χατζηπαναγιώτου, Β. (1994) Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης πραγμάτωση ή ματαιώση προσδοκιών για τα κορίτσια; Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 23-40.
- Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, έκδ. συγγρ, Β' έκδ.
- Οδηγοί Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης των ακαδημαϊκών ετών 1987/88 – 2004/05*.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Πινή, Μ. (2005) Πανεπιστήμια ανισότητας. *Ελευθεροτυπία*, 10 Ιανουαρίου 2005, 63.
- Σταμέλος, Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές - Παρούσα Κατάσταση - Προοπτικές*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τερζής, Ν. (1999) Μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές στους Τομείς Παιδαγωγικής και στα Παιδαγωγικά Τμήματα από το 1985 και εξής. : Απογραφή και πρώτα συμπεράσματα. Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., και Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος, 1998)*. Αθήνα, Ατραπός, 39-60.

- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2002) Η εκπαιδευτική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρουλάκης, Ν., Χάρης, Κ., Νικόδημος, Σ. και Ζούκης, Ν. (επιμ.) *Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000)*. Αθήνα, Ατραπός, Α', 27-38.
- Armenti, C. (2004) Women faculty seeking tenure and parenthood: lessons from previous generations. *Cambridge Journal of Education*, 34, 1, 65-83.
- August, L. & Waltman, J. (2004) Culture, climate and contribution: career satisfaction among female faculty. *Research in Higher Education*, 45, 2, 177-192.
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001) *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Philadelphia, The Society for Research into Higher Education – Open University Press.
- Bown, L. (1999) Beyond the degree: men and women at the decision-making levels in British higher education. *Gender and Education*, 11, 1, 5-25.
- Farley, J. (1990) Women professors in the U.S.A.: where are they? Στο Lie, S. & O' Leary, V. (eds). *Storming the tower. Women in academic world*. London, Kogan Page, 194-207.
- Hawkins, A. & Schultz, D. (1990) Women: The academic proletariat in West Germany and the Netherlands. Στο Lie, S & O' Leary, V. (eds). *Storming the tower. Women in academic world*. London, Kogan Page, 47-57.
- Jacobs, J. & Winslow, S. (2004) The academic life course, time pressures and gender inequality. *Community, Work and Family*, 7, 2, 143-161.
- Krais, B. (2002) Academia as a profession and the hierarchy of the sexes: paths out of research in German Universities. *Higher Education Quarterly*, 56, 4, 407-418.
- Lane, J.-E. & Stenlund, H. (1983) The higher education profession in Sweden: structure, flexibility and equality. *European Journal of Education*, 18, 3, 229-244.
- Lie, S. (1990) The juggling act: work and family in Norway. Στο Lie, S & O' Leary, V. (eds). *Storming the tower. Women in academic world*. London, Kogan Page, 108-128.
- Lie, S. & O' Leary, V. (1990) In the same boat? Academic women around the world. Στο Lie, S & O' Leary, V. (eds). *Storming the tower. Women in academic world*. London, Kogan Page, 17-29.
- Mavin, S. & Bryans, P. (2002) Academic women in U.K.: mainstreaming our experiences and networking for action. *Gender and Education*, 14, 3, 235-250.
- Moore, K. (1987) Women's opportunity in higher education. *Comparative Education*, 23, 1, 23-34.
- Sutherland, M. (1985) The situation of women who teach in universities: contrasts and common ground. *Comparative Education*, 21, 1, 21-28.
- Toren, N. (1990) "Would more women make a difference? Academic women in Israel. Στο Lie, S & O' Leary, V. (eds). *Storming the tower. Women in academic world*. London, Kogan Page, 74-85.
- Ward, M. (2001) Gender and promotion in the academic profession. *Scottish Journal of Political Economy*, 48, 3, 283-302.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ, 1985-2005: ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ

Άννα Σαΐτη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χρίστος Σαΐτης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στο πρόβλημα της λειτουργικότητας του σχολικού συμβουλίου στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα του συγκεκριμένου προβλήματος σχετίζεται με τη συμμετοχή εκπροσώπων φορέων της τοπικής κοινωνίας στην άσκηση εξουσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στοιχείο που προσδίδει στη σχολική διοίκηση χαρακτήρα δημοκρατικό, εξασφαλίζει τη διασταύρωση γνώμων και απόψεων και αυξάνει το αίσθημα δέσμευσης όλων των κοινωνικών φορέων που εμπλέκονται σε ζητήματα του σχολείου. Ο όρος 'λειτουργικότητα' ή 'λειτουργία' (Τερλεξής, 1990, σελ. 2865, Γκαρή, 1990, σελ. 2868) εκλαμβάνεται εδώ ως το αποτέλεσμα της δραστηριότητας των μελών (εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπροσώπων κοινωνικών φορέων) του σχολικού συμβουλίου. Με την έννοια αυτή η λειτουργικότητα του σχολικού συμβουλίου συνδέεται με την εξασφάλιση της εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας με κάθε πρόσφορο τρόπο.

Η θεωρητική προσέγγιση του σχολείου ως (τυπικής) οργάνωσης (Salaman, 1980, Gray, 1985, Reed, 1992) μάς παρέχει το πλαίσιο για την ανάλυση και την ερμηνεία της σχολικής αποτελεσματικότητας, παρά τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως θεσμού (Hoyle, 1986, Tyler, 1988). Με βάση την αντίληψη αυτή σε κάθε κοινωνικό οργανισμό περιλαμβανομένου και του σχολείου υπάρχει ένα σύνολο εξουσιών και ευθυνών, που πρέπει να αναληφθεί και ασκηθεί αντίστοιχα από τα διοικητικά όργανα αυτού. Σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του σχολείου, η διοικητική εξουσία ασκείται από μονομελή όργανα, όπως είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, και από πολυμελή (ή συλλογικά όργανα), όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων, η σχολική επιτροπή και το σχολικό συμβούλιο.

Με εξαίρεση το σύλλογο διδασκόντων τα λοιπά συλλογικά όργανα εντάσσονται στην κατηγορία των «οργάνων λαϊκής συμμετοχής» γιατί, εκτός των εκπαιδευτικών λειτουργών, συμμετέχουν σ' αυτά και εκπρόσωποι των μαθητών, των γονέων και φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο θεσμό του σχολικού συμβουλίου παρατηρούμε ότι ο θεσμός αυτός είναι ένα συλλογικό όργανο λαϊκής συμμετοχής, το οποίο επιτρέπει στην κοινωνία να εκφράσει θέση και απόψεις για την παιδεία, συνδέει το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία και γενικά συντελεί στην ομαλή λειτουργία του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο (Εισηγητική Έκθεση του ν.1566/1985).

Παρά τη σπουδαιότητά του, στην πράξη εγείρονται ερωτήματα ως προς τη λειτουργικότητα του συλλογικού αυτού οργάνου, διότι από σχετικές επιστημονικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι:

- ο μεγάλος αριθμός οργάνων λαϊκής συμμετοχής και η μεταξύ τους σχέση, με το ένα να διατυπώνει προτάσεις στο αμέσως επόμενο του και να ασκεί συμβουλευτικό ρόλο, συνιστά πρόσκομμα στην εύρυθμη λειτουργία καθενός από αυτά (Μιχόπουλος, 1994, Καραγιάννη, 2006).
- ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου είναι παραμελημένος κυρίως στις αγροτικές περιοχές της χώρας μας, διότι στο 82,7% των σχολικών μονάδων στις περιοχές αυτές δε λειτουργεί ο παραπάνω θεσμός (Σαΐτη, 1999).
- διαπιστώνεται όχι απλώς σύγχυση, αλλά πολύ περισσότερο άγνοια σε σχέση με το περιεχόμενο του νόμου (1566/1985 άρθρο 51) ο οποίος θεσπίζει το όργανο αυτό, έστω και αν έχουν περάσει είκοσι χρόνια από την ψήφισή του (Καραγιάννη, 2006).

Από όλα όσα αναπτύχθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι η κατηγορία αυτή συλλογικών οργάνων δεν μπορεί να έχει, εξαιτίας πολλών και διαφόρων λόγων, ουσιαστική συνεισφορά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με βάση την αντίληψη αυτή και λαμβάνοντας υπόψη ότι παρήλθαν είκοσι ένα χρόνια από τη θέσπιση των προαναφερθέντων οργάνων λαϊκής συμμετοχής, οδηγηθήκαμε στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η έρευνα αυτή καλείται:

- α. Να διερευνήσει αν και κατά πόσο ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- β. Να προτείνει, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, εισηγήσεις με στόχο τη δυνατότητα της λειτουργικής βελτίωσης του παραπάνω σχολικού θεσμού και κατ'επέκταση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Οι υποθέσεις (Υ), στις οποίες θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα αυτή, είναι οι εξής:

- Υ1 Το σχολικό συμβούλιο συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
- Υ2 Η λειτουργικότητα του σχολικού συμβουλίου σχετίζεται με την οργανικότητα του σχολείου.
- Υ3 Το σχολικό συμβούλιο χαρακτηρίζεται για την κινητικότητα των μελών του.
- Υ4 Το επίπεδο γνώσεων των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων, οι οποίοι συμμετέχουν στο σχολικό συμβούλιο, είναι αρκετά υψηλό.
- Υ5 Οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβουλίου επικαλύπτονται από άλλα συλλογικά όργανα του σχολείου.

3. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση

3.1. Ο θεσμός της λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση

Η σχολική επιτροπή και το σχολικό συμβούλιο αποτελούν όργανα λαϊκής συμμετοχής και οι αρμοδιότητές τους σχετίζονται κυρίως με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων της

εκπαίδευσης, την καθιέρωση τρόπων επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και με θέματα ίδρυσης, κατάργησης και συγχώνευσης σχολείων (Μιχόπουλος, 1993, Σαΐτης, 2005β, Πουλής, 2006). Τα συλλογικά αυτά όργανα εντάσσονται στο σύστημα συμμετοχικής διοίκησης και διακρίνουν ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του συμμετοχικού συστήματος διοίκησης, η εξουσία κατανέμεται σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και η λειτουργία της στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων, στη συμμετοχή όλων, και το σπουδαιότερο, στην αποδοχή των αποφάσεων και στη δέσμευση ότι οι ληφθείσες αποφάσεις θα υλοποιηθούν (Nias, 2001).

Παρεμφερής με το θεσμό της «συμμετοχής» είναι και ο θεσμός της «λαϊκής συμμετοχής». Πρόκειται για μια νέα αντίληψη λήψης διοικητικών αποφάσεων που εκφράζεται με την ουσιαστική συμμετοχή του λαού στην άσκηση της εξουσίας. Έτσι, για παράδειγμα, τη συμμετοχή του λαού στην άσκηση εξουσίας σε τοπικό επίπεδο προβλέπει ο ν. 1270/1982, ο οποίος έθεσε το νομικό πλαίσιο για τη δημοτική αποκέντρωση και την προώθηση της λαϊκής συμμετοχής στα τοπικά θέματα (Γέροντας, 1986, Νικολάου-Σμοκοβίτη, 1987).

Σε ό,τι αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι τη συμμετοχή του λαού στην άσκηση εξουσίας σε επίπεδο σχολείου προβλέπει ο ν. 1566/1985, ο οποίος έθεσε το νομικό πλαίσιο για τη διοικητική αποκέντρωση και την προώθηση της λαϊκής συμμετοχής σε θέματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, σε κάθε σχολείο δημιουργήθηκαν σχολικές επιτροπές και σχολικά συμβούλια, ενώ σε κάθε Δήμο ή Κοινότητα δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας.

Ωστόσο, για ιστορικούς λόγους, πρέπει στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι ο θεσμός της λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση συναντάται πρώτη φορά στη δεκαετία του 1830. Ειδικότερα, ο νόμος της 6-2-1834 "περί δημοτικών σχολείων" προέβλεπε σε κάθε δήμο επιτροπή "προς επιθεώρησιν των επιτόπιων σχολείων" (άρθρο 34), μέλη της οποίας ήταν ο δήμαρχος, ως πρόεδρος της, ο εφημέριος του τόπου και δύο έως τέσσερις δημότες, μέλη του δημοτικού συμβουλίου. Μεταξύ των καθηκόντων "των επιτόπιων επιτροπών" ήταν και η διαχείριση της ακίνητης περιουσίας του σχολείου, η φροντίδα του διδασκτηρίου, ζητήματα υγιεινής του σχολείου και η επίβλεψη της κανονικής ή μη φοίτησης των μαθητών. Δηλαδή, εν μέρει οι επιτόπιες επιτροπές ήταν ένα είδος σημερινού σχολικού συμβουλίου και σχολικής επιτροπής.

Με τη συμμετοχή του λαού στη διοίκηση του σχολείου θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι συλλογικές διοικήσεις των σχολείων είχαν την ευχέρεια να λάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες προς μεγάλη ωφέλεια της δημοτικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τον κοινωνικό έλεγχο και το δημοκρατικό προγραμματισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πράξη, όμως, ο παραπάνω θεσμός «περιέπεσεν εις αχρησίαν» γιατί, όπως υποστηρίζεται, τα μέλη των επιτροπών ή αδιαφορούσαν για το σχολείο ή υφιστάμενα την επίδραση της κομματικής συναλλαγής ενεργούσαν ανάλογα προς τα προσωπικά ή πολιτικά τους πάθη (Λέφας, 1942, σελ. 472).

Για τους παραπάνω λόγους ο νόμος 452/ 1914 «περί συστάσεως σχολικών επιτροπών και σχολικών ταμείων» περιόρισε τη δραστηριότητα των σχολικών επιτροπών μόνο στον οικονομικό τομέα, όπως στη μέριμνα για την επισκευή και συντήρηση των διδασκτηρίων και γυμναστηρίων, στη μέριμνα για την καθαριότητα, τη θέρμανση των σχολείων κ.ά.

Στην περίοδο 1915-1984 έγιναν αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως το 1931, 1959,

1964, 1976, με συνέπεια τα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής να μεταβάλλονται κυρίως ως προς την ονομασία και τη συγκρότησή τους.

Και φθάνουμε στο 1985 όπου ο νόμος 1566 εισήγαγε, σε επίπεδο σχολείου, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής που αναφέραμε στην αρχή αυτής της ενότητας. Η θεσμοθέτηση των οργάνων αυτών, δηλαδή του σχολικού συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής, αποβλέπει στο άνοιγμα του ελληνικού σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον και κατά προέκταση στον εκδημοκρατισμό της σχολικής διοίκησης, αφού όσες αποφάσεις αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων λαμβάνονται με την άμεση συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στην ουσία, όμως, το ζητούμενο είναι αν και κατά πόσο τα μέλη των συγκεκριμένων συλλογικών οργάνων επιδεικνύουν "θερμό ενδιαφέρον" για το ρόλο που τους ανατίθεται ή αν απλώς αποτελούν "μονάδες" ενός συμβουλίου ή μιας επιτροπής.

3.2. Μελέτη του θεσμού του σχολικού συμβουλίου

Νομοθετικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την αποστολή, τη συγκρότηση και λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής της εκπαίδευσης, περιλαμβάνεται στο ν. 1566/ 1985, άρθρα 50, 51 και 52, όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε μεταγενέστερα. Ειδικότερα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργούν δύο όργανα λαϊκής συμμετοχής: το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή.

Σε ό,τι αφορά το σχολικό συμβούλιο, παρατηρούμε ότι το συλλογικό αυτό όργανο αποτελείται από: το σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων, τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή, ενώ στα συμβούλια των σχολείων μόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους. Ας σημειωθεί ότι του συμβουλίου αυτού προεδρεύει ο διευθυντής του σχολείου και λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα (ν. 1566/ 1985, άρθρο 51).

Αποστολή του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ρόλος του παραπάνω συμβουλίου φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός τόσο για την επίλυση βασικών λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου όσο και για τη συνεργασία του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών καθώς και τη φροντίδα της σχολικής υγιεινής.

Εν συνόψει, η θεσμοθέτηση του παραπάνω οργάνου λαϊκής συμμετοχής αποτελεί ένα σημαντικό βήμα τόσο στον τομέα του δημοκρατικού προγραμματισμού της εκπαίδευσης όσο και στη γενικότερη διαδικασία της διοικητικής αποκέντρωσης. Ωστόσο, η θέσπιση της "κοινωνικής συμμετοχής", όπως αυτή ορίζεται από το νόμο 1566/ 1985, δεν εκχωρεί τον έλεγχο της εκπαίδευσης στους κοινωνικούς φορείς, αλλά αυτός εξακολουθεί να μένει στη δικαιοδοσία της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης. Στον κόσμο της διοικητικής πραγματικότητας κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι τα παραπάνω όργανα λαϊκής συμμετοχής περιορίζονται στην έκφραση γνώμης και την πληροφόρηση της κεντρικής εξουσίας για τα προβλήματα των σχολικών μονάδων.

Παράμετροι αποτελεσματικότητας του σχολικού συμβουλίου

Η δημιουργία συλλογικών οργάνων, επομένως και η θεσμοθέτηση των οργάνων λαϊκής συμμετοχής της εκπαίδευσης, είναι συνυφασμένη με την αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση των στόχων μιας οργάνωσης και στην περίπτωση μας μιας σχολικής μονάδας. Η μορφή αυτή διοίκησης πηγάζει από την ανάγκη της παροχής περισσότερων πληροφοριών, που επιτρέπει τη λήψη σωστών και δημοκρατικών αποφάσεων καθώς και την αντιμετώπιση πολύπλοκων προβλημάτων. Για να διασφαλιστεί, όμως, η αποτελεσματικότητα ενός συλλογικού οργάνου πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις, αφού σε κάθε ομάδα, άρα και στα όργανα λαϊκής συμμετοχής, αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση των μελών, που διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους εντός του πλαισίου της ομάδας και κατ'έπекταση την ποιότητα των αποφάσεων.

Ανάμεσα στις βασικές προϋποθέσεις (Ζαβλανός, 1999, Μπουραντάς, 2001, Δημητρόπουλος, 2003, Σαΐτης, 2007) που καθιστούν μια ομάδα, άρα και το σχολικό συμβούλιο, αποτελεσματική είναι και οι παρακάτω:

- *Το μέγεθος του συλλογικού οργάνου.* Οι απόψεις για τον προσδιορισμό του άριστου αριθμού των μελών σε ένα συλλογικό όργανο δίστανται μεταξύ των θεωρητικών της οργανωτικής επιστήμης. Με βάση την επισήμανση αυτή και λαμβάνοντας υπόψη ότι: "(α) ο άνθρωπος δεν μπορεί να ανταλλάξει τις καλύτερες σκέψεις του κατά τρόπο δημιουργικό με πολλά άτομα ταυτόχρονα, (β) η ποιότητα του συλλογικού οργάνου πολλές φορές δεν εξαρτάται από το μέγεθός του, δηλαδή δεν ισχύει το αξίωμα ότι «τα πολλά μυαλά παίρνουν καλύτερες αποφάσεις» και (γ) συμβούλια με περισσότερα από 15 μέλη είναι κατά κανόνα βραδυκίνητα, γιατί οι συνεδριάσεις γίνονται με δυσκολία και αναποτελεσματικά, επειδή τα περισσότερα μέλη τους είτε λαμβάνουν τη στάση του απλού θεατή, είτε σχηματίζουν συνασπισμούς μεταξύ τους" (Σαΐτη, 1999), εκτιμούμε ότι για να υπάρχει λειτουργική ευχέρεια σ' ένα συλλογικό όργανο, πρέπει να αποτελείται από ένα λογικό αριθμό μελών (5-9). Η άποψή μας αυτή ενισχύεται και από τη δήλωση (Ζαβλανός, 1999, σελ. 186) ότι "μικρές ομάδες των πέντε και επτά ατόμων παράγουν αποτελεσματικότερες αποφάσεις...", ενώ "αν το μέγεθος της ομάδας αυξηθεί ακόμα περισσότερο, τότε μειώνεται η φιλική ατμόσφαιρα και γενικότερα η ικανοποίηση των μελών της ομάδας, που είναι απαραίτητη για την αύξηση της απόδοσης...".
- *Η ποιοτική συγκρότηση του συλλογικού οργάνου.* Σε μία επιτροπή ή συμβούλιο, για να ληφθούν κρίσιμες αποφάσεις, πρέπει να συγκεντρωθούν και να αξιοποιηθούν στοιχεία από τα μέλη τους. Με βάση αυτή την αντίληψη μπορεί κανείς να συμπεράνει πως, αν το συλλογικό όργανο δεν απαρτίζεται από συγκροτημένα και με καλή διάθεση μέλη, δηλαδή από άτομα που να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και να διακρίνονται για τη θεληματική συνεργασία, πολύ δύσκολα μπορεί να φθάσει σε θετικά αποτελέσματα.
- *Οι ικανότητες της ηγεσίας.* Είναι γνωστό ότι ο επικεφαλής μιας ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητά της, επειδή η δραστηριότητά του σχετίζεται με την καθοδήγηση, το συντονισμό, την παρακίνηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας προς την πραγματοποίηση των στόχων της (Μπουραντάς, 2001, σελ. 403).
- *Η οριοθέτηση των ρόλων.* Οριοθέτηση των ρόλων μιας ομάδας, άρα και του σχολικού συμβουλίου, σημαίνει κατανομή των καθηκόντων που προκύπτουν από τους στόχους μεταξύ των μελών τους. Οι ρόλοι πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένοι και αντιληπτοί από τα μέλη τους έτσι, ώστε να γνωρίζουν κατά πόσο είναι υπεύθυνα για τις ενέργειές τους και

το σπουδαιότερο να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι συγκρούσεις ενός οργάνου λαϊκής συμμετοχής με κάποιο άλλο.

- *Η συνοχή του συλλογικού οργάνου.* Η συνοχή είναι ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό για την επιβίωση και την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας, επειδή επιτυγχάνει μεγαλύτερη συναίνεση, αποτελεσματικότερη επικοινωνία και περισσότερη ικανοποίηση των μελών της.

Κάτω από το πρίσμα της προηγούμενης ανάλυσης και δεδομένου ότι: η συγκρότηση των οργάνων λαϊκής συμμετοχής της εκπαίδευσης γίνεται με "γενικά" κριτήρια· τα μέλη των οργάνων αυτών αντιπροσωπεύουν διάφορους κοινωνικούς φορείς που σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν έντονη την εικόνα της κομματικοποίησης, φρονούμε ότι ο νομοθέτης πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τους παραπάνω παράγοντες κατά τη σύσταση τέτοιας μορφής συμβουλίων ή επιτροπών. Επομένως, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το σχολικό συμβούλιο πρέπει να διακρίνεται: για το μικρό αριθμό μελών (5-9), για τη συγκρότησή του από άτομα με οργανωτική και εκπαιδευτική διορατικότητα και καλή διάθεση καθώς και για την ικανή ηγεσία του.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2004-05 με τη μορφή του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε σε διευθυντές (-ριες) δημοτικών σχολείων 20 νομών της Ελλάδας (Αιτωλοακαρνανίας, Αττικής, Αχαΐας, Βοιωτίας, Γρεβενών, Έβρου, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Ημαθίας, Θεσπρωτίας, Θεσσαλονίκης, Καστοριάς, Κοζάνης, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λάρισας, Μεσσηνίας, Ροδόπης, Σερρών και Φωκίδας).

Συνολικά στάλθηκαν 360 ερωτηματολόγια σε ισάριθμες μονάδες, ενώ το ποσοστό απόκρισης ήταν 293. Τα επαρκώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ήταν τελικά 287 ή το ποσοστό 79,7%. Το συνολικό δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, αφού αντιστοιχεί στο 5,1% του συνολικού αριθμού των διευθυντών/ προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων της χώρας.

Η σύνθεση του δείγματος των διευθυντών (-ριών)/ προϊσταμένων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σε σχέση με την οργανικότητα των σχολείων, το φύλο, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (-ρια) και τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκεται σήμερα, παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1

Δείγμα διευθυντών (-ριών)/ προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την οργανικότητα των σχολείων, το φύλο, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (-ρια) και τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (-ρια) στο σχολείο που βρίσκεται σήμερα

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική Σχετική συχνότητα
Οργανικότητα	1/ θέσια - 5/ θέσια (μικρά)	91	31,7	31,7
	6/ θέσια - 12/ θέσια (μεγάλα)	196	68,3	100,0
	Σύνολο	287	100,0	

Φύλο	Άνδρας	224	78,0	78,0
	Γυναίκα	63	22,0	100,0
	Σύνολο	287	100,0	
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1 - 5έτη	15	5,2	5,2
	6 - 10 έτη	14	4,9	10,1
	11 - 15 έτη	16	5,6	15,7
	16 - 20 έτη	37	12,9	28,6
	21 - 25 έτη	44	15,3	43,9
	26 - 30 έτη	97	33,8	77,7
	31 έτη και πάνω	64	22,3	100,0
	Σύνολο	287	100,0	
Διευθυντική εμπειρία	1 - 10 έτη	218	76,0	76,0
	11 - 20 έτη	62	21,6	97,6
	21 και πάνω	7	2,4	100,0
	Σύνολο	287	100,0	
Χρόνος υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο	1 - 5 έτη	184	64,1	64,1
	6 - 10 έτη	65	22,6	86,8
	11 - 15 έτη	25	8,7	95,5
	16 και άνω	13	4,5	100,0
	Σύνολο	287	100,0	

4.2. Τρόπος συλλογής των δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν τέσσερις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, οι οποίες αφορούν, δηλαδή, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ προϊσταμένων σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν πέντε ερωτήσεις, στις οποίες καλούνται οι διευθυντές (-ριες)/ προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων να αναφέρουν στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργικότητα του σχολικού συμβουλίου. Τέλος, το τρίτο μέρος έχει ανοικτά ερωτήματα και ζητούνται οι απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών σχετικά με την καλύτερη δυνατή λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής.

4.3. Στατιστικές μέθοδοι

Το τυχαίο δείγμα της έρευνας προέκυψε από απλή, τυχαία δειγματοληψία του 5,1% των δημοτικών σχολείων της χώρας.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με πίνακες συνάφειας με κατάλληλους ελέγχους χ^2 , προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ ομάδων. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ (5%) ή $\alpha = 0,1$ (10%).

5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα δίνονται τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των στοιχείων για τη λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής με ειδική αναφορά στο σχολικό συμβούλιο.

5.1. Στοιχεία διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από τα διευθυντικά στελέχη σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, διαπιστώνονται τα εξής:

Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων, το 31,7% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών υπηρετεί σε μικρά (1/ θέσια - 5/ θέσια) σχολεία και το 68,3% σε μεγάλα (6/ θέσια - 12/ θέσια) δημοτικά σχολεία (βλέπε Πίνακα 1).

Ως προς το φύλο των ερωτηθέντων διευθυντών/προϊσταμένων δημοτικών σχολείων, το 78,0% (224) είναι άνδρες και το 22,0% (63) γυναίκες (βλέπε Πίνακα 1). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αποτελούν το 60,28% του συνόλου του κλάδου των δασκάλων (ΥΠΕΠΘ: Δ/ση ΠΕΕ 2005α), μόνο το 22% των γυναικών κατέχει διευθυντικές θέσεις.

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση 2), το 10,1% (29) έχει συνολική υπηρεσία από 1 έως 10 χρόνια, το 18,5% (53) από 11 έως 20 χρόνια, το 49,1% (141) από 21-30 χρόνια και το 22,3% (64) έχει από 31 και άνω χρόνια στην εκπαίδευση (βλέπε Πίνακα 1).

Ως προς τα συνολικά χρόνια ως διευθυντής (ερώτηση 3), το 76% (218) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών έχει υπηρεσία από 1 έως 10 χρόνια, το 21,6% (62) από 11 έως 20 χρόνια και το 2,4% (7) έχει πάνω από 21 χρόνια (βλέπε Πίνακα 1).

Ως προς τα χρόνια παραμονής των διευθυντών/ προϊσταμένων στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα (ερώτηση 4), το 64,1% (184) των ερωτηθέντων στελεχών δήλωσε ότι παραμένει στο ίδιο σχολείο από 1 έως 5 χρόνια, το 22,6% (65) από 6 έως 10 χρόνια, το 8,7% (25) από 11 έως 15 χρόνια και το 4,5% (13) παραμένει πάνω από 16 χρόνια. Σε συνδυασμό με την οργανικότητα των σχολείων οι διευθυντές/ προϊστάμενοι των μικρών (1/ θέσια - 5/ θέσια) σχολικών μονάδων δηλώνουν λιγότερα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο σε σύγκριση με τους συναδέλφους των μεγάλων σχολείων (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Συνάφεια ετών υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο και οργανικότητας του σχολείου

			Οργανικότητα σχολείου			Σύνολο
			1-5/θέσιο	6-11/θέσιο	12/θέσιο και άνω	
Έτη υπ ηρεσίας στο σημερινό σχολείο	1-5 έτη	Συχνότητα	69	74	41	184
		% των ετών υπ ηρεσίας	37,5%	40,2%	22,3%	100,0%
		% της οργανικότητας	75,8%	61,7%	53,9%	64,1%
		% του συνόλου	24,0%	25,8%	14,3%	64,1%
	6-10 έτη	Συχνότητα	11	31	23	65
		% των ετών υπ ηρεσίας	16,9%	47,7%	35,4%	100,0%
		% της οργανικότητας	12,1%	25,8%	30,3%	22,6%
		% του συνόλου	3,8%	10,8%	8,0%	22,6%
	11-15 έτη	Συχνότητα	3	12	10	25
		% των ετών υπ ηρεσίας	12,0%	48,0%	40,0%	100,0%
		% της οργανικότητας	3,3%	10,0%	13,2%	8,7%
		% του συνόλου	1,0%	4,2%	3,5%	8,7%
16 και άνω	Συχνότητα	8	3	2	13	
	% των ετών υπ ηρεσίας	61,5%	23,1%	15,4%	100,0%	
	% της οργανικότητας	8,8%	2,5%	2,6%	4,5%	
	% του συνόλου	2,8%	1,0%	,7%	4,5%	
Σύνολο	Συχνότητα	91	120	76	287	
	% των ετών υπ ηρεσίας	31,7%	41,8%	26,5%	100,0%	
	% της οργανικότητας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% του συνόλου	31,7%	41,8%	26,5%	100,0%	

Η οργανικότητα του σχολείου, λοιπόν, παίζει καθοριστικό ρόλο στη μεγάλη παραμονή των διευθυντών στο σχολείο. Οι διευθυντές προτιμούν τα πολυθέσια σχολεία. Τα αποτελέσματα του ελέγχου φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Τιμή στατιστικής συνάρτησης	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Pearson Chi-Square	20,609	6	,002

Σε επίπεδο σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (τιμή παρατηρούμενου επιπέδου σημαντικότητας ,002) και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή τα έτη υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο εξαρτώνται από την οργανικότητα του σχολείου.

5.2. Στοιχεία λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου

Στην ερώτηση (5) αναφορικά με το αν στο σχολείο σας λειτουργεί "σχολικό συμβούλιο", το 48,8% (140) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απάντησε θετικά και το 51,2% (147) αρνητικά. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν ότι μόνο σε ένα στα δύο δημοτικά σχολεία λειτουργεί

ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου. Σε συνδυασμό με την οργανικότητα των σχολείων οι διευθυντές/ προϊστάμενοι των μικρών (1/ θέσια - 5/ θέσια) σχολικών μονάδων δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό ότι στα σχολεία τους λειτουργεί σχολικό συμβούλιο σε σύγκριση με τους συναδέλφους των μεγάλων σχολείων (βλέπε Πίνακα 4).

Πίνακας 4

Συνάφεια λειτουργίας Σχολικού Συμβουλίου και οργανικότητας του σχολείου

			Οργανικότητα του σχολείου			Σύνολο
			1-5/θέσιο	6-11/θέσιο	12/θέσιο κα άνω	
Λειτουργία Σχολικού Συμβουλίου	Όχι	Συχνότητα	74	45	28	147
		% της λειτουργίας	50,3%	30,6%	19,0%	100,0%
		% της οργανικότητας	81,3%	37,5%	36,8%	51,2%
	Ναι	% του συνόλου	25,8%	15,7%	9,8%	51,2%
		Συχνότητα	17	75	48	140
		% της λειτουργίας	12,1%	53,6%	34,3%	100,0%
Σύνολο	% της οργανικότητας	18,7%	62,5%	63,2%	48,8%	
	% του συνόλου	5,9%	26,1%	16,7%	48,8%	
	Συχνότητα	91	120	76	287	
	% της λειτουργίας	31,7%	41,8%	26,5%	100,0%	
	% της οργανικότητας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% του συνόλου	31,7%	41,8%	26,5%	100,0%	

Πίνακας 5

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Τιμή στατιστικής συνάρτησης	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Pearson Chi-Square	48,324	2	,000

Οι προς έλεγχο υποθέσεις είναι:

H_0 : Η λειτουργία σχολικού συμβουλίου είναι ανεξάρτητη από την οργανικότητα του σχολείου.

H_1 : Υπάρχει σχέση μεταξύ οργανικότητας του σχολείου και λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου.

Επειδή η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου σημαντικότητας είναι 0 (βλέπε Πίνακα 5), δηλαδή μικρότερη από την τιμή 0,05 που ορίσαμε ως επίπεδο σημαντικότητας, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, δηλαδή η λειτουργία του σχολικού συμβουλίου έχει σχέση με την οργανικότητα του σχολείου. Από τον Πίνακα 4 φαίνεται ότι η συχνότητα λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου στα πολυθέσια σχολεία είναι μεγαλύτερη από ό,τι στα ολιγοθέσια.

Ός προς τη συχνότητα με την οποία αλλάζει η σύνθεση του σχολικού συμβουλίου (ερώτηση 6α), το 7,1% (10) των διευθυντών απάντησε ότι το συλλογικό αυτό όργανο ανασυγκροτείται κάθε 4 χρόνια, το 1,5% (2) κάθε 3 χρόνια, το 45,7% (64) κάθε 2 χρόνια, ενώ το 45,7% (64) δήλωσε ότι η αλλαγή σύνθεσης του σχολικού συμβουλίου γίνεται κάθε χρόνο. Ας

σημειωθεί πώς τα αποτελέσματα αυτά εκφράζουν όσους διευθυντές/ προϊσταμένους δήλωσαν (ερωτ. 5) ότι στα σχολεία τους λειτουργεί σχολικό συμβούλιο.

Στην ερώτηση (6β) "κάθε πότε συνεδριάζει το σχολικό συμβούλιο", τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι το 79,3% (111) συνεδριάζει κάθε 3 μήνες, το 12,1% (17) κάθε 6 μήνες, το 7,1% (10) κάθε χρόνο και το 1,5% (2) δηλώνει ότι οι συνεδριάσεις του σχολικού συμβουλίου γίνονται κάθε 3 χρόνια.

Στην ερώτηση (6γ) "ποιος είναι ο αριθμός των μελών του σχολικού συμβουλίου", το 30% (42) των διευθυντών δήλωσε ότι το συμβούλιο αποτελείται από 3-15 μέλη, το 67,2% (94) από 16-30, ενώ το 2,8% (4) είναι το ποσοστό των διευθυντών που δήλωσαν ότι το συμβούλιό τους αποτελείται από 30 μέλη και πάνω.

Αναφορικά με το "επίπεδο γνώσεων" των μελών του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και του εκπροσώπου της τοπικής αυτοδιοίκησης (ερώτηση 7), οι δηλώσεις των διευθυντικών στελεχών που απάντησαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6

Τίτλοι σπουδών των μελών του σχολικού συμβουλίου (εκτός του διδακτικού προσωπικού)

Τίτλοι Σπουδών	Μέλη του Δ. Σ. Συλλόγου Γονέων		Εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	245	28,65%	65	49,25%
Απολυτήριο Λυκείου	439	51,34%	52	39,39%
Απολυτήριο Γυμνασίου (Υποχρεωτική Εκπαίδευση)	171	20,01%	15	11,36%

Από τον Πίνακα 6 φαίνεται ότι το 28,65% από το σύλλογο γονέων και το 49,25% από τους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το 51,34% και το 39,39% αντίστοιχα είναι τα ποσοστά για τους απόφοιτους λυκείου και 20,01% και 11,36% είναι τα ποσοστά για τους απόφοιτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στο ερώτημα (8) "σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολικό συμβούλιο συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου", το 57,8% (166) των διευθυντών δήλωσε πως το συμβούλιο συμβάλλει "Ελάχιστα" έως "Καθόλου" στην εύρυθμη λειτουργία, το 34,8% (100) ότι συμβάλλει "Πολύ" και μόνο το 7,3% (21) των διευθυντών δήλωσε ότι το σχολικό συμβούλιο συμβάλλει "Πάρα Πολύ" στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σε συνδυασμό με την οργανικότητα των σχολείων η έρευνά μας έδειξε (βλέπε Πίνακα 7) πως η συμβολή του σχολικού συμβουλίου είναι μεγαλύτερη στα μεγάλα (6/ θέσια - 12/ θέσια) σχολεία και λιγότερο αποτελεσματική στα μικρά (1/ θέσια - 5/ θέσια) σχολεία.

Πίνακας 7

Συνάφεια λειτουργικότητας Σχολικού Συμβουλίου και οργανικότητας του σχολείου

			Οργανικότητα σχολείου			Σύνολο
			1-5/θέσιο	6-11/θέσιο	12/θέσιο και άνω	
Συμβολή Σ.Σ στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	Καθόλου	Συχνότητα	4	6	1	11
		% της συμβολής	36,4%	54,5%	9,1%	100,0%
		% της οργανικότητας	4,4%	5,0%	1,3%	3,8%
		% του συνόλου	1,4%	2,1%	,3%	3,8%
	Ελάχιστα	Συχνότητα	26	33	22	81
		% της συμβολής	32,1%	40,7%	27,2%	100,0%
		% της οργανικότητας	28,6%	27,5%	28,9%	28,2%
		% του συνόλου	9,1%	11,5%	7,7%	28,2%
	Πολύ	Συχνότητα	40	57	32	129
		% της συμβολής	31,0%	44,2%	24,8%	100,0%
		% της οργανικότητας	44,0%	47,5%	42,1%	44,9%
		% του συνόλου	13,9%	19,9%	11,1%	44,9%
Πάρα Πολύ	Συχνότητα	21	24	21	66	
	% της συμβολής	31,8%	36,4%	31,8%	100,0%	
	% της οργανικότητας	23,1%	20,0%	27,6%	23,0%	
	% του συνόλου	7,3%	8,4%	7,3%	23,0%	
Σύνολο	Συχνότητα	91	120	76	287	
	% της συμβολής	31,7%	41,8%	26,5%	100,0%	
	% της οργανικότητας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% του συνόλου	31,7%	41,8%	26,5%	100,0%	

Πίνακας 8

Έλεγχος ανεξαρτησίας Χ²

	Τιμή στατιστικής συνάρτησης	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Pearson Chi-Square	19,332	10	,039

Οι προς έλεγχο υποθέσεις είναι:

H₀: Η συμβολή του σχολικού συμβουλίου στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι ανεξάρτητη από την οργανικότητα του σχολείου.

H₁: Η συμβολή του σχολικού συμβουλίου στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από την οργανικότητα του σχολείου.

Επειδή η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου σημαντικότητας είναι ,039 (βλέπε Πίνακα 8), δηλαδή μικρότερη από την τιμή 0,05 που ορίσαμε ως επίπεδο σημαντικότητας, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι η συμβολή του σχολικού συμβουλίου στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι μεγαλύτερη στα πολυθέσια σχολεία και λιγότερο αποτελεσματική στα ολιγοθέσια σχολεία.

Ως προς το ερώτημα (9), αν "οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβουλίου επικαλύπτονται από άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής", μόνο το 30,7% (88) των διευθυντών απάντησε θετικά, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία 69,3% (199) δήλωσε το αντίθετο. Διαπιστώνουμε ότι

έναν στους τρεις διευθυντές/ προϊσταμένους δηλώνει ότι οι αρμοδιότητες του πιο πάνω συλλογικού οργάνου επικαλύπτονται από τη σχολική επιτροπή και τη δημοτική ή κοινοτική επιτροπή Παιδείας.

5.3. Απόψεις διευθυντικών στελεχών

Στην ερώτηση (10) αν οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής περιέλθουν στη δικαιοδοσία ενός νέου οργάνου λαϊκής συμμετοχής "νομίζετε ότι θα βελτιώνε γραφειοκρατικά και λειτουργικά τη λειτουργία του σχολείου σας", το 46,7% (134) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απάντησε καταφατικά και το 53,3% (153) αρνητικά. Από το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας παρατηρούμε ότι ένας στους δύο διευθυντές/ προϊσταμένους σχολικών μονάδων θεωρεί ότι η "συγχώνευση" των υφιστάμενων οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε ένα νέο συλλογικό όργανο λαϊκής συμμετοχής θα βελτιώνει τη λειτουργία των σχολείων τους.

Στο γενικό ερώτημα (11) "τι άλλο έχετε να προτείνετε για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής" του σχολείου, οι απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών/ προϊσταμένων δημοτικών σχολείων ποικίλλουν. Οι αναφορές τους σχετίζονται με:

- Την εκπροσώπηση των κοινωνικών φορέων, δηλαδή τα άτομα που πλαισιώνουν τα όργανα λαϊκής συμμετοχής να επιλέγονται με κριτήριο τη θέληση και τη διάθεσή τους να προσφέρουν έργο και να συμβάλουν πραγματικά στην αντιμετώπιση και στη λύση των προβλημάτων που τυχόν θα προκύψουν στο σχολείο (39%).
- Την αντικατάσταση των δύο συλλογικών οργάνων (σχολικό συμβούλιο, σχολική επιτροπή) από ένα κοινό όργανο λαϊκής συμμετοχής και με μεγαλύτερη εκπροσώπηση εκπαιδευτικών στο νέο αυτό συλλογικό όργανο (85,7%).

Από το παραπάνω ερευνητικό αποτέλεσμα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπέρ της επανεξέτασης του τρόπου συγκρότησης και λειτουργίας των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση.

6. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Κύριος σκοπός αυτής της εργασίας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ήταν να διαπιστώσει το βαθμό λειτουργικότητας του σχολικού συμβουλίου των δημοτικών σχολείων στη χώρα μας. Θελήσαμε να εντοπίσουμε τους παράγοντες, οι οποίοι καθιστούν ένα όργανο λαϊκής συμμετοχής της εκπαίδευσης πιο λειτουργικό, άρα και πιο αποτελεσματικό, σε σύγκριση με κάποιο άλλο, μέσα από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις εκτιμήσεις διευθυντικών στελεχών από σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι παράγοντες αυτοί μας έδωσαν την υφιστάμενη εικόνα λειτουργίας του πιο πάνω συλλογικού οργάνου σε διάφορους νομούς της χώρας μας. Πρόκειται για μια εικόνα που καθιστά το σχολικό συμβούλιο "αδύναμο" και σε πολλές περιπτώσεις "ανεργό" ως προς τη σύνδεση του δημοτικού σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον του, κυρίως εξαιτίας του χαμηλού βαθμού συνεργασίας του σχολείου με τοπικούς κοινωνικούς φορείς.

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις για τη λειτουργία του σχολικού συμβουλίου από τη σκοπιά των διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων, δηλαδή, πώς αυτά βιώνουν τη συμμετοχή τους ως μέλη λαϊκών οργάνων στα σχολεία όπου εργάζονται.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έχουν ως εξής:

6.1. Ποιοτική ανάλυση στοιχείων προερχόμενων από διευθυντικά στελέχη δημοτικών σχολείων

Ός προς την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων, η έρευνά μας έδειξε ότι το 31,7% των ερωτηθέντων διευθυντών/ προϊσταμένων υπηρετεί σε μικρές (1/ θέσια-5/ θέσια) σχολικές μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, αφού ένα σημαντικό ποσοστό (39,67%) των δημοτικών σχολείων είναι μικρά (ΥΠ.Ε.Π.Θ.: 2005β) και, κατά κανόνα, βρίσκονται σε μικρά χωριά και απομακρυσμένους οικισμούς της χώρας μας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στα oligothésia σχολεία παρατηρούνται συχνές αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό, ελλείψεις σε υλικοτεχνικά μέσα κ.ά. (Παπαδημητρίου, 1962, Κατσιούλας, 1983, Σαλποδήμου, 1993, Σαΐτης, 2000, Μλεκάνης, 2005), εγείρονται ερωτήματα τόσο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία της υπαίθρου όσο και για την εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ των αστικών και των αγροτικών δημοτικών σχολείων της χώρας μας.

Αναφορικά με τη διοικητική στελέχωση των δημοτικών σχολείων, το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι μόνο το 22% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών είναι γυναίκες. Με δεδομένο ότι οι δασκάλες αποτελούν το 60,28% του συνόλου στον κλάδο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.: 2005α), θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι στην Ελλάδα η διοίκηση των δημοτικών σχολείων ασκείται κατά κανόνα από άνδρες εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο φαινόμενο της ισχνής αντιπροσώπευσης των γυναικών στην ιεραρχική πυραμίδα της εκπαίδευσης δεν είναι ελληνικής αποκλειστικότητας, αφού το ίδιο φαινόμενο διαπιστώνεται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα όπως του Ηνωμένου Βασιλείου (Hall, 1993), των ΗΠΑ (Shakeshat, 1993), της Κύπρου (Χαραλαμπίδου-Σολωμή, 2002) κ.ά. Η αναζήτηση των βασικών αιτιών υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένα δύσκολο και πολύπλοκο ζήτημα με ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές διαστάσεις, εντούτοις σχετικές μελέτες αποδίδουν το φαινόμενο αυτό είτε στις αλληλοσυγκρουόμενες επαγγελματικές και οικογενειακές ευθύνες της γυναίκας εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 1997), είτε στην ύπαρξη "άλλων ενδιαφερόντων" των γυναικών εκπαιδευτικών (Σαΐτη, 2000), είτε στο "ανδροκρατούμενο κατεστημένο" επιλογής ανδρών σε διευθυντικές θέσεις (Χαραλαμπίδου-Σολωμή, 2002).

Ός προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η έρευνα έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα (89,9%) των ερωτηθέντων διευθυντών/ προϊσταμένων δημοτικών σχολείων έχει συνολική υπηρεσία άνω των ένδεκα ετών. Το εύρημα αυτό δεν είναι παράξενο, εφόσον -με εξαίρεση τα μονοθέσια σχολεία- η επιλογή των διευθυντών/ προϊσταμένων στηρίζεται στο κριτήριο της αρχαιότητας. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 7 του ν. 3467/ 2006 (ΦΕΚ 128 τ. Α') περί "επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..." ορίζεται ότι "υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων με δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία...".

Σχετική με την προηγούμενη είναι και η διαπίστωση ότι η συντριπτική πλειοψηφία (76%) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών διατηρεί τη θέση του διευθυντή σχολείου από ένα μέχρι δέκα χρόνια. Μια πιθανή ερμηνεία για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι η επιλογή των διευθυντών "γίνεται για τετραετή θητεία" (άρθρο 1 του ν. 3467/ 2006).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν και τα ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα (64,1%) των ερωτηθέντων ηγετικών στελεχών παραμένει λιγότερο από πέντε χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα. Ας σημειωθεί ότι οι προϊστάμενοι των μικρών σχολείων παραμένουν λιγότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους

μεγάλων σχολικών μονάδων. Η ολιγόχρονη αυτή παραμονή πιθανόν να οφείλεται τόσο στον τρόπο πρόσληψης και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης όσο και στο σύστημα μετάθεσης του διδακτικού προσωπικού.

6.2. Λειτουργικά δεδομένα του σχολικού συμβουλίου

Σύμφωνα με το εύρημά μας ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου λειτουργεί μόνο σε ένα στα δύο δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Το αποτέλεσμα αυτό κρίνεται ως αρνητικό, απλουστάτα γιατί το συλλογικό αυτό όργανο, που αποτέλεσε "τροχό της αλλαγής" στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και θεσπίστηκε για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και την καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις οικογένειες των μαθητών (ν. 1566/ 85, αρ. 51), σήμερα, είκοσι ένα χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή του, παραμένει αδρανές στην πλειονότητα (51,2%) των σχολικών μονάδων. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση σχετικών ερευνητικών μελετών ότι "στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων των νομών Ζακύνθου και Κεφαλληνίας που μελετήσαμε ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου είναι ανενεργός" (Αλεξίου, 2006, σελ. 99) και "το σχολικό συμβούλιο στις περισσότερες σχολικές μονάδες υπολειτουργεί ή δε λειτουργεί καθόλου και υποκαθίσταται από το σύλλογο διδασκόντων ή το διευθυντή σχολείου" (Μλεκάνης, 2005, σελ. 52).

Η βασική αιτία για τη μη ενεργοποίηση του σχολικού συμβουλίου στα περισσότερα δημοτικά σχολεία της χώρας μας πιθανό να βρίσκεται τόσο στην απροθυμία του διευθυντή/προϊστάμενου σχολείου "όχι μόνο επειδή αυτός, δηλαδή ο διευθυντής σχολείου, είναι το εκ του νόμου αρμόδιο πρόσωπο για τη συγκρότησή του, αλλά και γιατί με τη στάση του θα επηρεάσει, θα κατευθύνει, θα καθοδηγήσει ή και θα συμβάλλει και στη συμμετοχή και των υπολοίπων μελών σε αυτό", όσο και στην "απουσία ελέγχου από την πολιτεία" (Καραγιάννη, 2006, σελ. 89) σχετικά με την ενεργοποίηση ή μη του συγκεκριμένου συμβουλίου, που η ίδια έχει θεσπίσει. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι θεσμοί όταν: *πρώτον* δε μελετώνται συστηματικά οι κοινωνικές δομές και οι στάσεις όσων ανθρώπων καλούνται να τους ενεργοποιήσουν και *δεύτερον* δε στηρίζονται και δεν προωθούνται από την κεντρική διοίκηση, τότε για την ελληνική πραγματικότητα αυτό ισοδυναμεί με παγίωση της αδρανοποίησής τους σε αρκετές περιπτώσεις.

Σε σχέση με τον παράγοντα "οργανικότητα του σχολείου" οι προϊστάμενοι ολιγοθέσιων σχολείων δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό ότι στα σχολεία τους λειτουργεί σχολικό συμβούλιο από ό,τι συνάδελφοί τους στα μεγάλα σχολεία. Μια ερμηνεία για τη διαφοροποίηση αυτή ίσως να είναι -πέρα των όσων αναφέραμε προηγουμένως-: *πρώτον* το γεγονός ότι τα μικρά σχολεία των αγροτικών και των ημιαστικών περιοχών στελεχώνονται συνήθως με νέους δασκάλους, οι οποίοι, εκτός των διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν λόγω έλλειψης εμπειρίας, πιθανό να αγνοούν το θεσμικό πλαίσιο του συγκεκριμένου συμβουλίου (Καραγιάννη, 2006, σελ. 162), και *δεύτερον* η μη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγου γονέων "...λόγω αδυναμίας (απασχόληση σε αγροτικές εργασίες), αδιαφορίας ή άγνοιας των γονέων..." (Αλεξίου, 2006, σελ. 82) και, επομένως, η ανυπαρξία εκπροσώπων των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια προϊσταμένου μονοθέσιου σχολείου, με έξι χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα οποία "η εκπροσώπηση των κοινωνικών φορέων (στο σχολικό συμβούλιο, δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας), παρόλο που είναι νόμος του κράτους, έχει μείνει στα χαρτιά. Ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια σχολεία η εκπροσώπηση των κοινωνικών φορέων είναι ανύπαρκτη".

Ως προς τη συχνότητα αλλαγής της σύνθεσης του σχολικού συμβουλίου, το 45,7% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απάντησε ότι η σύνθεση του συγκεκριμένου σχολικού οργάνου αλλάζει κάθε ένα χρόνο. Το αποτέλεσμα αυτό, που επιβεβαιώνει μερικώς την Υ3 ερευνητική μας υπόθεση, δεν είναι παράξενο, επειδή πρώτον οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί έχουν το δικαίωμα της μετάθεσης (ν. 1566/ 85, άρθρο 16, ν. 1824/ 1988, Π. Δ/ μα 50/ 1996, Π. Δ/ μα 100/ 1997 και Π. Δ/ μα 39/ 1998) και της απόσπασης (ν. 1566/ 1985, άρθρο 16 και Π. Δ/ μα 50/ 1996) κάθε σχολικό έτος, και δεύτερον η διαδικασία επιλογής των εκπροσώπων του συλλόγου γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης γίνεται κάθε δύο και τέσσερα χρόνια αντίστοιχα. Αναντίρρητα, ο τρόπος συγκρότησης του σχολικού συμβουλίου δε βοηθά στην επίτευξη των στόχων ύπαρξής του, διότι, όπως αναφέραμε νωρίτερα, οι συχνές αλλαγές των μελών του δεν εξασφαλίζουν τη συνέχεια της διοίκησης και κατά προέκταση τη συνοχή των μελών αυτού. Επιπλέον, οι συχνές αλλαγές περιορίζουν τη δέσμευση όλων των μελών απέναντι σε ζητήματα, τα οποία αφορούν το σχολείο, και έχουν αρνητικές επιπτώσεις στον προγραμματισμό και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που αφορούν τη δράση του παραπάνω συλλογικού οργάνου.

Όπως προκύπτει από το δείγμα της έρευνας, η μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων ηγετικών στελεχών (79,3%) δηλώνει ότι το σχολικό συμβούλιο συνεδριάζει κάθε τρεις μήνες. Με βάση το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι στα περισσότερα σχολεία το σχολικό συμβούλιο λειτουργεί κατά το γράμμα του νόμου (ν. 2621/ 1998, ΦΕΚ 136, τ. Α'), δηλαδή μια φορά κάθε τρίμηνο, και συνεπώς επιλύει έγκαιρα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου εντός του καθορισμένου νομοθετικού πλαισίου. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι: α) το άρθρο 2, παρ.1 του ν. 2621/ 1998 (ΦΕΚ 136, τ. Α') προβλέπει και έκτακτες συνεδριάσεις του συμβουλίου αυτού, όταν "το ζητήσει ο διευθυντής ή δύο τουλάχιστον φορείς που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο" (κάτι τέτοιο όμως δε φαίνεται να έχει συμβεί) και β) υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό (19,6%) διευθυντικών στελεχών που δηλώνουν ότι στα σχολεία τους το συγκεκριμένο συλλογικό όργανο συνεδριάζει κάθε εξάμηνο ή μια φορά το χρόνο, εγείρονται ερωτήματα, αν και κατά πόσο στα σχολεία αυτά τηρούνται οι νόμιμες διαδικασίες λειτουργίας των οργάνων λαϊκής συμμετοχής και, το σπουδαιότερο, αν οι φορείς που συμμετέχουν στο σχολικό συμβούλιο το θεωρούν ένα όργανο κατάλληλο και ικανό να εξασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου ή το αντιμετωπίζουν με τρόπο παθητικό και τις συνεδριάσεις τους ως συναντήσεις ρουτίνας που επιβάλλεται να γίνουν.

Σχετικά με το θέμα ανάληψης πρωτοβουλίας των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων στο σχολικό συμβούλιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η δήλωση διευθυντή εξαθέσιου σχολείου με τριάντα τρία χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση πως "καλή είναι η εκπροσώπηση των κοινωνικών φορέων, αλλά έχω τη γνώμη ότι αυτοί πρέπει να είναι γονείς μαθητών, γιατί αυτοί ενδιαφέρονται για τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Διαφορετικά το ενδιαφέρον τους περιορίζεται τυπικά στην υπογραφή τους". Μια εξήγηση για το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων ίσως να είναι ο περιορισμένος ρόλος του σχολικού συμβουλίου σε γνωμοδότηση και διατύπωση προτάσεων, η ασαφής εικόνα των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης και του συλλόγου γονέων για θέματα του σχολείου και η αμοιβαία καχυποψία που διέπει συχνά τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το εύρημα η πλειονότητα (67,2%) των ερωτηθέντων διευθυντών/ προϊσταμένων δηλώνει ότι το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από 16-30 μέλη. Το αποτέλεσμα αυτό δεν θεωρείται έκπληξη, επειδή, όπως ειπώθηκε σε προηγούμενη ενότητα, το συγκεκριμένο συμβούλιο αποτελείται από το σύλλογο διδασκόντων, δηλαδή από όλους τους διδάσκοντες

στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Λογικά ο αριθμός των μελών του σχολικού συμβουλίου εξαρτάται από την οργανικότητα του σχολείου. Βέβαια, στο σημείο αυτό κάποιος μπορεί να ισχυρισθεί ότι το σχολικό συμβούλιο είναι όργανο "δημοκρατικού προγραμματισμού και κοινωνικού ελέγχου" και, επομένως, πρέπει να εκπροσωπείται από όλες τις κοινωνικές ομάδες του τόπου. Από λειτουργικής, όμως, πλευράς είναι αμφίβολο αν το συγκεκριμένο συμβούλιο λειτουργεί αποτελεσματικά στα μεγάλα σχολεία, γιατί το εύρημά μας έρχεται σε αντίθεση με την επιστημονική αντίληψη πως "μικρές ομάδες των πέντε και επτά ατόμων παράγουν αποτελεσματικότερες αποφάσεις..." (Ζαβλανός, 1999, σελ. 186). Η ίδια άποψη ενισχύεται και από το αποτέλεσμα σχετικής ερευνητικής μελέτης για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο "ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων δε δίνει την αναγκαία ευελιξία που χρειάζεται ένα τέτοιο όργανο να λειτουργήσει" (Καραγιάννη, 2006, σελ. 90).

Σε ό,τι αφορά το "επίπεδο γνώσεων" των μελών του σχολικού συμβουλίου (εκτός του διδακτικού προσωπικού), τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα (71,35%) των μελών του διοικητικού συμβουλίου από το σύλλογο γονέων καθώς και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (50,75%) των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι απόφοιτοι λυκείου και γυμνασίου. Το αποτέλεσμα αυτό που δεν επαληθεύει την Υ4 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το επίπεδο γνώσεων των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων που συμμετέχουν στο σχολικό συμβούλιο είναι αρκετά υψηλό, σημαίνει ότι η πλειονότητα των μελών του σχολικού συμβουλίου (πλην των εκπαιδευτικών) δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Για το θέμα αυτό, η άποψη διευθύντριας δωδεκαθέσιου σχολείου με δεκαοχτώ χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι χαρακτηριστική: "Η εκπροσώπηση των κοινωνικών φορέων, στο βαθμό που αυτή περιλαμβάνει άτομα στοιχειώδους εκπαίδευσης, μπορεί αντί να βοηθήσει να βλάψει τη συνεργασία και γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου...". Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως η νομοθεσία μπορεί να αποτελεί την αναγκαία όχι όμως και την ικανή συνθήκη για την αποτελεσματική λειτουργία ενός συλλογικού οργάνου, αφού υπάρχουν και άλλα στοιχεία, όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση, η διάθεση και η επιλογή των προσώπων, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συγκρότησή του.

Σχετικά με τη λειτουργικότητα του σχολικού συμβουλίου, η έρευνά μας έδειξε ότι η πλειονότητα (57,8%) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών δηλώνει ότι το συγκεκριμένο όργανο λαϊκής συμμετοχής συμβάλλει "ελάχιστα" έως "καθόλου" στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Δηλαδή, η δημιουργία πλαισίου συνεργασίας με τους γονείς και η επίτευξη καλών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας φαίνεται να είναι περιορισμένη. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει την Υ1 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία το σχολικό συμβούλιο συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Η βασική αιτία για τη μη ικανοποιητική λειτουργία του σχολικού συμβουλίου πιθανό να βρίσκεται τόσο στη σύνθεση και τις συχνές αλλαγές των μελών του όσο και στην έλλειψη αποφασιστικών και αποσαφηνισμένων αρμοδιοτήτων. Αναφορικά με τις περιορισμένες αρμοδιότητες του συμβουλίου αυτού, επισημαίνεται ότι "...όσο παραμένει ένα συμβουλευτικό όργανο χωρίς παρεμβατικό ρόλο, διατρέχει το διαρκή κίνδυνο απαξίωσης, τυποποίησης και συνακόλουθης αγκύλωσης" (Καραγιάννη, 2006, σελ. 167). Βέβαια, για τη λειτουργία του σχολικού συμβουλίου υπάρχει και η κοινωνική διάσταση του προβλήματος, αφού σε

σχετική ερευνητική μελέτη (Καραγιάννη, 2006, σελ. 185) διαπιστώνεται "διστακτικότητα και αμηχανία" των γονέων απέναντι στο εν λόγω συμβούλιο. Συγκεκριμένα, "η στάση τους είναι ως επί το πλείστον παθητική, που εκφράζεται, κυρίως, ως αδυναμία να προτείνουν και να παρέμβουν ουσιαστικά..." και η εμπλοκή τους "στα σχολικά δρώμενα παραμένει σχετικά απροσδιόριστη και ασαφής..." (σελ.165). Κατά μία άποψη, η υποτονική συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου αποδίδεται στην ανυπαρξία προγράμματος "για την κατάλληλη προετοιμασία και ενημέρωσή τους" και "στον ανοργάνωτο και βιαστικό τρόπο που χαρακτηρίζει την εφαρμογή νόμων και προγραμμάτων στη χώρα μας" (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995).

Σε σχέση με τον παράγοντα "οργανικότητα του σχολείου", το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι οι διευθυντές των πολυθέσιων σχολείων δηλώνουν θετικότερη στάση για τη λειτουργία του σχολικού συμβουλίου από ό,τι συνάδελφοί τους στα μικρά σχολεία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υ₂ ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η λειτουργικότητα των οργάνων λαϊκής συμμετοχής σχετίζεται με την οργανικότητα των σχολείων. Πιθανόν, όπως αναφέραμε πιο πάνω, η διαφοροποίηση αυτή να συμβαίνει, *πρώτον* γιατί στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία της υπαίθρου δεν υπάρχει σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, με συνέπεια να απουσιάζει παντελώς η δέσμευσή του απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα, και *δεύτερον* γιατί οι εκπρόσωποι των κοινωνικών φορέων, οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι αγρότες, κτηνοτρόφοι και εργάτες, χωρίς ειδικές γνώσεις και διαθέσιμο χρόνο, δεν προσφέρουν την αναγκαία στήριξη στο συγκεκριμένο συμβούλιο. Οπωσδήποτε, όμως, η ανισότητα αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή έμμεσα υποδηλώνει εμπόδιο, προκειμένου να γίνει το σχολικό συμβούλιο ο μοχλός αλλαγών στα ολιγοθέσια σχολεία εξασφαλίζοντας όρους καλύτερης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας τους.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, ένα σημαντικό ποσοστό (30,7%) των διευθυντικών στελεχών δηλώνει ότι οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβουλίου επικαλύπτονται από "άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής". Το εύρημα αυτό, που επαληθεύει μερικώς την Υ₅ ερευνητική μας υπόθεση, ασφαλώς έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση σχετικής ερευνητικής μελέτης ότι "πολλές αρμοδιότητες του σχολικού συμβουλίου (π.χ. καθαρισμός του σχολικού χώρου, εξοπλισμός σχολείου κ.ά.) επικαλύπτονται από τη δραστηριότητα της σχολικής επιτροπής (Σαϊτή, 1999, σελ. 49). Πολύ περισσότερο, βέβαια, το εύρημά μας υπογραμμίζει την απουσία της διοικητικής αρχής "της σαφήνειας εξουσίας και ευθύνης" (Σαϊτής, 2005, σελ. 38α), η οποία, εκτός των άλλων, αποτρέπει αμφισβητήσεις και συγκρούσεις αναφορικά με το πεδίο δράσης σε μονομελή ή συλλογικά όργανα ενός οργανισμού. Περαιτέρω, χρήζει ιδιαίτερης διερεύνησης η επισήμανση ότι το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή είναι δύο συλλογικά όργανα, τα οποία λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο διοίκησης και με την εκπροσώπηση και συμμετοχή όχι μόνο των ιδίων φορέων αλλά και των ιδίων προσώπων. Κι αυτό επειδή η επικάλυψη συμμετοχής σημαίνει σπατάλη σε χρόνο και ανθρώπινη θυσία καθώς και σύγχυση αρμοδιοτήτων, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί κλίμα "αδιαφορίας" κατά τη συμμετοχή των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής.

6.3. Απόψεις διευθυντικών στελεχών για τα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου

Όπως προκύπτει από το δείγμα της έρευνάς μας, η πλειονότητα (53,3%) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών δηλώνει ότι η "συγχώνευση" του σχολικού συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής σε ένα νέο όργανο λαϊκής συμμετοχής (5-9 ατόμων με εκπροσώπους από το σχολείο, τον Ο.Τ.Α. και το σύλλογο γονέων) δε θα βελτίωνε γραφειοκρατικά και εκπαιδευτικά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εκ πρώτης όψεως παρατηρούμε ότι οι

απόψεις των διευθυντικών στελεχών δίστανται, αφού μόνο ένας στους δύο διευθυντές/προϊσταμένους απορρίπτει την πρόταση δημιουργίας ενός νέου συμμετοχικού οργάνου στο σχολείο. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη πως η πλειονότητα (51,2%) των στελεχών αυτών δηλώνει ότι "το σχολικό συμβούλιο είναι ανενεργό" στα σχολεία τους (ερώτηση 5), έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό από αυτά τα στελέχη, που απορρίπτουν την παραπάνω πρόταση, έχουν μάλλον ασαφή εικόνα για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ας σημειωθεί ότι η επικάλυψη αρμοδιοτήτων και κατ' επέκταση η ανάγκη συγχώνευσης των συγκεκριμένων οργάνων λαϊκής συμμετοχής επισημαίνεται και σε άλλη ερευνητική μελέτη, στην οποία αναφέρεται ότι "επειδή: (α) από το αποτέλεσμα της έρευνάς μας διαπιστώθηκε ότι πολλές αρμοδιότητες του σχολικού συμβουλίου επικαλύπτονται από τη σχολική επιτροπή και (β) πολλά άτομα, π.χ. ο διευθυντής σχολείου, τα μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κ.ά., συμμετέχουν σε περισσότερα από ένα συλλογικά όργανα του σχολείου, έχουμε τη γνώμη ότι τα δύο παραπάνω όργανα λαϊκής συμμετοχής πρέπει να αποτελέσουν ένα νέο διοικητικό σχήμα..." (Σαΐτη, 1999).

Ως προς το γενικό ερώτημα (21) "τι άλλο έχετε να προτείνετε για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στο σχολείο σας" διαπιστώνεται ποικιλία αντιλήψεων. Η ποικιλία αυτή καταδεικνύει τη συνθετότητα του θέματος, καθώς οι απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής διαπλέκονται με τις προτάσεις για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου, που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τα ερωτηθέντα διευθυντικά στελέχη. Συγκεκριμένα, στην πλειονότητά τους τα διευθυντικά στελέχη βλέπουν την αναβάθμιση του θεσμού των οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε επίπεδο σχολείου μέσα από:

- Την εκπροσώπηση των κοινωνικών φορέων από άτομα με θέληση και γνώσεις έτσι, ώστε να προσφέρουν δημιουργικό έργο και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και, επομένως, στην καλύτερη δυνατή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
- Την αντικατάσταση των δυο συλλογικών οργάνων (σχολικής επιτροπής και σχολικού συμβουλίου) από ένα νέο ολιγομελές (5-7 μέλη) διοικητικό σχήμα με αποφασιστικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες. Άλλωστε, προϊσταμένη μικρού σχολείου αναφέρει ότι "ο πολυκερματισμός και η πολυδιάσπαση των συλλογικών οργάνων αποδυναμώνει τη δυνατότητα άμεσης λήψης αποφάσεων".

7. Συμπερασματική κατάληξη

Η ερευνητική προσέγγιση και ανάλυση για το σχολικό συμβούλιο, που παρατέθηκε στις προηγούμενες ενότητες, είχε ως επίκεντρο τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία συμμετέχουν στο εν λόγω συλλογικό όργανο κατά την κείμενη νομοθεσία.

Παρουσιάζοντας συνοπτικά όσα αποτελέσματα μας έδωσε η έρευνα, έχουμε τη δυνατότητα να αναφέρουμε ότι: πρώτον ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου είναι παραμελημένος και περισσότερο στις αγροτικές περιοχές, αφού είναι ανενεργός στα περισσότερα δημοτικά σχολεία της χώρας. Αλλά και στα σχολεία που λειτουργεί, είναι δύσκολο να πειστεί κανείς ότι ο εν λόγω θεσμός εξασφαλίζει την καλή λειτουργία τους. Δηλαδή, το συγκεκριμένο συλλογικό όργανο δεν έχει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας και κατ' επέκταση έμπρακτη συμμετοχή στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον τομέα της εκπαίδευσης.

Βέβαια, η αποτελεσματική λειτουργία ενός συλλογικού οργάνου εξαρτάται από μια σειρά παραμέτρων, όπως για παράδειγμα είναι: το μέγεθος και η ποιοτική σύνθεσή του, η ικανή ηγεσία, η οριοθέτηση των ρόλων κ.ά. Όμως, μεταξύ της επιστημονικής θεώρησης και της διοικητικής πραγματικότητας υπάρχει σημαντική απόκλιση, αφού, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνάς μας, το σχολικό συμβούλιο, έχει αρμοδιότητες που επικαλύπτονται από άλλα συλλογικά όργανα και διακρίνεται για τις συχνές αλλαγές των μελών του, την ασάφεια ρόλων, το μεγάλο μέγεθος και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο πολλών μελών του. Επομένως, η αποτελεσματική λειτουργία ενός συλλογικού οργάνου δεν εξαρτάται μόνο από τη θέσπισή του ούτε από τη ρητορική της "λαϊκής συμμετοχής" που επαγγελλόταν από το νομοθέτη, αλλά σχετίζεται με το ζήτημα αν ο τελευταίος φρόντισε για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων ενεργοποίησης και καλής λειτουργίας του. Ωστόσο, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι παράγοντες, όπως είναι: η ποσοτική και ποιοτική σύνθεση των συγκεκριμένων οργάνων λαϊκής συμμετοχής, οι στάσεις των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων απέναντι στο όργανο αυτό, ο γνωμοδοτικός και εισηγητικός ρόλος του και οι επικαλύψεις αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα συλλογικά όργανα του σχολείου, καθιστούν το εν λόγω όργανο κοινωνικής συμμετοχής αδύναμο να πετύχει τους σκοπούς της θεσμοθέτησής του.

Από όσα προηγήθηκαν και έχοντας ως γνώμονα ότι η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας απαιτεί σύγχρονες απαντήσεις τουλάχιστον στα προβλήματα που αφορούν τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία, εκτιμούμε ότι η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει να λάβει υπόψη της τις διαπιστώσεις και να μελετήσει συστηματικά τους στόχους, τους οποίους καλούνται να εκπληρώσουν τα όργανα λαϊκής συμμετοχής σε επίπεδο σχολείου. Πρέπει, δηλαδή, να αντικατασταθούν τα ήδη υπάρχοντα συλλογικά όργανα (σχολικό συμβούλιο και σχολική επιτροπή) από ένα νέο όργανο, αφού τα πολυκερατισμένα συλλογικά όργανα έχουν μειωμένη δυνατότητα για άμεση λήψη αποφάσεων. Ή, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από διευθυντή πολυθέσιου σχολείου, "... η ύπαρξη πολλών συλλογικών οργάνων μόνο διοικητική δυσκαμψία προσφέρει και οι λύσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου χρονίζουν!".

Εν κατακλείδι, ευελπιστούμε η παρούσα μελέτη να γίνει αφορμή για συζήτηση αναφορικά με τη συγκρότηση και λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής με σκοπό τη διαμόρφωση μιας νέας στρατηγικής για τα εν λόγω συλλογικά όργανα. Η προσαρμογή και η λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε νέα διοικητική βάση κρίνεται αναγκαία, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται, εκτός των άλλων, και από την ικανότητα της διοίκησης, που μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, του συντονισμού και του ελέγχου επιδιώκει να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Άλλωστε, στα είκοσι χρόνια θεσμοθέτησης των οργάνων λαϊκής συμμετοχής αρκετές επιστημονικές μελέτες έχουν καταδείξει την αναποτελεσματική λειτουργία τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Όλ. (2006) *Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η Περίπτωση των Νομών Ζακύνθου και Κεφαλληνίας*, Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα ΕΠΑΕΣ Παν/ μίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Γέροντας, Α. (1986) *Η συμμετοχή των πολιτών και των κοινωνικών φορέων στη διαδικασία λήψης διοικητικών αποφάσεων*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Γκαρή, Κ. Δ. (1990) "Λειτουργικότητα" λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, τόμος 5^{ος}, 2868.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003) *Αποφάσεις - Λήψη Αποφάσεων*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1566/ 1985.
- Ζαβλανός, Μ. (1999) *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Έλλην, Αθήνα.
- Καραγιάννη, Χρ. (2006) *Διοίκηση εκπαίδευσης και όργανα λαϊκής συμμετοχής στην Ελλάδα: Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου*, Διπλωματική εργασία, Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κατσιούλας, Ζ. (1993) "Εκστρατεία μονοθεσιτών", στο *Διδακταλικό Βήμα*, τ. 935, Απρίλης, 5.
- Λέφας, Χρ. (1942) *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Αν. (1994) *Νομικό Πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Αν. (1993) *Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μλεκάνης, Μ. (2005) *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2001) *Μάνατζμεντ Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*, Μπέβου, Αθήνα.
- Νικολάου-Σμοκοβίτη, Λ. (1987) *Νέοι Θεσμοί στις Εργασιακές Σχέσεις*, Παπαζήση, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Δ.Ι. (1962) *Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα.
- Πουλής, Π. (2006) *Δίκαιο της Εκπαίδευσης*, Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Σαϊτή, Ά. (1999) "Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου", *Διοικητική Ενημέρωση*, 14, 40-52.
- Σαϊτή, Ά. (2000) *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ. (2007) *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ. (2005α) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ. (2005β) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ. (2000) *Λειτουργικά Προβλήματα των Ολιγοθέσιων Σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο Νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σαλποδήμου, Ν. (1993) "Το μονοθέσιο σήμερα", *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 397, Ιανουάριος, 27-30.
- Τερλεξής, Π. (1990) "Λειτουργία ή δυσλειτουργία" λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, τόμος 5^{ος}, 2865.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005α) *Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρηματικών Ερευνών*, Αθήνα.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005β) *Διεύθυνση Διοικητικών Υποθέσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδου-Σολωμή Δ. (2002) *Η θέση της γυναίκας στην ιεραρχία της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το έτος 2000*, Λευκωσία.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (1997) "Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας: Η επίδραση του παράγοντα φύλου", στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (Επιμέλεια) *Φύλο και σχολική Πράξη*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 293-302.
- Ψάλτη Α. και Γαβριηλίδου Μ. (1995) "Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: Πραγματικότητα ή Ουτοπία για την Ελλάδα;", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.

Ξενογλώσση

- Gray, H. (1985) *The school as an organization*, Deanhouse, London.
- Hall, V. (1993) "Women in educational management: a review of research in Britain", στο Ouston J. (ed.), *Women in Education Management*, Longman, Essex, 23-46.
- Hoyle, E. (1986) "The Management of Schools: Theory and Practice" in the Hayle E. and McManion A. (Eds), *The Management of Schools, World Year Book of Education*, Kogan Paul, London, 11-26.
- Nias, J. (2001) "Why teachers need their colleagues: A development perspective", in the book: A. Hargeaves et al (eds) *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Kluwer, 1257-1274.
- Reed, M. (1992) *The sociology of organisations: themes, perspectives and prospects*, Harvester and Wheatsheat, New York.
- Salaman, G. (1980) *Organisations*, The Open University Press, London.
- Shakeshat, Ch. (1993) "Women in educational management in the United States", στο Uuston J. (ed), *Women in Education Management*, Essex, 46-63.
- Tyler, W. (1988) *School Organisation: A Sociology Perspective*, Croom-Helu, London.

ΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΑΘΗΝΑΪΚΟ ΤΥΠΟ

Αγλαΐα Ντόκα
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

The aim of the present study is to investigate the way which the professional claims of the teacher, the strike fights, the mobilizations for the improvement of salary and his working conditions are presented in the Athens Daily Press. Moreover, to take down objective difficulties and the interceptive reasons that hinder his work. The publications that have been recorded give the most "negative" attitude for the educational policy of Ministry of National Education. The "negative" characterizations are related with his salary, the necessity employment of the teachers, the lack of school infrastructure.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός, Ημερήσιος Αθηναϊκός Τύπος, κινητοποιήσεις, αποδοχές.

0. Εισαγωγή

Η μελέτη των επαγγελματικών διεκδικήσεων του εκπαιδευτικού στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο επηρεάζει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της παιδαγωγικής του συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας την «εικόνα» τους στον Τύπο γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, ώστε να τονίσουν τις θετικές πλευρές της συμπεριφοράς τους ή αντίθετα να προσπαθήσουν να περιορίσουν και να εξαλείψουν τις αρνητικές. Η «εικόνα» που προβάλλεται από τον Τύπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους συνδικαλιστικούς φορείς για να υποστηρίξουν διεκδικήσεις βελτίωσης της επαγγελματικής, κοινωνικής και οικονομικής τους κατάστασης. Είναι υποχρεωμένοι οι φορείς αυτοί να γνωρίζουν όχι μόνο την κατασκευασμένη κοινωνική «εικόνα» του εκπαιδευτικού, αλλά να παρακολουθούν τις διεργασίες κοινωνικής κατασκευής της για να μπορούν να μετέχουν και οι ίδιοι ενεργά στη διαμόρφωση και προβολή της (Μυλωνάς, 1998).

Αλλά ακόμα και η επιλογή ή αποφυγή ενός επαγγέλματος οφείλεται πολλές φορές στην «εικόνα» που έχει η κοινή γνώμη για το επάγγελμα. Στη μελέτη της πολιτισμικής «εικόνας» του εκπαιδευτικού που διεξήγαγαν οι Καναδοί μελετητές (και πρώην δάσκαλοι) Weber και Mitchell (1996) περιγράφεται ότι η ταινία του 1960 «Στο Δάσκαλό Μας Με Αγάπη», είχε επηρεάσει όχι μόνο την «εικόνα» μιας εκ των συγγραφέων για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την απόφασή της να εισέλθει στο διδασκαλικό επάγγελμα.

Η στατιστική μελέτη της ημερήσιας αρθρογραφίας και άλλων Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας για την ανάδειξη της «εικόνας» του εκπαιδευτικού, είναι ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας και οι αναφορές είναι περιορισμένες. Στις περισσότερες έρευνες, η «εικόνα» του εκπαιδευτικού ερμηνεύεται θεωρητικά σε σχέση με την «εικόνα» του σχολείου και της εκπαίδευσης, αφού είναι επηρεασμένη από την πολιτική και διοικητική οργάνωση μέσα στην οποία ο

εκπαιδευτικός εργάζεται, προάγεται και αμείβεται. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύει την πολυμορφικότητα του θέματος, την εξάρτησή του από τη χώρα μελέτης και τις πολλές διαφορετικές επιλογές προσέγγισης της ανάλυσής του. Για παράδειγμα, στη Γαλλία η «εικόνα» του εκπαιδευτικού γίνεται με το πέρασμα του χρόνου λιγότερο σαν αυτή του καθηγητή και του αναμεταδότη της κουλτούρας και περισσότερο σαν αυτή του κοινωνικού εργάτη. Στις ΗΠΑ η «εικόνα» του εκπαιδευτικού είναι αυτή του ατομικιστή που προετοιμάζει τα παιδιά για μια ζωή σ' έναν ανταγωνιστικό κόσμο (Judge, 1995).

Ο Gerbner και οι συνεργάτες του (1976, 1977, 1978, 1979, 1980) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ τείνουν να παρουσιάζονται στα ΜΜΕ ως κοινωνικά αδέξιοι, βαρετοί, μη-ελκυστικοί εμφανισιακά, συχνά σχολαστικοί και αποτυχημένοι στα αισθηματικά ζητήματα. Αναδεικνύονται τα προβλήματα του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης: χαμηλοί μισθοί, ανεπαρκείς προϋπολογισμοί, έλλειψη διδακτικού προσωπικού, εργαστηρίων και αιθουσών. Ως συνέχεια της παραπάνω έρευνας στη Γαλλία, η Sullerot (1996) διαπιστώνει ότι οι τίτλοι στις εφημερίδες συχνά διαστρεβλώνουν την εйдση μ' έναν αρνητικό τρόπο.

Στην Αυστραλία, ο White (1981) ανέλυσε την αντίδραση των ΜΜΕ και του κοινού απέναντι σε μια απεργία των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων. Επισημαίνει ότι τα ΜΜΕ πρόσφεραν μια προκατειλημμένη «εικόνα» των θεμάτων που σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς, η οποία λειτούργησε σ' ένα ιδεολογικό επίπεδο εναντίον των άμεσων και των μακροπρόθεσμων συμφερόντων των εκπαιδευτικών. Στην ανάλυση περιλαμβάνεται και μια αποτίμηση των άρθρων των εφημερίδων, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων αντιμετώπισε αρνητικά τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών. Στα άρθρα οι τίτλοι συχνά διαστρέβλωναν την εйдση μ' έναν αρνητικό τρόπο και έδιναν έμφαση στην τλαιπωρία της απεργίας των εκπαιδευτικών στα παιδιά και στους γονείς. Στην ίδια μελέτη επίσης εξετάστηκαν οι απόψεις κάποιων πολιτικών στον Τύπο και στο ραδιόφωνο, όπως επίσης και οι αντιδράσεις του κοινού που δηλώνονταν με γράμματα στον εκδότη και απαντήσεις σε μια ραδιοφωνική εκπομπή. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι, ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα ν' απεργήσουν, θα έπρεπε να είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στο κοινό καλό για να ενεργούν μ' αυτό τον τρόπο. Οι Esteve και Fracchia (1984) αναλύοντας άρθρα από μεγάλες ισπανικές καθημερινές εφημερίδες, φιλμ και τίτλους τηλεόρασης αφιερωμένες στους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν δύο συγκρουόμενα στερεότυπα. Το ένα παρουσιάζει μια ιδανική άποψη της διδασκαλίας, ενώ το άλλο απομονώνει τα προβλήματα του εκπαιδευτικού. Ο Cunningham (1992) ανιχνεύοντας τα χαρακτηριστικά, τις αλλαγές της επαγγελματικής «εικόνας» των εκπαιδευτικών στον Ημερήσιο αγγλικό Τύπο από το 1950 υποστηρίζει ότι ο Τύπος έχει μια τόσο μεγάλη επίδραση στη συμπεριφορά του κόσμου που δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί. Καταλήγει ότι η «εικόνα» του εκπαιδευτικού απεικονίζει κάθε φορά το ρόλο που του ανατίθεται από τη θέσπιση της καινούργιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Ερευνητές στις ΗΠΑ υποστηρίζουν ότι έχει συμβεί μια αναδιαμόρφωση της δημόσιας «εικόνας» των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχει διαβρωθεί η «εικόνα» και η δύναμή τους από τον Τύπο που καλύπτει πολύ πιο επιμελώς την αρνητική πλευρά των εκπαιδευτικών ζητημάτων απ' ό,τι τη θετική (Warburton & Saunders, 1996, σσ. 307-308).

Η διερεύνηση και η συζήτηση των πορισμάτων της ανάλυσης της καθημερινής αρθρογραφίας μπορούν να συμβάλλουν μεταξύ άλλων στη βελτίωση της παιδαγωγικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και της σχέσης του με την κοινωνία, στην ανάδειξη και επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής σχολικής και κοινωνικής του πραγματικότητας.

2. Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο Τύπος σε δύο διαφορετικές δεκαετίες, και συγκεκριμένα το 1986 και το 1998, παρουσιάζει τις επαγγελματικές διεκδικήσεις του εκπαιδευτικού, τους απεργιακούς αγώνες, τις κινητοποιήσεις για τη βελτίωση των αποδοχών και των συνθηκών εργασίας του. Διερευνά την απεικόνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο, εκείνου ως δημοσίου υπαλλήλου.

Τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Ποια μορφή έχουν οι κινητοποιήσεις του εκπαιδευτικού στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο και ποια η στάση των εφημερίδων;
2. Ποια οικονομικά θέματα προβάλλονται περισσότερο και με ποιο τρόπο;
3. Ποια είναι τα συνδικαλιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός;
4. Πώς παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του συνδικαλιστή και του δημόσιου υπαλλήλου;

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε είναι η «Ανάλυση Περιεχομένου» (Βάμβουκας, 1991). Από όλα τα άρθρα επιλέχθηκαν τα δημοσιεύματα που περιείχαν είτε τη λέξη «Εκπαιδευτικός» είτε συγγενείς - συνώνυμες λέξεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει ένας ενιαίος τρόπος παρουσίασης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το δημοσίευμα, το οποίο ορίστηκε ως αυτόνομο και πλήρες κείμενο που μπορεί να εκτείνεται σε μία ή περισσότερες διαδοχικές σελίδες του εντύπου και το οποίο έχει τον ίδιο ή τους ίδιους συγγραφείς. Μετά τον καθορισμό της μονάδας μέτρησης, απαιτήθηκε η δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου του υλικού και την ποσοτικοποίησή του. Επιχειρήθηκε μια ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των δημοσιευμάτων, ώστε να αποδοθεί η συχνότητα εμφάνισης των αναφορών για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για το χειρισμό μεγάλου όγκου δημοσιευμάτων, ενώ για τη διεξαγωγή της ανάλυσης είναι ενδεδειγμένη η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά τη φάση της επεξεργασίας των στοιχείων. Γι' αυτό δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS 10.00.

Δείγμα της έρευνας: Ο συνολικός αριθμός των δημοσιευμάτων που περιλήφθηκαν στην έρευνα ανέρχεται σε 3.330 άρθρα. Από αυτά το 71% (N=2.363) ανήκει στο έτος 1998 ενώ το 29% (N=967) ανήκει στο 1986.

3. Ευρήματα

Επιχειρήθηκε να συνταχθούν πίνακες ανάλυσης κατά κατηγορίες που αφορούν τον Εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Όλες οι κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο διάφορες θεματικές ενότητες, που εντάσσονται σε διαφορετικά θεματικά πλαίσια. Η κατάταξη των κατηγοριών έγινε με βάση την ποσοστιαία κατανομή τους, ενώ η λέξη «αναφορά» σχετίζεται με τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων κλειδιά.

Το πρώτο θεματικό πλαίσιο αναφέρεται στον ίδιο τον «Εκπαιδευτικό» και χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Συγκεντρωτικά η ομαδοποίηση των κατηγοριών που αφορούν τον «Εκπαιδευτικό» φαίνεται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1
Ομαδοποίηση κατηγοριών με αναφορές στον «Εκπαιδευτικό»

Α/Α	«Εκπαιδευτικός»	1986		1998		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%
1.	«Προσωπικότητα & Έργο»	578	43.79	1.717	47.87	2.295	46.77
2.	«Κινητοποιήσεις-Διεκδικήσεις»	307	23.26	1.156	32.23	1.463	29.81
3.	«Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα»	435	32.95	714	19.90	1.149	23.42
	Σύνολο	1.320	100	3.587	100	4.907	100

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι καθεμία θεματική ενότητα είναι πολυδιάστατη, ενώ απ' αυτές εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η κάθε θεματική ενότητα που προέκυψε χωρίζεται σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα το περιεχόμενό της. Με σκοπό να διερευνηθούν λεπτομερέστερα οι κατηγορίες που προέκυψαν, στην παρούσα εργασία εξετάζονται η δεύτερη και η τρίτη θεματική ενότητα.

Η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στην «Προσωπικότητα και το έργο του Εκπαιδευτικού» και εμφανίζει τις περισσότερες αναφορές στα δύο εξεταζόμενα έτη 1986 - 1998 (1η θέση, ποσοστά 43.79% και 47.87% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 1).

Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στις κάθε μορφής «Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις του Εκπαιδευτικού», όπως: *αιτήματα εκπαιδευτικού, απεργίες, καταλήψεις, αντιδράσεις*. Η ενότητα αυτή παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών το έτος 1998 (2η θέση, ποσοστό 32.23%) σε σχέση με το 1986 (3η θέση, ποσοστό 23.26%) (βλ. Πίνακα 1). Η μεγάλη αυτή συχνότητα αναφορών, το έτος 1998 δείχνει το φαινόμενο της υπερβολικής προβολής από τον Τύπο των αντιδράσεων που προκάλεσε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση Νόμος 2525/97.

Η τρίτη θεματική ενότητα που εξετάζεται «Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα Εκπαιδευτικού» περιλαμβάνει όλες τις αναφορές που σχετίζονται με τις *συνδικαλιστικές πράξεις (π.χ. συνελεύσεις, εκλογές), τις προσλήψεις, τις μεταθέσεις, τις αποδοχές και τα συνδικαλιστικά προβλήματα του εκπαιδευτικού*. Η θεματική αυτή ενότητα το έτος 1986 καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση (ποσοστό 32.95%), ενώ το 1998 παρουσιάζει αναφορές που την εντάσσουν στην τρίτη θέση (ποσοστό 19.90%). Αναλυτικότερα:

3.1. «Κινητοποιήσεις – Διεκδικήσεις Εκπαιδευτικού»

Ομαδοποιώντας τις αναφορές προέκυψε, ότι οι κάθε μορφής «Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις Εκπαιδευτικού»: *απεργίες, καταλήψεις, αντιδράσεις*, κατέχουν τη δεύτερη θέση με ποσοστό 28.14%. Οι αναφορές αυτές αποτέλεσαν τη δεύτερη θεματική ενότητα επί του συνόλου των αναφορών, που μπορεί να χωριστεί σε δυο περαιτέρω κατηγορίες: στις *απεργίες* και στις *απλές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού* (βλ. Πίνακα 2).

Το έτος 1986 προηγούνται οι αναφορές στις *απεργίες του εκπαιδευτικού* (1η θέση, ποσοστό 61.81%) και έπονται οι *αντιδράσεις του* (2η θέση, ποσοστό 38.19%). Αντίθετα, το έτος 1998 προηγούνται οι αναφορές στις *αντιδράσεις του εκπαιδευτικού* (1η θέση, ποσοστό 50.48%) και ακολουθούν οι αναφορές στις *απεργίες του* (2η θέση, ποσοστό 49.52%). Κάθε μία κατηγορία χωρίζεται σε περαιτέρω υποκατηγορίες: Οι *απεργίες* φαίνεται να είναι η πιο συχνή αντίδραση του εκπαιδευτικού και στα δυο έτη (1η θέση, ποσοστά 51.00% και 40.45%

αντίστοιχα) σε αντίθεση με τις καταλήψεις (ποσοστό 6.28%) που καταλαμβάνουν την τελευταία θέση και εμφανίζονται μόνο το έτος 1998. Οι περισσότερες απεργίες εκπαιδευτικών το έτος 1986 έχουν θεσμικά και οικονομικά αιτήματα (ποσοστό 48.87%), ενώ, αντίθετα, το έτος 1998 έχουν στόχο περισσότερο την ικανοποίηση θεσμικών μόνο αιτημάτων (ποσοστό 88.20%).

Πίνακας 2

Κατανομή αναφορών με θέμα: «Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις Εκπαιδευτικού»

Α/Α	«Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις»	1986		1998		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%
1.	Απεργίες εκπαιδευτικών	191	61.81	831	49.52	1.022	51.43
2.	Αντιδράσεις εκπαιδευτικού	118	38.19	847	50.48	965	48.57
	Σύνολο	309	100	1.678	100	1.987	100

Θα πρέπει να αναφερθεί επίσης, ότι το έτος 1998 υπάρχουν αναφορές και στις απεργίες των εκπαιδευτικών του εξωτερικού (ποσοστό 1.33%), ενώ το 1986 εμφανίζονται αναφορές στις στάσεις εργασίας των εκπαιδευτικών τις ιδιωτικής εκπαίδευσης (ποσοστό 35.29%). Αισθητή μείωση αναφορών παρατηρείται στις κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών τις ιδιωτικής εκπαίδευσης από το ένα έτος στο άλλο (ποσοστά 34.62% και 2.65% αντίστοιχα).

3.2. «Συνδικαλιστικά- Διοικητικά- Οικονομικά Θέματα Εκπαιδευτικού»

Στην τρίτη θεματική ενότητα, που αναφέρεται στις συνδικαλιστικές πράξεις, στις προσλήψεις, στις μεταθέσεις και στις αποδοχές του εκπαιδευτικού, η συχνότητα των αναφορών και στις δύο χρονικές περιόδους είναι ίδια. Προηγούνται οι αναφορές στις συνδικαλιστικές πράξεις (ποσοστά 52.11% και 35.12% αντίστοιχα στα δύο έτη), έπονται οι αναφορές στις προσλήψεις - μεταθέσεις - αποσπάσεις - απολύσεις εκπαιδευτικών (ποσοστά 24.26% και 29.16%), οι αποδοχές του εκπαιδευτικού (ποσοστά 20.25% και 22.60%) και τελευταία ακολουθούν τα συνδικαλιστικά προβλήματα των εκπαιδευτικών (ποσοστά 3.18% και 13.12%) (βλ. Πίνακα 3). Αναλυτικότερα:

Πίνακας 3

Κατανομή αναφορών με θέμα:

«Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα Εκπαιδευτικού»

Α/Α	«Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα Εκπαιδευτικού»	1986		1998		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%
1.	Συνδικαλιστικές πράξεις	247	52.11	289	35.12	536	41.33
2.	Διοικητικά θέματα	115	24.26	240	29.16	355	27.37
3.	Οικονομικά θέματα:	96	20.25	186	22.60	282	21.74
4.	Συνδικαλιστικά προβλήματα	16	3.38	108	13.12	124	9.56
	Σύνολο	474	100	823	100	1.297	100

Συνδικαλιστικές πράξεις: Και στα δυο έτη την πρώτη θέση κατέχουν οι αναφορές στις συνελύσεις με θεσμικά αιτήματα (ποσοστά 41.25% και 82.61%), ενώ στη δεύτερη θέση οι

εκλογές των εκπαιδευτικών (ποσοστά 29.51% και 9.36%). Διαφοροποιείται η τρίτη θέση, όπου το έτος 1986 ανήκει στις αναφορές για τα προβλήματα διεξαγωγής εκλογών (ποσοστό 23.24%), ενώ το έτος 1998 στις συνελεύσεις με θεσμικά και οικονομικά αιτήματα (ποσοστό 6.02%).

Οι περισσότερες αναφορές που κάνουν λόγο στις εκλογές το έτος 1986 σχετίζονται με τα αποτελέσματά τους (ποσοστό 52.21%), ενώ το έτος 1998 υπάρχει μια πιο ισορροπημένη κατανομή ανάμεσα στα αποτελέσματα (ποσοστό 32.14%) και την προβολή υποψηφίων (ποσοστό 35.72%).

Διοικητικά θέματα: Οι περισσότερες αναφορές και στα δυο έτη αφορούν την αναγκαιότητα προσλήψεων περισσότερων εκπαιδευτικών, ιδιωτικών και μη (ποσοστά 36.14% και 45.88% αντίστοιχα). Ακολουθούν οι αναγγελίες προσλήψεων εκπαιδευτικών (2η θέση, ποσοστά 27.73% και 23.92%) οι οποίες αφορούν την αύξηση θέσεων, την πρόσληψη μέσω ΑΣΕΠ και την πρόσληψη σχολικών συμβούλων κ.ά.. Οι παραπάνω αναφορές δικαιολογούνται, αν ανατρέξει κανείς στους νόμους που θεσμοθετήθηκαν από την εκάστοτε κυβέρνηση. Με το νομοσχέδιο του 1981-1985 εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και ιδρύονται Διευθύνσεις και Γραφεία εκπαίδευσης, ενώ με το Νόμο 2525/97 προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι φορείς της αξιολόγησης θα είναι οι διευθυντές σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Ο ίδιος νόμος θεσμοθετεί την επιλογή των εκπαιδευτικών με ευθύνη του ΑΣΕΠ, ύστερα από διαγωνισμό.

Το έτος 1986 παρουσιάζεται στον Τύπο ότι πραγματοποιούνται περισσότερες προσλήψεις, μεταθέσεις και αποσπάσεις, η πλειονότητα των οποίων ανήκει στην αποκατάσταση εκπαιδευτικών αντίστασης (ποσοστό 66.67%). Αντίθετα, το 1998 η τρίτη θέση σύμφωνα με τη συχνότητα των αναφορών, ανήκει στις παράνομες προσλήψεις και αποσπάσεις (ποσοστό 11.37%).

Οι αναφορές στις παράνομες προσλήψεις και αποσπάσεις καταγράφονται και το έτος 1986 οι οποίες καταλαμβάνουν την 4η θέση (ποσοστό 7.56%), ενώ η ύπαρξη των αναφορών για παράνομες μεταθέσεις εμφανίζεται μόνο το έτος 1986. Οι αναφορές στην αναβολή προσλήψεων, μεταθέσεων, αποσπάσεων εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν την πέμπτη και τέταρτη θέση στα δυο έτη αντίστοιχα (ποσοστά 5.88% και 8.63%). Μικρά ποσοστά καταλαμβάνουν οι αναφορές στην αναγκαιότητα αλλαγής τρόπου προσλήψεων εκπαιδευτικών (ποσοστά 2.52% και 5.88% αντίστοιχα) συμπεριλαμβανομένης και της απουσίας ειδικής μεταχείρισης προσλήψεων για εκπαιδευτικούς με ειδικές ανάγκες.

Οικονομικά θέματα: Στην τρίτη κατηγορία, που αναφέρεται κατά κύριο λόγο στις αποδοχές του εκπαιδευτικού, η πλειονότητα των αναφορών το έτος 1986 ανήκει στην αναγκαιότητα αύξησης αποδοχών του (1η θέση, ποσοστό 48.00%). Αντίθετα, το έτος 1998 προπορεύονται οι αναφορές στα διδάκτρα φροντιστηρίων και ιδιωτικής εκπαίδευσης (1η θέση, ποσοστό 44.55%), που στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται υψηλά (ποσοστό 96.67%). Ακολουθούν οι αναφορές στις αποδοχές του εκπαιδευτικού (2η θέση, ποσοστά 36.00% και 27.72% αντίστοιχα), οι οποίες στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται χαμηλές (ποσοστά 88.89% και 55.36% αντίστοιχα). Χαμηλές παρουσιάζονται επίσης και οι αποδοχές των εκπαιδευτικών του εξωτερικού. Οι παραπάνω κατηγορίες ενισχύονται από τις αναφορές στην αναγκαιότητα αύξησης αποδοχών του εκπαιδευτικού, όπου από πρώτη θέση το έτος 1986 (ποσοστό 48.00%) μεταπίπτουν στην τρίτη θέση το 1998 (ποσοστό 17.82%).

Μικρό ποσοστό παρουσιάζουν το έτος 1986 οι αναφορές στις αποδοχές του σχολικού συμβούλου (3η θέση, ποσοστό 7.20%), παρότι το ποσοστό είναι μεγαλύτερο από το 1998 (7η θέση, ποσοστό 0.50%). Οι αποδοχές του σχολικού συμβούλου σε αντίθεση με τις αποδοχές του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζονται στην πλειονότητά τους και στις δυο χρονικές περιόδους υψηλές. Την τέταρτη θέση καταλαμβάνουν το έτος 1986 οι αναφορές στα διδάκτρα φροντιστηρίων - ιδιωτικής εκπαίδευσης (ποσοστό 6.40%), τα οποία χαρακτηρίζονται υψηλά (ποσοστό 87.50%). Και στις δύο εξεταζόμενες περιόδους δεν παραλείπονται να αναφερθούν τα θετικά μέτρα που λαμβάνονται για τις αποδοχές των εκπαιδευτικών (ποσοστά 0.80% και 3.96% αντίστοιχα). Επιπλέον, το έτος 1998 εμφανίζονται αναφορές για την ανακρίβεια αύξησης των αποδοχών των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (ποσοστό 1.98%).

Συνδικαλιστικά προβλήματα: Η τελευταία κατηγορία που εντάχθηκε στη θεματική ενότητα «Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα Εκπαιδευτικού» αναφέρεται στα συνδικαλιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και σχετίζονται κυρίως με συγκεκριμένες πράξεις. Οι περισσότερες αναφορές εμφανίζονται το έτος 1998.

3.3. Η Στάση των Εφημερίδων

3.3.1. «Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις του Εκπαιδευτικού»

Σ' αυτήν τη θεματική ενότητα οι εφημερίδες *Ελευθεροτυπία* και *Ριζοσπάστης* κατέχουν την πρώτη θέση το έτος 1986 (ποσοστό 11.4%) (βλ. Πίνακα 4), ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά ο *Ελεύθερος Τύπος* και το *Έθνος* (ποσοστό 11.07%). Αντίθετα, το έτος 1998, η πρώτη θέση ανήκει στα *Νέα* (ποσοστό 16.52%), ενώ ακολουθούν η *Ελευθεροτυπία* και η *Βραδυνή* (ποσοστά 13.24% και 11.25% αντίστοιχα). Το έτος 1986 οι εφημερίδες *Αυριανή* και *Καθημερινή* αναφέρονται λιγότερο από τις υπόλοιπες εφημερίδες στις «Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις του εκπαιδευτικού» (ποσοστά 6.19% και 2.93%), σε αντίθεση με το έτος 1998, όπου τα μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν ο *Ριζοσπάστης* και ο *Ελεύθερος Τύπος* (ποσοστά 6.75% και 6.57%). Αναλυτικότερα:

Έτος 1986: Στην κατηγορία που αναφέρεται στις απεργίες του εκπαιδευτικού το έτος 1986, προηγούνται η *Αυγή* και τα *Νέα* (ποσοστό 12.57%), ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί η *Απογευματινή* (ποσοστό 12.04%). Αντίθετα, στην κατηγορία που αφορά τις απλές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού προηγείται το *Έθνος* και η *Ελευθεροτυπία* (ποσοστά 15.25%, 14.41%). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* παρουσιάζει την πιο εξισορροπημένη «εικόνα» στον επιμερισμό της ύλης ανάμεσα στις απεργίες (ποσοστό 50%) και στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού (ποσοστό 50%). Τις λιγότερες αναφορές για τις απεργίες του εκπαιδευτικού συγκεντρώνει η *Καθημερινή* (ποσοστό 2.62%), ενώ στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού, εκτός από την *Καθημερινή*, συμμετέχει και η εφημερίδα *Ακρόπολις* (ποσοστό 3.39%).

Έτος 1998: Η εφημερίδα *Τα Νέα* εμφανίζει τις περισσότερες αναφορές στις απεργίες (ποσοστό 17.45%), ενώ ακολουθεί η *Ελευθεροτυπία* (ποσοστό 11.31%). Στις αναφορές για τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απ' όλες τις εξεταζόμενες εφημερίδες, προπορεύεται η *Απογευματινή* (ποσοστό 16.29%) και ακολουθούν το *Έθνος* και η *Ελευθεροτυπία* (ποσοστά 13.34% και 10.86%). Τα μικρότερα ποσοστά για τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού εμφανίζουν ο *Ελεύθερος Τύπος* και τα *Νέα* (ποσοστά 6.38% και 6.73%).

Πίνακας 4

Συχνότητα αναφορών ανά εφημερίδα με θέμα: «Κινητοποιήσεις - Διεκδικήσεις Εκπαιδευτικού»

Σειρά	Έτος 1986	N	%	Έτος 1998	N	%
1η θέση	Ελευθεροτυπία	35	11.4	Τα Νέα	191	16.52
2η θέση	Ριζοσπάστης	35	11.4	Ελευθεροτυπία	153	13.24
3η θέση	Έθνος	34	11.07	Βραδυνή	130	11.25
4η θέση	Ελεύθερος Τύπος	34	11.07	Απογευματινή	116	10.03
5η θέση	Αυγή	32	10.42	Καθημερινή	84	7.27
6η θέση	Βραδυνή	30	9.77	Αυγή	83	7.18
7η θέση	Τα Νέα	29	9.45	Έθνος	83	7.18
8η θέση	Απογευματινή	27	8.8	Αυριανή	79	6.83
9η θέση	Ακρόπολις	20	6.52	Ακρόπολις	79	6.83
10η θέση	Αυριανή	19	6.19	Ελεύθερος Τύπος	78	6.75
11η θέση	Καθημερινή	9	2.93	Ριζοσπάστης	76	6.57
12η θέση	Χωρίς τίτλο	3	0.98	Χωρίς τίτλο	4	0.35
Σύνολο		307	100		1.156	100

3.3.2. «Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα Εκπαιδευτικού»

Το έτος 1986 προπορεύεται η εφημερίδα Έθνος (ποσοστό 13.26%), ενώ ακολουθούν Τα Νέα και η Αυριανή (ποσοστά 12.39% και 11.96%) (βλ. Πίνακα 5). Τη λιγότερη σημασία σε θέματα τέτοιου είδους δίνει η εφημερίδα Καθημερινή (ποσοστό 1.52%).

Αντίθετα, το 1998 Τα Νέα συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (16.29%) έναντι των υπόλοιπων εφημερίδων και ακολουθούν η Ελευθεροτυπία και η Βραδυνή (ποσοστά 12.63% και 11% αντίστοιχα). Τις λιγότερες αναφορές εμφανίζουν οι εφημερίδες Αυγή, Ελεύθερος Τύπος και Ακρόπολις (ποσοστά 6.31%, 7.03%, 7.03%).

Πίνακας 5

Συχνότητα αναφορών ανά εφημερίδα με θέμα: «Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα Εκπαιδευτικού»

Σειρά	Έτος 1986	N	%	Έτος 1998	N	%
1η θέση	Έθνος	61	13.26	Τα Νέα	160	16.29
2η θέση	Τα Νέα	57	12.39	Ελευθεροτυπία	124	12.63
3η θέση	Αυριανή	55	11.96	Βραδυνή	108	11
4η θέση	Ελευθεροτυπία	53	11.52	Αυριανή	83	8.45
5η θέση	Ριζοσπάστης	48	10.43	Καθημερινή	81	8.25
6η θέση	Αυγή	45	9.78	Ριζοσπάστης	77	7.84
7η θέση	Βραδυνή	36	7.83	Έθνος	76	7.74
8η θέση	Απογευματινή	32	6.96	Απογευματινή	70	7.13
9η θέση	Ελεύθερος Τύπος	32	6.96	Αυγή	69	7.03
10η θέση	Ακρόπολις	29	6.3	Ελεύθερος Τύπος	69	7.03
11η θέση	Καθημερινή	7	1.52	Ακρόπολις	62	6.31
12η θέση	Χωρίς τίτλο	5	1.09	Χωρίς τίτλο	3	0.31
Σύνολο		460	100		982	100

Έτος 1986: Το Έθνος αναφέρεται περισσότερο από τις υπόλοιπες εφημερίδες στις *συνδικαλιστικές πράξεις* (ποσοστό 15.30%). Το μεγαλύτερο ποσοστό για τις *αποδοχές των εκπαιδευτικών* εμφανίζεται να συγκεντρώνει η *Αυριανή* (ποσοστό 15.63%), ενώ έπεται η εφημερίδα *Ριζοσπάστης* (ποσοστό 12.50%) η οποία παρουσιάζει τις περισσότερες αναφορές στις *προσλήψεις του εκπαιδευτικού* (ποσοστό 20.00%).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ταξινόμηση των κατηγοριών, όπου το κέντρο βάρους σ' όλες σχεδόν τις εφημερίδες ανήκει στις *συνδικαλιστικές πράξεις*, δηλαδή στις *συνελεύσεις και στις εκλογές κ.ά.* (1η θέση). Εξαίρεση αποτελεί η εφημερίδα *Ριζοσπάστης* η οποία αναφέρεται πρώτα στις *προσλήψεις των εκπαιδευτικών* (1η θέση) και έπειτα στις *συνδικαλιστικές πράξεις* (2η θέση). Η *Καθημερινή* παρουσιάζει μια διαφορετική ισορροπημένη κατανομή, αφού στην πρώτη θέση βρίσκονται δύο ειδών αναφορές: *συνδικαλιστικές πράξεις και προσλήψεις*. Το ίδιο ισχύει και στην εφημερίδα *Έθνος*, όπου στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι αναφορές στις *αποδοχές και στις προσλήψεις του εκπαιδευτικού*. Οι εφημερίδες *Ακρόπολις, Αυριανή, Βραδυνή, Έθνος, Καθημερινή* δίνουν προτεραιότητα στις *αποδοχές* (2η θέση) και έπειτα στις *προσλήψεις του εκπαιδευτικού* (3η θέση), ενώ οι υπόλοιπες ακολουθούν διαφορετική κατανομή. Στην τέταρτη και τελευταία θέση όλες οι εφημερίδες τοποθετούν τις αναφορές στα *συνδικαλιστικά προβλήματα των εκπαιδευτικών*.

Έτος 1998: Το έτος 1998 *Τα Νέα* έχουν τις περισσότερες αναφορές στις *συνδικαλιστικές πράξεις* (ποσοστό 18.74%), ενώ έπονται η *Ελευθεροτυπία* και η *Βραδυνή* (ποσοστά 12.44% και 10.87% αντίστοιχα). Στην κατηγορία που περιλαμβάνει αναφορές στις *προσλήψεις - μεταθέσεις των εκπαιδευτικών* προηγούνται οι παραπάνω εφημερίδες με την ίδια σειρά έναντι των υπολοίπων. Τις περισσότερες αναφορές στις *αποδοχές των εκπαιδευτικών* συγκεντρώνουν *Τα Νέα*, η *Αυριανή* και η *Βραδυνή* (ποσοστά 13.44%, 12.90%, 11.29% αντίστοιχα). Στις αναφορές για τα *συνδικαλιστικά προβλήματα των εκπαιδευτικών* προπορεύονται *Τα Νέα* (ποσοστό 25.93%), ενώ ακολουθούν η *Ελευθεροτυπία* και ο *Ελεύθερος Τύπος* (ποσοστά 12.04% και 10.19% αντίστοιχα).

Σχεδόν όλες οι εφημερίδες το έτος 1998 δίνουν προτεραιότητα στις *συνδικαλιστικές πράξεις* (1η θέση), έπειτα στις *προσλήψεις* (2η θέση), στις *αποδοχές* (3η θέση) και τελευταία στα *συνδικαλιστικά προβλήματα των εκπαιδευτικών* (4η θέση). Εξαίρεση αποτελούν οι εφημερίδες *Αυριανή, Ελεύθερος Τύπος* και *Καθημερινή*, όπου αναφέρονται περισσότερο στις *αποδοχές* (2η θέση) απ' ό,τι στις *προσλήψεις* (3η θέση). Χαρακτηριστική είναι η στάση του *Ελεύθερου Τύπου*, όπου αναφέρεται λιγότερο απ' όλες τις υπόλοιπες εξεταζόμενες εφημερίδες στις *προσλήψεις* (4η θέση), ενώ *Τα Νέα* αναφέρονται λιγότερο στις *αποδοχές του εκπαιδευτικού* (4η θέση).

4. Συζήτηση των ευρημάτων

Η εκπαιδευτική αρθρογραφία συμβάλλει σημαντικά στην πληρέστερη ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών, γονέων) και γενικότερα της κοινής γνώμης επί των θεσμών, διαδικασιών και της όλης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στην προβολή των αιτημάτων από τους συντελεστές της σχολικής κοινότητας. Η ενημέρωση του κοινού πραγματοποιείται με την *αναγγελία προσλήψεων, μεταθέσεων*, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραλείπονται οι συχνές αναφορές στις *παράνομες προσλήψεις και αποσπάσεις των εκπαιδευτικών*.

Ο Ημερήσιος Αθηναϊκός Τύπος φαίνεται να αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και αντιμετωπίζουν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι με την εκπαίδευση (εξουσία, εκπαιδευτικοί, κοινό, προϊστάμενες αρχές, μαθητές). Η *αναγκαιότητα προσλήψεων περισσότερων εκπαιδευτικών* ήταν και εξακολουθεί να παραμένει ένα αίτημα που προβάλλεται έντονα στις εφημερίδες. Τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με αντίστοιχες έρευνες στο διεθνή χώρο (Gerbner, χ.χ., Dewalt & Graham, 2000). Και στις δύο εξεταζόμενες περιόδους οι *μισθοί των εκπαιδευτικών* παρουσιάζονται *χαμηλοί* και κρίνεται ως *αναγκαιότητα η αύξηση των αποδοχών τους*. Τα ευρήματα αυτά εναρμονίζονται με ελληνικές και ξενόγλωσσες έρευνες (Δημαράς, 1974, Μιλλεούνης, 1985, Γκότοβος, 1985, Burbach & Figgins, 1993, Gerbner, χ.χ.). Σε αντίθεση με τις *αποδοχές των εκπαιδευτικών*, οι *αποδοχές των σχολικών συμβούλων* παρουσιάζονται *υψηλές* και στα δυο έτη.

Οι αναφορές στις *στάσεις εργασίας*, στις *απεργίες*, στα *αιτήματα* και στις *καταλήψεις των εκπαιδευτικών* δείχνουν την *αρνητική* αντιμετώπιση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, τους εκπαιδευτικούς. Τα αιτήματα των εκπαιδευτικών του δημοσίου και της ιδιωτικής εκπαίδευσης που πραγματοποιούν απεργίες, είναι, εκτός από τα οικονομικά, η αύξηση των δαπανών για την παιδεία, η ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, η βελτίωση των εργασιακών σχέσεων, η διασφάλιση εισοδήματος των λειτουργών της Παιδείας, καθώς και η πλήρη χορήγηση των πολιτικών δικαιωμάτων στους δημοσίους υπαλλήλους.

Το έτος 1998 το κύριο αίτημα των εκπαιδευτικών είναι η *κατάργηση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ*. Ο Υπουργός Γ. Αρσένης και ο Υφυπουργός Ανθόπουλος με εγκύκλιο που αναφέρει απόλυση των αναπληρωτών και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σε περίπτωση που προχωρήσουν σε αποχή από τα διδακτικά τους καθήκοντα στο διαγωνισμό ΑΣΕΠ «πυροδοτεί» ακόμα περισσότερο την υπάρχουσα κατάσταση. Η προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς στις *απλές αντιδράσεις* ίσως οφείλεται σε οικονομικούς λόγους, αφού χαρακτηρίζεται ως *χαμηλόμισθος υπάλληλος σε ελληνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο* (Μιλλεούνης, 1985, Γκότοβος, 1985, Burbach & Figgins, 1993, Gerbner, χ.χ.). Είναι γνωστό ότι στις *απεργίες* οι εκπαιδευτικοί δεν πληρώνονται, ενώ οι *απλές αντιδράσεις* δεν έχουν οικονομικό αντίκτυπο.

Σε αντίθεση με το 1986, οι ελληνικές εφημερίδες ασχολούνται περισσότερο με τα *διδασκτρα της ιδιωτικής εκπαίδευσης* το 1998, τα οποία χαρακτηρίζονται *υψηλά*. Η μεταστροφή από το ένα έτος στο άλλο μπορεί να εξηγηθεί, αν λάβει κανείς υπόψη του την *αύξηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης* και τη συνακόλουθη αύξηση του υποψηφίου αναγνωστικού κοινού. Επιπλέον, ο Τύπος είναι κατά κανόνα ιδιοκτησιακός με αποτέλεσμα να ελέγχεται από ισχυρά επιχειρηματικά συμφέροντα. Η μείωση της μέσης κυκλοφορίας των εφημερίδων οδηγεί στην εξεύρεση λύσεων μέσω διαφημίσεων. Στην Αμερική ως παράδειγμα, οι Dewalt και Graham (2000) απέδωσαν σε καθαρά διαφημιστικούς λόγους την παρουσίαση της ιδιωτικής εκπαίδευσης στις εφημερίδες της περιοχής τους.

Όλες αυτές οι αναφορές που εμφανίζονται στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο παραπέμπουν στο δημοσιοϋπαλληλικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Το νομικό πλαίσιο, με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που ορίζει, τις μεταθέσεις ή τις αποσπάσεις και τις άδειες που προβλέπει, προδιαγράφει συγκεκριμένες προσδοκίες και ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό ακόμη και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Ο Τύπος επικεντρώνεται συχνά σε συνδικαλιστικά θέματα το έτος 1986 ως φυσικό επακόλουθο της μεγάλης εκπαιδευτικής - πολιτικής αλλαγής μετά τις εκλογές του 1981. Καθώς τα θέματα της ενότητας αυτής συνδέονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως δημοσίου υπαλλήλου, η μείωση της συχνότητας αναφορών στον

παραπάνω ρόλο το έτος 1998 συσχετίζεται με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος του Τύπου σε θέματα που αναφέρονται στο ρόλο του ως παιδαγωγό και εργαζόμενο.

Συμπερασματικά, η αρθρογραφία υπηρετεί μια εκπαιδευτική ιδεολογία που την υπαγορεύει η πολιτική γραμμή κάθε εφημερίδας, η οποία καθορίζει ή επιβάλλει και τον τρόπο παρουσίασης των θεμάτων. Τελικά η εκπαιδευτική πολιτική δεν ασκείται μόνο από την εκάστοτε κυβέρνηση, αλλά και από τα κόμματα ή κάποιες ομάδες με τις οποίες συνδέεται στενά ο Ημερήσιος Αθηναϊκός Τύπος.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1991) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 203-345.
- Burbach, J. H. & Figgins, A. M. (1993) A Thematic Profile of the Images of Teachers in film, *Teacher Education Quarterly*, 20(2), 65-75.
- Cunningham, P. (1992) Teacher's professional image and the press 1950-1990, *History of education*, 21(1), 37-56.
- Γκότοβος, Α. (1985) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- Dewalt, M. & Graham, P. (2000) Newspaper Advertising Trends and Teacher Supply in the Carolinas, U.S, South Carolina, (14p. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (52nd), Chicago, IL February) NO. ED440094.
- Esteve, M. J. & Fracchia, F. B. A. (1984) L' image des enseignants dans les moyens de communication de masse, *European Journal of Teacher Education*, 7(2), 203-208.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1980) The Mainstreaming of America: Violence Profile No. 11, *Journal of Communication*, 30 (3), 10-29.
- Gerbner, G. & Gross, L. (1976) Living with Television: The Violence Profile, *Journal of Communication*, 26(2), 173-199.
- Gerbner, G. (χ.χ.) Teacher Image and the Hidden Curriculum, *The American Scholar*, 66-92.
- Gerbner, G., Gross, L., Eleey, M., Jackson-Beeck, M., Jeffries-Fox, S. & Signorielli, N. (1977) TV Violence Profile No. 8: The Highlights, *Journal of Communication*, 27(2), 171-180.
- Gerbner, G., Gross, L., Jackson-Beeck, M., Jeffries-Fox, S. & Signorielli, N. (1978) Cultural Indicators: Violence Profile No. 9, *Journal of Communication*, 28(3), 176-207.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1979) On Wober's Televised Violence and Paranoid Perception: The View from Great Britain, *Public Opinion Quarterly*, 43, 123-124.
- Gerbner, G., Gross, L., Signorielli, N. & Morgan, M. (1980) Aging with Television: Images on Television Drama and Conceptions of Social Reality, *Journal of Communication*, 30(1), 37-47.
- Judge, H. (1995) The images of Teachers, *Oxford Review of Education*, 21(3), 253-265.

- Μιλλεούνης, Ε. (1985) Γνώμες για τους καθηγητές Μέσης εκπαίδευσης, *Νέα Παιδεία*, 33, 50-70.
- Μυλωνάς, Θ. (1998) Η Πολυπρισματική Κοινωνική Εικόνα του Δασκάλου, *Virtual School, The sciences of education Online*, Α', 2, Αύγουστος, <http://www.virtualschool.gr>.
- Sullerot, E. (1996) Images des Enseignants dans plus de 40 films des Années 1942-1962, *Recherche et Formation*, 21, 37-41.
- Warburton, T. & Saunders, M. (1996) Representing teachers' professional culture through cartoons, *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 307-325.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996) Drawing Ourselves in to Teaching: Studying The Images That Shape And Distort Teacher Education, *Teaching & Teacher Education*, 12(3), 303-313.
- White, R. (1981) The Media and Teachers' Strikes: NSW 1981, Australian Teacher's Federation, Canberra, ERIC Clearinghouse on Mass Media Effects, ERIC Document Reproduction Service No. ED249178.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πέρσα Φώκιαλη
Επίκουρη καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γιώργος Πιπίνος
δάσκαλος, M.Sc.

Κώστας Καραμπελας
Ερευνητής, Ph.D.

Abstract

This work refers to the stances of primary teachers in respect to educational change and its management. After a short theoretical analysis, the study focuses on the description of the views and expectations of 214 schoolteachers about the educational change that was applied in the school year 2006-2007, concerning school curriculum and schoolbooks. The study examines such parameters as the sources of information, the adequateness of training and the degree of readiness to accept change. Moreover it examines up to what extent factors such as gender, age, studies and past experience in the application of educational innovations are of significance in the issue of change. The main conclusion is that primary teachers recognise inadequatenesses in the level of information, training and infrastructure but realise that educational change is necessary and have positive expectations about it.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική αλλαγή, διαχείριση αλλαγής, απόψεις εκπαιδευτικών, τομείς επιμόρφωσης, πηγές ενημέρωσης.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί αδιαμφισβήτητη έναν κλάδο ιδιαίτερα δυναμικό. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο τρόπος παραγωγής και οργάνωσης της γνώσης, η επιστημολογία και μεθοδολογία των εκπαιδευτικών διαδικασιών, καθώς και οι ρόλοι των μελών των εκπαιδευτικών κοινοτήτων συνιστούν διαχρονικά αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης και αναθεώρησης. Στη σημερινή εποχή, όπου η επανεξέταση και δημιουργία καινούργιων γνώσεων και πληροφοριών έχει αποκτήσει γνωρίσματα έκρηξης (Χατζηγεωργίου, 1998), η εκπαίδευση προσανατολίζεται και στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών υποκειμένων μάθησης και μετέπειτα ενεργών πολιτών, που θα έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, να συμπληρώνουν και να αναθεωρούν τις γνώσεις τους δια βίου. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται σε πλήρη ετοιμότητα όσον αφορά τα καιρία κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και να βελτιώνουν συνεχώς το ατομικό άυλο ανθρώπινο κεφάλαιο που διαθέτουν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαρκή αναβάθμιση του συνολικού κοινωνικού ανθρώπινου κεφαλαίου. Σε αυτό το περιγράμμα της σύγχρονης πραγματικότητας, δεν είναι άτοπος ο αξιόμωρος χαρακτηρισμός της αλλαγής ως της νέας και ίσως της μοναδικής σταθεράς σε πολλούς τομείς, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται φυσικά και η εκπαίδευση (Anderson, 1998).

Ο όρος *αλλαγή* είναι γενικός και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μεταβολών και μεταρρυθμίσεων σε ένα σύστημα ή οργανισμό. Στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως το φαινόμενο κατά το οποίο τα υπεύθυνα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας καλούνται με ένα σύνολο προγραμματισμένων δράσεων και εργαλείων να εφαρμόσουν νέους στόχους, αρχές, θεσμούς, δομές και προσανατολισμούς, μέσω των οποίων επιδιώκεται η υλοποίηση προσδοκώμενων βελτιώσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης (Fullan, 1993). Η αναζήτηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση εκφράζεται ως ανάγκη τόσο από την πλευρά αυτών που παράγουν τη μόρφωση όσο και από την πλευρά αυτών που την επιδιώκουν. Ενώ όμως, η αναγκαιότητά τους διατυπώνεται ως πρόταση που γενικά και αόριστα είναι σχεδόν αυτονόητα επιθυμητή, διαπιστώνεται ότι η συγκεκριμενοποίησή τους δημιουργεί συχνά δυνάμεις αδράνειας και αντίστασης, καθώς συνοδεύεται νομοτελειακά από την σχεδόν αυτονόητα αρνητική στάση μεγάλου μέρους αυτών που καλούνται να την εφαρμόσουν.

Τα αίτια που καταγράφονται είναι ποικίλα και μπορεί να εδράζονται σε ιδεολογική ή φιλοσοφική βάση. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να πηγάζουν από το φόβο για το άγνωστο και το καινούργιο ή ακόμα από τις απαιτήσεις (πραγματικές ή φανταστικές) της ανταπόκρισης στην αλλαγή, που δημιουργούν ανησυχία και τη μετατρέπουν από ζήτημα ουσίας και περιεχομένου σε θέμα διαδικασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια είτε να μην υλοποιείται η αλλαγή, είτε να πραγματοποιείται με χρονική υστέρηση, είτε το τελικό θεσμοθετημένο περιεχόμενό της να απέχει από την αρχική πρόταση, δημιουργώντας έτσι ερωτήματα για την καταλληλότητα του τρόπου διαχείρισης της συγκεκριμένης αλλαγής.

Η *διαχείριση* μιας εκπαιδευτικής αλλαγής συνιστά την προσπάθεια να υλοποιηθεί με επιτυχία μια απόφαση για μεταρρύθμιση, εφαρμόζοντας τις πιο πρόσφορες τεχνικές για την οργανωτική της ανάπτυξη. Μέσω της διαχείρισης επιδιώκεται, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη πληροφόρηση και αξιοποιώντας τις συνεργατικές μεθόδους, να διαπιστωθούν οι δυνατότητες της υφιστάμενης κατάστασης, να εκτιμηθούν τα πιθανά προβλήματα και να σχεδιαστούν τρόποι βελτίωσης του κλίματος που αυτά δημιουργούν (Χολέβας, 1995). Να σημειωθεί ότι η διαχείριση μιας αλλαγής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ευκαιριακά ή απλώς με κανόνες και στερεότυπες ενέργειες. Έχοντας ως στόχο τη συνεχή ανανέωση και βελτίωση, πρέπει αφενός να προετοιμάζει κατάλληλα τους επικεφαλής, ώστε να είναι σε θέση να κατευθύνουν το περιβάλλον τους προς την αλλαγή, και αφετέρου να βοηθά στη διαμόρφωση των θετικών στάσεων όλων των εμπλεκόμενων υπέρ της καινοτομίας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις μεταβολές, περιορίζοντας στο ελάχιστο την έκταση της αδράνειας και αντίστασής τους (Drucker, 2000).

Γενικά, η ανεμπόδιστη και δημιουργική εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής πραγματοποιείται με μη γραμμικές διαλεκτικές διαδικασίες και προϋποθέτει κατάλληλο πλέγμα ανθρωπινων σχέσεων, κοινό όραμα, διασφάλιση υποδομών, σεβασμό σε ρόλους και ευθύνες, αποκέντρωση στη λήψη των αποφάσεων και συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υπεύθυνων φορέων του σχεδιασμού των αλλαγών και αυτών στους οποίους ανατίθεται η υλοποίησή τους, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Ellis, 1995, Χολέβας, 1995, Χατζηγεωργίου, 1998, Fullan, 2001). Όπως τονίζεται από τον Fullan (2001), είναι απαραίτητο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία της αλλαγής και να καταστούν συμμετοχοί στο όραμα της. Είναι αυτοί που επιφορτίζονται και αναλαμβάνουν τον πιο πολύπλοκο ρόλο στην όποια διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση (εκσυγχρονισμό, καινοτομία, μεταρρύθμιση), λειτουργώντας ως οι «ηθικοί φορείς» της (συνεργάτες στο σχεδιασμό, καθοδηγητές, φορείς εφαρμογής) και επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή την αποτυχία της (Fullan, 2001).

Σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της αλλαγής, η κρατούσα άποψη είναι ότι η

ανοικτή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους φορείς του σχεδιασμού ενισχύει τις ανανεωτικές τάσεις στην εκπαίδευση και διευκολύνει τη μεταρρύθμιση, καθιστώντας δυνατή την ενσωμάτωση της εμπειρίας του παρελθόντος στις προτεινόμενες λύσεις (Driver et al., 2000). Έτσι, αν και υπάρχουν αναφορές ότι ο απ' ευθείας διάλογος μπορεί να ενισχύσει τα φαινόμενα αντίστασης στην αλλαγή (McLaughlin & Talbert, 2001), στις περισσότερες βιβλιογραφικές επιστημάνσεις τονίζεται η σημασία της μεταφοράς προς τους υπεύθυνους φορείς του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της πολύτιμης και αποκλειστικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη μακρόχρονη άσκηση των καθηκόντων τους (Sockett, 1993, Ellis, 1995, Hammerness, 1999).

Επίσης, ως καθοδηγητές της αλλαγής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταδώσουν τη γνώση και την εμπειρία τους στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες προτάσεις που θα βελτιώσουν το κλίμα του σχολικού οργανισμού και την ποιότητα της γνώσης που αυτό παράγει. Καθώς γνωρίζουν καλύτερα ίσως από οποιονδήποτε τη πραγματικότητα της τάξης και του σχολείου, έχουν όχι απλά το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να συμμετέχουν στις διαδικασίες διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών του και στη λήψη των αποφάσεων για τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Taba, 1962, Fullan, 2001).

Συμμετέχοντας στην παραγωγή της γνώσης, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να άρουν την «απομόνωσή» τους και να διαχειριστούν την αλλαγή, εκμεταλλευόμενοι όλες τις δυνατότητες που τους δίνονται, αντλώντας πληροφορίες και οδηγίες μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης, ανανεώνοντας συνεχώς το επιστημονικό τους υπόβαθρο και ξεπερνώντας τα προβλήματα που παρουσιάζονται, όπως θέματα χρόνου, χώρου, εξοπλισμού και συμπεριφοράς (Χατζηγεωργίου, 1998, Κόκκοτας, 2002, Everard et al., 2004). Έτσι, η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής παρουσιάζεται κατά ένα μεγάλο μέρος της να προϋποθέτει και να στηρίζεται στην αλλαγή και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Ενδυναμώνεται με την παροχή ευκαιριών ουσιαστικής επιμόρφωσής τους, με την ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών, με την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, και γενικά με την αναβάθμιση της αποστολής και της λειτουργίας τους ως δραστήρια και παραγωγικά μέλη της σχολικής κοινότητας (Fullan, 2001).

1. Πλαίσιο αναφοράς και σκοπός της μελέτης

Οι προσπάθειες για αλλαγή, ανασυγκρότηση και εκσυγχρονισμό δεν είναι άγνωστες στη μεταπολεμική ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούν είτε τη δομή και την οργάνωσή του (εξωτερική μεταρρύθμιση), είτε την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών του (εσωτερική μεταρρύθμιση) και τη συνεπακόλουθη αλλαγή των βιβλίων, των διδακτικών προσεγγίσεων και των πρακτικών εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Παμουκτσόγλου, 2002).

Στις μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών μπορούν να καταγραφούν αυτές του 1964 και του 1976, που αναφέρονταν περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχαν ως θεμελιώδεις άξονες τον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και κυρίως αυτή της δεκαετίας του 1980, που στους ίδιους άξονες επιχείρησε μια σειρά από θεσμικές αλλαγές, ενώ χαρακτηρίστηκε ως μια αθόρυβη εσωτερική μεταρρύθμιση στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης, αναμορφώνοντας τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της και εκδίδοντας τα νέα για την εποχή τους διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία ήταν σε χρήση μέχρι και το προηγούμενο σχολικό έτος (Βουγιούκας, 1985, Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995).

Οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις ωστόσο, αν και θεσμοθετήθηκαν με υψηλές προσδοκίες μάλλον δεν ανταποκρίθηκαν στο βαθμό και την πληρότητα που αναμενόταν, αφού κατά γενική ομολογία το εκπαιδευτικό σύστημα συνέχισε να έχει ανεπάρκειες και αδυναμίες (Καζαμίας,

1995). Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αναχρονιστική στασιμότητα των προγραμμάτων σπουδών και των βιβλίων της διαμόρφωσε τα τελευταία χρόνια το επιτακτικό αίτημα της ανανέωσης και αλλαγής τους. Το 2001, χωρίς να έχει προηγηθεί διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα (Μπιονίδης, 2003), συντάχθηκε από ομάδες εργασίας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με το οποίο προβλέφθηκε η διατήρηση των ξεχωριστών μαθημάτων, η προώθηση της ολιστικής αντίληψης και ο συσχετισμός της γνώσης σε κάθετο και οριζόντιο άξονα με την επεξεργασία εννοιών που ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς επιστήμης. Το ΔΕΠΠΣ, παρόλο ότι θεσπίστηκε το 2003 (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003), εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2006-2007 με την ταυτόχρονη εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειρίδιων στο Δημοτικό Σχολείο και την υιοθέτηση της καινούργιας ή τουλάχιστον διαφορετικής παιδαγωγικής και διδακτικής φιλοσοφίας που αυτά συνεπάγονται.

Όπως αναφέρεται, παρόμοιες προσπάθειες εκσυγχρονισμού, μεταρρύθμισης ή καινοτομίας, ενέχουν για διάφορους λόγους σημαντικό κίνδυνο αποτυχίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πέρα από τα εγγενή στοιχεία πολυπλοκότητας και δυσκολίας που εμπεριέχουν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, προϋποθέτουν επίσης ευρύτερες αλλαγές σε επίπεδο τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες μάλλον εμφανίζονται ατελείς και χωρίς την κατάλληλη διαχείριση, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συμβάλλει στη διατήρηση της αδράνειας και των παρωχημένων πρακτικών (Ματσαγγούρας, 2006).

Στα πλαίσια αυτά δημιουργείται μια σειρά ερωτημάτων για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις επιχειρούμενες κάθε φορά αλλαγές, τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις και τις ανησυχίες τους, τις πιθανές αδυναμίες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται να τις υλοποιήσουν ή ακόμα και με τον τρόπο που θα ήθελαν αυτές να πραγματοποιηθούν. Με την παρούσα μελέτη, η οποία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) αναφορικά με τις πρόσφατες αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και στα προγράμματα σπουδών, ώστε να μπορούν να εξαχθούν κάποια πρώτα συμπεράσματα για τη θετική ή αρνητική τοποθέτησή τους απέναντι σε αυτές. Εξετάζεται επίσης, αν οι σχετικές πεποιθήσεις τους διαφοροποιούνται σημαντικά όσον αφορά το φύλο, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την προηγούμενη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα και τα έτη υπηρεσίας τους.

2. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ως βασικό μέσο συλλογής των δεδομένων ένα ερωτηματολόγιο δομημένο σε ενότητες, που αναπτύχθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Στις ερωτήσεις για τη συλλογή των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών και τη συγκρότηση του δείγματος συμπεριλήφθηκαν στοιχεία για το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση και την πιθανή προηγούμενη συμμετοχή σε προγράμματα που συνδέονται με καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις.

Στην πρώτη ενότητα (Α') του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν 2 ερωτήσεις *ιεράρχησης* με τέσσερις εναλλακτικές επιλογές στην κάθε μία, που αφορούσαν τις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και τους επιθυμητούς από πλευράς τους τομείς επιμόρφωσης σε σχέση με τις πρόσφατες αλλαγές. Στη δεύτερη ενότητα (Β') εφαρμόστηκε η κλίμακα Likert με τη διατύπωση 15 κλειστών ερωτήσεων τοποθέτησης θετικής ή αρνητικής κατεύθυνσης, σε καθεμιά από τις οποίες διαχωρίστηκαν πέντε επιλογές απάντησης (*συμφωνώ απολύτως, συμφωνώ, δεν είμαι σίγουρος/η, διαφωνώ, διαφωνώ απολύτως*).

Η αξιοπιστία του ερευνητικού μέσου ελέγχθηκε με το συντελεστή α (*alpha*) του Cronbach, που χρησιμοποιείται ευρύτατα στην ερευνητική πράξη για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας. Η αξιοπιστία άλφα του ερωτηματολογίου, όσον αφορά το τμήμα των κλειστών ερωτήσεων του, με τιμή .745 θεωρείται ικανοποιητική ($\alpha > .70$) και επιτρέπει την αποδοχή της κλίμακας του (Κυριαζή, 2005).

Η επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας και η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του προγράμματος Statistical Package for Social Science (SPSS 14) για Windows. Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν οι απόλυτες (*f*), οι σχετικές (*rf*) και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες (*crf*) των απαντήσεων, καθώς και οι διάμεσοι (*Mdn*), οι δεσπόζουσες τιμές (*M₀*), οι μέσες τιμές (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) της βαθμολογίας των επιλογών των ερωτώμενων.

Οι τέσσερις επιλογές ιεράρχησης σε καθεμιά από τις δύο ερωτήσεις της Α' ενότητας του ερευνητικού μέσου βαθμολογήθηκαν από 1 έως 4 με το μεγαλύτερο βαθμό να αντιστοιχεί στην πρώτη επιλογή των ερωτώμενων. Στις περιπτώσεις απουσίας επιλογής σε κάποια από τις τέσσερις εναλλακτικές προτάσεις αποδόθηκε η βαθμολογία 0. Οι πέντε επιλογές απάντησης σε καθεμιά από τις 15 κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert της Β' ενότητας του ερευνητικού μέσου βαθμολογήθηκαν από 1 έως 5, με τέτοιον τρόπο ώστε ο μεγαλύτερος βαθμός να αντιστοιχεί στην πιο ευνοϊκή θέση απέναντι στις παρούσες αλλαγές.

Στη σύγκριση της μεταβλητότητας των απαντήσεων διενεργήθηκαν οι στατιστικές παραμετρικές τεχνικές του *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα για τις κατηγορικές μεταβλητές στις οποίες διαχωρίστηκαν δύο κατηγορίες (φύλο, μεταπτυχιακές σπουδές, συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα) και της ανάλυσης διακύμανσης *one-way ANOVA* με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων *Bonferroni* για την κατηγορική μεταβλητή έτη υπηρεσίας, στην οποία διαχωρίστηκαν περισσότερες από δύο κατηγορίες (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005, Ρούσσος & Τσαούσης, 2006). Ελέγχθηκε η ισότητα των διακυμάνσεων των τιμών των μεταβλητών στις κατηγορίες των κατηγορικών μεταβλητών με το στατιστικό του Levene. Στις περιπτώσεις που στο *t-test* τα δεδομένα δεν ικανοποιούσαν αυτή τη συνθήκη, υιοθετήθηκε η προσαρμοσμένη τιμή *t* για άνισες διασπορές (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Αντίστοιχα, στις περιπτώσεις που στην ανάλυση διακύμανσης οι πληθυσμιακές διακυμάνσεις διαφοροποιούνταν σημαντικά, εφαρμόστηκε εναλλακτικά το τεστ *Brown-Forsythe* με τους ελέγχους *Dunnnett's T3* (Γναρδέλλης, 2006).

Ως επίπεδο σημαντικότητας στον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το .05 που είναι ευρέως αποδεκτό στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών.

3. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα απευθύνθηκε στους/στις δασκάλους/ες¹ που κατά το σχολικό έτος 2006-2007 υπηρετούσαν στα σχολεία της επαρχίας Ρόδου του νομού Δωδεκανήσου (σχολικές μονάδες πόλεως Ρόδου, νήσου Ρόδου και νήσων Σύμης, Τήλου, Χάλκης και Μεγίστης). Διεξάχθηκε στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου 2006, περίοδο που συμπίπτει με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα νέα διδακτικά πακέτα.

Πίνακας 1: Φύλο των ατόμων του δείγματος

	απόλυτη συχνότητα	σχετική συχνότητα
Άντρες	50	23.4
Γυναίκες	164	76.6
Σύνολο	214	100.0

Συμπληρώθηκαν 214 ερωτηματολόγια ($N=214$). Το δείγμα αποτελούνταν από 164 (76.6%) γυναίκες και 50 (23.4%) άντρες (Πίνακας 1). 116 (54.2%) άτομα είχαν ως βασικό τίτλο πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και 98 (45.8%) πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. 41 (19.2%) άτομα είχαν δίπλωμα μετεκπαίδευσης, ενώ 24 (11.2%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Τίτλοι σπουδών των ατόμων του δείγματος

	απόλυτη συχνότητα	σχετική συχνότητα	ποσοστό % περιπτώσεων
Ακαδημία	116	30.3	54.2
Εξομοίωση	79	20.6	36.9
Παιδαγωγικό Τμήμα	98	25.6	45.8
Δεύτερο πτυχίο	25	6.5	11.7
Διδασκαλείο	41	10.7	19.2
Μεταπτυχιακό	23	6.0	10.7
Διδακτορικό	1	.3	.5
Σύνολο	383	100.0	179.0
			$N=214$

Για την πληρέστερη αποτύπωση του δείγματος αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας τους, τα άτομα που το αποτελούσαν ταξινομήθηκαν με βάση τις έξι ενδεικτικές φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών που δίνονται από το Ματσαγγούρα (2005), δηλαδή της προσαρμογής (32 άτομα, 15.0%), της ένταξης (52 άτομα, 24.3%), του πειραματισμού (35 άτομα, 16.4%), της επαγγελματικής κρίσης (52 άτομα, 24.3%), της επαγγελματικής ωριμότητας (39 άτομα, 18.2%) και της ψυχολογικής αποστασιοποίησης (4 άτομα, 1.9%) (Πίνακας 3). Με συνένωσή τους στη συνέχεια ανά δύο, ώστε να είναι πιο ευχερής η εξαγωγή των συμπερασμάτων κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (βλ. ενότητα 5.2.4.), προέκυψαν οι τρεις ευρύτερες κατηγορίες εκπαιδευτικών: α) με μικρή προϋπηρεσία (84 άτομα, 39.3%) στην αρχική φάση της καριέρας τους, β) με μέση προϋπηρεσία (87 άτομα, 40.7%) στη μεσαία φάση, και γ) με μεγάλη προϋπηρεσία (43 άτομα, 20.1%) στην τελική φάση της σταδιοδρομίας τους (βλ. και Day, 2003).

Πίνακας 3: Έτη υπηρεσίας των ατόμων του δείγματος

Φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας		απόλυτη συχνότητα	σχετική συχνότητα	αθροιστική σχετική συχνότητα
Αρχική φάση (1-6 έτη)	προσαρμογής (1-3 έτη)	32	15.0	15.0
	ένταξης (4-6 έτη)	52	24.3	39.3
Μεσαία φάση (7-19 έτη)	πειραματισμού (7-11 έτη)	35	16.4	55.6
	επαγγελματικής κρίσης (12-19 έτη)	52	24.3	79.9
Τελική φάση (20-35 έτη)	επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 έτη)	39	18.2	98.1
	ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 έτη)	4	1.9	100.0
Σύνολο			214	100.0

Ως προς την προηγούμενη συμμετοχή τους σε κάποιο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 104 (48.6%) υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι δε συμμετείχαν σε κανένα από αυτά, ενώ αντίθετα 110 (51.4%) είχαν συντονίσει ή συμμετάσχει κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους σε ένα τουλάχιστον από αυτά που υλοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συμμετοχή των ατόμων του δείγματος σε καινοτόμα προγράμματα

	απόλυτη συχνότητα	σχετική συχνότητα	ποσοστό % περιπτώσεων
Όχι	104	48.6	
Ναι:	110	51.4	
Ολοήμερο σχολείο	49	30.1	44.5
Ευέλικτη ζώνη	71	43.6	64.5
Πρόγραμμα Περιβ. Εκπαίδευσης	22	13.5	20.0
Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας	15	9.2	13.6
Τμήμα υποδοχής	2	1.2	1.8
Πρόγραμμα Comenius	1	.6	.9
Πρόγραμμα Μελίνα	3	1.8	2.7
Σύνολο	163	100.0	148.2

4. Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Στην πρώτη ερώτηση (A1) της Α' ενότητας του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις πηγές ενημέρωσής τους για τις πρόσφατες αλλαγές στα σχολικά βιβλία και τα προγράμματα σπουδών. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 5 μεγάλη βαρύτητα παρουσιάζεται να έχει η *υπηρεσιακή ενημέρωση από το ΥΠΕΠΘ* ($M=3.0$, $SD=1.3$), ακολουθούμενη από την ενημέρωση μέσω του *διαδικτύου* ($M=2.5$, $SD=1.5$). Τα μέσα *μαζικής ενημέρωσης* ($M=1.5$, $SD=1.2$) και τα *συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου* ($M=1.6$, $SD=1.3$) δεν εμφανίζονται να συνεισφέρουν σημαντικά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή *συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου* αγνοήθηκε σε μεγάλο βαθμό ($M_0=0$) και δεν επιλέχθηκε καθόλου από τους ερωτώμενους σε ποσοστό 25.7%. Παρόμοια, δεν επιλέχθηκε σε ποσοστό 26.2% η επιλογή *MME*, για την οποία κυριάρχησε η τέταρτη θέση ιεράρχησής της ($M_0=1$) σε ποσοστό 28.0%.

Στη δεύτερη ερώτηση (A2) τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τους τομείς που θεωρούν ότι πρέπει να περιλαμβάνονται στην επιμόρφωσή τους αναφορικά με τις αλλαγές στα σχολικά βιβλία και τα προγράμματα σπουδών. Στα στοιχεία του Πίνακα 5 εμφανίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση στις *νέες μεθόδους διδασκαλίας* ($M=2.9$, $SD=1.2$). Ποσοστό 64.5% των ερωτηθέντων ιεραρχεί τη συγκεκριμένη επιμόρφωση στην πρώτη και δεύτερη θέση των προτιμήσεων. Ακολουθεί η ανάγκη για επιμόρφωση ως προς τους *στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της αλλαγής* ($M=2.6$, $SD=1.2$), με αθροιστικό ποσοστό 55.1% για τις δύο πρώτες θέσεις ιεράρχησής της, και στη συνέχεια η ανάγκη επιμόρφωσης ως προς το *γνωστικό περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης* ($M=2.5$, $SD=1.2$) με αντίστοιχο ποσοστό 53.3%. Τα θέματα *οργάνωσης της τάξης, του χρόνου, κτλ. που συνοδεύουν την αλλαγή* ($M=1.6$, $SD=1.1$) δεν παρουσιάζονται να είναι στις προτεραιότητες της επιζητούμενης επιμόρφωσης ($M_0=1$).

Πίνακας 5: Συχνότητες των επιλογών για τα στοιχεία της Α' ενότητας του ερωτηματολογίου

Α' ενότητα			4	3	2	1	0	M ₀	M _{dn}	M	SD
Α1: Πηγές ενημέρωσης για τις πρόσφατες αλλαγές	1. Υπηρεσιακή ενημέρωση	f	112	41	24	18	19				
		rf	52.3	19.2	11.2	8.4	8.9	4	4	3.0	1.3
		crf	52.3	71.5	82.7	91.1	100.0				
	2. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	f	7	40	51	60	56				
		rf	3.3	18.7	23.8	28.0	26.2	1	1	1.5	1.2
		crf	3.3	22.0	45.8	73.8	100.0				
	3. Διαδίκτυο	f	75	50	33	23	33				
		rf	35.0	23.4	15.4	10.7	15.4	4	3	2.5	1.5
		crf	35.0	58.4	73.8	84.6	100.0				
	4. Συνδικαλιστικά όργανα	f	15	46	51	47	55				
		rf	7.0	21.5	23.8	22.0	25.7	0	2	1.6	1.3
		crf	7.0	28.5	52.3	74.3	100.0				
Α2: Επιζητούμενοι τομείς επιμόρφωσης	1. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	f	83	55	51	14	11				
		rf	38.8	25.7	23.8	6.5	5.1	4	3	2.9	1.2
		crf	38.8	64.5	88.3	94.9	100.0				
	2. Γνωστικό περιεχόμενο ύλης	f	51	63	52	36	12				
		rf	23.8	29.4	24.3	16.8	5.6	3	3	2.5	1.2
		crf	23.8	53.3	77.6	94.4	100.0				
	3. Στόχοι αλλαγής	f	59	59	59	27	10				
		rf	27.6	27.6	27.6	12.6	4.7		3	2.6	1.2
		crf	27.6	55.1	82.7	95.3	100.0				
	4. Οργάνωση τάξης, χρόνου κτλ	f	17	25	37	118	17				
		rf	7.9	11.7	17.3	55.1	7.9	1	1	1.6	1.1
		crf	7.9	19.6	36.9	92.1	100.0				

N=214

Στον Πίνακα 6 έχουν καταχωρηθεί οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας σε 15 προτάσεις απόψεων που περιλαμβάνονται στη Β' ενότητα του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 6: Συχνότητες των επιλογών για τα στοιχεία της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου

Β' ενότητα			Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
B1 n=212	Θεωρώ ότι η μέχρι τώρα ενημέρωσή μου για τις παρούσες αλλαγές ήταν επαρκής.	f	2	31	48	97	34
		rf	.9	14.6	22.6	45.8	16.0
		crf	.9	15.6	38.2	84.0	100.0
B2 n=207	Θεωρώ ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωσή μου για τις παρούσες αλλαγές ήταν επαρκής.	f	4	29	51	94	29
		rf	1.9	14.0	24.6	45.4	14.0
		crf	1.9	15.9	40.6	86.0	100.0
B3 n=213	Θεωρώ ότι ο εξοπλισμός και οι υποδομές στο σχολείο επαρκούν για τις παρούσες αλλαγές.	f	3	17	38	122	33
		rf	1.4	8.0	17.8	57.3	15.5
		crf	1.4	9.4	27.2	84.5	100.0

B4 n=213	Περιμένω ότι οι αλλαγές αυτές δε θα αλλάξουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.	f rf crf	1 .5 .5	40 18.8 19.2	72 33.8 53.1	94 44.1 97.2	6 2.8 100.0
B5 n=208	Θεωρώ ότι οι παρούσες αλλαγές είναι αποσπασματικές.	f rf crf	3 1.4 1.4	64 30.8 32.2	74 35.6 67.8	63 30.3 98.1	4 1.9 100.0
B6 n=213	Οι νέες απαιτήσεις που συνοδεύουν τις αλλαγές αυτές μου δημιουργούν ανασφάλεια.	f rf crf	8 3.8 3.8	82 38.5 42.3	35 16.4 58.7	76 35.7 94.4	12 5.6 100.0
B7 n=212	Περιμένω ότι με τις παρούσες αλλαγές θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.	f rf crf	10 4.7 4.7	120 56.6 61.3	71 33.5 94.8	10 4.7 99.5	1 .5 100.0
B8 n=212	Περιμένω ότι οι αλλαγές αυτές θα με βοηθήσουν στο διδακτικό μου έργο.	f rf crf	11 5.2 5.2	111 52.4 57.5	82 38.7 96.2	7 3.3 99.5	1 .5 100.0
B9 n=210	Οι παρούσες αλλαγές προϋποθέτουν τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού.	f rf crf	31 14.8 14.8	125 59.5 74.3	26 12.4 86.7	27 12.9 99.5	1 .5 100.0
B10 n=211	Αντιμετωπίζω τις παρούσες αλλαγές με αισιοδοξία και ενθουσιασμό.	f rf crf	35 16.6 16.6	98 46.4 63.0	61 28.9 91.9	16 7.6 99.5	1 .5 100.0
B11 n=212	Οι εκπαιδευτικοί είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό των πρόσφατων αλλαγών.	f rf crf	8 3.8 3.8	29 13.7 17.5	74 34.9 52.4	71 33.5 85.8	30 14.2 100.0
B12 n=212	Η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστική για την επιτυχία των προτεινόμενων αλλαγών.	f rf crf	28 13.2 13.2	109 51.4 64.6	47 22.2 86.8	23 10.8 97.6	5 2.4 100.0
B13 n=213	Η χρονική στιγμή που πραγματοποιούνται οι αλλαγές, είναι κατάλληλη για την επιτυχή υλοποίησή τους.	f rf crf	5 2.3 2.3	63 29.6 31.9	97 45.5 77.5	44 20.7 98.1	4 1.9 100.0
B14 n=210	Οι συνθήκες είναι ώριμες για μεγαλύτερη αυτονομία στις επιλογές του κάθε σχολείου.	f rf crf	4 1.9 1.9	66 31.4 33.3	106 50.5 83.8	33 15.7 99.5	1 .5 100.0
B15 n=213	Οι αλλαγές θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.	f rf crf	13 6.1 6.1	101 47.4 53.5	91 42.7 96.2	6 2.8 99.1	2 .9 100.0

Με βάση τα στοιχεία αυτά εμφανίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό:²

- 74.3% πιστεύουν ότι οι παρούσες αλλαγές προϋποθέτουν τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού, και
- 64.6% δηλώνουν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστική για την επιτυχία τους.

Ακόμα:

- 61.3% αναμένουν ότι με τις παρούσες αλλαγές θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό,
- 61.0% τις αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία και ενθουσιασμό,
- 57.6% πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν στο διδακτικό τους έργο,

- 53.5% θεωρούν ότι οι αλλαγές αυτές θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και
- 46.9% δηλώνουν ότι θα αλλάξουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.
Μολαταύτα, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό:
 - 47.7% πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό των πρόσφατων αλλαγών,
 - 59.4% θεωρούν πως η μέχρι τώρα επιμόρφωσή τους για αυτές δεν ήταν επαρκής,
 - 61.8% δηλώνουν ότι η σχετική ενημέρωσή τους ήταν ανεπαρκής, ενώ
 - 72.8% θεωρούν ότι ο υπάρχων εξοπλισμός και οι σημερινές υποδομές δεν επαρκούν για την υλοποίηση των συγκεκριμένων αλλαγών.
 Τέλος, παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό:
 - 32.2% θεωρούν ότι οι παρούσες αλλαγές είναι αποσπασματικές, ενώ στο ίδιο ακριβώς ποσοστό (32.2%) διαφωνούν με την άποψη αυτή,
 - 42.2% εκφράζουν ότι οι νέες απαιτήσεις που συνοδεύουν τις αλλαγές τους δημιουργούν ανασφάλεια, ενώ σε ένα ελαφρώς μικρότερο ποσοστό (41.3%) δεν υποστηρίζουν κάτι τέτοιο,
 - 45.5% (δεν είμαι σίγουρος/η) δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι για το αν η παρούσα χρονική στιγμή είναι κατάλληλη για την υλοποίηση των συγκεκριμένων αλλαγών, και
 - 50.5% (δεν είμαι σίγουρος/η) διατυπώνουν ότι δεν είναι σίγουροι για το αν οι συνθήκες είναι ώριμες για μεγαλύτερη αυτονομία στις επιλογές του κάθε σχολείου.

4.2. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Με τα διερευνητικά ερωτήματα της μελέτης επιδιώκεται να εξεταστεί εάν οι απόψεις των ατόμων του δείγματος για τις παρούσες αλλαγές, διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα ή τα έτη υπηρεσίας τους. Οι μηδενικές δηλαδή υποθέσεις που ελέγχονται είναι:

- (H₀1): Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν ασκεί επίδραση στις απόψεις τους για τις παρούσες αλλαγές.
- (H₀2): Οι μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν ασκούν επίδραση στις απόψεις τους για τις παρούσες αλλαγές.
- (H₀3): Η προηγούμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα δεν ασκεί επίδραση στις απόψεις τους για τις παρούσες αλλαγές.
- (H₀4): Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν ασκούν επίδραση στις απόψεις τους για τις παρούσες αλλαγές.

4.2.1. Φύλο

Για την κατηγορική μεταβλητή φύλο διερευνήθηκε με το *t-test* αν οι μέσες τιμές της βαθμολογίας των απαντήσεων των αντρών ($n=50$) και των γυναικών ($n=164$), διαφοροποιούνται σημαντικά σε καθεμιά από τις προτάσεις ιεράρχησης και τις προτάσεις τοποθέτησης του ερευνητικού μέσου. Στον Πίνακα 7 έχουν καταχωρηθεί οι δύο προτάσεις του ερωτηματολογίου (A1.3, B5), για τις οποίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της βαθμολογίας των απαντήσεων των δύο ομάδων αναφοράς.

Πίνακας 7: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών αναφορικά με το φύλο

	Άντρες		Γυναίκες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
A1.3	2.9	1.4	2.4	1.5	2.143	212	.033
B5	3.3	.9	2.9	.8	2.439	206	.016

Συγκεκριμένα στη δήλωση A1.3 του ερωτηματολογίου, που αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω του διαδικτύου, υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά υπέρ των αντρών ($t=2.143$, $df=212$, 2-tailed $p=.033$), οι οποίοι σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ιεράρχησαν το διαδίκτυο ως σημαντική πηγή ενημέρωσής τους. Παρόμοια, στην ερώτηση B5, που είναι αρνητικής κατεύθυνσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των αντρών ($t=2.439$, $df=206$, 2-tailed $p=.016$), οι οποίοι διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες στη δήλωση ότι οι παρούσες αλλαγές είναι αποσπασματικές.

Με τον έλεγχο t που εφαρμόστηκε, βρέθηκε ότι στις υπόλοιπες προτάσεις του ερωτηματολογίου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>.05$) και έτσι η μηδενική υπόθεση (H_0) ότι το φύλο δεν ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παρούσες αλλαγές ενδέχεται να είναι ορθή για τις συγκεκριμένες δηλώσεις και παραμένει αποδεκτή.

4.2.2. Μεταπτυχιακές σπουδές

Στην κατηγορική μεταβλητή *μεταπτυχιακές σπουδές* διαχωρίστηκαν δύο κατηγορίες. Στην πρώτη περιλήφθηκαν τα άτομα του δείγματος τα οποία κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (δίπλωμα ειδίκευσης ή διδακτορικό) ($n=24$), ενώ στη δεύτερη τα άτομα χωρίς κάποιο σχετικό τίτλο ($n=190$). Στον Πίνακα 8 έχουν καταχωρηθεί οι επτά προτάσεις του ερωτηματολογίου (A1.1, A1.3, B7, B8, B9, B10, B13), στις οποίες με τη διερεύνηση του t -test βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της βαθμολογίας των απαντήσεων των ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο και των ατόμων χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 8: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών αναφορικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές

	Με μεταπτυχιακό		Χωρίς μεταπτυχιακό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
A1.1	2.4	1.5	3.0	1.3	-2.203	212	.029
A1.3	3.1	1.4	2.4	1.5	2.194	212	.029
B7	3.9	.6	3.6	.7	2.275	210	.030
B8	4.0	.6	3.5	.7	3.443	210	.002
B9	4.2	.7	3.7	.9	2.745	208	.007
B10	4.1	.7	3.7	.9	3.070	209	.004
B13	2.7	.8	3.1	.8	-2.521	211	.012

Στην ερώτηση A1.1 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των ατόμων του δείγματος χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο ($t=-2.203$, $df=212$, 2-tailed $p=.029$), τα οποία σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτά με μεταπτυχιακό τίτλο δηλώνουν ότι ενημερώθηκαν για τις πρόσφατες αλλαγές μέσω της υπηρεσίας. Αντίθετα, στην ερώτηση A1.3 υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά υπέρ των ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο ($t=2.194$, $df=212$, 2-tailed $p=.029$), τα οποία σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτά χωρίς μεταπτυχιακό δηλώνουν ότι ενημερώθηκαν για τις αλλαγές περισσότερο μέσω του διαδικτύου.

Επίσης, στις ερωτήσεις B7 ($t=2.275$, $df=210$, 2-tailed $p=.030$), B8 ($t=3.443$, $df=210$, 2-tailed $p=.002$), B9 ($t=2.745$, $df=208$, 2-tailed $p=.007$) και B10 ($t=3.070$, $df=209$, 2-tailed $p=.004$) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι οποίοι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο πιστεύουν ότι με τις παρούσες αλλαγές θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό, θεωρούν ότι με την εφαρμογή τους θα υποστηριχθεί το διδακτικό έργο τους, δηλώνουν ότι η επιτυχής υλοποίησή τους προϋποθέτει τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού, ενώ επίσης τις αντιμετωπίζουν και με περισσότερη αισιοδοξία. Αντίθετα, στην ερώτηση B13 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο ($t=-2.521$, $df=211$, 2-tailed $p=.012$), οι οποίοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η χρονική στιγμή είναι κατάλληλη για την επιτυχή υλοποίηση των αλλαγών.

Για τις υπόλοιπες προτάσεις του ερωτηματολογίου η μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν ασκούν επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παρούσες αλλαγές ενδέχεται να είναι ορθή και παραμένει αποδεκτή ($p>.05$).

4.2.3. Προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

Στην κατηγορική μεταβλητή *προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα* διαχωρίστηκαν δύο κατηγορίες. Στην πρώτη περιλήφθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας τα οποία είχαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους συντονίσει ή συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα που συνδέεται με αλλαγές/καινοτομίες/μεταρρυθμίσεις ($n=110$), ενώ στη δεύτερη όσα δεν είχαν ανάλογη εμπειρία ($n=104$). Στον Πίνακα 9 έχουν καταχωρηθεί οι πέντε προτάσεις του ερωτηματολογίου (A2.4, B8, B10, B12, B14), στις οποίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της βαθμολογίας των απαντήσεων των ατόμων με ή χωρίς προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα.

Πίνακας 9: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών αναφορικά με την προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

	Με συμμετοχή		Χωρίς συμμετοχή		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
A2.4	1.7	1.1	1.4	1.0	2.058	212	.041
B8	3.7	.6	3.5	.7	2.652	210	.009
B10	3.9	.8	3.5	.8	2.720	209	.007
B12	3.8	.9	3.4	.9	2.941	210	.004
B14	3.3	.7	3.0	.7	3.200	208	.002

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση A2.4 παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των ατόμων με προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα ($t=2.058$, $df=212$, 2-tailed $p=.041$), τα οποία σε σχέση με όσα δεν είχαν ανάλογη εμπειρία ιεραρχούν σε ψηλότερη θέση την ανάγκη για επιμόρφωση στα θέματα οργάνωσης της τάξης, του απαιτούμενου χρόνου κτλ., που συνοδεύουν την παρούσα αλλαγή.

Επίσης, στις ερωτήσεις B8 ($t=2.652$, $df=210$, 2-tailed $p=.009$), B10 ($t=2.720$, $df=209$, 2-tailed $p=.007$), B12 ($t=2.941$, $df=210$, 2-tailed $p=.004$) και B14 ($t=3.200$, $df=208$, 2-tailed

$p=.002$) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των ατόμων της ίδιας ομάδας αναφοράς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς χωρίς ανάλογη συμμετοχή να πιστεύουν ότι οι αλλαγές θα τους βοηθήσουν στο διδακτικό τους έργο, τις αντιμετωπίζουν με περισσότερη αισιοδοξία, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστική για την επιτυχία των προτεινόμενων αλλαγών, καθώς και ότι οι συνθήκες είναι ώριμες για μεγαλύτερη αυτονομία στις επιλογές του κάθε σχολείου.

Για τις υπόλοιπες προτάσεις του ερωτηματολογίου η μηδενική υπόθεση (H_03) ότι η προηγούμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα δεν ασκεί επίδραση στις απόψεις τους ενδέχεται να είναι ορθή και παραμένει αποδεκτή ($p>.05$).

4.2.4. Έτη υπηρεσίας

Με βάση την ταξινόμηση των υποκειμένων της έρευνας στις έξι κατηγορίες της μεταβλητής *έτη υπηρεσίας* και τη διενέργεια του σχετικού ελέγχου της ανάλυσης διακύμανσης, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<.05$) στις περισσότερες από τις ερωτήσεις τοποθέτησης του ερευνητικού μέσου (B1, B2, B7, B8, B10, B12, B13, B15). Συνάγεται έτσι ότι τα έτη υπηρεσίας επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρόσφατες αλλαγές, χωρίς όμως να μπορούν στη συνέχεια να εξαχθούν ευδιάκριτα συμπεράσματα από την πολλαπλή σύγκριση των αποτελεσμάτων λόγω του μεγάλου αριθμού των κατηγοριών τής μεταβλητής.

Με την επανακωδικοποίησή της (βλ. ενότητα 4) στις τρεις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με μικρή ($n=84$), μέση ($n=87$) και μεγάλη προϋπηρεσία ($n=43$), εξάγεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της βαθμολογίας των απαντήσεων των ατόμων των ομάδων αναφοράς για τις έξι προτάσεις του ερωτηματολογίου (A2.1, A2.2, A2.4, B7, B8, B10) που έχουν καταχωρηθεί στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας

	1-6 έτη		7-19 έτη		20-35 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
A2.1	2.6	1.2	2.9	1.2	3.2	1.0	3.179	2 211	.044
A2.2	2.4	1.3	2.4	1.2	2.8	.9	3.565 ^a	2 211	.031
A2.4	1.7	1.1	1.6	1.1	1.2	.9	3.346 ^a	2 211	.037
B7	3.8	.6	3.5	.7	3.5	.7	4.310 ^a	2 209	.015
B8	3.8	.6	3.4	.7	3.5	.7	7.410	2 209	.001
B10	3.9	.9	3.5	.8	3.7	.8	3.828	2 208	.023

^a Asymptotically F distributed

Συγκεκριμένα η επίδραση των ετών υπηρεσίας βρέθηκε σημαντική στις ερωτήσεις ιεράρχησης A2.1 ($F_{2,211}=3.179$, $p=.044$), A2.2 ($F_{2,211}=3.565$, $p=.031$) και A2.4 ($F_{2,211}=3.346$,

$p=.037$), που αφορούν την ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, με το γνωστικό περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, και με τα θέματα οργάνωσης της τάξης, του χρόνου, κτλ. που συνοδεύουν την αλλαγή αντίστοιχα. Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις ερωτήσεις τοποθέτησης B7 ($F_{2,209}=4.310$, $p=.015$), B8 ($F_{2,209}=7.410$, $p=.001$) και B10 ($F_{2,208}=3.828$, $p=.023$), που αφορούν αντίστοιχα την πεποίθηση ότι με τις παρούσες αλλαγές θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό, πως η υλοποίησή τους θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο, καθώς και την αντιμετώπιση των αλλαγών με αισιόδοξη διάθεση.

Στα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στις προτάσεις του ερωτηματολογίου και παράγοντα τα έτη υπηρεσίας σε τρεις κατηγορίες, διενεργήθηκαν post hoc έλεγχοι πολλαπλής σύγκρισης. Στις ερωτήσεις ιεράρχησης A2.1 ($p=.049$) και A2.2 ($p=.045$) προκύπτει ότι η προτεραιότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία (20-35 έτη) στην επιμόρφωσή τους για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και για το γνωστικό περιεχόμενο της διδακτέας ύλης διαφοροποιείται σημαντικά έναντι εκείνων με μικρή προϋπηρεσία (1-6 έτη). Αντίθετα, στην ερώτηση A2.4 ($p=.037$) παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία (1-6 έτη) ιεραρχούν σε ψηλότερο βαθμό από αυτούς με μεγάλη προϋπηρεσία (20-35 έτη) την επιμόρφωση για τα θέματα οργάνωσης της τάξης, του χρόνου, κτλ. που συνοδεύουν την αλλαγή. Στις παραπάνω ερωτήσεις δεν εμφανίζεται σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με μέση προϋπηρεσία (7-19 έτη) και στις άλλες δύο.

Επίσης, σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις ερωτήσεις B7 ($p=.012$), B8 ($p=.001$) και B10 ($p=.012$) για τους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία (1-6 έτη), οι οποίοι έναντι εκείνων με μέση προϋπηρεσία (7-19 έτη) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι με τις παρούσες αλλαγές θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό, πως θα βοηθηθεί το διδακτικό τους έργο, ενώ τις αντιμετωπίζουν με περισσότερη αισιοδοξία. Σε αυτές τις ερωτήσεις δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία (20-35 έτη) και στις άλλες δύο.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η βιωσιμότητα ενός σύνθετου συστήματος, όπως είναι το εκπαιδευτικό, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητά του να αλλάζει και να βελτιώνεται συνεχώς, διατηρώντας με συνέπεια τις βασικές του αρχές (Fullan, 2006). Η υλοποίηση από το σχολικό έτος 2006-2007 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των αλλαγών που συνεπάγεται η εσωτερική μεταρρύθμιση της εισαγωγής του ΔΕΠΠΣ και των νέων σχολικών εγχειριδίων, έχει δικαιολογημένα δώσει το έναυσμα για επιστημονικό διάλογο και προβληματισμό στους φορείς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ενδιαφέρον περιστρέφεται, μεταξύ άλλων, γύρω από τις συνθήκες εφαρμογής των αλλαγών, την καταλληλότητα του νέου εκπαιδευτικού υλικού, τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που αυτό συνεπάγεται, καθώς και τις προοπτικές βιωσιμότητας των νέων καινοτόμων στοιχείων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Ένα από τα πρώτα και σημαντικά βήματα για την εκτίμηση της βιωσιμότητας μιας αλλαγής στην εκπαίδευση, πριν ακόμα αξιολογηθεί η επίδρασή της στην κοινωνία, είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ενσωμάτωσή της στη βασική μονάδα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η μελέτη των συντελεστών της εφαρμογής της στο επίπεδο του σχολείου (Datnow, 2006). Η παρούσα εργασία έρχεται να συμβάλει σε αυτόν τον τομέα, εντοπίζοντας τις αρχικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρόσφατες αλλαγές

στο δημοτικό σχολείο και τροφοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο το σχεδιασμό των ενεργειών που απαιτούνται για να περιοριστούν τα εμπόδια και να διαμορφωθούν ευνοϊκές συνθήκες για την υλοποίησή τους (Καβούρη, 1999). Εξάλλου, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η αποτύπωση της στάσης των εκπαιδευτικών κρίνεται ούτως ή άλλως πρωταρχικής σημασίας, μια και είναι αυτοί που αναλαμβάνουν το βάρος της εφαρμογής των αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον και την τάξη, και για αυτό θα πρέπει να είναι αφενός ενήμεροι και ουσιαστικοί συμμετέχοντες στο σχεδιασμό τους και αφετέρου θετικά διακείμενοι όσον αφορά τη διαχείρισή τους.

Σύμφωνα με τους υπεύθυνους φορείς των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν πρόσφατα στο δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν συμμετάσχει στις ομάδες σχεδιασμού και σύνταξης των νέων προγραμμάτων και βιβλίων. Ωστόσο, στα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται να υπάρχει σε σημαντικό ποσοστό στα άτομα του δείγματος αναπτυγμένη η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αλλαγών. Η διάσταση αυτή φανερώνει τουλάχιστον κάποιο έλλειμμα στην ευρύτερη δημοσιοποίηση και ουσιαστική ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό των αλλαγών, ενώ η προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών για την αίσθηση αυτή των εκπαιδευτικών οδηγεί σε ενδιαφέροντα πορίσματα, όπως τα παρακάτω.

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ως σημαντικότερες πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών τις υπηρεσιακές εγκυκλίους και το διαδίκτυο, ενώ αντίθετα τα συνδικαλιστικά όργανα δε φαίνονται να είχαν πρωταρχικό ρόλο. Η διαπίστωση αυτή, που ισοδυναμεί με αναγνώριση κατά ένα μεγάλο μέρος μη αμφίδρομων πηγών ως κύριων πηγών ενημέρωσης, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η προαναφερθείσα αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι δε συμμετείχαν στις αλλαγές μπορεί να οφείλεται στην απουσία συμμετοχικών και διαλεκτικών διαδικασιών του συνόλου του κλάδου είτε με τους εκπροσώπους του είτε με τους φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η διαφοροποίηση που εξάγεται αναφορικά με την ταξινόμηση των πηγών ενημέρωσης από τους άντρες εκπαιδευτικούς και από τα άτομα με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, που ιεραρχούν σε ψηλότερη θέση την ενημέρωσή τους μέσω διαδικτύου, είναι αναμενόμενη και επιβεβαιώνει την επαναλαμβανόμενη σε πολλές μελέτες διαπίστωση του ανώτερου επιπέδου ψηφιακού αλφαριθμητισμού ή έστω ψηφιακού ενδιαφέροντος από την ανδρική ομάδα των εκπαιδευτικών, αλλά και από αυτήν με αυξημένο επίπεδο σπουδών (Losh, 2003, Ilias & Kordaki, 2005).

Όπως έχει τονιστεί από την αρχή, η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής ενδυναμώνεται με την ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών, και προϋποθέτει εκτός από την ενεργό συμμετοχή και μέθεξη των εκπαιδευτικών στο όραμά της, την επιμόρφωσή τους για τους στόχους και τα μέσα που αυτή παρέχει ή απαιτεί. Όπως καταγράφεται σε σχέση με την ενημέρωσή τους, έτσι και όσον αφορά την επιμόρφωσή τους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι αυτή δεν ήταν τόσο ικανοποιητική, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν πλήρως στις απαιτήσεις της παρούσας αλλαγής. Τη σχετική ανησυχία τους την επιτείνει και το υφιστάμενο πλαίσιο υποδομών και εξοπλισμού του σχολείου, το οποίο θεωρούν ότι δεν είναι επαρκές για να ανταποκριθεί στον προτεινόμενο νέο τρόπο εργασίας, ο οποίος απαιτεί ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και διερευνητικές κυρίως διαδικασίες, μέσω των οποίων οι μαθητές πρέπει να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη νέα γνώση.

Στα πλαίσια αυτά, δεν είναι τυχαίο το αποτέλεσμα της έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους προκρίνουν ως σημαντικότερες θεματικές επιμόρφωσής τους στις παρούσες συγκυρίες τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και την εμβάθυνση στην ίδια την αλλαγή, παράλληλα με το γνωστικό περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (βλ. και Φωκιάλη κ.ά., 2005). Δεν

είναι επίσης τυχαίο το ότι τα έτη υπηρεσίας και η συνεπακόλουθη προϋπάρχουσα εμπειρία εμφανίζονται να επιδρούν σημαντικά στην ιεράρχηση των προηγούμενων επιλογών.

Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας δίνουν προτεραιότητα στην επιμόρφωση για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και για το περιεχόμενο της καινούργιας ύλης, προφανώς προσδοκώντας ότι έτσι θα υποστηριχτεί η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των γνώσεών τους στα θέματα αυτά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας -και επομένως με πιο πρόσφατη την αποφοίτηση από τα παιδαγωγικά τμήματα και την επαφή με τις σύγχρονες μεθόδους των επιστημών της αγωγής- διαφοροποιούν την ιεράρχηση των προτιμήσεών τους για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Έτσι, ενώ σε γενικές γραμμές τα θέματα οργάνωσης της τάξης, του χρόνου, κτλ. που συνοδεύουν την αλλαγή δε φαίνονται για το σύνολο του δείγματος να είναι στους πρωταρχικούς τομείς της επιζητούμενης επιμόρφωσης, η συγκεκριμένη ομάδα ταξινομεί αυτόν τον τομέα σε υψηλότερη θέση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία.

Στην ίδια κατηγορία με τους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία, όσον αφορά τις προτιμήσεις επιμόρφωσης, κατατάσσεται και η ομάδα όσων έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Και αυτοί θεωρούν υψηλής προτεραιότητας τα ζητήματα οργάνωσης και χρόνου, αναδεικνύοντας έτσι ότι στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων τα θέματα αυτά απαιτούν συστηματική μελέτη και διαχείριση. Τα ίδια άτομα παρουσιάζονται πιο θετικά στην άποψη ότι οι συνθήκες είναι ώριμες για μεγαλύτερη αυτονομία στις επιλογές του κάθε σχολείου. Μάλιστα, η σαφής αυτή στάση τους έρχεται σε αντίθεση με τον προβληματισμό που αποτυπώνεται από το σύνολο των συμμετεχόντων, το οποίο δεν εμφανίζεται να έχει αποκρυσταλλωμένη άποψη και να εκφράζεται με βεβαιότητα για το αν η σχολική μονάδα είναι έτοιμη σήμερα να δεχτεί την αυτονομία της.

Πάντως, παρά τους προαναφερθέντες προβληματισμούς και πιθανές ελλείψεις κατά την υλοποίηση των πρόσφατων αλλαγών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μολονότι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνονται απόλυτα σίγουροι για την καταλληλότητα της χρονικής στιγμής που πραγματοποιούνται οι αλλαγές, το γενικότερο κλίμα που αποπνέουν οι επιλογές τους είναι μάλλον ενθαρρυντικό και δείχνει την πρόθεση και τη διάθεσή τους να τις αντιμετωπίσουν θετικά. Έτσι, υπάρχει η βάση να υποστηριχθεί ότι ακόμα και μια αίσθηση ανασφάλειας που κατά κανόνα δημιουργείται από την πρώτη επαφή και αντιμετώπιση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, στη συγκεκριμένη περίπτωση πιθανόν να είναι ένδειξη και εκδήλωση κάποιας δημιουργικής ζύμωσης που στοχεύει στην αναζήτηση των πιο πρόσφορων και αποτελεσματικών τρόπων μεταφοράς της στη σχολική πράξη.

Εξάλλου, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό να θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές θα μεταβάλουν τη σχολική πραγματικότητα και θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αναμένουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα είναι καλύτερο από το προηγούμενο και θα βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας τους. Παρουσιάζονται δηλαδή αισιόδοξοι για τις αλλαγές και περιμένουν ότι αυτές θα ενισχύσουν το διδακτικό τους έργο. Με μεγαλύτερο ενθουσιασμό τις αντιμετωπίζουν όσοι έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας, επιβεβαιώνοντας από μια αντίστροφη οπτική ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην τελική φάση της σταδιοδρομίας τους είναι γενικά πιο επιφυλακτικοί όσον αφορά τα οφέλη από κάποια αλλαγή (Day, 2003). Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πιο θετικοί εμφανίζονται και αυτοί που έχουν ήδη συμμετάσχει σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, ως αποτέλεσμα πιθανόν της σιγουριάς και αυτοπεποίθησης που τους δίνει η πρόσφατη για αυτούς ενασχόληση και εξοικείωση

με τις σύγχρονες αντιλήψεις και τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Η ίδια ομάδα εκφράζει σε μεγαλύτερο βαθμό κάτι που αποτυπώνεται άλλωστε και από το σύνολο των εκπαιδευτικών, δηλαδή ότι η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστική για την επιτυχία των προτεινόμενων αλλαγών. Πέρα από την αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και σπιτιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αυτή η άποψη αντανακλά γενικότερα και τη θεώρηση του σχολείου ως οργανισμού ανοιχτού στην κοινωνία και συμμετόχου στα ζητήματα του τοπικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος, που συνεργάζεται για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του με ομάδες επαγγελματιών, τοπικούς φορείς, αρχές και ιδρύματα.

Στον ίδιο άξονα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν αντιληφθεί ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στα πλαίσια και τις αξιώσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, προϋποθέτουν τόσο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους στη διδακτική πράξη όσο και την ενεργό δράση τους ως βασικά και κυρίαρχα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν παράλειψη να μην τονιστεί ότι ορισμένα από τα παραπάνω συμπεράσματα αφορούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αποτύπωσής τους και έχουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης στο σύνολό τους. Επίσης, επισημαίνεται ότι με τη στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε και την απλή διαπίστωση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διαφορών μεταξύ των μεταβλητών, δεν παρέχονται αναμφισβήτητες αποδείξεις για την ύπαρξη αιτιακών σχέσεων μεταξύ τους (Κατσιλλής, 2003). Για μια τέτοια διερεύνηση το δείγμα θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό, ενώ η μεθοδολογία πιο σύνθετη με την εφαρμογή ενδεχομένως μικτών μεθόδων που κατακτούν έδαφος σε έρευνες θεμάτων όπως αυτό των στάσεων για τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Giannakaki, 2005).

Ωστόσο, δε μειώνεται η σημασία της μελέτης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, αφού τα ευρήματά της οδηγούν σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα που παρέχουν ενδείξεις και αποτελούν τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση. Ανάμεσα σε αυτά είναι ότι σε αντίθεση με το φύλο, που δεν εμφανίζεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η ολοκλήρωση από μέρους τους μεταπτυχιακών σπουδών, η εμπειρία από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και τα έτη υπηρεσίας αποτελούν παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση αισιόδοξης και θετικής στάσης απέναντι στο νέο πλαίσιο για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία του δημοτικού σχολείου.

Σημειώσεις

1. Για την οικονομία του λόγου από εδώ και στο εξής θα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος των ονομάτων για να υποδηλώσει και τα δύο φύλα.
2. Τα ποσοτικά ευρήματα παρουσιάζονται αθροιστικά για τις επιλογές που υπερεισχύουν (είτε συμφωνώ - συμφωνώ απολύτως είτε διαφωνώ - διαφωνώ απολύτως).

Βιβλιογραφία

- Anderson, W.T. (1998) The Changing Nature of Global Change. In: D. Hicks & R. Slaughter (eds), *World Year Book of Education: Futures Education*, 27-37, London, Kogan Page.
- Ανδρεαδάκης, Ν.Σ. & Βάμβουκας, Μ.Ι. (2005) *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα, Ατραπός.
- Βουγιούκας, Α. (1985) Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 9-76.
- Γναφδέλλης, Χ. (2006) *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Datnow, A. (2006) Comments on Michael Fullan's 'The Future of Educational Change: System Thinkers in Action'. *Journal of Educational Change*, 7, 133-135.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (2000) *Young People's Images of Science*. Buckingham, Open University Press.
- Drucker, P. (2000) *Προκλήσεις του Management για τον 21° Αιώνα* (μτφ. Γ. Σουφλής & Ου. Νομικού). Αθήνα, Leader Books.
- Ellis, J.D. (1995) *Fostering Change in Science Education*. http://www.ehr.nsf.gov/REC/publications/NSF_EF/ellis.htm (21/10/2006).
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004) *Effective School Management*. London, Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Bristol, PA, The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). London, Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2006) The Future of Educational Change: System Thinkers in Action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.
- Giannakaki, M.S. (2005) Using Mixed-Methods to Examine Teachers' Attitudes to Educational Change: The Case of the Skills for Life Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348.
- Hammerness, K. (1999) *Seeing Through Teachers' Eyes: Exploring the Content, Role and Character of Teachers' Vision*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Ilias, A. & Kordaki, M. (2005) Gender Differences and Achievement in Computer Science and Engineering. In *Proceedings of IADIS International Conference Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2005)*, 543-544, Porto, Portugal, 14-16 December 2005.
- Καβούρη, Π. (1999) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.
- Καζαμίας, Α.Μ. (1995) Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασιανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 40-72, Αθήνα, Σείριος.
- Καζαμίας, Α.Μ. & Κασσωτάκης, Μ. (1995) Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμός για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 12-39, Αθήνα, Σείριος.

- Κατσόλλης, Ι.Κ. (2003) Επίδραση και συνάφεια στην ποσοτική έρευνα. *Μέντορας*, 7, 108-127.
- Κόκκοτας, Π. (2002) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II: Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η Εποικοδομητική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης* (3^η έκδ.). Αθήνα, Ιδίου.
- Κυριαζή, Ν. (2005) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (8^η έκδ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Losh, S.-C. (2003) Gender and Educational Digital Gaps: 1893-2000. *IT & Society*, 1(5), 56-71.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005) Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* (2^η έκδ.). Αθήνα, Γρηγόρη.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001) *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago, University of Chicago Press.
- Μπονίδης, Κ. (2003) Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, 'πραγματικό' πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2002) Αντιλήψεις και παραστάσεις των δασκάλων για το «Βιβλίο για το Δάσκαλο»: Παράδειγμα για μελέτη. *Μέντορας*, 5, 128-145.
- Ρούσσος Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2006) *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες* (2^η έκδ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Sockett, H. (1993) *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York, Teachers College Press.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development*. New York, Harcourt.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (τόμ. Α', Β'). ΦΕΚ 303, 304/Β'/13-03-03.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ευ. (2005) Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνητώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 131-138, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα, Ατραπός.
- Χολέβας, Γ. (1995) *Οργάνωση και Διοίκηση (Management)*. Αθήνα, Interbooks.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

Μένη Κούρου

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Αμαλία Α. Υφαντή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Πατρών

Άννα Τσατσαρώνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Abstract

This paper aims to explore the interactions between the transformations of the discourse on the body and changes in the field of Physical Education (P.E.) in the Greek education system: specifically, the introduction of P. E. as a school subject and the evolution of training institutions for P.E. teachers.

Drawing on the theories of Foucault, Bernstein and Bourdieu, the study analyses the changing institutional status of P.E. using official sources; from the first failed attempt at its institutionalization in 1834 up to the present day establishment of the University Departments of Physical Education and Sport Science. The main findings of the study support the thesis that the transformations of the field of P.E. result from multifaceted interactions among social, economic, political and pedagogical factors. Significant insights are also reported concerning the transformations of the scientific field of P.E., the changes in the discourse on the body, the differentiations in the *habitus* of teachers and the relationship between P.E. and teachers' gender.

Λέξεις κλειδιά

Φυσική Αγωγή, σώμα, εκπαίδευση, λόγος, παιδαγωγικός λόγος, *habitus*.

0. Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια γύρω από τη συμμετοχή του σώματος στη γνωστική διαδικασία, το ρόλο του στη διαμόρφωση του υποκειμένου και τις σχέσεις εξουσίας αποτελεί το πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Υπάρχει σήμερα μια γενικότερη παραδοχή ότι το σώμα διαμορφώνεται από την πολιτισμική διαδικασία και δομείται κοινωνικά όχι μέσα από τη συναίνεση αλλά από την υλικότητα της εξουσίας, που ασκείται πάνω του (Mauss 2004, Foucault 1980). Η επιβολή της πολιτικής εξουσίας στα σώματα, κυρίως μέσα από τις πρακτικές των θεσμοθετημένων μηχανισμών επιτήρησης, ένας από τους οποίους είναι το σχολείο (Foucault, 1980), προσδίδει στη μελέτη της θέσης της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς είναι αυτή η οποία κατά κύριο λόγο διαχειρίζεται τη διαμόρφωση του σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η απόπειρα να μελετήσουμε ένα Γνωστικό Αντικείμενο (Γ.Α.), όπως είναι η Φ.Α., μας οδηγεί τόσο στις θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής όσο και στις δομιστικές και μεταδομιστικές θεωρίες. Για τις θεωρίες συμβολικής αναπαραγωγής το κύρος που αποδίδεται σε ένα Γ.Α. δε σχετίζεται με την εγγενή του αξία, αλλά με το συμβολικό κύρος που του αποδίδεται μέσω των αρχών ταξινόμησης που το οριοθετούν σε σχέση με τα άλλα αντικείμενα του Α.Π. (Bernstein, 1991). Για τον Pierre Bourdieu (1999), αυτή η οριοθέτηση βρίσκεται σε στενή

αλληλεξάρτηση με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχει ο διδάσκων και το οποίο συνίσταται στο θεσμικό κύρος της πιστοποίησης που του αποδίδεται καθώς και στην ειδική γνώση που κατέχει. Δεδομένου ότι αυτό το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο αποκτάται κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια της μύησης σε ένα εξειδικευμένο πεδίο γνώσης, είναι ενδιαφέρουσα η μελέτη της εξέλιξης του πεδίου της Φ.Α. εστιάζοντας στη θεσμική εξέλιξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α. Μια τέτοια οπτική γωνία επιτρέπει να αναδειχθούν οι αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, στο πλέγμα των οποίων αρθρώνονται διακριτοί λόγοι σώματος.

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ιστορική προσέγγιση της παράλληλης πορείας δύο κύριων θεσμών του πεδίου της Φ.Α.: α) της εισαγωγής του Γ.Α. στο πρόγραμμα του σχολείου και β) των ιδρυμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α. Ταυτόχρονα, γενεαλογικής μορφής επιρροές στην προσέγγισή μας συμβάλλουν στο να μετριάσει η γραμμική περιγραφή της εξέλιξης του πεδίου, επιτρέποντας επισημάνσεις, που αφορούν αλλαγές στις κομβικές έννοιες, στα νοηματικά όρια των οποίων αποδιαρθρώνεται και επανασυναρθρώνεται ο κατά περιόδους κυρίαρχος λόγος του σώματος.

Η κεντρική υπόθεση της εργασίας είναι ότι οι απόφοιτοι/ες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Φ.Α., πέρα από μεθόδους πειθάρχησης του σώματος μέσω της χωροθέτησης, της αξιολόγησης και της ιεράρχησης των διδασκομένων, κοινές σε όλα τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών (Σολομών, 1992), ενσωματώνουν συγκεκριμένους λόγους ως προς τη συμβολή του σώματος στην αναπαραγωγή ή τη μεταβολή των κοινωνικών δομών και των δοσμένων σχέσεων εξουσίας μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) και με το θεσμικό κύρος των ιδρυμάτων.

Συνεπώς το κύριο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται στην εργασία αυτή αφορά στη φύση και τις μορφές των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στην εξέλιξη του πεδίου της Φ.Α. από τις αρχές του 19ου αι. ως σήμερα και τον μεταλλασόμενο λόγο του σώματος. Για τη μελέτη του θέματος παρακολουθούνται γενικότερες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στον διεθνή και ελληνικό χώρο, όπως η ανάπτυξη των ιδεολογιών του αθλητισμού, η εξάπλωση του αθλητικού θεάματος, οι διαφοροποιήσεις στη χρήση του ελεύθερου χρόνου και η μετεξέλιξη του επισημονικού πεδίου της Φ.Α. Παράλληλα μελετάται η πορεία της Φ.Α. προς την αναβάθμιση του κύρους τόσο των ιδίων των ιδρυμάτων κατάρτισης όσο και του Γ.Α. Επίσης, εξετάζεται κατά πόσον το εκάστοτε κύρος του πεδίου της Φ.Α. πηγάζει από το λόγο του σώματος και της άθλησης και ταυτόχρονα αντανακλάται σε αυτόν.

Η εργασία περιλαμβάνει τρεις κύριες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναπτύσσονται τα θεωρητικά εργαλεία, που πηγάζουν από τις κοινωνιολογικές θεωρίες των Foucault, Bernstein και Bourdieu και αξιοποιούνται στην ανάλυση των δεδομένων, και παρουσιάζεται συνοπτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται η περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων, που αποτελούνται από τα επίσημα έγγραφα με τα οποία καθορίζεται η εξέλιξη του θεσμού της Φ.Α. και τα οποία βρίσκονται συγκεντρωμένα στον πίνακα του παραρτήματος, ταξινομημένα τόσο με χρονολογική σειρά, όσο και με μια περιοδο-λόγηση, που μαρτυρά τις αλλαγές στην νοηματοδότηση του πεδίου. Τέλος, στην τελευταία ενότητα της εργασίας, συνδυάζοντας τις θεωρητικές αρχές με τα δεδομένα της έρευνας, καταλήγουμε σε κάποια βασικά συμπεράσματα, τα οποία αφορούν στις αλλαγές στο επισημονικό πεδίο της Φ.Α., τη θεσμική εξέλιξη των ιδρυμάτων κατάρτισης, τις αλλαγές της θέσης του Γ.Α. στο σχολικό πρόγραμμα, τη σχέση της Φ.Α. με το φύλο των διδασκόντων και τέλος τις μεταβολές στο λόγο του σώματος.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Λόγος, εκπαίδευση, *habitus*

Τα θεωρητικά μας εργαλεία για την προσέγγιση των σχέσεων αλληλεπίδρασης σώματος και εκπαίδευσης αντλούνται από τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο λόγο, την εκπαίδευση και το σώμα των Foucault, Bernstein και Bourdieu αντίστοιχα.

Ο Foucault ορίζει το λόγο ως ένα σύνολο σημείων, πρακτικών και σχέσεων, στο πλαίσιο των οποίων συγκροτούνται καθεστώτα αλήθειας. Ο λόγος στηρίζει την ικανότητα της εξουσίας να αυξάνει τις δυνάμεις που υποτάσσει και ταυτόχρονα να βελτιώνει τη δύναμη αυτού που υποτάσσει, μέσα από ένα πλέγμα υλικών καταναγκασμών, θεσμών και μηχανισμών επιτήρησης και πειθάρχησης, που δρουν κυρίως πάνω στα σώματα των ατόμων (Foucault, 1991). Αποτελείται από ένα σύνολο κοινών εννοιών, συλλήψεων, θεματικών επιλογών και από την κοινή διατύπωση διαπιστώσεων που πηγάζουν από αυτές. Διατυπωμένο διαφορετικά, ο λόγος συνίσταται στο τι μπορεί να ειπωθεί και να γίνει αντικείμενο της σκέψης, όπως και στο ποιος μπορεί να μιλήσει, τότε, από ποια θέση και με ποιο δικαίωμα (Σολομών, 1998). Δομείται από πρακτικές, από μορφές μετατροπής των ατόμων σε υποκείμενα, από τρόπους παραγωγής γνώσης και από τις εγγενείς σχέσεις εξουσίας τους. Η εκπαίδευση ιδιαίτερος αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα πολιτικά μέσα διατήρησης ή μεταβολής των λόγων, η οποία, εξαιτίας της γνώσης και της εξουσίας που κατέχει, μπορεί να ερμηνεύσει τις ασυνέχειες και τις διάχυτες εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες δόμησης των λόγων (Σολομών, 1991).

Εστιάζοντας στην εκπαίδευση, ο Bernstein (2000) αναδεικνύει τις έννοιες του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών ως δομικά στοιχεία της. Ειδικότερα, μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβολές τους έχουν ως αποτέλεσμα τη διαφοροποιημένη ρύθμιση μορφών συνείδησης και ταυτότητας. Βασικά εργαλεία σε αυτήν την ανάλυση είναι η έννοια του συμβολικού ελέγχου, η οποία αναφέρεται στη δόμηση των αλληλεπιδράσεων σε ένα δεδομένο παιδαγωγικό πλαίσιο, και η έννοια της εξουσίας που αφορά στις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες, λόγους ή πλαίσια. Άρα, ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα γνώσης και οι παιδαγωγικές διαδικασίες γίνονται μέρος και διαφοροποιούν τη συνείδηση ατόμων ή ομάδων μπορεί να μελετηθεί με την ανάλυση των εσωτερικών δομών του παιδαγωγικού λόγου και των λογικών του, που αποτελούν τα μέσα με τα οποία μεταφέρονται οι σχέσεις εξουσίας (Bernstein, 2000). Ο παιδαγωγικός λόγος, κατά τον Bernstein (2000), περιλαμβάνει δύο επιμέρους λόγους: το ρυθμιστικό λόγο, που αναφέρεται στους κανόνες κοινωνικής τάξης, και το διδακτικό λόγο, που αφορά στους κανόνες οργάνωσης των γνωστικών περιεχομένων. Ο διδακτικός λόγος είναι πάντοτε θεμελιωμένος στο ρυθμιστικό λόγο, που είναι ο κυρίαρχος. Οι μεταβολές του ρυθμιστικού ή του διδακτικού λόγου ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους οι διαφοροποιημένες μορφές κοινωνικής οργάνωσης συνδέονται με διαφοροποιημένες μορφές συμβολικού ελέγχου και διαδικασίες δόμησης της συνείδησης/σκέψης (Σολομών, 1991).

Η αποδοχή της θέσης ότι ο λόγος εγχαράσσεται στο σώμα κάνει φανερή τη σημασία του στα πεδία του συμβολικού ελέγχου (Bourdieu, 1999, Foucault, 1991, βλέπε και Μακρυγιάννη, 2004). Ο Bourdieu, όπως και ο Foucault, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο σώμα. Έτσι, αναπτύσσοντας την έννοια του *habitus*, καταδεικνύει ότι το σώμα όχι μόνο περιέχεται στον κοινωνικό κόσμο αλλά περιέχει και τον κοινωνικό κόσμο (Reay, 2004). Το *habitus* περιγράφει την εσωτερική δομή των εξωτερικών δομών, τη σωματικοποίηση των κοινωνικών δομών από τα άτομα (Bourdieu, 1999, Bourdieu & Wacquant, 1992). Η απόκτηση του *habitus* είναι το κύριο έργο της εκπαίδευσης, με την οποία καλλιεργούνται οι ηθικοί κανόνες και παρέχεται η

γνώση δημιουργώντας το λόγο του σώματος. Όπως σημειώνει και ο Foucault (1991), η εξουσία με την άμεση εγγραφή δεξιοτήτων στο σώμα συγκροτεί κάθε φορά το άτομο εκμεταλλευόμενα λόγους και μορφές σώματος που η ίδια επιβάλλει.

Ωστόσο, για τον Foucault (1980), η εξουσία, από τη στιγμή που θα αυτοεπενδυθεί στο σώμα, βρίσκεται εκτεθειμένη στη επίθεση του ίδιου του σώματος. Το σώμα εγείρει τις αξιώσεις του απέναντι στην εξουσία, η υγεία απέναντι στην οικονομική εκμετάλλευση, η επιθυμία απέναντι στην ηθικοποίηση της σεξουαλικότητας. Έτσι, για τον Foucault τα άτομα δεν είναι ο αδρανής ή συναινών στόχος της εξουσίας, αλλά γίνονται τα στοιχεία συνάρθρωσης ενός πολύπλοκου δικτύου σχέσεων εξουσίας, είναι φορείς της και ταυτόχρονα συγκροτούνται από ή αντιστέκονται σε αυτή (Foucault, 1991). Η αντίσταση στην εξουσία έχει ως αποτέλεσμα διαφοροποιημένες διαμορφώσεις σώματος και μία μη γραμμική εξέλιξη στο λόγο του. Μία εξέλιξη η οποία, μέσα από διαμάχες και μετασχηματισμούς, λειτουργεί ταυτόχρονα και ως παράγοντας κοινωνικών και γνωστικών μεταβολών. Η άποψη αυτή υποδεικνύει ότι, κατά τη μελέτη των μεταβολών του λόγου που καλούνται να ενσωματώσουν και να αναπαραγάγουν οι καθηγητές Φ.Α., πρέπει να αναζητούνται οι διαφοροποιήσεις του ρυθμιστικού και του διδακτικού λόγου και ο τόπος όπου εμφανίζονται διαφοροποιημένες πρακτικές και νοηματοδοτήσεις του σώματος.

1.2. Λόγος σώματος και Φυσική Αγωγή

Αρκετοί συγγραφείς και μελετητές σημειώνουν ότι οι πρώτες διαφοροποιημένες από το καρτεσιανό πρότυπο νοηματοδοτήσεις του σώματος παρατηρούνται στα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αι. (Culpan, 1996/1997). Η οικονομική σημασία του σώματος στην αλυσίδα παραγωγής αλλά και η χρησιμότητά του για την κυριάρχηση πάνω σε άλλες πληθυσμιακές και εθνικές ομάδες, οδήγησε στην ανάπτυξη ενός λόγου σώματος, που αφορούσε στην πνευματική και σωματική υγεία, η οποία θα εξασφάλιζε το μελλοντικό μεγαλείο του έθνους-κράτους. Σε όλη την Ευρώπη η γύμναση, επιδιώκοντας κατά κύριο λόγο τη στρατιωτική ετοιμότητα του ατόμου, επέβαλε τη σωματική πειθάρχηση με την εξάσκηση ισχυρών, συνεχών, λεπτομερών δυνάμεων στο σώμα ενταγμένων σε συστήματα γύμνασης όπως είναι το γερμανικό.

Η βιομηχανική επανάσταση και οι αλλαγές που αυτή έφερε στα οικονομικά συστήματα, όπου ο σημαντικότερος πόρος δεν ήταν πια η κατοχή γης και η νομή των φυσικών πόρων αλλά η εκμετάλλευση του σώματος, του χρόνου και της δύναμης του ατόμου, δημιούργησε την ανάγκη ενός λόγου για το σώμα, που να αφορά στην οικονομική του κυρίως χρησιμότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην αγγλική γλώσσα οι όροι για τη γύμναση και την άσκηση παραπέμπουν στην εργασία: work-out, speed-work, power-work (Culpan 1996/1997). Η Φ.Α. ανάγεται σε μέσο για τη δημιουργία υγιούς πληθυσμού, ικανού να εργαστεί αποτελεσματικά. Ανατίθεται μάλιστα στο σχολείο με συστήματα γύμνασης, όπως είναι το σουηδικό, στο οποίο κυριαρχεί η λογική της εργοστασιακής παραγωγής με τις επαναλαμβανόμενες ομαδικές κινήσεις σε απόλυτη τάξη, υπό δοσμένο ρυθμό και υπό τα παραγγέλματα του ενός, του οποίου η ιεραρχική θέση επιτρέπει την κυριάρχηση (Vandalen & Bennett, 1971).

Στις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας, το σώμα αναδεικνύεται σε αντικείμενο αλλά και υποκείμενο της γνώσης, με αποτέλεσμα την επανεκτίμηση και διαφοροποίηση των αντιλήψεων για τις δυνατότητές του, την απεικόνιση και την αντίληψή του. Καθώς το σώμα δεν έχει πια την ίδια σημασία στην αλυσίδα παραγωγής, ο λόγος της Φ.Α. μετατίθεται από την ιδεολογία του μηχανικού σώματος, όπου η κυριάρχηση επιτυγχάνεται μέσω της εσωτερικεύσης

υλικών περιορισμών, στην ιδεολογία του σώματος –*υψηλής τεχνολογίας*. Αυτή η ιδεολογία οδηγεί στην καθυστόπαξη με την εσωτερίκευση όλο και πιο άυλων περιορισμών (Gleyse et al., 2001), που αφορούν στην εμφάνιση, την υγεία κ.ά., ενώ μεταθέτουν τη διατήρηση και προαγωγή τους στην προσωπική ευθύνη του ατόμου. Η γενικότερη σύλληψη της ευπείθειας και της υπακοής, που συνδέεται άρρηκτα με τη χρησιμότητα του σώματος, επιτυγχάνεται περισσότερο με εσωτερική πειθάρχηση παρά με εξωτερικές επιβολές. Το σώμα, προκειμένου να πλησιάσει κατά το μάλλον ή ήττον το κοινωνικά επιβαλλόμενο ιδεώδες, με την άριστη φυσική κατάσταση και τη νεανική και υγιή όψη (Sweetman, 2004), δέχεται την παρέμβαση ενός συνόλου αδιόρατων μηχανισμών ρύθμισης, πειθάρχησης, απαγορεύσεων και παρεμβάσεων, όπως είναι οι αισθητικές επεμβάσεις, η δίαιτα, τα γυμναστήρια κ.ά.

Στη σημερινή εποχή κάθε άτομο καλείται να διαμορφώσει μόνο του αλλά και με τη βοήθεια ειδικών προσωπικό πρόγραμμα γύμνασης και άσκησης, μετατρέποντας τη γύμναση και την άθληση από ομαδικές, κοινωνικές πρακτικές σε εξατομικευμένες δραστηριότητες. Εν τούτοις, η διαμόρφωση και ο έλεγχος του σώματος των υποκειμένων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνικής οργάνωσης, εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Thomas, 1998) με βασικό μηχανισμό τη Φ.Α., η οποία συνδέεται άμεσα με το σώμα και τις ιδιότητές του. Ακόμη και οι όροι που έχουν κατά καιρούς επικρατήσει για να περιγράψουν την επιστημονική περιοχή, όπως θα καταδειχθεί και στην ενότητα στην οποία μελετάται η εξέλιξη του πεδίου της Φ.Α., απηχούν την ιδεολογική τοποθέτηση των χρηστών των όρων απέναντι στο σώμα.

Συγκεκριμένα, ο όρος *γυμναστική*, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε αρχικά, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο, συνδέει την επιστήμη με την αρχαιότητα, τον κλασικισμό, το κάλος και δημιουργεί έναν εθνικιστικό και μιλιταριστικό λόγο, που οριοθετεί το επιστημονικό πεδίο, συνδέοντάς το με τη στρατιωτική ετοιμότητα (βλέπε Γιαννάκης, 1981, Vandalen & Bennett, 1971). Ο όρος *σωματική αγωγή*, ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά στην Ελλάδα, εκφράζει ρητά το διαχωρισμό σώματος/πνεύματος, ο οποίος καθόρισε τη διαμόρφωση του επιστημονικού πεδίου κυρίως κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει τις δυνατότητες των φορέων εξουσίας να εγγράψουν τις επιταγές τους στο υπό διαμόρφωση σώμα και, μέσω αυτού, στο πνεύμα. Τέλος, ο όρος *φυσική αγωγή*, εμπνευσμένος από το φυσιολογισμό του Rousseau (Γιαννάκης, 1981), τονίζει τη φυσική διάσταση του ανθρώπου και αντιμετωπίζει το υποκείμενο ως μια ολότητα επιχειρώντας να αναιρέσει τους διuισμούς πνεύμα/σώμα, συνείδηση/σάρκα. Έτσι, με τον όρο αυτό αναγνωρίζεται ότι οι περιορισμοί που τίθενται από τη σωματική υπόσταση καθορίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Είναι λοιπόν φανερό, ότι οι μεταβολές του λόγου και οι μετατροπές των μηχανισμών εξουσίας δεν ακολουθούν μια γραμμική εξέλιξη, αλλά επέρχονται μέσα από διαμάχες και μεταβολές, ενώ ταυτόχρονα γίνονται και παράγοντες τόσο κοινωνικών όσο και γνωστικών μεταβολών (Σολομών, 1998).

1.3. Μεθοδολογία

Επιδιώκοντας μια καλύτερη κατανόηση των μεταλλαγών στον λόγο του σώματος και συνεπώς των σχέσεων ανάμεσα στην πολιτική, την κοινωνία και την εκπαίδευση, στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε ένας συνδυασμός της διαχρονικής και της συγχρονικής προσέγγισης. Ειδικότερα, αντλούνται στοιχεία από τις θεωρίες που προαναφέρθηκαν και χρησιμοποιείται η μεθοδολογία της ανάλυσης λόγου (Chouliaraki & Fairclough, 1999, Foucault, 1980, Solomon, χ.χ.).

Η *ανάλυση λόγου* ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας επιτρέπει τον καθορισμό των εξαρτήσεων μέσα στον ίδιο τον λόγο, ανάμεσα στους διαφορετικούς λόγους ή διατυπώσεις λόγων καθώς και ανάμεσα σε διαφορετικούς μετασχηματισμούς του λόγου. Καταδεικνύοντας τη νομιμοποιητική λειτουργία του λόγου, επιτρέπει τον εντοπισμό των σχέσεων εξουσίας, που διαμορφώνουν την πολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η μελέτη της θεσμικής εξέλιξης των ιδρυμάτων επιστημονικής κατάρτισης των καθηγητών/τριών Φ.Α. προσεγγίζεται με αναφορά στις δεδομένες κάθε φορά ιστορικές συνθήκες, επιδιώκοντας να αναδειχθεί ο λόγος πάνω στον οποίο θεμελιώνεται. Απώτερος στόχος είναι να φωτιστεί η ιστορία του παρόντος, εγχείρημα που προϋποθέτει την αποδοχή της επιστημολογικής παραδοχής περί της μη γραμμικής επιρροής του παρελθόντος στη διαμόρφωση του παρόντος (Gordon, 1980). Η διαδικασία ιστορικής τοποθέτησης ή *ιστορικοποίησης* των ιδρυμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών Φ.Α. είναι σημαντική, γιατί οδηγεί στον εντοπισμό της απαρχής της εμπέδωσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι της συμβολικής κουλτούρας και των κυριαρχικών δομών ως καταστάσεων φυσικών και αναγκαίων και διευκολύνει την κατανόηση του τρόπου αναπαραγωγής αλλά και τις δυνατότητες μετατροπής τους.

Στην ενότητα που ακολουθεί αξιοποιώντας τις βασικές έννοιες του λόγου, του *παιδαγωγικού λόγου* και του *habitus*, καθώς και τη σύντομη αναφορά στην επιστημονική συζήτηση για τις μεταλλαγές στις εννοιολογήσεις του σώματος στις κοινωνίες του Δυτικού κόσμου παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα της εργασίας που αφορούν στην εξέλιξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α. στην Ελλάδα και τη σύγχρονη παγίωσή τους ως διακριτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανωτάτης εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, καταγράφοντας τις συνεπακόλουθες επιρροές αυτής της εξέλιξης στη θέση του Γ.Α. στο σχολείο, την εξέλιξη της γνώσης που διαμορφώνει τη Φ.Α. ως επιστημονικό τομέα καθώς και τους μετασχηματισμούς στο λόγο του σώματος επιδιώκεται η μελέτη της συγκρότησης και παγίωσης του πεδίου της Φ.Α. συνολικά. Με τον όρο *πεδίο* αναφερόμαστε στις σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα στην πολιτική, την κοινωνία και την εκπαίδευση σε μία δοσμένη ιστορική στιγμή.

2. Η εξέλιξη του πεδίου Φ.Α.

Η πρώτη απόπειρα εισαγωγής του Γ.Α. ως *γυμναστική* στο Α.Π. του σχολείου και κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού γίνεται το 1834, με το Β.Δ. περί δημοτικών σχολείων (βλέπε πίνακα 1). Τότε ιδρύεται το γυμναστήριο του Ναυπλίου με σκοπό την εκπαίδευση ειδικευμένων δασκάλων γυμναστικής και εντάσσεται το Γ.Α. στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων. Το 1836 με νέο Β.Δ. το μάθημα εισάγεται με ένα ιδιότυπο καθεστώς στο πρόγραμμα των γυμνασίων, καθώς διδάσκεται εκτός προγράμματος τις απογευματινές ώρες και χωρίς κάποια διευκρίνιση ως προς το ποιος θα διδάξει το μάθημα.

Το 1862, με ψήφισμα της επαναστατικής κυβέρνησης Βούλγαρη (βλέπε πίνακα 1), επιζητείται τρόπος να «... θεραπεύσωμεν την μέγιστην βλάβην της σπουδαζούσης νεολαίας, ην κατεδίκασε το παρελθόν να διάγη βίον αντίθετον προς τον προορισμόν του ελευθέρου πολίτου και επιβλαβή εις τας σπουδάς του μαθητού...». Γίνεται μια δεύτερη προσπάθεια για την εισαγωγή της Φ.Α. στο πρόγραμμα του σχολείου, όπου παρατηρείται ότι οι μιλιταριστικές ιδεολογίες ορίζουν και τη λειτουργία της ως μηχανισμού επιτήρησης και πειθάρχησης, με προφανή σκοπό τη δημιουργία στους νέους, που έδειχναν επαναστατικές τάσεις, ενός *habitus* του οποίου κύριο χαρακτηριστικό θα ήταν η στρατιωτική πειθαρχία. Το μάθημα δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και τη διδασκαλία του την αναλαμβάνουν ως

προγυμναστές υπαξιωματικοί και στρατιώτες του Πυροσβεστικού Λόχου μέχρι να εκπαιδευθούν, υποτίθεται, «διδάσκαλοι της γυμναστικής». Η ανάληψη της Φ.Α. από τους στρατιωτικούς συμπίπτει με την πρόταση του Ν. Σαρίπολου για την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου από τους κληρικούς και το κλείσιμο του Διδασκαλείου (βλέπε Κυπριανός, 2004, Νούτσος, 1986), κάνοντας φανερή την προσπάθεια των προ-αστικών τάξεων να καθορίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το 1871, με νέο Β.Δ., εντάσσεται στο Π.Σ. του σχολείου η διδασκαλία των στρατιωτικών ασκήσεων από αξιωματικούς και υπαξιωματικούς του ελληνικού στρατού. Τόσο στο διάταγμα του 1871 όσο και σ' αυτό του 1862, τα αντικείμενα της Φ.Α. και των στρατιωτικών ασκήσεων συνταυτίζονται απόλυτα στην προσπάθειά τους να παρέχουν στην «... παιδευομένη νεότητι συν τη πνευματική αναπτύξει και την εις πολίτας ελευθέρους εμπρέπουσαν στρατιωτικήν άσκησην και την εκ ταύτης σωματικήν ευεξίαν, ίνα και ούτω χρήσιμοι τη πατρίδι γίνωνται...». Γίνεται φανερή η κοινή πειθαρχική λειτουργία τους, ωστόσο στο διάταγμα του 1871 (βλέπε πίνακα 1) δεν υπάρχει καν αναφορά στον όρο *γυμναστική*. Το Γ.Α. είναι υποχρεωτικό για τους μαθητές άνω των 14 ετών και για πρώτη φορά εισάγεται η αξιολόγηση, αν και ο βαθμός δεν συνυπολογίζεται στην τελική επίδοση των μαθητών. Το 1877 οι στρατιωτικές ασκήσεις καταργούνται, λόγω της κατάστασης του στρατού και όχι γιατί διαπιστώνεται η παιδαγωγική ανεπάρκειά τους.

Το 1880 εκδίδεται νέο διάταγμα, το οποίο αγνοεί το διάταγμα του 1871 και επαναφέρει τη *γυμναστική* στα σχολεία (βλέπε πίνακα 1), αυτή τη φορά φροντίζοντας για το διορισμό *προγυμναστών*, οι οποίοι να έχουν εκπαιδευθεί στο Κεντρικό Γυμναστήριο, που είχε εγκαινιασθεί το 1878, ή σε άλλο δημόσιο γυμναστήριο και «...απόδειξιν τούτου φερόντων...». Η ανυπαρξία όμως ειδικευμένου προσωπικού οδηγεί για άλλη μια φορά στην ανάθεση της διδασκαλίας σε στρατιωτικούς. Γενικεύεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του Γ.Α., αλλά η αξιολόγησή του με τη λογική του Β.Δ. του 1871 δεν βοηθά στη δημιουργία κάποιου σχετικού κύρους του.

Το 1882, με νέο διάταγμα «περί γυμναστικής» (βλέπε πίνακα 1), η κυβέρνηση προβλέπει τη δημιουργία γυμναστηρίου σε κάθε σχολείο για τη γύμναση των μαθητών. Προβλέπεται ο διορισμός όχι πια *προγυμναστή* αλλά *γυμναστή*, ο οποίος θα έχει σπουδάσει σε ειδική σχολή του εξωτερικού ή θα έχει βεβαίωση του διευθυντή του Κεντρικού Δημόσιου Γυμναστηρίου ότι έχει «ασκηθεί και έχει διδαχθεί τα θεωρητικά μαθήματα» σε αυτό. Είναι γνωστό ότι το καλοκαίρι του 1882 λειτούργησε από ιδιώτες ανεπίσημη Σχολή *Γυμναστών* για αποφοίτους του Διδασκαλείου (βλέπε πίνακα 1). Παρ' ότι απόφοιτοι της σχολής αργότερα εργάστηκαν ως καθηγητές Φ.Α. σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ακόμα και στη Σχολή *Γυμναστών*, στο διάταγμα το οποίο έχει εκδοθεί τον Νοέμβριο (βλέπε πίνακα 1), δε γίνεται καμιά αναφορά σε αυτούς. Με το διάταγμα του 1882 η *γυμναστική* ορίζεται πάλι ως υποχρεωτικό μάθημα και αυτή τη φορά ο βαθμός της έχει βαρύτητα «δευτερεύοντος» μαθήματος. Παρατηρείται ότι, παρότι η Φ.Α. εντάσσεται στο Α.Π., το κράτος δεν μεριμνά για την εκπαίδευση του κατάλληλου προσωπικού που θα αναλάβει τη διδασκαλία της, ένα κενό που καλύπτει η ιδιωτική πρωτοβουλία. Αν και φαίνεται η διάθεση της πολιτείας να καθιερώσει τη Φ.Α. ως Γ.Α. στο σχολείο, την επόμενη χρονιά το διάταγμα ανατρέπεται με τον Νόμο ΑΡΙΘ' που επανεισάγει τις στρατιωτικές ασκήσεις στα σχολεία και επαναφέρει τους στρατιωτικούς ως διδάσκοντες- *προγυμναστές* (βλέπε πίνακα 1).

Το 1884 λειτουργεί για πρώτη φορά με ευθύνη του κράτους 40νθήμερη σχολή γυμναστικής για αποφοίτους α) των διδασκαλείων, β) των γυμνασίων όπου διδασκόταν για δύο έτη η γυμναστική και γ) των γυμνασίων, οι οποίοι είτε έχουν «αρχάς γυμναστικής» είτε έχουν

υπηρετήσει στον στρατό (βλέπε πίνακα 1). Η λειτουργία της σχολής, σε συνδυασμό με την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης το 1878, κάνει φανερό ότι η ανερχόμενη αστική τάξη αντιλαμβάνεται ότι μόνο με την κατάρτιση ειδικευμένων εκπαιδευτικών θα μπορέσει να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, με βασικό ιδεολογικό άξονα τις αστικές αντιλήψεις γύρω από την λειτουργία του στην προετοιμασία του μέλλοντα μισθωτού εργαζόμενου και συνταγματικού πολίτη (βλέπε Φραγκουδάκη, 1992). Στο Β.Δ. περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος αξιολόγησης, ωστόσο δεν υπάρχει διευκρίνιση της θεσμικής θέσης των αποφοίτων. Η σχολή δεν θα επαναλειτουργήσει, όπως φαίνεται από διάταγμα του 1887 (βλέπε πίνακα 1), όπου η εκπαίδευση γυμναστών ανατίθεται στον υπεύθυνο του Κεντρικού Γυμναστηρίου, καθώς η ένταξη του μαθήματος στο Α.Π. δεν έχει αρχίσει να θεμελιώνει την αναγκαιότητά της στην εκπαιδευτική πολιτική και να αποσπά τη συγκατάθεση της γραφειοκρατίας. Ωστόσο, η αστική τάξη, η οποία εξακολουθεί να επιβάλλει τις εκπαιδευτικές της αρχές και το λόγο της για τη διαμόρφωση του σώματος, φροντίζει για την ίδρυση το 1891 από αστικούς συλλόγους, όπως ο Πανελλήνιος Γυμναστικός Σύλλογος (Π.Γ.Σ.), σχολής όχι μόνο γυμναστών, που τελικά δεν λειτούργησε, αλλά και γυμναστριών, που λειτούργησε με επιτυχία και επαναλειτούργησε το 1893 (βλέπε πίνακα 1).

Όπως γίνεται φανερό από τα διατάγματα από το 1893 ως το 1898 (βλέπε πίνακα 1), υπάρχουν αλληπάλληλες απόπειρες για την ίδρυση και λειτουργία κρατικής σχολής εκπαίδευσης καθηγητών Φ.Α., με μεταβολές στη διάρκεια και το περιεχόμενο του Π.Σ. αλλά χωρίς καμιά αλλαγή στο θεσμικό καθεστώς των αποφοίτων. Τα διατάγματα αναφέρονται μόνο στην εκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α. και δεν προβλέπουν καμιά αλλαγή στη θέση του Γ.Α. στο Α.Π. του σχολείου. Την ίδια περίοδο η πολιτεία, παρ' ότι αποποιείται την ευθύνη της εκπαίδευσης καθηγητριών Φ.Α., την οποία αναλαμβάνει από το 1897 άλλος ένας αστικός σύλλογος, η Ένωση Ελληνίδων (Γιαννάκης, 1998), αποζητά να ελέγξει το λόγο του σώματος που αυτές θα αναπλαισιώσουν στην εκπαίδευση, αναλαμβάνοντας να παρέχει, μετά από εξετάσεις, κρατική πιστοποίηση, προκειμένου να εργαστούν στα σχολεία στα οποία εντάσσονται όλο και μεγαλύτεροι αριθμοί κοριτσιών.

Το 1899 ψηφίζεται ο νόμος ΒΧΚΑ' με τον οποίο γίνεται μια σοβαρή απόπειρα οργάνωσης της εκπαίδευσης των καθηγητών Φ.Α. και καθορισμού της θέσης του Γ.Α. στο σχολικό Π.Σ. (βλέπε πίνακα 1). Η εισηγητική έκθεση του νόμου μαρτυρά το λόγο σώματος, τον οποίο η αστική τάξη προσπαθεί να επιβάλλει στη Φ.Α., καθώς ο βαθμός της έχει την ίδια βαρύτητα με τους βαθμούς των Ελληνικών, των Λατινικών και των Μαθηματικών, ενώ η Σχολή Γυμναστών που ιδρύεται είναι για πρώτη φορά αυτόνομη, καθώς ο διευθυντής της δεν είναι ο διευθυντής του Κεντρικού Γυμναστηρίου. Δεδομένου ότι στη σχολή γίνονται δεκτοί απόφοιτοι του Πανεπιστημίου ή άτομα με διετή φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και το ότι οι εξετάσεις γίνονται μπροστά σε επιτροπή στην οποία συμμετέχουν, εκτός των διδασκόντων, ο τμηματάρχης της Ανώτερης Εκπαίδευσης ως πρόεδρος, ο τμηματάρχης της Μέσης Εκπαίδευσης και ο κοσμήτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής, έστω και μόνο με συμβουλευτική ψήφο, γίνεται φανερή η επιθυμία της πολιτείας να προσδώσει στη σχολή ένα αυξημένο θεσμικό κύρος. Εν τούτοις, δεν υπάρχει καμιά αναφορά στο θεσμικό καθεστώς υπό το οποίο λειτουργεί η σχολή και δεν διασφαλίζεται κάποιο θεσμικό κύρος για τους αποφοίτους της και κατ' επέκταση το Γ.Α. Με το ίδιο διάταγμα, η πολιτεία αποκλείει από τη διδασκαλία του Γ.Α. τους στρατιωτικούς, αφαιρώντας τους έτσι τον έλεγχο της διαμόρφωσης του σώματος. Προβλέπει τη στελέχωση των σχολείων, μέχρις ότου υπάρξουν απόφοιτοι από τη σχολή, είτε από ήδη υπηρετούντες σε σχολεία γυμναστές, είτε από αποφοίτους των σχολών που λειτούργησαν τα έτη 1897-1898, είτε από τους συμμετάσχοντες σε εξετάσεις που έγιναν το

1893 και οι οποίες πρέπει να περιελάμβαναν τους αποφοίτους της ανεπίσημης σχολής του 1882, της προσωρινής σχολής του 1884 και τους αποφοίτους του κεντρικού Γυμναστηρίου από το 1887 ως το 1893.

Η διαμάχη για τον έλεγχο της Φ.Α., άρα και το λόγο του σώματος, συνεχίζεται και στις αρχές του 20^{ου} αι., όπως φαίνεται από πρόταση νόμου του 1906 και επόμενες νομοθετικές προσπάθειες (βλέπε Καρανταΐδου, 2000), με τις οποίες επιχειρείται η επανεισαγωγή των στρατιωτικών στα σχολεία, ως διαμορφωτών και επιτηρητών του σώματος των μαθητών. Το 1909 η επαναστατική κυβέρνηση ψηφίζει το νόμο ΓΥΛΗ'/1909 (βλέπε πίνακα 1), σημαντικότερο σημείο του οποίου είναι η αντικατάσταση στο Π.Σ της Σχολής Γυμναστών του γερμανικού συστήματος γύμνασης από το σουηδικό. Η αλλαγή αντανακλά τη στροφή του λόγου του σώματος από το στρατιωτικά χρήσιμο σώμα στο χρήσιμο για την εργασία, και σηματοδοτεί την επικράτηση της αστικής τάξης στη διαμάχη για τον έλεγχο του σώματος. Η επικράτηση του λόγου σώματος της αστικής τάξης, που θα αναπλαισιωθεί στην εκπαίδευση, ολοκληρώνεται με το διάταγμα για την εισαγωγή της σουηδικής γυμναστικής στα σχολεία και την εγκύκλιο που ακολούθησε με την οποία κλήθηκαν όλοι οι εν ενεργεία καθηγητές Φ.Α. να επιμορφωθούν στο σουηδικό σύστημα (βλέπε Διδασκαλείον Γυμναστικής, επετηρίδα 1929-1930).

Ταυτόχρονα με τον νόμο ΓΥΛΗ'/1909 αλλάζουν τα κριτήρια εισαγωγής στη σχολή, όπου γίνονται πια δεκτοί απόφοιτοι Γυμνασίου και άλλων «ομοταγών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», καθώς η μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα προσόντα που απαιτούνταν για την εισαγωγή στη σχολή και τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα για την ύπαρξη υποψηφίων σπουδαστών. Όπως φαίνεται από κατοπινά διατάγματα και εγκυκλίους, όπως η εγκύκλιος «Περί εξομοιώσεως των γυμναστών προς τους λοιπούς λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσως» (βλέπε πίνακα 1) και η εγκύκλιος «Περί της μη διακοπής του μαθήματος της γυμναστικής προ της 20^{ης} Μαΐου εκάστου έτους», η θέση του Γ.Α. και των διδασκόντων στο σχολείο είναι ιδιαίτερα προβληματικές και υποβαθμισμένες. Η απόπειρα της πολιτείας να δημιουργήσει μια σχολή με κύρος αποτυγχάνει, αφού δεν αναγνωρίζεται στους αποφοίτους της κάποιο πραγματικό κύρος από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον.

Η Σχολή Γυμναστών λειτούργησε μέχρι το 1918, οπότε και αντικαταστάθηκε από το Διδασκαλείο της Γυμναστικής, στο οποίο ανατίθεται για πρώτη φορά και η εκπαίδευση καθηγητριών Φ.Α. Στην εισηγητική έκθεση του νόμου 1406/1918 (βλέπε πίνακα 1) αναφέρεται ότι το Διδασκαλείο οργανώνεται κατά τα πρότυπα του Κεντρικού Γυμναστικού Ινστιτούτου της Στοκχόλμης «...ώστε οι εν αυτώ μορφούμενοι, από απόψεως μεν επιστημονικής να αποβώσι σχεδόν ισάξιοι προς τους διδάκτορας του Πανεπιστημίου...», φανερώνοντας μια ρητορική, η οποία αφενός αποζητά την αναβάθμιση του κύρους των υποψηφίων καθηγητών Φ.Α. αφετέρου όμως τονίζει την ιεραρχικά κατώτερη θέση τους σε σχέση με τους αποφοίτους του Πανεπιστημίου. Οι σπουδαστές της Σχολής Γυμναστών και οι σπουδάστριες της σχολής της Ένωσης Ελληνίδων εντάσσονται αυτόματα στο νέο εκπαιδευτικό ίδρυμα, για το οποίο αυτή τη φορά υπάρχει διευκρίνιση ότι εντάσσεται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας ότι είναι μια συνέχεια των προηγούμενων σχολών με το ίδιο χαμηλό κύρος. Η καθήλωση της Φ.Α. σε μια θέση χαμηλού κύρους έρχεται σε αντίθεση με την τάση που επικρατεί ήδη από πολύ νωρίτερα στην Ευρώπη. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, από το 1903 η εκπαίδευση καθηγητών Φ.Α. γινόταν σε ένα ίδρυμα ανώτερης εκπαίδευσης στο Paris High School (Gleyse et al., 2001). Η ανυπαρξία κύρους της σχολής καταδεικνύεται και από το ότι το 1920 υπήρχε μόνον ένας σπουδαστής και μια σπουδάστρια, αναγκάζοντας την πολιτεία

με Β.Δ. του 1922 (βλέπε πίνακα 1) να περιορίσει τα έτη φοίτησης, που μέχρι τότε ήταν τρία για τους σπουδαστές και δύο για τις σπουδάστριες, σε δύο και για τα δυο φύλα, επιφέροντας ωστόσο ασημαντες αλλαγές στο Π.Σ.

Η ίδρυση του Διδασκαλείου συμπίπτει με τη μεταστροφή του λόγου της Φ.Α. από τη *γυμναστική* στη *σωματική αγωγή*, η οποία διαφαίνεται για πρώτη φορά το 1917 σε συζήτηση στη Βουλή για το νομοσχέδιο «περί Σωματικής Αγωγής» (βλέπε πίνακα 1). Η χρήση του όρου *σωματική αγωγή* θα γενικευτεί αυτή και την επόμενη περίοδο, σηματοδοτώντας την αναγωγή του σώματος σε τόπο εγγραφής δεξιοτήτων, τη διαφοροποίηση στη νοηματοδότησή του άρα και τη μεταβολή του *παιδαγωγικού λόγου* στο σχολείο. Η επιθυμία της εξουσίας να δημιουργήσει μηχανισμούς ελέγχου του σώματος τόσο μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και μέσα από τον αθλητισμό, που έχει αρχίσει να ανάγεται σε σημαντική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου, φανερώνεται από τη σύσταση πολλαπλών γραφειοκρατικών μηχανισμών διαχείρισης, όπως η Επιτροπή Εθνικής Σωματικής Αγωγής σε κάθε νομό, το ανεξάρτητο τμήμα Σωματικής Αγωγής και Στρατιωτικής Προπαιδευσεως στο Υπουργείο Παιδείας κ.ά. Ως επιστέγασμα αυτών των διεργασιών υλοποιείται η αναβάθμιση του Διδασκαλείου το 1929, οπότε με τον νόμο 4371/1929 εντάσσεται στις σχολές Ανώτερης εκπαίδευσης (βλέπε πίνακα 1). Η αναβάθμιση του Διδασκαλείου υλοποιείται, εν μέρει, ως απάντηση στην αυξημένη προσέλευση υποψηφίων, που αποδεικνύεται από την αλματώδη αύξηση των σπουδαστών και σπουδαστριών σε 282 το 1929 (βλέπε πίνακα 1), ίσως οφειλόμενη και στην εξασφαλισμένη επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων του, ειδικά σε μια περίοδο οικονομικής ανασφάλειας. Η υποχρέωση των αποφοίτων σχολών του εξωτερικού, όπως και των αποφοίτων των στρατιωτικών γυμναστικών σχολών, να φοιτήσουν για ένα έτος στο Διδασκαλείο, προκειμένου να εργαστούν στα σχολεία, φανερώνει την προσπάθεια της πολιτείας να δημιουργήσει ένα κοινό *habitus* των καθηγητών Φ.Α. με την ενσωμάτωση ενός κοινού λόγου σώματος, ο οποίος κυριαρχεί στο Διδασκαλείο.

Η Σωματική Αγωγή αποκτά οριστικά θέση στο σχολικό πρόγραμμα, χωρίς ωστόσο να εξοβελίζει την Στρατιωτική Προπαιδευση, η οποία διατηρείται, έστω και μόνο στο πρόγραμμα των ανώτερων τάξεων των σχολείων μέσης εκπαίδευσης. Η διαφοροποίησή τους εν τούτοις φανερώνει τις σταδιακές αλλαγές στο λόγο του σώματος και των μηχανισμών επιτήρησης και πειθαρχησής του. Παράλληλα παρατηρείται μια ισομερής κατανομή αθλητικών και γυμναστικών δραστηριοτήτων, καθώς η πολιτεία αντιλαμβάνεται ότι ο αθλητισμός, ως μέσο συμβολικής αναπαράστασης, επενεργεί θετικά στην παγίωση των κοινωνικών δομών αντιμετωπίζοντας, για παράδειγμα, τις κοινωνικές ανισότητες ως αναπόδραστες, συγκρινόμενες με τις βιολογικές ανισότητες (Boyle & Haynes, 2000). Έτσι, επιχειρεί να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές σε έναν συγκεκριμένο αθλητικό *παιδαγωγικό λόγο*, ο οποίος με τη διάχυση στερεοτύπων και την εμπέδωση των ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας να εξασφαλίζει τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης (βλέπε Boyle & Haynes, 2000).

Το 1932 το Διδασκαλείο καταργείται και τη θέση του παίρνει με νομοθετικό διάταγμα, το οποίο επικυρώνεται και με νόμο λίγο αργότερα (βλέπε πίνακα 1), η Γυμναστική Ακαδημία, το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα με ιδιόκτητες εγκαταστάσεις υψηλού, για την εποχή, επιπέδου, θεωρητικά μαθήματα από τα επιστημονικά πεδία των επιστημών της υγείας, της ψυχολογίας και της αγωγής, και συστηματικοποιημένες αξιολογικές διαδικασίες (βλέπε Γιαννάκης, 1998). Στο νομοθετικό διάταγμα υπάρχουν λεπτομερείς αναφορές στον εξωσχολικό αθλητισμό και τη δημιουργία ελεγκτικών μηχανισμών του, ενώ δεν υπάρχει καμιά μετατροπή στο καθεστώς φοίτησης στη σχολή. Για άλλη μια φορά η ένταξη των σπουδαστών/τριών του

Διδασκαλείου στο νέο ίδρυμα είναι αυτόματη. Η ισομερής κατανομή του χρόνου της σχολικής Φ.Α. σε γυμναστικές και αθλητικές δραστηριότητες της προηγούμενης περιόδου ακυρώνεται. Η αυξανόμενη μαζικοποίηση του αθλητισμού, ειδικά του ποδοσφαίρου, τόσο ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου, όσο και ως θέαμα (βλέπε Κουλούρη, 1997), τον μετατρέπει σε εξωσχολική δραστηριότητα, κάνοντας απαραίτητο τον έλεγχό του, όπως φαίνεται από το άρθρο 4 με το οποίο επιζητείται «...η τήρησης και η επιβολή ενιαίας κατευθύνσεως ...συμφώνως προς τας επιστημονικές υποδείξεις και τας εθνικές γυμναστικές και αγωνιστικές παραδόσεις...» τόσο για την σχολική όσο και για την εξωσχολική *σωματική αγωγή*. Η αγωνία της εξουσίας να επιτηρήσει τον αθλητισμό ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου, για τον οποίο αισθάνεται ότι αναπτυσσόμενος ξεφεύγει από την επιτηρήσή της, αποκαλύπτεται και στην αναφορά στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 5620/1932 για «... την επαναφορά εις την οδόν του φιλαθλου αθλητισμού των οπωσδήποτε εξ αυτής εκτραπέντων οσάκις κατά τους αλληπάλληλους αθλητικούς αγώνας, και μάλιστα τας ποδοσφαιρικής συναντήσεις σημειούνται επεισόδια θίγοντα την αγωνιστικήν ευπρέπειαν...».

Η καθιέρωση βαθμολογικής βάσης για την εισαγωγή στη σχολή επιχειρεί να αναβαθμίσει, μέσα από αυστηρότερα κριτήρια ένταξης, το επίπεδο σπουδών, άρα και το κύρος των αποφοίτων. Παράλληλα ο καθορισμός ανώτατου αριθμού εισαγομένων συνδεδεμένου απόλυτα με τις ανάγκες του κράτους επιχειρεί να αποδώσει στην εξουσία τον απόλυτο έλεγχο του λόγου του σώματος, αφού θα καλλιεργείται και θα επιβάλλεται μόνο μέσα από τους θεσμούς που ελέγχει αυτή. Στο ίδιο νομοθετικό διάταγμα προβλέπεται περιοδική αξιολόγηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με το άρθρο 20 «...Άπαντες οι γυμναστές και γυμνάστριες υποβάλλονται ανά διετίαν εις λεπτομερή ελεγχον της σωματικής τους καταστάσεως καθώς και των γυμναστικών και αγωνιστικών τους προσόντων...». Οι καθηγητές Φ.Α. καθορίζονται από το σώμα τους ακόμη πιο ρητά απ' ό,τι στο νόμο 4371/1929 όπου υπόκεινται σε έλεγχο «...της σωματικής καταστάσεως και της υπηρεσιακής ικανότητος αυτών...»

Την αμέσως επόμενη χρονιά, με τον νόμο 3780/1933 η *σωματική αγωγή* και ο κλασικός αθλητισμός διαχωρίζονται από τις αθλοπαιδιές οι οποίες τίθενται εκτός προγράμματος σχολείου (βλέπε πίνακα 1). Η προσπάθεια ελέγχου των αθλοπαιδιών, ειδικά του ποδοσφαίρου το οποίο έχει αρχίσει να μετατρέπεται σε λαϊκό θέαμα και συστατικό της κουλτούρας των εργατικών τάξεων, μετατίθεται σε θεσμούς εκτός του σχολείου, με αποτέλεσμα τη μείωση της παρεμβατικότητας του σχολικού αθλητισμού. Ταυτόχρονα, δημιουργεί ένα δίπολο διατηρώντας εντός του σχολείου τον κλασικό αθλητισμό, τον οποίο θεωρεί, με όλα τα συμφραζόμενα μιας τέτοιας ταύτισης, συνέχεια των αρχαιοελληνικών αγώνων, νομιμοποιώντας έτσι όλες τις αθλητικές αξίες που θέλει να καλλιεργήσει στο πλαίσιο ενός δοσμένου αθλητικού λόγου.

Οι νέες διατάξεις για την πρόσληψη *γυμναστών* με πτυχία σχολών εξωτερικού καταργούν στην ουσία τη φοίτησή τους στη Γυμναστική Ακαδημία, αφού την κάνουν προαιρετική και δίνουν το δικαίωμα σε όσους θέλουν να εργασθούν ως καθηγητές Φ.Α. να συμμετέχουν σε εξετάσεις. Η εξουσία διατηρεί τον έλεγχο του λόγου του σώματος, ο οποίος θα αναπλαισιωθεί στα σχολεία, ωστόσο δε μπορεί πια να παραβλέψει το γεγονός πως στις περισσότερες χώρες του εξωτερικού οι σχολές εκπαίδευσης καθηγητών Φ.Α. ανήκουν σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ήδη από το 1927 στη Γαλλία και πάλι, έχουν ιδρυθεί τα Ανώτατα Ιδρύματα Φυσικής Αγωγής προσαρτημένα στις ιατρικές σχολές ενώ το 1933 ιδρύεται αυτόνομο Πανεπιστήμιο Φυσικής Αγωγής (βλέπε Gleyse et al., 2001). Παρατηρείται πως, ενώ στην Ευρώπη η στροφή στο λόγο της Φ.Α. γίνεται από τη *γυμναστική* στη *φυσική αγωγή*,

τονίζοντας τη φυσικότητα του σώματος, στην Ελλάδα καλλιεργείται ένας λόγος *σωματικής* αγωγής τονίζοντας τις δυϊστικές αντιλήψεις σώμα/πνεύμα, φύση/πολιτισμός κλπ.

Η Γυμναστική Ακαδημία αντικαθίσταται το 1939 με την Εθνική Ακαδημία Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) (βλέπε πίνακα 1). Η σχολή στον ιδρυτικό αναγκαστικό νόμο της δικτατορίας του Μεταξά αναφέρεται ως Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, αν και μια τέτοια αναβάθμιση δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Ο χαρακτηρισμός της Ε.Α.Σ.Α. ως ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος στην ουσία δε σημαίνει παρά τη διάθεση να τονιστεί το αυξημένο κύρος που αποδίδει το δικτατορικό καθεστώς στη Φ.Α. και τον αθλητισμό, αποδίδοντάς τους όμως έναν λόγο όμοιο με των υπολοίπων φασιστικών κομμάτων της Ευρώπης, στηριζόμενο στη φυλετική καθαρότητα και την ευγονική. Ο *σωματικός εθνικισμός* που καλλιεργείται, σύμφωνα με τον οποίο η ηθική και σωματική κατάσταση του κράτους-έθνους-φυλής αποδεικνύεται από τη σωματική κατάσταση των υπηκόων του (Alter, 1997), φαίνεται και από την ένταξη του όρου «Εθνική» στον τίτλο της σχολής. Παράλληλα η ένταξη του όρου «Σωματική Αγωγή» επισφραγίζει τη μετακίνηση του λόγου της Φ.Α. από τη *γυμναστική* στη *σωματική αγωγή*.

Η περίοδος που ακολουθεί μέχρι και τη δεκαετία του 1970 δεν επιφέρει αλλαγές στο καθεστώς της σχολής εκπαίδευσης καθηγητών/τριών Φ.Α. ούτε στη θέση του Γ.Α. στο σχολείο. Παρατηρούνται, ωστόσο, σταδιακές μεταβολές στο Π.Σ., οι οποίες σε μια αμφίδρομη σχέση πυροδοτούν και ταυτόχρονα πηγάζουν από αλλαγές στο κοινό πεδίο που δομείται από τη Φ.Α. και την πλήρη πλέον ένταξη σε αυτό του αθλητισμού. Έτσι, παρατηρείται ένας αυξανόμενος προπονητικός προσανατολισμός στα Π.Σ., ο οποίος ανταποκρίνεται ταυτόχρονα και σε έναν αναδυόμενο λόγο επαγγελματισμού, που αλλάζει τη μορφή του αθλητισμού.

Το 1970 με το νομοθετικό διάταγμα 410/1970 του δικτατορικού καθεστώτος (βλέπε πίνακα 1), ιδρύεται «παραρτήμα» της Ε.Α.Σ.Α. στη Θεσσαλονίκη με ίδιο πρόγραμμα και αξιολογητικές διαδικασίες, ώστε να μη διακυβευτεί ο ομογενοποιημένος και απόλυτα ελεγχόμενος λόγος σώματος. Το 1975 εκφράζοντας ένα συμβιβασμό στο αίτημα για ανωτατοποίηση της σχολής, αυξάνονται τα έτη σπουδών σε τέσσερα (βλέπε πίνακα 1). Η Ε.Α.Σ.Α. παραμένει ανώτερη σχολή αποδίδοντας έτσι και ένα χαμηλότερο κύρος στους διδάσκοντες, οι οποίοι, παρότι διορίζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέχουν το ίδιο θεσμικό κύρος με τους διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αύξηση της διάρκειας των σπουδών γίνεται με την καθιέρωση ενός τέταρτου έτους ειδίκευσης στο οποίο οι σπουδαστές ειδικεύονταν σε ένα άθλημα, οριστικοποιώντας τη μεταστροφή της σχολής από καθαρά καθηγητική, όπως ορίζεται η λειτουργία της στα διατάγματα του 1899, σε προπονητική, επιφέροντας τις αντίστοιχες μεταβολές στο *habitus* και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων της. Το 1975 υπήρχαν 6 ειδικότητες και, μέσα στα επόμενα έτη, προφερόταν η δυνατότητα ειδίκευσης σχεδόν στο σύνολο των αθλημάτων.

Η κατάργηση της Ε.Α.Σ.Α. και του παραρτήματος Θεσσαλονίκης και η αντικατάστασή τους από τα Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.), τα οποία είναι Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, γίνεται με το Νόμο πλαίσιο 1268/1982 (βλέπε πίνακα 1). Η ανωτατοποίηση του ιδρύματος γίνεται σιωπηρά με το άρθρο 47 του κεφαλαίου των «μεταβατικών διατάξεων» χωρίς να γίνεται καν μνεία στην εισηγητική έκθεση. Φαίνεται ότι η πολιτεία θέλει να αποσιωπήσει την πολυετή υποβάθμιση της λειτουργίας του σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία που υπονοούσε το χαμηλότερο κύρος του ιδρύματος ή ίσως και να διαφωνεί με την ενδεχόμενη ανάδειξη αυτής της λειτουργίας στο σχολείο. Η υιοθέτηση του χαρακτηρισμού *‘επιστήμη’* στον τίτλο του ιδρύματος προβάλλει την αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της Φ.Α. αποτυπώνοντας ταυτόχρονα μια ρητορική αυξημένου κύρους του

σώματος, που, κατά κύριο λόγο, οφείλεται στην ανάπτυξη των βιολογικών επιστημών. Ο όρος *φυσική αγωγή*, αντανακλά το λόγο για την ενότητα σώματος και πνεύματος, που οδηγεί στην αναζήτηση της παράλληλης ανάπτυξης της σωματικής και πνευματικής υγείας για την επίτευξη υψηλής ποιότητας ζωής, ενώ ταυτόχρονα μαρτυρά την ανάπτυξη των ολιστικών θεωριών εκπαίδευσης για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και των νέων ατόμων.

Στο άρθρο 46 του ίδιου νόμου προβλέπεται και η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης περίπου με τους ίδιους όρους αποσιώπησης. Ενώ όμως στο άρθρο 46 προβλέπεται η παράλληλη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών με τα νεοπαγή τμήματα, δεν υπάρχει καμιά αναφορά για τη λειτουργία της Ε.Α.Σ.Α. στο άρθρο 47 με το οποίο ιδρύονται τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Οι συνθήκες λειτουργίας των Τ.Ε.Φ.Α.Α. ρυθμίζονται με το προεδρικό διάταγμα 107/183 (βλέπε πίνακα 1), με το οποίο οι σπουδαστές της Ε.Α.Σ.Α. και του παραρτήματος της Θεσσαλονίκης εντάσσονται αυτόματα στα νέα ιδρύματα, επισημοποιώντας για άλλη μια φορά την αδιάσπαστη ενότητα του ιδρύματος, η οποία καθορίζει το κύρος του Γ.Α., ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να διασφαλίσει και την ομοιογένεια του λόγου του σώματος που θα αναπλαισιωθεί στο σχολείο.

Αυτή η ομοιογένεια θα διαταραχθεί τα επόμενα χρόνια με την ίδρυση άλλων δύο τμημάτων, ένα στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης με έδρα την Κομοτηνή το 1983 και ένα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με έδρα τα Τρίκαλα το 1994 (βλέπε πίνακα 1). Η αυτονομία των νέων σχολών στην κατάρτιση Π.Σ. δημιουργεί συνθήκες που ενθαρρύνουν την ανάδειξη διαφοροποιημένων, αν όχι ριζικά διαφορετικών, λόγων σώματος, καθώς και την ανάπτυξη ποικίλων πλευρών του επιστημονικού πεδίου της Φ.Α. μέσα από τις διαφοροποιημένες τάσεις οργάνωσης της γνώσης που παρατηρούνται στα τμήματα.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην προηγούμενη ενότητα στοιχειοθετήθηκε η διαμόρφωση, ιστορική εξέλιξη και αποκρυστάλλωση των θεσμών που συγκροτούν σήμερα το πεδίο της Φυσικής Αγωγής. Μέσα από την ανάλυση των ιστορικών δεδομένων διακρίνεται, πέρα από τη γραμμική ιστορική εξέλιξη, μια περιοδολόγηση (πίνακας 1) στην οποία φανερώνονται τα ρήγματα στο λόγο κατά τη μετάβαση από τη μια φάση στην άλλη. Οι μετασχηματισμοί –και εν τέλει η αποκρυστάλλωση του πεδίου– που διακρίνονται μέσω του σχήματος, που υιοθετείται εδώ, αποτελούν προϊόν πολύμορφων αλληλεπιδράσεων μεταξύ κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και παιδαγωγικών παραγόντων και δυνάμεων. Στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν τα σημαντικότερα ζητήματα που η απεικόνιση αυτή αναδεικνύει και τα οποία συνδέονται με τους σημαντικούς σταθμούς της θεσμικής εξέλιξης των ιδρυμάτων κατάρτισης, καθώς και τις αλλαγές της θέσης του Γ.Α. στο σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, εκφράζονται ορισμένες διαπιστώσεις που αφορούν τη σχέση της Φ.Α. με το φύλο των διδασκόντων, τους μετασχηματισμούς του επιστημονικού πεδίου, τις μεταβολές στο λόγο του σώματος και τέλος τις διαφοροποιήσεις στο *habitus* των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Το πρώτο ζήτημα αφορά στην εισαγωγή της Φ.Α. στο σχολείο. Όπως υπογραμμίζεται από διάφορους μελετητές (Δημαράς, 1983, Κυπριανός, 2004, Σβορώνος, 1986, Τσουκαλάς, 1985) πρωταρχικός σκοπός του σχολείου ως οργανικό στοιχείο του κράτους, το οποίο κατά την περίοδο 1834-1899 βρίσκεται στην πρώτη φάση συγκρότησής του, είναι να λειτουργεί ως μηχανισμός ενοποίησης του χώρου και δημιουργίας συνεκτικών δεσμών στον πολυφυλετικό πληθυσμό μέσω της Μεγάλης Ιδέας, του αλυτρωτισμού και της ορθόδοξης θρησκείας. Σ' αυτή τη χρονική συγκυρία, η εισαγωγή της Φ.Α. επιβλήθηκε στα σχολεία από

την πολιτεία και δεν ήταν αποτέλεσμα της ανοργάνωτης άσκησης του πληθυσμού (Κουλούρη, 1997). Η νομιμοποίηση αυτής της επιβολής αναζητείται κατ' αρχάς στα στοιχεία που αντλούνται από τον κοινά αποδεκτό λόγο της αρχαιότητας και της κλασικής αθλητικής παράδοσης που αποσκοπεί στη δημιουργία εθνικιστικών συνειρμών. Έτσι το Γ.Α. οροθετείται ως *Γυμναστική*, συχνά δε, συνταυτίζεται με τις στρατιωτικές ασκήσεις και κατά καιρούς η διδασκαλία της ανατίθεται σε στρατιωτικά σώματα. Ο παιδαγωγικός λόγος που δομείται διαμορφώνει την κατηγορία του *γυμναστή* ως εκπαιδευτικού χαμηλού κύρους σε σχέση με τους διδάσκοντες των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, καθιστώντας περιττή και τη θέσπιση ιδρυμάτων κατάρτισης ειδικευμένων καθηγητών.

Αλλαγές σηματοδοτούνται στο τέλος του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αι. Ήδη από το 1871 σε κείμενο του Χασιώτη, προέδρου του Φιλολογικού Συλλόγου και εκπροσώπου της Ελλάδας για την εκπαίδευση στη διεθνή έκθεση του Παρισιού το 1878, τονίζεται πως είναι επιτακτική ανάγκη η δημιουργία επιστημονικών και ανώτερων ειδικών σχολών (Κυπριανός, 2004). Είναι λοιπόν, φανερό ότι την περίοδο αυτή η αστική τάξη αντιλαμβάνεται την ανάγκη θεμελίωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα διαμορφώσει το μορφωμένο εκείνο κοινωνικό στρώμα που θα κληθεί να αναλάβει την εκπαίδευση, τη δημόσια διοίκηση, τα ελεύθερα επαγγέλματα και το στρατό. Έτσι, όσο ισχυροποιείται η αστική τάξη και προσπαθεί να προωθήσει τις εκπαιδευτικές αρχές που την εκφράζουν, τόσο εντείνονται και οι προσπάθειες για τη δημιουργία σχολών εκπαίδευσης καθηγητών Φ.Α. από συλλόγους αστικής προέλευσης, από ιδιώτες και από το κράτος. Η άποψη ότι τόσο οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες όσο και οι κρατικές επιλογές της περιόδου αποσκοπούν στη δημιουργία ενός επιστημονικά καταρτισμένου σώματος που, απασχολούμενο στην εκπαίδευση, θα δομήσει τα υγιή, υπάκουα και χρήσιμα σώματα της εργατικής τάξης, τα οποία μέχρι τότε μορφοποιούνταν από την εργασία (Shilling, 2004), φωτίζει σημαντικά το ζήτημα. Ωστόσο, φαίνεται ότι στη συγκεκριμένη περίοδο δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένας κυρίαρχος λόγος που να ευνοεί την ανάπτυξη των ιδρυμάτων κατάρτισης διδασκόντων Φ.Α., καθώς υπάρχει ασάφεια στόχων και σημαντική αντίσταση από τις προ-αστικές τάξεις.

Καθοριστική στιγμή στην εξέλιξη του πεδίου αποτελεί η ίδρυση της Σχολής Γυμναστών (1899), όπου καθίσταται φανερό ότι η εκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α. αναλαμβάνεται οριστικά από το κράτος, που διεκδικεί έτσι τον απόλυτο έλεγχο πάνω στο λόγο του σώματος. Ωστόσο, η έλλειψη καθορισμένου προσανατολισμού και η κακή οργάνωση αντανακλώνεται τόσο στην εγκύκλιο του 1912 για την εξομοίωση των *γυμναστών* με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης όσο και σε αλληπάλληλα διατάγματα που εκδόθηκαν την περίοδο αυτή για την εισαγωγή της Φ.Α. στο σχολικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, στη συχνότητα και τον χαρακτήρα των αλλαγών της περιόδου μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τις αντιστάσεις των υπόλοιπων παραγόντων της σχολικής πραγματικότητας απέναντι στο θεσμό, που σχετίζεται με τη θέση της Φ.Α. στο σχολικό πρόγραμμα και τη συμμετοχή του σώματος στη γνωστική διαδικασία. Παράλληλα, η απόδοση χαμηλού κύρους στους διδασκόντες Φ.Α. τους αποκλείει από τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή των σκοπών, των τακτικών και των πολιτικών του σχολείου (Υφαντή, 2000).

Σημαντικό σταθμό στη θεσμική εξέλιξη των ιδρυμάτων κατάρτισης αποτελεί η εξελικτική μετατόπιση της οροθέτησης της Φ.Α. από *Γυμναστική* σε *Σωματική Αγωγή* που σημειώνεται στην περίοδο του μεσοπολέμου. Αυτό σχετίζεται με τη σημασία που όλο και περισσότερο αποκτά η πνευματική και σωματική υγεία, με τη διαρκώς αυξανόμενη ενασχόληση των εργατικών στρωμάτων με τον αθλητισμό και την ανάπτυξη του αθλητικού θεάματος. Οι

διαφοροποιημένες νοηματοδοτήσεις του σώματος, η σταδιακή αναγνώριση του επιστημονικού πεδίου της Φ.Α. και η προσπάθεια αναγνώρισης του Γ.Α. και των διδασκόντων του στον παιδαγωγικό λόγο και τις πρακτικές του σχολείου αποτυπώνονται στη δημιουργία του Διδασκαλείου της Γυμναστικής (1918). Το Διδασκαλείο, αν και είναι «σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης», θεωρείται το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπου θεσμοθετείται επίσημα και οργανώνεται η εκπαίδευση καθηγητών και καθηγητριών Φ.Α.

Ένα ενδιαφέρον ζήτημα που αναδεικνύει η εξέταση των στοιχείων που αναφέρονται στη θεσμική κατάσταση των ιδρυμάτων κατάρτισης της περιόδου αυτής αφορά στις διαφορές φύλου. Η δημιουργία του Διδασκαλείου, στο οποίο ανατίθεται η εκπαίδευση των καθηγητριών Φ.Α., σηματοδοτεί μια στροφή στην εκπαίδευσή τους, που μέχρι τότε παρέμενε σχετικά αμετάβλητη. Ο *παιδαγωγικός λόγος* με τον οποίο οργανώνεται και ρυθμίζεται η εκπαίδευση των καθηγητριών φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στο λόγο της εποχής για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία και την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση των γυναικών ήταν για πολλά χρόνια ευθύνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ενώ το κράτος παρέιχε μόνον την τελική πιστοποίηση, σε συνδυασμό με την υποβαθμισμένη σημασία που αποδιδόταν στη γυναικεία απασχόληση, προσέδιδε ακόμη χαμηλότερο κύρος στις καθηγήτριες Φ.Α. από το αντίστοιχο, ήδη χαμηλό, κύρος των ανδρών συναδέλφων τους. Η ιεραρχική διάκριση ανδρών - γυναικών, όπως αυτή εκφράζεται στην εκπαίδευση στη Φ.Α. της περιόδου αυτής, συναρθρώνεται με άλλες θεμελιώδεις διακρίσεις και, κομβικά, με τη διάκριση σώματος-πνεύματος.

Η αναγωγή του Διδασκαλείου της Γυμναστικής σε ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα το 1920 και η ίδρυση, αργότερα, της Γυμναστικής Ακαδημίας το 1932, ως ένα ίδρυμα με μεγαλύτερη θεσμική αυτοτέλεια και αναγνώριση, καταδεικνύουν τις εντεινόμενες προσπάθειες επιστημονικής θεμελίωσης τόσο της γνωστικής περιοχής της Φ.Α., όσο και του χαρακτήρα των ιδρυμάτων αυτών ως ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η σχετική αναβάθμιση του κύρους του ιδρύματος, με την παράλληλη ανάθεση σε αυτό της εκπαίδευσης των καθηγητριών Φ.Α., είναι πιθανόν να οφείλεται και στο ότι η Φ.Α. εντάσσεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου ήδη οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες είναι απόφοιτοι/ες πανεπιστημιακών σχολών. Είναι φανερό εδώ ότι οι φορείς του λόγου του σώματος αποκτούν ένα σχετικά αναβαθμισμένο κύρος, αν και συμβολικά χαμηλότερο από αυτό των φορέων του λόγου της γνώσης.

Οι αλλαγές στις νοηματοδοτήσεις του σώματος και οι πολυσύνθετες διαδικασίες που σηματοδοτούν την απαρχή της αποδόμησης των σταθερών ιεραρχήσεων σώματος και διάνοησης ανιχνεύονται στη μετάβαση από την Ε.Α.Σ.Α στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Η μετάβαση αυτή έρχεται ως μια αναμενόμενη εξέλιξη λόγω των σημαντικών κοινωνικών και ιδεολογικών αλλαγών, απότοκο κυρίως του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, καθώς και των αλλαγών που συντελέστηκαν στην παραγωγική διαδικασία και οι οποίες δημιούργησαν τις προϋποθέσεις μεταβολής του λόγου του σώματος. Μέσα από τη φυσική δραστηριότητα, που η προώθησή της καθίσταται ορατή την περίοδο αυτή, το σώμα αντιτίθεται στην καθυποτακτική δράση των μαζικών συστημάτων γύμνασης και χαλαρώνουν οι ρυθμιστικοί κανόνες που το περιορίζουν. Η περίοδος αυτή σημαδεύεται από τη ραγδαία εξέλιξη της Φ.Α., με την ενσωμάτωση των ευρημάτων των συνεχώς αναπτυσσόμενων βιολογικών επιστημών, των επιστημών της υγείας και των φιλοσοφικών και κοινωνιολογικών θεωριών, οι οποίες καταρρίπτουν τις διχοτομικές προσεγγίσεις σώματος/πνεύματος, φύσης/πολιτισμού. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα των διαδικασιών αυτών είναι η μετεξέλιξη του επιστημονικού πεδίου από *Σωματική Αγωγή*

σε *Φυσική Αγωγή*. Η παράλληλη ανάδειξη του αθλητισμού σε μέσο συλλογικής έκφρασης της πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας ενός κοινωνικού συνόλου οδηγεί στη βελτίωση του κύρους του, την πλήρη ενσωμάτωσή του στο πεδίο της Φ.Α. και τη δημιουργία, αρχικά, του νέου πεδίου της *Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, και, μετέπειτα, της Επιστήμης της Κίνησης. Είναι φανερό ότι οι αλλαγές αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο το οποίο ενοεί την ανάπτυξη της μελέτης του σώματος, των ορίων, των λειτουργιών του και των δυνατοτήτων μεταβολής του μέσα από τη φυσική δραστηριότητα και την άσκηση. Η νέα επιστημονική περιοχή που συγκροτείται μελετά την κίνηση του σώματος όχι ως μηχανιστική λειτουργία, αλλά ως διαδικασία που μέσα από τη συνδυαστική ενεργοποίηση σώματος και πνεύματος δημιουργεί τη *σωματικοποιημένη* συνειδητοποίηση (Culpan, 1996/1997). Γίνεται αντιληπτό ότι αυτές οι μεταβολές τόσο στο θεσμικό κύρος των ιδρυμάτων εκπαίδευσης, όσο και στις εννοιολογήσεις, δηλαδή το πέρασμα από τη Γυμναστική και τη Σωματική Αγωγή στη Φ.Α. και την επιστήμη της Κίνησης δημιουργούν αντίστοιχες αλλαγές στο *habitus* των διδασκομένων στα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα και μελλοντικών εκπαιδευτικών, αφού το *habitus* είναι διαπερατό και αποκρινόμενο στις εξωτερικές συνθήκες, οι οποίες αφενός διαμορφώνουν το πλαίσιο δράσης των ατόμων, αφετέρου δε εσωτερικεύονται από αυτά (Reay, 2004).

Η συζήτηση που προηγήθηκε και αφορά τα σημαντικότερα ζητήματα που ανέδειξε η θεωρητική προβληματική και η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού της έρευνας, επιτρέπει, ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή, να προβούμε σε δύο τελικές επισημάνσεις.

Συγκεκριμένα, με την αναγωγή του σώματος σε μηχανισμό υψηλής τεχνολογίας που παρατηρείται στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και με την απόδοση αυξημένου κύρους σε αυτό, η ευθύνη της διαμόρφωσής του ξεφεύγει από την αποκλειστικότητα της τυπικής εκπαίδευσης, του στρατού ή των πειθαρχικών ιδρυμάτων και γίνεται αντικείμενο ενός συνόλου κοινωνικών θεσμών. Η συμμετοχή σε θεσμούς και δραστηριότητες, όπως τα γυμναστήρια, τα αθλητικά σωματεία, η φυσική άσκηση, είναι ατομική, οπότε εκ των πραγμάτων περιορίζει τη σχολική Φ.Α. σε μια μικρή περιοχή του νέου επιστημονικού πεδίου. Από την άλλη, η άνοδος του κύρους του αθλητισμού ως μηχανισμού συμβολικής αναπαράστασης αντικατοπτρίζεται στην ανωτατοποίηση των σχολών, δημιουργεί με τη σειρά της μια έντονη ρητορική γύρω από τη σημασία της Φ.Α. στη γνωστική διαδικασία. Η σημερινή θέση του αντικειμένου στο Α.Π. του σχολείου, αποτελεί, ακριβώς για το λόγο αυτό, ένα ενδιαφέρον ζήτημα, το οποίο χρήζει περαιτέρω εμπειρικής μελέτης.

Η δεύτερη επισήμανση προκύπτει από τη γενεαλογικής μορφής ιστορική προσέγγιση του θέματος, η οποία επέτρεψε μία νέα περιοδολόγηση της εξέλιξης και αποκρυστάλλωσης του πεδίου Φ.Α. και ανέδειξε τους σημαντικούς σταθμούς στην εξέλιξη των κύριων θεσμών του. Κατά συνέπεια, το εύλογο ερώτημα της θέσης που κατέχουν οι καθηγητές/καθηγήτριες Φ.Α. στους συσχετισμούς ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες στο σχολείο και την ισχύ τους στη διαμάχη για την κατάληψη της καλύτερης δυνατής θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την ιστορική τους εξέλιξη για τους ίδιους και για την αναβάθμιση της θέσης του Γ.Α. στο πρόγραμμα του σχολείου.

Στην εργασία αυτή, υπογραμμίζεται ότι ο λόγος του σώματος και το πεδίο της Φ.Α. και του αθλητισμού συνδέονται άρρηκτα με τα συγκεκριμένα, εκπαιδευτικά και κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα, εντός των οποίων εκφράστηκαν. Συνεπώς, η μελέτη των αλλαγών στην ταυτότητα των καθηγητών Φ.Α. θα πρέπει να συσχετισθεί με την πορεία εξέλιξης του πεδίου της Φ.Α. και τα νοήματα που οι κομβικές έννοιες Γυμναστική, Σωματική Αγωγή και Φυσική Αγωγή μεταφέρουν κατά την εγγραφή τους στο νέο πεδίο της Επιστήμης της Κίνησης.

Πίνακας 1: Θεσμική εξέλιξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φ.Α. και η θέση του μαθήματος Φ.Α. στο σχολικό πρόγραμμα

	19ος αιώνας	20ος αιώνας	
Η σύσταση του γνωστικού αντικείμενου 1834-1883	1834 ΑΦΕΚ 11-3/3/1834 ίδρυση γυμναστηρίου Ναυπλίου / εισαγωγή Φ.Α. στα δημοτικά	Διαμόρφωση πλέγματος σχετικών θεσμών 1899-1912	N. ΓΡΝΗ/1906 ίδρυση σχολής γυμναστών για τις ανάγκες του στρατού πιθανά και των σχολείων
	1836 ΑΦΕΚ 87-31/12/1836 εισαγωγή Φ.Α. στα γυμνάσια		N. ΓΥΛΗ/1909 αλλαγές κριτηρίων εισαγωγής στη σχολή γυμναστών
	ΑΦΕΚ 19-28/8/1862 καθορισμός όρων διεξαγωγής Φ.Α. στα σχολεία / διδάσκοντες πυροσβέστες		B.Δ. 1909 εφαρμογή σουηδικού συστήματος γύμνασης στα σχολεία
	ΑΦΕΚ7-18/2/1871 στρατιωτικές ασκήσεις στα σχολεία / διδάσκοντες στρατιωτικοί / καθορισμός προγράμματος και αξιολόγησης Φ.Α. στο σχολείο		Εγκύκλιος 12626/1912 οδηγίες για την εξομοίωση των καθηγητών Φ.Α. με τους υπόλοιπους διδάσκοντες
	B.Δ. 22/9/1880 «προγυμναστές» οι κατέχοντες πιστοποίηση από το Κεντρικό ή άλλο γυμναστήριο / μεταβολές στο Π.Σ. και την αξιολόγηση της Φ.Α. στο σχολείο		N. 1406/1918 ίδρυση Διδασκαλείου Γυμναστικής τριετές για άντρες διετές για γυναίκες / ένταξη στα σχολεία Μέσης εκπαίδευσης
Η ίδρυση σχολών κατάρτισης γυμναστών 1884-1899	B.Δ. 22/11/1882 «γυμναστές» οι ασκηθέντες στο Κεντρικό Γυμναστήριο ή οι απόφοιτοι σχολών της Δύσης / καθορισμός προγράμματος και αξιολόγησης Φ.Α. στο σχολείο	Σοματική Αγωγή 1918 -1939	ΑΦΕΚ196/1922 η φοίτηση στο Διδασκαλείο Γυμναστικής ορίζεται διετής και για τα δυο φύλα
	N.ΑΡΙΘ/1883 επανεισαγωγή στρατιωτικών ασκήσεων / διδάσκοντες στρατιωτικοί		N. 4371/1929 ένταξη Διδασκαλείου στα Ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα / καθορισμός προγράμματος διδασκαλίας στα σχολεία/ Διεύθυνση Σωματικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας
	ΑΦΕΚ 241/1884 ίδρυση προσωρινής 40νθημερης Σχολής Γυμναστών		ΑΦΕΚ246/1932-ΑΦΕΚ290/1932 ίδρυση Γυμναστικής Ακαδημίας τριετούς φοίτησης / καθορισμός νέου προγράμματος Φ.Α. στα σχολεία
	N. ΑΧΗ η εκπαίδευση καθηγητών Φ.Α. καθήκον του υπεύθυνου του Κεντρικού Γυμναστηρίου		N. 3780/1933 αναμόρφωση προγράμματος Γυμναστικής Ακαδημίας / περιορισμός ωρών διδασκαλίας Φ.Α. στα σχολεία
	ΑΦΕΚ198/1893 Πρόβλεψη λειτουργίας ετήσιας «Ειδικής Γυμναστικής Σχολής» (δε λειτούργησε)		ΑΦΕΚ469/1939 ίδρυση Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) τριετούς φοίτησης
	ΑΦΕΚ189/1897 προσάρτηση διετούς Ειδικής Γυμναστικής Σχολής στο Κεντρικό Γυμναστήριο		ΑΦΕΚ203/1942 μετεκπαίδευση καθηγητών Φ.Α. και άλλων κρατικών λειτουργών στην Ε.Α.Σ.Α.
	ΑΦΕΚ216/1898 μείωση διάρκειας Ειδικής Γυμναστικής Σχολής σε ένα έτος		ΑΦΕΚ11/1943 τροποποιήσεις στο Π.Σ. της Ε.Α.Σ.Α./ χωρισμός ακαδ. έτους σε εξάμηνα
	B.Δ. 30/5/1898 καθορισμός εξετάσεων υποψηφίων γυμναστριών		ΑΦΕΚ233/1952 και μια σειρά άλλων νομοθετικών διαταγμάτων (1960, 1966, 1972, 1974) με μεταβολές στο Π.Σ. της Ε.Α.Σ.Α.
	N. ΒΧΚΑ/1899 ίδρυση διετούς Σχολής Γυμναστών αλλαγές προγράμματος και αξιολόγησης Φ.Α. στα σχολεία		N/Δ 410/1970 ίδρυση παραρτήματος Ε.Α.Σ.Α. στη Θεσσαλονίκη με κοινό πρόγραμμα
			Π.Δ. 222/1975 εισαγωγή έτους ειδικότητας στην Ε.Α.Σ.Α. αύξηση ετών φοίτησης σε 4
	Π.Δ. 861/1978 αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων Ε.Α.Σ.Α.		
	Φυσική Αγωγή και Κινησιολογία 1978 -	1268/1982 ίδρυση Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Αθήνα και Θεσσαλονίκη	
		Π.Δ. 107/1983 κατάργηση Ε.Α.Σ.Α. Π.Δ.	
		Π.Δ. 465/1983 δημιουργία Τ.Ε.Φ.Α.Α. στο Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, έδρα Κομοτηνή	
		Π.Δ. 117/1993 δημιουργία Τ.Ε.Φ.Α.Α. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, έδρα Τρίκαλα	

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννάκης, Θ. (1981) *Η Φυσική Αγωγή από το 394 μ.Χ.* Αθήνα, Ε.Κ.Π.Α.
- Γιαννάκης, Θ. επιμ. (1998) *Οδοιπορικό της Γυμναστικής Επιστήμης στην Ελλάδα από το 1834 έως το 1998.* Αθήνα, Ε.Κ.Π.Α.
- Δημαράς, Α. (1983) *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε* (Τεκμήρια ιστορίας), 1 (1821-1894) α' ανατύπωση. Αθήνα, Εκδοτική Ερμής.
- Καρανταΐδου, Μ. (2000) *Η Φυσική Αγωγή στην Ελληνική Μέση Εκπαίδευση (1862-1990) και Ιδρύματα Εκπαίδευσης Γυμναστών (1882-1982).* Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Κουλούρη, Χ. (1997) *Αθλητισμός και Όψεις της Αστικής Κοινωνικότητας: Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία 1870-1922.* Αθήνα, ΓΓΝΓ.
- Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα, Βιβλιόραμα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2004) (επιμ.) *Τα Όρια του Σώματος.* Αθήνα, νήσος.
- Νούτσος, Χ. (1986) *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική.* Αθήνα, Θεμέλιο.
- Σβωρώνος, Ν. (1986) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας.* Αθήνα, Θεμέλιο.
- Σολομών, Ι. (1991) Εισαγωγή. Στο: Bernstein, Β. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών.* Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1992) *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια Τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900.* Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1998) Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, *Virtual school, The sciences of education* online, 1, 1, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2TheoryResearch/congressSolomon>
- Τσουκαλάς, Κ. (1985) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922).* Αθήνα, Θεμέλιο.
- Υφαντή, Α.Α. (2000) Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Φραγκουδάκη, Α. (1992) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι.* Αθήνα, Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Alter, J.S. (1997) *The Wrestlers' Body Identity and Ideology in North India.* Delhi, Gopi.
- Bernstein, Β. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών.* Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, Β. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research and critique.* Revised Edition. Boston, Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1999) (μετφ. Ν. Παναγιωτόπουλος) *Κείμενα Κοινωνιολογίας.* Αθήνα, Στάχυ, 2η έκδοση.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology.* Chicago, University of Chicago Press.

- Boyle, R. & Haynes, R. (2000) *Power Play: Sport, the media and popular culture*. London, Longman.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999) *Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Culpan, I. (1996/1997) Physical Education: Liberate or confine it to the Gymnasium, *Delta: Policy and Practice in Education*, 48 (2), 49 (1), 203-220.
- Foucault, M. (1991) *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*. Αθήνα, Ύψιλον.
- Foucault, M. (1980) (Gordon, C. ed.) *Power / Knowledge, Selected Interviews & Other Writings*. London, Harvester Press Ltd.
- Gleyse, J. et al. (2001) The body and the metaphor of the engine, *Sport, Education and Society*, 7,1, 5-23.
- Gordon, C. (ed.) (1980) *Power/ Knowledge, Selected Interviews & Other Writings*. London, Harvester Press Ltd.
- Mauss, M. (2004) Τεχνικές του σώματος. Στο: Μακρυγιώτη, Δ. *Τα Όρια του Σώματος*. Αθήνα, νήσος, 77-82.
- Reay, D. (2004) "It's all becoming a habitus": beyond the habitual use of habitus in educational research, *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4, 431-444.
- Shilling, C. (2004) Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology, *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4, 473-487.
- Solomon, I. (χ.χ.) *Educational Discourse and Practices* in <http://www.ecd.uoa.gr/links/vtselves/4pasidife/rem/atedp.htm>
- Sweetman, P. (2004) Σημαδεμένα σώματα, ανθιστάμενες ταυτότητες; Τατουάζ, πέρσινγκ και η αμφισημία της αντίστασης. Στο: Μακρυγιώτη, Δ. *Τα Όρια του Σώματος*. Αθήνα, νήσος, 295-314.
- Thomas, H. (1998) Culture/nature. In: Jenks, Ch. (ed.) *Core Sociologic Dichotomies*. London, Sage.
- Vandalen, D.B. & Bennett, B.L. (1971) *A World History of Physical Education: Cultural, philosophical, comparative*. N. Jersey, Prentice-Hall.

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΕΡΕΥΝΑ

Μαρίνα Κουγιουρούκη

Λέκτορας

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie zielte darauf ab, die Einstellung der GrundschullehrerInnen in Alexandroupolis zum Gespräch als Unterrichtsform zu untersuchen. Hierbei wurde der Versuch unternommen, den Anteil des Unterrichtsgesprächs am Unterricht, die Gesprächsform, die die Lehrenden zur aktiven Teilnahme der SchülerInnen wählen, als auch die Ansicht derselbigen zum Beitrag des Unterrichtsgesprächs zum Unterricht zu erkunden.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf die Notwendigkeit der Planung und Führung von Unterrichtsgesprächen hin, zumal sie den SchülerInnen eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική πράξη, ανταλλαγή απόψεων, διερεύνηση και επεξεργασία πληροφοριών, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, συνεργασία.

0. Εισαγωγή

Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, συμμετέχει στην κοινωνία και στα δρώμενά της με τη συζήτηση, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητάς του. Με τον όρο «συζήτηση» εννοούμε τη διατύπωση σκέψεων και την ανταλλαγή απόψεων, την αποδοχή, απόρριψη ή οριστικοποίηση συμπερασμάτων, λύσεων και αποφάσεων ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον συνομιλητές. Αν μάλιστα οι συμμετέχοντες στη συζήτηση είναι περισσότεροι, τότε συχνά το αντικείμενο συζήτησης διευρύνεται και αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους ίδιους ή για όσους την παρακολουθούν. Με τη συζήτηση το άτομο αποκτά αντίληψη για τον κόσμο, ταξινομεί τις πληροφορίες που του παρέχονται αλλά και τις προσωπικές του ιδέες και απόψεις, εμπλουτίζει τις γνώσεις του, αλλά πάνω από όλα ασκεί κριτική (Ketch, 2005, σελ. 9).

Η συζήτηση αποτελεί όχι μόνο τρόπο συμπεριφοράς και δράσης αλλά και μέσον μόρφωσης και απόκτησης γνώσης (Λιβαθινός & Μωραΐτη, 1999, σελ. 105). Γι' αυτό και η συζήτηση είναι το κυρίαρχο στοιχείο στο σχολείο και ιδίως μέσα στη σχολική τάξη όπου λαμβάνει χώρα η διδασκαλία. Η συζήτηση κατά τη διδασκαλία αποτελεί όχι μόνο σκοπό αλλά και μέσον μόρφωσης, συμβάλλοντας τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Συνιστά δηλαδή βασικό πυλώνα της διδακτικής πράξης και αποδεικνύεται ιδιαίτερα καρποφόρα, όταν ο δάσκαλος πετυχαίνει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών.

Οι μαθητές στο πλαίσιο μιας συζήτησης ουσιαστικά σκέπτονται φωναχτά και μοιράζονται με τους συμμαθητές τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους. Εκφράζουν τις γνώμες τους αλλά επιπλέον μαθαίνουν να σέβονται το συνομιλητή τους όταν

κι αυτός με τη σειρά του καταθέτει τις απόψεις του, οι οποίες μπορεί να μη συμβαδίζουν με τις δικές τους αντιλήψεις, στοιχείο που αποτελεί ικανή ένδειξη ωριμότητας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003, σελ. 58). Με τη συζήτηση οι μαθητές αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες, ευφράδεια λόγου, θωρακίζονται με τόλμη, ώστε να μπορούν αυτό που σκέφτονται να το εκφράζουν, και αποκτούν βιωματική αντίληψη της γνώσης. Επιπρόσθετα επιτελείται μια σημαντική διαδικασία, η σταδιακή μεταβίβαση της εξουσίας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές (οι μαθητές, δηλαδή, αναλαμβάνουν την ευθύνη να θέτουν ερωτήσεις, να κρίνουν, να αξιολογούν απαντήσεις κλπ.) (Wiebe Berry & Englert, 2005, σελ. 36).

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μαθητών σε μια συζήτηση, έτσι όπως αυτή έχει περιγραφεί παραπάνω, αποτελεί η ενθάρρυνση εκ μέρους του εκπαιδευτικού που είναι ο συντονιστής της (Μαρμαρινός & Τρούκη, 2004), ενώ ταυτόχρονα η δυναμική της συζήτησης εξαρτάται από την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας συζήτησης στην τάξη καλείται να παίξει ρόλο υποστηρικτικό, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη (Ketch, 2005, σελ. 10) και μεριμνώντας για την καθιέρωση δημοκρατικού κλίματος. Έχει τη δυνατότητα να εδραιώσει τη συζήτηση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών του στο πλαίσιο της διδασκαλίας του ορμώνοντας από τα ποικίλα ερεθίσματα που ανακύπτουν καθημερινά.

Συχνά βέβαια εντοπίζονται προβλήματα τόσο στην επικοινωνία όσο και στη διεξαγωγή μιας συζήτησης ανάμεσα στα μέλη της τάξης, τα οποία πηγάζουν από την αδυναμία ορισμένων μαθητών να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, σκέψη, εμπειρία ή να ακούσουν με προσοχή, ενδιαφέρον αλλά και σεβασμό το συνομιλητή τους (Θεοδοσοπούλου-Παπαλόη, 1997, σελ. 180).

Είναι πολλές επίσης οι φορές που, παρά την πρόθεση του εκπαιδευτικού να παίρνουν το λόγο όλοι οι μαθητές, καθίσταται αδύνατη η συμμετοχή όλων είτε λόγω του βεβαρημένου αναλυτικού προγράμματος, είτε εξαιτίας της απειρίας του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της συζήτησης (Willen, 2002, σσ. 20-21).

Λόγω λοιπόν της σημαντικής θέσης που κατέχει η συζήτηση στη σχολική τάξη, επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας σ' αυτήν και επιλέξαμε να αποτελέσει το θέμα της έρευνας μας.

1. Αφετηρία και στόχος της έρευνας

Αφετηρία για τη διεξαγωγή της εμπειρικής αυτής έρευνας που αφορά τη χρήση της συζήτησης στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης αποτέλεσαν η *σπουδαιότητα της συζήτησης στην τάξη* και η διαπίστωση ότι από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό εργασίες που να διερευνούν από θεωρητική και εμπειρική άποψη το θέμα της χρήσης της συζήτησης στη διδασκαλία. Επιπρόσθετα ως αφετηρία λειτούργησε και το προσωπικό μας ενδιαφέρον για τη θεματική της συζήτησης και της χρήσης της από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη.

Κεντρικός στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί εμπειρικά η οπτική των εκπαιδευτικών για τη χρήση της συζήτησης στη διδακτική πράξη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν: α) η συχνότητα εφαρμογής της συζήτησης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων, β) το ενδιαφέρον τους για το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την προετοιμασία της συζήτησης στην τάξη, γ) ο τρόπος με τον οποίο ενθαρρύνουν τους

μαθητές τους να συμμετέχουν στις συζητήσεις που οργανώνονται στην τάξη, αλλά και δ) ο τρόπος με τον οποίο κλείνουν μια συζήτηση, καθώς και ε) η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της συζήτησης στη διαμόρφωση απόψεων, αξιών και συμπεριφορών των μαθητών εντός και εκτός σχολείου, στην εκμάθηση τεχνικών και στρατηγικών αποτελεσματικής έκφρασης και επικοινωνίας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

2. Υποθέσεις της έρευνας

Κεντρική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης συζητούν συχνά με τους μαθητές τους στην τάξη στα περισσότερα από τα μαθήματα, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Επιμέρους υποθέσεις της έρευνας ήταν α) ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συχνά τη συζήτηση κατά τη διδασκαλία τους σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, β) ότι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην προετοιμασία και τη διεξαγωγή της συζήτησης στην τάξη, γ) ότι παροτρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν προσκομίζοντας πλήθος πηγών, διαμορφώνοντας καλό κλίμα στην τάξη και επιδεικνύοντας προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, και δ) ότι θεωρούν πως η συζήτηση συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους.

3. Μέθοδος της έρευνας

Για τη διερεύνηση των παραπάνω στόχων και την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των υποθέσεων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης (Βάμβουκας, 1991) με εργαλείο το ερωτηματολόγιο, παρόλα τα μειονεκτήματά του (Altrichter, Posch & Somekh, 2001, σελ. 171).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε σαράντα τρεις (43) ερωτήσεις, τέσσερις (4) από τις οποίες αναφέρονταν στα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας (π.χ. φύλο, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, επιμόρφωση) και δύο (2) στην τάξη και στον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούσαν την τάξη αυτή. Οι υπόλοιπες τριάντα επτά (37) ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις των υποκειμένων για τις διάφορες παραμέτρους της υπό διερεύνηση θεματικής.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (117 εκπαιδευτικοί) τον Ιανουάριο του 2007. Συγκεντρώθηκαν 80 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό 68,4%).

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS– Version 10.0 for Windows (Κατσιλλής, 1997). Η στατιστική επεξεργασία κινείται στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, δηλαδή γίνεται ανάλυση συχνοτήτων και συσχέτιση ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας σχετικά με τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσιάζει την εξής εικόνα:

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι 80. Από αυτούς η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή 70%, είναι γυναίκες και το υπόλοιπο ποσοστό άνδρες (πίν. 1). Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, περισσότεροι από τους μισούς έχουν 11-20 χρόνια, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν 21-30 χρόνια, την τρίτη θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με 1-10 χρόνια και τελευταίοι έρχονται αυτοί που έχουν πάνω από 31 χρόνια υπηρεσίας (πίν. 2).

Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ως βασικό τίτλο σπουδών το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (πίν. 3), ενώ ένα αντίστοιχο περίπου ποσοστό έχει παρακολουθήσει το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης και το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης (Εξομοίωση) (πίν. 4).

Σχετικά με την τάξη όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από αυτούς διδάσκουν στην ΣΤ' τάξη και ακολουθούν εκείνοι που διδάσκουν στην Α' και στη Δ' τάξη (πίν. 5). Το πλήθος των μαθητών στις τάξεις των περισσότερων από αυτούς κυμαίνεται από 16 έως 25 μαθητές (πίν. 6).

Συμπερασματικά από την ανάλυση των ατομικών στοιχείων των υποκειμένων της έρευνάς μας επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άνδρες (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2006) και ότι στις μεγάλες πόλεις των νομών υπηρετούν εκπαιδευτικοί που έχουν τουλάχιστον υπηρεσία πάνω από 10 έτη. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι οι πρωτοδιόριστοι υπηρετούν πρώτα στην επαρχία και στη συνέχεια μετατίθενται σε πόλη.

Αναμενόμενο ήταν και το αποτέλεσμα που αφορά στις σπουδές τους. Αθροιστικά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας, πάνω από 10, ξεπερνά το 80%. Αυτό μας επιτρέπει να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες, διότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες δέχονταν εισακτέους μέχρι και το 1986. Αυτός είναι και ο λόγος που ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων του δείγματος παρακολούθησε το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης (Εξομοίωση).

Σε ό,τι αφορά τα πορίσματα της έρευνας για τις διάφορες επιμέρους θεματικές του υποδιερεύνηση αντικειμένου, η εικόνα που διαμορφώνεται είναι η εξής:

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία εφαρμόζουν συχνά τη συζήτηση στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με ορισμένες όμως διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα την εφαρμόζουν πολύ συχνά πρωτίστως στην Αγωγή του Πολίτη (πίν. 14) και ακολούθως στη Μελέτη Περιβάλλοντος (πίν. 10) και, με χαμηλότερα ποσοστά, στη Γλώσσα (πίν. 7), στα Φυσικά (πίν. 9), στην Ιστορία (πίν. 11) και στα Θρησκευτικά (πίν. 12), ενώ σπανιότερη είναι η χρήση της συζήτησης στα Μαθηματικά (πίν. 8), στη Γεωγραφία (πίν. 13) και στην Αισθητική Αγωγή (πίν. 15).

Θεωρούν ότι η συζήτηση σε ομάδες διευκολύνει πολύ τους μαθητές να διαμορφώσουν πρώτιστα απόψεις (πίν. 16) και ακολούθως αξίες (πίν. 17). Επίσης, αποφαίνονται ότι η συζήτηση σε ομάδες επηρεάζει περισσότερο τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στο σχολείο (πίν. 18) και λιγότερο έξω από αυτό (πίν. 19).

Είναι πεπεισμένοι ότι η συζήτηση βοηθά πολύ τους μαθητές στην εκμάθηση τεχνικών και στρατηγικών αποτελεσματικής έκφρασης (πίν. 20) και επικοινωνίας (πίν. 21) και το δηλώνουν εμφαντικά με τις απαντήσεις τους να είναι συγκεντρωμένες –με ένα ποσοστό της τάξης του 88,3%– στις επιλογές «πάρα πολύ» και «πολύ».

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά πολύ τους μαθητές να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική αποδοχή (πίν. 22), ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τους θεωρεί ότι η συζήτηση στην τάξη είναι μια πολύ

αποτελεσματική τεχνική που ενώνει την τάξη απέναντι σε ένα κοινό σκοπό (πίν. 23). Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων τάσσεται υπέρ της άποψης ότι η συζήτηση στην τάξη παρακινεί τους μαθητές να συναλλάσσονται με άτομα διαφορετικών στρωμάτων (πίν. 25), τους δημιουργεί την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα (πίν. 26) και, τέλος, ότι τους βοηθά πολύ να διαχειρίζονται θέματα με αντικρουόμενες απόψεις (πίν. 24).

Σε ό,τι αφορά στη βοήθεια που προσφέρει η συζήτηση στην τάξη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σχεδόν όλα τα υποκείμενα του δείγματός μας θεωρούν ότι τους δίνει σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αναπτύσσουν αμοιβαία συνεργασία με τους μαθητές τους (πίν. 29). Την ίδια άποψη φαίνεται να έχουν –μολονότι την υποστηρίζουν με χαμηλότερα ποσοστά– και για τη δυνατότητα που τους προσφέρει η συζήτηση στην τάξη να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συνθήκες μάθησης (πίν. 28) και να ρυθμίζουν το κλίμα της τάξης (πίν. 27).

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της Αλεξανδρούπολης, όσον αφορά τη συζήτηση στην τάξη, στρέφεται πρωτίτως και εντονότερα στη διαδικασία (πίν. 31), ακολούθως στο περιεχόμενο (πίν. 30) και, τέλος, στην προετοιμασία της συζήτησης (πίν. 32).

Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν σε μια συζήτηση συχνότερα χρησιμοποιώντας ερωτήσεις (πίν. 33) και παροτρύνοντάς τους να παρατηρήσουν ποικιλία πηγών όπως π.χ. παραστάσεις, προϊόντα, φαινόμενα αιτίας-αποτελέσματος κλπ. (πίν. 36). Αρκετά συχνά δηλώνουν ότι προβαίνουν στην προετοιμασία των μαθητών για τη συζήτηση με μια σύντομη σχετική εισαγωγή ή επισημάνσεις σχετικά με το θέμα (πίν. 35), ενώ σπανιότερα τους ενθαρρύνουν να διαβάσουν κείμενα πριν από τη συζήτηση (πίν. 34).

Η συζήτηση ολοκληρώνεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, συχνά με μια σύνοψη των σημαντικότερων σημείων από τους ίδιους (πίν. 37) και σπανιότερα με μια σύνοψη από τους μαθητές (πίν. 38). Άξιο μνείας είναι ότι σπάνια ή και καθόλου δε χρησιμοποιούν την προβολή μιας διαφάνειας με τα σημαντικότερα σημεία της συζήτησης προκειμένου να ολοκληρώσουν τη συζήτηση στην τάξη (πίν. 39).

Με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το να ακούει ο διδάσκων τους μαθητές του προσεκτικά (πίν. 42) συμβάλλει πάρα πολύ στην καλλιέργεια σχέσεων, οι οποίες να παροτρύνουν τους μαθητές σε συμμετοχή στις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Ακολούθως, και πάλι με αρκετά υψηλά ποσοστά, αναφέρουν ότι στην καλλιέργεια σχέσεων που προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις στην τάξη συμβάλλει ο εκπαιδευτικός με το να λύνει τις απορίες των μαθητών του (πίν. 43), να γνωρίζει τα ονόματά τους (πίν. 40) και να δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τον καθένα από αυτούς (πίν. 41).

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας αποτελέσαν κίνητρο για διερεύνηση πιθανής συνάφειας ανάμεσα στις απαντήσεις των υποκειμένων και στο φύλο των εκπαιδευτικών, στα χρόνια υπηρεσίας τους, στις σπουδές, στην τάξη όπου διδάσκουν και στον αριθμό των μαθητών που έχουν στην τάξη τους.

Η συσχέτιση των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των διασταυρούμενων πινάκων και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με κριτήριο το χ^2 και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$. Η ένταση και η κατεύθυνση των σχέσεων προσδιορίστηκε από το στατιστικό δείκτη γ , με αξιολογή τιμή μεγαλύτερη του ± 0.30 (Κατσίλλης, 1997, σσ. 127-128).

Από τη συσχέτιση αυτή προέκυψαν οι παρακάτω σχέσεις:

Οι **γυναίκες** εκπαιδευτικοί συχνότερα από τους **άνδρες** συναδέλφους τους εφαρμόζουν τη συζήτηση στο μάθημα της Γλώσσας (πίν. 44), προετοιμάζουν τους μαθητές τους

να συμμετέχουν σε μια συζήτηση χρησιμοποιώντας ερωτήσεις (πίν. 45) και κλείνουν τη συζήτηση με σύνοψη από τις ίδιες (πίν. 46).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν **λιγότερα χρόνια υπηρεσίας** σε σχέση με τους συναδέλφους τους με **περισσότερα χρόνια υπηρεσίας** εφαρμόζουν σπανιότερα τη συζήτηση στο μάθημα της ιστορίας (πίν. 47) και δηλώνουν εμφαντικότερα ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά πάρα πολύ τους μαθητές να μάθουν τεχνικές και στρατηγικές αποτελεσματικής έκφρασης (πίν. 48).

Οι εκπαιδευτικοί με **περισσότερα χρόνια υπηρεσίας** σε σχέση πάντα με τους νεότερους **συναδέλφους** τους τάσσονται δυναμικότερα υπέρ της άποψης ότι η συζήτηση βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται θέματα με αντικρουόμενες απόψεις (πίν. 49).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν **αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης** σε σχέση με τους συναδέλφους τους που είναι **απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών** προετοιμάζουν συχνότερα τους μαθητές τους να συμμετέχουν σε μια συζήτηση χρησιμοποιώντας ερωτήσεις (πίν. 50) και δηλώνουν αποφασιστικότερα ότι το να λύνει ο εκπαιδευτικός τις απορίες των μαθητών του συμβάλει στην καλλιέργεια σχέσεων, οι οποίες ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στις συζητήσεις μέσα στην τάξη (πίν. 51).

Οι εκπαιδευτικοί που **διδάσκουν στις μεγαλύτερες τάξεις** σε σχέση με τους συναδέλφους τους που **διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις** δηλώνουν εμφαντικότερα ότι η συζήτηση στην τάξη δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα (πίν. 52).

Οι εκπαιδευτικοί που **έχουν στις τάξεις τους λίγους (5-15) μαθητές** σε σύγκριση με τους **συναδέλφους τους που έχουν πολυπληθέστερες τάξεις** δηλώνουν εμφαντικότερα ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να μάθουν τεχνικές και στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας (πίν. 53) και κλείνουν σπανιότερα μια συζήτηση με προβολή διαφάνειας με τα σημαντικότερα σημεία της συζήτησης (πίν. 54).

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η συζήτηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που εμφανίζει στο πόσο σημαντική αλλά και αποτελεσματική τη θεωρούν για τη διδασκαλία όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων. Προκρίνουν, βέβαια, ιδιαίτερα τα μαθήματα της Αγωγής του Πολίτη, στις μεγάλες τάξεις, και της Μελέτης του Περιβάλλοντος, για τις τάξεις Α' έως Δ', των οποίων η διδασκαλία βασίζεται στην ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των μαθητών με στόχο την τελική διατύπωση θέσεων αλλά και προτάσεων για την επίλυση προβλημάτων.

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, ωστόσο, και την κυρίαρχη θέση που κατέχει η συζήτηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, για το οποίο οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι άνδρες, προετοιμάζονται πολύ περισσότερο απ' ό,τι για τα άλλα μαθήματα και στο οποίο γενικά αντιμετωπίζουν τις λιγότερες δυσκολίες κατά την εκτέλεση της διδασκαλίας του (Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, 2006, σελ. 67). Εντούτοις, το γλωσσικό μάθημα φαίνεται να αποτελεί μια πραγματική πρόκληση κυρίως για τις γυναίκες, καθώς στο πλαίσιο του οργανώνουν και διεξάγουν συζητήσεις συχνότερα από τους άνδρες συναδέλφους τους, γεγονός που δεν πρέπει να μας εκπλήσσει, καθώς η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων θεωρείται στερεοτυπικά εγγύτερα στη γυναικεία φύση.

Εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διστάζουν να οργανώσουν μια συζήτηση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ίσως νιώθουν ότι

δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την απαραίτητη εμπειρία να φέρουν σε πέρας ένα τόσο δύσκολο εγχείρημα, το οποίο απαιτεί τη βαθιά γνώση του αντικειμένου αλλά και την κατάκτηση δεξιοτήτων καθοδήγησης μιας συζήτησης σε ένα σκοπό.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εκτιμούν ότι η συζήτηση διευκολύνει πολύ τους μαθητές να διαμορφώσουν απόψεις και να κατακτήσουν δεξιότητες αποτελεσματικής έκφρασης. Καθώς οι μαθητές συζητούν, καταθέτουν τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα ακούν τις απόψεις και τις θέσεις των συμμαθητών τους με ενδιαφέρον και κατανόηση. Καταθέτουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια τις ιδέες και τις σκέψεις τους και εκφράζουν με παρρησία αλλά και σεβασμό τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους για τις ιδέες και τις σκέψεις των συμμαθητών τους. Η διάδραση αυτή δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να επεξεργαστούν πληθώρα πληροφοριών και προβληματισμών, να κατανοήσουν άγνωστες ιδέες και προοπτικές και, έτσι, να οδηγηθούν σε μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τα πράγματα. Με τον τρόπο αυτό οδηγούνται ομαλά από την προσωπική εμπειρία στην κατανόηση (Henning, 2005, σελ. 93).

Επιπρόσθετα καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της συζήτησης στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Η σύσφιξη των σχέσεων των μελών μιας ομάδας δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς που ενώνουν τα μέλη (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 1998) και τα καθιστούν ικανά να οργανώσουν δράσεις αλλά και να διαχειριστούν προβλήματα.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η αμοιβαία συνεργασία που προάγονται στην τάξη μέσω της συζήτησης επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο –και κατ' επέκταση έξω από αυτό- και αναδεικνύουν στους εκπαιδευτικούς νέους ορίζοντες για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του κλίματος της τάξης και των συνθηκών μάθησης (Miller & Nunn, 2001, σελ. 471).

Οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν λοιπόν ιδιαίτερα για τη διαδικασία της συζήτησης στην τάξη –χωρίς ωστόσο να αμελούν για την προετοιμασία αλλά και για το περιεχόμενο της-, προκειμένου να δραστηριοποιήσουν όλους τους μαθητές τους να συμμετάσχουν ενεργά στις συζητήσεις. Στο πλαίσιο αυτό φροντίζουν να έχουν στη διάθεσή τους τα απαραίτητα μέσα εργασίας, να παρέχουν στους μαθητές τους σαφείς οδηγίες και να προάγουν τη συνεργασία των μαθητών (Χατζηδήμου, 2007) για το προς συζήτηση θέμα¹.

Οι εκπαιδευτικοί κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους με ποικιλία τεχνικών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1999, σελ. 16), όπως ερωτήσεις αλλά και πρόσθετο υλικό που προσκομίζουν στην τάξη (Muller, 2000, σελ. 6). Η χρήση των ερωτήσεων προκαλεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών και τους ωθεί στη διερεύνηση νέων πληροφοριών, στην αποσαφήνιση ιδεών και στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Caram & Davis, 2005, σελ. 20), ενώ το πρόσθετο υλικό τους δίνει τη δυνατότητα να έλθουν σε επαφή πολλές φορές ακόμη και με πρωτογενή στοιχεία και πηγές, να τα επεξεργαστούν και να συζητήσουν σχετικά με αυτά ανταλλάσσοντας τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους.

Το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καταφεύγουν συχνότερα από τους συναδέλφους τους στη χρήση των ερωτήσεων, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές τους και να προσελκύσουν την προσοχή τους στη συζήτηση, μας οδηγεί στη σκέψη ότι οι γυναίκες επιθυμούν να έχουν τον άμεσο έλεγχο της συζήτησης καθώς και την ευελιξία που παρέχει η τεχνική αυτή. Ίσως να νιώθουν ότι έχουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες να το πετύχουν.

Όμως και οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης φαίνεται να προκρίνουν κι αυτοί με τη σειρά τους την υποβολή ερωτήσεων για την ενθάρρυνση των

μαθητών στη συζήτηση. Η επιστημονική, παιδαγωγική, και διδακτική κατάρτιση που έλαβαν στα τμήματα από τα οποία αποφοίτησαν –και από την οποία είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2006)- τους κραταιώνει στο εγχείρημά τους να θέσουν πολλές και ποικίλες ερωτήσεις στους μαθητές με απώτερο στόχο την κινητοποίησή τους αλλά και γενικότερα την ομαλή οργάνωση και διεξαγωγή της συζήτησης.

Όστόσο, όσο καλά κι αν είναι οργανωμένη μια συζήτηση στην τάξη δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν οι μαθητές είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά και ποιοτικά στις συζητήσεις εκφράζοντας τις σκέψεις τους δημόσια. Είναι απαραίτητο να αισθάνονται ότι βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές, σ' ένα περιβάλλον αποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν σ' αυτό ακούγοντας προσεκτικά ό,τι έχουν να τους πουν οι μαθητές τους, δείχνοντας αμέριστο ενδιαφέρον και λύνοντας απορίες που ίσως εκφραστούν.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί κλείνουν τη συζήτηση με τη σύνοψη των σημαντικότερων σημείων της ή των αποτελεσμάτων της. Το έργο αυτό αναλαμβάνουν συνήθως οι ίδιοι, πιθανόν γιατί θέλουν να συνοψίσουν τα σημεία-κλειδιά της συζήτησης, να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ιδεών που κατατέθηκαν και να τις συσχετίσουν το υπόλοιπο μάθημα, ώστε να εκτιμήσουν και οι μαθητές το προϊόν της προσπάθειάς τους.

Αξιοσημείωτο, εντούτοις, είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα οι γυναίκες, αποφεύγουν να προβάλλουν σε μια διαφάνεια τα σημαντικότερα σημεία της συζήτησης αξιοποιώντας με τον τρόπο αυτό τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας που τους παρέχονται από την εκπαιδευτική τους μονάδα. Αντίθετα, μένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές πρακτικές που είναι πιο οικείες και φαντάζουν πιο ασφαλείς.

Οι παραπάνω θέσεις των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης για τη συζήτηση στην εκπαιδευτική διαδικασία σκιαγραφούν τη θεώρησή τους για τη θεματική που επιχειρήθηκε να μελετηθεί με την εργασία αυτή και μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα – το οποίο βέβαια δεν μπορεί να έχει γενικευμένη ισχύ – πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της συζήτησης στη διδακτική πράξη και την εφαρμόζουν προκειμένου να οδηγήσουν τους μαθητές τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση.

Είναι επομένως απαραίτητο να δραστηριοποιηθούν και να ξεφύγουν από την πεπατημένη του μονόλογου επιχειρώντας να διαβούν νέες ατραπούς, εκείνες που θα τους υποδείξουν οι συζητήσεις με τους μαθητές τους.

Σημειώσεις

1. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση επηρεάζεται επίσης από παράγοντες όπως π.χ. το μέγεθος της τάξης, η ηλικία, το φύλο, η προετοιμασία του μαθητή, τα συναισθήματά του κλπ. (Weaver & Qi, 2005, σελ. 571).

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, Br. (2001) (μετ. Μ. Δεληγιάννη), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης, 2^η έκδοση.
- Caram, C. A. & Davis, P. B. (2005) Inviting Student Engagement with Questioning, *Kappa Delta Pi*, 18-23.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F.C. (1998) *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Washington, D.C., Taylor & Francis, 2nd edition.
- Henning, J. E. (2005) Leading Discussions: Opening up the Conversation, *College Teaching*, 53 (3), 90-94.
- Θεοδοσοπούλου-Παπαλόη, Β. (1997) Δημοκρατικός διάλογος και επικοινωνία στα πλαίσια της σχολικής ομάδας, *Νέα Παιδεία*, 81, 179-186.
- Κατσιλλης, Ι. Μ. (1997) *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση – Με έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ketch, A. (2005) Conversation: The comprehension connection, *The Reading Teacher*, 59 (1), 8-13.
- Λιβαθινός, Ά. & Μωραϊτή, Δ. (1999) Ο διάλογος στο μάθημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 104-117.
- Μαρμαρινός, Ι. & Τρούκη, Ε. (2004) *Η σχολική τάξη ως κοινότητα μάθησης: Η ενορχήστρωση συζητήσεων δασκάλου και μαθητών*, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 7-20.
- Miller, M. & Nunn, G. D. (2001) Using group discussions to improve social problem-solving and learning, *Education*, 121 (3), 470-475.
- Muller, H. L. (2000) Facilitating Classroom Discussion: Lessons from Student-Led Discussions, *Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association* (ERIC ED 450 434).
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1999) Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Κίνητρο*, 1, 15-19.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003) *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη, 2^η έκδοση.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2006) *Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη, 2^η έκδοση.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007) *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001α) Η μέθοδος Project στο σχολείο. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 115-130.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001β) Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 131-140.
- Weaver, R. R. & Qi, J. (2005) Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions, *The Journal of Higher Education*, 76 (5), 570-601.

Wiebe Berry, R. A. & Englert, C. S. (2005) Designing Conversation: Book Discussions in a Primary Inclusion Classroom, *Learning Disability Quarterly*, 28 (1), 35-58.

Willen, W. W. (2002) Η αποτελεσματική χρήση της συζήτησης στην τάξη ως μέθοδος διδασκαλίας και εργαλείο για τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, *Ανοιχτό Σχολείο*, 84, 19-25.

Παράρτημα

Πίν. 1. Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	24	30,0%
Γυναίκα	56	70,0%
Σύνολο	80	100%

Πίν. 2. Χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-10	12	15,0%
11-20	44	55,0%
21-30	18	22,5%
31 και άνω	6	7,5%
Σύνολο	80	100%

Πίν. 3. Τίτλος σπουδών

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	57	71,3%
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	25,0%
Πτυχίο άλλου ΑΕΙ	3	3,8%
Σύνολο	80	100%

Πίν. 4. Πρόσθετες σπουδές

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εξομείωση	25	31,3%
Επιμόρφωση	27	33,8%
Μεταπτυχιακό	3	3,8%
Διδακτορικό	1	1,3%
Missing	24	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 5. Τάξη όπου διδάσκουν

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Α'	13	16,5%
Β'	12	15,2%
Γ'	10	12,7%
Δ'	13	16,5%
Ε'	9	11,4%
Στ'	14	17,7%
Σε όλες τις τάξεις	8	10,1%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

**Πίν. 6. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση:
Στην τάξη σας υπάρχουν;**

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
5-15 μαθητές	15	18,8%
16-25 μαθητές	63	78,8%
26 μαθητές και άνω	2	2,5%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 7. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Γλώσσας;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	1	1,3%
Συχνά	26	34,7%
Πολύ συχνά	48	64,0%
Missing	5	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 8. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα των Μαθηματικών;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	4	5,2%
Συχνά	53	68,8%
Πολύ συχνά	20	26,0%
Missing	3	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 9. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα των Φυσικών;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	3,8%
Σπάνια	1	1,9%
Συχνά	19	36,5%
Πολύ συχνά	30	57,7%
Missing	28	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 10. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	-	-
Συχνά	13	21,0%
Πολύ συχνά	49	79,0%
Missing	18	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 11. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Ιστορίας;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,8%
Σπάνια	2	3,5%
Συχνά	25	43,9%
Πολύ συχνά	29	50,9%
Missing	23	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 12. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα των Θρησκευτικών;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,9%
Σπάνια	1	1,9%
Συχνά	24	46,2%
Πολύ συχνά	26	50,0%
Missing	28	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 13. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Γεωγραφίας;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	4,7%
Σπάνια	2	4,7%
Συχνά	22	51,2%
Πολύ συχνά	17	39,5%
Missing	37	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 14. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	4,8%
Σπάνια	-	-
Συχνά	5	11,9%
Πολύ συχνά	35	83,3%
Missing	38	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 15. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	3,2%
Σπάνια	7	11,3%
Συχνά	30	48,4%
Πολύ συχνά	23	37,1%
Missing	18	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 16. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες διευκολύνει τους μαθητές να διαμορφώσουν απόψεις;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	5	6,3%
Πολύ	49	62%
Πάρα πολύ	24	30,4%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 17. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες διευκολύνει τους μαθητές να διαμορφώσουν αξίες;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	15	19,7%
Πολύ	38	50,0%
Πάρα πολύ	22	28,9%
Missing	4	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 18. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στο σχολείο;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	2,6%
Λίγο	10	12,8%
Πολύ	35	44,9%
Πάρα πολύ	31	39,7%
Missing	2	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 19. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή έξω από το σχολείο;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	20	26,0%
Πολύ	32	41,6%
Πάρα πολύ	24	31,2%
Missing	3	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 20. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να μάθουν τεχνικές και στρατηγικές αποτελεσματικής έκφρασης;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	11	13,8%
Πολύ	53	66,3%
Πάρα πολύ	16	20,0%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 21. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να μάθουν τεχνικές και στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	11	13,8%
Πολύ	42	52,5%
Πάρα πολύ	27	33,8%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 22. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική αποδοχή;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	4	5,0%
Πολύ	36	45%
Πάρα πολύ	40	50,0%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 23. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση στην τάξη είναι μια αποτελεσματική τεχνική που ενώνει την τάξη απέναντι σε ένα κοινό σκοπό;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	8	10,0%
Πολύ	44	55,0%
Πάρα πολύ	28	35,0%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 24. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση στην τάξη βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται θέματα με αντικρουόμενες απόψεις;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	12	15,0%
Πολύ	45	56,3%
Πάρα πολύ	23	28,8%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 25. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση στην τάξη παρακινεί τους μαθητές να μαθαίνουν να συναλλάσσονται με άτομα διαφορετικών στρωμάτων;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	8	10,0%
Πολύ	47	58,8%
Πάρα πολύ	24	30,0%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 26. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση στην τάξη δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν σε ομάδα;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	9	11,5%
Πολύ	40	51,3%
Πάρα πολύ	28	35,9%
Missing	2	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 27. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ρυθμίζουν το κλίμα της τάξης;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	4	5,2%
Λίγο	15	19,5%
Πολύ	46	59,7%
Πάρα πολύ	12	15,6%
Missing	3	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 28. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συνθήκες μάθησης;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	14	17,9%
Πολύ	46	59,0%
Πάρα πολύ	17	21,8%
Missing	2	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 29. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναπτύσσουν αμοιβαία συνεργασία με τους μαθητές τους;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	6	7,6%
Πολύ	35	44,3%
Πάρα πολύ	38	48,1%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 30. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει το περιεχόμενο της συζήτησης στην τάξη;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	3	3,8%
Πολύ	39	49,4%
Πάρα πολύ	36	45,6%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 31. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η διαδικασία της συζήτησης στην τάξη;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	5	6,3%
Πολύ	33	41,3%
Πάρα πολύ	42	52,5%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 32. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό σας ενδιαφέρει η προετοιμασία της συζήτησης στην τάξη;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Λίγο	8	10,0%
Πολύ	38	47,5%
Πάρα πολύ	33	41,3%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 33. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά προετοιμάζετε τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μια συζήτηση χρησιμοποιώντας ερωτήσεις;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	2	2,8%
Σπάνια	4	5,6%
Συχνά	33	45,8%
Πολύ συχνά	33	45,8%
Missing	8	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 34. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά προετοιμάζετε τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μια συζήτηση ενθαρρύνοντάς τους να διαβάσουν συγκεκριμένα κείμενα πριν από τη συζήτηση;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	1	1,3%
Σπάνια	12	15,2%
Συχνά	49	62,0%
Πολύ συχνά	17	21,5%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 35. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά προετοιμάζετε τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μια συζήτηση κάνοντας μια σύντομη σχετική εισαγωγή ή επισημάνσεις σχετικά με το θέμα;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	3	3,8%
Συχνά	50	62,5%
Πολύ συχνά	27	33,8%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 36. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά προετοιμάζετε τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μια συζήτηση παρατρύνοντάς τους να παρατηρήσουν ποικιλία πηγών όπως π.χ. παραστάσεις, προϊόντα, φαινόμενα απτίας-αποτελέσματος;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	7	8,8%
Συχνά	37	46,3%
Πολύ συχνά	36	45,0%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 37. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά κλείνετε μια συζήτηση με μια σύνοψη δική σας των σημαντικότερων σημείων της συζήτησης;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	12	15,2%
Συχνά	39	49,4%
Πολύ συχνά	28	35,4%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 38. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά κλείνετε μια συζήτηση με μια σύνοψη από τους μαθητές των σημαντικότερων σημείων της συζήτησης;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Σπάνια	7	8,9%
Συχνά	59	74,7%
Πολύ συχνά	13	16,5%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 39. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Πόσο συχνά κλείνετε μια συζήτηση με την προβολή μιας διαφάνειας με τα σημαντικότερα σημεία της συζήτησης;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	23	29,5%
Σπάνια	38	48,7%
Συχνά	13	16,7%
Πολύ συχνά	4	5,1%
Missing	2	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 40. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τα ονόματα των μαθητών του συμβάλει στην καλλιέργεια σχέσεων, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές στις συζητήσεις μέσα στην τάξη;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	6	7,8%
Πολύ	16	20,8%
Πάρα πολύ	55	71,4%
Missing	3	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 41. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: *Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το να δείχνει ο εκπαιδευτικός προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του συμβάλει στην καλλιέργεια σχέσεων, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές στις συζητήσεις μέσα στην τάξη;*

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	-	-
Πολύ	24	30,0%
Πάρα πολύ	56	70,0%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 42. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το να ακούει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του προσεκτικά συμβάλει στην καλλιέργεια σχέσεων, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές στις συζητήσεις μέσα στην τάξη;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	1	1,3%
Πολύ	16	20,0%
Πάρα πολύ	63	78,8%
Missing	-	-
Σύνολο	80	100%

Πίν. 43. Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το να λύνει ο εκπαιδευτικός τις απορίες των μαθητών του συμβάλει στην καλλιέργεια σχέσεων, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές στις συζητήσεις μέσα στην τάξη;

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	-	-
Λίγο	3	3,8%
Πολύ	18	22,8%
Πάρα πολύ	58	73,4%
Missing	1	-
Σύνολο	80	100%

Πίνακας 44. «Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Γλώσσας;»

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Άνδρας	-	1	10	9	20
Γυναίκα	-	-	16	39	55
Σύνολο	-	1	26	48	75

$$x^2 = 6,138$$

$$be=2$$

$$p= .040$$

$$\gamma= .511$$

Πίνακας 45. «Πόσο συχνά προετοιμάζετε τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μια συζήτηση χρησιμοποιώντας ερωτήσεις;»

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Άνδρας	1	4	10	6	21
Γυναίκα	1	-	23	27	51
Σύνολο	2	4	33	33	72

$$x^2 = 12,083$$

$$be=3$$

$$p= .014$$

$$\gamma= .534$$

Πίνακας 46. «Πόσο συχνά κλείνετε μια συζήτηση με σύνοψη που κάνετε εσείς;»

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Άνδρας	-	6	13	5	24
Γυναίκα	-	6	26	23	55
Σύνολο	-	12	39	28	79

$\chi^2 = 4,421$

$be=2$

$p= .031$

$\gamma= .427$

Πίνακας 47. «Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη συζήτηση στην τάξη σας στο μάθημα της Ιστορίας;»

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
1-10	-	1	5	3	9
11-20	1	1	14	12	28
21-30	-	-	4	12	16
31 και άνω	-	-	2	2	4
Σύνολο	1	2	25	29	57

$\chi^2 = 7,803$

$be=9$

$p= .025$

$\gamma= .417$

Πίνακας 48. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να μάθουν τεχνικές και στρατηγικές αποτελεσματικής έκφρασης;»

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
1-10	-	-	7	5	12
11-20	-	6	30	8	44
21-30	-	4	11	3	18
31 και άνω	-	1	5	-	6
Σύνολο	-	11	53	16	80

$\chi^2 = 7,291$

$be=6$

$p= .016$

$\gamma= -.404$

Πίνακας 49. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται θέματα με αντικρουόμενες απόψεις;»

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
1-10	-	2	8	2	12
11-20	-	7	28	9	44
21-30	-	3	6	9	18
31 και άνω	-	-	3	3	6
Σύνολο	-	12	45	23	80

$\chi^2 = 8,792$

$be=6$

$p= .032$

$\gamma= .343$

Πίνακας 50. «Πόσο συχνά προετοιμάζετε τους μαθητές σας να συμμετέχουν σε μια συζήτηση χρησιμοποιώντας με ερωτήσεις;»

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Παιδ.Ακαδημία	1	4	27	20	52
Π.Τ.Δ.Ε.	1	-	5	12	18
Άλλο ΑΕΙ	-	-	1	1	2
Σύνολο	2	4	33	33	72

$$\chi^2 = 6,268$$

$$be=6$$

$$p = .053$$

$$\gamma = .425$$

Πίνακας 51. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλει στην καλλιέργεια σχέσεων, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές στις συζητήσεις μέσα στην τάξη, το να λύνει ο εκπαιδευτικός τις απορίες των μαθητών του;»

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Παιδ.Ακαδημία	-	3	15	38	56
Π.Τ.Δ.Ε.	-	-	3	17	20
Άλλο ΑΕΙ	-	-	-	3	3
Σύνολο	-	3	18	58	79

$$\chi^2 = 3,731$$

$$be=4$$

$$p = .027$$

$$\gamma = .537$$

Πίνακας 52. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση στην τάξη δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα;»

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Α'	1	-	7	3	11
Β'	-	4	7	1	12
Γ'	-	3	4	3	10
Δ'	-	-	9	4	13
Ε'	-	-	2	7	9
Στ'	-	1	7	6	14
Σε όλες	-	1	3	4	8
Σύνολο	1	9	39	28	77

$$\chi^2 = 28,997$$

$$be=18$$

$$p = .010$$

$$\gamma = .325$$

Πίνακας 53. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συζήτηση σε ομάδες βοηθά τους μαθητές να μάθουν τεχνικές και στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας;»

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
5-15	-	-	8	7	15
16-25	-	11	32	20	63
26 και άνω	-	-	2	-	2
Σύνολο	-	11	42	27	80

$$\chi^2 = 5,356$$

$$be=4$$

$$p = .040$$

$$\gamma = -.418$$

Πίνακας 54. «Πόσο συχνά κλείνετε μια συζήτηση με προβολή διαφάνειας με τα σημαντικότερα σημεία της συζήτησης;»

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
5-15	8	5	1	1	15
16-25	15	32	11	3	3
26 και άνω	-	1	1	-	-
Σύνολο	23	38	13	4	4

$$\chi^2 = 7,362$$

$$be=6$$

$$p = .043$$

$$\gamma = .448$$

ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (VET) ΣΤΟΝ ΑΣΤΕΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΟΝΑΣ: ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ (ΑΝΑ)ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥΣ

Νίκος Παπαδάκης
Επίκουρος καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Έλλη Διαμαντάκη

Abstract

The paper deals with the EU policy agenda for VET (within the Lisbon Strategy and subsequently in the context of the EU Work Program “Education & Training 2010”). Vocational Education & Training (VET) is getting modified, while it is re-contextualised, in favour of the supra-nationality in both the VET policy planning and policy implementation. VET is getting more and more institutionally related with employability, competitiveness and sustainability. On all these grounds, policy making in VET concerns many aspects and facets of the human recourse development (HRD) and subsequently has a certain impact on the ongoing transitions in economy, society and the relevant decision making processes. Therefore the focus is also on interrelated policy initiatives (i.e EQF) and on the relevant major policy trends within EU regarding VETs’ contribution in the “reskilling” ongoing process.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (VET), υπερεθνικότητα (supranationality), Στρατηγική της Λισσαβόνας και Ανοικτή μέθοδος συντονισμού (open method of coordination), απασχολησιμότητα, δεξιότητες και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων (skills & HRD), βασισμένη-στη-γνώση-οικονομία (knowledge based economy), ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων και τίτλων σπουδών (European Qualification Framework).

1. Προοιμιακές επισημάνσεις για τη Στρατηγική της Λισσαβόνας

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η διεθνοποίηση της οικονομίας και των αγορών επαναπροσδιορίζει τις δυνατότητες προστατευτισμού των εγχώριων αγορών, ενόσω η πορεία της κάθε χώρας συναρτάται από τα αντανάκλαστικά της, τη δυνατότητά της να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διεθνοποιημένης αγοράς και από τα συγκριτικά πλεονεκτήματά της σε σχέση με τις άλλες χώρες. Πιο συγκεκριμένα:

Μετά τις παλινδρομήσεις των δεκαετιών του '70 και του '80 και ειδικά από τη στιγμή που το κόστος της «μη- Ευρώπης» στη μορφή μιας ημιτελούς ή και θνησιγενούς Ευρωπαϊκής ενοποίησης κατέστη εμφανές όσο και δυνητικά δυσβάσταχτο (Baun, 1996, σελ. 23), η διαδικασία της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης με τη δεδομένη πλέον έμφαση σε μια εμπράγματη υπερεθνικότητα (supranationality) έδειχνε να αποτελεί μονόδρομο. Η ίδια η βαθμιαία διεθνοποίηση της σχέσης Κράτους- Οικονομίας «διευκόλυνε» αυτήν την (ανανεωμένη) κίνη-

ση των Κ-Μ προς την υπερεθνικότητα. Όπως είναι γνωστό, στις 23 και 24 Μαρτίου 2000 στην Λισσαβόνα οι ηγέτες των κρατών- μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέφρασαν ρητά την πρόθεσή τους να καταστήσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέχρι το 2010, «την πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία γνώσης παγκοσμίως, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Για να διευκολυνθεί η επίτευξη αυτού του στόχου, υιοθετήθηκε η Στρατηγική της Λισσαβόνας, η οποία περιλαμβάνει κατευθύνσεις οικονομικών και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ αναδιατάσσει τις συγκροτησιακές συνιστώσες του πλέγματος των δημόσιων πολιτικών στην Ευρώπη. Κύριο εργαλείο (policy tool) της συγκεκριμένης διαδικασίας (της οποίας η πρώτη φάση ολοκληρώνεται το 2010), αποτελεί η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (open method of coordination). Οι δε προαναφερθείσες κατευθύνσεις αποσκοπούν στη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου, μέσα στον οποίο αναμένεται να ασκείται χωρίς εμπόδια η οικονομική δραστηριότητα και να ενθαρρύνονται η έρευνα, η καινοτομία, η επιχειρηματικότητα και η απασχολησιμότητα- προϋποθέσεις (που αναγγέλλονται ως) απαραίτητες για τη μακροχρόνια ανάπτυξη (European Commission 2001b, European Commission 2001c, σελ. 18). Το πολιτικό πρόγραμμα της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, στην ουσία, εδράζεται στην διακήρυξη μιας στοχευμένης αλληλενέργειας μεταξύ των Κρατών Μελών σε αυτούς τους τομείς, προκειμένου η ανάπτυξη των κρατών να είναι κατά το δυνατόν ισόρροπη, ενώ ως σημαντική στόχευση είχε εξαρχής εξαγγελθεί και η διασφάλιση της συνοχής εντός των κρατών μελών, μέσω της ενίσχυσης της απασχόλησης και της εξάλειψης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η προοπτική των στόχων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας είναι μακροπρόθεσμη και για το λόγο αυτό η έμφαση δεν δίνεται μόνο στην ανάπτυξη, αλλά κυρίως στη βιωσιμότητά της. Επισημαίνεται η αναγκαιότητα τα κράτη- μέλη της Ε.Ε να υιοθετήσουν βιώσιμες μακροοικονομικές πολιτικές, προκειμένου να μπορέσουν να επιδιώξουν και μακροπρόθεσμους αναπτυξιακούς στόχους με σημαντικές πιθανότητες επιτυχίας.

Από τα προαναφερθέντα ήδη αναδεικνύονται τα δυο μείζονα συστατικά στοιχεία της Στρατηγικής της Λισσαβόνας:

- ✓ η σαφής τάση υπερεθνικοποίησης της πολιτικής και
- ✓ ο επικαθορισμός των δημόσιων πολιτικών από την μακροοικονομική πολιτική και τις στοχεύσεις της.

2. Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στο πλέγμα των μακροοικονομικών στοχεύσεων

✓ Ηδη επισημίναμε ότι στις κατευθύνσεις που αποτελούν τις δράσεις συνιστώσες της Λισσαβόνας, καίρια θέση κατέχει η προώθηση και ενίσχυση της οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα (βλ. European Commission: URL):

- ✓ Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος φιλικού για τις νέες και καινοτόμες επιχειρήσεις, ιδιαίτερα για τις μικρομεσαίες. Το κανονιστικό πλαίσιο πρέπει να ενθαρρύνει την πραγματοποίηση επενδύσεων, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα. Κρίνεται αναγκαίο να καταβληθούν προσπάθειες για τη μείωση του κόστους λειτουργίας και την άρση των εμποδίων εισόδου των επιχειρήσεων, ιδιαίτερα των μικρομεσαίων, στις αγορές καθώς και για τη δικτύωση των επιχειρήσεων με φορείς έρευνας και τεχνολογίας.
- ✓ Οικονομικές μεταρρυθμίσεις για την ολοκλήρωση και την αποτελεσματικότητα της εσωτερικής αγοράς. Αναγκαίες ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή είναι η άρση των εμποδίων στον τομέα των υπηρεσιών και η επιτάχυνση της απελευθέρωσης των αγορών αερίου,

ηλεκτρικής ενέργειας, μεταφορών –συμπεριλαμβανομένων και των εναέριων και ταχυδρομικών υπηρεσιών. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η απλοποίηση του θεσμικού πλαισίου, ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων δημόσιων προμηθειών και η έμφαση σε οριζόντιες πολιτικές όπως αυτές της απασχόλησης, της έρευνας, της κατάρτισης κλπ.

- ✓ Η δημιουργία αποτελεσματικών και ολοκληρωμένων χρηματοοικονομικών αγορών, οι οποίες θα διέπονται από διαφάνεια και θα διευκολύνουν την πρόσβαση των επιχειρήσεων, και ιδιαίτερα των μικρομεσαίων, στα αναγκαία κεφάλαια θα εξασφαλίζουν κινητικότητα των κεφαλαίων διεθνώς, καλύτερη διαχείριση των κινδύνων και χρήση νέων χρηματοοικονομικών εργαλείων.
- ✓ Η εφαρμογή «υγιών» μακροοικονομικών πολιτικών, οι οποίες θα έχουν ως στόχο την εξασφάλιση της βιωσιμότητας των δημόσιων οικονομικών, τη μείωση της φορολογικής επιβάρυνσης της εργασίας, ιδιαίτερα για τους σχετικά ανειδίκευτους και χαμηλά αμειβόμενους εργαζομένους, και την ενθάρρυνση των επενδύσεων, της έρευνας, της ανάπτυξης και της τεχνολογίας.
- ✓ Ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων κοινωνικής πολιτικής, τα οποία θα πρέπει να εξασφαλίζουν την επαρκή αμοιβή της εργασίας, τη βιωσιμότητά τους υπό το πρίσμα της γήρανσης του πληθυσμού, την ισότητα των φύλων, την ποιότητα των υπηρεσιών υγείας και την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Ουσιαστική ενίσχυση προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να παρέχει η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και η βοήθεια από πλευράς κοινότητας.
- ✓ Η δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας και (κυρίως) η ενίσχυση της απασχολησιμότητας. Τέθηκε ως στόχος η αύξηση του συντελεστή απασχόλησης από 61% το 2000 σε 70% το 2010, και ειδικότερα η αύξηση του συντελεστή της γυναικείας απασχόλησης από 51% το 2000 σε τουλάχιστον 60% το 2010. Οι στόχοι αυτοί αναπροσδιορίστηκαν, στα πλαίσια της αναδιαμόρφωσης της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (που ξεκίνησε στις αρχές του 2005, με βάση τις διαπιστώσεις της έκθεσης Wim Kok- βλ Wim Kok & High Level Group 2004). Αυτό που δεν άλλαξε είναι η έμφαση στην αναγκαιότητα ανάπτυξης της δια βίου μάθησης και συστηματοποίησης των διαδικασιών αναβάθμισης δεξιοτήτων, αλλά και η έμφαση στην ευελιξία στο χρόνο και στις μορφές της εργασίας και στην ένταση της απασχόλησης.

Ωστόσο, και παρά τις αναντίλεκτα φιλόδοξες αφητηριακές στοχεύσεις της Λισσαβόνας, το εγχείρημα διαμόρφωσης μιας ενιαίας και ομογενοποιημένης αγοράς εργασίας εντός της Ε.Ε. δείχνει να δυσχεραίνεται καθοριστικά από τις εθνικές θεσμικές- κανονιστικές οικονομικές και πολιτικές ασυμμετρίες, τις περιφερειακές και κοινωνικο- οικονομικές ανισότητες, όπως επίσης και εξαιτίας της ποικιλίας και πολυπλοκότητας των προτύπων οργάνωσης των σχέσεων πολιτικής- οικονομίας- κοινωνίας στα σύγχρονα οικονομικά συστήματα στα οποία κυριαρχούν οι μηχανισμοί της αγοράς (βλ. και Murphy, 2005, σσ. 112- 134 και Λάβδας 2005, σσ. 62- 63). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η στόχευση διαμόρφωσης ενός πλαισίου δράσης για την εκπαίδευση και κατάρτιση, «φιλικού» στα νέα περίπλοκα οικονομικά και εργασιακά περιβάλλοντα, δείχνει ρεαλιστικότερη και κυρίως αναγγέλλεται ως αναγκαία. Πρόκειται δε για μια γεινίαση που «υποστασιοποιείται πρακτικά

- στη μορφή της σύνδεσης της εκπαίδευσης και ιδίως της κατάρτισης με τις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς (market economy),
- της πολυεπίπεδης σύνδεσης κατάρτισης και εκπαίδευσης (ειδικά στα πλαίσια του

Education & Training 2010) η οποία φαίνεται να λειτουργεί και ως άξονας μετασχηματισμού της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής και

- της διάχυσης των αρχών της δια βίου μάθησης (επίσημα συνδεδεμένων με το διακύβευμα της απασχολησιμότητας) σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Παπαδάκης, 2007, σελ. 759).

Ενόσω λοιπόν τα πολιτικά και θεσμικά χαρακτηριστικά των διαδικασιών σχεδιασμού αλλά και υλοποίησης πολιτικής (policy planning & policy implementation) στην Ε.Ε. μετασχηματίζονται, και το περιεχόμενο υφίσταται σοβαρές αλλαγές και κυρίως επικαθορισμούς. Στην περίπτωση των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (VET) αυτές είναι απολύτως εμφανείς. Τη στιγμή που η οικονομική ανάπτυξη συνεχώς συνδέεται πολυεπίπεδα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας, της ενίσχυση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος των ευρωπαϊκών αγορών καθώς και του μέσου επιπέδου διαβίωσης κι ενόσω οι «δίδυμες» δυνάμεις της διεθνοποίησης και των τεχνικών αλλαγών έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον και την σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ανταγωνιστική διαδικασία, ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αναπόφευκτα αναβαθμίζεται. Σε ποια κατεύθυνση όμως; Και πόσα αυτονόητα οφείλουν να ανασυγκροτηθούν;

Καταρχάς, είναι μάλλον προϊόν απλουστευτικής αναγωγής, η θεώρηση ως μονοσήμαντης της συσχέτισης μεταξύ ανάπτυξης δεξιοτήτων και οικονομικής απόδοσης. Το ουσιαστικό αντικείμενο της κατάρτισης είναι ο προσανατολισμός στην αγορά εργασίας, όσον αφορά τον προσδιορισμό του περιεχομένου της κατάρτισης και την πετυχημένη ένταξη των εκπαιδευόμενων στο χώρο εργασίας (OEEK 2006: URL). Ωστόσο, η αγορά εργασίας δεν είναι καθόλου στατική. Η οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας, όσον αφορά τις έννοιες παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα, έχει ως αφητηρία την αποδοτικότητα του ατόμου. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν συστατικό στοιχείο της ανταγωνιστικότητας και ταυτόχρονα δικαίωμα, αλλά και υποχρέωση του εργαζόμενου, στον οποίο μεταφέρεται σημαντικό μέρος της ευθύνης διατήρησης και αναπαραγωγής της ικανότητάς του για απασχόληση. Το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης καλείται να ενισχύσει αυτή τη στρατηγική, μέσα από μορφές αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (ΟΚΕ 2006: URL). Σύμφωνα με αναλύσεις, η Ε.Ε στο σύνολό της υστερεί σε σχέση με τις Η.Π.Α και την Ιαπωνία όσον αφορά το επίπεδο των επενδύσεων στην οικονομία της γνώσης, παρότι σε ορισμένα κράτη- μέλη τα επίπεδα είναι παρόμοια ή και μεγαλύτερα από ό,τι στις δυο αυτές χώρες. Όσον αφορά τις επιδόσεις στη βασισμένη-στη-γνώση-οικονομία (knowledge based economy), η Ε.Ε υστερεί επίσης έναντι των Η.Π.Α αλλά υπερτερεί της Ιαπωνίας (European Commission 2005). Αν και η κατάσταση στην Ευρώπη δείχνει να βελτιώνεται τα τελευταία χρόνια (βλ. European Commission 2006), παρόλα αυτά, η Ένωση θεωρεί ότι οφείλει να εντείνει τις προσπάθειές της, προκειμένου να εξαλείψει τη διαφορά της με τις Η.Π.Α μέχρι το 2010, ειδικά στους τομείς των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό και στη σύνδεση VET και αναγκών των αγορών εργασίας.

Μολονότι η Ε.Ε ως σύνολο έχει πραγματοποιήσει ικανοποιητική πρόοδο σε διάφορους τομείς, η ανάλυση της κατάστασης υπογραμμίζει σημαντικά ελλείμματα και σε άλλους τομείς που θα πρέπει να καλυφθούν για να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης:

- περίπου το 20% των νέων δεν αποκτούν τις βασικές δεξιότητες,
- ανεπαρκής συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση,

- διαφαίνεται σοβαρή έλλειψη ειδικευμένων επιμορφωτών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ήδη από το τέλος του 2004 (οπότε και δημοσιοποιήθηκε η έκθεση Wim Kok), σειρά μελετών έχουν καταδείξει ότι η στρατηγική της Λισσαβόνας φλεγμαίνει ως προς την υλοποίηση των μείζονων στόχων (βλ. European Commission 2004 & 2005b). Οι συνθήκες λόγοι που καταγράφονται αφορούν:

- στην απροθυμία των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων να προχωρήσουν σε εκτεταμένες (και με σημαντικό πολιτικό κόστος) μεταρρυθμίσεις και το έλλειμμα ξεκάθαρων πολιτικών προτεραιοτήτων (policy priorities) και αποφασιστικών χειρισμών,
- στην μείωση της παραγωγικότητας
- στα λιγοστά κονδύλια που διατίθενται για έρευνα
- στα μεγάλα γραφειοκρατικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι επιχειρήσεις καθώς και οι παραλείψεις στην εσωτερική αγορά της Ε.Ε. και
- στην σοβαρή αναντιστοιχία μεταξύ συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και αναγκών της οικονομίας και της παραγωγής σε δεξιότητες.

3. Και τώρα τι;

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επισημαίνουν την επείγουσα ανάγκη να γίνουν μεταρρυθμίσεις καθώς και να συνεχιστεί η στρατηγική της Λισσαβόνας αλλά με αποφασιστικότερο τρόπο. Οι μείζονες στόχοι για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που καθορίστηκαν το 2002 στα πλαίσια του Work Programme EDUCATION & TRAINING 2010 εξακολουθούν να ισχύουν (με τις απαραίτητες αναδιευθετήσεις- βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2006).

Ωστόσο ενισχύεται ολοένα και περισσότερο η έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενόσω ο εντοπισμός των τομέων που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη δράσης-παρέμβασης ανάλογα με την εθνική τους κατάσταση και υπό το πρίσμα των κοινών στόχων, αποτελεί ευθύνη των Κρατών Μελών.

Προκειμένου ωστόσο να στηριχθούν οι προσπάθειες των Κρατών Μελών, προωθείται πλέον σε επίπεδο Commission ένα τριμερές πλαίσιο πολιτικής, που εδράζεται στα κάτωθι (European Commission 2005a & 2006):

- ✓ Η επικέντρωση των μεταρρυθμίσεων και των επενδύσεων στα βασικά σημεία (αποτελεσματική ενεργοποίηση των αναγκαίων πόρων και βελτιστοποίηση της χρήσης τους). Σε εθνικό επίπεδο: α. υψηλότερες δημόσιες επενδύσεις σε ορισμένους βασικούς τομείς και β. μεγαλύτερη συνεισφορά του ιδιωτικού τομέα στις VET. Σε κοινοτικό επίπεδο: η κοινοτική χρηματοδότηση και δη τα διαρθρωτικά ταμεία και η Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων κινητοποιούνται περισσότερο στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.
- ✓ Η πραγμάτωση της δια βίου μάθησης με χάραξη συνολικών, συνεκτικών και συντονισμένων στρατηγικών, που εστιάζουν στις βασικές ικανότητες (key competences) αλλά και στη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος ανοικτού και προσιτού σε όλους. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στις μειονεκτούσες ομάδες, στην χρήση κοινών ευρωπαϊκών αναφορών και αρχών.
- ✓ «Η οριστική οικοδόμηση μιας Ευρώπης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης». Όσο δεν θα υπάρχει ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο που να συνιστά ένα κοινό σημείο αναφοράς για την αναγνώριση των προσόντων, η ευρωπαϊκή αγορά απασχόλησης δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει με αποτελεσματικό και ευέλικτο τρόπο. Για το λόγο αυτό, καταγράφεται επίμονα η

ανάγκη ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (European Qualification Framework). Το EQF συνιστά τη μείζονα προτεραιότητα των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ε.Ε., και η συγκρότηση του μέχρι το 2010 αναμένεται να αναδιατάξει όλο το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των VET στην Ε.Ε.

4. Οι πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (VET) στον αστερισμό της Δισσαβόνας: Τα συμπεράσματα μιας επισκόπησης

Κωδικοποιώντας τελικά τους τρόπους επίδρασης της αναθεωρημένης Στρατηγικής της Δισσαβόνας στην κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση (τόσο με βάση τα προαναφερθέντα όσο και βάσει της ανάλυσης των πλέον επιδραστικών policy documents), δεν μπορεί κανείς παρά να καταλήξει σε μια σειρά από προφανείς προτεραιότητες:

- ✓ ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (VET) με τη σύγχρονη ενίσχυση της τάσης ποσοτικής αξιολόγησης, μέσω της εκτεταμένης αξιοποίησης δεικτών και τιμών- στόχων (οι οποίοι μετρούν, μεταξύ άλλων, την αποτελεσματικότητα των επενδύσεων, τη σχέση τύπων χρηματοδότησης και εκροών των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την ικανότητα αυτών των συστημάτων να συμβάλλουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων- κλειδιών (key competences) κ.ά. - βλ. European Commission 2005a: ειδικά κεφ. 2 & 3) και
- ✓ συστηματοποίηση των διαδικασιών υλοποίησης της ατζέντας αναφορικά με διαμόρφωση μιας κοινής πρακτικής ως προς την αναγνώριση προσόντων και δεξιοτήτων (όπως το Europass) και έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες και τη συγκρότηση ενός πλαισίου κοινών αρχών για την αξιολόγηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007).

Από όλα τα προαναφερθέντα καθίσταται σαφές, στα πλαίσια αυτής της απολύτως συνοπτικής επισκόπησης τάσεων και εξελίξεων στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (VET) ότι η προώθηση μιας σειράς εγχειρημάτων σύγκλισης (με πλέον χαρακτηριστικό αυτό των συστημάτων VET στα πλαίσια της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης) δίνουν, ολοένα και περισσότερο, τον τόνο στην κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Συγχρόνως η σύνδεση Δια- Βίου Μάθησης, πολιτικών κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων-για-την-απασχολησιμότητα (skills for employability) σε συνδυασμό με τη συστηματοποιημένη ανάλυση και βελτίωση της συνάφειας των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (βλ. και ETF, 2004) φαίνονται να αποτελούν τις μεταρρυθμιστικές προτεραιότητες της Ε.Ε. Παράλληλα, καταδεικνύουν την αγωνία της Commission για την διασφάλιση συναινέσεων, προκειμένου οι εθνικές πολιτικές να καταστούν ικανές να αποκρίνονται στα σύγχρονα πρότυπα διαχείρισης και ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων. Εξίσου σαφές καθίσταται ότι το πεδίο παρέμβασης της πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μετασχηματίζεται μαζί με τους όρους συγκρότησης αυτής της πολιτικής (για τις μορφές εμφάνισης του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. και Γράβαρης 2005, σσ. 36- 37). Η έμφαση πλέον δίδεται καταλυτικά στο λειτουργικό πλέγμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων, το οποίο συγκροτείται από τις εκροές- εκβάσεις του συστήματος και δη από εκείνες που είναι μετρήσιμες και συγκρίσιμες (σε αυτήν την κατεύθυνση αναμένεται να δράσει και το EQF). Όπως σημειώνουμε σε πρόσφατη μελέτη μας «η ανάπτυξη κοινών εργαλείων για την πιστοποίηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, για την αναγνώριση τίτλων σπουδών αλλά και για τη μεταφορά «μονάδων κατάρτισης» (training

credits) απηχεί την πρόθεση αποτελεσματικής απόκρισης στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός υπερεθνικού πλαισίου διαφάνειας ως προς το τι είναι ικανός ένας εργαζόμενος να κάνει, να προσφέρει σε ένα εργασιακό περιβάλλον οπουδήποτε στην Ευρώπη και πώς αυτό μπορεί, ανά πάσα στιγμή, να πιστοποιηθεί αξιόπιστα και αποτελεσματικά» (Παπαδάκης, 2006).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, η απόκτηση αλλά και η δυνατότητα διαρκούς πιστοποίησης των «επαγγελματικών και κοινωνικών ικανοτήτων» που απαιτούνται, προκειμένου να καθίσταται ο εργαζόμενος ικανός να προσαρμόζεται στις εξελίξεις της αγοράς εργασίας, δείχνουν να δίνουν τον τόνο στην αναδιάταξη των κανονιστικών διαστάσεων αλλά και του περιεχομένου της διαμορφούμενης πολιτικής στα πεδία της γνώσης ευρύτερα και της κατάρτισης ειδικότερα, συγκροτώντας το πλαίσιο νομιμοποίησης του τεκταινόμενου μετασχηματισμού των πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Τελικά, η ένθεση της κουλτούρας των ανθρωπίνων πόρων σχεδόν σε κάθε συστατική της αρχή και έκφραση, φαίνεται να μετάγει την εκπαιδευτική πολιτική από μια μείζονα συνιστώσα της κοινωνικής νομιμοποίησης της Ένωσης που κυρίως λειτουργεί σε εθνικό επίπεδο, σε όρο συγκρότησης της νέας απασχολησιμότητας άρα και νομιμοποίησης του επι-κυρίαρχου υποδείγματος οικονομικής ανάπτυξης σε υπερεθνικό επίπεδο (σ.σ. growth development).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baun, M. (1996) *An imperfect union: The Maastricht Treaty and the new politics of integration*. Boulder, Colorado. Westview Press.
- Γράβαρης Δ. (2005) Από το Κράτος στο Κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα, Σαββάλας, 27- 50.
- European Training Fund (ETF 2004): <http://www.etf.eu.int>
- European Commission (2001b) *Making a European Area of lifelong learning a reality*. Brussels: E.C. {COM(2001) 678 final/ 1 November 2001}.
- European Commission (2001c) *European Report on Education and Training in Employment Policies. Volume 1*, in www.europa.eu.int/comm/education/employment/employ_vol1_en.pdf
- European Commission <http://www.europa.eu.int/>
- European Commission (2004) *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Brussels, E.C. DG Education & Culture. SEC (2004) 73. 21 January 2004.
- European Commission (2005a) *Commission Staff Working Document: Annex to the Communication "Draft 2006 Joint Report on progress on implementing the Education and Training 2010 Work Programme"*. Brussels, E.C. DG EAC.
- European Commission (2005β) *EU Implementation of the "Education & Training 2010". Work Programme since the 2004 Joint Interim Report*, Brussels: EC DG EAC {1 December 2005-EAC/A1/SV D(2005)}.

- European Commission (2006) Note to the attention of the Education and Training 2010 Coordination Group (ETCG):. 2006/ 2007 Framework of activities in the context of the Education and Training 2010 work programme: clusters and other main measures. Brussels: DG EAC. (20 January 2006- EAC A1 SV D(2006).
- Kok, W. & High Level Group (2004) *Facing the challenge: the Lisbon Strategy for growth and development*.
- Λάβδας, Κ. (2005) Πολιτική Ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα, Σαββάλας, 61- 87.
- Murphy, M. (2005) Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα, Σαββάλας, 112-134.
- ΟΕΕΚ (2006): http://www.oEEK.gr/html/antiproedros_aksia_03_06.shtml
- Οικονομική & Κοινωνική Επιτροπή (2006): <http://www.oke.gr/greek/ΟΚΕ17.HTM>
- OECD (2003) *Education at a glance 2003*. Paris: OECD.
- Παπαδάκης, Ν. (2006) Προς την «Κοινωνία των Δεξιότητων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης. Αθήνα, Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπαδάκης, Ν. (2007) «"Αυτό ήταν λοιπόν...;" Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, κατάρτιση και Στρατηγική της Λισσαβόνας. Πέρα από την αρχή της επικουρικότητας», στο Μ. Τσιμισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), *Νέα Ε.Ε. Οργάνωση και Πολιτικές*. Αθήνα, Θεμέλιο, 2007, 755- 780.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Κων/νος Γ. Καρράς
Διδάσκων 407/80
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Charls C. Wolhuter
Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής
North-West University- Νότια Αφρική

Abstract

The aim of this paper is to clarify the issue of “method” in Comparative Education. The thesis of the article is that while there is a generic “Comparative Education method”; an area of inquiry, as broad and with such loose boundaries such as Comparative Education is open to contract virtually any of the total spectrum of methods in the social sciences. There is an old controversy, whether Comparative Education is a discipline/field or a method. The article commences by outlining this controversy, followed by a conceptual clarification of the terms “Comparative Education” and “the comparative method” in education. This is followed by a perspective of the founding fathers - the views of Jullien, Bereday, King, Holmes and Noah & Eckstein on method. Subsequently the range of subjects of comparison, levels of comparison, and paradigms in contemporary Comparative Education are outlined, as the thesis of the article contends that each of these imply particular methodological preferences. The article concludes by identifying a need for the explication of the possibilities of each of these methods for Comparative Education.

Λέξεις κλειδιά

Συγκριτική Παιδαγωγική, συγκριτική μέθοδος, μεθοδολογία-επιστημολογία, επίπεδα σύγκρισης, συγκριτικά παραδείγματα.

0. Εισαγωγή

Η επιστημονική γνώση ορίζεται σαν αυτή που αποκτάται μεθοδολογικά, είναι αποδειγμένη και συστηματικοποιημένη (Stocker, 1969, σσ. 133-136). Ο επιστήμονας πρέπει να περιγράψει την μέθοδο που χρησιμοποιεί για να αποκτήσει τη γνώση. Για οποιαδήποτε επιστημονική προσπάθεια, συμπεριλαμβανομένης και της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, η μεθοδολογία και οι σκέψεις σχετικά μ’ αυτήν είναι επομένως εξαιρετικά σημαντικές.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διευκρινίσει το θέμα της μεθόδου της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Το θέμα αυτού του άρθρου είναι ότι, ενώ υπάρχει μια γενική συγκριτική παιδαγωγική μέθοδος, ένας τομέας έρευνας τόσο ευρύς όπως η Συγκριτική Παιδαγωγική, αυτή είναι ανοικτή για να δεχτεί σχεδόν οποιαδήποτε από τους τις μεθόδους των κοινωνικών επιστημών. Είναι γεγονός πως υπάρχει μια παλιά διαφωνία για το αν η Συγκριτική Παιδαγωγική είναι ένας επιστημονικός τομέας ή μια μέθοδος. Η μελέτη μας αρχίζει με την περιγραφή αυτής της διαφωνίας και με μια ιδεολογική διευκρίνιση σχετικά με τους όρους “συγκριτική εκπαίδευση” και “συγκριτική μέθοδος” στην εκπαίδευση. Ακολουθεί η άποψη των θεμελιωτών- οι γνώμες των Julien, Bereday, King, Holmes Noah και Eckstein σχετικά με την μέθοδο.

Συνεπώς, η ποικιλία των θεμάτων σύγκρισης, τα επίπεδα σύγκρισης και τα παραδείγματα στη σύγχρονη Συγκριτική Παιδαγωγική είναι τα καίρια ζητήματα προβληματισμού και συζήτησης. Στο παρόν άρθρο μάλιστα υποστηρίζουμε ότι κάθε ένα από αυτά δηλώνει και ιδιαίτερες μεθοδολογικές προτιμήσεις. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την διατύπωση της ανάγκης για επεξήγηση/ερμηνεία των δυνατοτήτων της κάθε μεθόδου στην Συγκριτική Παιδαγωγική.

1. Συγκριτική Παιδαγωγική: Μέθοδος ή Επιστημονικός Τομέας;

Υπάρχει μια παλιά διαφωνία για το αν η Συγκριτική Παιδαγωγική είναι μία μέθοδος ή μια επιστήμη/ επιστημονικός τομέας (Barnard, 1984, σσ. 258-259, Stone, 1981, σελ. 49). Η διαφωνία αυτή συνδέεται στενά με τις διαφορετικές απόψεις για το αν η Συγκριτική Παιδαγωγική είναι μια επιστημονική έρευνα (Κοινωνιολογία, Οικονομία, Δημογραφία, Πολιτικές Επιστήμες, Ανθρωπολογία και άλλες Κοινωνικές Επιστήμες), ή μια εμπειρική επιστήμη που εξετάζει υποθέσεις ή την κοινωνική- εκπαιδευτική αλληλεξάρτηση (Καζαμίας-Καλογιαννάκη, 2003, σσ. 7-24, Μπουζάκης - Κουστουράκης, 2001, σσ. 57-92, Ματθαίου, 2000). Η διαφορά απόψεων οδήγησε την CESE (Ευρωπαϊκή Εταιρεία Συγκριτικής Παιδαγωγικής) να χωριστεί σε δύο «στρατόπεδα», κατά τη διάρκεια του ιδρυτικού της συμβουλίου στην Χάγη, στις Κάτω Χώρες, το 1963 (Barnard, 1984, σελ. 259).

Πάντως η κριτική που ασκείται όσον αφορά το εάν η Συγκριτική Παιδαγωγική είναι μια μέθοδος συνήθως περιστρέφεται γύρω από τα επιχειρήματα ότι όλη η συλλογή της βιβλιογραφίας σχετικά με την Συγκριτική Παιδαγωγική (που περιλαμβάνεται στην έρευνα, βιβλία επιστημονικά περιοδικά, εργασίες που παρουσιάζονται σε συνέδρια, κ.λπ.) περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από μια μέθοδο ή την εφαρμογή μιας μεθόδου. Για να θεωρηθεί λογικό, ο ισχυρισμός ότι η Συγκριτική Παιδαγωγική είναι μια μέθοδος, θα πρέπει να συμπληρώνεται από την ατεκμηρίωτη θέση ότι κάθε μέθοδος της εκπαιδευτικής έρευνας θα πρέπει να έχει την δική της υποδομή όσον αφορά τα επιστημονικά περιοδικά, τις επιστημονικές οργανώσεις, τους ειδικευμένους επιστήμονες κ.λ.π. και να είναι τόσο εκτεταμένη όσο η Συγκριτική Παιδαγωγική. Και ότι η συγκριτική μέθοδος δεν εφαρμόζεται μοναδικά και αποκλειστικά στην Συγκριτική Παιδαγωγική.

Από την άλλη άποψη, οι προσπάθειες να αποδειχθεί ο ισχυρισμός ότι η Συγκριτική Παιδαγωγική αποτελεί μια επιστήμη/ επιστημονικό τομέα, έχει αντιμετωπίσει πληθώρα συζητήσεων (βλέπε Heath, 1958, Manzon, 2007- 1, Mason, 2008). Σ' αυτή τη συζήτηση οι ειδικοί της Συγκριτικής Παιδαγωγικής Noah και Eckstein (1969) υποστηρίζουν ότι για να εξασφαλίσει η Συγκριτική Παιδαγωγική μια ασφαλή θέση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές σπουδές θα πρέπει να συγκεκριμενοποιήσει τον χώρο της και τις μεθόδους της ξεκάθαρα. Αυτό θα είναι το σημείο που θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο επόμενο τμήμα της παρούσας μελέτης.

2. Τι είναι η Συγκριτική Παιδαγωγική και ποια είναι η μέθοδός της;

Υπάρχει μια πληθώρα από ορισμούς για την Συγκριτική Παιδαγωγική (Wilson, 1994, σελ. 480). Η Συγκριτική Παιδαγωγική συχνά περιγράφεται σαν ένας ευρύς επιστημονικός χώρος (βλέπε Hills ed. 1990, 2. Wilson, 1994, σελ. 480, Bereday, 1957, σελ. 13) ή ένας

εκλεκτικός τομέας με ρυθμιζόμενα όρια και περίγραμμα που είναι δύσκολο να καθοριστεί (Erstein & Carroll, 2005, σελ. 62). Επομένως δεν υπάρχει ένας παγκοσμίως αποδεκτός ορισμός. Ο παρακάτω ορισμός που έχει προταθεί από τον Stone περιλαμβάνει την ουσία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Η Συγκριτική Παιδαγωγική, λοιπόν, έχει μια τριπλή θέαση όσον αφορά την εκπαίδευση.

- Μία που αφορά συστήματα: Η Συγκριτική Παιδαγωγική μελετά την μάθηση και την διδασκαλία συστημάτων/ κοινοτήτων/ οικοσυστημάτων.
- Μια θεώρηση κοινωνικού πλαισίου. Η Συγκριτική Παιδαγωγική μελετά κάθε σύστημα μάθησης- εκπαίδευσης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Μια συγκριτική άποψη: διαφορετικές εκπαιδευτικές κοινότητες συγκρίνονται σε σχέση με το κοινωνικό τους πλαίσιο για να φανούν εντονότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις / αλληλεπιδράσεις αλλά και οι δομές και τα πλαίσια.

Για να γίνουν ακόμα πιο πολύπλοκα τα πράγματα, οι μελέτες μεμονωμένων περιπτώσεων (δηλαδή εκεί που δεν υπάρχει ξεκάθαρη σύγκριση ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις), επίσης μπορούν να θεωρηθούν σαν Συγκριτική Παιδαγωγική. Παρόλο που αυτό αποτελεί μια προφανή άρνηση της σύγκρισης στη Συγκριτική Παιδαγωγική, οι συγκριτολόγοι συχνά προβάλλουν αρκετούς λόγους, γιατί οι μελέτες ενός μόνο τμήματος θεωρούνται συγκριτική έρευνα. Επιπλέον, αυτές οι μελέτες συνεισφέρουν στην ενίσχυση της γνώσης της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα πλαίσια και συνδέονται στενά με τις γενικές ιδέες και αντιλήψεις που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Η αξία τους επίσης συνδέεται με την βελτίωση και την τροποποίηση της υπάρχουσας θεωρίας και τη δημιουργία μιας καινούργιας θεωρίας σε περίπτωση που το υπάρχον πλαίσιο/ υποδομή αποδειχθεί ανεπαρκές (Arnove, 2001, σελ. 496).

Η μέθοδος της Συγκριτικής Παιδαγωγικής λοιπόν συνεπάγεται (την άμεση και έμμεση) σύγκριση της μιας εκπαιδευτικής κοινότητας με την άλλη. Αυτή, όμως, είναι η γενική ενωτική μέθοδος της Συγκριτικής Παιδαγωγικής Έρευνας. Κατά την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας, οι μελετητές της Συγκριτικής Παιδαγωγικής χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό από μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες, ανάλογα με το θέμα και με το επίπεδο της σύγκρισης και της παραδειγματικής σχέσης του ερευνητή. Η ποικιλία των θεμάτων και το επίπεδο της σύγκρισης, όπως επίσης και το φάσμα των παραδειγμάτων στην Συγκριτική Παιδαγωγική, θα συζητηθεί αργότερα, αλλά πριν γίνει αυτό, το ενδιαφέρον θα μετατοπιστεί στην παρούσα μελέτη πρώτα στις βελτιώσεις και στην λειτουργικότητα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής μεθόδου από τους ιδρυτές της.

3. Απόψεις / θέσεις των ιδρυτών της Συγκριτικής Παιδαγωγικής

Jullien

Στα 1817 ο Marc- Antoine Jullien (1775-1848) έγραψε τη μελέτη « Σχεδιάγραμμα και προκαταρκτικές απόψεις ενός έργου για τη Συγκριτική Παιδαγωγική» (επανεκδόθηκε από τον Fraser, 1964). Ο Jullien ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο “Συγκριτική Παιδαγωγική” και θεωρείται ο πατέρας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (Καλογιαννάκη, 2002). Το βιβλίο του Jullien αποτελείται από δύο τμήματα. Το πρώτο μέρος προτείνει και προωθεί

την δημιουργία μιας διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση από πολλές χώρες μέσω ενός ερωτηματολογίου. Αυτή η επιτροπή θα αναλύει επίσης και θα ταξινομεί αυτά τα δεδομένα και βάση αυτών θα παρουσιάσει προτάσεις για την βελτίωση της εκπαίδευσης και την συγκρότηση ενός επιστημονικού περιοδικού σε πολλές γλώσσες για την διάδοση της εκπαιδευτικής έρευνας. Το δεύτερο μέρος του βιβλίου παρουσιάζει εκτεταμένα παραδείγματα αυτού του ερωτηματολογίου.

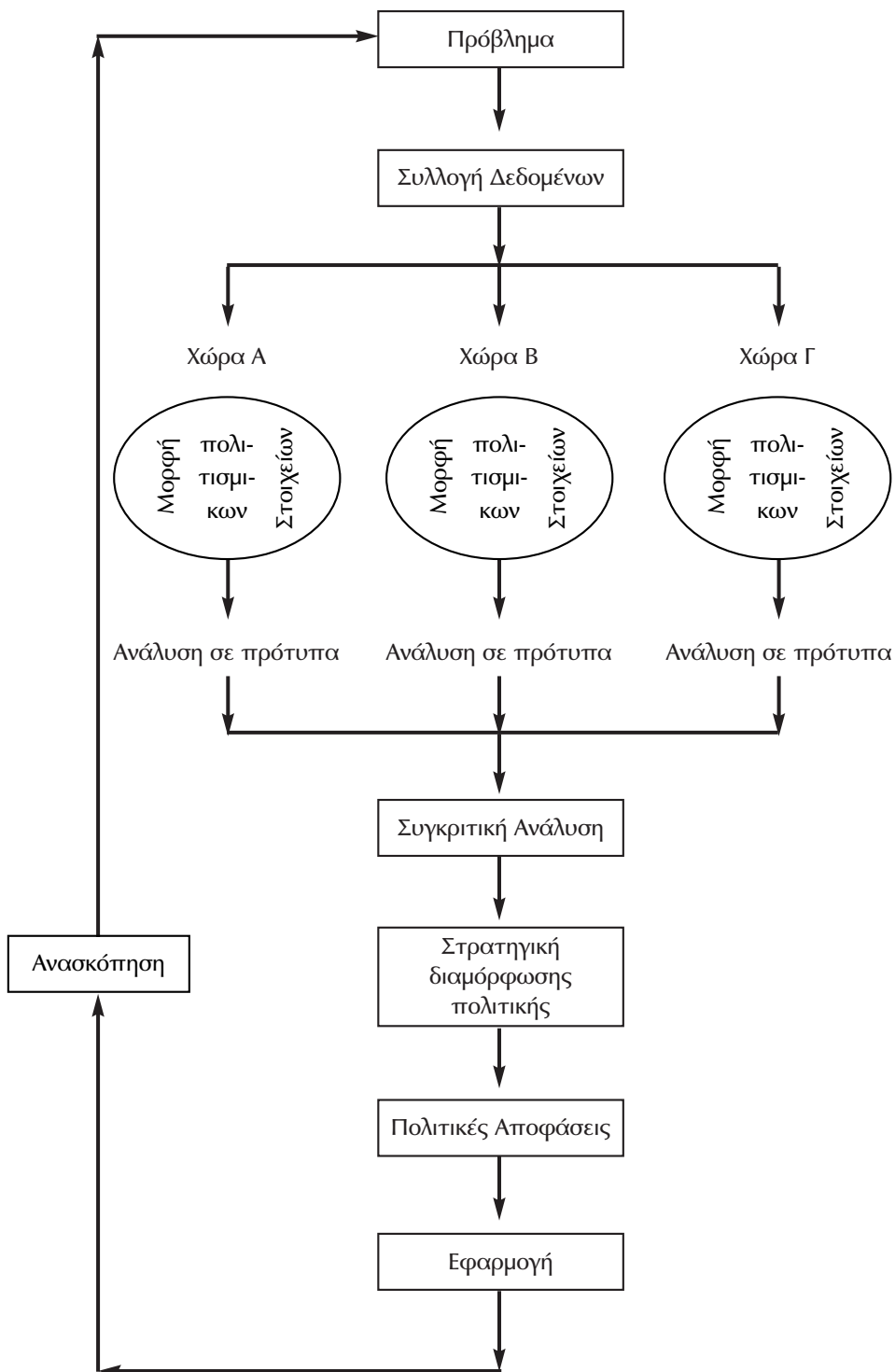
Bereday

Στο βιβλίο του «Η Συγκριτική Μέθοδος στην Εκπαίδευση» (1964) ο George Z. F. Bereday (1920- 1983) παρουσιάζει τις απόψεις του για την μέθοδο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (Bereday, 1964). Προτείνει μάλιστα μια μέθοδο που αποτελείται από τέσσερα στάδια:

- Στάδιο 1 - Περιγραφή: Περιγράφονται τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών στις οποίες εστιάζεται η έρευνα.
- Στάδιο 2 - Ερμηνεία: Ερμηνεύονται τα στοιχεία εκείνα των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τους παράγοντες που τα διαμορφώνουν, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η οικονομία, τα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα.
- Στάδιο 3 - Αντιπαραβολή ή αρχική σύγκριση: ο ερευνητής καθορίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές από τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει και με βάση αυτά διαμορφώνει τις υποθέσεις της μελέτης του.
- Στάδιο 4 - Κατάλληλη σύγκριση: Γίνεται η επαλήθευση των υποθέσεων.

King

Ο Edmund J. King (1914-2002) θεωρούσε ότι η Συγκριτική Παιδαγωγική είναι ένα εργαλείο που βοηθά στη δημιουργία της εκπαιδευτικής πολιτικής και επομένως στο βιβλίο του «Συγκριτικές μελέτες και Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές αποφάσεις» αναπτύσσει την παρακάτω μεθοδολογία



Holmes

Όπως και ο King, το ίδιο και Braian Holmes (1910-1993) υπογραμμίζει την αξία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, στο βιβλίο του «*Προβλήματα στην Εκπαίδευση: μια συγκριτική προσέγγιση*», αντικατοπτρίζεται το ενδιαφέρον του Holmes για τη μεθοδολογία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και τις προειληθείσεις του σχετικά με την χρησιμότητά της για την προσέγγιση και λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Ο Holmes επηρεάστηκε από τις φιλοσοφικές ιδέες του John Dewey και του Karl Popper και χρησιμοποίησε τα στάδια της αναλυτικής σκέψης σαν στάδια στην διαδικασία της έρευνάς του:

1. Εμπειρία ενός προβλήματος,
2. Υπόθεση ή διαμόρφωση λύσης,
3. Ανάλυση προβλημάτων ή Ανάλυση,
4. Ανάλυση ή συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου,
5. Λογικά συμπεράσματα των συνεπειών,
6. Πρακτική (εμπειρική) επαλήθευση.

Ο Holmes επίσης επηρεάστηκε από την φιλοσοφία του Popper σχετικά με τον κριτικό διϊσμό (διαχωρισμός ανάμεσα φυσικών και κανονιστικών νόμων). Σύμφωνα με τον Holmes, οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον έχει έναν αριθμό από σχετικά μόνιμα χαρακτηριστικά τα οποία με περίπου όμοιο τρόπο όπως θα μπορούσαν να βρεθούν στο φυσικό περιβάλλον το οποίο υπακούει στους φυσικούς νόμους. Η λειτουργία των κοινωνικών θεσμών αντικατοπτρίζει την ύπαρξη κοινωνιολογικών νόμων και επειδή γίνεται αυτό, επιτρέπει στην «επιτήμη της εκπαίδευσης» να λειτουργεί μέσα από προβλέψεις.

Noah και Eckstein

Στη μελέτη τους «*Προς μια επιστήμη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής*» οι Harold J. Noah και Max A. Eckstein (1969) υποστηρίζουν τη μέθοδο των φυσικών επιστημών για την έρευνα στην Συγκριτική Παιδαγωγική. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

1. Αναγνώριση του προβλήματος,
2. Διαμόρφωση της υπόθεσης,
3. Εμπειρική έρευνα (σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας),
4. Επιλογή τομέων ή απόψεων για σύγκριση,
5. Συλλογή πληροφοριών,
6. Επεξεργασία δεδομένων,
7. Συνέπειες αποτελεσμάτων: η εξέταση της υπόθεσης και η διαμόρφωση της θεωρίας στην Συγκριτική Παιδαγωγική για να δημιουργηθεί ένας «χάρτης» των σχέσεων μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης.

Καζαμίας

Τελευταία, στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής έχει προταθεί/ υποστηριχθεί από τον Ανδρέα Καζαμιά μια αναθεωρημένη μορφή του «ιστορείν» στην επιστήμη αυτή. Πρόκειται για το συνδυασμό ιστορίας και κοινωνικής θεωρίας δίνοντας στον συγκριτολόγο την ευκαιρία να λαμβάνει υπόψη του την ιστορική πραγματικότητα και να βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ερμηνεία (όχι στην πρόβλεψη των εκπαιδευτικών πραγμάτων) και να

μπορεί να χρησιμοποιεί κοινωνικές θεωρίες και έννοιες για να οριοθετεί τα ερμηνευτικά του πλαίσια. Ο Καζαμίας με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά υποστηρίζει την «επανακάλυψη» της ιστορικής διάστασης στη Συγκριτική Παιδαγωγική την οποία μάλιστα χαρακτηρίζει και ως «ανθρωπιστική επιστήμη» που προσεγγίζει την πολιτική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχοντας ως «παράδειγμα» σύγκρισης τον «άνθρωπο-πολίτη» (Kazamias, 2001, Καζαμίας, 2002, Καζαμίας-Καλογιαννάκη, 2003).

4. Θέματα Σύγκρισης

4.1. Τομείς σύγκρισης

Παραδοσιακά, οι συγκριτικές αναλύσεις στην εκπαίδευση εστιάζονται σε γεωγραφικές περιοχές σαν μονάδες σύγκρισης (Manton, 2007-2, σελ. 85), ιδιαίτερα μάλιστα στο κράτος σαν την πιο κυρίαρχη μονάδα στις αναλύσεις. Το δεύτερο, τουλάχιστον στην πιο κλασική του μορφή (βλέπε Wollhuter, 2001, σσ. 7- 10), αποτελεί μια συστηματική ανάλυση των εθνικών πλαισίων (των παραγόντων δηλαδή εκείνων που διαμορφώνουν το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η οικονομία, η δημογραφία, η γεωγραφία, η τεχνολογική ανάπτυξη, το πολιτικό σύστημα, το κοινωνικό σύστημα, και άλλα), τα οποία ακολουθούνται από μια συστηματική ανάλυση των συστατικών του κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (αναφερόμαστε σ'αυτά παρακάτω).

Ενώ η μελέτη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας απαραίτητα περιλαμβάνει μια χωρική διάσταση, υπάρχει πρόσφατα μια τάση απομάκρυνσης από τις γεωγραφικές οντότητες σαν το κύριο κανόνα κατάταξης (για θέματα όπως η σύγκριση χρόνων, πολιτισμών, κ.ά.), όπως επίσης και προσπάθειες να μετακινηθούμε από το κράτος σαν μονάδα ανάλυσης σε μεγαλύτερες μονάδες ανάλυσης (εργασιακό σύστημα, υπερ- ηπειρωτικό και υπερεθνικό σύστημα κ.λπ.) και μικρότερες μονάδες ανάλυσης (υπο- εθνικό σύστημα, ιδρύματα, σχολική τάξη, άτομο κ.λπ.).

Η παγκοσμιοποίηση έχει αναγκάσει κάποιους συγκριτολόγους να προτείνουν μια αλλαγή σε ευρύτερα επίπεδα ανάλυσης (για παράδειγμα Bray, 2003, Jarvis 2000). Ταυτόχρονα, άλλοι μελετητές δίνουν προσοχή σε μικρότερα επίπεδα αναλύσεων, όπως οι σχολικές τάξεις (για παράδειγμα Stenhouse). Το άλλοτε πανίσχυρο κράτος έχει χάσει την δύναμή του τα τελευταία χρόνια και ο έλεγχος έχει μετατοπιστεί σε δύο διαφορετικές/ αντίθετες κατευθύνσεις: σε μεγαλύτερα (υπερ- εθνικά/ τοπικά και παγκόσμια) επίπεδα και σε μικρότερα επίπεδα (αποκέντρωση, επικέντρωση, ενδυνάμωση μειονοτικών ομάδων). Αυτό έχει οδηγήσει στην ανάγκη διεύρυνσης του επίκεντρου της Συγκριτικής Παιδαγωγικής από την κυριαρχία του κράτους στον συνυπολογισμό μεγαλύτερων αλλά και μικρότερων επιπέδων στο πεδίο της σύγκρισης.

4.2. Συστήματα σύγκρισης

Παραδοσιακά η βιβλιογραφία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής παρουσίαζε συγκεντρωτικές/περιεκτικές μελέτες ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων, ειδικά δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα. Δύο κλασικά έργα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής θεωρούνται: το έργο «Μελέτες στην Συγκριτική Παιδαγωγική» (1933) του Kandel που εστιάζεται σε έξι εκπαιδευτικά συστήματα και «η Συγκριτική Παιδαγωγική: μια μελέτη των εκπαιδευτικών παραγόντων και παραδόσεων» (1949) του Nicholas Hans περιστρέφεται γύρω από την ανάλυση των

τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων της Αγγλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών, της Γαλλίας και των Σοσιαλιστικών Ρωσικών Δημοκρατιών. Οι Bray και Kai (2007, σελ. 123) αναφέρουν τα παρακάτω παραδείγματα πιο πρόσφατων εκδόσεων, οι οποίες συνεχίζουν την παράδοση της σύγκρισης εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. «*Τα συγκριτικά εκπαιδευτικά συστήματα*» των Ignas και Corsini (1981), «*Η συγκριτική εκπαίδευση και τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης*» του Postlethwaite (πρώτη έκδοση 1988, δεύτερη έκδοση 1995) και «*Τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυσσόμενων χωρών: προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*» (2000) των Steyn και Wolhunter.

Ενώ έχει παρατηρηθεί πρόσφατα μια μετακίνηση από τη σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων σε ένα γενικό πλαίσιο (προς την σύγκριση θεμάτων ή χρόνων για παράδειγμα), οι μελετητές της Συγκριτικής Παιδαγωγικής φαίνεται να ενδιαφέρονται για τη μετακίνηση από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε μικρότερες και μεγαλύτερες μονάδες οι οποίες δεν παύουν να αποτελούν ένα είδος συστήματος. Ακόμα και η μελέτη μιας τάξης αντιμετωπίζει αυτήν την τάξη σαν μια κοινότητα διδασκαλίας- μάθησης ή ένα σύστημα. Επιπλέον η Συγκριτική Παιδαγωγική μελέτη θα τοποθετούσε μια τέτοια τάξη μέσα στο σχολικό σύστημα και μέσα στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.3. Χρόνοι Σύγκρισης

Ο Sweeting (2007, σελ. 147) υπογραμμίζει το γεγονός ότι κατά καιρούς στο παρελθόν οι συγκριτολόγοι είχαν στραφεί σε μια πιο ιστορικο- συγκριτική έρευνα. Στις αρχές του αιώνα μας δημιουργήθηκε και πάλι αυτή η ανάγκη για ιστορικο-συγκριτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις από έγκριτους συγκριτολόγους όπως ο Keith Watson και ο Ανδρέας Καζαμίας (βλέπε Sweeting, 2007, σελ. 148).

Ο Sweeting (2007, σσ. 159- 168) διαχωρίζει τρεις δομές για τους χρόνους σύγκρισης: το διαχρονικό, το συγχρονικό και το ημι-συγχρονικό. Ο πρώτος, η διαχρονική ανάλυση είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος. Η κύρια βάση της οργάνωσής του είναι χρονολογική. Οι συγχρονικές αναλύσεις παρουσιάζουν στατικά στιγμιότυπα. Η τρίτη μορφή, η ημι-συγχρονική, περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία υβριδικών των δύο πρώτων τύπων.

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός τύπος συγχρονικής μελέτης είναι “ρηξικέλυτες αλλαγές”. Ο Cowen (1996, σσ. 163- 165, 2000, σελ. 338, 2002, σελ. 422) καθιέρωσε τον όρο “ρηξικέλυτες αλλαγές” στη Συγκριτική Παιδαγωγική, τον οποίο χρησιμοποιούν και άλλοι συγκριτολόγοι (για παράδειγμα ο Alexander, 2001, σελ. 507, Steiner- Khamsi & Stolpe, 2004, σσ. 29- 53, Καζαμίας, 2001). Ο Cowen (2000, σελ. 338) ορίζει την “ρηξικέλυτη αλλαγή” σαν την ταυτόχρονη κατάρρευση και επαναδόμηση:

1. των κρατικών μηχανισμών,
2. των συστημάτων κοινωνικής και οικονομικής διαστρωμάτωσης,
3. την πολιτική οραμάτων για το μέλλον,
4. της εκπαίδευσης που αναλαμβάνει ένα κύριο συμβολικό και εποικοδομητικό ρόλο σ’ αυτές τις κοινωνικές διαδικασίες του παρελθόντος και του επαναπροσδιορισμού του μέλλοντος.

4.4. Η Σύγκριση Πολιτισμών

Στο παρελθόν, όπου τα σύνορα των εθνών ήταν παράλληλα τα σύνορα των πολιτισμών, η γενική πεποίθηση ήταν ότι η Συγκριτική Παιδαγωγική μελετά τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Το κάθε εθνικό πλαίσιο όριζε ένα συγκεκριμένο ομοιογενές πολιτιστικό πλαίσιο.

- Πρόσφατα όμως η Συγκριτική Παιδαγωγική λαμβάνει υπόψη τις παρακάτω τάσεις:
- Την κατάργηση των γεωγραφικών συνόρων ανάμεσα στους πολιτισμούς, καθώς άνθρωποι από διαφορετικές πολιτισμικές καταγωγές ζουν σε στενή κοινότητα μεταξύ τους (βλέπε Steyn & Wolhunter 2000, σσ. 32- 33).
 - Την αύξηση της πολυπολιτισμικότητας- δηλαδή η απόδοση θετικής αναγνώρισης της πολιτισμικής γλωσσικής, θρησκευτικής ποικιλίας και τα δικαιώματα των μειονοτήτων.
 - Την φιλοσοφία του μεταμοντερνισμού με την απόρριψη των γενικών θεωριών και την υποστήριξη του συνδυασμού θεωριών (βλέπε Rust, 1996).

Αυτές οι τάσεις μαζί με τις διαφορές που παρατηρούνται στις συγκριτικές μελέτες μετά τις 11/9 (βλέπε Nellis ed. 2003) προκάλεσαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην Συγκριτική Παιδαγωγική (η λέξη κουλτούρα χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια των κοινών εννοιών και τρόπου ζωής (Mason, 2007, σελ. 62). Ο ρόλος της θεωρείται ότι είναι να επεξηγή την εμπειρία των ατόμων, σαν μέλη συγκεκριμένων πολιτιστικών ομάδων όσον αφορά συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια εκπαιδευτικά ιδρύματα και συνθήκες. Με την προσοχή στραμμένη προς την εκπαίδευση, η συζήτηση εντοπίζεται κυρίως προς τη μάθηση και πώς αυτή μπορεί να διευκολυνθεί σε σχέση με την διδασκαλία και προς τα αποτελέσματα της μάθησης παρά της διδασκαλίας. Οι μελέτες της Συγκριτικής Παιδαγωγικής έχουν γίνει πιο ατομικές, δηλαδή εστιάζονται σε ένα θέμα μόνο. Τα θέματα έρευνας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- Εκείνα που ασχολούνται με τις κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την εκπαίδευση: εκείνα δηλαδή που έχουν να κάνουν με τις διαμορφωτικές δυνάμεις συνολικά, γεωγραφικοί παράγοντες, δημογραφικοί παράγοντες, τεχνολογία, γλώσσα, πολιτιστικές δυνάμεις, κοινωνικές δυνάμεις, οικονομία, πολιτικοί παράγοντες, θρησκευτικοί/ φιλοσοφικοί παράγοντες, ιστορία, ψυχολογικοί παράγοντες, βιολογικοί παράγοντες, μορφογεννητικοί παράγοντες, συστήματα εκπαίδευσης άλλων χωρών, διεθνής βοήθεια και παγκόσμιες δυνάμεις.
- Εκείνα που ασχολούνται με τομέις του εκπαιδευτικού συστήματος: το σύστημα γενικά, η εκπαιδευτική πολιτική, οι στόχοι, ο σχεδιασμός, η διεύθυνση και ο χειρισμός εκπ/κών θεμάτων, η χρηματοδότηση, το είδος και η δομή του θεσμού, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, η αξιολόγηση, η επιτυχία, οι ποιότητες, οι δάσκαλοι, οι μαθητές, η γλώσσα διδασκαλίας, η κοινωνική δυναμική/ σχολική κουλτούρα, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για μαθητές με ειδικές ανάγκες, εξωσχολικές δραστηριότητες, μέθοδοι διδασκαλίας, υπηρεσίες στήριξης, υποδομή, συμμετοχή των γονέων, σχολικά βιβλία, έρευνα, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.
- Θέματα για την επίδραση της εκπαίδευσης στη κοινωνία: γενική, δημογραφική, τεχνολογική, γλωσσική, πολιτιστική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική, ηθική, θρησκευτική, φιλοσοφική και ψυχολογική.

5. Γεωγραφικό επίπεδο σύγκρισης

5.1. Κόσμος (σύστημα)

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της σημερινής εποχής είναι η παγκοσμιοποίηση. Με τα σύνορα των κρατών να γίνονται πολύ μικρά και ευάλωτα στην επίθεση της τεχνολογίας, με την επικοινωνία και τις δυνάμεις της διεθνούς οικονομικής ενοποίησης, διαμορφώνεται

πλέον μια διεθνής κοινότητα με ιδιαίτερη δυναμική και στόχους. Θέματα της σημερινής εποχής, όπως τα ναρκωτικά, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η οικολογική κρίση, η νέα μορφή τρομοκρατίας, ακόμα και οι κανονισμοί της ναυσιπλοΐας και αεροπλοΐας, αλλά και ο πόλεμος και η ειρήνη απαιτούν μια διεθνή προσέγγιση. Στην Συγκριτική Παιδαγωγική δύο διαφορετικά παραδείγματα προσεγγίζουν την εκπαίδευση από μια παγκόσμια προσέγγιση: η θεωρία του εκσυγχρονισμού και η θεωρία της εξάρτησης.

Η θεωρία του εκσυγχρονισμού υποστηρίζει ότι οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πετύχουν οικονομική, πολιτική και κοινωνική εξέλιξη (δηλαδή θα έρθουν στο ίδιο σημείο με τα ανεπτυγμένα κράτη της Δύσης) και ότι η εκπαίδευση είναι το σημαντικότερο εργαλείο για τη διαμόρφωση μιας παραδοσιακής κοινωνίας σε μοντέρνα (Fagerlind & Saha, 1984, σελ. 9). Η θεωρία του εκσυγχρονισμού είναι το σημαντικότερο θεωρητικό πλαίσιο στην Συγκριτική Παιδαγωγική κατά την διάρκεια του 1960 και τις αρχές του 1970 (Kelly et al., 1982, σελ. 516).

Σύμφωνα πάλι με την θεωρία της εξάρτησης (επίσης η θεωρία αυτή είναι γνωστή και ως θεωρία «ανάλυσης παγκόσμιων συστημάτων» ή «νεο-αποικισμός»), οι πλούσιες βιομηχανοποιημένες χώρες κυριαρχούν στα οικονομικά και εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυσσόμενων χωρών με συνέπεια να συνεχίζονται οι ανισότητες στον Τρίτο Κόσμο και να μειώνεται η εξάρτηση των αναπτυσσόμενων χωρών από τις ανεπτυγμένες χώρες (βλέπε Arnoy, 1974, Altbach, 1982).

5.2. Υπερ- Ηπειρωτικό Επίπεδο

Οι δύο ενότητες του υπερ-ηπειρωτικού επιπέδου αποτελούν τα δύο τμήματα της διχοτομίας: αναπτυγμένες-αναπτυσσόμενες χώρες. Ως τέτοια ενότητα, οι αναπτυσσόμενες χώρες έχουν τραβήξει περισσότερο την προσοχή από τους μελετητές της Συγκριτικής Παιδαγωγικής απ' ό,τι οι αναπτυγμένες χώρες. Στο πλαίσιο αυτό τα θέματα μελέτης διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, βελτιώνοντας την ποιότητά της και τον ρόλο της στην οικονομική και πολιτική ανάπτυξη.

5.3. Ηπειρωτικό επίπεδο

Η Λατινική Αμερική φαίνεται είναι η μόνη Ήπειρος που έχει αναδειχθεί ως μια σημαντική περιοχή μελέτης στην έρευνα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ενώ για παράδειγμα η Ασία και η Βόρεια Αμερική δεν εμφανίζονται ως τέτοιες. Παλιότερες μελέτες στην Αφρική ολοκληρώθηκαν σε διάφορες χρονικές στιγμές, αλλά τα τελευταία χρόνια η Αφρική τείνει να χωρίζεται σε δύο χώρους μελέτης: την Υποσαχάρια Αφρική και την Σαχάρια Αφρική- η οποία συνήθως θεωρείται σαν μια ομάδα μαζί με τις χώρες της Μέσης Ανατολής (συνήθως αναφέρονται σαν Ισλαμικές ή Αραβικές χώρες).

5.4. Επίπεδο υπερ- εθνικό

Η δυτική Ευρώπη/ Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η πιο χαρακτηριστική περιοχή υπερ- εθνικού επιπέδου μελέτης στη Συγκριτική Παιδαγωγική και θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως τέτοια διότι είναι πολιτικά η παλιότερη και ισχυρότερη ομάδα χωρών, βλ. π.χ. τη Συνθήκη της Μπολόνιας για την Ανώτατη Εκπαίδευση, τα Προγράμματα Erasmus, Socrates, Eurocrats, και άλλα που επηρεάζουν την εκπαίδευση σημαντικά.

Όπως αναφέρθηκε, η Υποσαχάρια Αφρική έχει επίσης κάνει την εμφάνισή της στην βιβλιογραφία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής σαν μια υπερ- εθνική μονάδα ανάλυσης, αλλά αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί και από τις εκπαιδευτικές ομοιότητες ανάμεσα στις Υπο-

σαχάριας χώρας παρά από τις δυνάμεις εκείνες που επηρεάζουν την πολιτική και την υποδομή στην περιοχή.

5.5. Το κράτος

Η χώρα ή το κράτος ή το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παραδοσιακά υπήρξαν ενότητες που προσείλκυαν το ενδιαφέρον της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (βλέπε Bray & Kai, 2007, σελ. 123). Παραμένουν ακόμη σταθερά το κύριο κομμάτι της μελέτης, παρόλο που υπάρχει μια διογκούμενη πίεση με την έννοια ότι η δύναμη και η εποχή της παγκοσμιοποίησης απαιτούν μια ριζική αναθεώρηση των απόψεων και των σημείων εστίασης της Συγκριτικής Παιδαγωγικής σήμερα (βλέπε Bray, 2003). Ενώ το κράτος παραμένει μια ισχυρή διαμορφωτική δύναμη στην εκπαίδευση, η σημασία της σαν ένα επίπεδο ανάλυσης στην Συγκριτική Παιδαγωγική έχει δικαίως σχολιαστεί αρνητικά. Αυτή η κριτική περιστρέφεται κυρίως γύρω από την διαφορούμενη ιδέα του «εθνικού χαρακτήρα» (χρησιμοποιείται μαζί με το κράτος για την διαμόρφωση της εκπαίδευσης), και γύρω από το πρόβλημα ότι το κράτος θεωρείται σαν ένα ομοιόμορφο και ισομορφικό πεδίο και την άρνηση διεθνών δυνάμεων στην διαμόρφωση της εκπαίδευσης (για παράδειγμα διεθνή σχολεία που λειτουργούν πέρα από τα εθνικά όρια) (Bray & Kai, 2007, σσ. 123- 144).

5.6. Επίπεδο υποεθνικό

Όταν η γεωγραφική μονάδα μελέτης είναι σε επίπεδο υπο-εθνικό, μπορεί να είναι είτε επαρχία, πολιτεία, ή σχολική περιοχή ή ακόμα και μια πόλη.

5.7. Ίδρυμα

Η εμφάνιση μελέτης σε επίπεδο ιδρυμάτων και σε ακόμα μικρότερα επίπεδα έρευνας έχει στενή σχέση με την εμφάνιση των «μικροπαραδειγμάτων» στη Συγκριτική Παιδαγωγική (βλ. τη μελέτη θεμάτων, όπως η οργάνωση της κουλτούρας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κλ.π).

5.8. Σχολική τάξη

Η θεώρηση της σχολικής τάξης σαν μονάδα/ενότητα μελέτης είναι χαρακτηριστική των μικροπαραδειγμάτων που προαναφέραμε, όπως η εθνομεθοδολογία, καθώς και θεμάτων όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας ή η κοινωνική δυναμική στις τάξεις. Ένα παράδειγμα αποτελεί η μελέτη του Van Rusf (1973) για τον έλεγχο/αξιολόγηση των δασκάλων στα σχολεία.

5.9. Άτομο

Εδώ έχουμε να κάνουμε με το παράδειγμα της φαινομενολογίας το οποίο εστιάζεται στις εμπειρίες του κάθε ατόμου σε διάφορες καταστάσεις, όπως στις σχολικές τάξεις και στα σχολεία και στο πώς αυτό το άτομο εξηγεί/ερμηνεύει αυτές τις εμπειρίες (π.χ. Plunkett, 1978).

5.10. Σύγχρονη Παραδειγματική Ποικιλία και Μέθοδος

Ένα «παράδειγμα» θα μπορούσε να οριστεί σαν ένας τρόπος με τον οποίο η επιστημονική κοινότητα αντιλαμβάνεται έναν τομέα μελέτης, αναγνωρίζει κατάλληλα προβλήματα για μελέτη και έρευνα και καθορίζει αποδεκτές αντιλήψεις/ιδέες και μεθόδους. Μέχρι το τέλος του 1960 υπήρχε ανάμεσα στους Συγκριτολόγους ευρεία ομοφωνία σχετικά με αυτά τα θέματα: μέχρι το 1960 η ιδιογραφική μέθοδος περιγραφής ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού συστήματος και η ερμηνεία του με βάση το πλαίσιο υποδομής του διαδέχτηκε το 1960 από

παραδείγματα στενά συνδεδεμένα με τον δομικό λειτουργισμό, τη θεωρία συστημάτων, τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και την θεωρία του εκσυγχρονισμού (Wolhunter, 2007, σελ. 7).

Το 1970 ήταν η δεκαετία κατά την οποία εμφανίστηκαν μια σειρά από παραδείγματα. Η πρώτη σειρά αντιδράσεων στα παραδείγματα του 1960 ήταν τα αντικρουόμενα παραδείγματα, δηλαδή τα παραδείγματα της κοινωνικοοικονομικής αναπαραγωγής, της πολιτιστικής αναπαραγωγής, ο φεμινισμός και η θεωρία εξάρτησης (Wolhunter, 2007, σελ. 8). Ένα δεύτερο μέτωπο αντίδρασης κατά των δύο αντικρουόμενων παραδειγμάτων και των παραδειγμάτων του 1960 ήταν το παράδειγμα της εθνομεθοδολογίας και της φαινομενολογίας. Οι υποστηρικτές των μικροπαραδειγμάτων επιζητούν μια αλλαγή σκοπιάς: μετάβαση από την ανάλυση των δομών σε μακροεπίπεδο (εθνικά συστήματα και παγκόσμια συστήματα) σε μικροεπίπεδο (αυτό που συμβαίνει μέσα στα σχολεία και στο μυαλό των ατόμων).

Κατά το 1980 η Συγκριτική Παιδαγωγική μπήκε στην φάση της ετερογέννησης, όπως την αποκαλεί ο Paulsto (1997). Η προηγούμενη φάση (1970), όταν οι συγκριτολόγοι βρίσκονταν σε μεθοδολογικές και επιστημολογικές διαμάχες, αντικαταστάθηκε από την φάση της ετερογέννησης ή την ανοχή της ποικιλίας ακόμη και την εκτίμησή της (Rust 1996, Wilson 1994, σσ. 450, 451, Arnone, 2001, σελ. 497, Psacharopoulos, 1990, σελ. 34, Masmann, 1990, σελ. 465). Αυτό το νέο πνεύμα βοηθήθηκε επιπλέον και από μια ποικιλία παραδειγμάτων στον τομέα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Μερικά από τα νέα παραδείγματα είναι ο πολιτιστικός ρασιοναλισμός, η κριτική εθνογραφία, η πολιτιστική “αναζωογόνηση”, ο εκσυγχρονισμός, η κοινωνική χαρτογράφηση, η πραγματιστική αλληλεπίδραση (Paulston, 1997, 1999).

Πάντως, συγκεκριμένα παραδείγματα στη Συγκριτική Παιδαγωγική έχουν ιδιαίτερες μεθοδολογικές προτιμήσεις, για παράδειγμα η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου με τη στατιστική μέθοδο, η φαινομενολογία με τις συνεντεύξεις και η εθνομεθοδολογία με την παρατήρηση.

6. Συμπέρασμα

Κατά τη διάρκεια της ιστορικής της εξέλιξης, η Συγκριτική Παιδαγωγική έχει διευρύνει τα θέματα μελέτης της, τα γεωγραφικά επίπεδα ανάλυσης και την ποικιλία των παραδειγμάτων της. Όπως κάθε θέμα μελέτης, επίπεδο ανάλυσης και κάθε παράδειγμα έχει τη δική του μεθοδολογική προτίμηση, η ποικιλία των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους Συγκριτολόγους έχει επίσης διευρυνθεί. Θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας πάντως ότι ο επιστήμονας θα πρέπει να περιγράψει την μέθοδο που χρησιμοποιεί για να φτάσει στη γνώση αλλά και το τι θεωρείται ακόμα απαραίτητο από τους Συγκριτολόγους που ερευνούν και επεξηγούν/ερμηνεύουν τις διαφορετικές επιστημονικές μεθόδους και τις δυνατότητές τους, τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητές τους για την έρευνα στην Συγκριτική Παιδαγωγική. Ο Rust et al (1999) στην πρόσφατη έρευνά του για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην επιστήμη αυτή παρουσιάζει τον προβληματισμό του για τη συλλογή γνώσης στο συγκεκριμένο πεδίο- προβληματισμοί που τίθενται και από πολλούς άλλους σύγχρονους μελετητές και ουσιαστικά θα καθορίσουν και τις νέες επιστημολογικές «κατασκευές» προετοιμάζοντας το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Alexander, R.J. (2001) Border crossings: towards a comparative pedagogy. *Comparative Education* 37(4), 507-523.
- Altbach, P.G. (1982) Servitude of the mind? Education, dependency and neocolonialism. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P. (eds.). *Comparative Education*. New York, Macmillan.
- Arnove, R.F. (2001) CIES Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions. *Comparative Education Review* 45(4), 477-503.
- Barnard, S.S. (1984) *Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde*. Durban, Butterworths.
- Bereday, G. Z. F. (1957) Some discussions of methods in Comparative Education. *Comparative Education Review* 1(1), 13-15.
- Bereday, G. Z. F. (1964) *Comparative Method Education*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Bray, M. (2003) Comparative Education in an era of globalization: evolution, mission and roles. *Policy Futures in Education* 1(2).
- Bray, M. & Kai, J. (2007) Comparing Systems. In: Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong, Comparative Education Centre, The University of Hong King, 123-144.
- Broadfoot, P. (1999) Not so much a context, more a way of life? Comparative Education in the 1990s. In: Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.). *Learning from comparing: new directions in comparative educational research*. Wallingford, Symposium Books, 21-31.
- Carnoy, M. (1974) *Education as cultural imperialism*. New York, David McKay.
- Cowen, R. (2000) Comparing futures or comparing parts. *Comparative Education* 36(3), 333-342.
- Cowen, R. (2002) Moments of time: a comparative note. *History of Education* 31(5), 413-423.
- Epstein, E.W. & Carroll, K.J. (2005) Abusing Ancestors: Historical Functionalism and the Postmodern Deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review* 49(1), 62-88.
- Fägerlind, I. & Saha, L.J. (1984) *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Oxford, Pergamon.
- Fraser, S. (1964) *Jullien's Plan for Comparative Education: 1816-1817*. Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications.
- Halls, W.D. (ed.). (1990) *Comparative Education: Current Issues and Trends*. London, Jessica Kingsley.
- Heath, K.G. (1958) Is Comparative Education a Discipline? *Comparative Education Review* 2(2), 31-32.
- Heymans, S. (1979) Comparative Education from an Ethnomethodological Perspective. *Comparative Education* 26.
- Holmes, B. (1965) *Problems in Education: A Comparative Education*. London, Routledge & Kezan Paul.

- Ignas, E. & Corsini, R. (eds.). (1981) *Comparative Educational Systems*. Itasca, F.E. Peacock Publishers.
- Jarvis, P. (2000) Globalization, the learning society and Comparative Education. *Comparative Education* 36.
- Καλογιαννάκη, Π. (2002) *Συγκριτική Παιδαγωγική: μια γαλλόφωνη προσέγγιση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Kandel, I.L. (1933) *Comparative Education*. Boston, New York, Houghton-Mifflin.
- Kazamias, A.M. (2001) Re-inventing the historical in Comparative Education: reflections on a protean episteme by a contemporary player. *Comparative Education* 37(4), 439-449.
- Καζαμιάς, Α. (2002) «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου: προβληματισμοί και σχεδίασμα», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, ΕΛ.Ε.Ι.Ε., 1/1.
- Καζαμιάς, Α., Καλογιαννάκη, Π. (2003) «Συγκριτική Παιδαγωγική: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα», *Επιστήμες Αγωγής* 1/2004 (7-24).
- Kelly, G.P., Altbach, P.G. & Arnove, R.F. (1982) Trends in Comparative Education. In: Altbach, P.G.; Arnove, R.F. & Kelly, G.P. (eds.). *Comparative Education*. New York, Macmillan.
- King, E.J. (1968) *Comparative Studies and Educational Decision*. London, Methuen.
- Manzon, M. (2007-1) Comparative Education as a Field. In: Popov, N., Wolhuter, C. C.; Leutwyler, B., Kysilka, M. & Cemetic, M. (eds.). *Comparative Education Teacher Training and New education Agenda*. Sofia, Bureau for Educational Services & Bulgarian Comparative Education Society, 9-16.
- Manzon, M. (2007-2) Teaching Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristics and Challenges. In: Wolhuter, C. C. & Popov, N. (eds.). *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide*. Sofia, Bureau for Educational Services, 111-128.
- Masemann, V.L. (1990) Ways of knowing: Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review* 34, 405-475.
- Mason, M. (2007) Comparative and Historical Perspectives on Culture and Education. In: Wolhuter, C.C. & Herman, H.D. (eds.) *New Comparative and History of Education Perspectives in Southern Africa*. (Proceedings of the 2006 Annual Conference of the Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES, African Sky Wilderness Beach Hotel, Wilderness, South Africa, 26-28 November 2006), 52-99.
- Mason, M. (2008) Methodological and substantive considerations in defining the identify and boundaries of the field of Comparative Education. In: Wolhuter, C.C. & Herman, H.D. (eds.) *Targets and Goals for Education in Africa (Proceedings of the 2007 SACHES, Southern African Comparative and History of Education Society, Conference, Mmelesi Lodge, Thaba Bosj, Lsotho, 20-22 July 2007)*. Potchefstroom, C.C. Wolhuter. Forthcoming.
- Ματθαίου, Δ. (2000 επανέκδ.) *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. & Κουστουράκης, Γ. (2001) «Επιστημολογικά Παραδείγματα στη Συγκριτική Παιδαγωγική: Σύγχρονες Τάσεις», *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, Gutenberg, 57-92

- Nelles, W. (ed.). (2002) *Comparative Education, Terrorism and HumanSecurity: From Critical Pedagogy to Peacebuilding?* New York, Palgrave-Macmillan.
- Noah, H.J. & Eckstein, M.A. (1969) *Toward a Science of Comparative Education*. London, Macmillan.
- Paulston, R.G. (1997) Comparative and international education: Paradigms and theories. In: Hüsen, T. & Postlethwaite, T.N. (eds.). *The international encyclopedia of education* (Second edition). Oxford, Pergamon.
- Paulston, R.G. (1999) Mapping Comparative Education after Postmodernity. *Comparative Education Review* 43(4), 438-463.
- Plunkett, D. (1978) Modernization, politics reappraised: The Kentucky mountains revisited and confrontational politics reassessed.
- Postlethwaite, T.N. (ed.). (1988) *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Postlethwaite, T.N. (ed.). (1985) *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. (Second Edition). Oxford, Pergamon Press.
- Psacharopoulos, G. Comparative Education: From theory to practice: Are you A:\neo* or B:*ist? *Comparative Education Review* 22(1), 134-142.
- Rust, V.D. (1973) Teacher control in pre-school Los Angeles, London and Frankfurt. *Comparative Education Review* 17, 11-25.
- Rust, V.D. (1996) From modern to postmodern ways of seeing social and educational change. In: Paulston, R.G. (ed.) *Social Cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. New York, Garland.
- Rust, V.D. (1999) From modern to postmodern ways of seeing social and educational change. In: Paulston, R.G. (ed.) *Social Cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. New York, Garland.
- Rust, V.D., Saumaré, A., Peseador, O. & Megumi, S. (1999) Research Strategies in Comparative Education. *Comparative Education Review* 43(1), 86-109.
- Steiner-Khamsi, G. & Stolpe, I. (2004) Decentralization and recentralization reform in Mongolia: tracing the swing of the pendulum. *Comparative Education* 40(1), 29-53.
- Stenhouse, L. (1979) Case study in Comparative education: particularity and generalization. *Comparative Education* 15(1), 5-10.
- Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. (eds.). (2000) *Education Systems of Emerging Countries: Challenges of the 21st Century*. Noordbrug, Keurkopie.
- Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. (eds.). (2008) *Education Systems: Challenges of the Twenty-First Century*. Noordbrug, Keurkopie. (υπό έκδοση).
- Stone, H.J.S. (1981) *Gemeenskaplikheid en Diversiteit: 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde*. Johannesburg, McGraw-Hill.
- Stoker, H.G. (1969) *Beginnels en Metodes in die Wetenskap*. Johannesburg, De Jong.
- Sweeting, A. (2007) Comparing times. In: Bray, M., Adamson, B.L., Mason, M. (eds.). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 145-163.
- Wilson, D.N. (1994) Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins:

- Preliminary genealogy of our twin fields. *Comparative Education Review* 38, 449-486.
- Wolhuter, C.C. 2001. Comparative Education: Some Considerations. *In: Steyn, H.J.; Steyn, S.C.; De Waal, E.A.S. & Wolhuter, C.C. The education system: Structure and issues.* Noordbrug, Keurkopie, 1-26.
- Wolhuter, C.C. (2007) The development of comparative education. *In: Wolhuter, C.C.; Lemmer, E. M. & De Wet, N.C. (eds.). Comparative Education: Education Systems and Contemporary issues.* Pretoria, J.L. van Schaik, 1-12.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΤΟ ΝΕΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Μένη Τσίγκρα
Νηπιαγωγός,
Δρ. στις Επιστήμες Αγωγής

Abstract

In this article, we examine critically, at first, the classical theories of socialization and development (Parsons and Piaget) that have determined the childhood research. We present, then, the theoretical principles that *interpretive perspectives* have introduced in the sociology of childhood and we focus on the *new paradigm of Sociology of Childhood*. We discuss its analytical tools, its theoretical perspectives and their connection with central theoretical issues of social theory: *social structural childhood, minority group child, socially constructed childhood and children as actors*. The main concern of the new paradigm is the emergence of the *childhood question* as one of the main issues of social theory.

Λέξεις κλειδιά

Παιδική ηλικία, νέο παράδειγμα, κοινωνική κατασκευή, δομή, δρων υποκείμενο, παιδική κουλτούρα, παιδικό ζήτημα.

0. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, στην κοινωνιολογική μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας συγκροτείται ένα νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1990): στο νέο παράδειγμα διατυπώνονται με σαφήνεια οι προβληματικές και τα ενδιαφέροντα που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια στη μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας, και τα οποία εστιάζονται: α) στην αποδόμηση των κλασικών θεωρητικών μοντέλων έρευνας της παιδικής ηλικίας β) στον επαναπροσδιορισμό των παλαιών και στην αναζήτηση νέων θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων και γ) στην ανάδειξη του παιδικού ζητήματος ως κεντρικού θεωρητικού ζητήματος της κοινωνικής θεωρίας.

Στο άρθρο αυτό, αρχικά θα εξετάσουμε κριτικά τα κλασικά θεωρητικά μοντέλα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού, κυρίως του Parsons και του Piaget, μοντέλα τα οποία έχουν προσδιορίσει, σε μεγάλο βαθμό, τον θεωρητικό λόγο για το παιδί και την παιδική ηλικία. Κατόπιν, θα αναφερθούμε στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις και στις νέες θεωρητικές αρχές που αυτές εισάγουν στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στο Νέο Παράδειγμα της Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και στις βασικές θεωρητικές κατευθύνσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο αυτό. Θα αναδείξουμε τα νέα αναλυτικά εργαλεία, τις νέες θεωρητικές αρχές στην διερεύνηση της παιδικής ηλικίας και την διασύνδεσή τους με κεντρικά θεωρητικά ζητήματα της κοινωνικής θεωρίας.

1. Μια κριτική των κλασικών θεωριών κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης

Η μελέτη της παιδικής ηλικίας επί πολλές δεκαετίες αποτελεί αντικείμενο της κλασικής θεωρίας κοινωνικοποίησης (Parsons)¹ και της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Piaget).² Τόσο η θεωρία κοινωνικοποίησης όσο και η αναπτυξιακή ψυχολογία χαρακτηρίζονται από το κοινό ενδιαφέρον να μελετήσουν την νοητική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί δεν μελετάται ως “αυτό που είναι” αλλά ως άτομο “υπό διαμόρφωση/εν τω γίνεσθαι” και στο πλαίσιο αυτό δεν ερευνάται η δράση του αλλά η διαδικασία ανάπτυξής του (Alanen, 1987, James & Prout, 1990). Η προσέγγιση αυτή, όπως θα δούμε παρακάτω, εγείρει σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με τον ορισμό του παιδιού, της παιδικής ηλικίας και τον προσδιορισμό της ως βιολογικής και κοινωνικής κατηγορίας.³

Σύμφωνα με τον Jenks (1982), στις κυρίαρχες κοινωνιολογικές ερμηνείες της παιδικής ηλικίας επικρατούν δυο απόψεις:

“Πρώτον, η πεποίθηση ότι το παιδί είναι διαφορετικό και ιδιαίτερο, και δεύτερο, η επιθυμία να ερμηνευθεί η ιδιαιτερότητα και η διαφορετικότητα με όρους τάξης (order) και καθολικότητας, κατηγορίες που συγκροτούν την κοινωμία των ενηλίκων.” (σελ. 10).

Οι παραπάνω απόψεις αποτελούν βασικές θέσεις τόσο στη θεωρία της κοινωνικοποίησης όσο και στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Η πεποίθηση στην ιδιαιτερότητα και διαφορά του παιδιού προϋποθέτει την παραδοχή ορισμένων κριτηρίων ή κατηγοριών που θεμελιώνουν και νομιμοποιούν την ιδιαιτερότητα και διαφορά του παιδιού.

Οι έννοιες της *φυσικότητας* (naturalness), της *καθολικότητας* (universality), και της *ορθολογικότητας* (rationality) αποτελούν τις βασικές έννοιες στην αναπτυξιακή ψυχολογία πάνω στις οποίες στηρίζεται το κυρίαρχο μοντέλο ερμηνείας της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού (James & Prout, 1990). Το παιδί παρίσταται ως φυσικός οργανισμός και η κανονικότητα της ανάπτυξής του συνδέεται με φυσικούς και απαραβίαστους νόμους. Οι τρεις αυτές θεμελιακές έννοιες συγκροτούν ένα μοντέλο σκέψης που η επίδρασή του επεκτείνεται, πέρα από τα όρια της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, στο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που συγκροτείται η ίδια η παιδική ηλικία. Στη βάση αυτή, τόσο τα παιδιά όσο και οι σχέσεις στις οποίες αυτά εμπλέκονται (π.χ. μητέρας - παιδιού) θεωρούνται φυσικές και καθολικές. Η προσέγγιση του παιδιού ως φυσικού οργανισμού και της ανάπτυξής του ως φυσικής διαδικασίας έχει ως συνέπεια να νοείται η παιδική ηλικία ως κατηγορία με καθολικά και ομοιογενή χαρακτηριστικά.

Επίσης, η πεποίθηση στην ιδιαιτερότητα και στη διαφορά του παιδιού προϋποθέτει ένα μέτρο σύγκρισης. Όπως έχει ήδη διαφανεί από τα παραπάνω, τόσο στη θεωρία κοινωνικοποίησης όσο και στην αναπτυξιακή ψυχολογία η σχέση παιδιού-ενηλίκου είναι θεμελιακή.

“Η σχέση αυτή ορίζεται με όρους διαφοράς, αλλά η διαφορά μεταξύ δύο θέσεων δηλώνει την ταυτότητα του καθενός: το παιδί δεν μπορούμε να το φανταστούμε παρά μόνο σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουμε για την κατηγορία του ενήλικα και, επιπλέον, δεν μπορούμε να παραγάγουμε μια καλά προσδιορισμένη έννοια του ενήλικου και της κοινωμίας του χωρίς να προϋποθέσουμε το παιδί.” (Jenks, 1982, σελ. 10).

Στην αναπτυξιακή ψυχολογία, η διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού συνδέεται με την

έννοια της ορθολογικότητας: η πορεία ανάπτυξης του παιδιού έχει μια ιδιαίτερη δομή που συνίσταται σε μια σειρά προδιαγεγραμμένων σταδίων και αναπαριστά την προοδευτική πορεία του παιδιού από την απλότητα στη πολυπλοκότητα της σκέψης, από την ανορθολογική στην ορθολογική συμπεριφορά του ενήλικου. Η λογική συμπεριφορά του ενήλικου αποτελεί το τελικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά κατηγοριοποιούνται ως άτομα “εν τω γίνεσθαι”, ως “ατελή” και “ανώριμα”, τα οποία, μέσα από μια εξελικτική πορεία ανάπτυξης, πρέπει να οδηγηθούν στη λογική του ενήλικου (Scolnick, 1976, Jenks, 1982, James & Prout, 1990, Mayall, 1994).

Κατ’ αναλογία, οι θεωρίες κοινωνικοποίησης παρουσιάζονται επίσης ως *ενηλικοκεντρικές* καθώς παριστάνουν τον κόσμο των ενηλίκων ως τον κατ’ εξοχή κόσμο.⁴ Τα παιδιά, συγκρινόμενα με τους ενήλικους, τοποθετούνται στα όρια / στην περιφέρεια της κοινωνίας, ορίζονται αρνητικά, ελλειπτικά, χωρίς “κοινωνική διάσταση” - όχι ως αυτό που είναι αλλά ως αυτό που οφείλουν και πρέπει να γίνουν (*adult-in-the-making*). Η κοινωνικοποίηση αποτελεί το συμβατικό εργαλείο έρευνας σύμφωνα με το οποίο το παιδί, ως ατελής και μη κοινωνικό ον, μαθαίνει πώς να γίνει ενήλικας, πώς να προσαρμοσθεί στο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων (Speier, 1976α, Jenks, 1982, Alanen, 1988, James & Prout, 1990).

Συνοψίζοντας, στη θεωρία κοινωνικοποίησης και στην αναπτυξιακή ψυχολογία, τα κριτήρια ορισμού της ιδιαιτερότητας και διαφοράς του παιδιού και της προδιαγεγραμμένης πορείας του προς την ωριμότητα και την «κανονικότητα» αντλούνται από το χώρο της φυσιολογίας / βιολογίας. Η αναγωγή της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς του παιδιού στο χώρο της φυσιολογίας / βιολογίας οδηγεί στην ερμηνεία και κατανόησή τους (της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς) με όρους τάξης και καθολικότητας, όπως επισημαίνει ο Jenks. Το *φυσικό* (φυσιολογικό) και το *ορθολογικό* συνιστούν και διασφαλίζουν την προαπαιτούμενη τάξη για να συγκροτηθεί και να λειτουργήσει η κοινωνία των ενηλίκων. Τα φυσιολογικά / βιολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού κατανοούνται και ανάγονται σε (ρυθμιστικές) κοινωνικές αρχές, και αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικοί παράγοντες διαμόρφωσής τους, νομιμοποιούνται στους θεσμούς και στις πρακτικές που αφορούν στην παιδική ηλικία. Η παιδική ηλικία, συνεπώς, ορίζεται μ’ έναν καθολικό και ομοιογενή τρόπο ο οποίος διαπερνά το θεσμικό πλαίσιο για την παιδική ηλικία, τη λογική του εκπαιδευτικού θεσμού, την οργάνωση της γνώσης, τα αναλυτικά προγράμματα, και την υποφώσκουσα νοοτροπία στις πρακτικές των ενηλίκων. Περαιτέρω, οι τρόποι με τους οποίους οικοδομείται η κοινωνιολογική και η ψυχολογική γνώση συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο η παιδική ηλικία κατανοείται κοινωνικά. Από την άλλη πλευρά, ο επιστημονικός λόγος των κοινωνικών επιστημών συγκροτείται ενσωματώνοντας έναν ιδεολογικά φορτισμένο λόγο των ενηλίκων, με αποτέλεσμα, η παιδική ηλικία, ως αναλυτική και ως κοινωνική κατηγορία, να συγκροτείται ως αυτό που οι ενήλικοι υποθέτουν ότι αυτή είναι ή οφείλει να γίνει.⁵

Τα κλασικά μοντέλα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης οδηγούν σε αδιέξοδο την μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας. Το αίτημα για τον επαναπροσδιορισμό των εννοιολογικών εργαλείων προσέγγισης της παιδικής ηλικίας, την επαναθεώρηση της παιδικής ηλικίας και την υποκατάσταση του επιστημονικού λόγου εντός του οποίου αυτή συγκροτείται, ανακύπτει, πλέον, με σαφήνεια στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Στο εγχείρημα αυτό, συνεισφέρουν θεωρίες από τον χώρο του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού στην ψυχολογία, της ερμηνευτικής κοινωνιολογίας (συμβολική αλληλεπίδραση, εθνομεθοδολογία, φαινομενολογία), μελέτες και έρευνες της παιδικής ηλικίας από τον χώρο της ιστορίας και της ανθρωπολογίας,⁶ καθώς και η φεμινιστική προβληματική.⁷

2. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και η ανάδυση του δρώντος υποκειμένου

Στο χώρο της ψυχολογίας το ενδιαφέρον για μια επαναθεώρηση της παιδικής ηλικίας ως αναλυτικής κατηγορίας αναπτύσσεται ήδη στη δεκαετία του '70, κυρίως από τους Scolnick (1976) και Kessen (1979). Μια συστηματική κριτική στη θεωρία ανάπτυξης διατυπώνεται από ερευνητές οι οποίοι εντάσσονται στο ρεύμα του *κοινωνικού κονστρουκτισμισμού*. Η κριτική αυτή εστιάζεται στον θετικισμό της ψυχολογίας τόσο στις μεθόδους έρευνας όσο και στα εννοιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα με τον Igleby (1986 σελ. 300), η κλασική ψυχολογία υποβαθμίζει τη δράση του υποκειμένου, πράγμα που έχει ως συνέπεια την κατανόηση της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού ως απλού γεγονότος απόκτησης δεξιοτήτων παρά ως μιας περιοχής πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ παιδιών, γονέων, θεσμών και πολιτείας. Στην νέα προοπτική, το παιδί και η παιδική ηλικία κατανοούνται ως πολιτισμικές «επινοήσεις», ως προϊόντα του ίδιου του ψυχολογικού λόγου (Kessen, 1983, Wartofsky, 1983). Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίσεις οι οποίες επηρεάζονται από το θεωρητικό έργο του Vygotsky καθώς και η *μετα-πιαζετική* (post-Piagetian) προσέγγιση υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του παιδιού δεν αποτελεί απλώς μια βιολογική διαδικασία. Η ανάπτυξη του παιδιού διαμορφώνεται και επηρεάζεται σημαντικά από τις συγκεκριμένες τοπικές και πολιτισμικές συνθήκες.⁸

Η κοινωνιολογία, πέρα από ορισμένες εξαιρέσεις, αδυνατεί να αναπτύξει έναν θεωρητικό και συστηματικό λόγο για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας και να παραγάγει εμπειρικές έρευνες. Το γεγονός ότι η μελέτη της παιδικής ηλικίας παραδοσιακά ανήκει στο χώρο της ψυχολογίας απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια από τη μεριά των κοινωνιολόγων να αναζητήσουν νέα αναλυτικά εργαλεία ώστε να την μελετήσουν. Επιπλέον, απαιτεί από τη μεριά των ερευνητών να απαλλαγούν από τον ιδεολογικά φορτισμένο λόγο των ενηλίκων που περιορίζει την κοινωνιολογική κατανόηση της παιδικής ηλικίας.

Από τη δεκαετία του '80 και μετά, παρατηρείται ένας επαναπροσδιορισμός και μια σύγκλιση στα εννοιολογικά εργαλεία των κυριότερων κλάδων μελέτης της παιδικής ηλικίας. Οι εμπειρικές έρευνες της παιδικής ηλικίας στην κοινωνική ψυχολογία, στην ανθρωπολογία και στην κοινωνιολογία εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις καθημερινές σχέσεις των παιδιών και μελετούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συγκροτούν και επανασυγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα. Τα θεωρητικά μοντέλα της *ερμηνευτικής κοινωνιολογίας* προσφέρουν γόνιμο έδαφος στην ανάπτυξη της καινούριας αυτής προβληματικής.

Στην ερμηνευτική προσέγγιση του Mead (1934), η διαδικασία κοινωνικοποίησης πραγματοποιείται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με άλλα υποκείμενα και επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης του εαυτού. Ο εαυτός, όπως και η κοινωνική πραγματικότητα, δεν συνιστούν κατά τον Mead μια δεδομένη κατάσταση αλλά υπόκεινται σε διαρκή διαπραγμάτευση από τους μετέχοντες στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Η θεωρία του αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαμόρφωση των βασικών αρχών της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*.⁹ Η συνεισφορά της θεωρίας του έγκειται στην ανάδειξη των ερμηνευτικών και διαπραγματευτικών ικανοτήτων των υποκειμένων ως προϋποθέσεων της κοινωνικής δράσης. Επίσης, η θεωρία του Mead συνεισφέρει στη σύλληψη μιας ενεργητικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης του παιδιού και προσφέρει καινούργια θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας.

Στην περιοχή των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, η *θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης*, η *εθνομεθοδολογία* και η *φαινομενολογία* αποτελούν σημαντικές προοπτικές μελέτης

της καθημερινής ζωής των παιδιών. Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης τα υποκειμένα δεν αποτελούν τα παθητικά αντικείμενα που υπόκεινται στις κοινωνικές δομές αλλά δρώντα υποκειμένα που ερμηνεύουν και επανερμηνεύουν τις σχέσεις τους και την κοινωνική πραγματικότητα με την οποία έρχονται αντιμέτωπα. Οι υποκειμενικές ερμηνείες και η υπό διαπραγμάτευση κοινωνική πραγματικότητα δεν συνιστούν, ωστόσο, μια απρόβλεπτη και τυχαία κατάσταση που θα εμπόδιζε τα υποκειμένα να επικοινωνούν. Τα υποκειμένα καθώς αλληλεπιδρούν μοιράζονται κοινά σύμβολα τα οποία είναι διαθέσιμα στην κοινωνία και τα οποία καθιστούν ικανά τα υποκειμένα να επικοινωνούν και να στοχάζονται. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, τα υποκειμένα έχουν την δυνατότητα να επινοούν καινούρια νοήματα και να μετασχηματίζουν τα σύμβολα τα οποία χρησιμοποιούν καθώς ερμηνεύουν τις περιστάσεις από τη δική τους οπτική γωνία (Blumer, 1969). Οι έρευνες της παιδικής ηλικίας που πραγματοποιούνται σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης επικεντρώνονται στην ανάλυση της καθημερινής πραγματικότητας των παιδιών και στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά ερμηνεύουν την πραγματικότητα από την δική τους σκοπιά.¹⁰

Το θεωρητικό ενδιαφέρον των εθνομεθοδολόγων¹¹ να ερευνήσουν τις καθημερινές σχέσεις των υποκειμένων και τους τρόπους με τους οποίους τα υποκειμένα ρυθμίζουν και διαπραγματεύονται τις σχέσεις αυτές συνιστούν το πλαίσιο για τη διατύπωση μιας εναλλακτικής πρότασης για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η εθνομεθοδολογική προσέγγιση επαναφέρει και επανεκτιμά τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους και των παιδιών-ενηλίκων και επιχειρεί να τις ερμηνεύσει στη βάση των ερμηνευτικών ικανοτήτων των υποκειμένων (Mackay, 1974).

Στο πλαίσιο της εθνομεθοδολογικής προσέγγισης τα παιδιά μετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους επειδή έχουν την ικανότητα να αποκτούν και να διαπραγματεύονται την κοινωνική γνώση στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων. Η κατανόηση και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά αποκτούν και χρησιμοποιούν την κοινωνική γνώση αποτελούν τη βασική ερευνητική κατεύθυνση της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Συνοψίζοντας, η θεωρητική και η μεθοδολογική συνεισφορά των ερμηνευτικών προσεγγίσεων στην κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας έγκειται στην έμφαση που θέτουν στη μελέτη του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου και στην διερεύνηση και ερμηνεία των καθημερινών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των παιδιών ως επιστημονικού πεδίου ανάλυσης.

3. Το νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας

Το αίτημα να ενταχθεί το *παιδικό ζήτημα* στα κεντρικά γνωστικά ενδιαφέροντα της κοινωνικής θεωρίας θέτει ως προϋπόθεση την επαναθεώρηση των αναλυτικών κατηγοριών διερεύνησης της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο της επαναθεώρησης αυτής στόχος δεν είναι μόνο το ενδιαφέρον για την ανάλυση των παιδικών εμπειριών/κόσμων. Η διερεύνηση των παιδικών εμπειριών πρέπει, επιπλέον, να αποτελέσει μια καινούργια οπτική στη θεώρηση των κεντρικών θεωρητικών ζητημάτων της κοινωνικής θεωρίας.

“Οι παιδικές εμπειρίες ίσως διαφωτίσουν και, ως κάποιο βαθμό, ίσως προκαλέσουν τους τρόπους κατανόησης όχι μόνο της οικογένειας και του σχολείου αλλά και της πολιτικής, της εργασίας, της φτώχειας, των κοινωνικών τάξεων, της γραφειοκρατίας και των κοινωνικών αλλαγών.” (Thorne, 1987, σελ. 99).

Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό, απαιτούνται νέα αναλυτικά εργαλεία τα οποία θα διαφωτίσουν τη μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας από την οπτική των κοινωνικών σχέσεων. Στη νέα αυτή προοπτική τίθενται υπό αμφισβήτηση δύο κεντρικές αναλυτικές κατηγορίες μελέτης και διερεύνησης της παιδικής ηλικίας: α) η έννοια της *κοινωνικοποίησης* και η β) η έννοια του *παιδιού*.

α) Σύμφωνα με τον Corsaro (1997), η κλασική έννοια της κοινωνικοποίησης δεν μας επιτρέπει, όπως υποστηρίξαμε προηγουμένως, να σκεφτούμε τα παιδιά ως διαχειριστές της κουλτούρας των ενηλίκων, ως ενεργά/δημιουργικά υποκείμενα στη συγκρότηση της δικής τους κουλτούρας και ως μετόχους στην αναπαραγωγή της κουλτούρας των ενηλίκων. Προτείνει, δε, τον όρο *ερμηνευτική αναπαραγωγή* (*interpretive reproduction*) ως ικανό να συλλάβει την πολύπλοκη βιωμένη πραγματικότητα και εμπειρία των παιδιών.

“Ο όρος *ερμηνευτική* συλλαμβάνει τις καινοτόμες και δημιουργικές όψεις της συμμετοχής των παιδιών στην κοινωνία. Ο όρος, δε, *αναπαραγωγή* συλλαμβάνει αφενός μεν την ιδέα ότι τα παιδιά δεν εσωτερικοποιούν απλώς την κοινωνία και την κουλτούρα αλλά συνεισφέρουν ενεργητικά στην πολιτισμική παραγωγή και αλλαγή, αφετέρου δε, την ιδέα ότι τα παιδιά, καθώς συμμετέχουν στην κοινωνία, εμποδίζονται από τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και από την κοινωνική αναπαραγωγή.” (ο.π., σελ. 18).

Τα παιδιά προσδιορίζονται από την κοινωνία και τον πολιτισμό των οποίων είναι μέλη· παράλληλα, όμως, συνεισφέρουν στην παραγωγή και αναπαραγωγή του πολιτισμού μέσα από τρεις τύπους συλλογικής δράσης: “(1) την *δημιουργική οικειοποίηση των πληροφοριών και της γνώσης του κόσμου των ενηλίκων*, (2) την *παραγωγή και συμμετοχή τους στην κουλτούρα των ομηλικών και* (3) την *συνεισφορά τους στην αναπαραγωγή και επέκταση της κουλτούρας των ενηλίκων*.” (ο.π., σελ. 41) Στην προοπτική αυτή, ο Corsaro επιχειρεί να διασυνδέσει μια ανάλυση της παιδικής ηλικίας στο επίπεδο των δομών, αντλώντας στοιχεία από την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως δομικής κατηγορίας, με την ανάλυση των καθημερινών δράσεων και εμπειριών των παιδιών.¹² Η παιδική ηλικία κατανοείται ως δομική κατηγορία και τα παιδιά ως ενεργά υποκείμενα που συνεισφέρουν στην αναπαραγωγή της παιδικής ηλικίας και της κοινωνίας μέσω των διαπραγματεύσεών τους με τους ενήλικους και μέσω της δημιουργικής παραγωγής της κουλτούρας των ομηλικών (Corsaro, 1997, σελ. 30).

β) Στην κλασική κοινωνιολογία ο όρος *παιδί* αδυνατεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων που προσδιορίζουν τη συγκρότηση της παιδικής ηλικίας. Αντίθετα, οι έννοιες της *παιδικής ηλικίας* και της *γενεάς* αποτελούν δυο σημαντικά αναλυτικά εργαλεία που μετατοπίζουν τη συζήτηση στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών δομών (Alanen, 1992 και 2003, Prout, 1993, Μακρυνιώτη, 1993, 1997 και 2003). Η μετατόπιση του θεωρητικού ενδιαφέροντος στο νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, από την έννοια *παιδί (άτομο)* στην έννοια *παιδική ηλικία (κατηγορία)* έχει σημαντικές μεθοδολογικές συνέπειες. Ο όρος *παιδί* χρησιμοποιείται στην ψυχολογία για να δηλώσει την προσωπικότητα ή το άτομο που αλλάζει από τη γέννηση έως την ενηλικίωση. Αν και αυτή η προοπτική είναι σημαντική, «ο όρος *παιδική ηλικία* μας βάζει σε μια διαφορετική προβληματική και μας αναγκάζει να θέσουμε ερωτήματα σχετικά με την εμφάνιση συγκεκριμένων λόγων για την κατηγορία της παιδικής ηλικίας.» (Prout, 1993, σελ. 129). Κατ' ανάλογο τρόπο η Alanen (1992, 1994 και 2003) προτείνει ότι στη μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναδείξουμε, ως αναλυτικό εργαλείο, μια *γενεα-*

κή διάταξη (ή γενεακό σύστημα) - ένα ιδιαίτερο, δηλαδή, κοινωνικό καθεστώς το οποίο οργανώνει τις σχέσεις των παιδιών στον κόσμο μ' ένα συστηματικό τρόπο, κατανέμει τις θέσεις στις οποίες δρουν και παράγει τη γνώση για τα παιδιά και τις σχέσεις τους.¹³

“Μόνο εάν παραδεχτούμε ότι τα κοινωνικά φαινόμενα εκτός από τον έμφυλο καταμερισμό, χαρακτηρίζονται και από έναν γενεακό καταμερισμό, η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας θα επεκτείνει τα ενδιαφέροντά της και θα επεκταθεί στα κεντρικά ζητήματα της κοινωνικής θεωρίας.» (Alanen, 1994, σελ. 37).

Η παιδική ηλικία θα μπορούσε τότε να συνδεθεί με μια γενεακή διάταξη και αυτό θα σήμαινε να διερευνηθούν:

“ - Οι γενεακές δομές που συγκροτούνται από τις γενεακές κατηγορίες (θέσεις) της παιδικής ηλικίας και των ενηλίκων, συνδέοντάς τες σε μια αμοιβαία αλληλεξάρτηση και σχέσεων εξουσίας.

- Οι κοινωνικές, οικονομικές πολιτικές, πολιτισμικές διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκονται παιδιά και ενήλικοι, τόσο ως ατομικοί όσο και ως συλλογικοί δρώντες, και στις οποίες είναι ενσωματωμένες οι καθημερινές τους δράσεις.

- Τα συστήματα σημασιοδότησης, όπως η πολιτισμική διάσταση των γενεακών δομών· τα συστήματα αυτά παρέχουν τα νόημα, τα σύμβολα και τη σημασιολογία μέσω των οποίων αποκτούν πολιτισμικό νόημα οι γενεακές κατηγορίες και οι σχέσεις μεταξύ του.” (Alanen, 2003, σελ. 78).

Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής, στο νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται τόσο στην έρευνα της καθημερινής δράσης των παιδιών, ως δρώντων υποκειμένων, όσο και στην ανάλυση του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού status των παιδιών ως υποκειμένων (subjects) μιας κοινωνικής κατηγορίας. Όπως τονίζει ο Prout (1993), μια ολοκληρωμένη μελέτη της παιδικής ηλικίας οφείλει να συνδέσει μια ανάλυση των σχηματισμών Λόγων (discourses) για τη συγκρότηση της παιδικής ηλικίας με τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών – προσεγγίζοντας τα παιδιά ως κοινωνικούς δρώντες.

Βασικές θεωρητικές αρχές του νέου παραδείγματος

- Η παιδική ηλικία κατανοείται ως κοινωνική κατασκευή. Αμφισβητείται ως φυσικό ή καθολικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων και εμφανίζει πολιτισμικούς δεσμούς με τις κοινωνίες.

- Η παιδική ηλικία είναι μια μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης. Με τη έννοια αυτή δεν μπορούμε να την διαχωρίσουμε από άλλες μεταβλητές, όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνικότητα. Συγκριτικές και δια-πολιτισμικές αναλύσεις αποκαλύπτουν μια πολλαπλότητα των παιδικών ηλικιών παρά ένα μοναδικό και καθολικό φαινόμενο.

- Το ενδιαφέρον της έρευνας της παιδικής ηλικίας έχει μετατοπιστεί στις καθημερινές, παιδικές κοινωνικές σχέσεις και κουλτούρες οι οποίες αξίζουν να μελετηθούν με τους όρους που τα ίδια τα παιδιά θέτουν, ανεξάρτητα από την προοπτική και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων.

- Τα παιδιά είναι και πρέπει να τα δούμε ως κοινωνικούς δρώντες στον ορισμό και στην κατασκευή των δικών τους κοινωνικών κόσμων, των κόσμων εκείνων που ζουν γύρω τους, καθώς και των κοινωνιών στις οποίες ζουν. Τα παιδιά δεν είναι παθητικά υποκείμενα των κοινωνικών δομών αλλά είναι ικανά για συλλογική δράση και ικανά να εμπλακούν σε συλλογικούς αγώνες.

Η εθνογραφία αποτελεί την καλύτερη, ίσως, μέθοδο μελέτης της παιδικής ηλικίας καθώς επιτρέπει στα υποκείμενα μια περισσότερο άμεση φωνή και συμμετοχή στη παραγωγή των κοινωνιολογικών δεδομένων απ' ό,τι στις εμπειρικές, πειραματικές έρευνες.

- Η παιδική ηλικία είναι ένα φαινόμενο σε σχέση με το οποίο η διπλή ερμηνευτική των κοινωνικών επιστημών είναι εμφανής.¹⁴ Το να υποστηρίξουμε ένα νέο παράδειγμα κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας σημαίνει να εμπλακούμε και να αποκριθούμε στη διαδικασία ανασυγκρότησης της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία (James & Prout, 1990, σελ. 8).

Στο πλαίσιο των θεωρητικών αρχών του νέου παραδείγματος της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, διαφαίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις διερεύνησης της παιδικής ηλικίας, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη θεωρητική κατανόηση της παιδικής ηλικίας: (1) Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως *δομικής κοινωνικής* κατηγορίας (social structural childhood) και (2) Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως *κοινωνικά κατασκευασμένης* κατηγορίας (socially constructed childhood). Από το θεωρητικό πλαίσιο των δύο αυτών προσεγγίσεων προκύπτουν δύο ακόμα σημαντικές αναλυτικές κατευθύνσεις διερεύνησης της παιδικής ηλικίας. Πρόκειται για την διερεύνηση των *παιδιών ως μειονοτικής ομάδας* (minority group child) και για την διερεύνηση των *παιδιών ως δρώντων υποκειμένων* (actors) ή της *παιδικής κουλτούρας* αντίστοιχα.

Στις προσεγγίσεις αυτές, επιχειρείται η θεωρητικοποίηση του *παιδικού ζητήματος* και η μετατόπισή του στους κεντρικούς θεωρητικούς προβληματισμούς της κοινωνικής θεωρίας, όπως αυτές εκφράζονται μέσω των διχοτομιών: *δράση (agency) - δομή (structure)*, *καθολικό (universal) - επιμέρους (particular)*, *τοπικό (local) - παγκόσμιο (global)*, *συνέχεια (continuity) - αλλαγή (change)*. (Jenks, James & Prout, 1998)

3.1. Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως *δομικής κοινωνικής κατηγορίας*

Η θεωρητική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως *δομικής* κατηγορίας αναπτύσσεται στη βάση της κατανόησης της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας με ορισμένο κοινωνικό status και δομικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η παιδική ηλικία έχει μια θέση στην κοινωνική δομή η οποία ορίζεται μέσω θεσμικών ρυθμίσεων, μέσω αποφάσεων και δράσεων των ιστορικών και κοινωνικών δρώντων υποκειμένων, ανεξάρτητα από τα παιδιά και τις πρακτικές τους (Qvortrup, 2003). Αυτό σημαίνει ότι η παιδική ηλικία σχηματίζεται μέσω αμοιβαίων ανταλλαγών με κοινωνικο-οικονομικές δυνάμεις, και στο πλαίσιο αυτό, η παιδική ηλικία και οι συνθήκες ζωής των παιδιών προσδιορίζονται θεμελιωδώς από τις ίδιες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις που προσδιορίζουν τη ζωή των ενηλίκων. Συγχρόνως, η παιδική ηλικία αποτελεί μια κοινωνική κατηγορία με κοινά δομικά χαρακτηριστικά που συνδέεται με συγκεκριμένες μορφές σχέσεων με τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες. Η σχέση, λ.χ., ανάμεσα στην κατηγορία των παιδιών και στην κατηγορία των ενηλίκων είναι μια *ασύμμετρη και εξουσιαστική* σχέση. Τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή εξαρτώνται κατά ουσιαστικό τρόπο από τους ενηλίκους οι οποίοι αποτελούν την

«φυσική» τάξη πραγμάτων. Έτσι η ουσιαστική τους εξάρτηση από τους ενήλικους είναι μέρος της πραγματικότητας μέσα στην οποία ορίζεται η παιδική ηλικία.

“Δεν είναι μόνο το άμεσο περιβάλλον στο οποίο παιδιά και ενήλικοι αλληλεπιδρούν (παιδιά και γονείς, παιδιά και δάσκαλοι): υπάρχει επίσης μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κατηγορία της παιδικής ηλικίας και στην κατηγορία των ενηλίκων, οι οποίες (κατηγορίες) σ’ ένα αφηρημένο επίπεδο εκφράζουν δυο αντιτιθέμενα κοινωνικά status: έλλειψη εξουσίας από την μια μεριά και εξουσία από την άλλη, έλλειψη δικαιωμάτων από την μια μεριά και δικαιώματα από την άλλη.” (Qvortrup, 1987, σελ. 5)

Η παιδική ηλικία, συνεπώς, ερμηνεύεται μέσω μιας διπλής προοπτικής: ως “προς τα προβλήματα που ανακύπτουν από την προσωπική εμπλοκή των παιδιών με το περιβάλλον” και ως “δημόσιο ζήτημα της κοινωνικής δομής”.¹⁵ Η διπλή αυτή προσέγγιση της παιδικής ηλικίας αναγνωρίζει τα διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια και τις συνθήκες της ζωής των παιδιών αλλά:

“Στο βαθμό που οι κοινωνίες διαχειρίζονται τα παιδιά ως βιολογική και ψυχολογική κατηγορία, επιβάλλοντας πάνω τους κοινές παραμέτρους, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μια γενική κοινωνιολογική έννοια της παιδικής ηλικίας, πέρα από τις διαφορές στα ποικίλα περιβάλλοντα που κάνουν την παιδική ηλικία διαφορετική για κάθε παιδί. Αυτή η γενική έννοια της παιδικής ηλικίας μπορεί θεωρητικά να συμπεριλάβει τις ειδικές καταστάσεις ή πλαίσια της παιδικής ηλικίας αλλά οι συγκεκριμένες καταστάσεις της παιδικής ηλικίας δεν μπορούν, ως αρχή, να συγκροούνται με την γενική έννοια.” (Qvortrup, 1987, σελ. 7)

Βασικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η καταγραφή των μορφών εξάρτησης, δύναμης και εξουσίας καθώς και η ανάδειξη των ορίων της δικαιολόγησής τους «αναλύοντας τις δραστηριότητες των παιδιών και τη θέση της παιδικής ηλικίας» (Qvortrup κ.ά. 1994, σελ. 5). Η προβληματική αυτή συνιστά την θεωρητική βάση του *Προγράμματος της Παιδικής Ηλικίας ως Κοινωνικού Φαινομένου*, το οποίο και αποτελεί την σημαντικότερη ερευνητική εκδοχή αυτής της προσέγγισης.¹⁶ Χαρακτηριστικά ερευνητικά παραδείγματα αυτής της προσέγγισης αποτελούν οι αναλύσεις των διαδικασιών συγκρότησης της παιδικής ηλικίας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία, παιδικοί σταθμοί, κλπ), στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης αγοράς, στο νομικό σύστημα, κ.ά.¹⁷

Στην δομική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, υποβαθμίζονται η δράση, οι εμπειρίες και οι πρακτικές των παιδιών στο καθημερινό πεδίο των αλληλεπιδράσεών τους. Στο βαθμό που αυτά δεν αποτελούν πεδίο διερεύνησης ο κοινωνιολογικός λόγος που διατυπώνεται για την παιδική ηλικία είναι μονομερής και περιορισμένος. Επίσης, στην προσέγγιση αυτή, διατυπώνεται μια ολιστική (global) αντίληψη για το παιδί και μια ισχυρή έννοια της παιδικής ταυτότητας. Η παιδική ηλικία, παρά τις κοινωνικές και ιστορικές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει, αποτελεί ένα καθολικό φαινόμενο, ένα συνεχές των κοινωνικών δομών των κοινωνιών κατέχοντας μια αναγνωρίσιμη ταυτότητα.

3.2. Η διερεύνηση των παιδιών ως μειονοτικής ομάδας

Μια σημαντική προοπτική ανάλυσης και διερεύνησης της παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο της θεωρητικής κατεύθυνσης του κοινωνικού δομισμού είναι η προσέγγιση των παιδιών ως μει-

ονοτικής ομάδας. Η προσέγγιση αυτή, αποτελεί την εμπειρική άποψη του λόγου για την παιδική ηλικία ως δομική κατηγορία (Jenks & James & Prout, 1998). Τα παιδιά, σε οποιαδήποτε κοινωνία, 'βιώνουν' έναν κατώτερο κόσμο εξαιτίας της εξουσίας που οι ενήλικοι ασκούν πάνω τους. Η παιδική ηλικία είναι μια καθολική εμπειρία η οποία ερμηνεύεται, παριστάνεται και εκφράζεται με μια συγκεκριμένη κοινωνική υπόσταση, με μια συγκεκριμένη αίσθηση ταυτότητας, απόρροια ενός ορισμένου status από την οποία αυτή διέπεται. Η προσέγγιση των παιδιών ως μειονοτικής ομάδας αναπτύσσεται στη βάση δύο επιχειρημάτων: πρώτον, τα παιδιά, όπως και οι γυναίκες, αποτελούν μέλη μειονοτικών ομάδων στο πλαίσιο μιας καπιταλιστικής και πατριαρχικής κοινωνίας (Oakley, 1994), και δεύτερο, τα παιδιά διαφοροποιούνται από τους ενήλικους στη βάση του διαφορετικού status που απορρέει από την ηλικία τους.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η ηλικία έχει δομικά χαρακτηριστικά: υπαγορεύει στα μέλη της ίδιας ηλικιακής ομάδας κοινά χαρακτηριστικά, κοινές εμπειρίες, κοινές διαδικασίες σχηματισμού ταυτότητας, κοινές συνθήκες κοινωνικής ένταξης που συνδέονται με τους διαφορετικούς τύπους κοινωνιών. Επιπλέον, η ηλικία σηματοδοτεί συγκεκριμένους τύπους σχέσεων ανάμεσα στα υποκείμενα και συνεπώς δομεί ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες. Η ηλικία, όπως και η κοινωνική τάξη και το φύλο, αποτελεί σημαντικό θεμελιακό παράγοντα των κοινωνικών ανισοτήτων και παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανομή της δύναμης, των οικονομικών πόρων, του γοήτρου καθώς και στην απονομή δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά, σε σχέση με την κυρίαρχη κατηγορία των ενήλικων, κατανοούνται ως κατηγορία με μειωμένο κοινωνικό κύρος και προνόμια.¹⁸ Στη βάση αυτή, αναπτύσσεται ένας κριτικός λόγος για τις ανάγκες, τα δικαιώματα των παιδιών και την παιδική προστασία, και ο οποίος αποβλέπει στην ανανώριση ενός λόγου για τα "παιδιά ως πολίτες" (Makrinioti, 1994, σελ. 283).

3.3. Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικά κατασκευασμένης κατηγορίας

Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικά κατασκευασμένης κατηγορίας συνδέεται με το θεωρητικό ρεύμα του κοινωνικού κονστрукτιβισμού.¹⁹ Ο κοινωνικός κονστрукτιβισμός αποτελεί μια γενικότερη θεωρία, στους κόλπους της οποίας εντάσσονται θεωρητικά σχήματα από διαφορετικές επιστήμες, όπως είναι οι ερμηνευτικές σχολές στην κοινωνιολογία, η αναλυτική φιλοσοφική κατεύθυνση του Wittgenstein, η πολιτισμικο-ιστορική προσέγγιση του Vygotsky, ο μετα-δομισμός του Foucault, κ.ά. Τα θεωρητικά αυτά σχήματα, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, συγκλίνουν στο γεγονός ότι είναι αντι-ουσιαστικά και αντιδιαστέλλουν την έννοια της κατασκευής στην έννοια της ουσίας.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η παιδική ηλικία οικοδομείται μέσω συστατικών πρακτικών (έλλογων και μη έλλογων) σε τοπικές και ιδιόμορφες συνθήκες. Στην προοπτική αυτή, προκύπτουν δύο έννοιες κατασκευαστικότητας: μια *ισχυρή* και μια *ασθενής*. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί κατανοείται ως προϊόν της *εποχής του* και των *υλικών συνθηκών* μέσα στις οποίες διαβιώνει (Jenks, James & Prout, 1998, σελ. 212). Η παιδική ηλικία ερμηνεύεται τότε ως μια ιστορικά και κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία, προσέγγιση που διαφαίνεται κιόλας στα ιστορικά έργα του Aries (1990), της Hendrick (1990), κ.ά. Στο πλαίσιο της ασθενούς εκδοχής, το παιδί κατανοείται ως ύπαρξη (being) μέσα στους κυρίαρχους λόγους (discourses) που αφορούν την ηλικία, το φύλο, την εξάρτηση, την ανάπτυξη, την οικογένεια, κλπ. (Jenks, James & Prout, 1998, σελ. 213). Οι έρευνες για την παιδική ηλικία, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο αυτό, είναι επηρεασμένες από την μετα-στρουκτουραλιστική θεωρία, όπως αυτή εκφράζεται στην φεμινιστική προβληματική. Αν και η

προσέγγιση αυτή δανείζεται εννοιολογικά εργαλεία και από την προβληματική του Foucault, παραμένει βαθιά επηρεασμένη από τον γλωσσοκεντρισμό του Derrida, καθώς αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γλώσσα και στις έλλογες πρακτικές (discursive practices).²⁰

Ανάμεσα στις δυο παραπάνω θεωρητικές εκδοχές της κατασκευής κινείται η προσέγγιση του Foucault, η οποία αποδυναμώνοντας την σημασία των έλλογων πρακτικών του μεταστρουκτουραλιστικού παραδείγματος, αναλύει τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας ως αποτέλεσμα των σχέσεων γνώσης και εξουσίας.²¹ Η θεωρητική και μεθοδολογική ανάλυση του Foucault για την υποκειμενικότητα αποτελεί μια σημαντική συνεισφορά στις έρευνες που επικεντρώνονται στην ανάλυση των διαδικασιών συγκρότησης των σχολικών πρακτικών και των παιδαγωγικών υποκειμένων (Walkerdine, 1984, 1985).

Η αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής και της συνάρτησής της με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μας οδηγεί στην παραδοχή της πολλαπλότητας της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Αναφερόμαστε, συνεπώς, σε *παιδικές ηλικίες* οι οποίες συνυπάρχουν συγχρονικά στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.²²

Ο λόγος για την κοινωνικά κατασκευασμένη παιδική ηλικία μας προσφέρει εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία για την αναζήτηση και ανάλυση των διαφορετικών μορφών της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια. Ωστόσο, η συγκεκριμένη προσέγγιση υποβαθμίζει τον δομικό χαρακτήρα της ηλικίας, ως μιας κατηγορίας που νομιμοποιεί την εξάρτηση και το κατώτερο status των παιδιών σε κάθε κοινωνία (Qvortrup, 1987, 1994, 2003). Επίσης, η προσέγγιση του παιδιού ως κοινωνικής κατασκευής και η έμφαση στις *υποκειμενικότητες* - και όχι σ' αυτό καθ' αυτό το υποκείμενο και στη δράση του, υποβαθμίζουν τη δράση του υποκειμένου και την ικανότητά του να μετέχει ενεργά στη συγκρότηση και ανασυγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Τέλος, η κοστρουκτιβιστική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας αρνείται την επίδραση του βιολογικού παράγοντα στην ερμηνεία της παιδικής ηλικίας, μια προοπτική που την τελευταία δεκαετία «κερδίζει έδαφος», ιδιαίτερα μέσω της συζήτησης για το σώμα (Prout, 2000).

3.4. Η διερεύνηση των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων ή η διερεύνηση της παιδικής κουλτούρας

Η θεωρητική κατεύθυνση η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της *παιδικής κουλτούρας* αποτελεί την εμπειρική άποψη του λόγου για την *κοινωνικά κατασκευασμένη παιδική ηλικία*. Η προσέγγιση αυτή, επικεντρώνεται στην ανάλυση της δράσης των παιδιών και συνηγορεί υπέρ μιας σχετικής και πολιτισμικής παιδικής ηλικίας. Οι θεωρητικές αρχές προέρχονται από την ανθρωπολογική παράδοση και συνηγορούν υπέρ ενός ξεχωριστού και αυτόνομου *κόσμου των παιδιών* (Mead, 1930). Τα παιδιά 'βιώνουν' μια κοινωνική κατηγορία η οποία είναι κατ' ουσία δική τους και ο κόσμος των παιδιών, όπως και ο κόσμος των γυναικών (ως άφωνες κατηγορίες / muted groups), είναι ένας αυτόνομος και σημαντικός κόσμος ο οποίος αξίζει να μελετηθεί με όρους που τα ίδια τα παιδιά θέτουν (Hardman, 1973).

Το ενδιαφέρον για την μελέτη και την έρευνα του *κόσμου των παιδιών* (ως αυτόνομου κόσμου) βασίστηκε στην παραδοχή της ιδιαιτερότητας του παιδιού και της διαφοράς του από τους ενήλικους. Το ενδιαφέρον αυτό, που ξεκινά στις αρχές του εικοστού αιώνα και συνεχίζεται ακόμη και σήμερα, εντοπίζεται κυρίως στο χώρο της εθνολογίας και της λαογραφίας, και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται ο λόγος για την παιδική κουλτούρα. Στην προσέγγιση αυτή, η παιδική κουλτούρα κατανοείται «ως ένα σύστημα σημείων και τελετουργιών αυτοσυντήρησης που περιγράφει τον τρόπο ζωής των παιδιών σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ιστορικό πλαίσιο.» (Jenks, James & Prout, 1998, σελ. 215).

Στο πλαίσιο αυτό, αναλύονται δύο κυρίως ζητήματα: πρώτον, οι πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών, οι συζητήσεις και τα παιχνίδια τους, και δεύτερον οι διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες των παιδιών και των ενηλίκων.²³ Κατ' αναλογία με την ανθρωπολογία, ο Spreier χρησιμοποιεί τον όρο *πολιτισμική αγωγή* (culture conduct) για να ορίσει τη σχέση ανάμεσα στα παιδιά και στους ενηλίκους. Τα παιδιά, στις σχέσεις τους με τους ενηλίκους, ερμηνεύουν με δικούς τους όρους τις δραστηριότητές τους και δομούν τις πράξεις τους προσαυτολιζοντάς τις στις δεσμεύσεις της κατηγορίας τους. Στο πλαίσιο αυτό, παιδιά και ενήλικοι συγκροτούνται ως συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες καθώς αλληλεπιδρούν και αναγνωρίζουν ποιες πράξεις ταιριάζουν με τις κατηγορίες τους (Spreier, 1976β, σελ. 185).

Η προσέγγιση αυτή έχει ενδιαφέρον στο βαθμό που αναβαθμίζει τα παιδιά σε δρώντα υποκείμενα και αναδεικνύει τους διαφορετικούς κόσμους παιδιών και ενηλίκων.²⁴ Η έμφαση, ωστόσο, που παρατηρείται στην διαφορετική και ιδιαίτερη παιδική γλώσσα, και γενικότερα στην παιδική κουλτούρα, περιορίζει την μελέτη των παιδικών δραστηριοτήτων στους συγκεκριμένους χώρους του παιδικού παιχνιδιού και των παιδικών σχέσεων. Η προσέγγιση αυτή καταλήγει στην *κοινωνική περιθωριοποίηση* των παιδιών. Η παιδική κουλτούρα ως κριτήριο διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των παιδιών ως "άλλων" απομονώνει τα παιδιά από τον κοινωνικό κόσμο των ενηλίκων, καθώς και από τους κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς της καθημερινής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδική κουλτούρα μπορεί να κατανοηθεί μόνο ως "ένδειξη της περιθωριοποίησης των παιδιών και της διαφορετικότητάς τους" (James, 1993, σελ. 88).

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες που επικεντρώνονται στην διερεύνηση της παιδικής κουλτούρας δεν προσεγγίζουν την παιδική κουλτούρα ως μια σταθερή και αμετάβλητη κατηγορία. Η παιδική κουλτούρα, αντίθετα, συγκροτείται και ανασυγκροτείται συνεχώς και συνδέεται με άλλους κοινωνικούς παράγοντες (Corsaro, 1990, James, 1993). Οι συγκεκριμένες έρευνες, αν και αντλούν θεωρητικά και αναλυτικά εργαλεία από την προσέγγιση αυτή, επιχειρούν να τον υπερβούν με τρεις τρόπους: α) υιοθετούν μια *ευέλικτη και ευμετάβλητη έννοια της κουλτούρας*, β) *δίνουν έμφαση στη διαχείριση της κουλτούρας από τη σκοπιά των παιδιών* και γ) *επιχειρούν να διασυνδέσουν την παιδική κουλτούρα με θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες*. Στην προοπτική αυτή, η παιδική κουλτούρα δεν αποτελεί συλλεκτικό αντικείμενο ή μηχανισμό διατήρησης των παιδικών σχέσεων αλλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά βρίσκουν τρόπους να επικοινωνούν μεταξύ τους, να δημιουργούν φιλίες,²⁵ να διαχειρίζονται τα πρότυπα για τα φύλα,²⁶ να διαπραγματεύονται σχέσεις εξουσίας²⁷ και να κοινωνικοποιούνται.²⁸

4. Επίλογος

Στο πλαίσιο της σύντομης αυτής παρουσίασης των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων διερεύνησης της παιδικής ηλικίας στην κοινωνιολογία, παρατηρήσαμε ότι η διερεύνηση της παιδικής ηλικίας και το *παιδικό ζήτημα* δεν αποτελούν περιθώριο της κοινωνικής έρευνας αλλά συνδέονται με κεντρικά θεωρητικά ζητήματα της κοινωνικής θεωρίας όπως είναι οι διχοτομήσεις δομή-δράση, τοπικό-παγκόσμιο, συνέχεια-αλλαγή, κ.ά. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις θέτουν διαφορετικά ερωτήματα και δίδουν διαφορετικές απαντήσεις στους τρόπους ανάλυσης και ερμηνείας της παιδικής ηλικίας. Λόγου χάρη, η δομική προσέγγιση μπορεί να διερευνήσει πώς η δομικά προσδιορισμένη θέση των παιδιών λειτουργεί ώστε να σχηματίζεται μια καθολική αλλά διαφοροποιημένη ταυτότητα του «παιδιού». Η κατασκευαστική προοπτική διερευνά τις συνθήκες παραγωγής και συγκρότησης των διαφορετικών

παιδικών ηλικιών σε συγκεκριμένες τοπικότητες, ενώ οι έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στην διερεύνηση της παιδικής κουλτούρας αναδεικνύουν τον τοπικό προσδιορισμό της συγκρότησης των εμπειριών των παιδιών (δηλ. της παιδικής κουλτούρας).

Ωστόσο, όπως παρατηρήσαμε μέσα από την ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των ερευνητικών προοπτικών, παρά τις μεθοδολογικές ή / και ουσιαστικές διαφορές που υπάρχουν, στην θεωρητική και εμπειρική έρευνα εμφανίζονται δυνατότητες για *σύγκλιση και συμπληρωματικότητα*. Στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικά κατασκευασμένης και στον λόγο για την *παιδική κουλτούρα*, η έννοια της *κατασκευαστικότητας* αποτελεί κοινό παρανομαστή στην διερεύνηση της παιδικής ηλικίας και της κατασκευαστικότητας των παιδιών. Ομοίως, η έννοια της *δομής* αποτελεί κυρίαρχη έννοια για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας στην προσέγγιση της δομικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας και του παιδιού της μειονοτικής ομάδας.

Στο βαθμό που η παιδική ηλικία κατανοείται ως κοινωνική κατασκευή ή ως δομική κατηγορία, τίθενται όρια και περιορισμοί στην κουλτούρα των παιδιών και ως εκ τούτου στις κατηγορίες και έννοιες μέσα από τις οποίες αυτή συλλαμβάνεται και βιώνεται από τα παιδιά (James, 1993, σελ. 168). Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική ηλικία, τα φύλα ή για την φιλία επηρεάζονται από την δομημένη μορφή της παιδικής ηλικίας στον δυτικό πολιτισμό. Ωστόσο, τα παιδιά είναι ικανά να διαπραγματεύονται και να διαχειρίζονται τους διαφορετικούς ορισμούς για τις σχέσεις τους και για τους εαυτούς τους, καθώς χρειάζεται συνεχώς να επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις και να επαναπροσδιορίζονται μέσα από αυτές. Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά, μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης, στη διαμόρφωση και αλλαγή του εκάστοτε παιδικού προτύπου που παράγεται στην οικογένεια, στο σχολείο, στην τηλεόραση, στην αγορά, και στην κοινωνία ευρύτερα.²⁹

Οι δυνατότητες για περαιτέρω σύγκλιση ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα θεωρητικού προβληματισμού.³⁰ Το νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, παρά τα ζητήματα που έθεσε και «έλυσε», εξακολουθεί να συζητά τις αντιφάσεις του³¹ και να αναζητά περισσότερο «εκλεπτυσμένες» έννοιες και αναλυτικά εργαλεία για την μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας. Οι θεωρητικές αυτές συζητήσεις και ο γόνιμος διάλογος ανάμεσα στην κοινωνιολογική έρευνα της παιδικής ηλικίας και στην κοινωνική θεωρία, που έχει ήδη αναπτυχθεί, δημιουργούν τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε να αναφερόμαστε σήμερα στη δυνατότητα ανάπτυξης *Σπουδών της Παιδικής Ηλικίας* (Childhood Studies).³²

Σημειώσεις

1. Ενδεικτικά, βλ. Parsons (1951), και Parsons & Shils (1951).
2. Για μια επιλογή βασικών έργων του Piaget, βλ. Gruber & Voneche (1977).
3. Για μια κριτική των κλασικών θεωριών κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, βλ. Jenks (1982), James & Prout (1990), Jenks, James & Prout (1998), Mayall (1996), Μακρυγιώτη (1997). Ιδιαίτερα στο χώρο της ψυχολογίας, βλ. επίσης Scolnick (1976), Kessen (1979, 1983), Walkerdine (1984), Burman (1994).
4. Στο σχήμα του Parsons (1951) το μοντέλο του alter/ενήλικου συνιστά το κυρίαρχο μοντέλο ταύτισης του ego/παιδιού.
5. Βλ. Speier (1976α), Waksler (1986) για την ιδεολογικά φορτισμένη κοινωνιολογία από τις προκαταλήψεις των ενηλίκων. Ακόμη, βλ. Mackay (1974).

6. Στην ανάπτυξη του νέου παραδείγματος έχουν ιδιαίτερα συμβάλει ιστορικές και κοινωνικές έρευνες της παιδικής ηλικίας – όπως είναι το κλασικό έργο του Aries (1990), της Pollock (1983), της Hendrick (1990) τα οποία επικεντρώνονται στον ιστορικό και πολιτισμικό χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας. Στο χώρο της κοινωνικής ανθρωπολογίας, η M. Mead (1928, 1930) αναδεικνύει επίσης τον πολιτισμικό χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας. Για μια επισκόπηση της ανθρωπολογίας της παιδικής ηλικίας, βλ. La Fontaine (1986).
7. Το γυναικείο και το παιδικό ζήτημα έχουν κοινή και ανάλογη ιστορία με τρεις διαφορετικούς τρόπους: οι γυναίκες και τα παιδιά συνδέονται στο επίπεδο των κοινωνικών πρακτικών καθώς έχουν μια κοινή ζωή. Το παιδικό ζήτημα αποτελεί θεωρητικό ενδιαφέρον του φεμινιστικού λόγου, κυρίως στη συζήτηση για τη μητρότητα (ηγγέση, 1994). Τέλος, το παιδικό και το γυναικείο ζήτημα έχουν μια ανάλογη ακαδημαϊκή ιστορία. Η αναλογία αυτή συνίσταται στο ενδιαφέρον που εκδηλώνεται αρχικά για την μελέτη των γυναικείων ή των παιδικών κόσμων, και στη μετανάστευση, εν συνεχεία, του ενδιαφέροντος από την έρευνα των γυναικείων/παιδικών κόσμων ή της κουλτούρας τους στην διερεύνηση των πρακτικών που συνδέονται με το κοινωνικό φύλο (*gender*), την ηλικία ή την γενεά. Βλ. Thorne (1987), Oakley (1994) και Alanen (1994), και αμέσως παρακάτω.
8. Για μια παρουσίαση της μετα-Πιαζετικής προσέγγισης βλ. Inagaki (1992). Για μια κριτική στο έργο του Piaget, βλ. επίσης Μαράτου-Παναπούλου (1998)
9. Ο όρος και η συστηματική παρουσίαση των θεωρητικών αρχών της συμβολικής αλληλεπίδρασης οφείλονται στον Blumer (1969).
10. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες του Corsaro (1985) και της Mandell (1986), οι οποίες επικεντρώνονται στην διερεύνηση της παιδικής ηλικίας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στην προσέγγιση αυτή εντάσσονται επίσης και οι έρευνες τάξης (*classroom studies*) (εμφανίζονται από την δεκαετία του '70 και επικεντρώνονται στις διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής και αναδεικνύουν την οπτική των μετεχόντων (μαθητών και καθηγητών) στην καθημερινή σχολική πρακτική). Βλ. ενδεικτικά, Hammersley and Woods (επιμ.), (1976 και 1984).
11. Η εθνομεθοδολογία αναπτύσσεται ως θεωρητικό σχήμα από τον Garfinkel (1967) και αποτελεί μια κριτική απάντηση στη θεωρία συστημάτων του Parsons. Η εθνομεθοδολογία είναι κυρίως εμπειρικά προσανατολισμένη και οι εθνομεθολόγοι επικεντρώνονται στη διερεύνηση της καθημερινής πραγματικότητας και στη λεπτομερή ανάλυση των συζητήσεων μεταξύ των υποκειμένων. Εθνομεθοδολογία είναι «η μελέτη της κοινής λογικής και των διαδικασιών και στρατηγικών, μέσα από τις οποίες τα άτομα μιας κοινωνίας καταλαβαίνουν, βρίσκουν τους τρόπους τους και δρουν στις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται». (Heritage, 1984:4)
12. Συγκεκριμένα, ο Corsaro επιχειρεί μια διασύνδεση των θεωρητικών αρχών του Bourdieu αναφορικά με την διαδικασία αναπαραγωγής και των θεωρητικών αρχών της συμβολικής αλληλεπίδρασης, κυρίως όπως αυτές εκφράζονται στο έργο του Goffman.
13. Για την γενεά ως αναλυτική κατηγορία στην κοινωνική θεωρία, βλ. Mannheim (1997).
14. Για την έννοια της διπλής εμνηυτικής, βλ. Giddens (1982:11-14). Σύμφωνα με τον Giddens, ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνική θεωρία συγκροτεί τις θεωρητικές παραδοχές της συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία συγκροτεί τις αντιλήψεις της. Υπάρχει δηλαδή μια συνεχής τροφοδότηση και ανατροφοδότηση ανάμεσα στην κοινωνική θεωρία και στην κοινωνία.
15. Πρόκειται για εκφράσεις που ανήκουν στον Mill (1961:6), στο έργο του *The sociological imagination*. Στα αγγλικά οι προτάσεις είναι: the personal troubles of milieu και the public issues in social structure, η παραπομπή στον Qvortrup (1987:5).
16. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιείται από το 1987 έως το 1992, κάτω από την εποπτεία του Ευρωπαϊκού Κέντρου Βιέννης και συμμετέχουν σ' αυτό 16 κράτη, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Από την Ελλάδα συμμετέχει το Κέντρο Παιδιού Δοξιάδη, με υπεύθυνη την κ. Δ. Μακρυγιώτη. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ερευνήτριες καλούνται να συγκεντρώσουν ερευνητικά δεδομένα στις ακόλουθες θεματικές:
 - * Η κοινωνιογραφία της παιδικής ηλικίας: Το δημογραφικό και η στατιστική της παιδικής ηλικίας.
 - * Οι δραστηριότητες των παιδιών: στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, στην πληρωμένη απασχόληση, στο σπίτι.
 - * Η απονομή δικαιοσύνης: καταμερισμός των κοινωνικών πόρων προς τα παιδιά, κριτήρια απονομής, καταμερισμός των πόρων μεταξύ των γενεών.
 - * Η οικονομία της παιδικής ηλικίας: φύση και συνεισφορά του κόστους, συνεισφορά των παιδιών.

* Το νομικό καθεστώς των παιδιών: σχέσεις ανάμεσα στο κράτος, στους γονείς και στα παιδιά, ζητήματα προστασίας και αυτονομίας.

Η θεωρητική ανάλυση των εμπειρικών ευρημάτων συγκεντρώθηκε στον τόμο *Childhood Matters* (1994).

17. Για τις διαδικασίες συγκρότησης της παιδικής ηλικίας σε παιδικά ιδρύματα, βλ. Nasmann (1994), Frones (1994). Οι έρευνες που επικεντρώνονται στη μελέτη της σύγχρονης εμπορευματοποίησης της παιδικής ηλικίας αναφέρονται, κυρίως (α) στο παιδικό μάρκετινγκ και (β) στο παιδί ως εργαζόμενο και στο παιδί ως αντικείμενο εργασίας. Οι πρώτες αναφέρονται στην παγκοσμιότητα του παιδικού παιχνιδιού και στο πλαίσιο αυτό συζητείται η παντοδυναμία της αγοράς και η επίδρασή της στη μεταβολή της παιδικής κουλτούρας και του παιδικού προτύπου (Kline & Smith, 1993, 1995). Στη δεύτερη ερευνητική προσέγγιση, οι ερευνητές/-τριες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, κυρίως, στην εργασία και στην εκμετάλλευση της εργασίας των παιδιών τόσο στο δυτικό πολιτισμό όσο και στις χώρες του τρίτου κόσμου (Espinoza & Glauser, 1986). Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση της σχέσης της παιδικής ηλικίας με την εργασία είναι η ανάλυση της επίδρασης των δραστηριοτήτων που συνδέονται με την παιδική ηλικία στην διαμόρφωση της αγοράς και στον καταμερισμό εργασίας. Το ενδιαφέρον του δυτικού πολιτισμού για την παιδική ηλικία εκδηλώνεται στη δημιουργία καινούργιων θέσεων εργασίας και στην καινούργια αγοράς που στόχο έχουν την φροντίδα, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία των παιδιών. Ο Oldman (1994), αναλύοντας την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με τις οικονομικές δομές, ερμηνεύει τις σχέσεις παιδιών-ενηλίκων στο πλαίσιο μιας θεωρίας των τάξεων. Τα παιδιά και οι ενήλικοι συγκροτούν τάξεις, με την έννοια ότι αποτελούν δυο κοινωνικές κατηγορίες που αντιτίθενται οικονομικά η μία στην άλλη. Στην οικονομική σχέση παιδιών-ενηλίκων, η κυρίαρχη τάξη των ενηλίκων έχει την ικανότητα να εκμεταλλεύεται οικονομικά τις δραστηριότητες της υποτελούς/κατώτερης τάξης των παιδιών. Αυτό συμβαίνει επειδή στην σύγχρονη κοινωνία οι δραστηριότητες των παιδιών έχουν οικονομική αξία για τους ενήλικους. Οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, που υπάρχουν σε μια ορισμένη κοινωνία, δημιουργούν ειδη εργασίας που δημιουργούνται από τους ενήλικους και αποβλέπουν/συνδέονται με την οργάνωση και το έλεγχο των παιδικών δραστηριοτήτων.
18. Στην προσέγγιση του παιδιού ως μειονοτικής ομάδας κριτική άσκηση ο Oldman (1994). Ο Oldman υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν αποτελούν μια μειονοτική ομάδα αλλά παιδιά και ενήλικες αποτελούν δύο κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες αντιτίθενται οικονομικά η μία στην άλλη, και με την έννοια αυτή αποτελούν δύο διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Βλ. και σημ. 22.
19. Για τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (social constructivism ή social constructionism για τους ψυχολόγους), βλ. για μια συνολική συζήτηση Burr (1995).
20. Στην προσέγγιση αυτή μπορούμε να εντάξουμε την ανάλυση της Davies (1994) σύμφωνα με την οποία, όλα τα άτομα συγκροτούνται ως συγκεκριμένα υποκείμενα (παιδιά ή ενήλικες, γυναίκες/κορίτσια ή άντρες/αγόρια) στον ένα ή στον άλλο λόγο, καθώς τοποθετούνται (*positioned*) στους λόγους και παίρνουν συγκεκριμένες θέσεις (*subject positions*) ως ομιλούντα υποκείμενα (*speaking subjects*) στους λόγους αυτούς: "Μέσα στους λόγους γίνονται ομιλούντα υποκείμενα και την ίδια στιγμή υπόκεινται στη συστατική δύναμη των λόγων". (Davies, 1994:3) Στη προβληματική αυτή, η αναζήτηση των διαδικασιών συγκρότησης της υποκειμενικότητας (*subjectivity*) αποτελεί βασικό μέλημα, καθώς: "Το να ερευνήσουμε την υποκειμενικότητα (*subjectivity*) οποιοδήποτε ατόμου είναι ένας τρόπος να αποδεχτούμε τις συστατικές/συγκροτητικές συνέπειες των πρακτικών του λόγου μέσω των οποίων συγκροτούμαστε όλοι ως υποκείμενα και μέσω των οποίων ο κόσμος που ζούμε είναι πραγματικός." (Davies, 1994:3)
21. Σύμφωνα με τον Foucault, "η μορφή εξουσίας ασκείται στην άμεση καθημερινή ζωή, ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατονομάζει δια της ίδιας τους της ατομικότητας, τα προσκολλά στην ταυτότητά τους, τους επιβάλλει ένα νόμο αλήθειας τον οποίο πρέπει να τους τον αναγνωρίζουν και τον οποίον οι άλλοι οφείλουν να αναγνωρίζουν στα άτομα αυτά. Είναι μια μορφή εξουσίας που μετασχηματίζει τα άτομα σε υποκείμενα. Υπάρχουν δυο έννοιες στη λέξη "υποκείμενο": υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξάρτησης, και υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του την ταυτότητα μέσω της συνείδησης ή της αυτογνωσίας." (Foucault, 1991:81)
22. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τον καθολικό και ομοιογενή χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας έτσι όπως αυτός εκφράζεται, στον εικοστό αιώνα, στον παγκόσμιο χάρτη για τα δικαιώματα του παιδιού. Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών, έτσι όπως καταγράφονται στην Δικαίωση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αντανακλούν τις δυτικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στα διαφορετικά πρότυπα παιδικής ηλικίας των χωρών του τρίτου κόσμου, βλ. Boyden (1990), Μακρυνιώτη (2003).

23. Αναφέρουμε τις έρευνες στην Βρετανία των Orie & Orie (1969). Επίσης, έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στην διερεύνηση του κόσμου των παιδιών ως διαφορετικού και ιδιαίτερου αποτελούν στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας οι έρευνες του Berenzen (1984), της Davies (1982), του Corsaro (1985).
24. Αναφερόμαστε ενδεικτικά στην έρευνα του Corsaro (1985) ο οποίος διερευνά τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συγκροτούν κοινές αξίες και ενδιαφέροντα, συγκροτούν μια δική τους κουλτούρα (*κουλτούρα των ομηλικών*) (*peer culture*) στο πλαίσιο του οργανωμένου χώρου του νηπιαγωγείου (Corsaro, 1985, σελ. 208). Η κουλτούρα των ομηλικών σχηματίζεται στη βάση δυο σημαντικών προϋποθέσεων: (1) τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας προσπαθούν να κερδίσουν τον έλεγχο στη ζωή τους και (2), προσπαθούν να διαχειριστούν τον έλεγχο μεταξύ τους. Τα βασικά ενδιαφέροντα των παιδιών στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις είναι η *κοινωνική συμμετοχή* και ο *έλεγχος πάνω στην εξουσία των ενηλίκων*. Στο πλαίσιο αυτό, ο Corsaro διερευνά τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συγκροτούν σχέσεις, κάνουν φίλους και γίνονται φίλοι, τους τρόπους με τους οποίους οργανώνουν τα παιχνίδια τους και συμμετέχουν στην παραγωγή μιας κουλτούρας (Corsaro, 1997, σελ. 118).
25. Για τη συγκρότηση των σχέσεων φιλίας από τη σκοπιά των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων, βλ. ενδεικτικά Corsaro (1985), Corsaro & Eder (1990), James (1993), Αυγητίδου (1997), Τσίγκρα (2003).
26. Για τις διαδικασίες συγκρότησης του φύλου στην παιδική ηλικία, βλ. Thorne (1993), Davies (1993 και 1994).
27. Για την διαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά. James (1993) και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους, βλ. Corsaro (1997), Τσίγκρα (2003).
28. Η James (1993), μέσα από μια ανθρωπολογική προσέγγιση, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάλυση των διαδικασιών συγκρότησης της παιδικής ηλικίας και των παιδικών ταυτοτήτων. Στην ανάλυση που επιχειρεί, αναδεικνύει δύο κεντρικά σημεία: το πρώτο αφορά την κοινωνική συγκρότηση της κατηγορίας 'παιδί'/ 'παιδική ηλικία', και το δεύτερο αφορά την εκμάθηση της κουλτούρας (από την πλευρά των παιδιών) μέσω της εμπειρίας της συλλογικότητας – τη συνειδητοποίηση δηλαδή του γεγονότος ότι ως παιδιά ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Το ερώτημα που θέτει είναι πώς τα παιδιά, στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους, βιώνουν το παρόν και μέλλον της παιδικής τους ηλικίας, δηλαδή της κατηγορίας τους. Η παιδική κουλτούρα είναι ένα σημαντικό κομμάτι των εμπειριών και των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά βιώνουν την κοινωνικοποίησή τους. «Η κουλτούρα της παιδικής ηλικίας είναι νομιμοποιητική – παρέχει στα παιδιά την αίσθηση ότι ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών, και περιοριστική – περιορίζει τους τρόπους με τους οποίους η αίσθηση του ανήκειν επιτυγχάνεται και βιώνεται.» (James, 1993:95).
29. Η Solberg (1990) ερευνά τους ορισμούς για την παιδική ηλικία σε μια νορβηγική οικογένεια και αναδεικνύει την διαπραγματευτική ικανότητα των παιδιών στον ορισμό του παιδικού προτύπου. Η Mayall (1996) ερευνά τις κατασκευαστικές και διαπραγματευτικές ικανότητες των παιδιών στον χώρο του σχολείου και του σπιτιού αναφορικά με το ζήτημα της υγείας και της ασθένειας. Ο Buchingham (1994) ερευνά τις διαπραγματευτικές ικανότητες των παιδιών στο ορισμό της παιδικής ηλικίας που παράγει η τηλεόραση. Η Γκουγκουλή (2000) επικεντρώνεται στο βιομηχανικό παιχνίδι και στη διαχείρισή του εκ μέρους των παιδιών-παικτών. Στην έρευνά της τα παιδιά προσεγγίζονται ως κοινωνικοί δρώντες και όχι ως παθητικοί αποδέκτες της καταναλωτικής κοινωνικοποίησης.
30. Βλ. Τσίγκρα (2003), όπου αναλύονται οι πρακτικές και οι στρατηγικές δράσης που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να κάνουν φίλους και να γίνουν μαθητές στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα θεωρητικά εργαλεία αντλούνται από τη θεωρία δομοποίησης και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο της διττής αυτής θεωρητικής προσέγγισης επιχειρείται η υπέρβαση του δίπολου δομής-δράσης και υποστηρίζεται ότι η δράση και οι πρακτικές των παιδιών προσδιορίζονται από δομικούς παράγοντες ενώ συγχρόνως έχουν δομικό χαρακτήρα στο βαθμό που συγκροτούν και ανασυγκροτούν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα του νηπιαγωγείου.
31. Η Μακρυνιώτη (2003) αναλύει τις κεντρικές θεωρητικές αρχές της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και αναδεικνύει τους ανατρεπτικούς ορισμούς της παιδικής ηλικίας στην κοινωνιολογία εστιάζοντας το ενδιαφέρον της σε τρεις κεντρικές θεωρητικές συζητήσεις: στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών, στην παιδική εργασία και στα παιδιά στρατιώτες.
32. Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας λόγος για την δημιουργία Σπουδών για την Παιδική Ηλικία κατ' αναλογία με τις Γυναικείες Σπουδές ή τις Εθνοτικές Σπουδές κ.ά - αν και υπάρχει η σαφής διαφορά ότι τα παιδιά δεν μπορούν, όπως οι γυναίκες ή οι ιθαγενείς, να διατυπώσουν τα ίδια έναν επιστημονικό λόγο για την παιδική ηλικία και την παιδική τους ταυτότητα (Alanen, 2003).

Βιβλιογραφία

- Alanen, L. (1988) Rethinking Childhood, *Acta Sociologica*, 31, 1, 53-67.
- Alanen, L. (1992) *Modern Childhood – Exploring the “child question” in Sociology*, Institute for Zyvaskyla Educational Research, University of Zyvaskyla.
- Alanen, L. (1994) Gender and Generation: Feminism and the ‘Child Question’, στο J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (επιμ.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, 27-42.
- Alanen, L. (2003) Γυναικείες σπουδές - σπουδές της παιδικής ηλικίας: αναλογίες, κοινά σημεία, προοπτικές. Στο: Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, 67-88.
- Αριές, Φ. (1990) *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*, Γλάρος, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ. (1997) *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φίλια στην προσχολική ηλικία*, Αδελφών Κυριακίδη, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ. (2001), (επιμ.), *Το παιχνίδι - Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Berenzon, S., (1984) *Children Constructing their Social World. An Analysis of Gender Contrast in Children’s Interaction in a Nursery School*. *Studies in Social Anthropology*, 36, University of Bergen, Bergen.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method*, Englewood Cliffs, N.J.
- Boyden, J. (1990) Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. Στο: James & Prout (επιμ.) *Constructing and Reconstructing Childhood*, 1990, 184-215.
- Browning, P. και Hatch, A. (1995) Qualitative research in Early Childhood Settings: A Review. Στο: Hatch, A. (επιμ.), *Qualitative research in early childhood settings*, Praeger, 90-114.
- Buckingham, D. (1994) Television and the Definition of Childhood. Στο: Mayall, B., *Children’s Childhoods*, 79-96.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*, London, N. York, Routledge.
- Burr, V. (1995) *An introduction to social constructionism*, London, N. York, Routledge.
- Γκουγκουλή, Κ. (2000) Το βιομηχανικό παιχνίδι. Χρήσεις και χρήστες: Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. Στο: Γκουγκουλή Κ. & Κούρια Α. (επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στην Νεοελληνική Κοινωνία*, 371-416, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Corsaro, W.----- (1985) *Friendship and peer culture in early years*, Norwood, NJ, Ablex.
- Corsaro, W.----- (1997) *The Sociology of Childhood*, London, N. Delhi, Pine Forge Press.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990) Children’s Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Davies, B. (1982) *Life in the Classroom and Playground*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- Davies, B. (1993) *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*, Boston, Allen & Unwin.
- Davies, B. (1994) *Poststructuralist Theory and Classroom Practice*, Deakin University.
- Espinola, B. & Clauser, B. (1987) *In the Streets: Working Street Children in Asuncion*, Unicef/Methodological Series.
- Evaldsson, A. (1993) *Play, Disputes and Social Order*, Linkoping University, Linkoping.

- Foucault, M. (1991) *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Αθήνα, Υφιλον.
- Frones, I. (1994) Dimensions of Childhood. Στο: J. Qvortrup κ.ά., *Childhood Matters*, 145-164.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Giddens, A. (1982) *Profiles and Critiques in Social Theory*, Mackmillan Press LTD, London.
- Gruber, H., Voneche, J. (1977) *The Essential Piaget*, London, Routledge-Kegan Paul.
- Hammersley, M., Woods, P. (επιμ.) (1976) *The Process of Schooling. A Sociological Reader*, London, Routledge & Kegan.
- Hammersley, M., Woods, P. (1984) *Life in school: the sociology of pupil life*, Milton Keynes, Open Univ. Press.
- Hardman, C. (1973) Can there be an anthropology of children?, *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, 4, 1, 85-99.
- Hendrick, H. (1990) Constructions and Reconstructions of British Childhood: An interpretative Survey, 1880 to the Present. Στο: James & Prout (επιμ.) *Constructing and Reconstructing Childhood*, 1990, 35-59.
- Hengst, H. (1987) The Liquidation of Childhood. Στο: Qvortrup, J. «Introduction» 1987, 58-79.
- Heritage, J. (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- Ηγγλέση, Χ. (1994) Φεμινιστικές θεωρίες για τη μητρότητα: οι γυναίκες εξερευνούν τα σκοτεινά τοπία της φαντασίωσης, *Δίνη*, 7, 10 - 31.
- Inagaki, K. (1992) Piagetian and post-Piagetian conceptions of development and their implications for science education in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 115-133.
- Ingleby, D. (1986) Development in social context. Στο: Ritchards & Light (επιμ.), *Children of Social Worlds*, Polity Press, 297-317.
- James, A. (1993) *Childhood Identities*, Edinbourg, Edinbourg University Press.
- James, A. (2000) Embodied Being (s): Understanding the Self and the Body in Childhood. Στο: Prout A. (επιμ.), *The Body, Child. and Society*, London, Mackmillan Press, 19-37.
- James, A. & Prout, A. (επιμ.) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*, The Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jenks, C. (επιμ) (1982) *The Sociology of Childhood*, London, Batsford Academic and Educational Ltd.
- Jenks, C. (επιμ) (1996) *Childhood*, London, Routledge.
- Kessel, F. και Siegel A. (επιμ.) (1983) *The Child and Other Cultural Inventions*, N. York, Praeger.
- Kessen, W. (1979) The American Child and Other Cultural Inventions, *American Psychologist*, 34, 10, 815-820.
- Kessen, W. (1983) The Child and Other Cultural Inventions. Στο: Kessel, F. & Siegel A. (επιμ.), *The Child and Other Cultural Inventions*, 26-47.
- Kline, S. (1995α) *Out of the Garden*, London, Verso.
- Kline, S. & Smith, P. (1993) Ενα παγκόσμιο παιχνίδι: Συγκρίνοντας τις Καναδικές, τις Βρετανικές και τις Ιαπωνικές Διαφημίσεις, στα *Εθνογραφικά*, 9, 45-56.
- La Fontaine, (1986) An anthropological perspective on children in social world. Στο: Ritchards

- & Light (επιμ.), *Children of Social Worlds*, 10-29.
- Mackay, W. R. (1974) *Conceptions of Children and Models of Socialization*. Στο: Turner, R. (επιμ.), *Ethnomethodology*, 180-193.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1987) Η κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας: τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις, *Σύγχρονα Θέματα*, 31, 47-55.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1993) Η παιδική ηλικία ως κοινωνικό φαινόμενο. Στο: Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε., (επιμ.), *Οικογένεια, Κοινωνική Προστασία, Κοινωνική Πολιτική*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 41-52.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1994) *Conceptualization of Childhood in a Welfare State: A Critical Reappraisal*. Στο: Qvortrup, κ.ά. (επιμ.), *Childhood Matters*, 267-284.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997) (επιμ., εισαγ.) *Παιδική Ηλικία*, υλικά 5, Νήσος, Αθήνα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003) Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. Στο: Μακρυγιάννη Δ. (επιμ.) *Η κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας: τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις*, 23-48.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003), (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά 6, Νήσος, Αθήνα.
- Mannheim, K. (1997) Το κοινωνιολογικό πρόβλημα των γενεών. Στο: Μακρυγιάννη Δ. (επιμ.), *Η κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας: τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις*, 153-173.
- Μαράτου – Πανοπούλου (1998) *Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του J. Piaget*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Mayall, B. (επιμ.) (1994) *Children's Childhoods Observed and Experienced*, London, Falmer Press.
- Mayall, B. (επιμ.) (1996) *Children, Health and Social Order*, Milton Keynes, Open Univ. Press.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mead, M. (1928/1969) *Coming of Age in Samoa*, Harmondsworth, Penguin.
- Mead, M. (1930/1968) *Growing Up in New Guinea*, Harmondsworth, Penguin.
- Nasman, E. (1994) Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. Στο: Qvortrup, κ.ά. (επιμ.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, 1994, 165-188.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995) *Κοινωνικοποίηση: η Γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα, Gutenberg.
- Oakley, A. (1994) Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies. Στο: Mayall (επιμ.) *Children's Childhoods Observed and Experienced*, 1994, 13-32.
- Oldman, D. (1994) Adult-Child Relations as Class Relations. Στο: Qvortrup, κ.ά., (επιμ.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, 43-58.
- Opie I. & Opie, P. (1969) *Children's Games in Street and Playground*, Oxford, Oxford University Press.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*, N. York, Free Pressing.
- Parsons, T. and Shils, E. (επιμ.) (1951) *Toward a general theory of action*, Cambridge, Harvard University Press.
- Pollock, L. (1988) *Forgotten Children-Parent-child relations from 1500-1900*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Postman, N. (1985) *The Disappearance of Childhood*, N. York, Delacotte Press.

- Prout, A. (1993) Συνέντευξη στην Δ. Μακρυγιώτη, *Εθνογραφικά*, 9, 129-134.
- Prout, A. (2000) *The Body. Childhood and Society*, Macmillan Press, London.
- Qvortrup, J. (1987) «Introduction», Στο: Qvortrup, J., (επιμ.) *The Sociology of Childhood, International Journal of Sociology* 17 (3): 3-37.
- Qvortrup, J. (2000) Macroanalysis of Childhood. Στο: Christensen, P. & James A. (επιμ.), *Research with Children*, London N. York, Falmer Press London, 77-97.
- Qvortrup, J. (2003) Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές. Στο: Μακρυγιώτη Δ. (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, 49-66.
- Qvortrup, J., Sgritta, G., Wintersberger, H. (επιμ.), (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, European Centre Vienna, Avebury.
- Skolnick, A. (1976) *Rethinking Childhood*, Boston, Little Brown.
- Sluckin, A. (1981) *Growing up in the Playground-The Social Development of Children*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Solber, A. (1990) Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. Στο: James & Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, 1990, 118-137.
- Speier, M. (1976α) The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood. Στο: A. Skolnick (επιμ.), *Rethinking Childhood*, 168-186, Boston, Little Brown.
- Speier, M. (1976β) The child as conversationalist: some culture contact features of conversational interactions between adult and children. Στο: Hammersley, M., Woods, P. (επιμ.), *The Process of Schooling. A Sociological Reader*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Thorne, B. (1987) Re-visioning Women and Social Change: Where Are the Children?, *Gender and Society*, 1, 1, 85-109.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play*, Open Univ. Press, Milton Keynes.
- Τσίγκρα, Μ. (2003) *Φίλοι και Μαθητές στο Νηπιαγωγείο - Μια Εθνογραφική Έρευνα*, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΑΠ Η, Παν/μιο Αθηνών.
- Τσίγκρα, Μ. (2005) *Φίλοι και Μαθητές στο Νηπιαγωγείο - Μια Εθνογραφική Έρευνα στο Έρευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, Ελληνικά Γράμματα.
- Turner, R. (1974) *Ethnomethodology*, Penguin Education.
- Waksler, C. F. (1986) Studying Children: Phenomenological Insights, *Human Studies* 9, 71-82.
- Walkerdine, V. (1984) Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. Στο: Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., & Walkerdine, V., (επιμ.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, 153-202, London, Methuen.
- Walkerdine, V. (1985) Psychological Knowledge and Educational Practice: Producing the Truth about Schools. Στο: Claxton, G., Swann, W., Salmon, R., Walkerdine, V. κ.ά., (επιμ.) (1985) *Psychology and Schooling: What's the Matter?*, 48-61, Institute of Education, London.
- Wartofsky, M. (1983) The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child: From Historical Epistemology to Historical Psychology. Στο: Kessel, F. & Siegel A. (επιμ.), *The Child and Other Cultural Inventions*, 188-223, N. York, Praeger.

ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: ΜΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Νίκος Ανδρεαδάκης Γ. Ξανθάκου Β. Κατσιγιάννη Μ. Καϊλα
Επίκουρος καθηγητής Επίκουρη καθηγήτρια Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης Πανεπιστήμιο Αιγαίου Πανεπιστήμιο Αιγαίου Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Abstract

The aim of this research is to study bullying behaviors in primary school. The methodology of quantitative approach (questionnaires) was used for the study of bullying in a sample of about 800 students (11 and 12 years old) from 14 primary schools in Athens and Piraeus in Greece (urban areas).

The findings showed that 38.4% of pupils were accepted victimization at school and 18.8% of them very often (once a week or many times a week). The findings also indicate that Greek pupils from sixth class are the majority of victims.

Λέξεις κλειδιά

Εκφοβισμός, επιθετικότητα, θυματοποίηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Η συστηματική έρευνα του Olweus τη δεκαετία του '70 στη Νορβηγία, κατέδειξε ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών είναι αρκετά διαδεδομένο στο χώρο του σχολείου και πολλές φορές, είναι δύσκολο να εντοπιστεί από τους ενήλικες. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρθηκε στον όρο "bullying" περιγράφοντας την κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής ή μια μαθήτρια εκτίθεται συστηματικά, σκόπιμα και απρόκλητα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων συμμαθητών του, είτε άμεσα (ξυλοδαρμός, σπρωξιές κ.λ.π.), είτε έμμεσα (αποκλεισμός από την ομάδα, σχόλια εις βάρος του κ.λ.π.), χωρίς το ίδιο το θύμα, το οποίο υφίσταται τη συμπεριφορά αυτή, να είναι σε θέση να αντιδράσει και να προστατέψει τον εαυτό του (Olweus, 1978, 1984).

Οι αρνητικές πράξεις προκαλούν σωματικό και ψυχολογικό πόνο, επίσης φόβο στο θύμα, με σκοπό να το ταπεινώσουν, καθώς γίνεται συνειδητή προσπάθεια επιβολής από μέρους των θυτών/δραστών. Η κατάχρηση της εξουσίας εναντίον του θύματος βασίζεται στη σωματική και ψυχολογική υπεροχή του θύτη (Olweus, 1984, Ανδρέου & Smith, 2002). Σύμφωνα με την έρευνα του Olweus, η οποία διενεργήθηκε σε μαθητές από 7 έως 16 ετών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας της Νορβηγίας, από τους 84.000 μαθητές, το 9% υπήρξαν θύματα, το 7% θύτες ή δράστες και το 1.6% θύτες και θύματα ταυτόχρονα. Το 5% των μαθητών είχε συμμετάσχει σε φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο μία φορά την εβδομάδα ή πολύ συχνά (Olweus, 1987, 1993a, 1997).

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλά προγράμματα έχουν διεξαχθεί με σκοπό να μειώσουν ή να εξαλείψουν τον εκφοβισμό στα σχολεία, με θετικά, τις πιο πολλές φορές, αποτελέσματα σε πολλές χώρες. Τα περισσότερα βασίστηκαν στο πρόγραμμα του Olweus, το οποίο διεξήχθη στο Bergen της Νορβηγίας το 1983, μετά από ενδιαφέρον του υπουργείου Παιδείας της

χώρας για την αυτοκτονία δύο παιδιών εξαιτίας της συνεχόμενης θυματοποίησης εις βάρος τους στο χώρο του σχολείου. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν δύομισι χρόνια, από το 1983 έως το 1985 και έλαβαν μέρος περίπου 2500 μαθητές από 11 έως 14 ετών, σε 42 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Olweus, 1991). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρξε μείωση 50-70% και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Πολλές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, το Βέλγιο, ο Καναδάς, η Ισπανία, η Αυστραλία και οι Η.Π.Α., στις οποίες διεξήχθησαν αντίστοιχα προγράμματα, είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Smith & συν., 2003).

Σημαντικός αρωγός σε τέτοια εγχειρήματα είναι η συμμετοχή της σχολικής κοινότητας και των γονιών, μετά την κατάλληλη εκπαίδευσή τους, η συνεχής στήριξη των παιδιών τα οποία συμμετέχουν στο πρόγραμμα, η εμπλοκή και των τοπικών αρχών και όπου είναι δυνατόν και της πολιτείας ευρύτερα, η προβολή τους από τα Μ.Μ.Ε. κ.λ.π. Στην Ελλάδα το εν λόγω φαινόμενο δεν έχει απασχολήσει με συστηματικό τρόπο τους φορείς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα να καταγράφεται διαφοροποίηση σε σχέση με άλλες χώρες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν ακραίες μορφές του φαινομένου όπως στις Η.Π.Α. καθώς και στο ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία καταγραφής του φαινομένου. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια (Καλαμπάλικη, 1995, Μπεζέ, 1998, Andreou, 2000, ΕΠΙΨΥ, 2000, Πετρόπουλος & Παπαστυλινού, 2001, Boulton & συν. 2001, Κατσιγιάννη & Ξανθάκου, 2002), κατέδειξαν ότι το φαινόμενο όχι μόνο δεν περιορίζεται σε μειοψηφίες, αλλά έχει αυξητικές τάσεις.

Ο Olweus δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε συνδυασμό με τη φυσική κατανομή, τα οποία είναι δυνατόν να προκαλέσουν τέτοιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους μαθητές. Επιπλέον, η διαπαιδαγώγηση του παιδιού μέσα από την οικογένεια, η οποία μπορεί να δείχνει ανοχή στη βία ή ακόμη, να αποτελεί πρότυπο βίας και επιθετικότητας η ίδια και υπερβολικής αυστηρότητας. Το ανταγωνιστικό ή το απορριπτικό περιβάλλον του σχολείου επηρεάζει, επίσης, στην εμφάνιση και τη συντήρηση τέτοιας συμπεριφοράς (Olweus, 1993a).

Τα παιδιά – δράστες είναι πιο δυνατά σωματικά, παρορμητικά, κυριαρχικά και δημοφιλή σε σχέση με τα παιδιά – θύματα, τα οποία αισθάνονται ανασφαλή, αγχώδη και σωματικά πιο αδύναμα. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις, κατά τις οποίες τα παιδιά τα οποία δέχονται την επίθεση να είναι και αυτά επιθετικά. Με αυτόν τον τρόπο προκαλούν, παρουσιάζουν υπερκινητικότητα, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής και γενικότερη ένταση. Στην περίπτωση, ωστόσο, του παιδιού θύτη ή δράστη και θύματος συγχρόνως, τα χαρακτηριστικά φαίνεται να διαφέρουν από αυτά των θυτών ή των θυμάτων ξεχωριστά. Λόγω του ότι νιώθουν ανασφάλεια και εξάρτηση από την ομάδα όπου ανήκουν, τα άτομα αυτά όταν διαπράττουν την επιθετική συμπεριφορά ή τη βίαιη πράξη εκτελούν την απόφαση της ομάδας, γεγονός που τους απενοχοποιεί γι' αυτό που έπραξαν (Olweus, 1997, σσ. 498-499). Ο τρόπος θυματοποίησης ανάλογα με το φύλο είναι διαφορετικός, ανεξάρτητα από την ίδια πιθανότητα που έχουν να θυματοποιηθούν αγόρια και κορίτσια (Schuster, 1996). Τα αγόρια κυρίως δέχονται σωματικές επιθέσεις και απειλές από άλλα αγόρια, ενώ τα κορίτσια δέχονται λεκτικές επιθέσεις περισσότερο, αποκλεισμό από την ομάδα ή άλλες μορφές παρενόχλησης, οι οποίες είναι δύσκολο να εντοπιστούν από το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον (Whitney & Smith, 1993).

Οι συνέπειες επηρεάζουν το θετικό κλίμα του σχολείου και τον παιδαγωγικό του ρόλο (Smith, 1991, Andreou & Smith, 2002). Η συνεχής θυματοποίηση συμβάλλει στην κοινωνική

περιθωριοποίηση των θυμάτων (Dodge & συν., 1990), προκαλεί υπερβολική αναστολή, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαταραχές άγχους στα θύματα (Olweus, 1997, Rigby, 2000, Tompson & συν., 2002). Οι θύτες από την άλλη νιώθουν έντονη ανάγκη για δύναμη και κυριαρχία, έχουν θετική άποψη για τη βία και ως ενήλικες, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, ενδέχεται να παρουσιάσουν παραβατική συμπεριφορά (Loeber & Dishion, 1984, Olweus, 1979).

Κάθε σύγκρουση των παιδιών δε σημαίνει αυτόματα και αρνητική συμπεριφορά. Υπάρχουν θετικές συγκρούσεις, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, καθώς μέσα από τη διαφωνία και τη διαπραγμάτευση, το άτομο αναπτύσσει τις κοινωνικές του ικανότητες και συνάπτει σταθερές φιλίες.

Ως κοινή καταγραφή διαπιστώνεται η αύξηση του φαινομένου, η επικράτηση των αγοριών σε θέματα εκφοβισμού, ενώ το φαινόμενο είναι πιο συνηθισμένο στις νεότερες ηλικίες των μαθητών απ' ό,τι σε μεγαλύτερες. Φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης συμβαίνουν κυρίως σε δημόσιους χώρους (π.χ. αυλή, αίθουσες διδασκαλίας, Smith κ.ά., 1998, 2003).

Στο πλαίσιο μιας γενικότερης έρευνας για το φαινόμενο του εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση διεξήχθη μια έρευνα, ένα μέρος της οποίας αφορά στη διερεύνηση της θυματοποίησης και του εκφοβισμού, τη συχνότητα της θυματοποίησης στους μαθητές, με βάση τις μεταβλητές του φύλου, της τάξης, της εθνικότητας και της μορφής οικογένειας, η οποία αναλύεται παρακάτω.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτελέσαν 791 μαθητές από 14 σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά, οι οποίοι επιλέχτηκαν με τυχαία δειγματοληψία, 393 (49.3%) από την Ε' και 398 (50.3%) από τη ΣΤ' τάξη. Το 50.7% του δείγματος ήταν αγόρια και το 49.3% κορίτσια. Οι Έλληνες αποτελούσαν το 88.6% ενώ το 7.0% ήταν Αλβανικής καταγωγής και το 4.4% του δείγματος προέρχονταν από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (94.1%) προερχόταν από κανονική ή πυρηνική οικογένεια, ενώ μόνο το 5.9% του δείγματος προερχόταν από μονογονεϊκή. Η συντριπτική πλειοψηφία είχε από ένα αδερφό ή αδερφή (61.3%), ενώ το 21.9% από δύο αδέρφια και πάνω.

Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των κύριων δημογραφικών χαρακτηριστικών (του φύλου, της τάξης, της εθνικότητας και της μορφής της οικογένειας) με χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2 δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των προαναφερόμενων παραμέτρων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία μαθητών του δείγματος (N=791)

		N	%
Φύλο	Κορίτσι	390	49.3
	Αγόρι	401	50.7
Τάξη	Ε'	393	49.7
	ΣΤ'	398	50.3
Εθνικότητα	Ελληνική	701	88.6
	Αλβανική	55	7.0
	Πρώην Σοβιετικής Ένωσης	35	4.4

Μορφή οικογένειας	Μονογονεϊκή	47	5.9
	Κανονική	744	94.1
Αριθμός αδερφών	Κανένα	133	16.8
	Ένα	485	61.3
	Δύο και άνω	173	21.9
Σύνολο		791	100.0
Ηλικία (έτη)		Μέσος	Τυπική απόκλιση
		11.6	0.6

2.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

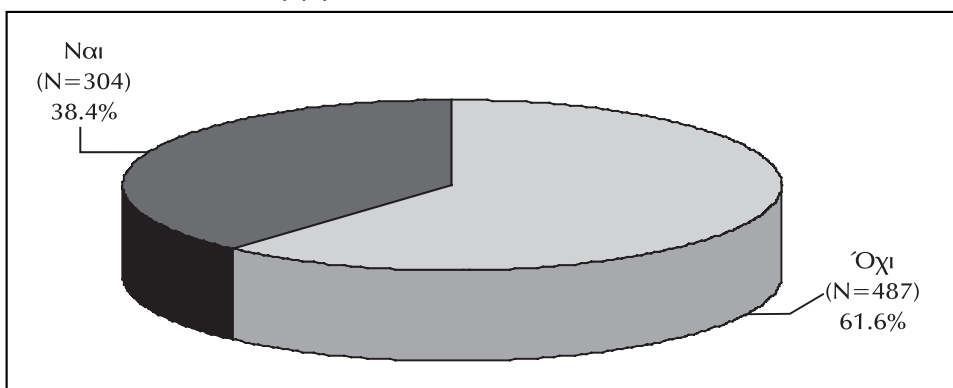
Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο του εκφοβισμού για παιδιά δημοτικού σχολείου, το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο του Οίλβους (1991 και 1996). Τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε, αφού λάβαμε υπόψη και προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις του θέματος στην ελληνική βιβλιογραφία και καταλήξαμε στην τελική του μορφή. Εφαρμόστηκε πιλοτικά για ένα μικρό αριθμό μαθητών στα σχολεία και ακολούθως εφαρμόστηκε σε όλο το δείγμα της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου του S.P.S.S. αφού κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και εισήχθηκαν σε βάση δεδομένων. Ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας καθορίστηκε το $p < 0.05$.

3. Ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

3.1. Διερεύνηση της Θυματοποίησης / Εκφοβισμού

Από το σύνολο του δείγματος ($N=791$), 304 μαθητές (38.4%) απάντησαν ότι είχαν δεχτεί εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου κατά το τελευταίο τρίμηνο, ενώ 487 μαθητές (61.6%) δήλωσαν ότι δεν είχαν δεχτεί εκφοβιστική συμπεριφορά (διάγραμμα 1). Αντίστοιχη έρευνα κατέδειξε ότι το ποσοστό θυματοποίησης στην ηλικία των 8-12 ανέρχεται στο 47.5% (Andreou, 2000) σε μαθητές από σχολεία των Ιωαννίνων και Βόλου, ενώ στην έρευνα του ΕΠΙΨΥ (2000) τα ποσοστά θυματοποίησης για την ηλικία των 11 και 13 ετών ήταν 34% και 39% αντίστοιχα.

Διάγραμμα 1. Ποσοστά με βάση των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στο ερώτημα «Σου έχουν συμπεριφερθεί αρνητικά στο χώρο του σχολείου αυτό το τρίμηνο;». ($N=791$)



Ο πίνακας 1 που ακολουθεί δείχνει την εκφοβιστική συμπεριφορά μαθητών σε σχέση με τις μεταβλητές του φύλου, της τάξης, της εθνικότητας και της μορφής οικογένειας. Τα αγόρια δήλωσαν ότι θυματοποιήθηκαν περισσότερο από τα κορίτσια (40.1% έναντι 36.7%) και οι μαθητές της πέμπτης σε σχέση με εκείνους της έκτης τάξης (40.7% έναντι 36.2%), όπως επίσης και οι μαθητές που ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες με ποσοστό 44.7%, συγκριτικά με τους μαθητές από πυρηνικές/κανονικές οικογένειες με ποσοστό 38%.

Με χρήση του χ^2 test, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εθνικότητας του μαθητή και απάντησης σε αυτή την ερώτηση ($\chi^2=19.088$, $df=2$, $p<0.001$). Οι μαθητές από τη Σοβιετική Ένωση με 65.7% και από την Αλβανία με ποσοστό 54.5%, δήλωσαν ότι τους έχουν συμπεριφερθεί «άσχημα» συχνότερα, σε σχέση με τα παιδιά από την Ελλάδα των οποίων το ποσοστό ανέρχεται στο 35.8%.

3.2. Συχνότητα θυματοποίησης

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος, οι οποίοι απάντησαν στην ερώτηση «πόσο συχνά σου συμπεριφέρθηκαν άσχημα αυτό το τρίμηνο στο σχολείο» ($N=330$). Από το σύνολο των μαθητών που δήλωσαν ότι τους είχαν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο το τελευταίο τρίμηνο, το 81.2% δήλωσε ότι αυτό είχε συμβεί μία-δύο το τρίμηνο ή το πολύ «μερικές» φορές. Το 18.8% δήλωσε ότι δέχεται επιθετική συμπεριφορά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Οι μαθητές της ΣΤ τάξης δέχονται συχνότερα εκφοβισμό στο σχολείο (22.3%), αναφορικά με τους μαθητές της Ε τάξης (13.7%). Σε σχέση με την εθνικότητα, οι έλληνες μαθητές είναι αυτοί που υφίστανται συχνότερα την εν λόγω συμπεριφορά και όσον αφορά τη μορφή της οικογένειας, τα παιδιά που ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια (28.6%) δέχονται τον εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά των πυρηνικών οικογενειών (18%).

Με χρήση του χ^2 , βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ συχνότητας επιθετικής συμπεριφοράς προς το μαθητή και του φύλου ($\chi^2=10.491$, $df=3$, $p=.015$). Τα αγόρια δήλωσαν ότι τους συμπεριφέρθηκαν άσχημα αναλογικά συχνότερα σε σχέση με τα κορίτσια.

Αντίστοιχη έρευνα του Olweus, η οποία αφορά στη μελέτη του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο, αναφέρει ότι το 27% των μαθητών θυματοποιούνταν «μερικές φορές» ή «αρκετά συχνά» (Whitney & Smith, 1993), γεγονός που κατέστησε την ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον ως θέμα ύψιστης σημασίας και τη λήψη μέτρων αναγκαία και άμεση.

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος στο ερώτημα «Σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο χώρο του σχολείου αυτό το τρίμηνο;» (N=791)

	Φύλο		Τάξη		Εθνικότητα				Μορφή οικογένειας		Σύνολο										
	Αγόρι		ΣΤ'		Ελληνική	Αλβανική		Πρόην Σοβιετικής Ένωσης	Μονογονεϊκή		Κανονική										
	N	%	N	%		N	%		N	%	N	%	N	%							
	Κορίτσι	Αγόρι	Ε'	ΣΤ'	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%							
Σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο χώρο του σχολείου αυτό το τρίμηνο;	Όχι	247	63.3	240	59.9	233	59.3	254	63.8	450	64.2	25	45.5	12	34.3	26	55.3	461	62.0	487	61.6
	Ναι	143	36.7	161	40.1	160	40.7	144	36.2	251	35.8	30	54.5	23	65.7	21	44.7	283	38.0	304	38.4
Σύνολο	390	100.0	401	100.0	393	100.0	398	100.0	701	100.0	55	100.0	35	100.0	47	100.0	744	100.0	791	100.0	

Πίνακας 2: Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος που δήλωσαν ότι τους έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο χώρο του σχολείου αυτό το τρίμηνο και απάντησαν στην ερώτηση (N=303) « Πόσο συχνά σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτό το τρίμηνο;»

	Φύλο		Τάξη		Εθνικότητα				Μορφή οικογένειας		Σύνολο										
	Αγόρι		ΣΤ'		Ελληνική	Αλβανική		Πρόην Σοβιετικής Ένωσης	Μονογονεϊκή		Κανονική										
	N	%	N	%		N	%		N	%	N	%	N	%							
	Κορίτσι	Αγόρι	Ε'	ΣΤ'	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%							
Πόσο συχνά σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο αυτό το τρίμηνο	μία ή δύο φορές	64	44.8	76	47.5	78	49.1	62	43.1	124	49.4	11	36.7	5	22.7	8	38.1	132	46.8	140	46.2
	μερικές φορές	56	39.2	50	31.3	56	35.2	50	34.7	78	31.1	14	46.7	14	63.6	7	33.3	99	35.1	106	35.0
πολλές φορές την εβδομάδα	μία φορά	3	2.1	17	10.6	11	6.9	9	6.3	17	6.8	2	6.7	1	4.5	1	4.8	19	6.7	20	6.6
	πολλές φορές την εβδομάδα	20	14.0	17	10.6	14	8.8	23	16.0	32	12.7	3	10.0	2	9.1	5	23.8	32	11.3	37	12.2
Σύνολο	143	100.0	160	100.0	159	100.0	144	100.0	251	100.0	30	100.0	22	100.0	21	100.0	282	100.0	303	100.0	

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, ως μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο, καταδεικνύει ότι το εν λόγω φαινόμενο αφορά ένα μεγάλο αριθμό μαθητών (38.4%), οι οποίοι θυματοποιούνται μέσα στο χώρο του σχολείου, με αρκετά μεγάλη συχνότητα (18.8%). Τα προβλήματα της ασφάλειας στο σχολείο απασχολούν όλο και περισσότερα κράτη διεθνώς και η ανάγκη να ληφθεί δράση για τη μείωση ή την εξάλειψη του εκφοβισμού είναι αναγκαία. Στην Ελλάδα δεν έχουν εκδηλωθεί ακόμη, κάποια ακραία φαινόμενα δυτικών κρατών και η ανάγκη πρόληψης σε επίπεδο σχολικής κοινότητας ή περιφέρειας, με αρωγούς τους γονείς, τους φορείς της εκπαίδευσης ή και τοπικούς φορείς, θα μπορούσε να λειτουργήσει προληπτικά σε τέτοιου είδους προβλήματα, πριν λάβουν εκρηκτικές διαστάσεις. Η εφαρμογή μακροχρόνιων προγραμμάτων παρέμβασης επιφέρει μόνιμα θετικά αποτελέσματα, ενώ η συνεργασία με την οικογένεια, το σχολείο και την τοπική κοινωνία λειτουργεί θετικά στην αντιμετώπιση. Ένα πρόγραμμα μικρής διάρκειας, θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε παιδιά μικρής ηλικίας για προληπτικούς λόγους, για λόγους δηλαδή, αποφυγής υποψήφιων θυμάτων και επίδοξων θυτών. Όσο πιο νωρίς ηλικιακά εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα, τόσο μεγαλύτερη επιτυχία έχει, γεγονός το οποίο επιβεβαιώθηκε και στα μακροπρόθεσμα προγράμματα που αναφέρθηκαν. Όπως επισημαίνεται από μελετητές (Alsaker, Valkanover, 2001), τα μελλοντικά προγράμματα παρέμβασης θα επικεντρώνονται σε ηλικίες 8 και 9 ετών και πιο μικρές ίσως, προκειμένου να αποφευχθούν ρόλοι και στερεότυπα, από τα οποία είναι δύσκολο να απεμπλακεί κάποιος.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τέτοιου είδους προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών, με τρόπο αναπλαστικής αντιμετώπισης και όχι αυστηρής τιμωρίας, η οποία οδηγεί σε επιθετικά πρότυπα. Ο ρόλος των συνομηλίκων είναι καθοριστικής σημασίας και έχουν υλοποιηθεί προγράμματα, τα οποία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, εφαρμόστηκαν τη στιγμή που συνέβαινε ο εκφοβισμός (Olweus, 1991, Sharp & Cowie, 1994). Η μικροκοινωνία της τάξης περιλαμβάνει ένα μωσαϊκό ατόμων των οποίων η σκευή, όσον αφορά τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, τα κίνητρα, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες, συμπίπτει με την αρχή της διαφοράς, της ανομοιογένειας. Σε αντίθεση προς αυτή την υπαρκτή πραγματικότητα, ό,τι αναδεικνύεται συχνά στα εκπαιδευτικά δρώμενα φαίνεται να οικοδομείται πάνω στην ομοιομορφία και το μύθο του μέσου όρου (Ξανθάκου, 1998, σελ. 110). Ο Jacques Selosse (1984)¹ αναφέρει χαρακτηριστικά: «έχω την εντύπωση ότι τις επόμενες δεκαετίες θα ανακαλύψουμε την ψυχοπαιδαγωγική σημασία της περιόδου από τα 11 έως τα 13 χρόνια. Έχουμε παραμελήσει τις διανοητικές αναλύσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν αυτές τις ηλικίες, θεωρώντας ότι το πρόβλημα των ψυχοφυσιολογικών διαταραχών που συνδέονται με την εφηβεία, κυριαρχεί σε σχέση με όλα τα άλλα ζητήματα. Όμως, σταδιακά, ανακαλύπτουμε ότι σε ψυχικό επίπεδο, η περίοδος αυτή απαιτεί συνοχή των κοινωνικών και γνωστικών συστημάτων. Αντιστοιχεί σε μια φάση απαιτήσεων και προσδοκιών, από την πλευρά των νέων, σε σχέση με αυτό που οι ενήλικοι αντιπροσωπεύουμε στα μάτια τους».

Σημείωση

1. Μπεζέ, Μ., ό.π. σελ.29.

Βιβλιογραφία

- Alsaker, F.D. & Valkanover, S. (2001) Early diagnosis and prevent of victimization in kindergarten. Στο: Juvonen J., Graham S., (eds.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and the victimized*. New York, Guilford, 175-195.
- Andreou, E. (2000) Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year – old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P.K. (2002) Το φαινόμενο του «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός, Αθήνα, 34, 9-25.
- Boulton, J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001) Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.
- Cowie, H. & sharp, S. (eds) (1996) *Peer Counseling in school time to listen*. London, David Fulton.
- ΕΠΙΨΥ, HBSC - WHO (2000) *Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό - Έλληνες μαθητές: Υγεία - Σχολείο - Οικογένεια* (υπεύθυνη Κοκκέβη). Αθήνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Καλαμπάλικη, Φ. (1995) Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.
- Κατσιγιάννη, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2002) Το φαινόμενο του παλικαρισμού (bullying) στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, τόμος Α, (επιμ. Πολεμικός, Καίλα, Καλαβάσης). Αθήνα, Ατραπός, 274-288.
- Loeber, R. & Dishion, T.J. (1984) Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- Ξανθάκου Γ., (1998) *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*, Washington, D.C., Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1987) Bully/victim problems among schoolchildren. Στο: J.P. Myklebust & R. Ommundsen (Eds.), *Psykologprofesjonen motar 2000*, 395-413. Oslo, Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1984) Aggressors and their victims: Bullying at school. Στο: N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive behaviour in schools*, 57-76. New York, Wiley.
- Olweus, D. (1993a) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK, and Cambridge, MA, USA, Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993b) Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. Στο: K.H. Rubin, & J.B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 315-342. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Olweus, D. (1997) Bully/Victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*. XII, N 4, 495-510.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπεζέ Λ. (επιμ.) (1998) *Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Rigby (2000) *Bullying in schools*. London, Jessica Kingsley.

- Schuster, B. (1996) Rejection, exclusion, and harassment at work and in school: an integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-217.
- Sharp, S. & Cowie, H. (1994) Empowering pupils to take positive action against bullying. Στο: P.K. Smith & S. Sharp (eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. London, Routledge.
- Smith, P. K. (1991b) The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Tompson, D. Arora, T. & Sharp S. (2002) *Bullying-Effective Strategies for Long-term Improvement*. London, Routledge/Falmer.
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Λοΐζος Συμεού
Cyprus College

Αραβέλλα Ζαχαρίου
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Νίκος Βαλανίδης
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

This paper focuses on parents' participation in environmental education programs implemented in 16 pre-primary and primary schools during 2003-2004 in Cyprus. The programs targeted the participation of parents and the local community in action community projects. The paper reports on the attitudes and opinions of the participating parents about their participation in the programs. Data was collected through two separate questionnaires administered to parents before the implementation of the program and after its completion. A comparative analysis of their responses suggests that, even though parents voluntarily invested time and effort for participating in the program, they faced specific practical difficulties in doing so. Moreover, participating parents appeared to have gained substantial experiences and useful insights from their involvement, and their consequent contacts and interaction with the teachers, the researchers, their children, and the local community.

Λέξεις κλειδιά

Γονεϊκή εμπλοκή, δράση στην κοινότητα, περιβαλλοντικά προγράμματα.

0. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων προσανατολισμένων σε δράση στην κοινότητα αποτελεί σύμφωνα με τον Breiting (1993) το νέο "παράδειγμα" της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), αφού μέσα από αυτά η ΠΕ αναδεικνύεται ως αναγνωριστικό εργαλείο μακροχρόνιου σχεδιασμού, που βοηθά τα μέλη μιας κοινότητας να αναζητήσουν καλύτερες, βιώσιμες και εναλλακτικές λύσεις για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους (Deri, 2005). Τα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στην κοινότητα επιδιώκουν τον απεγκλωβισμό της ΠΕ από την κυρίαρχη τεχνοκρατική αντίληψη, η οποία την καθιστά αδύναμη να προωθήσει τον προβληματισμό και τη συμμετοχή (Huckle, 1983, Φλογαίτη, 1998, Filho & Pace, 2002), ενισχύοντας παράλληλα τη μετάβασή της από το στάδιο της αδράνειας και της παθητικής στάσης σε συμμετοχικές κοινωνικές παρεμβάσεις και δράσεις για αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων της κοινότητας (Uzell, Rutland, & Whistance, 1995).

Η ανάγκη για σχεδιασμό και ενσωμάτωση στη σχολική διαδικασία των προγραμμάτων περιβαλλοντικής δράσης στην κοινότητα υπήρξε το αποτέλεσμα μιας σειράς εξελίξεων στο χώρο της ΠΕ. Οι εξελίξεις αυτές συνδέονται άμεσα με τις προσπάθειες για ανάδειξη της Αειφόρου Ανάπτυξης ως κεντρικής έννοιας για την ΠΕ και τη θεμελίωση της εκπαιδευτικής στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως κεντρικού άξονα αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (UN, 2005, UNEP, 2005). Συνδέονται επίσης με τις διαπιστώσεις σε σχέση με την παρουσία των προγραμμάτων ΠΕ στη σχολική διαδικασία και οι οποίες αφορούν

κυρίως την επικράτηση των προγραμμάτων του λεγόμενου “ρηχού περιβαλλοντισμού” (Κατσίκης, 2000), την απουσία αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων (Φλογαίτη, 1998) και τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο της ΠΕ και στην πρακτική εφαρμογή της (Παπαδημητρίου, 1998).

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης βασίζονται στην ιδέα του “ανοικτού σχολείου” (community schools) και επιδιώκουν την καθιέρωση δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινότητας (Tal, 2004), προσβλέποντας στην καθιέρωση ενός πεδίου επικοινωνίας, μέσα από το οποίο οι διαφορετικές ομάδες πληθυσμού αλλά και οι διαφορετικές γενεές θα μπορέσουν να εργασθούν από κοινού, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής της κοινότητας, μέσα από δράσεις και παρεμβάσεις συλλογικού και συμμετοχικού χαρακτήρα.

Οι αρχές που διέπουν το σχεδιασμό και την οργάνωση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων δράσης στην κοινότητα αφορούν κυρίως: α) το ρόλο του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού μέσα από τον οποίο αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες σχετικές με τη διερεύνηση του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος, β) την αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος ως βασικού χώρου δράσης, γ) την παροχή ευκαιριών στους μαθητές και τους γονείς για ενεργό εμπλοκή σε ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος, και δ) την ανάδειξη των γονέων και των μελών της τοπικής κοινότητας ως συνεργατών του σχολείου (Hart, 1997, Posch, 1999).

Αν και τα προγράμματα δράσης στην κοινότητα εντάσσονται, σύμφωνα με τους Scott και Cough (2003), στην ευρεία έννοια της μάθησης “πέρα από τα πλαίσια της σχολικής αίθουσας” (σελ. 54), εντούτοις, όπως επισημαίνουν οι Rickinson et al. (2004), απαιτούν συστηματική και σε βάθος έρευνα για να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Από τα ευρήματα των ερευνητικών πρωτοβουλιών, σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα δράσης στην κοινότητα, διαπιστώνεται ότι ενισχύεται το κοινό αίσθημα ευθύνης και προσωπικής δέσμευσης για συμμετοχή σε δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στην κοινότητα (Alexander, North & Hendren, 1995, Russell & Barton, 2000). Επιπλέον, η χρήση αλληλεπιδραστικών, συνεργατικών και ομαδοκεντρικών διδακτικών μεθόδων και η προώθηση δραστηριοτήτων που υποκινούν το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων διευκολύνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία εκτός του σχολείου (Ballantyne, Fien, & Packer, 2001), συμβάλλουν στη διάχυση των πληροφοριών από γενιά σε γενιά (Vauchan, Gack, Solorozano, & Ray, 2003) και ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Tal, 2004).

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, διαπιστώνεται η αδυναμία καθιέρωσης νέων ρόλων και μορφών εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα και εντοπίζονται δυσκολίες υιοθέτησης νέων σχέσεων και δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές (Georgiou, 1996, Symeou, 2002, Συμεού, 2003). Παρόλα αυτά, την τελευταία δεκαετία καταγράφονται σημαντικές εκπαιδευτικές και ερευνητικές πρωτοβουλίες με στόχο τόσο την αξιοποίηση της τοπικής κοινότητας και την προαγωγή της δράσης στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, όσο και τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών, συμμετοχικών δικτύων επικοινωνίας για τη συλλογική αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων του τοπικού περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση βιώσιμων συνθηκών σε αυτό (Zachariou, Valanides, Kadji-Beltran, & Hrodoutou, 2003, Ζαχαρίου, Συμεού & Κατσίκης, 2005).

1. Φιλοσοφία, σχεδιασμός και υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται στην Κύπρο, εντάσσεται ο σχεδιασμός και εφαρμογή του περιβαλλοντικού προγράμματος δράσης στην κοινότητα στο οποίο αναφέρεται η παρούσα εργασία. Οι ευρύτερες διαπιστώσεις αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στην κοινότητα και τη συμμετοχή των γονέων σε αυτά αποτέλεσαν τη βασική αρχή για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Το πρόγραμμα οργανώθηκε και προσφέρθηκε, σε ετήσια βάση κατά την περίοδο 2003-2006, στα πλαίσια των προαιρετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2003).

Μέσα από το πρόγραμμα επιδιώχθηκε να εξετασθεί: α) ο ρόλος της τοπικής κοινότητας ως χώρου μάθησης και εκπαιδευτικού εργαλείου για την αναδιοργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με γνώμονα τη σύνδεση τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης, β) η ανταπόκριση και οι μορφές συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα, γ) η επίδραση του προγράμματος στη διαμόρφωση νέων σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την τοπική κοινότητα, και δ) η συμβολή του προγράμματος στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του συνόλου των μελών της τοπικής κοινότητας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, τοπικών πληθυσμών) για την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθύνης σε ζητήματα που αφορούν την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων της κοινότητας.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση από κάθε σχολική μονάδα του δικού της προγράμματος δράσης αναπτύχθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις. Η πρώτη φάση του προγράμματος, η διάρκεια της οποίας ήταν δύο μήνες, απέβλεπε στην ταχύρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θεωρητικού χαρακτήρα σχετικά με: α) τους σύγχρονους προσανατολισμούς της ΠΕ (εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, δράση στην κοινότητα, κοινωνική διάσταση της ΠΕ), β) τους σκοπούς, τις επιδιώξεις και το περιεχόμενο των περιβαλλοντικών προγραμμάτων δράσης στην κοινότητα, και γ) τα βασικά βήματα σχεδιασμού και εφαρμογής στη σχολική μονάδα τέτοιου είδους προγραμμάτων, με παράλληλη παρουσίαση ανάλογων περιβαλλοντικών προγραμμάτων δράσης που εφαρμόστηκαν σε άλλες χώρες. Η δεύτερη φάση, η διάρκεια της οποίας ήταν έξι μήνες, αποτέλεσε την κύρια φάση του προγράμματος και επικεντρώθηκε στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του στα πλαίσια της κάθε σχολικής μονάδας, βάσει του συγκεκριμένου-ειδικού τοπικού περιβαλλοντικού προβλήματος που θεωρήθηκε σημαντικό από το κάθε σχολείο για να εξετασθεί. Για την πρώτη σχολική χρονιά (2003-2004) εφαρμογής του προγράμματος, οκτώ (8) σχολεία επέλεξαν να μελετήσουν θέματα σχετικά με την αναδιαμόρφωση του χώρου εντός και εκτός του σχολείου (σχολική αυλή, χώρος έξω και γύρω από το σχολείο), τρία (3) σχολεία ασχολήθηκαν με το πάρκο της γειτονιάς τους, τρία (3) σχολεία διερεύνησαν το κυκλοφοριακό πρόβλημα στην κοινότητά τους, ένα (1) σχολείο μελέτησε το ποτάμι της κοινότητάς του, και ένα (1) σχολείο εξέτασε το θέμα εγκαταλελειμμένα αυτοκίνητα στην κοινότητα.

Στα πλαίσια της δεύτερης φάσης πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις μεταξύ των γονέων και των μαθητών, τόσο εντός του σχολείου όσο και στην κοινότητα. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς συναντήθηκαν, στα πλαίσια της εφαρμογής των προγραμμάτων, τουλάχιστον πέντε (5) φορές, συμπεριλαμβανομένης και της πρώτης ενημερωτικής συνάντησης που έγινε με τους γονείς, η οποία είχε στόχο να ενημερωθούν οι γονείς, αλλά και να προσκληθούν να συμμετέχουν στο τοπικό πρόγραμμα. Όλες οι συναντήσεις έγιναν σε χρόνο εργάσιμο για το σχολείο, αλλά η χρονική τους διάρκεια ήταν ανάλογη του είδους των δραστηριοτήτων,

αλλά και του χώρου στις οποίες αυτές πραγματοποιήθηκαν. Για τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν εντός του σχολικού χώρου αφιερώθηκαν δύο διδακτικές περιόδους (90 λεπτά), ενώ οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορα πεδία της κοινότητας είχαν διάρκεια τεσσάρων διδακτικών περιόδων (120 λεπτά). Ο ελάχιστος αριθμός των πέντε συναντήσεων εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων καθορίστηκε με γνώμονα να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να συμμετάσχουν μαζί με τα παιδιά τους σε διάφορες συμμετοχικές αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, τόσο πληροφοριακού και διερευνητικού όσο και δημιουργικού και παρεμβατικού χαρακτήρα στο σχολείο και στην κοινότητα, με τελικό στόχο την από κοινού αναζήτηση γονέων, μαθητών και μελών της τοπικής κοινότητας, εναλλακτικών λύσεων για επίλυση ή αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος που είχε επιλεγεί.

Σημειώνεται ότι η πληροφόρηση των γονέων για το πρόγραμμα έγινε στην πρώτη ενημερωτική συνάντηση γονέων και μαθητών που οργανώθηκε σε κάθε σχολείο. Η συνάντηση οργανώθηκε με γνώμονα τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, ήταν ευέλικτη ως προς τη μορφή και τη δομή της και στόχευε στην παρουσίαση εκ μέρους των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού των στόχων και επιδιώξεων του τοπικού προγράμματος, τη διασαφήνιση του ρόλου και του περιεχομένου της συμμετοχής των γονέων σε αυτό, και την επεξήγηση του τρόπου ανάπτυξης του προγράμματος. Η πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή τους στο πρόγραμμα έγινε κατά κύριο λόγο με ανακοινώσεις που ετοιμάστηκαν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες του κάθε σχολείου.

Η τρίτη φάση, διάρκειας ενός μήνα, αφορούσε την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, τόσο στο σχολείο όσο και στη σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και τη λήψη σχετικών μέτρων για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης. Στη φάση αυτή εντάχθηκε και η τελική αξιολόγηση του προγράμματος.

2. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία περιγράφει τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμμετοχή τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης και τα οποία εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο 2003-2004, καθώς και τις απόψεις και εντυπώσεις τους από την εμπλοκή τους στα προγράμματα αυτά.

Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δεκαέξι (16) προγράμματα δράσης σε αντίστοιχο αριθμό σχολικών τμημάτων. Σε αυτά συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων, οι οποίοι και είχαν την ευθύνη του σχεδιασμού των προγραμμάτων, οι 321 μαθητές/τριες των τμημάτων στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και οι γονείς τους. Τέσσερα από τα προγράμματα εφαρμόστηκαν σε σχολεία προδημοτικής και δώδεκα προγράμματα σε σχολεία της δημοτικής εκπαίδευσης. Τρία σχολεία από την κάθε βαθμίδα ήταν σχολεία της περιφέρειας, ενώ τα υπόλοιπα ήταν αστικά.

Για τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των γονέων για τα προγράμματα δράσης στα οποία συμμετείχαν καταρτίστηκαν δύο ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν, το πρώτο πριν από την έναρξη του προγράμματος και το δεύτερο μετά την ολοκλήρωσή του, από τους γονείς που συμμετείχαν σε αυτό. Τα δύο ερωτηματολόγια διερευνούσαν τις στάσεις και απόψεις των γονέων σε σχέση με τις ακόλουθες πτυχές της εμπλοκής τους στα προγράμματα δράσης: α) τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες των προγραμμάτων, β) τους παράγοντες που δυσκόλεψαν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, και γ) τη συμβολή και την επίδραση του προγράμματος στις σχέσεις επικοινωνίας σχολεί-

ου-γονέων, γονέων-παιδιών και σχολείου-γονέων-κοινότητας. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα ίδια και στα δύο ερωτηματολόγια. Στην περίπτωση όμως του πρώτου ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι αρχικές προθέσεις και απόψεις των γονέων για την ενδεχόμενη συμμετοχή τους στα προγράμματα, ενώ στην περίπτωση του δεύτερου ερωτηματολογίου, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από την εμπειρία που απέκτησαν με τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο περιείχε επίσης ερωτήσεις που διερευνούσαν α) την ανταπόκριση των γονέων στα προγράμματα σύμφωνα με τον αριθμό και το είδος των συναντήσεων στις οποίες αυτοί συμμετείχαν, β) τις απόψεις τους για τα στάδια οργάνωσης των προγραμμάτων και γ) την πρόθεσή τους για μελλοντική συμμετοχή τους σε ανάλογα προγράμματα.

Τα ερωτήματα των δύο ερωτηματολογίων είχαν τη μορφή κλειστού τύπου δηλώσεων στις οποίες οι ερωτώμενοι έπρεπε να δηλώσουν τι ίσχυε στην περίπτωση τους. Για σκοπούς διασφάλισης της εγκυρότητας των δηλώσεων των γονέων, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα. Λόγω της ανώνυμης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους γονείς, η ταυτοποίηση και ανάλυση των δηλώσεων κάθε ερωτώμενου δεν ήταν δυνατή.

Από το σύνολο των 321 οικογενειών που συμμετείχαν στα προγράμματα, επέστρεψαν συμπληρωμένο το αρχικό ερωτηματολόγιο 277 γονείς (βαθμός ανταπόκρισης 86.29%) και 233 γονείς το τελικό ερωτηματολόγιο (βαθμός ανταπόκρισης 72.58%). Για την ανάλυση των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων ακολουθήθηκε περιγραφική στατιστική με τη εύρεση συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων.

3. Ευρήματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, παρά τις αρχικές αμφιβολίες που διατύπωσαν οι Εκπαιδευτικοί σε σχέση με το βαθμό συμμετοχής των γονέων σε τέτοιου είδους προγράμματα, η ανταπόκριση των γονέων στην πρόσκληση-κάλεσμα του σχολείου για συνεργασία ήταν μεγάλη. Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτήματος σε σχέση με το βαθμό ανταπόκρισής τους στα προγράμματα, διαπιστώνεται ότι το 77.2% των γονέων (181 γονείς) συμμετείχαν σε μια τουλάχιστον συνάντηση του περιβαλλοντικού προγράμματος. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά τον αριθμό των συναντήσεων στις οποίες παρευρέθηκαν οι γονείς.

Πίνακας 1: Συνολική ανταπόκριση γονέων στα προγράμματα

Δήλωση: Σε πόσες συναντήσεις συμμετείχατε στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα της τάξης του παιδιού σας;		Κομιά	Μια συνάντηση	Δύο συναντήσεις	Τρεις συναντήσεις	Τέσσερις συναντήσεις	Πέντε συναντήσεις	Σε περισσότερες από πέντε
N	233	52	54	42	37	22	18	8
%	100	22.3	23.2	18.0	15.9	9.4	7.7	3.6

Επιπλέον, όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 1, στα πλαίσια της εξάμηνης εφαρμογής του προγράμματος, περισσότεροι από τους μισούς γονείς συμμετείχαν σε τουλάχιστον δύο συναντήσεις, ενώ το ένα τέταρτο περίπου των γονέων (23.2%) συμμετείχε σε μία συνάντηση.

Ως προς την ανταπόκριση των γονέων στα διαφορετικά είδη συναντήσεων που οργανώθηκαν, η πλειοψηφία των γονέων (75%) προτίμησε να συμμετάσχει σε συναντήσεις ενημερωτικού χαρακτήρα (Πίνακας 2). Ενημερωτικό χαρακτήρα, είχε η πρώτη συνάντηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών με τους γονείς, κατά την οποία οι γονείς πληροφορήθηκαν από τα παιδιά τους για τις επιδιώξεις του τοπικού προγράμματος και τον τρόπο υλοποίησής του, όπως επίσης οι οργανωμένες ενημερωτικές διαλέξεις για τους γονείς, που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του κάθε προγράμματος.

Πίνακας 2: Ανταπόκριση γονέων στις διαφορετικού είδους συναντήσεις των προγραμμάτων

Δήλωση: Σε ποιες από τις πιο κάτω συναντήσεις που οργανώθηκαν συμμετείχατε;	N (%)
Σε αυτές που είχαν ενημερωτικό χαρακτήρα	135 (75%)
Σε αυτές που περιλάμβαναν δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη	97 (53.6%)
Σε αυτές που περιλάμβαναν επισκέψεις με τους μαθητές σε χώρους που είχαν σχέση με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα (πάρκα, βοτανικό κήπο, εργοστάσια, κλπ.)	62 (34.3%)
Σε αυτές που αφορούσαν συναντήσεις με διάφορους φορείς (τοπική κοινότητα, κρατικοί, μη-κρατικοί φορείς)	27 (14.9%)

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 δείχνουν επίσης ότι αρκετοί γονείς συμμετείχαν και στις συναντήσεις του προγράμματος οι οποίες πραγματοποιήθηκαν είτε εντός του σχολείου είτε έξω από αυτό. Συγκεκριμένα, 53.6% των γονέων συμμετείχαν σε δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, ενώ 34.3% δραστηριοποιήθηκαν μαζί με τα παιδιά τους σε χώρους στην κοινότητα και πεδία μελέτης περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Παρόλα αυτά, μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων (14.9%) έλαβε μέρος σε συναντήσεις που οργανώθηκαν με τοπικούς και άλλους φορείς.

Οι γονείς κλήθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος να δηλώσουν την πρόθεσή τους για συμμετοχή στις προγραμματισμένες δραστηριότητες, ενώ με τη λήξη του προγράμματος τους ζητήθηκε να σημειώσουν τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν τελικά. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το 1 έως το 5, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο 'καθόλου συμμετοχή' και το 5 στο 'πάρα πολύ μεγάλη συμμετοχή'. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες μέσος όρος και τυπική απόκλιση (Μ.Ο και Τ.Α), της αρχικής πρόθεσης των 277 γονέων, οι οποίοι συμπλήρωσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο να εμπλακούν στις δραστηριότητες, και της πραγματικής συμμετοχής τους, όπως αυτή δηλώθηκε από τους 233 γονείς που συμπλήρωσαν το δεύτερο ερωτηματολόγιο με τη λήξη των προγραμμάτων.

Πίνακας 3: Ανταπόκριση γονέων στις διαφορετικού είδους δραστηριότητες των προγραμμάτων

Δήλωση: Σημειώστε ✓ στο κατάλληλο τετραγωνάκι, για να δείξετε σε ποιο βαθμό θα μπορούσατε/μπορέσατε εσείς προσωπικά να εμπλακείτε/εμπλακήκατε στο καθένα από τα πιο κάτω στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα στην τάξη του παιδιού σας	Εκτίμηση πριν*		Εκτίμηση μετά*	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
1. Συλλογή υλικού (έντυπα, βιβλία, ταινίες)	2.77	1.17	2.02	1.23
2. Επαφές με διάφορους φορείς (κοινοτάρχη, επιτροπές περιβάλλοντος, δημοσιογράφους, οργανώσεις)	2.27	1.15	1.51	0.87
3. Σε δραστηριότητες εκτός του σχολείου (συλλογή δεδομένων, παρατήρηση, καταγραφή, τήρηση αρχείου)	2.39	1.11	1.72	1.05
4. Σε δημοσιοποίηση του προγράμματος μέσα στο σχολείο	2.52	1.08	1.87	1.07
5. Σε δημοσιοποίηση του προγράμματος μέσα στην κοινότητα	2.39	1.14	1.85	1.10
6. Στην υλοποίηση των εισηγήσεων για αντιμετώπιση του προβλήματος που εξετάσθηκε	2.81	1.10	2.22	1.13

* Όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα πολύ

Από τον Πίνακα 3, φαίνεται ότι παρά την αρχική πρόθεση των γονέων να εμπλακούν στις διάφορες δραστηριότητες των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, η πραγματική συμμετοχή τους ήταν μικρότερη. Η ανάλυση της ερώτησης που διερευνούσε τους παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα έδειξε ότι οι γονείς αντιμετώπισαν κατά κύριο λόγο πρακτικές δυσκολίες για συμμετοχή στα διάφορα στάδια εμπλοκής τους στα προγράμματα. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα από την ανάλυση των δηλώσεων των γονέων ως προς τις αρχικές τους προβλέψεις για τις πιθανές δυσκολίες συμμετοχής τους στα προγράμματα και την τελική τους εκτίμηση για τις δυσκολίες που πραγματικά αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε αυτά. Οι γονείς αξιολόγησαν τον κάθε παράγοντα δυσκολίας και στις δύο περιπτώσεις στην κλίμακα από το 1 ως το 5, όπου το 1 σήμαινε 'καθόλου δυσκολία' και το 5 'πάρα πολύ μεγάλη δυσκολία'.

Πίνακας 4: Παράγοντες που δυσκόλεψαν τους γονείς να συμμετάσχουν στα προγράμματα

Δήλωση: Σημειώστε ✓ στο κατάλληλο τετραγώνάκι, για να δείξετε σε ποιο βαθμό οι πιο κάτω παράγοντες θα σας δυσκολέψουν/σας δυσκόλεψαν να συμμετέχετε στο βαθμό που θα θέλατε στο συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόγραμμα	Εκτίμηση πριν*		Εκτίμηση μετά*	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
1. Έλλειψη χρόνου	3.72	1.33	3.63	1.33
2. Έλλειψη ενδιαφέροντος για τα περιβαλλοντικά θέματα	1.47	0.73	1.34	0.73
3. Η πεποίθηση ότι είναι χάσιμο χρόνου και το σχολείο πρέπει να ασχοληθεί με πιο σοβαρά ζητήματα	1.30	0.70	1.26	0.73
4. Η πεποίθηση ότι τα περιβαλλοντικά θέματα είναι θέματα άλλων	1.44	0.85	1.40	0.88
5. Η πιθανότητα για μη επαρκή ανταπόκρισή μου στις απαιτήσεις του προγράμματος	2.21	1.18	1.87	0.98
6. Η πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να δίνει έμφαση στα «βασικά μαθήματα» (Γλώσσα, Μαθηματικά)	1.76	1.25	1.67	1.15
7. Έλλειψη μέχρι τώρα συνεργασίας με το σχολείο	1.64	0.96	1.49	0.83
8. Η πιθανότητα να «εκτεθεί» το παιδί μου	1.26	0.74	1.29	0.86
9. Η πιθανότητα να «εκτεθώ» στον/στην εκπαιδευτικό	1.22	0.65	1.25	0.70
10. Η συνεργασία με τα παιδιά	1.82	1.36	1.71	1.30
11. Η κατανόηση του τρόπου εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος	1.85	1.24	1.79	1.17
12. Η πιθανότητα δυσκολίας στην εφαρμογή των οδηγιών του/της εκπαιδευτικού	1.61	0.98	1.49	0.87
13. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός της τάξης	1.90	1.22	1.99	1.26
14. Η πιθανότητα συνεργασίας με άλλους τοπικούς φορείς	1.77	1.13	1.81	1.03

* Όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα πολύ

Όπως προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα, ο βασικός παράγοντας που δυσκόλεψε τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα ήταν η έλλειψη χρόνου (δήλωση 1), παράγοντα τον οποίο είχαν αξιολογήσει ως πιο καθοριστικό για τη συμμετοχή τους και στις αρχικές δηλώσεις τους. Οι απαιτήσεις του προγράμματος (δήλωση 5), οι οποίες αρχικά αξιολογήθηκαν ως παράγοντας σημαντικής δυσκολίας για τη συμμετοχή των γονέων, φάνηκε ότι ήταν λιγότερο καθοριστικός.

Άλλοι παράγοντες που δυσκόλεψαν τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα σε σύγκριση με την αρχική τους πρόβλεψη, αποτέλεσαν το θεματικό περιεχόμενο των προ-

γραμμάτων (δηλώσεις 2, 4 και 6), ο τρόπος οργάνωσής τους (δηλώσεις 10, 11 και 12) και οι γενικότερες αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και το ρόλο του (δηλώσεις 3 και 7). Διαπιστώνεται επίσης ότι η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα δε μείωσε τις αρχικές ανησυχίες τους ότι μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτά θα εκτεθούν απέναντι στα παιδιά τους (δήλωση 8) και στους εκπαιδευτικούς (δήλωση 9). Τέλος, σημειώνεται ότι οι γονείς με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων θεώρησαν ως πιο δύσκολη σε σχέση με την αρχική τους εκτίμηση, την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του προγράμματος εκτός της σχολικής τάξης και σε δραστηριότητες που προέβλεπαν συνεργασία με τοπικούς φορείς (δηλώσεις 13 και 14, αντίστοιχα).

Μέσα από τη συμμετοχή τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης, οι γονείς φαίνεται να πέτυχαν, ακόμη και πέραν από τις αρχικές τους προσδοκίες (Πίνακας 5), να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά θέματα (δηλώσεις 1 και 2, αντίστοιχα) και να συνειδητοποιήσουν τόσο το δικό τους ρόλο (δήλωση 3) όσο και αυτόν της κοινότητας για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (δήλωση 9). Οι γονείς θεώρησαν επίσης ότι μέσα από τα προγράμματα κατέστη δυνατό να προωθηθούν και να ενισχυθούν ευρύτεροι παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι που συνδέονται με τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, όπως το να συνειδητοποιήσουν τον πολλαπλό ρόλο τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να αναλάβουν στο σχολείο (δήλωση 4), να εκτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο (δήλωση 5), να γνωρίσουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (δήλωση 6), να αναγνωρίσουν τον κοινωνικό του ρόλο (δήλωση 10), και να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες μάθησης πέραν των αυστηρών πλαισίων του σχολικού χώρου (δήλωση 11). Η συμμετοχή όμως των γονέων στα προγράμματα δε φαίνεται να συνέβαλε, σύμφωνα με τους γονείς στη βελτίωση των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς (δηλώσεις 7 και 8, αντίστοιχα).

Πίνακας 5: Απόψεις των γονέων για τα οφέλη από την εμπλοκή τους στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα

Δήλωση: Σημειώστε ✓ στο κατάλληλο τετραγωνάκι, για να δείξετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε βοήθησε εσάς προσωπικά στα πιο κάτω:	Εκτίμηση πριν*		Εκτίμηση μετά*	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
1. Ενίσχυση της γνώσης σας για τα περιβαλλοντικά ζητήματα γενικότερα	3.47	1.06	3.51	1.02
2. Ευαισθητοποίηση σας σε περιβαλλοντικά θέματα	3.55	1.08	3.70	0.97
3. Συνειδητοποίηση του ρόλου που η οικογένεια έχει να επιτελέσει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών	3.68	1.05	3.90	0.94
4. Κατανόηση του πολλαπλού ρόλου που μπορείτε να επιτελέσετε ως γονιός στο σχολείο	3.58	1.02	3.90	1.00
5. Εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών	4.00	0.98	4.21	0.88
6. Καλύτερη γνώση της λειτουργίας του σχολείου	3.84	1.02	3.94	1.01
7. Βελτίωση των σχέσεων με το παιδί σας	3.99	1.12	3.77	1.09
8. Βελτίωση των σχέσεών σας με το σχολείο/ εκπαιδευτικούς	3.97	1.01	3.64	1.05

9. Συνειδητοποίηση του ρόλου που οι τοπικοί φορείς έχουν να επιτελέσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινότητάς τους	3.56	1.08	3.57	1.09
10. Συνειδητοποίηση του ρόλου που το σχολείο έχει να επιτελέσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων της κοινότητας	3.77	1.01	3.89	0.95
11. Συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν συντελείται μόνο μέσα στο σχολείο	3.97	0.98	4.13	0.98

* Όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα πολύ

Πληροφορίες για το βαθμό ενδιαφέροντος των γονέων για τα στάδια του προγράμματος στα οποία συμμετείχαν φαίνονται στον Πίνακα 6. Οι γονείς αξιολόγησαν ως περισσότερο ενδιαφέροντα τα στάδια που προέβλεπαν τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο (δήλωση 3) και σε δραστηριότητες συλλογής πληροφοριών μέσα στην τάξη (δήλωση 2), όπως και το στάδιο της ενημέρωσης (δήλωση 1). Οι δραστηριότητες στο πεδίο (δήλωση 5), οι δραστηριότητες για αντιμετώπιση του προβλήματος (δήλωση 6), όπως και η παρουσίαση του προγράμματος στο σχολείο και στην κοινότητα (δήλωση 7), τοποθετήθηκαν χαμηλότερα στις προτιμήσεις των γονέων.

Πίνακας 6: Απόψεις των γονέων για τα στάδια του περιβαλλοντικού προγράμματος

Δήλωση: Σημειώστε ✓στο κατάλληλο τετραγωνάκι, για να δείξετε σε ποιο βαθμό βρήκατε ενδιαφέροντα το καθένα από τα πιο κάτω στάδια του περιβαλλοντικού προγράμματος στα οποία συμμετείχατε:	Εκτίμηση μετά*	
	Μ.Ο	Τ.Α
1. Ενημέρωση για τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής του προγράμματος	3.44	1.11
2. Δραστηριότητες για συλλογή πληροφοριών για το θέμα μέσα στην τάξη	3.36	1.19
3. Δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο	3.51	1.14
4. Παρακολούθηση διαλέξεων σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα	3.00	1.22
5. Επισκέψεις σε διάφορους χώρους για συγκέντρωση πληροφοριών και ενημέρωση για το θέμα	2.81	1.35
6. Υλοποίηση του προγράμματος (μέτρα, εισηγήσεις που προτάθηκαν, έργα που έγιναν για αντιμετώπιση του προβλήματος)	2.99	1.21
7. Παρουσίαση του προγράμματος στο σχολείο και στην κοινότητα	2.96	1.31

* Όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα πολύ

Καταληκτικά σημειώνεται ότι σε σχέση με το ερώτημα που τέθηκε στους γονείς μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και αφορούσε το ενδεχόμενο της μελλοντικής τους συμμετοχής σε παρόμοιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα δράσης, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (93.8%) τοποθετήθηκε καταφατικά.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τη συγκριτική ανάλυση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι γονείς πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης, διαπιστώνεται ο υψηλός βαθμός ανταπόκρισης τους για συμμετοχή στα προγράμματα αυτά. Ενδεικτική ήταν η εκφρασθείσα πρόθεσή τους για μελλοντική εμπλοκή σε ανάλογα προγράμματα δράσης στην κοινότητα. Το συμπέρασμα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και μπορεί να αξιοποιηθεί για την επέκταση και ενίσχυση ανάλογων περιβαλλοντικών προγραμμάτων δράσης στην κοινότητα.

Εντούτοις, παρά την αρχική πρόθεση των γονέων να εμπλακούν στις διάφορες δραστηριότητες που είχαν προγραμματιστεί στα πλαίσια των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, η τελική τους συμμετοχή σε αυτές υπήρξε μικρότερη. Καθοριστικότερος παράγοντας για τη μειωμένη συμμετοχή τους στο σύνολο των δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν φαίνεται να ήταν η έλλειψη χρόνου. Όπως και οι γονείς σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Wolfendale, 1985, Finders & Lewis, 1994, McBride & Lin, 1996), έτσι και οι Κύπριοι γονείς στα πλαίσια των συγκεκριμένων προγραμμάτων φάνηκαν να αδυνατούν στην πράξη να ανταποκριθούν στην πρόσκληση των σχολείων για να παρευρεθούν και να συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα στο βαθμό που θα επιθυμούσαν. Η αρχική ανησυχία των γονέων που συμμετείχαν στα προγράμματα ότι άλλοι παράγοντες, όπως η δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος, η θεματολογία και η οργάνωση του προγράμματος, να δυσκόλευαν τη συμμετοχή τους σε αυτά, δεν επαληθεύθηκε.

Η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες που διεξήχθησαν στα πλαίσια των προγραμμάτων πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, παρά την πρόθεση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων περιβαλλοντικών προγραμμάτων με τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη τους, οι ισχύουσες κουλτούρες μάθησης και διδασκαλίας λειτούργησαν στη βάση των κυρίαρχων διδακτικών μοντέλων που αναπαράγουν τις ιεραρχικές δομές “κορυφής-βάσης” και “κέντρου-περιφέρειας” (Uzell et al., 1995), δυσχεραίνοντας έτσι το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να ευνοούσαν την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.

Σε ό,τι αφορά στα είδη των δραστηριοτήτων τα οποία επέλεξαν οι γονείς να εμπλακούν, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων προτίμησε να συμμετάσχει κυρίως σε συναντήσεις ενημερωτικού χαρακτήρα και σε δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη. Η προτίμηση αυτή, ίσως να ερμηνεύεται από την ελλιπή εξοικείωση των γονέων με δραστηριότητες που υπερβαίνουν τον παραδοσιακό τρόπο εμπλοκής τους στο σχολείο και ο οποίος περιορίζεται κατά κανόνα, όπως επισημαίνεται από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Symeou, 2002), σε δραστηριότητες ενημερωτικού χαρακτήρα και θεατή στα πλαίσια του ρόλου των γονέων ως κηδεμόνων των παιδιών τους.

Παρόλα αυτά, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές που προνοούνταν στα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στα διάφορα πεδία της κοινότητας είναι αξιοσημείωτη, αν ληφθεί υπόψη η δυσκολία προώθησης στη σχολική διαδικασία δραστηριοτήτων βιωματικού και εμπειρικού χαρακτήρα (Russell & Burton, 2000, Comishin, Dymont, Potter & Russell, 2004). Ειδικότερα σε ότι αφορά τα κυπριακά σχολεία, ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις βιωματικές δραστηριότητες που οργανώθηκαν στο πεδίο θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντικός, αφού όπως επισημαίνεται (Ζαχαρίου, Συμεού & Κατσίκης, 2005), η ΠΕ βρίσκεται ακόμη σε εξελικτική πορεία ως προς την ουσιαστική ενσωμάτωσή της στην κυπριακή εκπαίδευση και η προώθηση περιβαλλοντικών

προγραμμάτων δράσης βρίσκονται στα πρώτα στάδια εφαρμογής τους.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της εμπλοκής τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα, οι γονείς εμφανίστηκαν να θεωρούν ότι έχουν επιμορφωθεί και να έχουν ευαισθητοποιηθεί για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και θέματα, επιβεβαιώνοντας ευρήματα σχετικών ερευνών, τα οποία επισημαίνουν ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να ενισχύσουν τη γνώση του κοινού σε θέματα περιβάλλοντος (Jacobson, 1995). Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν επιπλέον, επισημάνσεις άλλων ερευνών από τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες διαπιστώνεται ότι η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας οδηγεί στην ενασχόληση των γονέων με την προσωπική τους επιμόρφωση (Davies, 1988, Epstein, 1995).

Επιπλέον, οι γονείς δήλωσαν ότι ανέπτυξαν το ενδιαφέρον τους και ενίσχυσαν το αίσθημα της προσωπικής τους ευθύνης για ενεργό συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση διαφόρων περιβαλλοντικών ζητημάτων της κοινότητάς τους, ενώ συνειδητοποίησαν ότι η αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων στην κοινότητά τους προϋποθέτει τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Vauchan et al., 2003, Tal, 2004), οι οποίες επισημαίνουν ότι τέτοια προγράμματα τα οποία προωθούν αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες εκτός της σχολικής αίθουσας, μπορούν να ενισχύσουν το αίσθημα της προσωπικής δέσμευσης για συμμετοχή σε δράσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής στην κοινότητά τους.

Σημαντικό στοιχείο της συμβολής του προγράμματος αποτέλεσε επίσης η συνειδητοποίηση από μέρους των γονέων του ρόλου που η οικογένεια έχει να επιτελέσει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών. Παρόμοια είναι τα ευρήματα έρευνας των Ρίζου-Γκούσια και Σδράλη (2005), που διεξήχθη ανάμεσα σε μαθητές, στην οποία διαπιστώθηκε ότι βασικός παράγοντας για την ενασχόληση των μαθητών με τα περιβαλλοντικά θέματα αποτελεί η παράλληλη ενασχόληση των γονέων σε περιβαλλοντικές δράσεις που γίνονται στην περιοχή τους.

Η διαπίστωση, από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, ότι συγκεκριμένα προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του πολλαπλού ρόλου των γονιών στο σχολείο, ενισχύεται και από τους Sharan et al. (1999), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα σχολικά προγράμματα που εκτείνονται στην κοινότητα παρέχουν τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν πέρα και πάνω από τον απλό σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Όπως μάλιστα συμπεραίνεται από ανάλογα προγράμματα που έχουν εφαρμοσθεί σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Epstein, 1995, Townsend, 1995), μέσα από τέτοιου είδους προγράμματα οι γονείς μπορούν να εκτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο, να γνωρίσουν από κοντά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και να αναγνωρίσουν τον πολυδιάστατο ρόλο του.

Η συμμετοχή των γονέων στα περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης δε φάνηκε εντούτοις να συνέβαλε στη βελτίωση των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς. Η μικρή σχετικά χρονική διάρκεια των προγραμμάτων που θα καθιέρωνε στενότερες σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η μειωμένη συμμετοχή του συνόλου των γονέων στις διαφορετικού τύπου δραστηριότητες των προγραμμάτων και ιδιαίτερα σε αυτές που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο, όπως επίσης και η προαναφερθείσα πιθανή αδυναμία των εκπαιδευτικών να υπερβούν τα κυρίαρχα διδακτικά μοντέλα, σε συνδυασμό με μια σειρά άλλων παραγόντων που μπορούν να συνεκτιμηθούν ως ανασταλτικοί για

την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών (απαιτητική οργάνωση, χρονικοί περιορισμοί, πιθανή ελλιπή στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου_ Russell & Burton, 2000, Comishin et al., 2004), μπορούν να ερμηνεύσουν την περιορισμένη επίδραση των προγραμμάτων στη βελτίωση των σχέσεων γονέων-παιδιών και γονέων-εκπαιδευτικών.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν στο διάλογο και τις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν αναπτυχθεί παγκόσμια για το σχεδιασμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων δράσης στην κοινότητα με τη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας σε αυτά. Μπορούν επίσης να αποτελέσουν μέσα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα τη βάση για ανάληψη περεταίρω ερευνητικών πρωτοβουλιών σχετικών με τη σύνδεση σχολείου-γονέων και την ανάδειξη του κοινωνικού-κριτικού χαρακτήρα της ΠΕ, η οποία να στηρίζεται στη δράση και τη συμμετοχή διαφόρων ομάδων πληθυσμού για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης. Η προώθηση καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες, με επιδίωξη την ενεργό ανάμειξη των γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία, μπορεί να συμβάλει επιπλέον στην ευρύτερη ουσιαστική ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Τέτοιες προσπάθειες μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστικές αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις και τη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους για το ρόλο τους στην επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών και άλλων κοινωνικών προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Deri, A. (2005), *Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα*. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα, Gutenberg, 719-752.
- Ζαχαρίου, Α., Συμεού, Α. & Κατσίκης, Α. (2005) Προγράμματα δράσης στην κοινότητα: Μια εναλλακτική πρόταση προώθησης του κοινωνικού-κριτικού προσανατολισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη σχολική διαδικασία. Στο: Θ.Δ. Λέκκας (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου με θέμα "Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης"*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 162-171.
- Κατσίκης, Α. (2000) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και Διαμορφούμενοι προσανατολισμοί. Στο: Β. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα-Προοπτικές και Δυνατότητες*, Λάρισα, 103-110.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2003) *Σεμινάρια επιμόρφωσης 2003-2004*, Λευκωσία, Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ρίζου-Γκούσια, Μ. & Σδράλη, Δ. (2005) Ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 61-73.
- Συμεού, Α. (2003) Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Φλογαίτη, Ε. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλώσση

- Alexander, J., North, M-W. & Hendren, D.K. (1995) Master Gardener Classroom Garden Project: An evaluation of the benefits of children, *Children's Environment*, 12(2), 256-263.
- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001), Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in Environmental Education: Lessons from the field, *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 8-15.
- Breiting, S. (1993) A new generation of Environmental Education: Focus on democracy as part of an alternative paradigm, In: R. Maze (Ed.), *Alternative paradigms in Environmental Education research*, Troy, N.A.A.E.E.
- Comishin, K., Dymont, J., Potter, T. & Russell, C. (2004), The development and implementation of outdoor-based secondary school integrated programs, *Applied Journal of Environmental Education and Communication*, 3(1), 47-53.
- Davies, D. (1988) Benefits and barriers to parent involvement, *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Epstein, J. (1995) School-family-community partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Filho W.L. & Pace P. (2002) Challenges to Environmental Education in the 21st century. In: M Alderweireldt (Ed.). *Learning for a Sustainable Future: The role of communication, ethics and social learning in environmental education*. Gent, 18-27.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994) Why some parents don't come to school, *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Georgiou, S. N. (1996), Parental involvement in Cyprus, *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Hart, R. (1997) Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care, London, Earthscan.
- Huckle, J. (1983) *Geographical Education, reflection and action*, Oxford University Press.
- Jacobson, S. (1995) *Conserving wildlife: International Education and communication approaches*, New York, Columbia University Press.
- McBride, B. A. & Lin, H.F. (1996) Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1, 349-392.
- Posch, P. (1999) The ecologisation of schools and its implications for educational policy, *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.
- Rickinson M., Dillon J., Teamey K., Moris M., Choi M Y., Sanders D. & Benefield P. (2004) *A Review of research on Outdoor Learning*, London: NFER & King's College.
- Russell, L. & Burton, J. (2000) A report on an Ontario secondary school integrated environmental studies program, *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 286-304.
- Scott, W. & Gough, S. (2003) *Sustainable development and learning: Framing the issues*, London, Routledge Falmer.
- Sharan, S., Shachar, H. & Levine, T. (1999) *The innovative school organization and instruction*, Westport: Bargin & Garvey.
- Symeou, L. (2002) Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives, *The School Community Journal*, 2(12), 7-34.

- Tal, R.T. (2004) Community-based environmental education: A case study of teacher-parent collaboration, *Environmental Education Research*, 10(4), 523-543.
- Townsend, T. (1995) School effectiveness and school-base decision-making: Themes for Australian education in the 1990's. In: B. Limerick & H. Nielsen (Eds.), *School and community relations: Participation, policy and practice*, Sydney, Harcourt Brace, 101-115
- UN (United Nations) (2005) *Unece Strategy for Education for Sustainable Development*, CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1, High Level Meeting of Environmental Education and Ministries, Vilnius, 17-18 March 2005.
- UNEP (United Nations Environment Program) (2005), *Mediterranean Strategy for Sustainable Development. A framework for Environmental Sustainability and Shared Prosperity*. Athens.
- Uzell D.L., Rutland A. & Whistance D. (1995) Questioning values in Environmental Education. In: Y. Guerrier, N. Alexander, J. Chase & M O' Brien (Eds.), *Values and the Environment: A social Science Perspective*, Chichester: John Willey and Sons.
- Vauchan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003) The effect of Environmental Education on school children, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning, *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Wolfendale, S. (1985) Parental involvement in children's development and education: An overview, *Education and Child Psychology*, 2(1), 3-9.
- Zachariou, A., Valanides, N., Kadji-Beltran C. & Hrodotou, H. (2003) The social critical character of Environmental Education Centres: A Case from Cyprus. In: M. Neves & A. Neves (Eds.), *Proceedings of the International Symposium "Environment 2010: Situation and Perspectives for the European Union"* (p/j02). Portugal: Porto.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Αναστασία Βλάχου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ελένη Διδασκάλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Έφη Αργυρακούλη
Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ Ψυχολογίας

Abstract

Some 95 primary students with difficulties in learning (general learning difficulties) in grades 2-6 were interviewed to ascertain perceptions of placement in special education and 'pull-out' provision. The majority understood that resource room placement resulted from academic problems and the need for additional support. Extra help, somewhat easier work, more interesting activities and greater opportunity for academic progress were the reported advantages of attending a resource room. These essentially positive findings were mitigated by the potentially negative consequences of attendance in terms of their social development and peer relationships. Such perceptions were conditional on the age of the students and views of the setting conferring most academic benefits.

Λέξεις κλειδιά

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Τμήματα Ένταξης, Δυσκολίες Μάθησης, Αντιλήψεις.

0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) έχει αποτελέσει βασικό θέμα συζήτησης και προβληματισμού τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πρακτικής (Booth & Ainscow, 1998, Hegarty, 1998, Pijl et al., 1997). Παρά τις έντονες συζητήσεις, αρκετές διαστάσεις της ένταξης παραμένουν ασαφείς ή και χωρίς ερευνητική τεκμηρίωση. Μία σημαντική, αλλά παραμελημένη, διάσταση της ένταξης αποτελεί και η διερεύνηση των απόψεων όλων των άμεσα ή έμμεσα επηρεαζόμενων (Ballard, 1995, Messiou, 2002). Εφόσον ο ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης εμπεριέχει το στοιχείο της εμπλοκής όλων όσων σχετίζονται με τη διαδικασία αυτή (Ainscow et al., 1999, Ballard, 1995, Sebba & Ainscow, 1996), επομένως, και τα ίδια τα παιδιά με ε.ε.α. θα πρέπει να εμπλέκονται άμεσα. Δυστυχώς, όμως, κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια και οι απόψεις των μαθητών είναι οι περισσότερο παραμελημένες (Norwich & Kelly, 2004, Padeliadu, 1995, Vaughn & Klinger, 1998). Πολύ εύστοχα ο Ainscow και οι συνεργάτες του (1999) χαρακτηρίζουν τις 'φωνές' των παιδιών ως 'κρυμμένες φωνές' που, αν ακουστούν, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην βελτίωση των υπάρχουσών πρακτικών.

Η επισκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύει έναν εξαιρετικά μικρό αριθμό μελετών που αναφέρονται στη διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των άμεσων αποδεκτών των δύο κυρίαρχων μοντέλων εκπαιδευτικής ένταξης και υποστήριξης, δηλαδή, των τμημάτων ένταξης και των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Το δείγμα των μελετών περιλαμβάνει κυρίως μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον

αυτοί συγκροτούν την πολυπληθέστερη κατηγορία παιδιών με ε.ε.α. εντός του γενικού σχολείου (Norwich & Kelly, 2004, www.pi-schools.gr), και κατ' επέκταση αποτελούν την ομάδα στόχο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προσπαθειών προς την προώθηση και υλοποίηση της ένταξης. Μερικές από τις μελέτες αυτές διερευνούν τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τα δύο κυρίαρχα μοντέλα ένταξης (Jenkins & Heinen, 1989, Klinger et al., 1998, Padeliadu, 1995, Pugach & Wesson, 1995, Whinnery, 1995), ενώ οι υπόλοιπες εξετάζουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το ένα ή το άλλο σύστημα εκπαιδευτικής υποστήριξης (Benge, 1996, Vaughn & Bos, 1987, Padeliadu & Zigmond, 1996).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα των ερευνών που εξετάζουν τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τα δύο κυρίαρχα μοντέλα εκπαιδευτικής ένταξης, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμούν να λαμβάνουν υποστήριξη στα τμήματα ένταξης από τον ειδικό παιδαγωγό αντί εντός της γενικής τάξης μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Klinger et al., 1998, Vaughn & Bos, 1987, Whinnery, 1995). Δύο φαίνεται να είναι οι βασικοί λόγοι που αναφέρουν οι μαθητές προς υποστήριξη των προτιμήσεών τους: α) στα τμήματα ένταξης μαθαίνουν καλύτερα και περισσότερα πράγματα συγκριτικά με τη γενική τάξη, και β) λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη εκτός παρά εντός της γενικής τάξης. Οι αρνητικές διαστάσεις και χαρακτηρισμοί, επομένως, που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με την παραπομπή και φοίτηση σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να επιβεβαιώνονται, τουλάχιστον από τις απόψεις της πλειονότητας των αποδεκτών των προγραμμάτων αυτών.

Όσον αφορά τους μαθητές εκείνους που προτιμούν να λαμβάνουν επιπλέον υποστήριξη στη γενική τάξη αντί στα τμήματα ένταξης, οι λόγοι που αναφέρουν έχουν σχέση με τις κοινωνικές διαστάσεις και οφέλη που αποκομίζουν από την παραμονή τους στη γενική τάξη, όπως, για παράδειγμα, τις σημαντικές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλικών σχέσεων με συμμαθητές (Klinger et al., 1998, Pugach & Wesson, 1995).

Η κριτική θεώρηση των παραπάνω μελετών καταδεικνύει ότι οι προτιμήσεις των μαθητών επηρεάζονται από: α) την ηλικία, β) την τρέχουσα εμπειρία φοίτησης που διαθέτουν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, και γ) το μέγεθος των ακαδημαϊκών οφελών που εκτιμούν ότι αποκομίζουν από το κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής υποστήριξης (Benge, 1996, Jenkins & Heinen, 1989, Padeliadu & Zigmond, 1996, Vlachou et al., in press).

Οι μελέτες εκείνες που αναφέρονται στα τμήματα ένταξης εστιάζουν συγκεκριμένα στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών όσον αφορά τους λόγους παραπομπής και φοίτησης στα τμήματα ένταξης, την αξιολόγηση της εμπειρίας φοίτησης, το περιεχόμενο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα εν λόγω τμήματα, και τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές.

Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις έρευνες των Padeliadu & Zigmond (1996) και Vaughn & Bos (1987), οι μαθητές με ε.ε.α. αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τα τμήματα ένταξης στα οποία φοιτούν δεν απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών της τάξης τους, αλλά σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που δυσκολεύονται γενικά στη μάθηση ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, και έχουν ανάγκη επιπλέον παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Ένα σημαντικό πόρισμα που προκύπτει από τις σχετικές έρευνες είναι η θετική εικόνα που έχουν γενικά διαμορφώσει οι μαθητές για τα τμήματα ένταξης καθώς και η θετική αξιολόγηση της εμπειρίας φοίτησής τους στα εν λόγω τμήματα (Jenkins & Heinen, 1989, Padeliadu, 1995, Padeliadu & Zigmond, 1996, Vaughn & Bos, 1987). Οι λόγοι που οι μαθητές

αναφέρουν ως αιτιολόγηση της αρεσκείας τους σχετίζονται με αρκετά από τα κυρίαρχα οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου, όπως: α) η παροχή εξατομικευμένης μαθησιακής υποστήριξης (Klinger, et al., 1998, Padeliadu & Zigmond, 1996), β) το περιεχόμενο των μαθημάτων τα οποία είναι ευκολότερα και απλούστερα συγκριτικά με τη γενική τάξη (Klinger et al., 1998, Padeliadu & Zigmond, 1996), και γ) οι καλύτερες συνθήκες για συγκέντρωση και μάθηση που εξασφαλίζει ο μικρός αριθμός μαθητών στα τμήματα (Klinger, et al., 1998, Padeliadu & Zigmond, 1996, Vaughn and Bos, 1987). Με άλλα λόγια οι μαθητές αντιλαμβάνονται και περιγράφουν με σαφήνεια τα βασικά οργανωτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης, ενώ, έμμεσα, επισημαίνουν αρκετούς από τους λειτουργικούς περιορισμούς που διέπουν τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, η εικόνα που προκύπτει από την επιχειρηματολογία των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα τμήματα ένταξης είναι ασαφής και συγχρόνως συγκρουσιακή. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια της απλούστευσης και το χαμηλό επίπεδο δυσκολίας που διέπουν το περιεχόμενο και την οργάνωση των μαθημάτων στα τμήματα ένταξης επιδέχονται αντιφατικών ερμηνειών. Αφενός το μαθησιακό περιεχόμενο που είναι αντίστοιχο του επιπέδου των δυνατοτήτων των μαθητών ενισχύει την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και προάγει τη μάθηση, αφετέρου η απλούστευση και ο μικρός βαθμός δυσκολίας των παρεχόμενων δραστηριοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν άκρως περιοριστικά και, κατ' επέκταση, να αποτελέσουν τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

Επιπλέον, παρά τα σημαντικά ακαδημαϊκά οφέλη που εκτιμούν οι μαθητές ότι αποκομίζουν από τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης συγχρόνως επισημαίνουν τις αρνητικές κοινωνικές συνέπειες και περιορισμούς που διέπουν το συγκεκριμένο μοντέλο. Για παράδειγμα, αναφέρονται στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της γενικής τάξης και τις οποίες χάνουν, γιατί φοιτούν στα τμήματα ένταξης, καθώς και τις περιορισμένες ευκαιρίες που προσφέρει το συγκεκριμένο μοντέλο για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους (Klinger et al., 1998, Vaughn & Klinger, 1998).

Στην Ελλάδα παρά την μακρόχρονη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και παρα το γεγονός ότι αυτά αποτελούν την μοναδική δομή ένταξης και εκπαιδευτικής στήριξης, καθώς καλύπτουν το 67% του συνόλου των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (www.pi-schools.gr), εντούτοις η αποτελεσματικότητα των εν λόγω τμημάτων δεν έχει αποτελέσει μέχρι σήμερα αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης και μελέτης.

Τα πορίσματα ενός εξαιρετικά μικρού αριθμού μελετών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας επισημαίνουν αρκετά από τα προβλήματα και τους περιορισμούς που διέπουν τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου ως μέσου προώθησης και υλοποίησης της ένταξης (Vlachou, 2006, Παντελιάδου, 1995, Τζουριάδου, 2000, Φλωράτου, 1985, 1990, Φραγκούλη, 1990). Παρά ταύτα έχει διαμορφωθεί μια κυρίαρχη τάση εκ μέρους της πολιτείας και άλλων επίσημων εκπαιδευτικών φορέων που θεωρεί ότι τα εν λόγω τμήματα αποτελούν ίσως την καλύτερη προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο (Papadopoulos, 1997, Vlachou, 2006). Η τάση αυτή βασιζέται περισσότερο σε αυταπόδεικτες υποθέσεις και αυθαίρετα συμπεράσματα των ενηλίκων παρά σε εμπειρικά δεδομένα που αναφέρονται στις αντιλήψεις και εμπειρίες των ίδιων των αποδεκτών του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαιδευτικής υποστήριξης. Σχεδόν ανύπαρκτες στην ελληνική βιβλιογραφία, είναι, για παράδειγμα, οι μελέτες που αναφέρονται

στις απόψεις και εμπειρίες των ίδιων των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης.

Υποστηρίζουμε ότι η διερεύνηση και μελέτη των απόψεων και εμπειριών των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούν στα εν λόγω τμήματα είναι σημαντική ως προς την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου θεσμού. Για το λόγο αυτό η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει: α) τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης ως προς την παραπομπή και φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης καθώς και β) εάν οι μαθητές διέθεταν μια ακριβή αντίληψη σχετικά με την παραπομπή τους στα εν λόγω τμήματα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας για την διερεύνηση των αντιλήψεων αλλά και των προτιμήσεων των μαθητών σχετικά με διαφορετικά μοντέλα και υπηρεσίες εκπαιδευτικής υποστήριξης εντός του γενικού σχολείου.

1. Μεθοδολογία

1.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης από επτά τυχαία επιλεγμένους νομούς της Ελλάδας (Μαγνησίας, Λάρισας, Τρικάλων, Καρδίτσας, Φθιώτιδας, Πιερίας και Θεσσαλονίκης). Από το αρχικό αυτό δείγμα της έρευνας, για την διεξαγωγή της οποίας είχε δοθεί άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, επελέγησαν 95 μαθητές από τη δευτέρα έως την έκτη τάξη, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά και αποτέλεσαν το τελικό δείγμα. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνονταν από 7 μέχρι 13 ετών ($M.O.=9.10$, $T.A.=1.32$) και στην πλειονότητά τους ήταν αγόρια ($N=59$, 62.1%), 35 ήταν κορίτσια (36.8%), ενώ δεν υπάρχουν στοιχεία για μία περίπτωση. Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών (40%, $N=38$) παρακολουθούσαν τη δευτέρα τάξη, 25,3% την τρίτη, 18,9% την τετάρτη, 13,7% την πέμπτη, και ένας μαθητής ήταν στην έκτη δημοτικού.

Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν: (α) να φοιτούν για μερικές ώρες την εβδομάδα στο τμήμα ένταξης, (β) να διαθέτουν ετήσια τουλάχιστον εμπειρία φοίτησης στο εν λόγω τμήμα, και (γ) να έχουν παραπεμφθεί εξαιτίας γενικών μαθησιακών δυσκολιών. Με βάση τα κριτήρια αυτά, μαθητές της πρώτης δημοτικού, αλλοδαποί μαθητές με δίγλωσσο ιστορικό καθώς και μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες αναπηρίες εξαιρέθηκαν από την έρευνα.

Οι λόγοι παραπομπής των μαθητών στα τμήματα ένταξης διερευνήθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Σύμφωνα με τις υποκειμενικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα του δείγματος (60.24%) ήταν μαθητές με δυσκολίες μάθησης στη γλώσσα και τα μαθηματικά, 30.12% αντιμετώπιζαν δυσκολίες κυρίως στην γλώσσα, ενώ οχτώ μαθητές (9.63%) είχαν δυσκολίες μόνον στα μαθηματικά. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (57,9%) παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης από 1 έως 6 ώρες την εβδομάδα, 15,8% από 7 έως 9, ενώ το 26,3% των μαθητών για περίπου 10 ώρες την εβδομάδα.

1.2. Περιγραφή της συνέντευξης

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία έχει αποδειχθεί από προηγούμενες έρευνες αποτελεσματική στη διερεύνηση των αντιλήψεων και προτιμήσεων των μαθητών με ε.ε.α. (Cooper, 1993, Padeliadu, 1995, Padeliadu & Zigmond, 1996, Vaughn & Bos, 1987, Vlachou, 1997). Η κατασκευή της συνέντευξης στηρίχθηκε στις ερευνητικές εργασίες των Padeliadu & Zigmond (1996), Jenkins & Heinen (1989) και Klingner et al., (1998), και αποτελείτο από δέκα ερωτήσεις που αφορούσαν τις γενικές

και ακριβείς αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης.

Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ποίκιλε, ανάλογα κυρίως με την ηλικία των μαθητών. Κατά μέσο όρο, πάντως, η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 15-25 λεπτά. Προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν εξοικειωθεί με τον τρόπο λειτουργίας του τμήματος ένταξης, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του ακαδημαϊκού έτους 2003-2004.

1.3. Ανάλυση των δεδομένων και διαδικασίες κωδικοποίησης

Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη για την πλήρη και ακριβή καταγραφή των απαντήσεων. Η ανάλυση και κωδικοποίηση των απαντήσεων ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε την ανάλυση των απαντήσεων στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, για τις οποίες οι κατηγορίες των απαντήσεων ήταν συγκεκριμένες. Για όλες τις κατηγορικές μεταβλητές υπολογίσθηκαν οι συχνότητες και οι ποσοστιαίες αναλογίες. Επιπλέον διερευνήθηκαν: (α) οι σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών (κατηγορικές μεταβλητές) και συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, τάξη και ώρες εβδομαδιαίας παρακολούθησης στο τμήμα, και (β) οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών κατηγορικών μεταβλητών (π.χ. αντιλήψεις των μαθητών ως προς την τάξη στην οποία μαθαίνει κανείς καλύτερα σε σχέση με το πού μαθαίνουν οι ίδιοι καλύτερα).

Διερευνήθηκαν επίσης οι ακριβείς αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την παραπομπή και φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης. Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό των Padeliadu & Zigmond (1996), η απάντηση ενός μαθητή θεωρούνταν ότι δήλωνε ακριβή αντίληψη της φοίτησής του, αν τα παρακάτω ήταν αληθή: (α) ο μαθητής γνώριζε ότι δεν πηγαίνουν όλοι οι μαθητές στο τμήμα ένταξης, (β) αυθόρμητα προέβαλε ακαδημαϊκά προβλήματα ή προβλήματα μάθησης ως τους βασικούς λόγους παραπομπής του και/ή (γ) απαντούσε αυθόρμητα ότι λαμβάνει επιπλέον βοήθεια στο εν λόγω τμήμα. Αν η απάντηση του μαθητή ήταν ορθή ως προς έναν από τους τρεις παραπάνω λόγους, θεωρούνταν ότι είχε κάποιο βαθμό ακριβείας. Κάθε άλλη απάντηση κρίνονταν ως μη ακριβής. Οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό και διερευνήθηκε η σχέση της ακριβούς αντίληψης με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για όλες τις αναλύσεις, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου και το κριτήριο χ^2 .

Η δεύτερη φάση αφορούσε την ανάλυση των απαντήσεων στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που σχετιζόνταν με την ακριβή αντίληψη των μαθητών και την αιτιολόγηση των αντιλήψεών τους. Για την ανάπτυξη του συστήματος κατηγοριοποίησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου σε όλα τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων με στόχο την καταγραφή των αναδυόμενων κατηγοριών και θεμάτων (Borg & Gall, 1989). Επιπλέον, σε αυτή τη φάση όλα τα πρωτόκολλα κωδικοποιήθηκαν από δύο ερευνήτριες για την κατοχύρωση της αξιοπιστίας του συστήματος κωδικοποίησης. Το ποσοστό συμφωνίας ως προς την παρουσία των κωδικοποιημένων θεμάτων (presence of the coded theme, Boyatzis, 1998) ανάμεσα στις δύο ερευνήτριες έφτασε στο 98% για τις ακριβείς αντιλήψεις των μαθητών και 95% για τις επεξηγήσεις και αιτιολογήσεις των μαθητών.

2. Αποτελέσματα

2.1. Αντιλήψεις των μαθητών ως προς την παραπομπή και φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης

Το σύνολο σχεδόν των μαθητών (90,5%, 86/95) γνώριζε ότι δεν παρακολουθούν όλοι οι μαθητές της τάξης τους το τμήμα ένταξης. Σχεδόν οι μισοί (50,5%, 48/95) αντιλαμβάνονται

ότι μόνο όσοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, ενώ 46,3% των μαθητών (44/95) θεωρούν ότι στο τμήμα ένταξης πηγαίνουν οι μαθητές για να μάθουν γενικά, να μάθουν περισσότερα και καλύτερα ή ακόμα και για να γίνουν πολύ καλοί μαθητές!

«Πηγαίνουμε, γιατί θέλουμε να γίνουμε καλύτεροι μαθητές από τους άλλους. Κι εγώ θέλω να είμαι ακόμα πιο καλός. Είμαι λίγο (καλός), αλλά θέλω να γίνω καλύτερος, να τους ξεπεράσω όλους (!)» (Συν. 25)

«Όχι, δεν πάνε όλοι, μόνο εγώ και ο Γρηγόρης. Πάμε γιατί δε... δεν τα καταλαβαίνουμε πολύ καλά στην τάξη και...και θέλουμε βοήθεια σε δύο μαθήματα, στα μαθηματικά και στη γλώσσα» (Συν. 21)

Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (60%, 57/95) δήλωσε ότι η απόφαση για την τοποθέτησή τους στο τμήμα ένταξης λήφθηκε ανεξάρτητα είτε από τον δάσκαλο της γενικής τάξης είτε από τους γονείς τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό (10,5%, 10/95) θεωρούσε υπεύθυνους τον ειδικό δάσκαλο ή το διευθυντή του σχολείου και μόνο 12,6% εξ' αυτών δήλωσαν ότι η παραπομπή τους ήταν αποτέλεσμα από κοινού απόφασης των γονιών τους και των δασκάλων τους (γενικής και ειδικής αγωγής) και σε λίγες περιπτώσεις και του διευθυντή.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις δραστηριότητες του τμήματος ένταξης, η ανάλυση των απαντήσεών τους έδειξε ότι η πλειονότητα (74,6%, 71/95) θεωρούν πως οι βασικές δραστηριότητές τους είναι να διαβάζουν, να γράφουν ή να ασχολούνται με ασκήσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ένα μικρότερο ποσοστό (6,3%, 6/95) ανέφερε ότι μαθαίνουν γενικά, δηλαδή «κάνουν μαθήμα» ή «μαθαίνουν γράμματα», χωρίς άλλες διευκρινίσεις, ενώ το 14,7% εξ' αυτών (14/95) τόνισαν τη βοήθεια που δέχονται από τον ειδικό δάσκαλο.

«Μας βοηθάει (ο ειδικός δάσκαλος)...μας βοηθάει...να μαθαίνουμε καλύτερα απ' ό,τι μας μαθαίνει η κυρία στην τάξη» (Συν. 3)

Εκτός από τις δραστηριότητες ακαδημαϊκού προσανατολισμού, 17.9% των μαθητών αναφέρθηκαν στις ευχάριστες και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται στο τμήμα ένταξης (π.χ. παιχνίδια, ζωγραφική, υπολογιστής).

2.1.1. Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ικανοποίησή τους να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης

Στην συντριπτική τους πλειονότητα 83,1% (79/95) τα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης, ενώ μόνο το 12,6% (12/95) απάντησαν αρνητικά. Ενεήντα ένας μαθητές εξήγησαν τους λόγους για τους οποίους τους αρέσει ή δεν τους αρέσει να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης, ενώ ένα τρίτο περίπου των μαθητών (29,6%, 27/91) στις απαντήσεις τους ανέφεραν πάνω από έναν λόγους. Για τους μαθητές που δήλωσαν ότι τους αρέσει να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες (40,5%, 32/79) αντιλαμβάνονται ότι στο τμήμα ένταξης κάνουν περισσότερα και μαθαίνουν καλύτερα, κυρίως επειδή λαμβάνουν περισσότερη βοήθεια σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στα οποία δυσκολεύονται (10/32), είναι πιο ενεργοί και δραστήριοι στο τμήμα (5/32), καταλαβαίνουν ευκολότερα ή/και καλύτερα τα μαθήματα (11/32), έχουν την ευκαιρία να επαναλάβουν όσα δεν αφομοίωσαν στη γενική τάξη (5/32) ή μαθαίνουν και «κάπως πιο δύσκολα πράγματα» (1/32).

«Ναι, μου αρέσει να πηγαίνω (τμήμα ένταξης), γιατί μαθαίνω πράγματα...

γλώσσα, μαθηματικά. Γιατί στην άλλη (γενική τάξη) δεν μαθαίνω, δεν τα ξέρω, δεν τα καταλαβαίνω, ενώ στην κυρία (ειδική δασκάλα) τα καταλαβαίνω» (Συν. 59)

Μερικοί μαθητές (36,7%, 29/79) θεωρούν ότι στο τμήμα ένταξης η μάθηση είναι πιο διασκεδαστική και ευχάριστη, κυρίως εξαιτίας του παιγνιώδους τρόπου διδασκαλίας μέσα από συγκεκριμένα εποπτικά μέσα, ενώ 16,45% (13/79) εξ' αυτών, αναφέρθηκαν στην εξατομικευμένη βοήθεια που τους παρέχει ο ειδικός δάσκαλος. Επιπλέον, στο 15,18% των μαθητών αρέσει το τμήμα ένταξης, επειδή οι εργασίες είναι ευκολότερες ή/και λιγότερες, ενώ 10,1% εξ' αυτών επικεντρώθηκαν στα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου, όπως η ηπιότητα και η προσήνιά του.

«Ναι, μου αρέσει (να πηγαίνω στο τμήμα ένταξης), γιατί μου μαθαίνει γράμματα (ειδικός δάσκαλος)...Είναι, δηλαδή, διώχνει τους άλλους και είναι συνέχεια πάνω από το κεφάλι μας» (Συν. 11)

«Ναι, μου αρέσει να πηγαίνω, γιατί μας βάζει πολύ εύκολα, γιατί κάνουμε εύκολα μαθήματα» (Συν. 25)

Μόνο 12 μαθητές ανέφεραν πως δεν τους αρέσει να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης, κυρίως επειδή έχαναν μαθήματα ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες, επειδή ο δάσκαλος ήταν αυστηρός ή απλά επειδή ήθελαν να είναι στην τάξη τους:

«Ε, δεν μου άρεσε, δεν ήθελα να έρθω, γιατί όταν πάω εκεί δεν προλαβαίνω να γράψω τα άλλα μαθήματα που βάζει ο κύριος (γενικός δάσκαλος), όταν πάω τα σβήνει ο κύριος και ποτέ δεν προφταίνω να τα γράψω» (Συν. 91)

2.1.2. Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους λόγους που δεν τους ικανοποιεί το τμήμα ένταξης και τις αρνητικές του επιπτώσεις

Σαράντα πέντε μαθητές (47,4%) απάντησαν ότι δεν υπάρχει κάτι που να μην τους αρέσει στο τμήμα ένταξης, ενώ 46 μαθητές (48,4%) απάντησαν ότι υπάρχει, ένας μαθητής δεν γνώριζε και ένας δεν έδωσε καμία απάντηση. Τα πράγματα που δεν τους άρεσαν ήταν: (α) θέματα σχετικά με την μάθηση, όπως να διαβάζουν, να γράφουν ή να κάνουν ασκήσεις κυρίως επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες (34,8%, 16/46), (β) ζητήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των συμμαθητών, όπως φασαρία και απείθεια μέσα στην τάξη, που τους εμπόδιζαν να συγκεντρωθούν (32,6%, 15/46), και (γ) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου σε σχέση με τους μαθητές, όπως η αυστηρότητα και οι επιπλήξεις του σε ζητήματα μάθησης (17,4%, 8/46).

«Αυτό που δεν μου αρέσει είναι λίγο η γλώσσα που δεν την καταλαβαίνουμε...Γιατί, πώς το λένε, κυκλώνεις το ένα και το άλλο δεν το θυμάσαι. Δύσκολα είναι η γλώσσα...» (Συν. 2)

«Ναι. Τα άλλα παιδιά δεν μας αφήνουν να γράφουμε, δεν μας αφήνουν να...να σκεφτούμε και δεν τις κάνω τις ασκήσεις τόσο γρήγορα και δεν τις προλαβαίνω, κάνω λάθος» (Συν. 30)

«Ναι, υπάρχει κάτι. Τις περισσότερες φορές, επειδή έρχονται κι άλλα παιδιά εδώ πέρα, και όπως ο Βαγγέλης δεν καταλαβαίνει κάτι, φωνάζει η κυρία (ειδική δασκάλα) και εγώ λυπάμαι. Επειδή φωνάζει στο Βαγγέλη που δεν καταλαβαίνει κάποια πράγματα» (Συν. 71)

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τη φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης, τα δύο τρίτα περίπου των μαθητών (61%, 58/95) απάντησαν ότι δεν τους ενοχλούσε κάτι, ενώ οι υπόλοιποι (33.6%, 32/95) ενοχλούνταν κάθε φορά που έπρεπε να αφήνουν τη γενική τάξη για να πάνε στο τμήμα ένταξης. Με βάση τις απαντήσεις τους οι αρνητικές επιπτώσεις ήταν ότι:

α) χάνουν συγκεκριμένα μαθήματα ή ευχάριστες δραστηριότητες κάθε φορά που φεύγουν από τη γενική τάξη (8/32):

«Ε, κάτι με ενοχλεί...όταν ερχόμαστε εδώ, δεν ξέρουμε, ας πούμε, τι μαθήματα έχουμε στη γενική τάξη, εγώ δεν ξέρω τι έχουμε κάνει στη γενική τάξη και δεν έχω κανένα τηλέφωνο φίλου μου για να μάθω» (Συν. 75)

β) συναντούν δυσκολίες σε όσα διδάσκονται στο τμήμα ένταξης (7/32):

«Με ενοχλούσε που δεν μπορούσα καλά να διαβάζω, αυτό με ενοχλούσε. Ένωθα κάπως έτσι λυπημένη που δεν μπορούσα να διαβάζω και έβλεπα τα άλλα παιδιά της τάξης μου να διαβάζουν» (Συν. 44)

γ) δεν τους αρέσει να μετακινούνται από τη μία τάξη στην άλλη (3/32):

«Δεν με στενοχωρεί, αλλά με ενοχλεί έτσι...Ε,...κάθε μέρα δεν μπορώ να πηγαίνω πέρα δώθε» (Συν. 26)

δ) έχουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους που κάνουν φασαρία και διαταράσσουν την ηρεμία στο τμήμα ένταξης, (5/32):

«Όχι, μόνο η φασαρία. Επειδή εδώ πέρα (τμήμα ένταξης) τα παιδιά παίζουνε και εμείς και η δασκάλα δεν μπορούμε να γράφουμε γιατί έχουμε φασαρία» (Συν. 73)

ε) νιώθουν αμηχανία κάθε φορά που πρέπει να μεταβούν στο τμήμα ένταξης (3/32). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο τρεις μαθητές ανέφεραν συναισθήματα αμηχανίας και ίσως ντροπής, κυρίως όταν δέχονταν προσβλητικά σχόλια από τους συμμαθητές τους επειδή παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης και όταν υποψιάζονταν ότι οι συμμαθητές τους τους θεωρούσαν ανεπαρκείς σε ζητήματα μάθησης, κακούς μαθητές ή ακόμα και "ηλίθιους".

«Δεν θέλω να πάω, να με βλέπουν οι άλλοι να πάω στον κ. Γιώργο, και αυτά. Με κοροϊδεύουν ότι δε μαθαίνεις και τέτοια. Δε θέλω να πηγαίνω για να μη με κοροϊδέψουν άμα με δούνε. Θα μου λέγανε: Α! Δεν ξέρεις να γράφεις, πας στον κ. Γιώργο, κι αυτά και δε μαθαίνεις» (Συν. 30)

«Ναι (υπάρχει). Μου λένε 'Ααα! Ήρθε ο βλάκας', με κοροϊδεύουν από τη μεγάλη τάξη» (Συν. 19)

2.1.3. Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την τάξη που τους προσφέρει τα περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη

Η πλειονότητα των μαθητών αντιλαμβάνονται ότι ευκολότερα κάνει κανείς φίλους στη γενική τάξη (74,7%, 69/92), διότι 'υπάρχουν περισσότερα παιδιά στην τάξη', 'είμαστε όλοι μαζί', 'όλοι οι συμμαθητές μας είναι εκεί', και 'είμαστε περισσότερες ώρες μαζί'. Το 81,1% (75/92) των συμμετεχόντων τόνισαν ότι οι δικοί τους φίλοι βρίσκονται στη γενική τάξη.

Πίνακας 1: Αντιλήψεις των μαθητών ως προς την τάξη που τους παρέχει τα περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη

Τάξη	Κοινωνικά οφέλη		Ακαδημαϊκά οφέλη	
	‘Πού κάνει κανείς φίλους’ N (%)	‘Πού κάνω εγώ φίλους’ N (%)	‘Πού μαθαίνει κανείς καλύτερα’ N (%)	‘Πού μαθαίνω εγώ καλύτερα’ N (%)
Γενική τάξη	71 (74,7%)	77 (81,1%)	46 (48,4%)	29 (30,5%)
Τμήμα Ένταξης	12 (12,6%)	6 (6,3%)	41 (43,2%)	49 (51,7%)
Και στις Δύο	6 (6,3%)	6 (6,3%)	1 (1,1%)	3 (3,2%)
Δεν Ξέρω	--	1 (1,1%)	--	14 (14,7%)
Πουθενά Δεν έχω φίλους	3 (3,2%)	4 (4,2%)	--	--
Σύνολο	92	94	88	94

χ^2 26,86, p 0.000

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά οφέλη (όπως φαίνεται από τον πίνακα 1), 46 μαθητές (48,4%, N=95) απάντησαν ότι μαθαίνει κανείς καλύτερα στη γενική τάξη, ενώ το 43,2% (41/95) δήλωσαν στο τμήμα ένταξης. Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το πού οι ίδιοι μαθαίνουν καλύτερα, οι μισοί (51,7%, 49/95) επέλεξαν το τμήμα ένταξης, το 30,5% (29/95) τη γενική τάξη, παρόλο που εκεί δεν λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια, 3 μαθητές (3,2%) απάντησαν και στις δύο, ενώ 14 μαθητές (15,7%) από τους νεότερους σε ηλικία δεν απάντησαν σε αυτό το ερώτημα.

Οι μαθητές θεωρούν ότι μαθαίνουν καλύτερα στο τμήμα ένταξης διότι:

α) δέχονται εξατομικευμένη βοήθεια (52,3%, 23/44),

«Μαθαίνω καλύτερα στην τάξη του Κου...(ειδικός δάσκαλος), επειδή εκεί πέρα μας δίνουν φυλλάδια και μαθαίνουμε πολλά πράγματα. Μας βοηθάει, επειδή σηκώνουμε χέρι, έρχεται και μας βοηθάει, ενώ όταν σηκώνουμε χέρι στην Κα... (γενική δασκάλα), κάθεται στην έδρα, γράφει και δεν έρχεται στα θρανία μας. Ενώ ο Κος (ειδικός δάσκαλος) είναι όρθιος όλο και όταν σηκώνω εγώ το χέρι, έρχεται και με βοηθάει» (Συν. 41)

β) ο ειδικός δάσκαλος εξηγεί καλύτερα (18,2%, 8/44) σε ένα περιβάλλον χωρίς θορύβους και ενοχλήσεις (6,8%, 3/44),

«Μαθαίνω καλύτερα (στο τμήμα ένταξης), γιατί εκεί πέρα τα εξηγούν. Λένε μ' αυτό γίνεται αυτό και τα καταλαβαίνω πιο εύκολα. Ενώ στο σχολείο φωνάζουν τα παιδιά, γίνεται το μπάχαλο.... Γιατί στην μικρή τάξη (τμήμα ένταξης) τα εξηγούν και έχει ησυχία, δεν έχει φασαρία και μπορείς να συγκεντρωθείς.... Μαθαίνω καλύτερα στη μικρή τάξη γιατί μου δείχνει η κυρία, ένα παράδειγμα, ενώ στο σχολείο (γενική τάξη) δε δείχνει παραδείγματα» (Συν. 59)

γ) τα μαθήματα στο τμήμα ένταξης είναι ευκολότερα και πιο κατανοητά (9,1%, 4/44),

«Τα μαθαίνω καλύτερα (στο τμήμα ένταξης), γιατί όλα τα πράγματα εκεί είναι πανεύκολα» (Συν. 70)

Σε μικρότερα ποσοστά, οι μαθητές απάντησαν ότι μαθαίνουν καλύτερα στο τμήμα ένταξης, επειδή ο δάσκαλος είναι καλός (4/44) και ο τρόπος μάθησης είναι εύκολος και διασκεδαστικός (2/44).

Όσον αφορά τους μαθητές που θεωρούν ότι μαθαίνουν καλύτερα στην γενική τάξη, οι λόγοι που επικαλέστηκαν σχετίζονται κυρίως με την αντίληψή τους ότι ο δάσκαλος διδάσκει και εξηγεί καλύτερα (47,8%) και ότι στη γενική τάξη μαθαίνουν πιο πολλά ή κάνουν περισσότερα μαθήματα (34,8%). Σύμφωνα με τα λόγια τους:

«Μαθαίνω καλύτερα στην τάξη μου, γιατί εκεί μαθαίνω περισσότερα. Αυτή (γενική δασκάλα) μας τα λέει πιο καθαρά και πιο καλά μας τα εξηγεί» (Συν. 20).

«Να σας πω την αλήθεια, στην τάξη της Κας ...(γενική δασκάλα) μαθαίνω. Ε...γιατί κάνουμε όλα τα μαθήματα, ενώ κάνουμε και γλώσσα στην Κας...(γενική δασκάλα) μαθαίνουμε γεωγραφία, ιστορία, τα πάντα... Επειδή μας βάζει πολλές εργασίες και πολλά μαθήματα κάνουμε» (Συν. 27)

Για να διερευνηθούν οι πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τα ακαδημαϊκά οφέλη και άλλες δημογραφικές και κατηγορικές μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 . Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρήθηκε μία στατιστικώς σημαντική διαφορά, αν και οριακή, ανάμεσα στα ακαδημαϊκά οφέλη των μαθητών (πού μαθαίνουν οι ίδιοι καλύτερα) και το φύλο [χ^2 (1, N=76) = 3,39, p=0.05]. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως υπάρχει μία τάση να πιστεύουν τα κορίτσια ότι μαθαίνουν καλύτερα στο τμήμα ένταξης από ό,τι τα αγόρια (74,2% vs. 53,3%). Εξάλλου, οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το πού μαθαίνουν οι ίδιοι καλύτερα βρέθηκε ότι επηρεάζονταν σημαντικά από το αν τους αρέσει το τμήμα ένταξης [χ^2 (1, N=74) = 4,61, p=0.037]. Περισσότεροι από τους μαθητές που δηλώνουν ότι τους αρέσει το τμήμα ένταξης, θεωρούν επίσης ότι μαθαίνουν καλύτερα εκεί παρά στη γενική τάξη (65,6% vs. 34,4%). Παρατηρήθηκε επίσης μία οριακή, όχι όμως στατιστικά σημαντική, τάση των μαθητών που φοιτούν για λίγες ώρες στο τμήμα ένταξης (1-6) να θεωρούν ότι μαθαίνει κανείς καλύτερα στη γενική τάξη (66,7%) παρά στο τμήμα ένταξης (33,3%) συγκριτικά με εκείνους που φοιτούν περισσότερες ώρες (7 και πάνω) [χ^2 (1, N=86) = 5,71, p=0.058].

Οι αντιλήψεις των μαθητών για το πού μαθαίνει κανείς καλύτερα βρέθηκε ότι συσχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για το πού οι ίδιοι μαθαίνουν καλύτερα. Συγκεκριμένα, περισσότεροι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι μαθαίνει κανείς καλύτερα στο τμήμα ένταξης δήλωσαν ότι μαθαίνουν και οι ίδιοι καλύτερα στο τμήμα ένταξης (69,8%) παρά στη γενική τάξη (7,1%) και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική [χ^2 (1, N=71) = 28,86, p=0.000].

2.2. Ακριβείς αντιλήψεις των μαθητών ως προς την παραπομπή και φοίτησή τους στο τμήμα

Πλήρη στοιχεία για την κατηγοριοποίηση της αντίληψης των μαθητών ως ακριβής, σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν (βλ. παραπάνω), περιείχε το σύνολο των 95 συνεντεύξεων. Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, το 66,3% των μαθητών (63/95) είχαν ακριβή αντίληψη των λόγων παρακολούθησης του τμήματος ένταξης, ενώ 24,2% (23/95) είχαν κάποιο βαθμό ακρίβειας και μόνο 9 μαθητές δεν διέθεταν ακριβή αντίληψη. Η ακριβής αντίληψη των μαθητών δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με το φύλο ή τις ώρες εβδομαδιαίας

παρακολούθησης του τμήματος ένταξης. Ωστόσο, η ηλικία βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την ακριβή αντίληψη των μαθητών. Περισσότεροι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (τετάρτης και πέμπτης τάξης) διέθεταν ακριβή αντίληψη της παραπομπής τους στο τμήμα ένταξης (42%) συγκριτικά με τους νεότερους σε ηλικία συμμαθητές τους (δευτέρας τάξης, 33,9%) και το αντίστροφο [χ^2 (4, n=95) =13,45, $p=0.009$].

Πίνακας 2: Βαθμός αντίληψης των μαθητών για την παραπομπή τους στο τμήμα ένταξης

Απάντηση	N	%
Ακριβής αντίληψη		
Δεν πηγαίνουν όλοι / τα μαθήματα είναι δύσκολα	8	8,4
Δεν πηγαίνουν όλοι / προβλήματα μάθησης	37	38,9
Δεν πηγαίνουν όλοι / επιπλέον βοήθεια	7	7,4
Δεν πηγαίνουν όλοι / προβλήματα μάθησης και επιπλέον βοήθεια	11	11,6
Σύνολο	63	66,3
Βαθμός ακριβούς αντίληψης		
Δεν πηγαίνουν όλοι/ για να μάθουν περισσότερα	10	10,5
Δεν πηγαίνουν όλοι / για να μάθουν	9	9,5
Δεν πηγαίνουν όλοι / για να κάνουν μάθημα	3	3,1
Δεν πηγαίνουν όλοι/ καμία αιτιολόγηση	1	1,1
Σύνολο	23	24,2
Μη ακριβής αντίληψη		
Όλοι πηγαίνουν για να μάθουν/ να γράψουν	7	7,4
Όλοι πηγαίνουν και άλλες αιτίες (π.χ. να κάνουν Εργασίες, να ζωγραφίσουν, να δουν βίντεο)	2	2,1
Σύνολο	9	9,5

N=95

3. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών διέθεταν ακριβή αντίληψη ως προς την φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης. Η ακριβής αντίληψη δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το φύλο ή τις ώρες εβδομαδιαίας φοίτησης στο τμήμα ένταξης αλλά με την ηλικία τους. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τα πορίσματα προηγούμενων ερευνητικών μελετών (Paeliadu & Zigmond, 1996).

Όλοι σχεδόν οι μαθητές ήταν ενήμεροι ότι δεν πηγαίνουν όλα τα παιδιά στο τμήμα ένταξης. Οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν είτε στα προβλήματα/δυσκολίες μάθησης είτε στην αναγκαιότητα παροχής επιπλέον εκπαιδευτικής στήριξης, ως λόγους παραπομπής τους (ή παραπομπής κάποιου μαθητή) στο τμήμα ένταξης. Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν σε δυσκολίες μάθησης ξεκάθαρα αλλά στην προσπάθειά τους να μάθουν "ακόμα περισσότερο/α" ή "ακόμα καλύτερα". Πιθανόν αυτό να σχετίζεται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς εξηγούν στους μαθητές τους λόγους παραπομπής δίνοντας έμφαση περισσότερο στην διαδικασία μάθησης ("για να μάθεις", "για να μάθεις καλύτερα", "για να μάθεις περισσότερο/α") και λιγότερο στην έννοια του "ατομικού προβλήματος/ελλείμματος" προσδίδοντας έτσι και μία πιο θετική διάσταση στο ρόλο των τμημάτων ένταξης.

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στο τμήμα ένταξης, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης, χωρίς η αρέσκεια να σχετίζεται με το φύλο, την ηλικία ή τις ώρες παρακολούθησης σε αυτό. Παρόλο που η θετική στάση των μαθητών αναδεικνύεται και από τα πορίσματα προηγούμενων μελετών (Klinger et al., 1998, Padeliadu & Zigmond, 1996, Vaughn & Klinger, 1998), εντούτοις υπάρχουν και μελέτες που υποστηρίζουν ότι η ηλικία επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη και προτίμηση των μαθητών, καθώς οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ή και του γυμνασίου φαίνεται να είναι πιο θετικοί και να τους αρέσει σε μεγαλύτερο ποσοστό το τμήμα ένταξης συγκριτικά με τους μαθητές των μικρότερων τάξεων οι οποίοι προτιμούν να λαμβάνουν επιπλέον υποστήριξη εντός της γενικής τάξης (Vaughn & Bos, 1987, Whinnery, 1995). Όμως το γεγονός ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης δεν σημαίνει κατ' ανάγκη πως όλοι θεωρούν ότι εκεί μαθαίνουν καλύτερα ή αποκομίζουν περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη.

Συγκεκριμένα, ενώ το 83% των μαθητών δήλωσαν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης, μόνο τα 2/3 του δείγματος θεωρούν ότι μαθαίνουν καλύτερα στο εν λόγω τμήμα. Η αντίληψη αυτή φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο αλλά και την έκφραση θετικής στάσης απέναντι στο τμήμα ένταξης. Έτσι τα κορίτσια, πολύ περισσότερο από τα αγόρια, αλλά και όσοι ανέφεραν ότι τους αρέσει το τμήμα ένταξης, θεωρούν ότι μαθαίνουν καλύτερα και περισσότερα πράγματα σε αυτό. Αντίθετα, το υπόλοιπο 1/3 των μαθητών θεωρούν ότι αποκομίζουν περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη από τη φοίτησή τους στην γενική τάξη, το οποίο είναι πιθανόν να υποδηλώνει την αναγκαιότητα επανεξέτασης των διαδικασιών αλλά και των κριτηρίων παραπομπής των μαθητών στα τμήματα ένταξης.

Οι μαθητές που δήλωσαν ότι αποκομίζουν περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη στο τμήμα ένταξης θεωρούν ότι κάνουν περισσότερα πράγματα και μαθαίνουν καλύτερα σε αυτό το τμήμα επειδή δέχονται επιπλέον στήριξη, είναι πιο ενεργοί στη διαδικασία μάθησης, καταλαβαίνουν καλύτερα τα μαθήματα, καθώς και επειδή ο ειδικός παιδαγωγός επαναλαμβάνει και εξηγεί καλύτερα τα όσα οι μαθητές δεν κατανόησαν στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Ένας από τους λόγους, μεταξύ άλλων, στον οποίο αναφέρθηκαν οι μαθητές για να αιτιολογήσουν γιατί τους αρέσει να παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης, αφορούσε τις ευκολότερες, απλούστερες και πιο διασκεδαστικές εργασίες που κάνουν στα εν λόγω τμήματα. Το συγκεκριμένο επιχείρημα, όμως, των μαθητών μπορεί να έχει δύο εναλλακτικές ερμηνείες. Με βάση τη θετική προσέγγιση, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι όντως η διδασκαλία και το περιεχόμενο αυτής τροποποιείται και ανταποκρίνεται στις ανάγκες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών. Μπορεί όμως και να σημαίνει ότι η εργασία που καλούνται να κάνουν οι μαθητές είναι πολύ εύκολη και χωρίς γνωστικές-μαθησιακές προκλήσεις και, παρόλο που οι μαθητές εκλαμβάνουν θετικά την έννοια της ευκολίας, εντούτοις στην πραγματικότητα αυτό το επίπεδο εργασίας δεν αποτελεί το μέσο της αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών (βλέπε επίσης Klinger et al., 1998). Λαμβάνοντας υπόψη και την κριτική που έχει γίνει, σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, φαίνεται ότι θα πρέπει να μελετηθεί περισσότερο και διεξοδικότερα το επίπεδο αλλά και η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα τμήματα ένταξης (Gallagher, 1984, Johnston et al., 1985, Pugach & Lilly, 1984, Thurlow & Ysseldyke, 1983, Wang et al., 1987).

Όσον αφορά τα κοινωνικά οφέλη, σε συμφωνία με πορίσματα προηγούμενων μελετών, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι η γενική τάξη τους προσφέρει τα

περισσότερα κοινωνικά οφέλη, καθώς είναι πιο εύκολο να κάνει κανείς φίλους ή/και οι δικοί τους φίλοι βρίσκονται στην γενική τάξη (Klinger et al., 1998).

Ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το πρόβλημα της φασαριάς στα τμήματα ένταξης στο οποίο αναφέρθηκαν τόσο για να αιτιολογήσουν τι δεν τους αρέσει όσο και τις αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τη φοίτησή τους στα εν λόγω τμήματα. Το πρόβλημα της φασαριάς δεν ήταν αναμενόμενο, καθώς το ήσυχο και ήρεμο εξατομικευμένο περιβάλλον αποτελεί -ή τουλάχιστον θα έπρεπε να αποτελεί- το κατεξοχήν θετικό δομικό στοιχείο του τμήματος ένταξης. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερευνητικό αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες μελέτες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο, όπου η φασαρία σχετίζεται με τη γενική τάξη, ενώ η έλλειψη αυτής αποτελεί έναν από τους κύριους λόγους για τον οποίο οι μαθητές προτιμούν να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης και όχι να συνδιδάσκονται στην γενική τάξη (Klinger et al., 1998).

Πολύ σημαντικές είναι και οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις από την παρακολούθησή τους σε τμήματα ένταξης. Ενώ τα 2/3 σχεδόν του δείγματος θεωρούν ότι δεν υπάρχει καμία αρνητική επίπτωση, το υπόλοιπο 1/3 αναφέρεται σε σημαντικές επιπτώσεις όπως το ότι χάνουν μαθήματα (της γενικής τάξης) και αναγκάζονται να μετακινούνται από τη μια τάξη στην άλλη. Η έλλειψη συνοχής και συνέχειας των μαθημάτων, καθώς και τα προβλήματα που απορρέουν από την μετακίνηση των μαθητών από και προς τα τμήματα ένταξης, έχουν αναδειχτεί και σε προηγούμενες μελέτες ως βασικά προβλήματα λειτουργίας του συγκεκριμένου μοντέλου (Padeliadu & Zigmond, 1996). Λαμβάνοντας υπόψη το πόσο σημαντική είναι η συνοχή και συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και το πόσο αναγκαίο είναι για τα παιδιά και ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης το αίσθημα ότι *ανήκουν* στην ομάδα της τάξης τους, τα παραπάνω ζητήματα είναι μείζονος σημασίας και θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε μελλοντικό σχεδιασμό που αφορά τη δημιουργία μοντέλων παροχής εκπαιδευτικής στήριξης στα πλαίσια του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της μελέτης που συμφωνεί μ' αυτά προηγούμενων μελετών, (Jenkins & Heinen, 1989, Padeliadu & Zigmond, 1996, Vaughn & Candace, 1987) είναι ότι μόνον τρεις μαθητές αναφέρθηκαν σε θέματα στιγματισμού και ντροπής ως αρνητική επίπτωση της φοίτησής τους στα τμήματα ένταξης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ευρύτερη αντίληψη ή και ανησυχία περί προώθησης του κοινωνικού στιγματισμού των παιδιών -τουλάχιστον στο πλαίσιο της διαμαθητικής κοινότητας- εξαιτίας της παραπομπής τους στα τμήματα ένταξης. Πιθανόν, ο στιγματισμός να σχετίζεται περισσότερο με το πώς προσεγγίζεται η διαφορετικότητα και πώς διαμορφώνεται ή γίνεται αντιληπτή η "ταυτότητα" των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λιγότερο με την θέση (τοποθεσία) των παρεχόμενων υπηρεσιών στήριξης. Κατ' επέκταση το ερώτημα που ανακύπτει, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι εάν και πώς εφαρμόζεται στην πράξη ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα και κατά πόσο η παρεχόμενη προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαίδευση -ανεξαρτήτου χωροταξικής οργάνωσης- διασφαλίζει και εμπεριέχει την έννοια της ποιότητας, συστατικό της οποίας αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η μάθηση αλλά και οι δυσκολίες αυτής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (1999) Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. Στο K. Ballard (ed) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London, Falmer Press, 139-152.
- Ballard, K. (1995) Inclusion, paradigms, power and participation. Στο C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds) *Towards Inclusive Schools?*. London, Fulton Publishers, 1-29.
- Benge, B. C. (1996) *Perceptions of students with disabilities toward inclusive regular education classrooms*, Ph.D. Thesis, Oklahoma State University.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998) *From them to us: an international study of inclusion in education*. London, Routledge.
- Cooper, P. (1993) Learning from pupils' perspectives, *British Journal of Special Education*, 20,4, 129-133.
- Hegarty, S. (1998) International perspectives on special education reform, *European Journal of Special Needs Education*, 13,1, 112-115.
- Jenkins, J. P. & Heinen, A. (1989) Students' preferences for service delivery: pull-out, in-class, or integrated models?, *Exceptional Children*, 55,6, 516-523.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P. & Forgan, J. W. (1998) Inclusion or pull-out- which do students prefer?, *Journal of Learning Disabilities*, 31,2, 148-158.
- Messiou. K. (2002) Marginalisation in primary schools: listening to children's voices, *Support for Learning*, 17,3, 117-121.
- Norwich. K. & Kelly, N. (2004) Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30, 1, 43-65.
- Padeliadu, S. (1995) Preferences of students with learning disabilities for alternative service delivery modes, *European Journal of Special Needs Education*, 10, 3, 210-226.
- Padeliadu, S. & Zigmond, N. (1996) Perspectives of students with learning disabilities about special education placement, *Learning Disabilities Research & Practice*, 11, 1, 15-23.
- Papadopoulos, A. (1997) *An analysis of support room provision in Greek primary schools*, Ph.D. Thesis, University of Manchester.
- Pijl, J. S., Meijer, C. J. & Hegarty, S. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London, Routledge.
- Pugach. M. C. & Wesson, C. L. (1995) Teachers and students' views of team teaching of general education and learning disabled students in two fifth-grade classes, *Elementary School Journal*, 95,1, 279-295.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 16,1, 5-18.
- Vaughn, S. & Bos, C. S. (1987) Knowledge and perception of the resource room: the student's perspective, *Journal of Learning Disabilities*, 20,4, 218-223.
- Vaughn, S. & Klinger, J. K. (1998) Students' perceptions of inclusion and resource room settings, *Journal of Special Education*, 32, 2, 79-88.

- Vlachou, A. (1997) *Struggles for inclusive education*. Buckingham, Open University Press.
- Vlachou, A. (2006) Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 1, 39-58.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes, *European Journal of Special Needs Education*, 21, 2, 201-216.
- Whinnery, K. W. (1995) Perceptions of students with learning disabilities: inclusion versus pull-out services, *Preventing School Failure*, 40, 1, 5-9.

Ελληνόγλωσση

- Παντελιάδου, Σ. (1995) Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Τζουριάδου, Μ. (2000) Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 120-137.
- Φλωράτου, Μ. (1985) Το πείραμα μιας ειδικής τάξης: εύθραυστη ισορροπία εύκολο το πιασγύρισμα, *Επειδή η Διαφορά είναι Δικαίωμα*, 8, 9, 57-60.
- Φλωράτου, Μ. (1990) Συζήτηση: Πρακτικά τρίτου διήμερου εκπαιδευτικού προβληματισμού «οι μαθησιακές δυσκολίες», *Απόψεις*, 3, 133.
- Φραγκούλη, Α. (1990) Τοποθετήσεις δασκάλων ειδικών τάξεων από την εμπειρία τους. Στο: Θ. Καλλινικάκη, (επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 120-124.

Η ΣΧΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ-ΠΡΑΞΗΣ ΑΠΟ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αριστοτέλης Ζμας
Ειδικός επιστήμονας
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βασιλική Παπαδοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

The linking theory and practice remains an enigmatic effort for pedagogy, specialized for teachers' education. The main focus of this article is the philosophical and the pedagogical views of Aristotle, Kant and Herbart to this puzzle. The paper examines the role of Aristotle's phronesis, Kant's critical judgment and Herbart's conception for the teacher's tact to connect theory and practice. Their role seems to be important for realistic teachers' education and reflective profession in school. In addition, it is argued that the insecurity of students in frame of their practicum can help them by finding the bridge to link theory and practice.

Λέξεις κλειδιά

Σχέση θεωρίας-πράξης, αριστοτελική φρόνηση, καντιανή κριτική δύναμη, ερβάρτιανό παιδαγωγικό τακτ, εκπαίδευση υποψηφίων εκπαιδευτικών.

0. Εισαγωγή

Η ανάλυση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης συνδέεται με μια σειρά σισύφειων προσπαθειών για την ανεύρεση οριστικών απαντήσεων πάνω σε πιεστικά ερωτήματα. Τέτοια ερωτήματα είναι, εάν στη σχέση αυτή διερευνούνται δύο ασύνδετοι μεταξύ τους παράγοντες και εάν ένας από τους δύο έχει πρωταρχική σημασία. Η δυνατότητα σύζευξης της θεωρίας με την πράξη αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο σύγχρονο παιδαγωγικό χώρο. Για παράδειγμα, διεθνείς εμπειρικές έρευνες, όπως η PISA, κατέδειξαν την αδυναμία αρκετών μαθητών να χρησιμοποιούν την αποκτηθείσα σχολική γνώση σε εξωσχολικές εικονικές καταστάσεις (βλ. Ζμας, 2006). Παρόμοιες δυσκολίες εμφανίζονται και στον πανεπιστημιακό χώρο. Η ακαδημαϊκή διδασκαλία παρουσιάζεται συχνά ανεπαρκής ως προς τη μετάδοση γνώσεων πρακτικής υφής. Ταυτόχρονα, απόφοιτοι διαφόρων σχολών συναντούν δυσκολίες να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινής επαγγελματικής τους δράσης, στηριζόμενοι στην κερδισμένη πανεπιστημιακή γνώση (βλ. Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Η πεποίθηση πως «ό,τι διδαχθεί, θα μαθευτεί και - πολύ περισσότερο - θα εφαρμοστεί» αποδεικνύεται εν τέλει ανεδαφική τόσο για το χώρο του σχολείου όσο και του πανεπιστημίου. Έρευνες καταδεικνύουν, τέλος, το χάσμα που επικρατεί μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων και των ανάλογων πρακτικών δεξιοτήτων που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (βλ. Kaiser, 2002, σελ. 451).

Η επιστημονική θεωρία ως αναπόσπαστο κομμάτι της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αδυνατεί λοιπόν από μόνη της να εγγυηθεί την αποτελεσματική άσκηση του παιδαγωγικού έργου. Την ίδια στιγμή, η σύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης με την

επαγγελματική πράξη προβάλλεται ως επιτακτικό και συνάμα κοινότυπο αίτημα (βλ. Blömeke, Müller & Felbrich, 2006). Η διάσταση, άλλωστε, μεταξύ θεωρίας και πράξης μετουσιώνεται σε ένα αίσθημα ανεπαρκούς επαγγελματικού εφοδιασμού, προκαλώντας ανασφάλεια σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Το ερώτημα που τίθεται είναι, εάν οι ακαδημαϊκές σπουδές είναι σε θέση να αμβλύνουν μόνες τους την προαναφερθείσα ανασφάλεια, τη στιγμή που η παιδαγωγική θεωρία είναι συχνά αποδεσμευμένη από την πίεση της εκπαιδευτικής πράξης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται τις περισσότερες φορές να προχωρήσουν σε γρήγορες αποφάσεις υπό το βάρος «πραγματικών» καταστάσεων, αρκετές από τις οποίες είναι πρωτόγνωρες για αυτούς, τόσο από πλευράς θεωρητικής-επιστημονικής προετοιμασίας, όσο και εμπειρίας.

Η προσέγγιση, πάντως, της σχέσης ανάμεσα στην επιστημονική θεωρία και την πράξη υπό το πρίσμα μιας *a priori* ασυμφωνίας έχει και τα όριά της. Η διαδεδομένη, με άλλα λόγια, αντίληψη ότι η επιστημονική θεωρία είναι πλήρως απελευθερωμένη από κάθε είδους πιέσεις, διακρίνεται για τη μονομέρειά της. Η επιστήμη είναι βέβαια συχνά «ελαφρώμενη» από την άμεση πίεση της πράξης, δεν μπορεί, όμως, να αποσειεί το βάρος της κοινωνικής της ευθύνης, ιδιαίτερα όταν αποσκοπεί στη μείωση της πολυπλοκότητας της πράξης και την ανάδειξη των ουσιωδών γνωρισμάτων της τελευταίας.

Οποιαδήποτε αναφορά σε θέματα επαγγελματικής εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης συνδέεται με την επεξεργασία του διλήμματος σχετικά με την προτεραιότητα της θεωρίας ή της πράξης («θεωρία ή πράξη») και συνακόλουθα με την ανάλυση της μεταξύ τους σχέσης. Με την παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να διαφωτιστεί η σχέση αυτή, λαμβάνοντας υπόψη καίριες απόψεις του Αριστοτέλη, του Kant και του Herbart. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος που διαδραματίζουν η αριστοτελική *φρόνηση*, η καντιανή *κριτική δύναμη* και το ερβαρτιανό *παιδαγωγικό τακτ* στην όλη προβληματική. Η σημασία τους για το σχεδιασμό μοντέλων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καθίσταται αδιαμφισβήτητη (βλ. Langewand, 2004), εξετάζοντας μάλιστα επίκαιρα αιτήματα, όπως τη θεμελίωση μιας ρεαλιστικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (*realistic teacher education*) και την ενδυνάμωση της στοχαστοκριτικής ικανότητάς τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αιτήματα, ευελπιστεί κανείς ότι το δίλημμα «θεωρία ή πράξη» θα αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας για τον κάθε υποψήφιο εκπαιδευτικό. Αυτό δεν επιτυγχάνεται, όμως, πάντοτε κατά τη διάρκεια της αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν η επιστημονική θεωρία αποσκοπεί αποκλειστικά στην εξάλειψη της ανασφάλειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αντίθετα, - και χωρίς βέβαια να αμφισβητείται η σημασία του παραπάνω στόχου - θα υποστηριχθεί ότι η ανασφάλειά τους μπορεί να αποτελέσει πηγή ανατροφοδοτικού αυτοελέγχου και ότι η προσωπική επεξεργασία παιδαγωγικών θεωριών που αντιτίθενται στις καθημερινές εμπειρίες θέτουν σε δημιουργική αμφισβήτηση παγιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές.

1. Η αριστοτελική γνώση ως επιστήμη και φρόνηση

Η διαφοροποίηση της θεωρίας από την πράξη δεν μονοπώλησε εξ ολοκλήρου το ενδιαφέρον αρχαίων φιλοσόφων, καθώς η προσοχή τους στράφηκε ταυτόχρονα στη διάκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές μορφές ανθρώπινης δράσης, την ποίηση και την πράξη. Η ποίηση λογίζεται ως η ανθρώπινη δραστηριότητα που ακολουθεί συγκεκριμένους και σταθερούς κανόνες, στοχεύοντας στην παραγωγή αντικειμένων, η δημιουργία των οποίων καθοδηγείται από ένα είδος τεχνικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει

ότι η τέχνη ανήκει στο χώρο της ποίησης: «*Επειδή τώρα η οικοδόμηση είναι είδος τέχνης και είδος έλλογης παραγωγικής έξης, και επειδή έτσι δεν υπάρχει καμιά τέχνη που να μην είναι έλλογη παραγωγική έξη, ούτε μια τέτοια έξη, που να μην είναι τέχνη, έπεται ότι η τέχνη και η αληθώς έλλογη παραγωγική έξη θα μπορούσαν να ταυτίζονται*» (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, 1140a 7-11).

Από την άλλη πλευρά, η πράξη ούτε ταυτίζεται με την τέχνη ούτε αποβλέπει στην πραγμάτωση ενός εξωτερικά προκαθορισμένου σκοπού. Αυτός δεν «φτιάχνεται» σύμφωνα με αυστηρούς θεωρητικούς κανόνες αλλά αναδεικνύεται κατά τη διάρκεια της ίδιας της πράξης. Σε αντίθεση με την ποίηση που συνδέεται με την παραγωγή αντικειμένων, η πράξη στοχεύει στην πραγματοποίηση του «ηθικά καλού», είναι δηλαδή, πάνω από όλα, μια ηθικά δεσμευμένη δράση. Κύριο λοιπόν γνώρισμα της πράξης ως αυτοκαθοριζόμενης δραστηριότητας του ανθρώπου είναι η εκ μέρους του ελεύθερη επιλογή και υπεύθυνη απόφαση μέσα στην πληθώρα δυνατοτήτων δράσης (βλ. Böhm, 1985, σσ. 20-26, Carr, 1987, σσ. 169-170).

Ακολουθώντας λοιπόν την αριστοτελική παράδοση, όλες οι πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες εκλαμβάνονται ως μορφές πράξης, γεγονός που ισχύει και για τον εκπαιδευτικό χώρο. Στο πλαίσιο ενός ιεραρχικά οργανωμένου κοινωνικού μοντέλου, όπου η πολιτική τέχνη διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, η διαπαιδαγώγηση των νέων αποκτά προκαθορισμένο τελεολογικό χαρακτήρα, καθώς καλείται να διασφαλίσει την ενδεδειχμένη ενσωμάτωσή τους στην πόλη-κράτος: «*Και ότι μεν ο νομοθέτης κατ' εσχόλην πρέπει να απασχοληθεί με την παιδεία των νέων, κανείς δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει. Διότι εάν τούτο δεν συμβαίνει στις πόλεις, φθείρει τα πολιτεύματα. Διότι πρέπει οι νέοι να παιδεύονται σύμφωνα με το πολίτευμα*» (Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1337a, 11-14). Η εκπαίδευση του ατόμου παραλληλίζεται μάλιστα με την τέχνη της ιατρικής, όπου κάθε ασθενής χρειάζεται αναμφίβολα μια ξεχωριστή θεραπεία. Η αποτελεσματική, όμως, θεραπεία του αρρώστου απαιτεί τις γενικές εκείνες γνώσεις του γιατρού αναφορικά με το τι ισχύει σε παρόμοιες περιπτώσεις. Οι γνώσεις αυτές, που έχουν καθολική ισχύ, πηγάζουν από το πεδίο της επιστήμης, «*διότι οι επιστήμες και από τις ονομασίες τους και από τα πράγματα αναφέρονται στις κοινές ιδιότητες*» (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, 1180b 7 κ.ε., εδώ 1180b 15-16), αναφέρονται στο «γενικό» (ό.π., 1180b 20-23). Επομένως, η επιτυχής άσκηση οποιασδήποτε τέχνης έχει ανάγκη την άρτια θεωρητική κατάρτιση και κατά συνέπεια την επιστημονική γνώση. Πέρα, όμως, από τις επιστημονικές γνώσεις, η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τη δυναμική μεμονωμένων καταστάσεων κρίνεται πολύτιμη.

Η αναζητούμενη πρακτική ικανότητα για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, η οποία οφείλει κάθε φορά να λαμβάνει υπόψη και να σέβεται την ιδιαιτερότητα της εκάστοτε περίπτωσης, ονομάζεται *φρόνηση*. Αυτή σχετίζεται άμεσα με την πράξη και αναφέρεται σε όλα εκείνα τα θέματα που γίνονται αντικείμενο απόφασης: «*Ούτε και η φρόνηση είναι άλλωστε γνώση μόνο των γενικών αρχών, αλλά πρέπει ακόμη να γνωρίζει και τα επί μέρους, δεδομένου ότι αποβλέπει στην πράξη και η πράξη έχει να κάνει με τα επί μέρους πράγματα. Για αυτό μερικοί άνθρωποι, αν και δεν γνωρίζουν τις γενικές αρχές, είναι πιο ικανοί για πρακτική ενέργεια από μερικούς άλλους που τις γνωρίζουν. Και στα άλλα ζητήματα είναι πιο ικανοί στην πράξη όσοι έχουν πείρα για αυτά, από εκείνους που έχουν γνώση των γενικών αρχών*» (ό.π., 1141b 14-18).

Η φρόνηση ως «*έξυπνη κατανόηση μιας κατάστασης*» (Böhm, 1985, σελ. 23), ως «*πρακτική σοφία*» (Carr, 1987, σελ. 171) έχει μάλιστα έναν επιτακτικό χαρακτήρα. Τελικός σκοπός της είναι τι θα πρέπει να πράξουμε σε μια δεδομένη περίπτωση ύστερα από ώριμη σκέψη,

σε αντίθεση με τη σύνεση που συνδέεται μόνο με κρίσεις (βλ. Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, 1143a 8-10, Kristjansson, 2005, σσ. 464-468). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η φρόνηση είναι μια αρετή και δεν πρέπει να εκληφθεί ως τέχνη (ό.π., 1140b 24-25) που επιδιόχεται στην απλή χρήση κάποιων γενικών κανόνων σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Η φρόνηση διαφοροποιείται όχι μόνο από τη σύνεση, αλλά και από την επιστήμη, καθώς η τελευταία ασχολείται κυρίως με γενικά ζητήματα: «*Είναι λοιπόν ολοφάνερο ότι η φρόνηση δεν είναι επιστήμη, διότι όπως είπαμε, έχει να κάνει με τα πιο συγκεκριμένα πράγματα, δεδομένου ότι αυτό που πρέπει να πραγματοποιηθεί είναι το πιο συγκεκριμένο*» (ό.π., 1142a 24-26).

Η αριστοτελική διάκριση της γνώσης σε επιστήμη και φρόνηση, αλλά και η αποσαφήνιση των όρων «ποίηση» και «πράξη» έχουν επηρεάσει αποφασιστικά τις προσπάθειες να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ επιστημονικής θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής της τελευταίας. Η επιστημονική θεωρία λογίζεται πρωτίστως ως πολυσύνθετη, καθώς σχετίζεται συχνά με αφηρημένες έννοιες και καθολικές γενικεύσεις. Από την άλλη πλευρά, η πρακτική της εφαρμογή εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλέγμα μεμονωμένων και πραγματικών καταστάσεων.

2. Η καντιανή κριτική δύναμη

Από τη στιγμή που η αριστοτελική φρόνηση είναι η συνένωση προσεκτικής κρίσης και πράξης, ο καθοδηγητικός ρόλος της κριτικής σκέψης για την πραγμάτωση της «ενδεδειγμένης» παιδαγωγικής πράξης τονίζεται ιδιαίτερα στην καντιανή φιλοσοφία. Ο Kant χαρακτήρισε, καταρχήν, την αγωγή ως τέχνη¹ που τελειοποιείται με το πέρασμα των γενεών. Καθεμία από αυτές παραδίδει τις γνώσεις και εμπειρίες που κατέχει στην επόμενη γενιά. Αυτή πάλι με τη σειρά της πράττει το ίδιο, προσθέτοντας κάτι επί πλέον στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Έτσι, αναμένεται να επέλθει με την πάροδο του χρόνου πρόοδος στον τρόπο αγωγής (βλ. Kant, 1803/2000, A 13-14 - A 15-16, σσ. 702-703). Τόσο η προέλευση όσο και η πρόοδος της τέχνης της αγωγής είναι είτε μηχανική (mechanisch) είτε ακολουθεί τους κανόνες του λόγου (judiziös). Στην πρώτη βέβαια περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν αρκετά λάθη και να παρουσιαστούν ελλείψεις εξαιτίας της απουσίας ενός σχεδίου.

Η Παιδαγωγική, επομένως, υποχρεούται να βασίζεται σε αρχές, να ασκείται σύμφωνα με τους κανόνες του λόγου, να γίνεται σπουδή. Ο μηχανισμός της τέχνης της αγωγής οφείλει δηλαδή να μεταβληθεί σε επιστήμη, ώστε κάθε γενιά να μην κατεδαφίζει ό,τι έχει οικοδομήσει η προηγούμενη (ό.π., A 15-16 - A 17-18, σσ. 703-704). Παρόλο που η τέχνη της αγωγής στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές, η άσκησή της δεν πρέπει να εξορθολογιστεί (räsonierend) πλήρως, ώστε να αποτρέπεται κάθε πειραματισμός. Απεναντίας, τα πειράματα είναι απαραίτητα, διότι κάθε γενιά αδυνατεί να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αγωγής (ό.π., A 26-27, σελ. 708, βλ. και Δεληκωσταντής, 2001, σελ. 47). Πώς είναι, όμως, δυνατή η σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με τις προσπάθειες πειραματισμού, προκειμένου να βελτιωθεί η παιδαγωγική πράξη και να αποφευχθεί κάθε τυφλή μηχανιστική εκλογίκευσή της;

Ο Kant επεξεργάζεται γενικότερα τη σχέση θεωρίας και πράξης στην πραγματεία με τον τίτλο «*Σχετικά με την κοινή ρήση: αυτό φαίνεται να είναι σωστό στη θεωρία, δεν χρησιμεύει όμως στην πράξη*» (βλ. Kant, 1793/2000). Κεντρική θέση του είναι ότι η πράξη καθορίζεται και συγκεκριμενοποιείται μέσω της θεωρίας. Η τελευταία αντιμετωπίζεται ως γενική ολότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει όλους εκείνους τους ουσιώδεις κανόνες που καθοηγούν την πράξη με επιτυχία. Κανείς δεν μπορεί, σύμφωνα με τον Kant, να θεωρηθεί ότι είναι

πρακτικά έμπειρος στον επιστημονικό του τομέα, εφόσον αγνοεί τη θεωρία. Εάν συμβεί αυτό, θα πρέπει να θεωρηθεί αμαθής, καθώς οι προσωπικές εμπειρίες αδυνατούν από μόνες τους να τον οδηγήσουν σε μεγαλύτερη πρόοδο από αυτή που θα μπορούσε να του διασφαλίσει η θεωρία (ό.π., A 204, σελ. 128).

Η θεωρία γίνεται λοιπόν αντιληπτή ως ένα τέλειο σύστημα μηχανιστικών κανόνων ανάλογων με αυτών που ισχύουν στο πεδίο των φυσικών επιστημών – ένα σύστημα που αποσκοπεί να αποκλείσει κάθε πιθανή εμφάνιση απρόβλεπτων περιπτώσεων στην πράξη. Οποιαδήποτε μάλιστα ασυμφωνία μεταξύ θεωρίας και πράξης οφείλεται στην ελλειμματικότητα της πρώτης. Η ανεπαρκής τότε θεωρία (*nicht genug Theorie*) χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση, η οποία ελέγχεται στην πράξη. Ο Kant ευελπιστεί μάλιστα αναφερόμενος στην ηθική του φιλοσοφία ότι οι κανόνες της –και συγκεκριμένα η κατηγορική προσταγή– παρουσιάζουν τέτοια πληρότητα, ώστε καθετί που ισχύει στην ηθική θεωρία να έχει πλήρη πρακτική ισχύ (ό.π., A 226, σελ. 140 κ.ε., εδώ A 232, σελ. 143). Παρόμοιες σκέψεις υπάρχουν και για την πολιτική φιλοσοφία του. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι η συγκεκριμένη πραγματεία τελειώνει με τη φράση «*ό,τι ισχύει για τη θεωρία σύμφωνα με το λόγο, αυτό ισχύει και για την πράξη*» (ό.π., A 284, σελ. 172).

Ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη μεσολαβεί ένας κρίκος (*Mittelglied*) που συνδέει τις δύο πλευρές και διευκολύνει το πέρασμα από τη μία στην άλλη. Ο μεσολαβητικός αυτός κρίκος είναι η *κριτική δύναμη* (*Actus der Urteilskraft*). Για τον Kant υπάρχουν θεωρητικοί άνθρωποι, οι οποίοι δεν γίνονται ποτέ πρακτικοί στη ζωή τους, επειδή τους λείπει ακριβώς η *κριτική δύναμη* (ό.π., A 202-203, σελ. 127). Αυτή διασαφηνίζεται ως η ικανότητα συσχέτισης του ειδικού με το γενικό και διακρίνεται σε δύο είδη, στην «*αναστοχαστική*» (*reflektierend*) και στην «*καθορίζουσα*» (*bestimmend*). Η πρώτη επιδιώκει την ανεύρεση του γενικού, όταν το ειδικό είναι δεδομένο, ενώ η δεύτερη αποσκοπεί στην ένταξη του ειδικού στο γενικό (βλ. Kant, 1793/2000, B XXV-XXVI, σελ. 87).

Η «*καθορίζουσα*» κριτική δύναμη ορίζεται ως η ικανότητα να κρίνει κανείς, εάν κάτι υπάγεται σε ένα δεδομένο κανόνα ή όχι (βλ. Kant, 1787/2000, B 172/A 133, σελ. 184). Θα πρέπει, ειδικότερα, να θεωρηθεί ως ιδιαίτερο ταλέντο, το οποίο δεν μαθαίνεται, αλλά χρειάζεται εξάσκηση. Η «*καθορίζουσα*» κριτική δύναμη είναι, με άλλα λόγια, το ειδικό γνώρισμα της λεγόμενης φυσικής ευφυΐας, την έλλειψη της οποίας αδυνατεί να αναπληρώσει οποιοδήποτε σχολείο. Έτσι, η εσφαλμένη εφαρμογή των γενικών κανόνων μιας επιστήμης οφείλεται είτε στη στέρηση του φυσικού χαρίσματος της «*καθορίζουσας*» κριτικής δύναμης, είτε στην ανεπαρκή της εξάσκηση μέσω παραδειγμάτων και πραγματικών περιστατικών (ό.π., B 173-174/A 134-135, σελ. 185). Λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη παρατήρηση, θα πρόσθετε κανείς στο καντιανό τρίπτυχο «*θεωρία-κριτική ικανότητα-πράξη*» το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στη σύνδεση των γενικών επιστημονικών κανόνων με τη μεμονωμένη περίπτωση, μια εμπειρία, η οποία δεν διδάσκεται, αλλά αποκτιέται με την πάροδο του χρόνου.

Η καντιανή έμφαση στον πρωτεύοντα ρόλο της θεωρίας έναντι της πράξης έχει ως ένθερμους υποστηρικτές όλους εκείνους που πρεσβεύουν ότι «*μια σωστή θεωρία είναι ό,τι πιο πρακτικό υπάρχει*». Θα πρέπει, πάντως, να σημειωθεί ότι μια τέτοια θεώρηση επιδέχεται αμφισβήτηση, γεγονός που επιβεβαιώνεται, λόγου χάρη, στις αντίστοιχες θέσεις του Schleiermacher². Και αυτός αναγνωρίζει ότι η τέχνη της αγωγής εξελίσσεται από γενιά σε γενιά. Ο Schleiermacher αντικρούει, όμως, την άποψη του Kant ότι η παιδαγωγική πράξη έχει ανάγκη πρώτα τη θεωρία. Για την τεκμηρίωση της αντίθετης γνώμης του, ότι δηλαδή η

θεωρία έπεται της πράξης, φέρνει ως παράδειγμα τον τρόπο διαπαιδαγώγησης στην ιουδαϊκή και στην αρχαία ελληνική παράδοση. Και στις δύο περιπτώσεις είχε προκύψει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει εκ των προτέρων μία συστηματική θεωρία για την τέχνη της αγωγής (βλ. Schleiermacher, 1826/2000, σσ. 10-11).

Το συμπέρασμα που συνάγεται λοιπόν είναι ότι «γενικά σε κάθε τομέα, ο οποίος με τη στενότερη σημασία ονομάζεται τέχνη, η πράξη είναι πολύ παλιότερη σε σύγκριση με τη θεωρία, έτσι ώστε κανείς δεν μπορεί έστω και μια φορά να υποστηρίξει, ότι η πράξη αποκτά τον καθορισμένο χαρακτήρα της πρώτα με τη θεωρία. Η αξιοπρέπεια (Dignität) της πράξης είναι ανεξάρτητη από τη θεωρία – η πράξη γίνεται απλώς πιο συνειδητή με τη θεωρία» (ό.π., σελ. 11). Επομένως, η πράξη είναι –πέρα βέβαια από τις όποιες αντινομίες της– σε μεγάλο βαθμό ξεκάθαρη. Για αυτό, άλλωστε, δεν χρειάζεται άμεσα κάποια θεωρία. Η ανάγκη συγκρότησης μιας θεωρίας αποτελεί τεκμήριο αμφιλεγόμενης πράξης. Σε τελική ανάλυση ο κίνδυνος να μετατραπεί κάθε παιδαγωγική πράξη σε τετριμμένη δράση, όταν δεν στηρίζεται σε κάποια θεωρία, παραμένει για τον Schleiermacher στο περιθώριο.

3. Το ερβαρτιανό παιδαγωγικό τακτ

Αμση αναφορά στον προαναφερθέντα κίνδυνο γίνεται, όμως, από τον Herbart. Στην Απρώτη του ήδη πανεπιστημιακή παράδοση (βλ. Herbart, 1802/1997) προσπαθεί να προσδιορίσει την κατευθυντήρια βοήθεια που προσφέρει η «Παιδαγωγική ως Επιστήμη» στην αποτελεσματικότερη άσκηση της «τέχνης της αγωγής», η οποία συνδέεται βέβαια με τη μεμονωμένη περίπτωση. Καταρχήν, η πράξη εκείνη που δεν συνοδεύεται με θεωρία (πράξη χωρίς θεωρία) χαρακτηρίζεται ως ρουτίνα (ό.π., σελ. 43), κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αντιμετωπίσει πρακτικά προβλήματα, στηριζόμενος αποκλειστικά στις όποιες επαγγελματικές του εμπειρίες. Σε αυτή την περίπτωση απουσιάζει οποιαδήποτε διαμεσολαβητική απόπειρα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Η επιστημονική θεωρία δεν διαδραματίζει κανένα ρόλο και το άτομο παραμένει εγκλωβισμένο σε προηγούμενες εμπειρίες του. Αυτές, όμως, αδυνατούν από μόνες τους να επιφέρουν a priori μια πιο πετυχημένη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Αντίθετα, υπάρχει η πιθανότητα να επαναλαμβάνονται συνεχώς οι ίδιες λαθεμένες παιδαγωγικές στρατηγικές, εκμηδενίζοντας τα περιθώρια βελτίωσης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης.

Η αφελής υπερεκτίμηση του ρόλου της εμπειρίας είναι διαδεδομένη ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς με μακρόχρονη επαγγελματική θητεία, οι οποίοι καθησυχάζοντας τους νεότερους συναδέλφους βεβαιώνουν ότι «έγιναν δάσκαλοι μετά από αρκετά χρόνια εργασίας στο σχολείο» και «πως με τον καιρό έρχεται η πείρα» (Φιλίππου, 1984, σελ. 42). Έτσι, παραβλέπεται η αξία των πανεπιστημιακών σπουδών και ειδικότερα της επιστημονικής θεωρίας αναφορικά με την απόκτηση όλων εκείνων των γνώσεων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα πρώτο βήμα απελευθέρωσης από την τυχαία πράξη και εμπειρία επιτυγχάνεται, όταν ο παιδαγωγός αναγνωρίσει την ιστορικοκοινωνική σχετικότητα του ήδη υπάρχοντος πρακτικού του ορίζοντα, μέσα στον οποίο κινείται συνεχώς: «Κάθε έθνος έχει τον εθνικό του κύκλο, και, ακόμη πιο συγκεκριμένα, κάθε εποχή έχει το χρονικό της κύκλο, μέσα στον οποίο ο παιδαγωγός, όπως κάθε άλλο άτομο, είναι τόσο καλά κλεισμένος με όλες τις ιδέες, επινοήσεις, προσπάθειες και εκ τούτου απορρέουσες εμπειρίες του» (βλ. Herbart, 1802/1997, σελ. 44). Στην περίπτωση λοιπόν αυτή ο παιδαγωγός αποκτά επίγνωση της δυνατότητας να διαφοροποιηθούν οι πράξεις και εμπειρίες του, ακόμη και εάν παραμένει εγκλωβισμένος

σε αυτές. Η προσπάθεια του παιδαγωγού να συνειδητοποιήσει τα όρια των προσωπικών του πράξεων και να αποστασιοποιηθεί από αυτές στηρίζεται, πάνω από όλα, στην εικασία ότι, εάν είχε ενεργήσει με ένα διαφορετικό τρόπο, θα είχε αποκομίσει άλλου είδους εμπειρίες. Και αυτές πάλι με τη σειρά τους θα μπορούσαν να τον οδηγήσουν ήδη σε διαφορετικές πρακτικές επιλογές.

Ο Herbart δεν εναντιώνεται βέβαια μόνο στην τυχαία πράξη. Στην απόπειρά του να διαφωτίσει τις προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες η παιδαγωγική θεωρία συνδέεται με την πράξη, διατηρεί ταυτόχρονα επιφυλάξεις για τη θεωρία εκείνη που τείνει να εφαρμοστεί υπό το πνεύμα ενός τεχνολογικού ορθολογισμού. Εδώ γίνεται αναφορά σε κάθε θεωρία κανονιστικής υφής που αποσκοπεί στην πλήρη εξιχνίαση της εκάστοτε περίπτωσης και που φιλοδοξεί να θεσπίσει κανόνες μέσα από πειραματικές υποθέσεις «αιτίας-αποτελέσματος» κανόνες, ανάλογους με αυτούς που διατυπώνονται στις επιστήμες της φυσικής και της χημείας (βλ. Herbart, 1806/1997, σελ. 59 κ.ε.). Η «τέχνη της αγωγής» υποχρεούται, όμως, να απομακρυνθεί από οποιαδήποτε μηχανιστική αποδοχή και εφαρμογή κανόνων που έχουν συγκροτηθεί στο χώρο της επιστημονικής θεωρίας, διότι το στοιχείο του «απρόβλεπτου», του «μη συνειδητού» και «μη ελεγχόμενου» χαρακτηρίζει ταυτόχρονα την ανθρώπινη συμπεριφορά και παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η επιστημονική θεωρία δυσκολεύεται, εξάλλου, να προσφέρει πάντοτε ολοκληρωμένες λύσεις για κάθε μεμονωμένη περίπτωση. Αυτές μπορούν να δοθούν μόνο στην πράξη και από τον ίδιο τον παιδαγωγό κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης ενός συγκεκριμένου παιδαγωγικού προβλήματος. Έτσι, η «Παιδαγωγική ως Επιστήμη» οφείλει να αναγνωρίσει ότι οι παιδαγωγικές αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται αυτόβουλα από τους ενδιαφερόμενους, χωρίς αυτό να σημαίνει αγνόηση της επιστημονικής θεωρίας.

Η ικανότητα του παιδαγωγού να κρίνει και να αποφασίζει γρήγορα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ονομάζεται *παιδαγωγικό τακτ* (βλ. Herbart, 1802/1997, σελ. 44), το οποίο λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός κρίκος μεταξύ θεωρίας και πράξης³. Ειδικότερα, το *παιδαγωγικό τακτ* χαρακτηρίζεται ως «άμεσος καθοδηγητής της πράξης» (*der unmittelbare Regent der Praxis*). Αυτό συμβαίνει από τη στιγμή που η θεωρία δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πράξης, με συνέπεια να αναφύονται επεξηγηματικά κενά. Πέρα από «άμεσο καθοδηγητή της πράξης» το *παιδαγωγικό τακτ* εκλαμβάνεται και ως «υπάκουος υπηρέτης της θεωρίας» (*gehorsamer Diener der Theorie*). Ο παιδαγωγός αναζητά, με άλλα λόγια, τη βοήθεια της θεωρίας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης, μια αναζήτηση που θα πρέπει να πραγματοποιηθεί με ιδιαίτερη ευαισθησία, υπευθυνότητα και προσοχή⁴.

Η απόκτηση του *παιδαγωγικού τακτ* επιτυγχάνεται αναμφίβολα στην πράξη. Θα πρέπει κανείς, όμως, να έχει ήδη εξοικειωθεί με την επιστημονική σκέψη, καθώς η προετοιμασία για την εκμάθηση της «τέχνης της αγωγής» θεμελιώνεται μόνο μέσω της επιστήμης. Ο Herbart υποστηρίζει, ειδικότερα, ότι «μόνο στην πράξη μαθαίνει κανείς την τέχνη [της αγωγής, Α.Ζ./Β.Π.], αποκτά κανείς τακτ, επιτηδειότητα, ευελιξία, επιδεξιότητα – αλλά στην ίδια την πράξη μαθαίνει την τέχνη μόνο εκείνος, ο οποίος έχει προηγουμένως μελετήσει την επιστήμη, την έχει κάνει κτήμα του, έχει προσανατολιστεί μέσω αυτής και έχει προσδιορίσει εκ των προτέρων τις μελλοντικές επιπτώσεις, τις οποίες αναμένεται να του επιφέρει η εμπειρία» (ό.π., σελ. 45). Παρά την αναμφισβήτητη αναγκαιότητα της επιστημονικής εκπαιδευτικής προετοιμασίας, ο Herbart θεωρεί άσκοπο το να αναμένει κανείς ότι «από τα χέρια της» θα ξεπηδήσει ένας «αλάθητος κάτοχος» της παιδαγωγικής τέχνης και ότι θα δοθούν «ειδικές οδηγίες» για τον τρόπο άσκησης της συγκεκριμένης τέχνης (ό.π.).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προηγούμενες παραμέτρους, μπορεί τελικά να υποστηριχθεί ότι το *παιδαγωγικό τακτ* είναι το αποτέλεσμα της σύνδεσης μεταξύ επιστημονικής θεωρίας και πρακτικής εμπειρίας. Με την απόκτησή του ο παιδαγωγός είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα πρωτεία της θεωρίας έναντι της πράξης, όταν πρόκειται ο ίδιος να προβληματιστεί κριτικά για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του δράσης. Την ίδια, όμως, στιγμή είναι σε θέση να εκτιμήσει και τα πρωτεία της πράξης έναντι της θεωρίας, όταν η τελευταία επιδιώκει την επαλήθευσή της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4. Από τη θεωρία στην πράξη: ζητήματα και ζητούμενα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η αριστοτελική *φρόνηση*, η καντιανή *κριτική δύναμη* και το ερβαρτιανό *παιδαγωγικό τακτ* συνιστούν τρία είδη συνδετικών κρίκων ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, έχοντας ως κοινό τους σημείο δύο βασικές παραδοχές: πρώτον ότι η πράξη οφείλει να καθοδηγείται από τη θεωρία και δεύτερον ότι η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη απαιτεί μια ιδιαίτερη διαμεσολαβητική ικανότητα που καλλιεργείται και ασκείται σε πραγματικές ή πειραματικές συνθήκες.

Με τον όρο «εκπαίδευση εκπαιδευτικών» νοείται σήμερα μια μακρόχρονη επαγγελματική διαδικασία μάθησης, ένα «*συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης*» (Παπαναούμ, 2003, σελ. 62), της οποίας τα επιμέρους στάδια (π.χ. ακαδημαϊκές σπουδές, πρακτική άσκηση σπουδαστών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών) συνθέτουν μία αδιάσπαστη ενότητα. Στην αδιάσπαστη αυτή ενότητα η σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης οφείλει να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής προσέγγισης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, καθώς από τα πρώτα βήματα της πρακτικής τους άσκησης έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά δυσκολιών, όπως το «σοκ της μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη» (transition shock)⁵. Αργότερα, εξάλλου, έχουν να αντιμετωπίσουν το «σοκ της πράξης» ως νεοδιόριστοι βέβαια εκπαιδευτικοί. Το αρχικό τους μάλιστα άγχος οξύνεται ύστερα από το αποκαρδιωτικό καλωσόρισμα έμπειρων εκπαιδευτικών «ξεχάστε ό,τι μάθατε στη θεωρία» και τα επικριτικά σχόλια του τύπου «οι απόφοιτοι σπουδαστές λησμόνησαν ήδη ό,τι έμαθαν στο πανεπιστήμιο».

Η εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από το παράδοξο γεγονός ότι οι σπουδαστές είναι αδύνατο να γνωρίζουν εκ των προτέρων, πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά τις πανεπιστημιακές τους γνώσεις (paradox of learning now for later use). Το παράδοξο αυτό γεγονός αποτελεί μέρος της γενικότερης ανασφάλειας που νιώθουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί – μια ανασφάλεια, η οποία δεν γίνεται συχνά αντικείμενο ουσιαστικού ελέγχου και συζήτησης κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών και της πρακτικής άσκησης. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις αγνοείται τελείως, προκειμένου η ωραιοποιημένη εικόνα διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών να μην τεθεί υπό αμφισβήτηση⁶. Έτσι, η ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί η ανασφάλεια του υποψήφιου εκπαιδευτικού ως έναυσμα ανατροφοδοτικής μάθησης και αφετηριακό σημείο αναθεώρησης παγιωμένων αντιλήψεων παραμένει ανεκμετάλλευτη. Ο κίνδυνος ελλοχεύει παράλληλα να αποκτήσουν οι σπουδαστές μια υπεραπλουστευμένη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τη στιγμή μάλιστα που η ανασφάλεια αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής καθημερινότητας ακόμη και από έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Σήμερα, πάντως, σχεδιάζονται μοντέλα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών⁷, στα οποία δίνεται έμφαση στην ικανότητα του σπουδαστή να επεξεργάζεται και να αναλύει

κριτικά τις παιδαγωγικές του πρακτικές. Η μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε επαγγελματική δεξιότητα, η μετάβαση δηλαδή από τη θεωρία στην πράξη, δεν εκλαμβάνεται πια ως διαδικασία ευθύγραμμη και μονοδιάστατη. Πολύ περισσότερο, αποβαίνει αναποτελεσματική, όταν διαπνέεται υπό το πνεύμα ενός τεχνικού ορθολογισμού – ενός ορθολογισμού που επιζητεί την κανονιστική αποδοχή και άκριτη εφαρμογή της πανεπιστημιακής γνώσης, αγνοώντας τη δυναμικότητα που εμπεριέχεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. Παπαναούμ, 1994, σελ. 114, Καλαϊτζοπούλου, 2001, σελ. 42).

Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι το επιστημονικό ενδιαφέρον την τελευταία δεκαετία, αναζητά να διερευνήσει εκείνες τις γνωστικές διαδικασίες, μέσω των οποίων υποψήφιοι και μάχιμοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της πράξης. Η αντίληψη, η σκέψη, η κατανόηση, η προσωπική θεωρία και η πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών (*reflection*, *teacher thinking* ή *teacher knowledge*, *practical knowledge*, *practical wisdom*) θεωρούνται «κλειδιά», προκειμένου η παιδαγωγική πράξη να κατανοηθεί και να βελτιωθεί περαιτέρω (βλ. Θεοδώρου, 1998, σελ. 38).

Στη μετά-Schoen και μετά-Habermas εποχή αναζητείται επίμονα ο «αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός»⁸, καθώς ο υποκειμενικός έλεγχος της πανεπιστημιακής γνώσης και των πρακτικών δυνατοτήτων της προϋποθέτει αναμφίβολα την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας εκ μέρους των υποψήφιων εκπαιδευτικών⁹. Ωστόσο, η ενδυνάμωση του «αναστοχασμού» κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους παραμένει μετέωρη εξαιτίας, μεταξύ άλλων, και της πολυσήμης έννοιας του (βλ. Jay & Johnsohn, 2002, σελ. 73, Καλαϊτζοπούλου, 2001, σσ. 114 και 141). Εάν λάβουμε, πάντως, υπόψη την άποψη του Kant ότι η άσκηση της κριτικής ικανότητας πραγματοποιείται μέσω πραγματικών περιστατικών, τότε η εδραίωση του «αναστοχασμού» ως ουσιαστικού ζητούμενου και όχι ως ανεκπλήρωτου ευχολογίου βρίσκει πρόσφορο έδαφος. Αρκεί οι όποιες αντινομίες μεταξύ της «αφηρημένης» θεωρίας και της «συγκεκριμένης» πράξης να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού για τον κάθε υποψήφιο εκπαιδευτικό.

Στόχος κάθε «βιογραφικά» κατευθυνόμενης εκπαίδευσής τους είναι η διαμόρφωση και η σταδιακή βελτίωση του προσωπικού στιλ διδασκαλίας, που θα στηρίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τα βιώματα και γενικότερα την προσωπικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης αποτελεί επαγγελματικό καθήκον. Με τον τρόπο αυτόν η επαγγελματική εκπαίδευση θα αποκτήσει αυτοκατευθυνόμενο χαρακτήρα, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της αριστοτελικής φρόνησης (βλ. Korthagen, 2001, σσ. 20-31) και του παιδαγωγικού τακτ. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ελέγξουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το διδακτικό έργο και, πάνω από όλα, τους εαυτούς τους ως μελλοντικούς επαγγελματίες εκπαιδευτικούς¹⁰ (βλ. Feiman-Nemser & Floden, 1986, σελ. 523). Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση δίνει ιδιαίτερη σημασία σε προπανεπιστημιακές εμπειρίες. Αυτές οφείλουν να αποτελούν πια αντικείμενο ανατροφοδοτικού ελέγχου, αφού αποδεικνύονται συχνά δυναμικότερες σε σύγκριση με ό,τι διδάσκεται στον ακαδημαϊκό χώρο. Έρευνες (βλ. ενδεικτικά Kelchtermans, 1996) επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμη και σε μετέπειτα στάδια της επαγγελματικής τους εξέλιξης στηρίζονται συχνότερα στις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου παρά σε ό,τι έχουν μάθει σε πανεπιστημιακά προγράμματα, προκειμένου να λάβουν άμεσες αποφάσεις σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά ζητήματα.

Είναι σαφές πως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών οφείλει να είναι προσανατολισμένη στους παραπάνω στόχους. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής πρακτικής άσκησης, η

έμφαση πρέπει να μετατοπίζεται από τη γενικόλογη θεωρία στην καλλιέργεια της ικανότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών να «δισθάνθουν» τη δυναμική της μεμονωμένης περίπτωσης και να «δράσουν» σεβόμενοι την ιδιαιτερότητα και τη σημαντικότητα της εκάστοτε κατάστασης (βλ. Eisner, 2002). Αυτό μπορεί να γίνει στο βαθμό που η πρακτική άσκηση αποφεύγει να εκμηδενίσει, προς χάριν υποτίθεται των φοιτητών, την επικρατούσα «ένταση» μεταξύ επιστημονικής θεωρίας και πράξης. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης κρίνεται αναγκαίο να παρέχεται η δυνατότητα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αυτή η διάσταση και η συνακόλουθη ανασφάλεια που προκαλεί θα πρέπει - και σε αντίθεση με ό,τι ισχύει μέχρι τώρα - να θεωρηθούν ως «αναγκαίο κακό», ένα βαρύ άχθος που μπορεί να μετουσιωθεί σε ένα πολύτιμο έρμα. Το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης εμπεριέχει ζωτικότητα, αφού θέτει σε εγρήγορση τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η επιφανειακή ή - ακόμη χειρότερα - η εκβιαστική συμφωνία ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη παρεμποδίζουν την κριτική προσέγγιση της παιδαγωγικής πραγματικότητας. Η γενικότερη συνέπεια μιας τέτοιας προοπτικής είναι να δυσχεραίνεται η εδραίωση της στοχαστοκριτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, που τόσο εντατικά επιδιώκεται σήμερα¹¹.

Ωστόσο, η ανάπτυξη της στοχαστοκριτικής ικανότητας, η ισχυροποίηση, με άλλα λόγια, της φρόνησης και του παιδαγωγικού τακτ, συναντά σημαντικούς περιορισμούς, τους οποίους οφείλει να αναγνωρίσει κάθε μοντέλο εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών που αποστασιοποιείται από το παρωχημένο συμπεριφοριστικό και δομολειτουργικό σχήμα (βλ. Θεοδώρου, 1998, σελ. 37 κ.ε.). Η διασφάλιση της παιδαγωγικής «πρακτικής ορθολογικότητας» σε συνάρτηση με την ανάδειξη των φοιτητών σε «αναστοχαζόμενους εκπαιδευτικούς» ή «εκπαιδευτικούς-ερευνητές» στηρίζεται στην άρτια επιστημονική κατάρτιση, στην επίμονη άσκηση και στην επαγγελματική πείρα. Οι δύο τελευταίοι προπάντων παράγοντες είναι αδύνατο να περιοριστούν στο στενό χρονικό πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Η προσδοκία να αποκτήσουν οι τελευταίοι την παιδαγωγική επάρκεια στο όνομα της αριστοτελικής φρόνησης και του ερβαρτιανού τακτ επιτυγχάνεται κυρίως με την πολύχρονη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, και όχι τόσο κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών και της πρακτικής άσκησης, η οποία, έτσι και αλλιώς, διαρκεί λίγες εβδομάδες (π.χ. Ελλάδα) ή το πολύ ενάμιση με δύο χρόνια (π.χ. Γερμανία)¹². Για το λόγο αυτό ευελπιστεί κανείς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα είναι επαγγελματικά «ικανοί» με την ολοκλήρωση της αρχικής τους εκπαίδευσης, σε καμιά περίπτωση, όμως, δεν πρέπει να θεωρηθούν επαγγελματικά «έτοιμοι». Επομένως, η καλλιέργεια της φρόνησης και του παιδαγωγικού τακτ ή με πιο μοντέρνους όρους η ανάπτυξη της στοχαστοκριτικής τους ικανότητας δεν πρέπει να αποτελούν αποκλειστικούς στόχους της βασικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Πολύ περισσότερο, θα πρέπει να αναδειχθούν σε σταθερό σημείο αναφοράς, ακόμη και στο πλαίσιο της μετέπειτα επιμόρφωσής τους¹³, παρόλο που η γεφύρωση των επιμέρους σταδίων της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παραμένει ακόμη αποσπασματική.

Για να αναπτυχθεί η στοχαστοκριτική ικανότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών και όχι μόνο, θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες από τα πρώτα κιόλας βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (βλ. Dymoke & Harrison, 2006). Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι και η πολιτεία θα αντιμετωπίζει πλέον τον εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία, παρέχοντάς του περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας (open professionalism). Για να επιτευχθεί μάλιστα κάτι τέτοιο, η πολιτεία πρέπει να αποστασιοποιηθεί βαθμιαία

από την παραδοσιακή θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως εντολοδόχου που ακολουθεί άκριτα τις εκ των άνω υποδείξεις (βλ. Brinkmann, 1996).

Η αλλαγή των εργασιακών συνθηκών προς την παραπάνω κατεύθυνση κρίνεται αναγκαία, εάν επιδιώκεται η σύνδεση της πανεπιστημιακής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο πλαίσιο βέβαια αυτό υπάρχει ακόμη μια παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Πρόκειται για τη σχέση που αναπτύσσει η Παιδαγωγική Επιστήμη με την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν είναι λίγες εκείνες οι περιπτώσεις, όπου οι τρέχουσες ανάγκες της τελευταίας αγνοούνται από τους εκπροσώπους της Παιδαγωγικής Επιστήμης, με συνέπεια το χάσμα μεταξύ επιστημονικής θεωρίας και πράξης να παραμένει αγεφύρωτο (βλ. Terhart, 2001, σελ. 171). Εάν η Παιδαγωγική Επιστήμη επιθυμεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τότε οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους πρέπει να τεθούν συστηματικότερα στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος¹⁴. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι ο «αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός» προβάλλεται πια και ως «εκπαιδευτικός-ερευνητής», ενώ το επιστημολογικό παράδειγμα της «έρευνας δράσης» (action research) κερδίζει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής κοινότητας.

Σημειώσεις

1. Για τις παιδαγωγικές θέσεις του Καντ βλ. Δελγκωσταντής, 2001.
2. Για μια συστηματική ανάλυση των διαφορετικών απόψεων αναφορικά με το εάν η θεωρία προηγείται της πράξης ή το αντίθετο βλ. Neuweg, 2004, σσ.2-10.
3. Στον Kant (1800/2000, BA 24-25, σ.424) γίνεται αντίστοιχα λόγος για «λογικό τακτ».
4. Βλ. επίσης Κοσσυβάκη, 2003, σσ.61-62, Χριστιάς, 2001, σ.170. Αναφορικά με τα όρια και τις δυνατότητες των διαφόρων ερμηνευτικών προσεγγίσεων του ερβάρτιανού «παιδαγωγικού τακτ» βλ. Metz, 1995.
5. Σχετικά με τη μεταφορά της θεωρίας στην πράξη βλ. ενδεικτικά Boerger & Tillema, 1993.
6. Για το λόγο αυτό δικαιολογημένοι ορισμένοι θεωρούν ότι η πρακτική άσκηση έχει χαρακτήρα ισοπεδωτικό και συμμορφωτικό, ενώ αναπαράγει ταυτόχρονα τα διδακτικά και εκπαιδευτικά αδιέξοδα της ελληνικής εκπαίδευσης. Βλ. Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.26. Και στη Γερμανία, όμως, υπάρχουν απόψεις που θεωρούν πως τα προγράμματα πρακτικής άσκησης στην πραγματικότητα είναι προγράμματα μίμησης (Imitationsprogramme). Βλ. Hertrampf, 2002, σ.119.
7. Για μια περιεκτική περιγραφή των τάσεων και του προβληματισμού που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βλ. Παπαναούμ, 2003.
8. Ο «αναστοχαζόμενος» ή «στοχαζόμενος» εκπαιδευτικός, ως ένας εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής και καινοτόμος, ικανός να ερευνά και να παράγει έγκυρη γνώση γύρω από τη πρακτική του φαίνεται να αποτελεί χρόνο αίτημα. Βλ. Ξωχέλλης, 1997, σ.11 κ.ε.
9. Πλούσια βιβλιογραφία υπάρχει σε σχέση βέβαια με το είδος και την ποιότητα των γνώσεων που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να ασκήσουν το έργο τους. Βλ. ενδεικτικά Schulman, 1986, σ.31 κ.ε.
10. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί βέβαια να επιτευχθεί μόνο στο πλαίσιο του μοντέλου εκπαίδευσης του «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού (reflective practioner model), αφού το μοντέλο επάρκειας ή δεξιοτήτων (competency model) βασίζεται σε τελείως διαφορετικές παραδοχές. Βλ. Αυγητίδου, 1997, σ.102.
11. Εάν, εξάλλου, στην εκπαίδευση του σταχαστικο-κριτικού δασκάλου σύμφωνα με τους Η. Ματσαγγούρα και Σ. Χέλμη είναι βασικό «να αναπτύξουν [οι δάσκαλοι] άμυνες απέναντι στο απόλυτο και την οικουμενική αντίληψη για την επιστημονική γνώση», τότε αντιλαμβανόμαστε πως μια «εξαναγκασμένη» συμφωνία επιστημονικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορεί να λειτουργήσει στην αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση. Βλ. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002, σ.19

12. Η δυνατότητα να γεφυρωθεί τα χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης φαίνεται να δυσχεραίνεται από το διφασικό μοντέλο πρακτικής άσκησης, σύμφωνα με το οποίο η πρακτική άσκηση γίνεται μετά το πέρας των σπουδών κατά την είσοδο στο επάγγελμα. Ένα τέτοιο μοντέλο επικρατεί στη Γερμανία. Βλ. Noelle, 2002, σσ.48-50.
13. Η εξέλιξη (επιμόρφωση) δηλαδή ως αυτογνωσία όπως λέγεται χαρακτηριστικά. Βλ. Hargreaves & Fullan, 1993, σ.14.
14. Από αυτή την άποψη είναι χαρακτηριστικές οι προγραμματικές θέσεις ενός νέου ελληνικού περιοδικού, της «Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής», όπως κατατίθενται στο πρώτο τεύχος της από τον Α. Παπά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα, Κάκτος.
- Αριστοτέλης, *Πολιτικά*. Αθήνα, Κάκτος.
- Αυγητίδου, Σ. (1997) Η σύνδεση θεωρίας και πράξης: προβληματισμοί που αφορούν τη διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, *Μακεδόν*, 4, 101-112.
- Brinkmann, G. (1996) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 27-37.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2001) *Η παιδαγωγική του Kant*. Θεμελίωση, επικαιρότητα και κριτική των αντιλήψεών του για την αγωγή. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 2^η έκδ.
- Ζμας, Α. (2006) Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και οι επιπτώσεις του στη σχολική πραγματικότητα, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τχ. 47, 135-155.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (επιμ.) (1993) (μετ. Π. Χατζηπαντελή) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Πατάκης.
- Θεοδώρου, Δ. (1998) *Η Πρακτική Άσκηση στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φλώρινα.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα, τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002) Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικο-κριτικό δάσκαλο, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.
- Ξωχέλλης, Π. (1997) Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις, *Μακεδόν*, 4, 3-20.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1994) Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα παιδαγωγικά τμήματα: η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας. Στο: Φιλίππου, Γ. & Καϊλα, Μ. (επιμ.) *Σχολική εμπειρία: θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 3^η έκδ, 19-37.
- Παπαναούμ, Ζ. (1994) Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης. Στο: Παπαζογλου, Γ. Κ. & Δαβαζόγλου, Α. (επιμ.) *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρόν και μέλλον*. Αθήνα, Gutenberg, 109-114.

- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα, τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Παπάς, Α. (2002) Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 9-22.
- Φιλίππου, Κ. (1984) Η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 39-61.
- Χριστιάς, Ι. (2001) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα, Γρηγόρη, 3^η έκδ.

Ξενόγλωσση

- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006) Forschung - Theorie - Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung, *Die Deutsche Schule*, 98(2), 178-189.
- Böhm, W. (1985) *Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Würzburg, Königshausen/Neumann.
- Boerger, H. & Tillema, H. (1993) Transferring Knowledge to Classroom Teaching: Putting Knowledge into Action. Στο: Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (ed.) *Research on Teacher Thinking: understanding professional development*. London, Falmer Press, 185-198.
- Carr, W. (1987) What is an Educational Practice?, *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.
- Dymoke, S. & Harrison, J. (2006) Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process, *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 71-92.
- Eisner, E. W. (2002) From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E (1986) The cultures of teaching. Στο: Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. London, Mcmillan, 505-525.
- Furlong, J., Geoff, W., Whiting, C., Miles, S., Barton, L. & Barrett, E. (1996) Re-defining Partnership: revolution or reform in initial teacher education?, *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 39-55.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000) Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? Στο: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, Hogrefe, 139-156.
- Herbart, J. F. (1806/1997) Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Στο: Benner, D. (Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik. Bd. 1: Ausgewählte Texte*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 57-158.
- Herbart, J. F. (1802/1997) Die erste Vorlesung über Pädagogik. Στο: Benner, D. (Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik. Bd. 1: Ausgewählte Texte*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 43-46.
- Hertramph, H. (2002) Lehrer werden - ein Drahteilakt? Von der Selbstdefinition zur Ko-Konstruktion beruflichen Handelns. Στο: Herrmann U. (Hrsg.) *Wie lernen Lehrer ihren Beruf. Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim/Basel, Beltz, 119-135.

- Jay, J. & Johnson, K. (2002) Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kaiser, A. (2002) Neue Wege der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bei Grundschullehrenden, *Pädagogische Rundschau*, 56(4), 451-465.
- Kant, I. (1800/2000) Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Στο: Weischedel, W. (Hrsg.) *Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden*. Bd. 12: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 10 Aufl., 399-690.
- Kant, I. (1787/2000) Kritik der reinen Vernunft. Στο: Weischedel, W. (Hrsg.) *Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden*. Bd. 3: Kritik der reinen Vernunft 1. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 10 Aufl.
- Kant, I. (1787/2000) *Kritik der Urteilskraft*. Στο: Weischedel, W. (Hrsg.) *Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden*. Bd. 10: Kritik der Urteilskraft. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 10 Aufl.
- Kant, I. (1793/2000) Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Στο: Weischedel, W. (Hrsg.) *Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden*. Bd. 11: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 10 Aufl., 127-172.
- Kant, I. (1803/2000) Über Pädagogik. Στο: Weischedel, W. (Hrsg.) *Kant, Immanuel. Werke in zwölf Bänden*. Bd. 12: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 10 Aufl., 695-761.
- Kelchermans, G. (1996) Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern, *Bildung und Erziehung*, 49(3), 257-276.
- Korthagen, F.A. J. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Kristjánsson, K. (2005) Smoothing It: Some Aristotelian misgivings about the *phronesis-praxis* perspective on education, *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 455-473.
- Langewand, A. (2004) Theorie und Praxis. Στο: Benner, D. & Oelker, J. (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel, Beltz, 1016-1030.
- Metz, P. (1995) Interpretative Zugänge zu Herbarts pädagogischem Takt', *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 615-630.
- Neuweg, G. H. (2004) Figuren der Relationierung von Lehrwissen und Lehrerkönnen. Στο: Hackl, B. & Neuweg, G. H. (Hg.) *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster, LIT Verlag, 1-26.
- Noelle, K. (2002) Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens, *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 48-67.
- Schleiermacher, F. (1826/2000) Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). Στο: Winkler, M. & Brachmann, J. (Hrsg.) *Schleiermacher, F. Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- Schulman, L. (1986) Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective", Στο: Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. London, Mcmillan, 3-36.
- Terhart, E. (2001) *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim/Basel, Beltz.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής*, πρώην *Σχολείο και Ζωή*, δεν δημοσιεύει άρθρα που έχουν δημοσιευθεί ή πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση.

Η έγκριση και δημοσίευση ενός κειμένου δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα από τη Συντακτική Επιτροπή.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται στη Διεύθυνση του περιοδικού σε τρία (3) αντίτυπα συνοδευόμενα από σχετική δισκέτα. Το ένα αντίτυπο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο/τηλεμοιότητα ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) και τα άλλα δύο θα είναι ανώνυμα, ώστε να αποστέλλονται στους αρμόδιους κριτές. Τρίτος κριτής θα παρεμβαίνει σε περίπτωση διαφωνίας στην κρίση.

Η έκταση του κειμένου δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να υπερβαίνει τις 25 δακτυλογραφημένες σελίδες (συμπεριλαμβανομένων και των πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και της βιβλιογραφίας) με διπλό διάστημα σε χαρτί μεγέθους A4 και περιθώρια 3cm στις τέσσερις πλευρές της δακτυλογραφημένης σελίδας και μόνο στην μία πλευρά (όψη) της.

Το κείμενο θα συνοδεύεται επίσης από περίληψη περίπου 100 λέξεων στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα. Στο τέλος ο συγγραφέας θα ορίζει 5-6 βασικές έννοιες (λέξεις-κλειδιά) που χρησιμοποιεί στη μελέτη του.

Τα κείμενα θα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια και ακριβολογία, πρωτοτυπία, επισημονική επάρκεια και βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Η Συντακτική Επιτροπή δεν ευθύνεται για τα γλωσσικά ατοπήματα, το ύφος και γενικά τη γλώσσα των συγγραφέων. Οι συγγραφείς οφείλουν να ακολουθούν τους συμβατικούς κανόνες που η επιστημονική κοινότητα έχει προσδιορίσει για την αναγραφή των στοιχείων της ταυτότητας μιας βιβλιογραφικής ή αρθρογραφικής πηγής. Γι' αυτό δίνουμε και εδώ ορισμένες οδηγίες και παραδείγματα.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν στο τέλος του κειμένου. Οι απλές παραπομπές να τίθενται εντός κειμένου (λ.χ. *πρβλ. στο παρόν τεύχος τη μελέτη του κ. Μιχάλη Βάμβουκα στις σσ. 7-17*).

Να αποφεύγεται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου καλό είναι να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Όταν ο συγγραφέας χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα, πίνακες κ.τ.λ. οφείλει να υποδείχνη την ακριβή τους θέση στο κείμενο.

Σχετικά με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τις παραπομπές, παρακαλούμε να λάβετε υπόψη σας τα ακόλουθα:

α) Το όνομα του συγγραφέα θα μπαίνει στην ονομαστική πτώση, τόσο στην παραπομπή μέσα στο κείμενο, (λ.χ., Βάμβουκας, 1988) όσο και στη βιβλιογραφία του τέλους (λ.χ. Καψάλης, Α. (1995) *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, αφοί Κυριακίδη). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γενική μόνον όταν το όνομα εμφανίζεται δίπλα στις συντομογραφίες βλ., πρβλ.

β) Όταν οι συγγραφείς (ή οι επιμελητές έκδοσης) είναι δύο ή περισσότεροι, ακολουθήστε τις συμβάσεις που εμφανίζονται στα παρακάτω παραδείγματα για την αναγραφή των ονομάτων τους στη βιβλιογραφία και στις παραπομπές:

Βιβλιογραφία:

Ματσαγγούρας, Η. & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου, *Ψυχολογία*, 6, 3, 299-326.

Flanagan, I.C., Shanner, W.M. & Mager, R.F. (1971) *Behavioural Objectives: A guide for Individualizing Learning*. New York, Westinghouse Learning Press.

Gibson, E.J., Pick, A., Osser, H. & Hammond, M. (1962) The role of grapheme-phoneme correspondance in the perception of words, *American Journal of Psychology*, 75, 554-570.

Παραπομπές μέσα στο κείμενο:

(Μπονίδης & Χοντολίδου, 1995), (Flanagan, Shanner & Mager, 1999), (Gibson et al., 1962).

Επίσης, οι παραπομπές μπορούν να έχουν τις ακόλουθες μορφές, ανάλογα με την περίπτωση: (Βάμβουκας, 1988), (Bloom, 1979, σελ. 54), (Massialas & Cox, 1966, σσ. 116-117), (Mayer, 1971, Παπαδόπουλος, 1997).

γ) Για άρθρα σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων, να ακολουθηθούν τα αντίστοιχα υποδείγματα:

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1996) Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, 138-145.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. Στο: Bielefeld, U. (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg, Hamburger Edition, 23-50.

δ) Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγ.).

ε) Αν ένα βιβλίο είναι μετάφραση στην ελληνική, τότε δίνεται σύμφωνα με το εξής παράδειγμα: Abbadie, M. (1978) (μετ. Γ. Κρασανάκη & Μ. Βάμβουκα), *Τα παιδιά από 4-5 χρόνων στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Δίπτυχο). Αν δεν εντοπίζεται στο βιβλίο ο χρόνος έκδοσής του, τότε στην αντίστοιχη θέση μπαίνει η συντομογραφία (χ.χ) = χωρίς χρονολογία.

Η συμμόρφωση των συγγραφέων προς τους κανόνες καταχώρησης των βιβλιογραφικών καταλόγων και πηγών βελτιώνει την αναγνωσιμότητα του κειμένου και συμβάλλει στην καλαισθητή εμφάνιση του περιοδικού.

ΣΥΝΔΡΟΜΗ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ

Επωνυμία Ιδρύματος

Ταχυδρ. Διεύθυνση

T.K.

Τηλ. / Fax

E-mail

Επιθυμώ το Ίδρυμά μου να είναι συνδρομητής και να καταβάλλει την ετήσια συνδρομή για το περιοδικό «Επιστήμες Αγωγής» 30 ευρώ.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ Ημερομηνία /..... /200...

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΥΝΔΡΟΜΗ

Όνοματεπώνυμο

Ταχυδρ. Διεύθυνση

T.K.

Τηλ. / Fax

E-mail

Επιθυμώ να γίνω συνδρομητής και δέχομαι να πληρώσω ετήσια συνδρομή για το περιοδικό «Επιστήμες Αγωγής» 20 ευρώ.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ Ημερομηνία /..... /200...

Μήνυμα στους παραλήπτες

Οι στήλες του περιοδικού είναι ανοικτές για τη διατύπωση κάθε τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής γνώμης, θέσης και πρότασης. Περιμένουμε την επιστημονική συνεργασία σας και την οικονομική στήριξή σας με την έγκαιρη αποστολή της συνδρομής σας (προσωπικής ή του ιδρύματός σας) στον Τραπεζικό Λογαριασμό: 756/60165533 Εθνική Τράπεζα Ελλάδος ή ταχυδρομικώς στον κ. Πεδιαδίτη Αλέκο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., 74 100 ΡΕΘΥΜΝΟ.

Πληροφορίες τηλ.: 28310/77614 ή 77612

Εάν η πληρωμή της συνδρομής γίνεται μέσω του τραπεζικού λογαριασμού θα πρέπει να μας στέλνετε σε φωτοτυπία ή fax την απόδειξη για να σας αποστείλουμε την εξοφλητική απόδειξη.

Η Συντακτική Επιτροπή

