



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ-
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε**



**ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
Εκπαιδευτικών»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της Κριτικής
Παιδαγωγικής»**

Ονοματεπώνυμο φοιτητή: Γεώργιος Ντεντάκης

Α.Μ.:250

Επιβλέπων: Εμμανουήλ Κουτούζης

Ρέθυμνο, 2024

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της σχέσης των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική πολιτική. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πολιτική, τον τρόπο που σχετίζεται με το επάγγελμα και το έργο τους αλλά και ποιο ρόλο επιφυλάσσουν για εκείνους/ες σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Η έρευνα είναι ποιοτική και ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ αξιοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον άμεσο επηρεασμό και το αυστηρό πλαίσιο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που καθορίζει εν πολλοίς το έργο τους και την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, αν και έχει τύχει να αμφισβητήσουν την εκπαιδευτική πολιτική, τελικά υποχωρούν εφαρμόζοντας το κανονιστικό πλαίσιο. Τέλος, η Κριτική Παιδαγωγική θεωρείται πως μπορεί να αξιοποιηθεί, αν πρώτα κατανοηθεί και γίνει γνωστή.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική πολιτική, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική Παιδαγωγική

ABSTACT

This paper deals with the issue of the relationship between teachers and educational policy. The purpose of the research is to investigate the opinions of teachers on the way they perceive educational policy, the way it is related to their profession and work and what role they reserve for them in relation to educational policy. The research is qualitative and the semi-structured interview was chosen as the data collection method, while the thematic qualitative analysis was used. It was found that the teachers perceive the direct influence and the strict framework of the central educational policy, which largely determines their work and the internal educational policy of the school units with minimal autonomy. Also, teachers, although they have happened to challenge the educational policy, eventually give in by applying the regulatory framework. Finally, Critical Pedagogy is considered to be useful if it is first understood and known.

Keywords: teacher, educational policy, internal educational policy, Critical Pedagogy

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Τοποθέτηση εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολο των δημόσιων πολιτικών	19
Εικόνα 2: Ο κύκλος της εκπαιδευτικής πολιτικής	20

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών</u>	<u>36</u>
--	-----------

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ΑΒΣΤΑΚΤ.....	3
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	4
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ.....	11
1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	11
1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	12
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	16
2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ & ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	16
2.2. ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ & ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ	20
2.2.1. ΠΡΩΤΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ.....	21
2.2.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ.....	23
2.3. ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ & ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.....	28
2.3.1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	29
2.3.2. ΠΛΑΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.....	30
2.3.3. ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.....	30
2.3.4. ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	33
2.3.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	34
3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	36
3.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ & ΣΤΟΧΟΙ	36
3.2. ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ – ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ .	39
3.3. ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ & ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	41
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
4.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	46
4.2. ΣΚΟΠΟΣ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	46
4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ & ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
4.4. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
4.5. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
4.6. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ & ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	50

4.7.	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	50
5.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
5.1.	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	52
5.1.1.	Βαθμός κατανόησης εκπαιδευτικής πολιτικής.....	52
5.1.2.	Σχέση εκπαιδευτικού – εκπαιδευτικής πολιτικής και ρόλος εκπαιδευτικών.....	53
5.1.3.	Σχέση κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής & εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχ. μονάδων	57
5.1.4.	Βαθμός διαφωνίας/αμφισβήτησης & αντίδρασης.....	63
5.1.5.	Βαθμός γνώσης & αξιοποίησης Κριτικής Παιδαγωγικής	68
5.2.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ & ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	73
6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	81
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	89

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα απ' όλα τους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένεια μου και πιο πολύ την Βαγγελιώ μου, που δίχως αυτούς δεν θα κατάφερα τίποτα αλλά και με στηρίζουν με κάθε μου βήμα. Έπειτα, τους/τις καθηγητές/τριες μου και κυρίως τον επόπτη μου κύριο καθηγητή Εμμανουήλ Κουτούζη για την εξαιρετική συνεργασία και συμβουλευτική του.

Τέλος, θεωρώ σημαντικό να ευχαριστήσω όλους/ες τους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες που γνώρισα και ανταλλάξαμε ιδέες, βιώματα και συναισθήματα!

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς θεσμούς και τομείς της κρατικής πολιτικής. Ένα κράτος, για να συγκροτηθεί και να αναπτυχθεί, οφείλει να υλοποιεί και να εφαρμόζει ένα σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό αυτή την έννοια, κάθε κυβέρνηση παίζει ιδιαίτερο και σημαίνοντα ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση (Παπαδάκης, 2003). Μάλιστα, ξεκάθαρος στόχος για ένα κράτος μέσα από την εκπαιδευτική του πολιτική είναι η διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (status quo), με ό, τι αυτό συνεπάγεται (Ζμας, 2007). Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική είναι από τις κυριότερες δημόσιες πολιτικές για μια κρατική οντότητα. Κάθε κράτος ακολουθεί τουλάχιστον ένα ή συνδυασμό μοντέλων και προσεγγίσεων εκπαιδευτικής πολιτικής. Τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου, της έλευσης και εδραίωσης της κοινωνίας της πληροφορίας αλλά και της διεθνοποίησης και κυριαρχίας της οικονομίας και των αγορών, η εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών προσπαθούν να προσαρμόζονται σ' αυτό το νέο καθεστώς. Σ' αυτό το πλαίσιο, διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής με τα κράτη, ανάμεσα τους και η Ελλάδα, να επιχειρούν να υλοποιήσουν εκπαιδευτική πολιτική στη βάση οδηγιών αυτών των οργανισμών. Εξυπακούεται πως η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται και υλοποιείται στο συγκεκριμένο από το οποίο επηρεάζεται και παράγει αποτελέσματα που επηρεάζουν όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες, που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Στην χώρα μας ακολουθείται ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως θα αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, και επιφυλάσσει πολύ συγκεκριμένο ρόλο στους/στις εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες. Η σχολική μονάδα θεωρείται το ζωντανό κύτταρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού συστήματος και μέσα σ' αυτό συντελείται η παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και η διαμόρφωση των αυριανών πολιτών (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα μοιάζουν ανήμποροι να διαμορφώσουν δική τους πολιτική, αφού ασκούν την κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική. Ο εκπαιδευτικός κλάδος ως πιο σημαντική ομάδα συμφερόντων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει την παραγωγή και διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής με τρόπους που θα αναλυθούν μετέπειτα στην εργασία και αναζητεί ένα ρόλο που θα ταιριάζει στη φύση του επαγγέλματός του. Αξίζει να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως στην εργασία αυτή ο/η εκπαιδευτικός εξετάζεται υπό τη σφαίρα της δημόσιας διοίκησης,

δηλαδή ως δημόσιος υπάλληλος. Σε καμία περίπτωση δεν υποτιμάται ή δεν αναγνωρίζεται η ύπαρξη εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, αλλά εδώ γίνεται στόχευση στους/στις εκπαιδευτικούς που εργάζονται για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αυτό γίνεται, καθώς γίνονται συσχετίσεις και επιχειρείται να αναδειχθούν οι δομές και σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στο κράτος, την εκπαίδευση και τη θέση που τελικά προκύπτει για τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εργασία αυτή έρχεται να αναλύσει τις θέσεις και τις αρχές του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς και τον ρόλο που προτείνει για τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει αφενός, γιατί η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, που άπτεται του ζητήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφετέρου και πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι το παιδαγωγικό αυτό ρεύμα προβάλλει τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την ανατροπή της υπάρχουσας καταπίεσης μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, που έρχεται μέσω της εκπαίδευσης. Εδώ είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που επέχει έναν διαρκή αγώνα αμφισβήτησης και μαχητικότητας για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία και ελευθερία (Apple, 2010).

Όλες αυτές οι θεωρήσεις πιστεύουμε πως ταιριάζουν και συμπλέουν με τρόπο, που μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχέσης τους με την εκπαιδευτική πολιτική, ποιον ρόλο θεωρούν ότι διαθέτουν στο πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και οι σχολικές μονάδες, σε ποιο βαθμό είναι σε θέση να αμφισβητούν πτυχές εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και με ποιον τρόπο η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί σε σχέση με την εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σχετικά με τη δομή της εργασίας, αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο/η εκπαιδευτικός ως δημόσιος/α υπάλληλος και ο/η εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. Γίνεται, λοιπόν, προσπάθεια να παρουσιαστεί πως αντιμετωπίζεται το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού από τη δημόσια διοίκηση και ποιες υποχρεώσεις και καθήκοντα πηγάζουν από τη σχέση αυτή, ενώ ταυτόχρονα γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού και κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός ανήκει στην κατηγορία των επαγγελματιών. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής αρχικά και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τυπολογίες ως θεωρητικές κατασκευές από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο βαθμός εμπλοκής του κράτους στην εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και της σχέσης που υπάρχει στο τρίπτυχο κράτος – κοινωνία –

εκπαίδευση με βάση την εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, αναλύονται τα επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή το περιεχόμενο, το πλαίσιο, οι διαμορφωτές, οι αποδέκτες και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μετά, το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην Κριτική Παιδαγωγική, αφού η εργασία αυτή υλοποιείται στο πλαίσιο του σχετικού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Εκεί, αναλύονται οι βασικές αρχές του ρεύματος αυτού και δίνεται έμφαση στις σχέσεις εξουσίας – πολιτικής και εκπαίδευσης όπως αυτές ερμηνεύονται από την Κριτική Παιδαγωγική και καταλήγουμε στον ρόλο που επιφυλάσσει ή ζητά από τους/τις εκπαιδευτικούς το εναλλακτικό αυτό πεδίο.

Συνεχίζοντας, στο ερευνητικό μέρος, στο τέταρτο κεφάλαιο, εδώ αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται η οριοθέτηση του προβλήματος που απασχολεί το παρόν πόνημα, αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας και τέλος η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Μετέπειτα, στο πέμπτο κεφάλαιο έχουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων και τη ποιοτική θεματική ανάλυση, αλλά και τη συζήτηση και ερμηνεία τους με βάση τη βιβλιογραφία, που παρατέθηκε στο θεωρητικό μέρος. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο καταλήγουμε στα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς, αλλά και τις προτάσεις σε ερευνητικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και των σχετικών παραρτημάτων.

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τον/την εκπαιδευτικό ως δημόσιο/α υπάλληλο και τονίζει τη σχέση που έχουν η δημόσια διοίκηση με την εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό δεν θα γίνει λόγος για τους/τις εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα. Η σχέση, λοιπόν, εκπαίδευσης και δημόσιας διοίκησης ενέχει τη νομική υποχρέωση του κράτους για παροχή παιδείας στους πολίτες του μέσω της εκπαίδευσης που είναι ένας οργανωμένος θεσμός του. Καταρχήν, το ελληνικό Σύνταγμα αναφέρει ότι η παιδεία παρουσιάζεται ως ατομικό δικαίωμα και ταυτόχρονα ως καθήκον του κράτους να την παρέχει (Αργυροπούλου, 2018). Έτσι, η εκπαίδευση ως δημόσιος θεσμός διαθέτει τις δύο έννοιες, λειτουργική και οργανωτική, αλλά και την παροχική, δηλαδή την προσφορά της προς τους πολίτες από τα ανώτερα μέχρι τα κατώτερα κλιμάκιά της, μέσω των σχολικών μονάδων. Το σύνολο των κανόνων που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν το Εκπαιδευτικό Δίκαιο, που είναι μέρος του Διοικητικού Δικαίου, και ρυθμίζει τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και δράσης της εκπαίδευσης. Πηγές δικαίου για το Εκπαιδευτικό Δίκαιο είναι το Σύνταγμα, οι νόμοι, οι υπουργικές αποφάσεις, ενώ στην καθημερινότητα σπουδαίο ρόλο παίζουν οι διευκρινιστικές εγκύκλιοι, που εκδίδονται, για να επιλύσουν τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα. Τέλος, να αναφερθεί πως δεσπόζουσα θέση για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παίζει ο νόμος – πλαίσιο 1566/1985, που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία σχεδόν στο σύνολο των θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ίδιο το σχολείο θεωρείται, στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης, μία δημόσια υπηρεσία με σκοπό την παροχή αγαθών (παιδεία) προς τους πολίτες που *«υποχρεούται να λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο, και το ίδιο ισχύει για τα πρόσωπα/όργανα με αρμοδιότητες και καθήκοντα μέσα σε αυτό»* (Αργυροπούλου, 2018: 42). Υπό αυτή την έννοια, ο/η εκπαιδευτικός που εργάζεται σε δημόσιο σχολείο είναι δημόσιος/α υπάλληλος στο πλαίσιο αυτό και διαθέτει όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το Διοικητικό Δίκαιο, το Εκπαιδευτικό Δίκαιο και τον Υπαλληλικό Κώδικα. Συγκεκριμένα, είναι *«το έμμεσο, έμμισθο όργανο του κράτους, το οποίο τελεί σε προαιρετική, υπηρεσιακή και πειθαρχική σχέση με το κράτος»* (Αργυροπούλου, 2018: 42). Αυτό σημαίνει πως τα καθήκοντά του ορίζονται (έμμεσο) από τα άμεσα όργανα του κράτους, όπως η κυβέρνηση, πληρώνεται για την εργασία

του (έμμισθο), είναι διοικητικό όργανο, που διαθέτει την νομιμότητα να πράξει αυτό που επιλέγεται ή διορίζεται, για να κάνει. Ακόμα, η σχέση του/της εκπαιδευτικού με το κράτος υφίσταται εντός του πλαισίου της υπηρεσίας, που υπάγεται με βάση τις αρμοδιότητες, που του ανατέθηκαν (υπηρεσιακή), βρίσκεται εκεί, επειδή το επιθυμεί και όχι με την βία (προαιρετική) και ελέγχεται για την νομιμότητα των πράξεών του ή για παραβάσεις, που τυχόν διέπραξε κατά την άσκηση των καθηκόντων του (πειθαρχική). Αξίζει να αναφερθεί πως ο/η εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος έχει ευθύνη για τις πράξεις του/της και ανάλογα με το παράπτωμά του/της έχει είτε πειθαρχική είτε ποινική είτε αστική ευθύνη. Βέβαια, να μην λησμονείται πως ο/η εκπαιδευτικός εκτός από την δημοσιοϋπαλληλική του/της ιδιότητα, έχει το στοιχείο του λειτουργήματος στο επάγγελμά του/της, χωρίς να θίγεται ο επαγγελματισμός του/της, αφού σκοπό έχει να διαπαιδαγωγήσει και διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Τέλος, να αναφερθεί ότι ως προς το τελευταίο – το λειτούργημα – ισχύει και για τους/τις εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα. Επίσης, η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια του ιδιωτικού τομέα υπόκειται στο Εκπαιδευτικό Δίκαιο και γενικά σ' όλους τους κανόνες που αφορούν και την δημόσια εκπαίδευση, με εξαίρεση βέβαια, θέματα μισθών ή προσλήψεων και εργασιακές συμβάσεις. Γι' αυτό τον σκοπό, η ιδιωτική εκπαίδευση εποπτεύεται από την Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας σε εφαρμογή της απόφασης του ΣτΕ ότι *«η ιδιωτική παιδεία είναι δημόσιο λειτούργημα που ασκείται από ιδιωτικό φορέα και υπόκειται σε κρατικό έλεγχο και εποπτεία»* (Αργυροπούλου, 2018: 44).

1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

Με την μαζικοποίηση της εκπαίδευσης η διδασκαλία αναγνωρίζεται ως επάγγελμα, αφού ανατίθεται σε άτομα που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και την κατάλληλη εκπαίδευση για διδάξουν σε παιδιά (Παπαναούμ, 2003), αφού η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του/της εκπαιδευτικού (Γκρίτζιος, 2006). *«Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς το έργο του είναι να εκπληρώσει τις λειτουργίες του θεσμού του σχολείου: μετάδοση γνώσεων και διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, απονομή πιστοποιητικών με κοινωνικό και οικονομικό αντίκρισμα. Σε συλλογικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια επαγγελματική ομάδα, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης»* (Παπαναούμ, 2003: 21). Τις προηγούμενες δεκαετίες η θέση των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίστηκε και εν πολλοίς αναβαθμίστηκε. Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, αμφισβητείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο ένταξης

στο επάγγελμα, τα χρόνια φοίτησης και την προετοιμασία, τις συνθήκες εργασίας, εξέλιξης και επιμόρφωσης και το βαθμό εξάρτησης από την κεντρική εξουσία. Με άλλα λόγια, δεν γίνεται λόγος για επάγγελμα αλλά για λειτούργημα ή κάτι υποδεέστερο. Κρίσιμος παράγοντας για τον χαρακτηρισμό ως επαγγελματίας είναι ο βαθμός αυτονομίας και η λογοδοσία (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της παιδαγωγικής αλλά και της κοινωνίας το διδασκαλικό έργο οδεύει να χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα (Καλτσεράς, 2022) και να ενισχυθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρά το διαφορετικό περιεχόμενο του όρου επάγγελμα στον αγγλοσαξονικό, ευρωπαϊκό και αμερικανικό χώρο, τα βασικά χαρακτηριστικά για ένα επιστημονικό επάγγελμα είναι:

1. η επιτέλεση του έργου να είναι σημαντικό για το κοινό καλό
2. η άσκηση του επαγγέλματος προϋποθέτει εξειδικευμένες δεξιότητες, καρπός επιστημονικών γνώσεων και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης
3. απαιτείται η στοχαστική διαμεσολάβηση ειδικού επιστήμονα για την άσκησή του
4. υπάρχει ένας κώδικας δεοντολογίας, που ρυθμίζει το συλλογικό επαγγελματικό ήθος
5. υπάρχει διασφαλισμένη επαγγελματική αυτονομία
6. υπάρχουν υψηλές αμοιβές και κοινωνικό κύρος
7. υφίστανται συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2002: 440-450 οπ. αν στο Καλτσεράς, 2022)

Επίσης, η Day (2003 οπ. αν στο Καλτσεράς, 2022), περιορίζει τα χαρακτηριστικά σε τέσσερα για το επάγγελμα. Έτσι, οι επαγγελματίες οφείλουν να διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση, να δεσμεύονται να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των πελατών τους, να διαθέτουν υψηλή συλλογική ταυτότητα και ελέγχονται από συναδέλφους και όχι από κρατική γραφειοκρατία, δηλαδή να έχουν μια επαγγελματική αυτονομία.

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρείται η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του/της σε ευρύτερο πλαίσιο και βρίσκει ενδιαφέρον για τη θεωρία και τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021). Ακόμη, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών διαφαίνεται από την συνειδητοποίηση του ρόλου, του έργου και του αντίκτυπου, που έχει αυτό στην κοινωνία, από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και την ικανοποίηση που λαμβάνουν (Καλτσεράς, 2022). Επιπλέον, στο βασικό ερώτημα αν ο/η εκπαιδευτικός πληροί τα κριτήρια των επιστημονικών επαγγελμάτων,

εισέρχονται ζητήματα που δεν είναι ξεκάθαρα, όπως ο βαθμός αυτονομίας του/της εκπαιδευτικού. Η αυτονομία του/της εκπαιδευτικού εντός τάξης είναι δεδομένη και διασφαλισμένη και μάλιστα υπάρχει ελευθερία σε μια σειρά από τομείς, όπως η επιλογή διδακτικών μεθόδων ή της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, ενώ υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ δίνουν οδηγίες προς αυτή την κατεύθυνση (Ευρυδίκη, 2008). Όμως, πολλές φορές η αυτονομία των εκπαιδευτικών συγχέεται με τη σχολική αυτονομία που εν πολλοίς, στην περίπτωση της Ελλάδας, εξαρτάται άμεσα από το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης (Καλτσεράς, 2022 ; Υφαντή, 2012). Πρόσθετα η έλλειψη κώδικα δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό κλάδο και το χαμηλό κοινωνικό κύρος εντείνουν το πρόβλημα (Καλτσεράς, 2022).

Ακόμη, ο επαγγελματισμός και η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας δεν αφορά μόνο τα πιστοποιημένα προσόντα και την κοινωνική αναγνώριση, αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί από τον ίδιο τους τον οργανισμό. Αυτό προϋποθέτει και αλλαγές στη δομή και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2003). Επίσης, ο/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός στο νέο πλαίσιο προσέγγισης του επαγγέλματός του, εκτός από τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει, χρειάζεται, για να είναι αποτελεσματικός/η στην άσκηση του έργου του, να συνειδητοποιεί, να σταθμίζει τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και να τις αναπροσαρμόζει ανάλογα, αφού η εκπαίδευση εντός της κοινωνίας είναι κάτι το ρευστό, αλλά και να ενδιαφέρεται για τις εξελίξεις της επιστήμης της αγωγής (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021). *«Στο πλαίσιο του κινήματος του νέου επαγγελματισμού, ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής, που συμβάλλει στην εισαγωγή μιας καινοτομίας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τις νοοτροπίες, ώστε οι έννοιες διδασκαλία, μάθηση, συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της καθημερινής εργασίας, της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου»* (Γκρίτζιος, 2006: 156). Πρόσθετα, η Αυγητίδου (2014) υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας – δράσης οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές/τριες και στοχαζόμενοι/ες επαγγελματίες γίνονται φορείς εκπαιδευτικής αλλαγής προς όφελος των μαθητών/τριών, διερευνούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, λαμβάνουν συστηματικές αποφάσεις χρήσιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της και παράλληλα ενισχύουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και έργο.

Σύμφωνα με τον Καρρά (2007), οι ευρωπαίοι/ες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις νέες συνθήκες που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα απαιτούν από τον εαυτό τους να

εμπλακούν περισσότερο και ουσιαστικά τόσο στο πλαίσιο της τάξης τους αλλά και έξω και από αυτήν. Μάλιστα, οι ίδιοι/ες αξιολογούν τον ρόλο τους ως παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό και λιγότερο ως τεχνοκρατικό και διεκπεραιωτικό, επιθυμούν να παρεμβαίνουν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές και στην αναβάθμιση των συνθηκών εργασίας τους, όπως και την επιθυμία τους η πολιτεία να μην τους αντιμετωπίζει ως απλούς/ες διεκπεραιωτές και να τους δημιουργούνται αρνητικές αναπαραστάσεις, αλλά να παρεμβαίνουν και να προτείνουν νέες εκπαιδευτικές λύσεις. Αντίθετα, βλέπουμε το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού να υφίσταται ενταντικοποίηση με έλεγχο της εργασίας και αύξηση των καθηκόντων, τυποποίηση μέσω διαμόρφωσης πρότυπων εκτέλεσης της εργασίας που μειώνουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και ευελιξία ως προς την εργασία (Φωτοπούλου, 2013). Ωστόσο, αυτός ο από-επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών μπορεί να δώσει την ευκαιρία επαν-επαγγελματοποίησης, δηλαδή να προσδιοριστεί διαφορετικά το επάγγελμα ανάλογα με τις νέες ανάγκες και συνθήκες, που προκύπτουν στην κοινωνία (Φωτοπούλου, 2013). Αυτό σημαίνει ότι ο επαγγελματισμός του/της εκπαιδευτικού προσδιορίζεται κοινωνικά και μεταβάλλεται. Τέλος, σύμφωνα με τον Καλτσερά (2022), η αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών από την πολιτεία, ο καταλυτικός ρόλος της επιμόρφωσης, η ένταξη της έρευνας δράσης ως αναπόσπαστο κομμάτι στο εκπαιδευτικό έργο και η εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού ως στοχευόμενου/ης επαγγελματία είναι ισχυρά βήματα για την πορεία προς τον/την επαγγελματία εκπαιδευτικό.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ & ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η τυπολογία των παραδειγμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρυθμίσεις με έμφαση στη σχέση κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης όπως και το πλαίσιο υλοποίησης, τους διαμορφωτές, τους αποδέκτες και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αρχικά εκείνο που παρατηρείται είναι ότι υπάρχει μία εννοιολογική σύγχυση και διεθνώς σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, χρειάζεται να γίνουν θεωρητικές αποσαφηνίσεις για τον προσδιορισμό της έννοιας της *εκπαιδευτικής πολιτικής*. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι ένα σχετικά νέο επιστημονικό και γνωστικό πεδίο το οποίο από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 με αρχές του 2000 φαίνεται να απασχολεί έντονα τη δημόσια σφαίρα και την ακαδημαϊκή κοινότητα (Σταμέλος, 2009). Αυτό συμβαίνει καθώς οι αλλαγές που συνέβησαν σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο άλλαξαν το υπόδειγμα της μακροοικονομικής πολιτικής και διαμόρφωσαν νέους σκοπούς τόσο στην ίδια τη μακροοικονομική πολιτική όσο και στις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές και ιδιαίτερα στις κοινωνικές πολιτικές δηλαδή την κοινωνική πολιτική και την πολιτική της απασχόλησης (Παπαδάκης, 2003).

Επιστρέφοντας στο ζήτημα της εννοιολογικής σύγχυσης σύμφωνα με τον Ball (1994), οπ.αν στο Δρακάκη, 2018), οι αναλυτές αποτυγχάνουν να ορίσουν την έννοια της πολιτικής και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται ως δεδομένη και ο επιστημολογικός και θεωρητικός υποβιβασμός της έννοιας της πολιτικής ενσωματώνονται στις αναλυτικές δομές που οι ίδιοι κατασκευάζουν. Έτσι, πολλές φορές ο όρος *πολιτική* χρησιμοποιείται και περιγράφει εντελώς διαφορετικά πράγματα. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την χρήση και ανάλυση του όρου *εκπαιδευτική πολιτική* (Παπαδάκης, 2003). Πάντως, αν θέλαμε να ορίσουμε την εκπαιδευτική πολιτική θα λέγαμε ότι είναι το σύνολο των νομοθετικών μέτρων που λαμβάνονται σε όλους τους τομείς και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τις δημόσιες δαπάνες που διατίθενται γι' αυτή και τους σκοπούς που επιδιώκονται από την πολιτεία. Ο Παπαδάκης (2003) και η Δρακάκη (2018) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι το γνωστικό, επιστημονικό αντικείμενο και ερευνητικό πεδίο ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης και της συστηματικής διερεύνησης των όρων συγκρότησης της σχέσης τους με το πλέγμα των υπολοίπων δημοσίων πολιτικών με έμφαση στη μακροοικονομική πολιτική και κοινωνική

πολιτική και τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης σε διεθνές, υπερεθνικό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Ωστόσο, δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός για την για την έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής έτσι ώστε να κατανοηθεί πλήρως και το πεδίο της. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής τρεις είναι οι βασικές τάσεις σε σχέση με το πώς προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται εννοιολογικά η πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης: ως εξουσιαστική επικοινωνία, ως σώμα-σύνολο αλληλεπιδρώντων δράσεων και ως δέσμη λύσεων σε κάποιο ή κάποια συγκεκριμένα προβλήματα (Παπαδάκης, 2003: 78). Επομένως, η πολιτική και η εκπαιδευτική πολιτική νοείται ως μία οικονομία δύναμης, αλλά και ως ένα σύνολο τεχνολογιών και πρακτικών εξουσίας, όπως και μία σύνθεση λόγου και δράσης, λέξεων, σημασιών, και πράξεων που έχει ως αντικείμενο τον τρόπο διαχείρισης των κρατικών υποθέσεων και το σύστημα διακυβέρνησης ενός πεδίου. Είναι στενά συνυφασμένη με ιδεολογικές αναφορές αλλά και με πρακτικές προεκτάσεις, που σχετίζονται με την εξουσία (Δρακάκη, 2018). Έτσι, τα βασικά κριτήρια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρονται *«στη σαφήνεια της πολιτικής (δηλαδή πόσο σαφείς και συγκεκριμένες είναι οι συνιστώσες του περιεχομένου μιας εκπαιδευτικής πολιτικής), η νομιμότητα-νομιμοποίηση της πολιτικής (ανάμεσα τόσο στους παραγωγούς όσο και στους αποδέκτες της), η αποτελεσματικότητά της, η επάρκεια της, (συσχετιζόμενη με το κόστος και λαμβάνοντας υπόψη τα αντισταθμιστικά οφέλη) και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται από τις ομάδες ενδιαφέροντος»* (Παπαδάκης 2003: 79). Υπό αυτή την έννοια, η πολιτική και ειδικά η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι μόνο διαδικασία άσκησης πολιτικής, αλλά και το αποτέλεσμα που εκείνη επιφέρει, όπως και όλο το σύνολο των προγραμματικών διακηρύξεων, δηλώσεων, αποφάσεων και προγραμμάτων, άσχετα αν αυτά υλοποιηθούν ή όχι.

Μία εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να σχετίζεται με τη μάθηση σε μία σειρά γνώσεων και δεξιοτήτων, με θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, με ζητήματα των λειτουργών, εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα, τη χρηματοδότηση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την καταπολέμηση προβλημάτων, όπως ο αναλφαβητισμός ή ο σχολικός εκφοβισμός, την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, μπορεί να συσχετιστεί με τις αποφάσεις ενός προσώπου (πολιτικού) ή μιας μικρής ομάδας ατόμων με τα αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων ή ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης ή ένα απλό πρόγραμμα διακηρύξεων που χρησιμοποιείται, για να διαμορφωθεί προγραμματικός λόγος ή μία νομοθεσία

ή άλλες φορές η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με το κανονιστικό πλαίσιο που σχετίζεται με διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός της ιεραρχίας και των κλιμακίων εξουσίας της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2003).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2015), η εκπαιδευτική πολιτική χωρίζεται σε δύο επίπεδα ως προς την υλοποίησή της: το μακρο-επίπεδο και το μικρό επίπεδο και αντίστοιχα η εφαρμογή της σε αυτά τα δύο επίπεδα. Στο μακρο-επίπεδο η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται και εφαρμόζεται σε κεντρικό επίπεδο από εθνικούς φορείς και σχετίζεται με τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα. Μάλιστα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι υπερεθνικοί οργανισμοί έχουν καταλυτική δράση ως προς την εκπαιδευτική πολιτική των εθνών – κρατών, αφού *«κάτι τέτοιο ήταν αναπόφευκτο, διότι διακρατικές συνεργασίες υπό την αιγίδα των υπερεθνικών οργανισμών είχαν ήδη παγιωθεί σε άλλους τομείς και κυρίως σε αυτόν της οικονομίας»* (Ζμας, 2007: 159). Ταυτόχρονα, οι οργανισμοί αυτοί έχουν τον ρόλο του οδηγού από απόσταση που άλλες φορές επιβάλλουν προκαθορισμένα κριτήρια ή ενιαίους δείκτες και άλλες φορές προωθείται η πολιτική των επιλογών, που οδηγεί σε «εκπαιδευτικές αγορές» με τάσεις αποκέντρωσης με ενίσχυση της αυτοδιαχείρισης σε σχολικό και πανεπιστημιακό επίπεδο (Ζμας, 2007). Μάλιστα, η νεοφιλελεύθερη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης επιβάλλει στην εκπαίδευση συγκεκριμένες πολιτικές ως προς την αξιολόγηση, τη χρηματοδότηση, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία ή το αναλυτικό πρόγραμμα (Υφαντή, 212). Στο μικρό-επίπεδο η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται και υλοποιείται σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και αφορά τη λειτουργία των σχολείων. Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικές μονάδες παίζουν σπουδαίο ρόλο και η αποτελεσματικότητά της είναι ζητούμενο, ενώ οι σύγχρονες επιταγές θέλουν το σχολείο πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό με πιο ευέλικτες δομές και εξαρτήσεις από την κεντρική εξουσία (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017).

Τελικά, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί το σώμα που διαχειρίζεται εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα, που αφορούν είτε σε κομμάτια του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στο σύνολό του. Διαθέτει συγκεκριμένους στόχους που βασίζονται σε μια φιλοσοφία και δρα είτε για τη μετάδοση συγκεκριμένων αξιών και κοινωνικών ρόλων είτε για τη μάθηση ενός μεγάλου αντιληπτικού πεδίου, που *«εδράζεται σε επιστημονικές θεωρητικές βάσεις για τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών κι υπηρεσιών που αποτελούν την ικανή και αναγκαία συνθήκη για την*

επίτευξη των προαναφερθέντων» (Παπαδάκης, 2003: 81-82). Αυτά είναι τα συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με το συγκεκριμένο, στο οποίο υλοποιούνται.

Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2009), η εκπαιδευτική πολιτική τοποθετείται στον πυρήνα των δημόσιων πολιτικών, όπου οι στόχοι της χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων της κοινωνικής πολιτικής και κατ' επέκταση για την επίτευξη των σκοπών της οικονομικής πολιτικής.



Εικόνα 1: Τοποθέτηση εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολο των δημόσιων πολιτικών (Πηγή: Σταμέλος, 2009: 120).

Επιπροσθέτως, είναι ανάγκη να γίνει λόγος και στα στάδια, τα οποία ακολουθούνται και απαρτίζουν το λεγόμενο κύκλο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως εκείνα παρουσιάζονται από τον Σταμέλο (2009):

1. Διάγνωση του προβλήματος
2. Διατύπωση υποθέσεων
3. Παρατήρηση γεγονότων
4. Επαλήθευση η απόρριψη υποθέσεων
5. Γενίκευση συμπερασμάτων
6. Σχεδιασμός
7. Προγραμματισμός

8. Εφαρμογή – καταγραφή αποτελεσμάτων



Εικόνα 2: Ο κύκλος της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πηγή: Σταμέλος, 2009: 121).

2.2. ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ & ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

Αρχικά κρίνεται σκόπιμο να γίνει σύντομη αναφορά στις βασικές κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, ώστε να γίνει κατανοητό η ανάλυση των τυπολογιών που θα ακολουθήσει. Οι λειτουργίες αυτές συνδέονται άμεσα με τις τυπολογίες. Οι κοινωνικές λειτουργίες είναι τέσσερις και βασίζονται στην ταξινόμηση του Lenhart. Η πρώτη είναι η λειτουργία της εξειδίκευσης που αφορά στην παροχή από το σχολείο και την εκπαίδευση όλων εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χρειάζονται και είναι προαπαιτούμενα από την οικονομία και την αγορά εργασίας ώστε τα άτομα να εισαχθούν στην παραγωγική διαδικασία της κοινωνίας. Η δεύτερη λειτουργία είναι η νομιμοποιητική, δηλαδή η εκπαίδευση λειτουργεί ως θεσμός νομιμοποίησης του εκάστοτε πολιτικού συστήματος και ταυτόχρονα ως φορέας κριτικής του υφιστάμενου πολιτικού συστήματος. Η τρίτη είναι η λειτουργία της κοινωνικής ένταξης που σημαίνει ότι η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει βασική αρμοδιότητα την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων και εμπλέκεται στις διαδικασίες απόκτησης και κατανομής της κοινωνικής κατάστασης των ατόμων. Τέλος, η τέταρτη λειτουργία είναι η ερμηνευτική-πολιτιστική, που αφορά στο πνευματικό υποσύστημα μιας κοινωνίας. Η εκπαίδευση συντηρεί, αναπαράγει ή αλλάζει/μετασχηματίζει τα υφιστάμενα πολιτιστικά πρότυπα μιας κοινωνίας στο πλαίσιο των

εδραιωμένων αξιών μιας κοινωνίας. Οι τέσσερις αυτές λειτουργίες αναφέρθηκαν, για να κατανοηθεί η ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και οι επιρροές που εισέρχονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο συγκεκριμένο επιστημονικό γνωστικό αντικείμενο (Δρακάκη, 2018).

Τόσο στην ελληνική όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται δύο είδη τυπολογιών εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μία τυπολογία των παραδειγμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης σχετίζεται με τον βαθμό εμπλοκής του κράτους στην εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η δεύτερη τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών εστιάζει συνολικά στη σχέση κράτους - κοινωνίας - εκπαίδευσης.

2.2.1. ΠΡΩΤΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ

Με βάση την πρώτη τυπολογία υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής: το συγκεντρωτικό μοντέλο, το κορπορατιστικό μοντέλο και το πλουραλιστικό μοντέλο. Το συγκεντρωτικό μοντέλο θεωρεί ότι το κράτος και οι αρμόδιοι κρατικοί μηχανισμοί του παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η κεντρική εξουσία με τον τρόπο που κατανέμει ισότιμα τους οικονομικούς πόρους και διευκολύνει την εκπόνηση και εφαρμογή ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το μοντέλο αυτό έχει θεωρητικές αφετηρίες από τον Max Weber και της θεωρίας του περί γραφειοκρατίας (Υφαντή, 2012). Αυτό σημαίνει ότι η κεντρική εξουσία μέσω της γραφειοκρατίας αποτελεί το σημαντικό μηχανισμό εργαλείο για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβανομένων της οργάνωσης της διοίκησης και του ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της σχέσης που αναπτύσσει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με άλλα συστήματα. Έτσι, η ίδια η διοίκηση της εκπαίδευσης στηρίζεται και ταυτίζεται με την ιεραρχία και τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπόνηση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, στα οποία ουσιαστικά και λογοδοτούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Παπαδάκης, 2003 ; Υφαντή, 2012). Εξυπακούεται ότι όλες οι δομές και οι βαθμίδες της εκπαίδευσης στη βάση της θεωρίας του συγκεντρωτικού μοντέλου λογοδοτούν στα κέντρα λήψης αποφάσεων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχει αυστηρή ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων και οι εργασίες και τα καθήκοντα κατανέμονται στα μέλη του οργανισμού. Τέλος, η όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κριθεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, γίνεται για την ενίσχυση της ομαλής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και

αποδοτικότητα των εκροών του. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό έχει υιοθετήσει το συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003). Η Υφαντή (2012) αναφέρει πως ο συγκεντρωτισμός της εξουσίας μπορεί να οδηγήσει σε αυταρχικά διοικητικά συστήματα χρειάζεται από-γραφειοκρατικοποίηση και αποσυγκέντρωση ως μια συμβιβαστική λύση. Η αποκέντρωση γενικά αντιπαραβάλλεται με τον συγκεντρωτισμό, αλλά δεν μένει μόνο σ' αυτό. Σχετίζεται, ανάλογα με το πλαίσιο, με την ενδυνάμωση μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες, τοπικοί και περιφερειακοί παράγοντες και στελέχη), αγώνες για εκδημοκρατισμό, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αυτοδιοίκηση ή αυτονομία (Υφαντή, 2012). Τέτοιες πολιτικές μπορεί να περιλαμβάνουν μέτρα μεταβίβασης διοικητικών αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, παραχώρηση οικονομικής διαχείρισης και πόρων στις σχολικές μονάδες, διαχείριση σχολικού χρόνου ή ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Το κορπορατιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ενδιαφερόμενες ομάδες ομάδες πίεσης - στον τομέα της εκπαίδευσης που έχουν αυτή τη δυναμική, προκειμένου να λειτουργούν ως ανεξάρτητες ομάδες, με την προϋπόθεση βέβαια να ελέγχονται από την εκάστοτε κυβέρνηση και τον κρατικό μηχανισμό (Δρακάκη, 2018). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στις υποχρεώσεις που έχουν τόσο οι πολίτες και οι σχετικοί μηχανισμοί τους όσο και στην ενίσχυση του ρόλου των τοπικών κοινωνιών για την ανάληψη πρωτοβουλιών πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικά ζητήματα, αρκεί να δρουν και να λειτουργούν κάτω από τον κρατικό έλεγχο και να μην ξεφεύγουν από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Η Υφαντή (2012) υποστηρίζει ότι σε κορπορατιστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει συγκεντρωτικός διοικητικός έλεγχος και εθνικό, ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά μπορεί να υπάρξει αποκέντρωση εκπαιδευτικής πολιτικής υπό κρατικό έλεγχο και ύπαρξη μεγάλων ομάδων πίεσης με ιεραρχία στη δομή τους με ταυτόχρονη αποδοχή της κεντρικής εξουσίας. Ακόμα, το μοντέλο αυτό σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρεί ότι ο ρόλος των ομάδων έχει θετική συμβολή στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση αλλά υπάρχουν και κάποια όρια ως προς την θέση αυτών των ομάδων εντός ή εκτός του κρατικού μηχανισμού. Με άλλα λόγια, οι ομάδες αυτές είναι αναγνωρισμένες από την κεντρική εξουσία μπορούν να δράσουν αυτόνομα εντός του πεδίου της εκπαίδευσης και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους, όμως υφίστανται τους περιορισμούς που τίθενται από την κεντρική εξουσία, αφού το μοντέλο αυτό δεν αμφισβητεί συγκεντρωτικές και κυριαρχικές τάσεις που διαθέτει η

κεντρική εξουσία. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει στοιχεία αυτού του μοντέλου με την έννοια ότι ομάδες, όπως διανοούμενοι, πανεπιστημιακοί, ενώσεις εκπαιδευτικών συνδέονται με τη δράση τους σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες βέβαια δρουν κάτω από τον κρατικό έλεγχο και επιχειρούν να προωθήσουν τις διάφορες αλλαγές.

Τέλος, το πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται στην πιο νεωτερική διάρθρωση των δημοκρατικών κοινωνιών. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει και προβάλλει το έργο των οργανωμένων ομάδων οι οποίες είτε είναι νομιμοποιημένες είτε όχι, ανάλογα δηλαδή με το βαθμό αναγνώρισης, ενημέρωσης και νομιμοποίησης από την κεντρική κυβέρνηση και τους κρατικούς μηχανισμούς. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νομιμοποίησης αυτό των ομάδων, τόσο μεγαλύτερη και η επιρροή που έχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια, οι πλουραλιστές προσπάθησαν, χωρίς να απορρίψουν το ρόλο του κράτους να ενσωματώσουν όλες τις διαφορετικές ομάδες εντός αυτού και έτσι επέρχεται η αποκέντρωση της εξουσίας (Υφαντή, 2007). Σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι προωθούνται και επιδιώκονται κυρίως από τις οργανωμένες ομάδες, που δεν έχουν μεγάλο βαθμό νομιμοποίησης από την κεντρική κυβέρνηση και τους κρατικούς μηχανισμούς (Δρακάκη, 2018). Επίσης, σύμφωνα με τον Kogan (1975, όπ. αν στο Δρακάκη, 2018) η υπονόμηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής από μη νομιμοποιημένες ομάδες προκύπτει ακριβώς από το γεγονός ότι δεν είναι αναγνωρισμένες και ανάβουν νομιμοποιημένες από την κεντρική εξουσία. Το πλουραλιστικό μοντέλο, σε αντίθεση με το κορπορατιστικό απαιτεί *«για τις ομάδες τον αυθόρμητο σχηματισμό τον αριθμητικό πολλαπλασιασμό την οριζόντια επέκταση και το συναγωνισμό, ενώ οι κορπορατιστές αντίθετα συνηγορούν υπέρ της ελεγχόμενης απόδοσης των ποιοτικών περιορισμών της κάθετης στρώματος εις και της συμπληρωματικής αλληλεξάρτησης»* (Παπαδάκης, 2003: 66). Το μοντέλο αυτό δεν εμφανίζει χαρακτηριστικά την εξέλιξη και διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2.2.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ

Η δεύτερη τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών βασίζεται στο τρίπτυχο της σχέσης κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης και θεωρείται η πιο θεμελιωμένη. Τέσσερις είναι οι προσεγγίσεις στη συγκεκριμένη τυπολογία: οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις, οι μαρξιστικές-

συγκρουσιακές-νέο-μαρξιστικές προσεγγίσεις, οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις.

Παραδοσιακά, οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις εστιάζουν στην ατομική ελευθερία ως ύψιστη αξία και η οποία εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να την υπηρετεί. Οι πιο σύγχρονες τάσεις στις φιλελεύθερες προσεγγίσεις αναφέρουν ότι *«η διεύρυνση και η διαφοροποιήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτελέσματα των τεχνολογικών εξελίξεων και των αλλαγών που έγιναν στην επαγγελματική δομή, οι οποίες οδήγησαν στην ανάγκη απόκτησης περισσότερων και πιο σύνθετων δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων από το ανθρώπινο δυναμικό»* (Δρακάκη, 2018: 115). Η εκπαίδευση θεωρείται επένδυση και νομιμοποιείται ένας ελάχιστος βαθμός κρατικού παρεμβατισμού. Η σύγχρονη φιλελεύθερη προσέγγιση αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τον Φρίντμαν στα μέσα του 20ου αιώνα. Εκείνος διαχώρισε τη σχολική εκπαίδευση από την εκπαίδευση γενικότερα, όπου ο κυβερνητικός παρεμβατισμός θα πρέπει να περιορίζεται ως επί το πλείστον στην πρώτη περίπτωση. Αυτές οι σκέψεις επηρέασαν τη διαμόρφωση και την εξέλιξη της φιλελεύθερης προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003). Έτσι, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης, βαθιά επηρεασμένες από την κυριαρχία της οικονομίας και των αγορών, αντιμετωπίζουν τους γονείς και τα παιδιά τους ως πελάτες/καταναλωτές/χρήστες υπηρεσιών, όπου τα σχολεία οφείλουν να τους προσελκύσουν, αλλά εκείνα δεν καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι στόχοι ρυθμίζονται από τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς (Υφαντή, 2012) και η επιστημονική έρευνα είναι προϊόν ιδιωτικής πρωτοβουλίας απαλλαγμένη από την ηγεμονία του κράτους. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην επίτευξη του ιδεώδους μιας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς και η εκπαίδευση είναι το μέσο για την εξισορρόπηση του κοινωνικού συστήματος και την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Για να εξασφαλιστεί αυτή η αποτελεσματικότητα, χρειάζεται η λογοδοσία στην κοινωνία και ιδιαίτερα στην οικογένεια και πιο εντατικά, όταν ξεσπούν κρίσεις στην εκπαίδευση (Δρακάκη, 2018). Η εκπαιδευτική κρίση θεωρείται ως ανισορροπία, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν συμβαδίζει με τις αλλαγές και την εξέλιξη που υπάρχουν σε άλλα κοινωνικά πεδία, ιδιαίτερα στην οικονομία. Έτσι, οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις προτάσσουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα αντιμετωπίσει μία εκπαιδευτική κρίση έχοντας αναδιαμορφωτικό ρόλο με εκπλήρωση των εξής στόχων: τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας, τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπάρξει πρόοδος στον τεχνολογικό τομέα και τη συσσώρευση κεφαλαίου, αλλά και την

ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2003). Με άλλα λόγια, θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Popkewitz & Νικολακάκη (2011), οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις αποσκοπούν στο να εδραιωθεί η εκπαίδευση ως χώρος κερδοσκοπίας και να διαμορφωθεί μια κατάσταση α-παιδείας με καταρτισμένους και μη μορφωμένους ανθρώπους, που θα υπακούουν εντολές και δεν θα αμφισβητούν. Ωστόσο, οι νεοφιλελεύθεροι υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βελτιώνεται μέσω του ανταγωνισμού των σχολείων και του γονικού παρεμβατισμού, αφού η επιλογή σχολείου θα δώσει καλύτερες ευκαιρίες στα παιδιά αλλά κι οι γονείς θα ενδιαφέρονται περισσότερο για την μόρφωση και τις υποχρεώσεις των παιδιών τους (Υφαντή, 2012) Επίσης, θα λέγαμε ότι ακολουθείται μία γραμμική ερμηνευτική ακολουθία για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αφού η φιλελεύθερη προσέγγιση τονίζει ότι, όταν προκύπτουν νέες ανάγκες στην κοινωνία, ανατίθεται στο εκπαιδευτικό σύστημα να τις ικανοποιήσει μέσω της εκπόνησης μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, γίνονται αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολυνθούν οι νέες αυτές λειτουργίες, και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναλαμβάνουν ένα τέτοιο ρόλο και τελικά οι όποιες αλλαγές συμβαίνουν στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα των νέων λειτουργιών της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2003).

Οι μαρξιστικές – συγκρουσιακές – νέο-μαρξιστικές προσεγγίσεις πιστεύουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, κοινωνίας και κράτους εδράζεται στο αίτημα ικανοποίησης συγκεκριμένων αναγκών, που δεν εμπίπτουν στις αρχές της ουδετερότητας και της αντικειμενικότητας. Αυτό προκύπτει, πρώτον, μέσα από την αρχή της αντιστοιχίας των Bowles και Gintis (1976 οπ. αν στο Παπαδάκης 2003), όπου η εκπαίδευση θεωρείται πιστό αντίγραφο της παραγωγής και οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις μέσω του κρατικού παρεμβατισμού στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής προσανατολίζουν την κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και δεύτερον, από τις θεωρίες της αναπαραγωγής, όπου η εκπαίδευση έχει το ρόλο της αναπαραγωγής σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο της κυρίαρχης ιδεολογίας (Παπαδάκης, 2003). Με άλλα λόγια, το σχολείο λειτουργεί ως ιδεολογικός καπιταλιστικός μηχανισμός του κράτους, με σκοπό την αναπαραγωγή συγκεκριμένων συμπεριφορών και πρακτικών αλλά και παραγωγικών σχέσεων για τη διαίωνιση των καπιταλιστικών κοινωνιών. Στις προσεγγίσεις αυτές, η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στο πλαίσιο του καπιταλιστικού κράτους και εξυπηρετεί την καπιταλιστική ανάπτυξη. *«Το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει να νομιμοποιήσει την οικονομική ανισότητα μεταξύ των ατόμων και να παράγει το αντίστοιχο*

εργατικό δυναμικό που θα συνεισφέρει στη συσσώρευση κεφαλαίου στο πλαίσιο του καπιταλισμού» (Δρακάκη, 2018: 118) και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να ακολουθούν την κοινωνική οργάνωση της παραγωγής. Για τις προσεγγίσεις αυτές, η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι προϊόν σύγκρουσης αντίθετων κοινωνικών ομάδων/τάξεων και όταν δεν εξυπηρετεί τα κυρίαρχα ταξικά συμφέροντα, θα πρέπει να ανατρέψει την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και να στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Παπαδάκης, 2003). Οι νεομαρξιστές αφήνοντας τη θεωρία της σύγκρουσης, εστιάζουν στον ιδιαίτερο ρόλο του κράτους για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως μιας πρακτική απελευθέρωσης, που θα πρέπει να κινείται ενάντια στη διαδικασία υποστήριξης συσσώρευσης κεφαλαίου, στη διασφάλιση ενός πλαισίου για τη διαρκή και απρόσκοπτη εξάπλωσή του αλλά και γενικά τη νομιμοποίηση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, συμπεριλαμβανομένου και του ρόλου του κράτους μέσα σε αυτόν (Παπαδάκης, 2003).

Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας εμφανίστηκαν μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στο δυτικό καπιταλιστικό κόσμο κατά την περίοδο 1950-1960. Βασική επιδίωξη των προσεγγίσεων αυτών είναι η εγκαθίδρυση του κράτους πρόνοιας και η γενικότερη κοινωνική ευημερία και ανάπτυξη όλων των πολιτών με εξάλειψη των ανισοτήτων, ώστε να έχουν ένα κοινό βιοτικό επίπεδο που θα καλύπτει τις βασικές τους ανάγκες και οι μηχανισμοί του κράτους θα παρέχουν την ελάχιστη εγγυημένη φροντίδα. Οι προσεγγίσεις αυτές θεωρούν ότι η *«προνοιακή μορφή του κράτους είναι ένα σύνολο από θεσμούς, οι οποίοι μεταξύ τους, έχουν συμπληρωματικό και αλληλοσυνδεδεμένα χαρακτήρα»* (Δρακάκη, 2018: 121). Έτσι, και η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να μελετώνται με αυτό το κριτήριο, αφού η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται μία κοινωνική πολιτική, που υλοποιείται είτε με ενδοσυστημικές είτε με εξωσυστημικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η εκπαίδευση θα πρέπει να διασφαλίζει ενιαία εκπαιδευτικά standards και κριτήρια για όλους τους πολίτες, δηλαδή γίνεται λόγος για αντισταθμιστική εκπαίδευση, συμβάλλοντας και αυτή στην κοινωνική ευημερία του κράτους που έχει ανακατανομητικό χαρακτήρα για την κοινωνία (Παπαδάκης, 2003). Επίσης, στο κράτος πρόνοιας η λογοδοσία και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών θεσμών στο πλαίσιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνονται εντός της διοικητικής ιεραρχίας και των διοικητικών θεσμών που υπάρχουν. Αυτό εξηγείται από τον ισχυρό κρατικό παρεμβατισμό και τον ισχυρό δημόσιο τομέα που λειτουργούν σε τέτοια κράτη. Τέλος, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αντιμετωπίζεται ως εργαλείο αναδιανομής υπέρ των μη

προνομιούχων αλλά και ως αναγκαιότητα για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεσμών (Δρακάκη, 2018). Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Habermas (1979 οπ. αν στο Παπαδάκης 2003), η εκπαίδευση και η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής προσφέρεται για ιδεολογική εκκένωση και ίσως εκτόνωση οικονομικών κρίσεων στο πλαίσιο της καπιταλιστικής ανάπτυξης.

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις ερμηνεύουν και εστιάζουν τη συγκρότηση εκπαιδευτικών συστημάτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι προσεγγίσεις συνδέονται με το πλουραλιστικό μοντέλο, που αναπτύχθηκε παραπάνω, αλλά αναφέρεται κι εδώ, καθώς όπως φανερώνει η βιβλιογραφία (Δρακάκη, 2018 ; Υφαντή, 2012 ; Παπαδάκης, 2003) είναι διαφορετική η στόχευση ανάμεσα τις δύο τυπολογίες. Θεωρούν ότι η εξουσία είναι κατανεμημένη μεταξύ διαφόρων ομάδων συμφερόντων και ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται μέσω της διαπραγμάτευσης συναλλαγής ή και συγκρούσεις ανάμεσα στις εκάστοτε ομάδες συμφερόντων και της κυβέρνησης. Οι ομάδες αυτές μπορεί να έχουν διαφορετικό βαθμό εξουσίας και πόρων, ενώ για τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις το ενδιαφέρον βρίσκεται *«περισσότερο στο πώς τα διάφορα συμφέροντα εμπλέκονται στην εκπόνηση και υλοποίηση των διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών, επιδρούν στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και επιδιώκουν την επίτευξη των σκοπών τους διαμέσου της εκπαίδευσης, παρά στο τι πραγματικά περιλαμβάνουν αυτά τα συμφέροντα, το συγκεκριμένο τους και οι περιορισμοί στην αμοιβαία διαπραγμάτευση μεταξύ τους»* (Παπαδάκης, 2003: 73) και όχι και τόσο το ποιόν ή τον ιδεολογικό προσανατολισμό αυτών των ομάδων. Αυτό που ξεχωρίζει αυτές τις προσεγγίσεις από τις προηγούμενες είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει περιορισμός στην ανάλυση και η έλλειψη πλαισίου αξιολόγησης (Δρακάκη, 2018). Άρα, εμφανίζεται πλουραλισμός θέσεων, τάσεων και στάσεων ως προς την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σήμερα, οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις γνωρίζουν μεγάλη αποδοχή στην ακαδημαϊκή κοινότητα, αφού θεωρείται ότι η κοινωνική διαπραγμάτευση από διάφορες δυνάμεις και ομάδες καθορίζουν και αναπτύσσουν την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η διαπραγμάτευση αυτή μπορεί να αρχίσει από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες), από εξωτερική συναλλαγή ανάμεσα σε εξωτερικές ομάδες συμφερόντων (γονείς, τοπικές κοινότητες) και από τον πολιτικό χειρισμό/ χειραγώγηση με κρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και δημόσια χρηματοδότηση και τάση για έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Archer, 1985, όπ. αν. στην Δρακάκη, 2018). Οι τύποι διαπραγμάτευσης αποτελούν το πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης

και εξηγούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που γίνονται και φανερώνουν το είδος της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος που υφίστανται. Σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (2019), στο πλαίσιο μιας πλουραλιστικής δημοκρατίας και μιας προσπάθειας ριζικής αναμόρφωσης χρειάζεται μέσω του κοινωνικού διαλόγου αλλά και αμεσοδημοκρατικών διαδικασιών η συμμετοχή πολιτών στην εκπαιδευτική πολιτική. Η άμεση δημοκρατία μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των πολιτών αλλά σχετικοποιεί τις κοινοβουλευτικές διαδικασίες. Ωστόσο, πρώτα απ' όλα χρειάζεται μια δραστήρια κοινωνία πολιτών που να συμμετέχει και να ενδιαφέρεται για τις πολιτικές και εθνικές υποθέσεις (Καραμητόπουλος, 2019).

Τέλος, αυτό που ενδιαφέρει τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις είναι πρακτική μορφή που παίρνουν τα μέτρα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και ο τρόπος που γίνονται οι διάφορες αλλαγές κατά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (μηχανισμοί αλλαγών), παρά το τι αλλάζει ως περιεχόμενο και ποιοι τις υποστηρίζουν ή όχι στο πλαίσιο ιδεολογίας και πολιτικής κουλτούρας (Παπαδάκης, 2003).

Συμπερασματικά, αυτά ήταν τα θεωρητικά σχήματα που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), υπάρχει και μια νέα τάση, επηρεασμένη από τον Habermas για την πολιτισμική παράδοση, τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και τα μορφώματά της, αλλά και από τον Foucault για την εξουσία. Η τάση αυτή μελετά και αναλύει την εκπαιδευτική πολιτική μέσα από μια γενεαλογία του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα μέσω της θεσμοποίησης και ιδρυματοποίησης του. Υιοθετεί ένα πρίσμα με δομικά στοιχεία την εξουσία, τη δοκιμασία και τη γνώση. Εδώ εμφανίζονται οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπου *«η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνιστά μία πολύ σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, θέτει στο τραπέζι της θεωρητικής συζήτησης, να προσεγγιστεί ως κείμενο-συζήτηση (discourse) – αποτέλεσμα (εκπαιδευτική πρακτική)»* (Παπαδάκης, 2003: 75).

2.3. ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ & ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτική πολιτική δεν μελετάται μόνο σε σχέση με τον κρατικό έλεγχο, αλλά είναι μια σύνθεση διαδικασίας και αποτελέσματος. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003) τα επίπεδα ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τέσσερα: το περιεχόμενο, το πλαίσιο, οι εκπονητές και οι αποδέκτες. Ο Σταμέλος (2009), στο ίδιο περίπου μήκος κύματος, έχει προχωρήσει σε μια πιο διευρυμένη ανάλυση και ερμηνεία έξι επιπέδων εκπαιδευτικής πολιτικής, που αποτελούν και διακριτά πεδία έρευνας και θεωρητικής θεμελίωσης: το ιστορικό

πλαίσιο συγκρότησης του κοινωνικού συγκειμένου αναφοράς, το σύγχρονο πλαίσιο σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό κι πολιτισμικό επίπεδο, που αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι σχεδιαστές και οι διαδικασίες εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής, η ατζέντα, τα εργαλεία εφαρμογής και ελέγχου και τα υποκείμενα και αντικείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος, 2009: 122). Τέλος, υπάρχει και η διάσταση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.3.1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελείται από δηλώσεις, αναφορές, ισχυρισμούς, δράσεις, εντολές και αναφορές που σχετίζονται με εκπαιδευτικά ζητήματα και καταστάσεις. Έχει περισσότερο κανονιστικό χαρακτήρα παρά προτασιακό και αυτό δίνει την δυνατότητα στην εκπαιδευτική πολιτική να λειτουργεί ως πολιτική εντολή που τίθεται ένας σκοπός που πρέπει να επιτευχθεί ή/και την υλοποίηση δράσεων για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Παπαδάκης, 2003). Έτσι, *«το περιεχόμενο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πέρα από τη διάστασή του ως συμπαγές κείμενο (text), εγκαθιδρύει ένα λόγο και εκκινεί ένα διάλογο»* (Παπαδάκης, 2003: 84). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια ατζέντα με εισήγηση μέτρων για την επίτευξη κάποιων στόχων και από πίσω τα πλαισιώνει μια φιλοσοφία για την εκπαίδευση και την κοινωνία, αλλά και μια ιδεολογία που καθορίζει έμμεσα ή άμεσα και τους στόχους και τα μέτρα (Δρακάκη, 2018). Ακόμη, αυτή η ατζέντα αφορά και τη σαφήνεια ή όχι στη χρήση των όρων των σχετικών με τα ζητήματα που ασχολείται, αλλά και τη δυσκολία υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκπαιδευτική πρακτική (Δρακάκη, 2018). Ο Σταμέλος (2009) τοποθετεί ως τέταρτο επίπεδο ανάλυσης την ατζέντα, που περιλαμβάνει τους στόχους, τις προτεραιότητες και τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Ζμας (2007) αναφερόμενος στην εκπαιδευτική ατζέντα των υπερεθνικών οργανισμών, υποστηρίζει ότι στηρίζεται σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές και εμπορευματοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών, που κι αυτοί μεταξύ τους δεν εμφανίζουν απόλυτη ταύτιση ως προς τις απόψεις και τις κατευθύνσεις τους.

Επιπλέον, ο διάλογος για το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι προϊόν συναίνεσης, βελτίωσης και τροποποίησης μέσω διαπραγμάτευσης ή και σύγκρουσης. Άρα, δεν είναι κάτι στατικό και απόλυτο. Συνήθως πλέον, οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζουν εξ αρχής στο διάλογο το περιεχόμενο της, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευέλικτο περιεχόμενο. Επίσης, το σύνολο των δράσεων συμπεριλαμβάνεται στο περιεχόμενο της

εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού βρίσκονται σε συνάρτηση, όπως και με την ιδεολογία για την εκπαίδευση και τους στόχους που τίθενται. Έτσι, μαζί διαμορφώνουν και την τρίτη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτήν του αποτελέσματος (Παπαδάκης, 2003).

2.3.2. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Όλα τα παραπάνω που αναλύθηκαν, δηλαδή το περιεχόμενο και το σύνολο των δράσεων, αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται, ακόμα και με λανθάνοντα τρόπο, με το πλαίσιο (context). Το πλαίσιο είναι οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές συνθήκες που επικρατούν εκείνη τη χρονική περίοδο κατά την οποία υλοποιείται μια εκπαιδευτική πολιτική (Δρακάκη, 2018), όπως και το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησης και οι παραδόσεις (Σταμέλος, 2009). Εδώ θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ταύτιση και του Σταμέλου (2009) με τα δύο πρώτα επίπεδα ανάλυσης, αφού κι εκείνος θεωρεί πως είναι το σύγχρονο περιβάλλον ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που περιλαμβάνει τη νομοθεσία και νομολογία, αξίες, κανόνες, αρχές της κοινωνίας σε άμεση σχέση με το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησης και την καθημερινή πρακτική και τρόπο συμπεριφοράς των δρώντων υποκειμένων. Ακριβώς αυτό το πλαίσιο δεν είναι σταθερό και στατικό, αλλά μεταβάλλεται κι έτσι προσδίδει και το μη στατικό χαρακτήρα του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής και επηρεάζονται και διαμορφώνονται αναλόγως και οι μακροπρόθεσμες τάσεις και σκοποί μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003).

Τέλος, σπουδαίο και καταλυτικό ρόλο ως προς το πλαίσιο παίζουν το κράτος με τους μηχανισμούς του, αφού η εκπαίδευση είναι ένας από τους όρους συγκρότησής του και μια θεσμική δομή του, αλλά και οι ομάδες συμφερόντων (Δρακάκη, 2018). Έτσι, η δυναμική των δύο διαμορφώνουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το επαναπροσδιορίζουν και επαναδιαμορφώνουν τους στόχους και τις επιδιώξεις σε βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο επίπεδο (Παπαδάκης, 2003). Επίσης, οι εθνικές πολιτικές πλέον επηρεάζονται ή και κατευθύνονται από τις επιταγές των υπερεθνικών οργανισμών που επιχειρούν να συγκλίνουν σε στόχους και δεξιότητες, έτσι ώστε να επέλθει ο εκσυγχρονισμός και η πρόοδος των κρατών – μελών, χωρίς βέβαια, πολλές φορές να λαμβάνονται υπόψη οι εσωτερικές διεργασίες και οι εθνικές ομάδες συμφερόντων και πίεσης (Ζμας, 2007).

2.3.3. ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι σχεδιαστές (Σταμέλος, 2009) αυτής της πολιτικής και μπορεί να είναι policy makers, τεχνοκράτες, εισηγητές – ομιλούντες,

εκπρόσωποι κοινωνικών εταίρων. Αυτοί είτε προβάλλουν το πλαίσιο δράσης της εκπαιδευτικής πολιτικής που εισηγείται, είτε εστιάζουν μόνο στο σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικά αν είναι να ακυρωθεί η προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική, είτε, κάτι που γίνεται συχνότερα, να προβάλλουν και να στηρίζουν ταυτόχρονα και τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της προωθούμενης πολιτικής και του συνόλου δράσεων της (Παπαδάκης, 2003). Διαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι ένα άτομο π.χ. ο/η υπουργός Παιδείας ή συλλογικό όργανο ή ομάδα ειδικών του υπουργείου με αρμοδιότητες την εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, εκτός από την κυβέρνηση, τα κόμματα και τα θεσμικά συμβουλευτικά όργανα, μπορεί να είναι η ακαδημαϊκή κοινότητα, η κοινωνία (γονείς, μαθητές/τριες, εργαζόμενοι/ες, επιχειρήσεις, διανοούμενοι, εκπαιδευτικοί, οι επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, τα ΜΜΕ και οι εκπαιδευτικές μονάδες (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Η εκπροσώπηση της κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν αυτό το έργο, την ιδεολογική τους τοποθέτηση, τα συμφέροντα που εκπροσωπούν και πώς αντιλαμβάνονται το πολιτικό κόστος ως τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και άσκησης πολιτικής (Δρακάκη, 2018). Επιπλέον, οι διαμορφωτές σε όλα τα επίπεδα μέσα από την όσμωση τους σε διεθνή φόρα ίσως τις περισσότερες φορές (κυρίως τα τελευταία χρόνια) εμφανίζουν μια τάση σύγκλισης και εναρμόνισης με τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο και λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι για την σύμπλευση, σύγκλιση ή κι εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών με τα διεθνή τεκταινόμενα (Ζμας, 2007). Φυσικά, συχνό είναι το φαινόμενο αλλαγής προσώπων που συντελεί και στην αλλαγή κατεύθυνσης τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, αυτό μπορεί για παράδειγμα να συμβεί και με την αλλαγή του/της υπουργού Παιδείας από το ίδιο κυβερνητικό κόμμα, ενώ είναι γνωστό ότι πολύ εύκολα και συχνά δημιουργούνται επιτροπές που είτε τα πορίσματα τους δεν λαμβάνονται υπόψη είτε αλληλοκαλύπτουν το έργο άλλων αντίστοιχων επιτροπών, όπως και το φαινόμενο της πολυνομίας με νόμους, διατάγματα και εγκυκλίους.

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις διαστάσεις εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε κρατικό – κυβερνητικό επίπεδο: *«η πληροφόρηση (ερευνητικά πορίσματα, εκθέσεις επιτροπών, στατιστικά δεδομένα που καταδεικνύουν σε ποιους τομείς είναι απαραίτητες οι παρεμβάσεις), η ενθάρρυνση (ρητορεία υπουργών περί ανάγκης μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση, άρθρωση σχετικού λόγου από δημόσιους λειτουργούς μέσω συμποσίων-ημερίδων και επιρροή των ΜΜΕ που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την υιοθέτηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων πολιτικής*

και μεταρρύθμισης και η νομοθεσία (το νομοθετικό έργο αποτελεί τον «κανονιστικό τρόπο» διαχείρισης της αλλαγής από τις κυβερνήσεις)» (Παπαδάκης, 2003: 98-90). Επιπλέον, έρευνες τα τελευταία χρόνια (Παπαδάκης, 2003) αναδεικνύουν το αίτημα εμπλοκής των εκπαιδευτικών κυρίως, αλλά και των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στη διαμόρφωση και όχι μόνο της εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Kumar & Scuderi (2000), οι εκπαιδευτικοί ασφαλώς και πρέπει να συμμετέχουν στη χάραξη και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού κατέχουν γνώσεις και εμπειρίες μέσα από τη σχολική τάξη, ενώ με τη συμμετοχή τους ενισχύονται οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και ο επαγγελματισμός τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο 4823/2021 στο πλαίσιο αυτονομίας της σχολικής μονάδας δίνεται η δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων από σχετικό μητρώο, υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα οποιονδήποτε φορέα αποφασίσει η σχολική μονάδα, διεξάγονται έρευνες και πρακτική άσκηση, δημιουργούνται και λειτουργούν εκπαιδευτικοί όμιλοι αξιοποιώντας δημιουργικά ενδεχομένως τα ενδιαφέροντα και τα talέντα των παιδιών, ενώ μια σχολική μονάδα ή ο/η διευθυντής/τρια μπορούν να αποφασίσουν να ορίσουν εκπαιδευτικούς ως ενδοσχολικούς συντονιστές και παιδαγωγικούς μέντορες, ώστε να υποστηρίξουν παιδαγωγικά και διδακτικά τους/τις συναδέλφους τους. Ακόμη, οι σχολικές μονάδες μπορούν να πραγματοποιούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους, να αξιοποιήσουν καταλλήλως τις κτιριακές υποδομές και εγκαταστάσεις, να αναζητήσουν πρόσθετη χρηματοδότηση, πέραν της τακτικής κρατικής, ή να δημιουργήσουν σχολική ιστοσελίδα ελεύθερη προσβάσιμη σε όλους/ες. Οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) υποδεικνύουν ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να αναλάβουν ρόλο εκπόνησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής με περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, διαθεματικών δραστηριοτήτων και ταυτόχρονη συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς. Σε ενδοσχολικό επίπεδο ο σύλλογος διδασκόντων/ουσών μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την εξουσία, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαχείριση του χρόνου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, τους οικονομικούς πόρους, την κουλτούρα, την υλικοτεχνική υποδομή, τις επιμορφωτικές ανάγκες, ζητήματα διδασκαλίας και παιδαγωγικής αλλά και διασύνδεσης με τον τοπική κοινωνία. Τέλος,

ο Καραμητόπουλος (2019) θέτει το ζήτημα της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της ισχυρής και δραστήριας κοινωνίας πολιτών.

2.3.4. ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Οι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τα άτομα και οι ομάδες που απευθύνεται, με τις επιδιώξεις και τους σκοπούς της. Είναι τα υποκείμενα και τα αντικείμενα, που αναφέρει ο Σταμέλος (2009) στο τελευταίο του επίπεδο ανάλυσης, θεωρώντας τα ως τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αποδέκτες λαμβάνουν μια ποικιλία στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με μια εκπαιδευτική πολιτική που ξεκινά από την πλήρη στήριξη και φτάνει στην απόρριψη και προσπάθεια ακύρωσής της (Δρακάκη, 2018). Συχνά παρατηρείται το γεγονός ότι ομάδες αποδεκτών θεωρούν ότι θίγονται από μια πολιτική για την εκπαίδευση, οπότε κινητοποιούνται συλλογικά και διαμαρτύρονται με σκοπό τη βελτίωσή σε σημεία που επιθυμούν ή την πλήρη ανατροπή της (Παπαδάκης, 2003). Επίσης, οι αποδέκτες μπορεί να είναι άμεσοι, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, οι φοιτητές/τριες, αλλά έμμεσοι που μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο της κοινωνίας. Για παράδειγμα, μια μεταρρύθμιση στο λύκειο επηρεάζει άμεσα τους/τις καθηγητές/τριες μέσης εκπαίδευσης και τον αντίστοιχο μαθητικό πληθυσμό, αλλά ευρύτερα επηρεάζει και τις άλλες βαθμίδες, το προσωπικό και τις οικογένειες.

Τέλος, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως δεν αποτελεί μονόδρομο η εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπονητές προς τους αποδέκτες. Ιστορικά παραδείγματα έχουν αποδείξει ότι οι ρόλοι δεν είναι σταθεροί, αφού στη Γαλλία τη δεκαετία του '80 οι ομάδες συμφερόντων και η κοινωνία πολιτών πρότεινε και προκάλεσε την εκπόνηση πολιτικής για την εκπαίδευση από την κυβέρνηση (Παπαδάκης, 2003). Επίσης, σύμφωνα με τις Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017), οι εκπαιδευτικές μονάδες ως το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να διαμορφώσουν εκπαιδευτική πολιτική *«α) με την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά διαμορφωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, και β) με τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας στο πλαίσιο όμως της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 130). Οι δυο τρόποι συνδέονται μεταξύ τους και συνεπάγεται ότι η εθνική εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται πιο αποτελεσματικά αλλά και διαφοροποιείται ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και συνθήκες και δημιουργείται μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Ακόμη, οι Kumar & Scuderi (2000) τονίζουν ότι η επιτυχία και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής έρχεται, όταν και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν συν-

διαμορφωτές της εμφανίζοντας ισχυρή δέσμευση και ζήλο να την εφαρμόζουν. Μάλιστα, αναφέρονται χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτυχούς συμμετοχής εκπαιδευτικών σε μεταρρυθμίσεις σχολικού προγράμματος σπουδών αξιοποιώντας την εμπειρία και τη γνώση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς με το λαμβάνουν δεδομένα, να θέτουν δικούς τους στόχους, να συστήνουν πολιτικές και να αποφασίζουν συλλογικά, τη δικτύωση και επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς μέσω τεχνολογίας ανταλλάσσοντας ιδέες και πρακτικές, και τέλος, την ύπαρξη σχολικών συμβουλευτικών συμβουλίων με ενεργό εμπλοκή στις σχολικές υποθέσεις από τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Γκρίτζιος (2006), που θεωρεί πως όποια εκπαιδευτική αλλαγή αγνοεί τη γνώμη και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι καταδικασμένη να αποτύχει.

2.3.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι συνέπειες και ο αντίκτυπος που αυτή έχει. Ως αποτελέσματα δεν νοούνται μόνο αυτά που προκύπτουν από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής, αλλά ακόμα και από την ανακοίνωση για εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής και αντίστοιχη έναρξη δημόσιου διαλόγου προκύπτουν αποτελέσματα που περιλαμβάνουν *«οι συναινέσεις, οι συμβιβασμοί και οι τροποποιήσεις αλλά και οι ακυρώσεις μέτρων (κατεξοχήν συστατικά ή παράγωγα του λόγου που αναπτύσσεται γύρω από αυτήν και εξαιτίας αυτής), ακόμα και η (συχνά επιτηδευμένη) «έκρηξη (inflation) των (κοινωνικών) προσδοκιών» που η ΕΠ δημιουργεί»* (Παπαδάκης, 2003: 95). Αυτά τα πρώτα αποτελέσματα οδηγούν στο να προκύψουν τα τελικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμα και να ακυρωθεί ή τροποποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική, ως γεγονός αποτελεί αποτέλεσμα εκπαιδευτικής πολιτικής και φανερώνει την ύπαρξη της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσπάθειας των εκπονητών να την εφαρμόσουν, παρόλο που δεν θεωρείται ότι είναι άμεσο ή επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Δρακάκη, 2018).

Επομένως, μεθοδολογικά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα αποτελέσματα πρώτης τάξης και τα αποτελέσματα δεύτερης τάξης. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις αλλαγές που γίνονται τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία κάποιων πλευρών του εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σ' αυτές και επηρεάζουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδάκης, 2003). Η δεύτερη κατηγορία αφορά τον αντίκτυπο των αλλαγών στις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, που σχετίζονται με την εξωτερική

αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του συστήματος, την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και στο ζήτημα εκδημοκρατισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης (Παπαδάκης, 2003: 96). Τέλος, χρειάζεται να αναφερθεί πως υπάρχει δυσκολία ανάλυσης και ερμηνείας των άμεσων αποτελεσμάτων λόγω σύγχυσης σχετικά με τα γενικά και ειδικά αποτελέσματα. *«Συγκεκριμένα, τα γενικά αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζονται όταν κάποιες συγκεκριμένες πτυχές της αλλαγής συσχετίζονται με κάποιες συγκεκριμένες δέσμες αποκρίσεων/αντιδράσεων»* (Δρακάκη, 2018: 136).

3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

3.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ & ΣΤΟΧΟΙ

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι δύσκολο να οριστεί, γιατί είναι ένα ανομοιογενές σύνολο, αλλά αποτελεί εναλλακτικό και ριζοσπαστικό ρεύμα παιδαγωγικής και θεωρίας, το οποίο εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε από την δεκαετία του '60 και μετά. Όπως αναφέρουν οι Freire & Macedo (1987) (στο Wink 2014), είναι μία ριζοσπαστική παιδαγωγική *«που καθιστά συγκεκριμένες τις αξίες της αλληλεγγύης, της κοινωνικής ευθύνης, της δημιουργικότητας και της πειθαρχίας στην υπηρεσία του κοινού καλού και του κριτικού πνεύματος»*. Η Κριτική Παιδαγωγική σύμφωνα με τους Γούναρη και Γρόλλιος (2010), ξεκίνησε με το έργο του Freire και αργότερα συνεχίστηκε και θεμελιώθηκε με τον Giroux. Πρέπει, ωστόσο, να πούμε ότι το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν είναι ένα ομοιογενές σύνολο, αλλά έχει διάφορες θεωρητικές αποχρώσεις. Έχει τις ρίζες της και σαν αφετηρία τη Σχολή της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας, αλλά ένια τόσο ισχυρή που κάποιες άλλες έχουν αφετηρία τον μαρξισμό και το νεομαρξισμό, ενώ άλλες πάλι σχετίζονται με το προοδευτικό μεταμοντέρνο ρεύμα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η Κριτική παιδαγωγική είναι διεπιστημονική, καθώς περιλαμβάνει τη μελέτη της φιλοσοφίας, της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και των πολιτισμικών σπουδών (Budnyk, Nikolaiesku, Solovei, Grebeniyk, Fomin & Shynkarova, 2023). Κύριοι θεωρητικοί εκπρόσωποι της είναι ο Freire, Giroux, McLaren, Aronowitz, Apple και Faramandour.

Σύμφωνα με τον Freire (1977), η Κριτική Παιδαγωγική καταφέρνει να συνδέσει θεωρία και πράξη/δράση, με στόχο να εξανθρωπίσει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και να τους οδηγήσει, αφού πρώτα κατανοήσουν τις αιτίες των προβλημάτων τους, στην απόκτηση κριτική κοινωνικής συνείδησης για το κοινωνικό πλαίσιο και την ιδεολογία που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Έτσι, με αυτό τον τρόπο θα είναι ικανοί/ες να το μετασχηματίσουν με παραγωγικό τρόπο. Για εκείνη η θεωρία και η πράξη είναι έννοιες αλληλένδετες, μη απόλυτα διακριτές που η μία συμβαδίζει με την άλλη. Κυρίαρχο στοιχείο αυτής της διαδικασίας αποτελεί ο διάλογος. Η Κριτική Παιδαγωγική βρίσκεται απέναντι σε όλες τις μορφές καταπίεσης και επιχειρεί να βελτιώσει και να χειραφετήσει τα άτομα από αντικείμενα καταπίεσης σε υποκείμενα αυτονομίας (Freire, 1977). Επομένως, αμφισβητεί την καθεστηκία ιδεολογία καλεί τα άτομα να θέτουν διαρκώς ερωτήματα και να αναστοχάζονται. Επίσης, ο Giroux βλέπει την εκπαίδευση ως πολιτική παρέμβαση, που οδηγεί σε μια ισότιμη και δημοκρατική κοινωνία, ενώ ο McLaren

κρίνει πως οι νέοι/ες θα χειραφετηθούν μέσω της ανάπτυξης πολιτικών δεξιοτήτων (Νούλα, 2014).

Σε αυτό το σημείο είναι ανάγκη να ειπωθεί ότι το κίνημα της Κριτικής Διδασκαλίας και η Κριτική Παιδαγωγική είναι εντελώς διαφορετικά πράγματα και δεν θα πρέπει να συγχέονται. Η Κριτική Παιδαγωγική δεν θεωρεί τους εκπαιδευόμενους ως «άδεια δοχεία», πρέπει να τους γεμίσει με γνώση. Πολλές φορές, μάλιστα, η Κριτική Παιδαγωγική συγχέεται σκόπιμα με την κριτική σκέψη, καθώς έχουν διαφορετικές ιδεολογικές αφηρησίες και κατευθύνσεις. Αυτό έχει σαν στόχο την ιδεολογική επιβολή και προσαρμογή - υποταγή των νέων ανθρώπων στις δυνάμεις του καπιταλισμού και την κυριαρχία των νέων τεχνολογιών. Ο Freire (1977) μίλησε για την ανάγκη όλοι οι άνθρωποι μέσω της εκπαίδευσης να απελευθερωθούν ανεξαρτήτως των όποιων διαφορών ή ιδιαιτεροτήτων και να αλλάξουν την ίδια τη δομή της καταπιεστικής κοινωνίας. Είναι, δηλαδή, μια αγωγή ελευθερίας και εξανθρωπισμού του ανθρώπου. Ο ίδιος ανέλυσε την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται παντογνώστες που μεταδίδουν γνώσεις σε μαθητές/τριες, που δεν γνωρίζουν τίποτα. Σε αντίθεση μ' αυτό, ο Freire πρόταξε ως την προβληματίζουσα μάθηση δηλαδή ένα μοντέλο όπου οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ένα πρόβλημα προς τους/τις μαθητές/τριες και συνδιαλέγονται με σκοπό την επίλυσή του. Έτσι, αναπτύσσεται η κριτική συνείδηση αλλά και η γνώση από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες εστιάζοντας στα προβλήματα που οι ίδιοι/ες έχουν. Η Κριτική Παιδαγωγική αναπτύσσεται σε ένα δημοκρατικό παιδαγωγικό κλίμα. Ο/Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/μαθήτριες είναι ισότιμοι, αναπτύσσουν μεταξύ τους διάλογο, ερευνούν, με τον/την εκπαιδευτικό να αξιοποιεί πολλαπλώς τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ενοποιεί την κριτική σκέψη και το περιεχόμενο. Εστιάζει στη συνεργασία και στην ομάδα με ετερογενείς ομάδες ως προς τις ικανότητες. Οι μαθητές/μαθήτριες από την άλλη είναι ενεργοί/ες σε όλη την διαδικασία της μαθησιακής πράξης, θέτουν ερωτήματα που τα απαντούν οι ίδιοι/ες. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές με τα υποδείγματα του εκπαιδευτικού και η μάθηση είναι συνεργατική και εστιασμένη στην ομάδα (Wink, 2014). Για τον Freire η κοινότητα της σχολικής τάξης είναι απελευθερωτική, όπου οι μαθητές/μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί είναι ισότιμοι μεταξύ τους και ταυτόχρονα εναλλάσσουν τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην βιωματική μάθηση μέσα από την διατύπωση προβλημάτων και μέσα από τον διάλογο οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις δικές τους διαδικασίες μάθησης και έτσι γίνονται κριτικοί

συνεργάτες στην έρευνα σε διάλογο με τον/την εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο, η γνώση ανακατασκευάζεται, οι μαθητές/μαθήτριες μετατρέπονται από αντικείμενα σε υποκείμενα έτοιμα να κατανοήσουν και να πάρουν στα χέρια τους τη δική τους πραγματικότητα. Φτάνουν στο σημείο να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση, μία συνείδηση που έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει την πραγματικότητα μέσα από την πράξη (Wink, 2014). Επίσης, σύμφωνα με την Darder (2011), όπως αναφέρεται στην Silverman (2022), η Κριτική Παιδαγωγική αναφέρεται ως παιδαγωγική της αγάπης και μάλιστα μιας μάχιμης αγάπης, που καταγγέλλει τον σημερινό κόσμο, αλλά αναγγέλλει ένα κόσμο διαφορετικό που είναι πιο εύκολο να αγαπήσεις. Με αυτή την έννοια οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ένοπλης αγάπης που χειραφετούν μέσω της εκπαίδευσης τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020), η Κριτική Παιδαγωγική απευθύνει κάλεσμα προς όλους/ες ανεξαιρέτως και κυρίως σε περιθωριοποιημένες ομάδες, όπου τους/τις καλεί να έρθουν χωρίς να αλλάξουν ή να αλλοιώσουν τη δική τους κουλτούρα και να συμμετάσχουν ισότιμα στη χειραφετική διαδικασία μάθησης και επίλυσης των δικών τους προβλημάτων. Με άλλα λόγια, δίνει φωνή σε όλους/ες και ειδικά σε εκείνους/ες που δεν έχουν φωνή. Βέβαια είναι γνωστό ότι τα σχολεία αποτελούν μέρος της κοινωνίας και επομένως θα πρέπει να εξετάζονται και να συνδέονται με το συγκεκριμένο, δηλαδή το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και το πολιτισμικό πλαίσιο που υφίσταται κάθε φορά. «*Η θεώρηση της σχολικής μάθησης ως μιας ουδέτερης διαδικασίας δεν ισχύει*» (Χουρδάκης, 2020: 105). Η εκπαίδευση, δηλαδή, έχει πάντα πολιτικό σκοπό και θα πρέπει να κατανοείται κάθε φορά ο ρόλος και η σχέση της σχολικής εκπαίδευσης με την εξουσία και ο τρόπος που η γνώση παρέχεται, καθώς έτσι θα διαμορφωθούν κριτικές συνειδήσεις, που θα αμφισβητήσουν την καθεστηκυία τάξη. Σύμφωνα με τη Νούλα (2014), η Κριτική Παιδαγωγική θεωρεί το σχολείο μηχανισμό αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να λειτουργήσει και ως θεσμός αντίστασης και αλλαγής. Ασφαλώς και οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε αυτή τη λογική όπου πρέπει να είναι αναστοχαστικοί. Σύμφωνα με τον Νικολούδη (2010), ο Giroux θεώρησε τους/τις εκπαιδευτικούς ως αναμορφωτές διανοούμενους/ες, με την έννοια ότι δίνουν όλα αυτά τα ερεθίσματα και την ελευθερία στους εκπαιδευόμενους/ες τους, ώστε να διαμορφώσουν μία ενεργή και ολοκληρωμένη κριτική συνείδηση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να κατανοήσουν τις σχέσεις εξουσίας που διαδραματίζει το σχολείο και η εκπαίδευση και ποιος είναι ο δικός τους ρόλος μέσα σε αυτό. Με άλλα λόγια, ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους/ες τους και με τις γνώσεις

και τις δεξιότητες, που διαθέτουν, είναι σε θέση να ασκήσουν κριτική και να επιχειρήσουν να αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους/τις μαθητές/τριες τους και αναπτύσσουν μια ουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παράγεται γνώση σε χειραφετικό επίπεδο, που δεν είναι προϊόν αναπαραγωγής από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά συν-δημιουργία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στο πλαίσιο διαλόγου, αμφισβήτησης και δημιουργικότητας. Τέλος, οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής υποστηρίζουν πως και τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια είναι να ανάγκη να σχεδιάζονται με βάση τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και βιώματα και φυσικά με τη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Χουρδάκης, 2020).

3.2. ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ – ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η σπουδαιότητα και η αξία της Κριτικής Παιδαγωγικής έγκειται στο ότι σήμερα πολλά δικαιώματα και κατακτήσεις του ανθρώπου καταργούνται και η εκπαίδευση είναι έρμαιο της αγοράς και της οικονομίας. Η εκπαίδευση έχει χάσει τον βασικό της σκοπό, που δεν είναι άλλος από την υπηρεσία της κοινωνίας και η Κριτική Παιδαγωγική αντιστέκεται σε αυτή την πραγματικότητα, αφού *«αναδείχθηκε ως αμφισβήτηση της αυξανόμενης επιβολής της κυρίαρχης αφήγησης στην κοινωνία γενικά και στα σχολεία ειδικά»* (Giroux, 2011: 21). Σήμερα ο νεοφιλελευθερισμός και η νεο-αποικιοκρατία κυριαρχούν, έχουμε απελευθέρωση των αγορών, ιδιωτικοποιούνται οι δημόσιες υπηρεσίες και το κράτος συρρικνώνεται και αποσύρεται (εν μέρει) από τις βασικές κοινωνικές του πρόνοιες στην υγεία και την παιδεία (Νικολακάκη, 2011). Ταυτόχρονα, ο πολιτισμός και η κουλτούρα σήμερα χαρακτηρίζεται ως πολιτισμός της αρπαγής (Vavitsas, 2022). Όπως αναφέρουν οι Jasso & Jasso (1995) στην Wink (2014), *«δεν εφαρμόζουμε την κριτική παιδαγωγική* τη ζούμε. Η κριτική παιδαγωγική δεν είναι μία μέθοδος. Είναι ένας τρόπος ζωής»* (Wink, 2014: 243). Οι βασικές οδηγίες της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν να κάνουν με την ιδέα του Freire ως προς τη διατύπωση προβλημάτων, δηλαδή να ονομάζουμε, να στοχαζόμαστε κριτικά και να δρούμε σε μία ξεκάθαρη σύζευξη και πέρασμα θεωρίας και πράξης και πράξης και θεωρίας ταυτόχρονα. Μέσα από αυτή την ένωση στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης των παιδιών μέσα σε καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες. Αυτή η απελευθέρωση δεν μένει σε προσωπικό επίπεδο, αλλά είναι το πρώτο αναγκαίο βήμα για μία συλλογική πολιτική δράση με στόχο την αμφισβήτηση και την αλλαγή αυτής της

καταπιεστικής κοινωνικής συνθήκης. Με άλλα λόγια, η Κριτική Παιδαγωγική έχει ξεκάθαρο πολιτικό αγώνα και μήνυμα για μία δημοκρατική ισότητα και δίκαιη κοινωνία (Νικολακάκη, 2011). Ο McLaren (2011) αναφέρει ότι η βάση της εκπαίδευσης είναι πολιτική και επομένως δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Για εκείνον οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να γίνουν φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού και να μπορέσουν να φανταστούν ή να πιστέψουν ένα διαφορετικό κόσμο πέρα από τον καπιταλιστικό. *«Απώτερος σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση επί των υφιστάμενων κοινωνικών δομών της εκμετάλλευσης και η απόκτηση μιας γλώσσας δυνατότητας από την μεριά των καταπιεσμένων μαθητών/τριών, ώστε να αναλάβουν συγκεκριμένη δράση για να ανατραπούν οι καταπιεστικές κοινωνικές δομές»* (Χουρδάκης, 2020: 102).

Ο Freire ήταν βαθιά υπέρμαχος της δημοκρατίας και της ικανότητας των ανθρώπων να αντιστέκονται στην καταπίεση. Μέσα από την εκπαίδευση οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την πραγματικότητα, στην οποία βρίσκονται και να επιχειρήσουν να αλλάξουν. Η ελπίδα για αυτόν ήταν το βασικό συστατικό και της πολιτικής και της παιδαγωγικής προσφέροντας τη δυνατότητα στους ανθρώπους να χειραφετηθούν (Giroux, 2011). Δηλώνοντας την παρουσία τους οι ανά τον κόσμο καταπιεσμένοι γεμάτοι ελπίδα διεκδικούν αυτό τον αγώνα για χειραφέτηση (Νικολακάκη, 2011).

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι απαραίτητη ως δημοκρατική πρακτική. Στον ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους η εκπαίδευση προσφέρεται για τη δημιουργία του επιθυμητού πολίτη. Με άλλα λόγια, ο θεσμός της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται από τον κρατικό μηχανισμό του κράτους, για να δημιουργήσει τον πολίτη που θέλει και του ταιριάζει. Στον νεοφιλελευθερισμό ο πολίτης πρέπει να είναι παθητικός που να αποδέχεται αυτή την ατζέντα. Η Κριτική Παιδαγωγική καλλιεργεί δημοκρατικές αξίες στους/στις μαθητές/τριες και τους καταστεί φορείς αλλαγής και η χειραφέτηση τους έχει στόχο την ατομική και την κοινωνική αυτονομία. Η δημοκρατία έχει νόημα, όταν υπάρχει δημοκρατικό ήθος και η Κριτική Παιδαγωγική συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δημοκρατικού ήθους με την διαπαιδαγώγηση του ενεργού κριτικού πολίτη (Καστοριάδης, 2003 όπ. αν. στο Νικολακάκη, 2011). Επίσης, η Κριτική Παιδαγωγική είναι απαραίτητη ως παιδαγωγική πρακτική, όπου η διδασκαλία είναι άμεση σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Τίθενται συνεχώς ερωτήματα στο γιατί, το πώς, το στόχο που διδάσκεται κάτι. Η αμφισβήτηση είναι διαρκής. Η μαθησιακή διαδικασία μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή αλλάζοντας αυτή την δομή εξουσίας όχι μόνο εντός τάξης αλλά

και ευρύτερα στην κοινωνία. *«Η κριτική παιδαγωγική έρχεται για να φέρει ελπίδα σε αυτό τον νέο Μεσαίωνα, διότι είναι επαναστατική και επανεισαγάγει τη δυναμική για αγώνες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη»* (Νικολακάκη, 2011: 64). Η ελπίδα καλλιεργείται από ετοιμοπόλεμους και συνειδητοποιημένους εκπαιδευτικούς που προωθούν την κουλτούρα δημιουργίας ενός ανθρώπου δημοκρατικού απελευθερωμένου και κριτικά σκεπτόμενου. Όπως αναφέρει ο Freire (2001) στην Νικολακάκη (2011), *«ο εκπαιδευτικός που έχει δημοκρατικό όραμα και δημοκρατική στάση δεν μπορεί παρά να εστιάζει επίμονα στην κριτική ικανότητα στην περιέργεια και στην αυτονομία του μαθητή κατά τη διδακτική πράξη του»* (Νικολακάκη, 2011: 65).

Επομένως, υφίσταται η διαλεκτική σχέση της παιδαγωγικής με την πολιτική, καθώς με όρους που αναφέρει ο Freire, οι καταπιεσμένοι οφείλουν αρχικά να διαπιστώσουν τον κόσμο της καταπίεσης τους και να δράσουν να τον αλλάξουν και σε δεύτερο στάδιο η εκπαίδευση παύει να είναι προϊόν καταπίεσης, αλλά ανήκει σε όλους τους ανθρώπους σε μια προσπάθεια κοινωνικής απελευθέρωσης και ριζοσπαστικής δράσης (Vavitsas, 2022). Εντός της τάξης οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να ασκούν κριτική και να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας και καταπίεσης σε όλα τα επίπεδα, είτε στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Χρειάζεται να δίνουν ενδυνάμωση στα παιδιά να αντιλαμβάνονται τις πηγές εξουσίας (τους νικητές ή τους ηττημένους) κι τις πολιτικές ατζέντες και τα πολιτικά συστήματα που διαμορφώνουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Ed Basu & Bairagya, 2023). Ο Giroux συνειδητά έδωσε πολιτική κατεύθυνση και θεωρούσε ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας με ταυτόχρονη κριτική και καταδίκη του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης και παραγωγής (Vavitsas, 2022).

3.3. ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ & ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Σήμερα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ανάμεσα σε άλλα, επιδιώκουν να υποβαθμίσουν το κύρος του/της εκπαιδευτικού δηλώνοντας ότι η αποτυχία του σχολείου να δημιουργήσει πολίτες με δεξιότητες οφείλεται σε εκείνους. *«Το κύριο ζήτημα είναι ότι η κρίση στη δημιουργικότητα και την κριτική μάθηση έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με την αναπτυσσόμενη τάση προς την αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο μία αυξανόμενη απώλεια εξουσίας στις τάξεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις βασικές συνθήκες στις εργασίες τους, αλλά και μία μεταβαλλόμενη αντίληψη του ρόλου τους ως ανθρώπων οι οποίοι εργάζονται και αναστοχάζονται»* (Aronowitz & Giroux, 2010: 162). Αυτό σημαίνει ότι αναφερόμαστε σε προλεταριοποίηση της εργασίας του/της εκπαιδευτικού,

εντατικοποίηση με πρωτοκαθεδρία της τεχνικής και οικονομικής ορθολογικότητας. Ο James Cummins (2001, οπ. αν στο Wink, 2014) αναφέρει πως οι παγκόσμιες προκλήσεις και πραγματικότητες σε τεχνολογικό, πολιτισμικό, επιστημονικό, οικολογικό, οικονομικό επίπεδο είναι μεταβαλλόμενες συνεχώς, οπότε χρειάζεται ένα μετασχηματιστικό μοντέλο εκπαίδευσης ικανό να μετασχηματίσει την ίδια την κοινωνία και τους πολίτες της. Στο πλαίσιο αυτό ο Cummins ανέπτυξε τρεις προσανατολισμούς, όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών. Αρχικά, ο πρώτος προσανατολισμός είναι ο μεταδοτικός, όπου η νέα γνώση μεταδίδεται με ενοποίηση της σκέψης, της έρευνας, της συγκειμενοποίησης και της παραγωγής γνώσης. Ο δεύτερος προσανατολισμός αφορά τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, δηλαδή τι σημαίνει δημιουργία γνώσης από διδάσκοντες και μαθητές, τη βιωματική μάθηση, την κατασκευή γνώσης και τη συνεργατική έρευνα. Τέλος, είναι ο μεταμόρφωτικός/μετασχηματιστικός προσανατολισμός *«παρουσιάζει την ευρύτερη προοπτική στη διδασκαλία και τη μάθηση και περιλαμβάνει όχι μόνο τη μετάδοση αλλά και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, ενώ επίσης προσθέτει το κρίσιμο συστατικό στοιχείο, την ταυτότητα των μαθητών μέσω της ενεργούς εξέτασης των σχέσεων εξουσίας μέσα από την ευρύτερη κοινωνία»* (Wink, 2014, 317).

Σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο Giroux υποστηρίζει ότι δεν θα πρέπει να είναι ένας παθητικός αποδέκτης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής δίχως να έχει τον έλεγχο της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι ως επαγγελματίες και διανοούμενοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη μαθησιακή τους πράξη με τέτοιο τρόπο που να χειραφετούν τους/τις μαθήτριες/μαθητές τους. Μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάσκουν τα παιδιά να αμφισβητούν τις πληροφορίες που τους δίνονται. *«Συχνά, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εύρεση κοινών δεσμών μεταξύ των θεμάτων, επειδή η σημαντική προσέγγιση δεν περιορίζεται σε έναν μόνο χώρο εκπαίδευσης και πολιτισμού»* (Ed Basu & Bairagya, 2023: 6). Έτσι, η Κριτική Παιδαγωγική βρίσκει εφαρμογή σε πολλά πεδία. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο McLaren *«που προκαλεί τους δασκάλους να γίνουν θαρραλέοι ηθικοί ηγέτες που κατανοούν το πως η γνώση, η γλώσσα, η εμπειρία και η δύναμη κατέχουν κεντρική θέση στην κοινωνία και στις σχολικές αίθουσες»* (Wink, 2014: 223). Μέσα από την προσωπική αλλαγή και μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών επέρχεται η ενδυνάμωση και η αλλαγή των παιδιών και οδηγούμαστε στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει χρέος να λειτουργεί ως διανοούμενος/η, καθώς τίποτα από τα οποία πράττει και λέει, δεν ξεφεύγει από τη λειτουργία του νου. Με αυτή τη λογική, οι

εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του τι λένε και τι κάνουν και μάλιστα θέτουν συνεχώς σοβαρά ερωτήματα για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τον τρόπο διδασκαλίας και το σκοπό για τον οποίο αγωνίζονται. Έτσι, μιλάμε για αναστοχαζόμενους/ες και μάχιμους/ες εκπαιδευτικούς. Ο Freire θεωρεί τον/την εκπαιδευτικό ως πολιτισμικό εργάτη και προσθέτει πρώτος μια νέα συνιστώσα στο ρόλο του/της, αυτόν του διανοούμενου (Vavitsas, 2022). Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι το γεγονός ότι οι διανοούμενοι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και εξετάζουν ενδελεχώς τις ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και λειτουργούν κριτικά απέναντι σε αυτές. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πρωταρχικά πολιτικός. Βέβαια, ο/η εκπαιδευτικός δεν μιλάει μόνο θεωρητικά, αλλά αγωνίζεται στην πράξη και έχει συνεχώς ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών στο «να συμμετάσχουν στον αγώνα για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής δημόσιας ζωής» (Aronowitz & Giroux, 2010: 174). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η φύση της διανοητικής διαδικασίας και η κατεύθυνση που παίρνει κάθε φορά αυτή η διανοητική διαδικασία. Για παράδειγμα, ο Gramsci αναφέρεται σε τέσσερις τύπους διανοουμένων εκπαιδευτικών: τους αναμορφωτές διανοούμενους, τους κριτικούς διανοούμενους, τους βολεμένους διανοούμενους και τους ηγεμονικούς διανοούμενους. Με βάση αυτήν την παραπάνω κατηγοριοποίηση, οι αναμορφωτές διανοούμενοι είναι εκείνοι που ασκούν κριτική και μάλιστα αυτοκριτική και οδηγούν τα παιδιά στη χειραφέτηση. «Κεντρικό έργο για την κατηγορία των αναμορφωτών διανοουμένων είναι να κάνουν το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό» (Aronowitz & Giroux, 2010: 179), με την έννοια ότι η εκπαίδευση εντάσσεται στην πολιτική σφαίρα και αγωνίζεται για να σπάσει τις εξουσιαστικές σχέσεις. Ακόμη, τέτοιοι/ες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την παιδαγωγική, για να καταστήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες φορείς δράσης μέσα από τον διάλογο και τη προσέγγιση της γνώσης ως πρόβλημα που επιλύεται και νοηματοδοτείται από τα παιδιά. Η κατηγορία των κριτικών διανοουμένων έχει να κάνει με το γεγονός ότι στέκονται κριτικά στους υπάρχοντες θεσμούς και τύπους σκέψης, αλλά θεωρούν ότι δεν σχετίζονται με συγκεκριμένο κοινωνικό ή πολιτικό σχηματισμό, έχουν συνήθως απολίτικη στάση και αρνούνται τη συλλογική αλληλεγγύη. Οι βολεμένοι διανοούμενοι είναι εκείνοι που έχουν ενταχθεί στην κυρίαρχη ιδεολογία και νοοτροπία και πολλές φορές δεν κατανοούν ότι εξυπηρετούν τα συμφέροντα κυρίαρχων ομάδων. Τέλος, οι ηγεμονικοί διανοούμενοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που βγαίνουν μπροστά και αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις μέσα την εκπαίδευση. Η έρευνα του Vavitsas (2022)

φανέρωσε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πολλά για την Κριτική Παιδαγωγική και το ρόλο που οφείλουν να έχουν. Μάλιστα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί ένιωθαν άβολα με τον χαρακτηρισμό διανοούμενοι αδυνατώντας να κατανοήσουν τη σημασία του όρου. Ωστόσο, ο ερευνητής θεωρεί πως ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων του. *«Τα όρια τίθενται από το ίδιο το σχολείο, ως παραγωγικός μηχανισμός της υπάρχουσας ταξικής δομής της κοινωνίας, ενώ οι δυνατότητες πηγάζουν από την κεντρική θέση που κατέχει στη ζωή των παιδιών - μαθητών και αυριανών πολιτών.* (Vavitsas, 2022: 72). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με οτιδήποτε κάνουν ή πουν, εμπνέουν τα παιδιά και τους δείχνουν το δρόμο για να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και ένα αγωνιστικό πνεύμα για δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ ως διανοούμενοι οφείλουν να αγωνίζονται και να παλεύουν για κοινωνικά προβλήματα, με στόχο την κοινωνική απελευθέρωση και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και να μην μένουν απαθείς ή να προσπαθούν να υιοθετούν μια αντικειμενική στάση, που τελικά είναι επιζήμια για το κοινωνικό καλό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να βρίσκονται σε συνεχή επαφή τόσο με τους/τις μαθητές/τριες όσο και με το σύνολο της κοινωνίας (Vavitsas, 2022).

Σε κάθε περίπτωση οι αναμορφωτές διανοούμενοι είναι αυτοί που δύνανται να οργανωθούν συλλογικά κατανοώντας τον κριτικό ρόλο τους ως παιδαγωγοί που αναλαμβάνουν χειραφετικά σχέδια δράσης σε όλα τα επίπεδα, στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια, στην εκπαιδευτική πολιτική, στις εργασιακές συνθήκες. Σ' αυτή την περίπτωση συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στην παραγωγή υλικού αναλυτικών προγραμμάτων σύμφωνα με το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο στο οποίο διδάσκουν. Οι αναμορφωτές διανοούμενοι εκπαιδευτικοί θέτουν τον εαυτό τους στον παλμό των κοινωνικών κινημάτων, συμπράττουν μαζί τους και οργανωμένα διεκδικούν το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι η συνεργασία, η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη είναι θεμελιακά συστατικά για αυτούς τους/τις εκπαιδευτικούς. Ο Apple (2010) μιλά για ένα διαρκή αγώνα δημοκρατικής δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρεί ότι *«εκπαίδευση και παιδαγωγοί μπορούν να έχουν μία αξιόλογη θέση σε αυτή τη μακρόχρονη επανάσταση, στη δημιουργική ώθηση προς μία εκδημοκρατισμένη κουλτούρα, μία εκδημοκρατισμένη πολιτική συγκρότηση και μία εκδημοκρατισμένη οικονομία»* (Apple, 2010: 251).

Τέλος, σύμφωνα με τον McLaren (2010), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν ότι η εκπαίδευση έχει ρόλο στη σύνδεση γνώσης και εξουσίας και

πως εκείνοι αξιοποιούν αυτό το ρόλο στο να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες ως κριτικά και σκεπτόμενα όντα. Είναι αφελές να μην κατανοείται ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική και ότι δεν σχετίζεται με οικονομικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά συμφέροντα. Άλλωστε η Κριτική Παιδαγωγική αναγνωρίζει την κοινωνική κατασκευή της γνώσης και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θα πρέπει να κινείται σε αυτή την κατεύθυνση οδηγώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες του/της στο να παράγουν γνώση σύμφωνα με τη δική τους πραγματικότητα και με βάση τις δικές τους ανάγκες. Εδώ θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση είναι στρατευμένη, κάτι που δέχονται οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, αλλά σημασία έχει για ποιο σκοπό και για ποια κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει όλες τις όψεις του προβλήματος και να διαμορφώνει την διδακτική του διαδικασία με στόχους, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν μέσα από το διάλογο και τη διερεύνηση κριτική πολιτική συνείδηση. Ταυτόχρονα και οι ίδιοι οδηγούνται σε αυτή την πορεία. (McLaren, 2010). Ακόμη, ο McLaren (1995), όπως αναφέρεται στην Budnyk (2023), προκαλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών και παιδαγωγική κατάλληλα για εκείνους/ες και τα παιδιά τους με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές τους γνωρίζοντας ότι το σχολείο είναι ένα σύνολο από κανόνες και ρυθμιστικές πρακτικές που τις περισσότερες φορές είναι προκαθορισμένες και κεντρικά σχεδιασμένες.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η εκπαιδευτική πολιτική τα τελευταία χρόνια είναι στενά συνυφασμένη με οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ιδεολογικές μεταβολές εντός των κρατών και επηρεάζεται από το παγκόσμιο σύστημα παραγωγής. Το κράτος είναι εκείνο που συγκεντρώνει και διαχειρίζεται όλα τα πεδία και μέσω της εκπαίδευσης αποκτά το νομιμοποιητικό του ρόλο και χαρακτήρα. Η εκπαίδευση προσλαμβάνεται ως κοινωνικό – δημόσιο αγαθό, ως όρος συγκρότησης του κράτους και σχετίζεται με την πρόοδο και το δημόσιο συμφέρον. Στο πλαίσιο αυτό, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται με μια συγκεκριμένη διαδικασία, όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω στο θεωρητικό μέρος. Εκείνο που ενδιαφέρει την έρευνα αυτή είναι οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής υιοθετούν κάθε φορά διάφορες στάσεις απέναντί της, από την πλήρη υποστήριξη μέχρι την προσπάθεια ακύρωσής της. Φυσικά, υπάρχουν πολλές ομάδες αποδεκτών, αλλά εδώ θα επικεντρωθούμε μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δεν δρουν και αντιδρούν μόνο από την υιοθέτηση του ρόλου του διαμορφωτή, αλλά ακόμα επιδιώκουν ξεκάθαρο ρόλο διαμορφωτή στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους αυτονομίας, συνειδητοποίησης του ρόλου τους και εξέλιξης.

4.2. ΣΚΟΠΟΣ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πολιτική, τον τρόπο που σχετίζεται με το επάγγελμα και το έργο τους αλλά και ποιο ρόλο επιφυλάσσουν για εκείνους σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για αυτό το πόνημα είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής;
2. Πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων;
3. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι μπορούν ή οφείλουν να αμφισβητούν πτυχές εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής;
4. Γνωρίζουν την Κριτική Παιδαγωγική και πώς πιστεύουν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής;

4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ & ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως πληθυσμό της παρούσας έρευνας θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες το σχολικό έτος 2023-2024. Τα ερευνητικά υποκείμενα προέρχονται από αυτό τον πληθυσμό και είναι το δείγμα της έρευνας αυτής. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επελέγη με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας ένα σχετικά μικρό δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες ειδικότητες και σχολεία. Παρατίθεται ο πίνακας δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών:

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών:

Α/Α	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ	ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ
Σ1	Γυναίκα	28	ΠΕ60	4	2 μεταπτυχιακά	Ειδική αγωγή & διάφορες του ΙΕΠ	1 έτος ως προϊσταμένη στο παρελθόν
Σ2	Γυναίκα	34	ΠΕ70	9	1 μεταπτυχιακό, 2 ^ο πτυχίο	Ειδική αγωγή, Ψυχολογία	Όχι
Σ3	Άνδρας	29	ΠΕ70 ΕΑΕ	4	1 μεταπτυχιακό	Ειδική αγωγή	Όχι
Σ4	Γυναίκα	45	ΠΕ70	20	Πτυχίο ΠΤΔΕ	Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ειδική αγωγή	Όχι
Σ5	Γυναίκα	49	ΠΕ70	22	1 μεταπτυχιακό	Επιμόρφωση ΕΚΔΑ για διοίκηση, Ειδική Αγωγή, Συστημική Ψυχολογία	1 έτος ως διευθύντρια
Σ6	Γυναίκα	33	ΠΕ70	7	1 μεταπτυχιακό, 2 ^ο πτυχίο	Ειδική αγωγή, Ψυχολογία, ΤΠΕ	3 έτη ως προϊσταμένη

Σ7	Άνδρας	34	ΠΕ70	8	1 μεταπτυχιακό	Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοορίστους,Ειδική αγωγή, ΤΠΕ Α΄ επιπέδου	Όχι
Σ8	Άνδρας	41	ΠΕ86	12	1 μεταπτυχιακό	ΤΠΕ, Ειδική Αγωγή, διάφορες του ΙΕΠ	Όχι
Σ9	Άνδρας	34	ΠΕ70	10	1 μεταπτυχιακό	Διαπολιτισμική αγωγή	1 έτος προϊστάμενος στο παρελθόν
Σ10	Γυναίκα	39	ΠΕ06	7	1 μεταπτυχιακό	Ειδική αγωγή	Όχι

Έτσι, με βάση το φύλο συμμετείχαν 6 γυναίκες και 4 άνδρες εκπαιδευτικοί. Σε σχέση με την ηλικία καλύπτεται ένα εύρος από 28 έως 49 ετών. Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, πήραν μέρος 6 δάσκαλοι γενικής αγωγής, 1 δάσκαλος ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης, 1 νηπιαγωγός, 1 εκπαιδευτικός πληροφορικής και 1 εκπαιδευτικός αγγλικής φιλολογίας. Σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας καλύπτεται ένα εύρος 4 έως 22 χρόνια, ενώ ως προς το εργασιακό καθεστώς 7 ήταν μόνιμοι/ες και 3 ήταν αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί. Ακόμη, σε σχέση με την κατοχή θέσης ευθύνης, συμμετείχε 1 διευθύντρια, 1 προϊσταμένη, ενώ 2 άτομα είχαν στο παρελθόν ασκήσει καθήκοντα προϊσταμένου/ης. Επιπλέον, ένας συμμετέχων είναι εκλεγμένος σε εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό όργανο. Τέλος, 3 συμμετέχουσες παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική, ορισμένοι/ες έχουν μια σχετική γνώση πάνω σ' αυτή κι άλλοι/ες καθόλου.

4.4. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι απαραίτητη για την επιτυχία κάθε έρευνας και σχετίζεται με ποικίλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων οι πηγές άντλησης των

δεδομένων, που έχει ο ερευνητής στη διάθεσή του, η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές καθώς και η εξοικείωσή του ερευνητή με τη συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία. Σημαντικός επίσης παράγοντας είναι ο διαθέσιμος χρόνος και οι οικονομικές δυνατότητες του ερευνητή.

Η έρευνα αυτή ανήκει στα ευέλικτα (ποιοτικά) ερευνητικά σχέδια, καθώς ενδιαφέρεται για τον πραγματικό κόσμο που συμβαίνουν τα γεγονότα και επικεντρώνεται στις απόψεις και την εις βάθος κατανόηση του ζητήματος από τους συμμετέχοντες (Πεδιαδίτης, 2009). Η ποιοτική έρευνα έχει υποκειμενική βαρύτητα στις ατομικές ερμηνείες των γεγονότων και δίνεται έμφαση στις διαδικασίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες της ζωής. Συλλέγονται δεδομένα, παρατηρήσεις και διενεργείται η συνέντευξη σε βάθος. Εκτός από αυτό, υπάρχει ευελιξία στο στάδιο του σχεδιασμού. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης που στηρίζεται σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής οι οποίες εξετάζουν ένα ατομικό ή κοινωνικό ζήτημα (Creswell, 2011).

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η διεξαγωγή της έρευνας περιλάμβανε ερωτήσεις που είχαν εγκριθεί από τον επόπτη καθηγητή. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις δια ζώσης. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν σύντομη και διαρκούσε από 10 μέχρι 20 περίπου λεπτά. Οι ερωτήσεις προέκυψαν μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και σχετίζονταν με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα (παράρτημα).

4.5. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε, αφού σχεδιάστηκε το εργαλείο της συνέντευξης, που ήταν ημιδομημένη και υπήρχε η δυνατότητα για συμπληρωματικές ερωτήσεις για περαιτέρω συλλογή δεδομένων από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από 14 Νοεμβρίου 2023 έως 22 Νοεμβρίου 2023. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, ενώ οι υπόλοιπες τηλεφωνικώς με τα υποκείμενα της έρευνας. Οι δια συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρους που είχαν επιλεγεί με κριτήριο την ησυχία, για να εξασφαλιστεί η διαδικασία της συνέντευξης. Δεν χρειάστηκε να δοθεί άδεια από πρόσωπο ή φορέα για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, αφού τα υποκείμενα της έρευνας έρχονταν σε απευθείας συνεννόηση με τον ερευνητή. Ο ερευνητής, πριν την έναρξη της συνέντευξης, ενημέρωνε τα υποκείμενα για την ηχογράφηση των δεδομένων και τη δυνατότητα να δώσει οποιαδήποτε διευκρίνιση, έτσι ώστε να είναι απολύτως κατανοητές οι ερωτήσεις. Η

ηχογράφηση έγινε με τη χρήση κινητού τηλεφώνου για την καταγραφή της συνέντευξης, αλλά και μετά για την απομαγνητοφώνηση. Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος στα υποκείμενα, για να απαντήσουν και επανάφερε τη συζήτηση όποτε οι ερωτώμενοι ξέφευγαν από τη διαδικασία. Τέλος, το πρωτόκολλο της συνέντευξης με τις ερωτήσεις ήταν εκτυπωμένο και είχε δοθεί σε όλα τα ερευνητικά υποκείμενα.

4.6. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ & ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης της παρούσας εργασίας προέκυψε από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, αλλά και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συγκεκριμένα, στο πρωτόκολλο αποτυπώθηκαν ερωτήσεις, για να συλλεχθούν τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Έπειτα, οι άξονες συζήτησης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα αποτυπώθηκαν με ερωτήσεις ως εξής: α) με ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πολιτική και πώς αυτή επηρεάζει το έργο και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, β) με ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων και πώς η μία επηρεάζει την άλλη, γ) με ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό αμφισβήτησης εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών και δ) με ερωτήσεις σχετικά με τις θέσεις και τη δυνατότητα συμβολής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια για επιλογή εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες και φύλου καλύπτοντας το ηλικιακό εύρος, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας ή το εργασιακό καθεστώς (αναπληρωτές, μόνιμοι), όπως και την κατοχή ή μη θέσης ευθύνης. Επίσης, κριτήριο επιλογής εκπαιδευτικών ήταν και η γνώση ή μη του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτό έγινε, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ο ερευνητής δεν ανέφερε τις προσωπικές του ιδέες ή αντιλήψεις και σε καμία περίπτωση δεν έγινε προσπάθεια να αλιευθούν απαντήσεις. Πρωταρχικό μέλημα του ήταν η καθοδήγηση της διαδικασίας. Οι αρχικές τοποθετήσεις του ερευνητή, καθώς και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου χρειάστηκαν, έγιναν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και ελαχιστοποιήθηκαν τυχόν παρανοήσεις (Creswell, 2011).

4.7. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη θεματική ποιοτική ανάλυση δεδομένων, όπως προτείνεται από τον Τσιώλη (2018). Αρχικά, έγινε απομαγνητοφώνηση των

συνεντεύξεων. Μετά, έγινε προσεκτική ανάγνωση των κειμένων από τον ερευνητή. Εντοπίστηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών και ομαδοποιήθηκαν βάση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των πληροφοριών για την καλύτερη ερμηνεία και κατανόηση τους. Με άλλα λόγια, σε κάθε απάντηση δόθηκε μια σύντομη περιγραφή, ο κωδικός. Σε επόμενο βήμα, παρατηρήθηκαν οι κωδικοί, ώστε να εντοπιστούν τα θεματικά μοτίβα, που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα κι έτσι από τους κωδικούς έγινε η μετάβαση στα θέματα. Στα θέματα δόθηκαν ονόματα, αφού προηγουμένως επανεξετάστηκαν, για να οριστικοποιηθούν. Τέλος, υπάρχει έκθεση των ευρημάτων με συγκεκριμένα αποσπάσματα που τεκμηριώνουν τα ευρήματα. Αξίζει να τονιστεί πως για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και των αποσπασμάτων που χρησιμοποιούνται, αυτοί/ες αναφέρονται ως Σ1 έως Σ10, ανάλογα τη σειρά διεξαγωγής της συνέντευξης.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο υποκεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση των δεδομένων, όπως αυτά αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων, που περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

5.1.1. Βαθμός κατανόησης εκπαιδευτικής πολιτικής

Αρχικά, σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα φαίνεται να κατανοούν ιδιαίτερα ικανοποιητικά την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ένα σύνολο ενεργειών, αποφάσεων και κανόνων που σκοπό έχουν να αναπτυχθούν δράσεις και λειτουργίες στον χώρο της εκπαίδευσης με βάση τους στόχους, που έχουν τεθεί. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν και αναφέρουν τη στενή σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το κράτος γενικά και το υπουργείο Παιδείας ειδικά, φανερώνοντας ακριβώς αυτόν τον τρόπο διαχείρισης και οργάνωσης στα εκπαιδευτικά θέματα της χώρας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ2: *«Θεωρώ ότι είναι η πολιτική που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία, στις μονάδες εκπαίδευσης και τα λοιπά.»*

Σ5: *«Λοιπόν, εκπαιδευτική πολιτική είναι γενικά η πολιτική που ακολουθεί κάθε κυβέρνηση, να πούμε, κάθε υπουργός παιδείας σε σχέση με τις αποφάσεις πρέπει να λάβει για τον τομέα της εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα.»*

Σ9: *«Ως το σύνολο των δράσεων για την οργάνωση και λειτουργία των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης της χώρας, της Α/Βάθμιας, Β/Βάθμιας και τα λοιπά.»*

Σ10: *«Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών, των επιλογών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.»*

Βέβαια, μία συμμετέχουσα φαίνεται να μην έχει κατανοήσει ακριβώς την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής αποδίδοντας της ένα γενικό νόημα και ως κάτι που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: *«Ως μία έννοια πάρα πολύ σημαντική, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι ενημερωμένοι πάνω σε αυτό το κομμάτι, καθώς μας αφορά άμεσα.»*

5.1.2. Σχέση εκπαιδευτικού – εκπαιδευτικής πολιτικής και ρόλος εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό ότι η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει άμεσα την καθημερινότητα τους στον επαγγελματικό τους χώρο και στον τρόπο που λειτουργούν οι σχολικές μονάδες σε μια σειρά από τομείς, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά αντικείμενα, ζητήματα πρόσληψης και διορισμού προσωπικού, εργασιακών δικαιωμάτων και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διδακτικών εγχειριδίων, διδακτικές μεθόδους, καινοτόμα προγράμματα ή ζητήματα μαθητών. Τονίζεται ο συγκεντρωτικός και περιοριστικός χαρακτήρας της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως σε κεντρικό επίπεδο, ερήμην των εκπαιδευτικών πολλές φορές, και διαχέονται οριζόντια και ενιαία σε όλες τις σχολικές μονάδες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα αντιστοίχως, μέσω κανόνων, εγκυκλίων ή γενικότερα κατευθυντήριων οδηγιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ2: *«Νομίζω ότι στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική είναι αρκετά περιοριστική, όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ τουλάχιστον, γιατί είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο που δεν αφήνει αρκετές ελευθερίες στον εκπαιδευτικό. (...) Συγκεντρωτική, ναι. Οι εντολές έρχονται από το υπουργείο, από τις επάνω βαθμίδες, οπότε στην ουσία δεν αφήνει και αρκετές ελευθερίες στον εκπαιδευτικό για να εφαρμόσει δικές του μεθόδους και τρόπους εκπαίδευσης.»*

Σ3: *«Σίγουρα υπάρχουν κανόνες, νόμοι που ορίζονται από το κράτος για την εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να την ακολουθούν όλοι οι δάσκαλοι ανεξάρτητα την ειδικότητα τους. (...) εφόσον υπάρχει αυτό το πλαίσιο, πρέπει και εγώ να λειτουργώ εντός αυτού του πλαισίου ακολουθώντας τους κανόνες, το εκπαιδευτικό δίκαιο, τέλος πάντων. Εννοείται ότι αυτό έχει περιορισμούς.»*

Σ4: *«Σαφέστατα και μας επηρεάζει, καθώς υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα και ορισμένοι κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσουμε*

και από τη στιγμή που το σχολείο και η διοίκηση του σχολείου και η προϊσταμένη μας τις ακολουθούνται και μας τις επιβάλλουν μέσω εγκυκλίων, σαφέστατα, επηρεαζόμαστε και εμείς στην καθημερινότητά μας.»

Μάλιστα, δύο συμμετέχουσες, που έχουν και θέση ευθύνης σε σχολικές μονάδες, αναφέρουν το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι μακροπρόθεσμη, αφού αλλάζει συνεχώς, ακόμα και με κυβερνητική αλλαγή στο πρόσωπο του/της υπουργού, και ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στη χάραξη πολιτικής, αφού συνεχίζεται μια συγκεκριμένη πολιτική στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ5: *«...Στην πραγματικότητα, όμως, θεωρώ ότι το μόνο πρόβλημα, που θεωρώ εγώ, είναι ότι δεν υπάρχει μία εκπαιδευτική πολιτική η οποία να συνεχίζεται και να υπάρχει μία ροή και μία συνέχεια, τέλος πάντων, και κάθε υπουργός παιδείας ακολουθεί ένα δικό του μονοπάτι, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, το οποίο πολλές φορές είναι μοναχικό.»*

Σ6: *«Λοιπόν έχει παγιωθεί και η αλήθεια είναι ότι δεν βλέπουμε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις, ενώ γίνεται μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης γενικότερα με την εναλλαγή και των κυβερνήσεων και των πολιτικών, θεωρώ ότι συνεχίζεται μία συγκεκριμένη πολιτική, μία συγκεκριμένη τακτική και δεν έχουμε ρηζικέλευθες αλλαγές τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια...».*

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο όλοι/ες σχεδόν οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι ο ρόλος τους στο πλαίσιο διαμόρφωσης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι καθαρά εκτελεστικός και διεκπαιρευτικός, που εφαρμόζουν τα καθήκοντα που απορρέουν από τους κανόνες και τη νομοθεσία, αλλά νιώθουν ότι δεν έχουν λόγο στη διαμόρφωση πολιτικής σε ζητήματα που τους/τις αφορούν και ότι τους επιβάλλονται εντολές άνωθεν. Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι πολύ συγκεκριμένη και δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας ή αυτονομίας για να κινηθούν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, μια ενδιαφέρουσα άποψη μιας συμμετέχουσας είναι το γεγονός πως συσχετίζει τον αδύναμο ρόλο των εκπαιδευτικών με τη δύναμη των συνδικαλιστικών οργανώσεων, που είτε δεν λαμβάνονται υπόψη από τις κυβερνήσεις είτε απώλεσαν τον διεκδικητικό τους χαρακτήρα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: *«Σαν εκπαιδευτικό το υπουργείο δεν με ρωτάει. Μας επιβάλλει να κάνουμε πράγματα, πράγμα που εμένα αυτό προσωπικά δεν μου αρέσει και*

προσπαθώ να βρω διεξόδους με σύμφωνα με νόμους και αυτά, έτσι ώστε να είμαι καλυμμένη και να κάνω αυτά που μπορώ μιας και δεν υπάρχει χρόνος για όλα αυτά που μας ζητάνε να κάνουμε μέσα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.»

Σ2: «Στην ουσία, περισσότερο εφαρμόζουμε παρά έχουμε την ελευθερία να δράσουμε αυτόνομα και να επιλέξουμε εμείς τον τρόπο, ας πούμε τα βιβλία που θέλαμε να χρησιμοποιήσουμε μέσα στην τάξη ή κάποιο άλλο υλικό πέρα από αυτό που μας δίνει το Υπουργείο Παιδείας.»

Σ4: «Αυτή τη στιγμή θεωρώ ότι είναι ανύπαρκτος, γιατί δεν έχουμε λόγο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής...»

Σ5: «Λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί είχαν τουλάχιστον στο παρελθόν μία μεγάλη συνδικαλιστική δύναμη η οποία θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια φθίνει. Δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Επομένως και οι κυβερνήσεις είτε δεν θέλουν να λάβουν υπόψη τους τους συνδικαλιστές μας, τέλος πάντων, τους εκπροσώπους μας, ή εκείνοι που δεν είναι πάρα πολύ διεκδικητικοί όσο στο παρελθόν.»

Σ6: «Ουσιαστικά, εκτελεστικός, διεκπαιρευτικός, ξεκάθαρα. Δεν υπάρχει πρωτοβουλία σε επίπεδο σχολείου ή ηγεσίας κάθε σχολείου. Δεν υπάρχει αυτονομία, δηλαδή, σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα. Η κεντρική πολιτική είναι πολύ συγκεκριμένη, δίνονται κάποιες κατευθύνσεις και ακολουθούμε τους νόμους, τις εγκυκλίους, τα ΦΕΚ.»

Σ9: «Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν σημαίνων ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δυστυχώς, η γνώμη τους δε λαμβάνεται σχεδόν ποτέ υπόψη στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.»

Ωστόσο, υπάρχουν κι απόψεις συμμετεχόντων/ουσών που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλουν μέσα από το έργο τους στη χάραξη της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού είναι καίρια μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των σχολικών μονάδων ειδικότερα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ7: «Οι εκπαιδευτικοί, θεωρώ, ότι με το δικό τους λιθαράκι συμβάλλουν στο κεντρικό επίπεδο, γιατί ουσιαστικά η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι το

σύνολο των ενεργειών που γίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό σύστημα. (...) Ναι, σίγουρα, ξεκάθαρα και το έργο τους συμβάλλει, σίγουρα.»

Σ10: *«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολύ σημαντικός και καίριος ως μέλος ενός ζωντανού οργανισμού όπως είναι το σχολείο.»*

Επομένως, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρχικά, θέλουν να ενημερώνονται και να ερωτούνται για διοικητικά ζητήματα, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων, στο είδος και στο περιεχόμενο των επιμορφώσεων, σε προγράμματα ή έρευνες ή να λαμβάνονται υπόψη οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και επίσης να παρεμβαίνουν σε θέματα που τους αφορούν είτε μέσω συμμετοχής σε συμβουλευτικά όργανα, επιτροπές και φορείς είτε μέσω ηλεκτρονικής διαβούλευσης, αφού γνωρίζουν τις ανάγκες των σχολείων, των μαθητών/τριών και διαθέτουν και διδακτική εμπειρία. Επιπλέον, μια συμμετέχουσα όντας προϊστάμενη τοποθετεί το ζήτημα σε μια άλλη διάσταση βάζοντας στο επίκεντρο τον διευθυντή/προϊστάμενο ως ηγέτη, που θα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο και να ακούγεται η φωνή του. Τέλος, μια άλλη συμμετέχουσα υποστηρίζει πως η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι αποτέλεσμα όλων των κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: *«Θα ήθελα να έχω άποψη όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική...»*

Σ3: *«Θα προτιμούσα να ερωτηθώ και για θέματα διοικητικά, θέματα που δεν έχω ερωτηθεί, να μπορούσα να ρυθμίσω και εγώ ορισμένα θέματα πάνω στη δουλειά μου και πιο συγκεκριμένα στο τμήμα ένταξης...»*

Σ6: *«Λέγοντας ότι θέλουμε έναν προϊστάμενο, έναν διευθυντή, ηγέτη θα ήθελα να υπάρχει ένα βήμα μεγαλύτερο, που να κάνουμε και εμείς στις προτάσεις, οι οποίες να επαφίενται στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, γιατί τώρα ουσιαστικά ικανοποιούμε ανάγκες του μέσου όρου...»*

Σ8: *«Ιδανικά, θα ήθελα να έχω έναν πιο ενεργό και επιδραστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτός ο ρόλος θα μπορούσε να περιλαμβάνει: μέλος σε επιτροπές ή συμβουλευτικά όργανα, ενεργό συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, εκπρόσωπος εκπαιδευτικών σε φόρα,*

συμμετοχή σε ερευνητικές μελέτες, συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στους φορείς & στους εκπαιδευτικούς»

Σ9: *«Θα έπρεπε τόσο μέσω ηλεκτρονικής διαβούλευσης όσο και μέσω των συνδικαλιστικών φορέων η γνώμη όλων των εκπαιδευτικών να είναι η βάση για τη διαμόρφωση μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από κάτω προς τα πάνω.»*

Σ10: *«Σε μια δημοκρατική πολιτεία η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι προϊόν όλων των κοινωνικών ομάδων (Πολιτεία, Τοπική αυτοδιοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς, κτλ) που έχουν συμφέροντα στην εκπαίδευση. Συνεπώς θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη πιο ενεργά, σοβαρά και να μην απαξιώνεται.»*

5.1.3. Σχέση κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής & εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχ. μονάδων

Αναφορικά με την σχέση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων, οι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες διαπιστώνουν την άμεση και σημαντική επίδραση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων, αφού η πρώτη ορίζει το γενικό πλαίσιο μέσω οδηγιών και κανόνων, που θα πρέπει να ακολουθούν οι σχολικές μονάδες. Επίσης, αυτή η επίδραση εκφράζεται μέσω της χρηματοδότησης, τον τρόπο διάθεσης και κατανομής των πόρων, της παροχής υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και του ενιαίου και αυστηρά δομημένου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων. Μάλιστα, πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν την αίσθηση της επιβολής πραγμάτων, της έντονης γραφειοκρατίας, που πνίγει την δημιουργικότητα, αλλά και την έλλειψη διαφοροποίησης της κεντρικής πολιτικής για ιδιαίτερες ανάγκες ή αντιξοότητες σε τοπικό επίπεδο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ2: *«Είναι όλα καθορισμένα. Υπάρχει γραφειοκρατία η οποία πρέπει να εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο, το οποίο βέβαια διαφέρει από τόπο σε τόπο. Δεν έχουμε όλοι όλα τα σχολεία τις ίδιες ανάγκες. Παρόλα αυτά από το υπουργείο και γενικότερα από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπιζόμαστε με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να διαχωρίζει ανάγκες. Όλα ενιαία.»*

Σ4: *«Επηρεαζόμαστε, γιατί υπάρχουν εγκύκλιοι και υπάρχουν αποφάσεις, τις οποίες θα πρέπει να τις ακολουθούμε. Επίσης, υπάρχει φοβερή γραφειοκρατία βλέποντας και από τους διευθυντές και από τους υποδιευθυντές και αναλώνεται όλη η σχολική ομάδα και σχολική κοινότητα σε αυτό και στην ουσία χάνουμε την ουσία της εκπαίδευσης και των θεμάτων των σοβαρών που υπάρχουν.»*

Σ7: *«Σίγουρα, ο άξονας και η πορεία που θα δοθεί από την κεντρική κρατική πολιτική θα επηρεάσει τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, γιατί θα καθορίσει κάποια κριτήρια για τη διαμόρφωση συνθηκών που βοηθούν την εκπαίδευση.»*

Σ9: *«Την επηρεάζει αρχικά με τα κονδύλια τα οποία μεταφέρονται στις σχολικές μονάδες και επηρεάζουν την υλικοτεχνική υποδομή. Επίσης, με το πολύ αυστηρά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε μάθημα που αφήνει ελάχιστα περιθώρια ελιγμών ή και με τον προσανατολισμό προς τις εξετάσεις, οπότε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται στο πως θα καταφέρουν οι μαθητές να επιτύχουν εκεί.»*

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συγκλίνουν στο γεγονός ότι υπάρχει μικρό ως καθόλου περιθώριο αυτονομίας και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες. Επιδιώκουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και αυτό το περιθώριο αυτονομίας το τοποθετούν στο παιδαγωγικό – διδακτικό κομμάτι, καθώς τα άλλα ζητήματα είναι για αυτούς/ες αρκετά δεσμευτικά με την εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου αλλά και ενός φόβου που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τα πλεονεκτήματα είναι περισσότερα, όταν η σχολική μονάδα ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, όπως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι στόχοι ανταποκρίνονται με βάση τα χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού, του διδακτικού προσωπικού και κάθε σχολείου, λαμβάνονται και εφαρμόζονται αποφάσεις, που είναι κτήμα όλων των εμπλεκόμενων, έχουμε αυξημένη συμμετοχή και ανταπόκριση, ενισχύεται ο παιδαγωγικός και κοινωνικός χαρακτήρας και το άνοιγμα των σχολείων. Από τη άλλη,

οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ορισμένους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως έλλειψη ομοιομορφίας και ισότητας δημιουργώντας σχολεία πολλών ταχυτήτων και ανταγωνισμού μεταξύ τους, δυσκολία στην εξασφάλιση ποιότητας, κίνδυνος ασυδοσίας και μη ελέγχου ή απομόνωσης σχολικών μονάδων και ακόμη η εσωτερική πολιτική να έρχεται σε αντίθεση με την κεντρική πολιτική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: *«Υπάρχει αυτή η επιλογή στους εκπαιδευτικούς το να διαμορφώσουν αυτόνομη εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική.(...) Πλεονέκτημα είναι ότι ακούγονται οι φωνές όλων...»*

Σ2: *«Όχι ξεκάθαρα αυτόνομη, αλλά θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερες ελευθερίες... Τώρα από τη στιγμή που οι κανόνες και οι όροι, τέλος πάντων, είναι καθορισμένοι και ξεκάθαροι, δεν μπορούμε να το κάνουμε, οπότε τα παιδιά στερούνται κάποιων ίσως έξτρα δραστηριοτήτων ή εμπειριών που θα μπορούσαν να έχουν.(...) Ναι, θα μπορούσαν να ξεφύγουνε πολύ εύκολα τα πράγματα. Ισχύει αυτό που λέτε. Για μένα το ιδανικό θα ήτανε ένα μέτρο, να υπάρχουν κάποιες κεντρικές οδηγίες του Υπουργείου και μετά το κάθε σχολείο αναλόγως να μπορούσε κάπως να αλλάξει, να διαμορφώσει, να εφαρμόσει τέλος πάντων ό, τι το ίδιο έχει ανάγκη. Και αυτό όχι ο διευθυντής μόνος του ή προϊστάμενος μόνος του, αλλά σαν σύλλογος.»*

Σ4: *«Έχει ένα τέτοιο περιθώριο. Απλά υπάρχει έτσι ένας φόβος τα τελευταία χρόνια πιο έντονος, πιστεύω, με αποτέλεσμα να μην είμαστε αυτόνομοι, ενώ έχουμε τη δυνατότητα να είμαστε αυτόνομοι, τουλάχιστον στο σχολείο που είμαι εγώ, δεν χρήζουν, δεν χρήζουμε του δικαιώματος της αυτονομίας μας, δηλαδή ακολουθούμε γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και αυτά που λέει η Πρωτοβάθμια. Δεν είμαστε ευέλικτοι. (...)Αν διαμορφώσουν εκπαιδευτική πολιτική οι μονάδες, θα μπορέσει να λειτουργήσει καλύτερα στο παιδαγωγικό κομμάτι αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό κομμάτι (...)ίσως να υπάρξει και ασυδοσία και να γίνουν κάποια λάθη και οι γονείς ενδεχομένως να μην καταλάβουν τα όρια...»*

Σ5: «Σαφώς, επηρεάζει, όσο σε ένα βαθμό, τέλος πάντων, γιατί ευτυχώς ακόμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν μες στην τάξη τους να δουλέψουν, όπως εκείνοι επιθυμούν και να παράγουν το έργο που αυτοί θεωρούν πως ταιριάζει σε κάθε ομάδα που έχουν απέναντί τους, σε κάθε ομάδα παιδιών.(...) Όχι, μόνο στο εκπαιδευτικό. Τα υπόλοιπα είναι πολύ δεσμευτικά...»

Σ6: «Σε πολύ μικρό βαθμό. Μπορεί ουσιαστικά να δημιουργήσει έτσι ένα συγκεκριμένο κλίμα, μία συγκεκριμένη τάση, γιατί, Okay, κάποια σχολεία έχουν πολύ δομημένο χαρακτήρα αλλά δεν διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό, θεωρώ, το ένα σχολείο από το άλλο. Είναι πολύ συγκεκριμένα τα όριά μας αφήνουν, έτσι ώστε να μπορέσουμε να έχουμε μία διαφορετική αντιμετώπιση και της μαθησιακής διαδικασίας και των παιδιών και των γονέων και όλων όσων, ουσιαστικά, έχουν να κάνουν με το κομμάτι της σχολικής ζωής. (...) Θεωρώ πως είναι περισσότερα τα πλεονεκτήματα απ' τα μειονεκτήματα, γιατί ακριβώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες της δεδομένης σχολικής μονάδας, οπότε κρίνοντας τι χρειάζεται και τι όχι, επεμβαίνεις, παρεμβαίνεις και πέφτουν τα φώτα εκεί και η πολιτική εφαρμόζεται βάσει των ιδιαίτερων αναγκών αυτών, οπότε, θεωρώ, ότι επιτυγχάνεις καλύτερα τους στόχους τους ιδιαίτερους και τους πιο συγκεκριμένους του σχολείου. Το μειονέκτημα είναι σε επίπεδο κεντρικής διαχείρισης, ότι δεν θα μπορεί να υπάρχει έτσι σαφής εικόνα κεντρικά του τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο, αν ο καθένας αναλαμβάνει και κάτι διαφορετικό και προσπαθεί να προαγάγει το σχολείο του προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, αυτό.»

Σ9: «Κοιτάζτε, το κράτος θεσμοθετεί μια κεντρική εκπαιδευτική πολιτική που ισχύει για όλα τα σχολεία της επικράτειας. Από εκεί και πέρα με βάση αυτό το δεδομένο οι σχολικές μονάδες πρέπει να μπορούν να ασκούν στη βάση πάντα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και της περιοχής. Αυτό στις μέρες μας δεν είναι εύκολα εφικτό. Θα έπρεπε η σχολική μονάδα να μπορεί να αναπροσαρμόζει τόσο τα εγχειρίδια όσο και το πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της και τα χαρακτηριστικά των

μαθητών της. Οι θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές καθιστούν κάτι τέτοιο απαραίτητο.

Αρχικά, γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους και μπορούν να τις καλύψουν καλύτερα. (...) Μπορούν να αναπτύξουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές χωρίς τον βραχνά του κεντρικού ελέγχου. Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να ασκηθούν πολιτικές μη κατάλληλες που θα δημιουργήσουν σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων που δε θα δίνουν τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.»

Σ10: «Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα περιθώρια αυτονομίας και διαφοροποίησης της εσωτερικής πολιτικής στο σχολείο σε σχέση με αυτά που θέτει η κεντρική διοίκηση, είναι ελάχιστα. (...) Να έρθει σε αντίθεση με την κεντρικά διαμορφωμένη εκπαιδευτική πολιτική και να δημιουργηθεί πρόβλημα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.»

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών, στο πλαίσιο πάντα της σχέσης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων, θεωρεί πως η δεύτερη δεν μπορεί να επηρεάσει τόσο εύκολα την πρώτη. Αυτό το δικαιολογεί με το γεγονός ότι δεν υπάρχει κατάλληλος μηχανισμός ή είναι σε πρώιμο επίπεδο, για να υπάρξει ανατροφοδότηση από την βάση ή ηθελημένα δεν λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικοί από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Μάλιστα, συμμετέχοντες/ουσες αναδεικνύουν το ζήτημα της ιδιότητας των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής, που δεν διαθέτουν διδακτική εμπειρία, της ασυνέχειας σε κεντρικό νομοθετικό επίπεδο, ενώ ενδιαφέρουσα είναι άποψη ορισμένων που κάνουν λόγο για την επιρροή που παίζουν ή όχι ενδεχομένως μεγάλα σχολικά συγκροτήματα της πόλης από αντίστοιχα ολιγοθέσια σε απομακρυσμένες περιοχές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: «Δεν μπορεί να επηρεάσει την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. (...) αυτοί που τα γράφουν δεν είναι καν εκπαιδευτικοί και δεν έχουν μπει καν στην τάξη, οπότε δεν έχουν τη γνώση της πραγματικότητας.»

Σ2: «Δεν νομίζω ότι το υπουργείο (γέλια) επηρεάζεται τόσο εύκολα για να αλλάξει η εκπαιδευτική πολιτική (γέλια), δηλαδή θεωρώ ότι αυτό θα

μπορούσε ίσως να επηρεάσει κάπως μόνο από μεγάλα σχολεία σε μεγάλες πόλεις, τα οποία όμως θεωρώ ότι επειδή λόγω του όγκου των μαθητών και των εκπαιδευτικών που υπάρχουν η πιο καλά δομημένη πολιτική τους είναι πιο εύκολη...»

Σ3: «Δυστυχώς όχι, γιατί δεν πάμε από ποτέ από το ειδικό στο γενικό, δυστυχώς, που θα έπρεπε, αλλά πάμε από, η λογική στην Ελλάδα τουλάχιστον, από το γενικό στο ειδικό.»

Σ5: «Πιστεύω ότι ακόμα και να ακούγονται, αυτό είναι σε πάρα πολύ μικρό βαθμό, προς το παρόν. Δεν ξέρω, εάν δηλαδή αν ποτέ μπορούσε να υπήρχε μια ανατροφοδότηση από το υπουργείο, να ζητούσε το Υπουργείο μία ανατροφοδότηση από κάθε σχολική μονάδα. Αυτό θα μπορούσε να γίνει βέβαια, τώρα δεν ξέρω με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.(...) Όπως γίνεται τώρα πιστεύω ότι είναι πραγματικά σε πρώιμο στάδιο, άκυρες προς το παρόν.»

Σ9: «Θα έπρεπε να την επηρεάσει σημαντικά. Θετικές πρωτοβουλίες θα έπρεπε να διαχέονται σε όλες τις σχολικές μονάδες και να γίνονται μέρος της εθνικής πολιτικής. Στην πράξη αυτό δεν ισχύει. Κάθε υπουργός, ακόμη και της ίδιας κυβέρνησης, διαλύει ότι χτίσανε οι προηγούμενοι για να φτιάξει τη δικιά του εκπαιδευτική πολιτική και να αφήσει το στίγμα του. Για αυτό εδώ και δύο αιώνες ζούμε αυτό το ράβε ξήλωνε.»

Ωστόσο, παρουσιάζεται και η άποψη λίγων συμμετεχόντων/ουσών που αναφέρουν πως η εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων επηρεάζεται από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ7: «Θεωρώ ότι μπορεί να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό σε κεντρικό επίπεδο, ανάλογα βέβαια και μ' αυτό που είπαμε πριν, με την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των ανθρώπων, των παιδιών που αποτελούν το μαθητικό πληθυσμό και να δώσει ίσως και ιδέες καινούργιες και καινούργιες πρακτικές για την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική.»

Σ10: *«Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διαμορφώσει ή να επηρεάσει την κεντρικά ορισμένη εκπαιδευτική πολιτική σε μεγάλο βαθμό, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται η εμπειρία και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, η εισαγωγή καινοτομιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και τον προγραμματισμό.»*

5.1.4. Βαθμός διαφωνίας/αμφισβήτησης & αντίδρασης

Στο ζήτημα της διαφωνίας ή αμφισβήτησης πτυχών της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να έχουν εκφράσει διαφωνίες, κυρίως στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο άλλωστε είναι ένα ζήτημα που ταλανίζει ποικιλοτρόπως το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ακόμη, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν πως λειτουργούν στο πλαίσιο του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα και οφείλουν να ακολουθούν τους κανόνες και τη νομοθεσία, τα περιθώρια αντίδρασης τους είναι μικρά. Συγκεκριμένα, κάποιος/ες κρίνουν ανά περίπτωση, εκφράζουν τη διαφωνία τους εντός συλλόγου διδασκόντων/ουσών και επιχειρούν να πείσουν τους/τις συναδέλφους, προβαίνουν σε απεργία-αποχή, που έχει την κάλυψη και την στήριξη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, ή τροποποιούν/αλλάζουν έμμεσα νομοθετικά κείμενα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τα προσαρμόζουν στις δικές τους δυνατότητες. Μάλιστα, πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν διστάζουν να εκδηλώσουν τον φόβο από τις απειλές στελεχών εκπαίδευσης, σε περίπτωση που δεν εφαρμόσουν κάποιο κομμάτι εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα αποτελεί η άποψη ενός συμμετέχοντα, που είναι εκλεγμένος σε εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό όργανο, που προσπαθεί είτε σε επίπεδο ηλεκτρονικής διαβούλευσης νομοσχεδίων, είτε παρεμβάσεων στον τύπο ή στα συνδικαλιστικά όργανα να εκφράσει τις διαφωνίες τόσο του ίδιου όσο και του κλάδου, που εκπροσωπεί, αλλά και να προτείνει σοβαρές εναλλακτικές θέσεις για εκπαιδευτικά θέματα. Παράλληλα, αναδεικνύει τον πολιτικό χαρακτήρα και της εκπαίδευσης και των αγώνων που χρειάζονται, για να επέλθει η αλλαγή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: *«Εγώ προσωπικά έχω διαφωνήσει με την αξιολόγηση, καθώς δεν θεωρώ κατάλληλο το συγκεκριμένο τρόπο, τον οποίο αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και αυτό που έχω κάνει εγώ είναι απεργία-αποχή από την αξιολόγηση...»*

Σ2: «Ναι, έχει τύχει αρκετές φορές να διαφωνήσω με κάποια εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου, πιο πρόσφατα την αξιολόγηση (γέλιο). Ευτυχώς στο δικό μου το κομμάτι υπάρχει στήριξη από την διδασκαλική ομοσπονδία, οπότε έχω την εναλλακτική να απεργήσω και να μη συμμετέχω σε αυτή, προς το παρόν, γιατί στο μέλλον δεν ξέρω τι θα γίνει. (...)Γενικότερα κρίνω αναλόγως την περίπτωση, αν δω και μετά από συζητήσεις με συναδέλφους ότι κάπου κάνω λάθος ή θα μπορούσα να το δω με κάποιον διαφορετικό τρόπο θα ακολουθήσω. (...)μόνο στο κομμάτι της διδασκαλίας αν κάτι θεωρώ ότι είναι πολύ δομημένο και εγώ θέλω λίγο να αλλάξω τη διδασκαλία μου θα βρω έναν έμμεσο τρόπο όχι ξεκάθαρα κατά του υπουργείου αλλά όχι, λίγο κάπως να προσθέσω, να αφαιρέσω.»

Σ4: «Εγώ, η αλήθεια είναι, ότι διαφωνώ με κάποια πράγματα. Πέρα από το να πω τη γνώμη μου στο σύλλογο και το να κάνω ενδεχομένως κάποια απεργία που υπάρχει οργανωμένη, δεν έχω κάνει κάτι άλλο.(...) υπάρχει αυτό: ότι είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι, άρα θα πρέπει να υπακούμε τις εντολές και όλα αυτά που λέει το υπουργείο και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ακόμα και αν διαφωνούμε και μπορεί οι συνάδελφοι αυτό να το αμφισβητούν, όμως οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων αυτή τη στιγμή θέλοντας να κρατήσουν τις θέσεις τους (;) θέλοντας να ανελιχθούν ακόμα παραπάνω (;) προσπαθούν να σου επιβάλλουν...»

Σ7: «Θεωρώ γενικά ότι υπάρχουνε σημεία, τα οποία χρήζουν βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και σίγουρα δεν συμφωνώ με όλες τις προτάσεις που υπάρχουν για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.(...) Σίγουρα πρέπει να υπάρχουν όρια στην κριτική που γίνεται, γιατί όντως σαν δημόσιοι υπάλληλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακολουθούμε τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που υπάρχει στη χώρα. Απλά ότι υπάρχουν κάποια, μία φιλοσοφία πιθανώς, που χρήζει αλλαγής και βελτίωσης.»

Σ9: «Οι προσωπικές μου διαφωνίες έχουν εκφραστεί τόσο στις πλατφόρμες διαβούλευσης του υπουργείου για συγκεκριμένα εκπαιδευτικά νομοσχέδια όσο και στα συνδικαλιστικά όργανα για τη διαμόρφωση σοβαρών εναλλακτικών θέσεων από τον κλάδο. Παράλληλα έχουν δημοσιευθεί αρκετά άρθρα μου ή

ανακοινώσεις μου ως εκλεγμένου εκπροσώπου των εκπαιδευτικών, τόσο στον ηλεκτρονικό όσο και στον έντυπο τύπο. Γενικά παλεύω όσο και όπου μπορώ!(...)Οι εκπαιδευτικοί καλώς ή κακώς δεσμεύονται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα. Είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική, ακόμη και αν διαφωνούν. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι κάτι βαθιά πολιτική. Συνδέεται άμεσα με το πολιτικό περιβάλλον της εποχής αλλά και με τους αγώνες, με σημαντικό κόστος για όσους τους δίνουν, για να καταστεί σαφές σε όλη την κοινωνία το αρνητικό πρόσημο μιας λανθασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.»

Από την άλλη πλευρά, συμμετέχοντες/ουσες, κυρίως όσοι/ες κατέχουν θέση ευθύνης δεν επιθυμούν να αποκλίνουν από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν τις οδηγίες της πολιτείας, καθώς αυτό επιτάσσεται από την εκπαιδευτική ιεραρχία και, όταν υπάρχουν διαφωνίες, αυτές εκφράζονται σε επίπεδο βελτιωτικών αντιπροτάσεων και διαλλακτικότητας. Μάλιστα, μια συμμετέχουσα βάζει το ζήτημα της ψήφου στις κοινοβουλευτικές εκλογές ως τρόπο εκδήλωσης διαφωνίας και προσπάθειας ανατροπής μιας νομοθεσίας που δεν συμφωνεί στο πλαίσιο της δημοκρατίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ5: *«Όχι, εγώ δεν θέλω να παρεκκλίνω από την εκπαιδευτική πολιτική γενικά που υπάρχει από τη συντεταγμένη πολιτεία, γιατί θεωρώ ότι και αυτό είναι ένα πολύ κακό παράδειγμα και για τα παιδιά. Γιατί, εφόσον ζούμε σε μια δημοκρατική χώρα και υπάρχει νομοθεσία, πρέπει να την ακολουθούμε και αυτό που λέω πάντα στους μαθητές μου είναι ότι απλώς, αν δεν μας αρέσει αυτή η νομοθεσία, μπορούμε να κάνουμε κάτι να ανατρέψουμε τη νομοθεσία. Αλλά όσο υπάρχει, θα πρέπει να την ακολουθούμε, για να ζούμε σε μία ευνομούμενη κοινωνία. Επομένως, εγώ προσωπικά συντάσσομαι με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και προσπαθώ τα κακώς κείμενα να τα διορθώνω με άλλο τρόπο τέλος πάντων, να επηρεάζω με άλλο τρόπο.(...)Η πραγματικότητα είναι αυτή, ότι ο καθένας μας έχει, ωραία μπορούμε, ασ πούμε, να χρησιμοποιήσουμε την απεργία, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ψήφο μας, όταν υπάρχουν εκλογές. Νομίζω αυτοί οι τρόποι, που είναι πάλι μέσα στα πλαίσια της δημοκρατίας.»*

Σ6: «Σε πολλά επίπεδα διαφωνούμε, αλλά επειδή πρόκειται για κεντρικές οδηγίες και κατευθύνσεις, υπάρχει το εντέλλεσθε, ουσιαστικά, δεν μπορούμε να κάνουμε. Δεν υπάρχουν πάρα πολλά περιθώρια αντίδρασης ή διαφοροποίησης.(...)Προφανώς! Ναι, ναι. Έχουμε και την έγνοια ότι δεν μπορούμε προφανώς και να αντιταχθούμε σε ό, τι ορίζει ο νόμος, ούτε να παρεκκλίνουμε, οπότε τηρούμε κατά γράμμα τις οδηγίες εκφράζοντας, απλά ίσως δυσαρέσκεια ή έναν αντίλογο, τον οποίο μόνο σε επίπεδο συζήτησης και προτάσεων πλέον, μάλλον, ακόμη μπορούμε να ξεκινήσουμε. (...) Προσπαθούμε γενικότερα αποφεύγουμε τις ρήξεις και μόνο με διαλλακτικούς τρόπους να περάσουμε ουσιαστικά τις διαφορετικές τυχόν απόψεις μας ή προτάσεις μας.»

Σ' αυτή την κατεύθυνση, αρκετοί/ες συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πως, όταν μια εκπαιδευτική πολιτική αντίκειται στην επαγγελματική ταυτότητα ή έργο, κρίνοντας από την προσωπική τους εμπειρία τις περισσότερες φορές αναγκάζονται να υποχωρήσουν και αφήνουν στην άκρη τις προσωπικές τους θέσεις είτε σκεπτόμενοι/ες το καλό των παιδιών, των συναδέλφων και το σχολικό κλίμα και γενικά της σχολικής τους μονάδας είτε ακριβώς έχουν φθάσει στα όρια τους. Μάλιστα, φθάνοντας σε ένα διλημματικό στάδιο, κάποιοι/ες προκρίνουν την παραίτηση από το επάγγελμα ή τη θέση ευθύνης, άλλοι/ες μιλούν για περιθώρια έκφρασης των αντιρρήσεων και προτάσεων σε διαλογικό επίπεδο και για αγώνα προς διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων, ενώ κάποιοι/ες αναφέρουν την υποκειμενικότητα σε τέτοιες ενδεχομενικές καταστάσεις. Επίσης, ένας συμμετέχων ως συνδικαλιστής υποστηρίζει την ενδιαφέρουσα γνώμη πως πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι και με τον τρόπο τους δεν τις εφάρμοσαν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: «...Θα το σκεφτόμουν πάρα πολύ σοβαρά να αφήσω το επάγγελμα.»

Σ2: «Αυτό νομίζω είναι καθαρά στον άνθρωπο, δηλαδή εγώ δεν μπορώ να μιλήσω για τους άλλους. Εγώ μπορώ να κρίνω για τον εαυτό μου ότι αναλόγως με την περίπτωση. Νομίζω ότι μέχρι εκεί που φτάνουν τα όριά σου, πόσο μπορείς να αντέξεις και να παλέψεις για αυτά που πιστεύεις και να έρθεις σε αντίθεση και σε σύγκρουση με το Υπουργείο Παιδείας (...)Αναλόγως με την κατάσταση εκείνη τη στιγμή. Ας πούμε τώρα αν ήταν να

μου πούνε ή θα αξιολογηθείς ή θα χάσεις ένα μισθό νομίζω θα έχανα ένα μισθό, αλλά αν έρθει εκείνη η στιγμή και η κατάστασή μου είναι διαφορετική, αν δεν μπορώ να πληρώσω το ενοίκιο μου, για παράδειγμα, ναι θα αξιολογηθώ. Και τι να κάνω; Έχω και μία ζωή να συνεχίσω, δεν γίνεται, αναλόγως με την περίπτωση.»

Σ3: «Να έχει το περιθώριο να εκφράσει τις αντιρρήσεις του και με επιχειρηματολογία πάντα και αν είναι δυνατόν αυτές οι αντιρρήσεις να εισακουστούν.»

Σ4: «...Όταν έρθεις σε διλληματικές καταστάσεις, έχω την αίσθηση ότι τα τελευταία χρόνια κρίνοντας από τον εαυτό μου υποχωρούμε νομίζω κάτω από την εκπαιδευτική πολιτική και από όλους αυτούς τους κανόνες που υπάρχουν.»

Σ5: «...ο μόνος τρόπος που έχω σε περίπτωση, που διαφωνώ, είναι να παραιτηθώ ή να κάνω κάτι άλλο ή να προσπαθήσω να το ανατρέψω, όπως σας είπα, με την ψήφο μου.(...)Εκεί, εγώ προσωπικά, νομίζω ότι μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολείο δεν μπορώ να, το προσωπικό κομμάτι το αφήνω εκτός.(...) Εγώ όταν, ας πούμε, αποφάσισα ότι θέλω να γίνω διευθύντρια, υπήρχε το δίλημμα, ας πούμε, της αξιολόγησης. (...) αλλά να βοηθήσουμε εμείς στη διαμόρφωση της. Θεώρησα ότι θα πρέπει, δηλαδή, πηγαίνοντας να κάνω μία αίτηση ως διευθύντρια θεώρησα ότι πρέπει να αποδεχτώ αυτό που συμβαίνει μέχρι τώρα. Δηλαδή δεν πιστεύω ότι πρέπει να πάω να γίνω διευθύντης και την επόμενη μέρα να πω ότι εγώ τώρα δεν δέχομαι όλα αυτά, για τα οποία καλούμαι να κάνω.»

Σ6: «Προφανώς κανείς δεν πρέπει να απαρνείται τις ιδιαίτερες τις δικές του απόψεις. Απλά πρέπει όλα να συζητούνται και να τίθενται οι πιθανές λύσεις που μπορεί να αξιοποιήσει, προκειμένου να μην έρθει προφανώς αυτό που είναι, που δεν επιθυμούμε να έρθει σε ρήξη είτε με τους προϊσταμένους του είτε το υπόλοιπο(...)Θεωρώ για το καλό της μονάδας, θα έκανα πίσω τα προσωπικά μου πιστεύω, για να μην διαταραχθεί το κλίμα, για να μην διαταραχθεί η κατεύθυνση ήδη που έχουμε σαν σχολείο. Θα έκανα πίσω στις προσωπικές μου πεποιθήσεις.»

Σ7: «Ναι, στο κομμάτι της αξιολόγησης, που σας προανέφερα, θεωρώ γενικά ότι υπήρχε μια υποχώρηση από την πλευρά μου ως προς την εκπαιδευτική πολιτική που υπάρχει για αυτό το θέμα. (...)Γιατί θεωρώ ότι γενικότερα έπρεπε να κοιτάζω γενικότερα το καλύτερο για την εκπαίδευση, να μην υπάρχει διάσπαση στον εκπαιδευτικό χώρο, οπότε με κάποιες μικρές υποχωρήσεις και ουσιαστικά με μία πιο συγκαταβατική διάθεση μπορούμε να προχωρήσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε μία άλλη βάση.»

Σ9: «...Πάμπολλες φορές συμβαίνει αυτό. Όμως, ο αγώνας όλων των σκεπτόμενων εκπαιδευτικών θα πρέπει να έγκειται στη διαμόρφωση εναλλακτικής πρότασης και όχι σε άναρχες κραυγές διαφωνίας. Σε κάθε περίπτωση, έχει γίνει αντιληπτό ότι κομμάτια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη, γιατί το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν απέναντι. Για αυτό είναι σημαντικό η οποιαδήποτε αλλαγή να γίνεται από κάτω προς τα πάνω. Να έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα της πρώτα αυτοί που θα την εφαρμόσουν.»

5.1.5. Βαθμός γνώσης & αξιοποίησης Κριτικής Παιδαγωγικής

Σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική εδώ οι συμμετέχοντες/ουσες εμφανίζονται να είναι μοιρασμένοι. Συγκεκριμένα, ορισμένοι γνωρίζουν για το εναλλακτικό παιδαγωγικό ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και τις βασικές αρχές που πρεσβεύει, μέσω των σπουδών τους σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι/ες δεν έχουν έρθει σε επαφή. Ωστόσο, αρκετοί, ακόμα κι αυτοί που δεν γνωρίζουν για την Κριτική Παιδαγωγική, φαίνεται να εφαρμόζουν τις αρχές και τις αξίες της στην πράξη. Ειδικότερα, αναγνωρίζουν τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις που αντανακλώνται από αυτό. Επίσης, αναγνωρίζουν τον σκοπό στον ρόλο του εκπαιδευτικού για διαρκή αγώνα και πάλη προς κοινωνική αλλαγή και κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών, την εκμάθηση της αμφισβήτησης και την εφαρμογή στην πράξη των αρχών της δικαιοσύνης και της ισότητας,. Ακόμα, κάποιοι/ες μιλούν για ευελιξία που νιώθουν και αλλαγή στον τρόπο που εργάζονται και αντιμετωπίζουν ζητήματα εντός σχολικής μονάδας, μετά την επαφή τους με το ρεύμα αυτό και θεωρούν πως θα πρέπει να ενταχθεί ως υποχρεωτικό μάθημα ή επιμόρφωση κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάποιοι/ες αναφέρουν τις δυσκολίες ή την

μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτών που πιστεύει η Κριτική Παιδαγωγική και της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: «...Πρέπει να προσπαθήσουμε και εμείς να παλέψουμε για αυτά τα οποία μας ανήκουν, για αυτά που μας κάνουν καλύτερους. Από την άλλη πλευρά, μπορεί η κριτική παιδαγωγική να είναι πάρα πολύ σημαντική. Απλά ακόμα και σ' αυτό δεν την γνωρίζουν όλοι, δεν γνωρίζουν για αυτήν πάρα πολύ, οπότε ίσως μένει χωρίς στην ουσία της, δηλαδή χωρίς οι άνθρωποι να διεκδικούν αυτά τα οποία θέλουν πραγματικά...»

Σ2: «Νομίζω ότι συμφωνώ με αυτά που πρεσβεύει η Κριτική παιδαγωγική. Όντως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που οφείλουν να παλεύουν, οφείλουν να παλεύουν για τους μαθητές τους πρώτα από όλα, γιατί είναι οι μαθητές είναι το μέλλον της κοινωνίας, οπότε και μέσα από τη διδασκαλία τους να μάθουν και στους μαθητές τους να παλεύουν για αυτά που δικαιούνται και αυτά που τους αναλογούν, για τα πιστεύω τους, για τη ζωή τους. Δεν είναι πάντα εύκολο και μπορεί να συνειδητοποιούμε καμιά φορά ότι υπάρχει καταπίεση, ότι είμαστε καταπιεσμένοι, αλλά να μην μπορούμε να κάνουμε κάτι λόγω συνθηκών...»

Σ4: «...και τώρα παρακολουθώ και ολοκληρώνω ένα μεταπτυχιακό στην κριτική παιδαγωγική (...) Είναι Καταρχήν είναι μία επιστήμη λίγο πιο ανεξάρτητη και σε βοηθάει να είσαι πιο ευέλικτος και γενικότερα σου δίνει την αφετηρία να ξεκινήσεις να σκέφτεσαι και να πράττεις (...) Έχω γίνει πιο διεκδικητική, λέω περισσότερο τη γνώμη μου στο σύλλογο. Παλιότερα μπορεί και να μην το έκανα φοβούμενη ή σεβόμενη κάποια πράγματα. Αυτή τη στιγμή όμως θα πω την άποψή μου, ακόμα και αν διαφωνώ, ακόμα και αν είμαι η μειοψηφία. Από κει και πέρα μέσα στην τάξη έχω ενισχύσει διάφορες δράσεις που έκανα και προσπαθώ να μην αναλώνομαι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν και άλλα πράγματα.»

Σ5: «Βεβαίως, εφαρμόζω στο πλαίσιο, πάντα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, γιατί ξέρετε οι απόψεις της κριτικής Παιδαγωγικής, βεβαίως και είναι σωστές. Όμως δεν μπορούν να είναι, πώς να το πω τώρα, οι μοναδικές...»

Σ7: «*Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω παρακολουθήσει κάποια ενημέρωση, κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα.*»

Σ9: «*Κοιτάζτε, η εκπαίδευση πάντοτε είχε έντονη πολιτική χροιά. Από την μαρξιστική αντίληψη ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις ανισότητες στο μοίρασμα του πλούτου και της εξουσίας μέχρι και σήμερα, η εκπαίδευση έχει γίνει πολλές φορές όργανο στα χέρια των κρατούντων. Οι δομές της εξουσίας σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα κρίνονται κάθε φορά στην κάλπη, ευθύνη λοιπόν έχουν πέρα από τους εκπαιδευτικούς και όλοι οι ψηφοφόροι. Για αυτό ανέφερα ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν πάντα σοβαρή αντιπρόταση και να μπορούν την κοινωνήσουν με επιτυχία στην κοινωνία.*»

Σ10: «*Ναι, γνωρίζω αρκετά, αφού κάνω το σχετικό μεταπτυχιακό και προσπαθώ να εφαρμόζω τις αρχές της.*»

Αντίθετα, εμφανίζεται η άποψη ενός συμμετέχοντα που θεωρεί πως η εκπαίδευση, μιλώντας για τους/στις εκπαιδευτικούς, οφείλει να μην αμφισβητεί την πολιτική, αλλά να φροντίζει οι μαθητές/τριες ως αυριανοί/ες πολίτες να αμφισβητήσουν την πολιτική. Με άλλα λόγια, για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν τίθεται ζήτημα αμφισβήτησης της πολιτικής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ3: «*...ότι η εκπαίδευση πρέπει να αμφισβητεί την πολιτική, σε αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι δεν συμφωνώ. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ξεκάθαρα να φροντίζει οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα και οι αυριανοί πολίτες να έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν την πολιτική και όχι η εκπαίδευση σαν επάγγελμα να αμφισβητεί (...) Ούτε οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν στους αυριανούς πολίτες να αμφισβητούν την πολιτική. Δεν είναι αυτό ο σκοπός της εκπαίδευσης να αμφισβητεί την πολιτική.*»

Με βάση αυτές τους τις γνώσεις, σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πως η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας στο πλαίσιο διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, φαίνεται πως οι γνώσεις ορισμένων για την Κριτική Παιδαγωγική ενισχύει και τις γνώσεις και την ενασχόληση με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, αναφέρουν τομείς, όπως η παρεμβατικότητα και η διεκδίκηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε θέματα που απασχολούν κατά καιρούς τους

συλλόγους διδασκόντων/ουσών, η δυνατότητα αναπροσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, η προώθηση εναλλακτικών πρακτικών και δράσεων προς όφελος των παιδιών, η ενίσχυση της συνεργασίας και του ομαδικού κλίματος εντός των σχολικών μονάδων, αλλά η μετάδοση στα παιδιά της διεκδίκησης, της εκφραστικότητας και εκμάθησης αξιών με βιωματικό τρόπο, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής. Βέβαια, ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν κρύβουν τον δισταγμό ή τις αμφιβολίες τους για τον τρόπο υλοποίησης των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως σε κεντρικό επίπεδο η Κριτική Παιδαγωγική είναι δύσκολο έως αδύνατο να αξιοποιηθεί, καθώς η κεντρική εκπαιδευτική πολιτικής της χώρας μας έχει διαφορετική πολιτική κατεύθυνση και επιλογή και φαίνεται να υπάρχει χάσμα ανάμεσα τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: *«Σίγουρα στο ίδιο το σχολείο μπορούν οι δάσκαλοι με το Σύλλογο διδασκόντων να κάνουν κάτι πιο εναλλακτικό έτσι ώστε να βοηθήσουν και τα παιδιά αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία πιο ομαλή συνεργασία μεταξύ τους...»*

Σ3: *«Ναι, αλλά υπό προϋποθέσεις, όπως έλεγαν και οι αρχαίοι μέτρον άριστον, γιατί μπορεί, σίγουρα θα είχε και θετικά, εφόσον αξιοποιηθεί αυτή η κριτική παιδαγωγική στην εκπαίδευση θα έχει σίγουρα και θετικά και αρνητικά»*

Σ4: *«...Νομίζω ότι το Υπουργείο(!) θα φοβηθεί να κάνει κάτι τέτοιο γιατί αυτή τη στιγμή μπορεί να φαίνεται λίγο κομμουνιστική η άποψή μου (γέλιο), αλλά θεωρώ ότι θέλουν να είναι όλα είναι χειραγωγούμενα και θέλουν να είναι και εκπαιδευτικοί χειραγωγούμενοι και οι πολίτες χειραγωγούμενοι, συνεπώς κι οι μαθητές χειραγωγούμενοι.*

Θεωρώ ότι υπάρχει τεράστιο χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κριτικής Παιδαγωγικής.»

Σ5: *«Πιστεύω ότι πολλές αξίες και αρχές της κριτικής Παιδαγωγικής μπορούν κάλλιστα να εφαρμοστούν στην σχολική μονάδα και στο πλαίσιο αυτό, το οποίο έχουμε τώρα. Δηλαδή πάρα πολλά από αυτά είναι χρήσιμα και*

μπορούν να γίνουν στην καθημερινότητα και να υπάρχει μία εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στην κριτική παιδαγωγική, αλλά και μέσα στο πλαίσιο γενικά της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας αυτή τη στιγμή.»

Σ6: «Θα μπορούσε, προφανώς και σε μεγάλο βαθμό, αρκεί να γίνει αυτό, δηλαδή να αποστασιοποιηθούμε από την βάση και την κατευθυντήρια γραμμή τη συγκεκριμένη που έχουμε σαν οδηγία και να μπορέσουμε να εκμεταλλευτούμε οποιαδήποτε πηγή προς όφελος και προς κατεύθυνση (...) Είναι θέμα τακτικής, θέμα πολιτικής και πόσο θέλουμε να την εφαρμόσουμε, οπότε αντίστοιχα, αν μία μικρή σχολική μονάδα μπορεί να το ξεκινήσει, μπορεί αντίστοιχα να απλωθεί και σε πιο πάνω επίπεδο.»

Σ9: «Η, όποια, εσωτερική πολιτική του σχολείου σίγουρα συνδιαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς που και αυτοί δεν είναι πολιτικά ουδέτεροι, άρα και η εσωτερική πολιτική είναι αποτέλεσμα ισορροπιών. Τις τελευταίες ημέρες βλέπουμε σχολεία που υπερτονίζουν τη γιορτή της 17ης Νοέμβρη έναντι άλλων εθνικών επετείων ή το αντίστροφο. Το ιδεολογικό υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευτικού διαμορφώνει τις ισορροπίες άσκησης και διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.»

Πρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η γνώμη μιας συμμετέχουσας που προεκτείνει το ζήτημα της αξιοποίησης της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφού θεωρεί πως μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα πολιτικής ενεργοποίησης των νέων και αλλαγής της πολιτικής συμπεριφοράς μέσω βιωματικών δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ2: «Ναι, θεωρώ ότι μπορεί να αξιοποιηθεί, αν οι μαθητές από μικροί μάθουν να εκφράζουν τις ανάγκες τους, να αγωνίζονται για τις ανάγκες τους, να διεκδικούν πράγματα που θα κάνουν την μαθητική τους και αργότερα την κοινωνική της ζωή σαν πολίτες καλύτερη. Αυτό ξεκινούν από μικρά, άμα μάθουν από μικρά αυτό τον τρόπο ζωής, τέλος πάντων, θα το εφαρμόζουν και στη συνέχεια και από τα μικρά ξεκινάνε και φτάνουμε στα μεγάλα, οπότε, ναι. Άμα ξεκινήσει μέσα από δράσεις, από εργασίες ή ακόμα και αν υπάρχει μία κινητοποίηση στην πόλη και οι μαθητές μπορούν να πάρουν μέρος, να το δουν, να μπορούν να συμμετέχουν, πώς είναι, να γίνει συζήτηση πάνω σε αυτό, τότε, ναι, νομίζω ότι μελλοντικά θα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν

κιάλας. Τώρα στη διαμόρφωση της πολιτικής, φυσικά αν, πάλι, από μικροί γαλουχηθούν με αυτόν τον τρόπο, μεγαλώνοντας θα φανεί στην ψήφο τους, θα φανεί στον τρόπο που κινούνται στην κοινωνία, στον τρόπο που φέρανε την κοινωνία, επομένως, ναι, θα μπορούσε να αλλάξει και η πολιτική γενικότερα. Γιατί, πλέον, βλέπουμε ότι η αποχή, ας πούμε, από τις εκλογές και από το πολιτικό σκηνικό είναι τεράστια που σημαίνει ότι κάτι (!) δεν πάει καλά σε αυτή τη χώρα, κάτι τους απογοητεύει, οπότε, ναι, αν οι νεότεροι μάθουν ότι είναι σημαντικό να ασχολούμαστε με αυτά και ότι μπορούμε να τα αλλάξουμε, τότε, ναι, μελλοντικά θα μπορούν να τη διαμορφώσουν, όπως θέλουν αυτοί.»

Αντίθετα, η άποψη ενός συμμετέχοντα που υποστηρίζει πως η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να επηρεάσει την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, όταν οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν και πιέζουν προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ8: «...Στο κεντρικό επίπεδο, η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να συνεισφέρουν στην προώθηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής σε πολιτικό επίπεδο και στην επίδραση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής...»

5.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ & ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια τα αποτελέσματα, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, να ερμηνευθούν και να συζητηθούν με βάση τη βιβλιογραφία και αντίστοιχες έρευνες.

Αρχικά, ως προς τον βαθμό κατανόησης της έννοιας της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται πως αποτελεί το σώμα ενεργειών και μέτρων, που αναπτύσσει δράσεις και αποφάσεις για όλους τους τομείς και βαθμίδες της εκπαίδευσης μέσω της δημόσιας χρηματοδότησης που διατίθενται για τους σκοπούς, που τέθηκαν από το ίδιο το κράτος. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει όσα αναφέρονται στο δεύτερο κεφάλαιο στις σελίδες 15-

17. Ο Παπαδάκης (2003) και η Δρακάκη (2018) θεωρούν την εκπαιδευτική πολιτική ως ένα σύνολο νομοθετικών μέτρων για τον εκπαιδευτικό τομέα σε συνάρτηση με τις δημόσιες δαπάνες που διοχετεύονται για τον σκοπό αυτό, αλλά και σε σχέση με τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές και περισσότερο τη μακροοικονομική και κοινωνική πολιτική. Μάλιστα, ο Παπαδάκης (2003) μιλά για τις τρεις τάσεις (ως εξουσιαστική επικοινωνία, ως σώμα-σύνολο ενεργειών, ως δέσμη λύσεων), με τις οποίες ερμηνεύεται και αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική πολιτική, κάτι που επιβεβαιώνεται από το παραπάνω εύρημα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προεκτάσεις και τις σχέσεις σε ιδεολογικό και πρακτικό επίπεδο που έχει η εκπαιδευτική πολιτική με την εξουσία και το κράτος εν γένει. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με όσα λέγονται στις σελίδες 16 και 18 του δεύτερου κεφαλαίου. Η Δρακάκη (2018) μιλά για τη στενή σχέση και αλληλεξάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την κρατική εξουσία, ενώ ο Σταμέλος (2009) τοποθετεί την εκπαιδευτική στον πυρήνα των δημόσιων πολιτικών. Από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής τονίζεται εξ αρχής ότι υφίσταται διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την πολιτική, αφού το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους για την διαμόρφωση του επιθυμητού πολίτη (Νικολακάκη, 2011). Άρα, η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη (Χουρδάκης, 2020), κάτι που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει όσα αναφέρονται στις σελίδες 37, 39 και 40 στο τρίτο κεφάλαιο. Ακόμη, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Κριτική Παιδαγωγική προσφέρουν τη δυνατότητα για καλύτερη γνώση επί θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό ότι η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει άμεσα το έργο τους και την καθημερινότητα τους μέσα στις σχολικές μονάδες σε πολλά ζητήματα και εντοπίζουν βασικά στοιχεία του συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι περιορισμένος και καθαρά εκτελεστικός και διεκπαιρευτικός. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις σελίδες 20-21 του δεύτερου κεφαλαίου, αφού η Υφαντή (2012) αναφέρει ότι στο συγκεντρωτικό μοντέλο μέσω της γραφειοκρατίας η κεντρική εξουσία έχει τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο στο πλαίσιο αυστηρής ιεράρχησης αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Πρόσθετα, ο λόγος δυο εκπαιδευτικών για την ασυνέχεια και την βραχυπρόθεσμη αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ζητήματα που έχουν θίξει ο Παπαδάκης (2003) και οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ως

αποδέκτες εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκουν έναν πιο ενεργό ρόλο, που θα έχουν λόγο και άποψη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει όσα αναγράφονται στη σελίδα 31 με τον Παπαδάκη (2003) και τους Kumar & Scuderi (2000), που αναδεικνύουν το ζήτημα περί εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες από τη σχολική τάξη, ενώ η άποψη εκπαιδευτικών περί εμπλοκής και άλλων ομάδων, όπως γονέων, συνδικαλιστών ή της τοπικής αυτοδιοίκησης και γενικά των ενεργών πολιτών, κινείται στη ίδια κατεύθυνση με τον Καραμητόπουλο (2019) και τις Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017), όπως φανερώνουν οι σελίδες 27, 30, 32 του δεύτερου κεφαλαίου. Επίσης, η έρευνα του Καρρά (2007) έρχεται να συμφωνήσει με την παρούσα έρευνα σχετικά με τον ρόλο που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους, στις σελίδες 13-14 του πρώτου κεφαλαίου. Επιπροσθέτως, οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) υποστηρίζουν την αντιστροφή του ρόλου των εκπαιδευτικών αναλαμβάνοντας επιτυχημένα ρόλο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική και ερευνητές, όπως οι Aronowitz & Giroux, 2010 ; Wink, 2014 ; Vavitsas, 2022, που αναφέρονται στο τρίτο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στις σελίδες 40, 41, 42 και 43, τονίζεται εμφατικά ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν σημαίνει παθητικός αποδέκτης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά μιλούν για θαρραλέους ηγέτες που έχουν τον έλεγχο και την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης και παλεύουν διαρκώς ως αναμορφωτές διανοούμενοι. Εδώ μπορεί να στηριχθεί βιβλιογραφικά και η άποψη εκπαιδευτικού περί ενός πιο ενισχυμένου ρόλου του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας με αυξημένες αρμοδιότητες, κάτι που άλλωστε προβλέπει και ο πρόσφατος νόμος 4823/2021 (σελ. 31, δεύτερο κεφάλαιο).

Συλλήβδην οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ζήτημα της σχέσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων τονίζουν τον σαφή επηρεασμό της δεύτερης από την πρώτη σε όλα τα θέματα που μπορεί να απασχολεί μια σχολική μονάδα. Ακόμη, υπογραμμίζουν το αίσθημα επιβολής σειρά πραγμάτων μέσω της αυστηρής ακολουθίας των γραφειοκρατικών κανόνων εις βάρος δημιουργικών ή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που ταιριάζουν σε τοπικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναφέρουν πως οι σχολικές μονάδες με την εσωτερική τους πολιτική δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική τόσο εύκολα για αρκετούς λόγους. Οι λόγοι μπορεί να είναι η έλλειψη κατάλληλου μηχανισμού, η ηθελημένη παραμέληση των εκπαιδευτικών από την κεντρική διοίκηση, η μη καταλληλότητα διαφόρων

διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής ή και το μέγεθος-κύρος μιας σχολικής μονάδας. Πάνω στο ίδιο μοτίβο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι διαθέτουν ελάχιστο περιθώριο αυτονομίας άσκησης πολιτικής και επιδιώκουν έναν πιο ενεργό ρόλο. Μόνο στο παιδαγωγικό-διδασκτικό κομμάτι θεωρούν ότι είναι ευέλικτοι. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα των Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017). Γενικά, τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν και πάλι το συγκεντρικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που υφίσταται στη χώρα μας, όπως αυτό περιγράφεται στη βιβλιογραφία στο δεύτερο κεφάλαιο από τον Παπαδάκη (2003), την Υφαντή (2012) και την Δρακάκη (2018). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν πως μια σχολική μονάδα, όταν ασκεί εσωτερική πολιτική, υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ο εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός συνδιαμορφώνεται, υλοποιείται από κοινού από τα μέλη της σχολικής κοινότητας για αυτά, υπέρ αυτών. Οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) συνηγορούν στο γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες είναι σε θέση να αναλάβουν ρόλο εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής «α) με την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά διαμορφωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, και β) με τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας στο πλαίσιο όμως της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 130) σε όλη την γκάμα των εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών-διδασκτικών θεμάτων. Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020), είναι χρήσιμο και ανάγκη ζητήματα, όπως τα προγράμματα σπουδών ή τα σχολικά εγχειρίδια να σχεδιάζονται με βάση τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και βιώματα, αλλά και φυσικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (σελ. 38, τρίτο κεφάλαιο), ενώ σύμφωνα με τον Νικολούδη (2010), ο/η εκπαιδευτικός είναι αναμορφωτής/τρια διανοούμενος/η και έχει χειραφετικό ρόλο (σελ 37, τρίτο κεφάλαιο). Ωστόσο, διακρίνονται αρκετοί φόβοι ότι χωρίς κάποια κεντρική, κοινή φόρμουλα, όχι απαραίτητα έλεγχος, ελλοχεύουν κίνδυνοι που απειλούν τη σωστή και ποιοτική λειτουργία καθεμιάς της σχολικής μονάδας. Εδώ, τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το κορπορατιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αναπτύχθηκε στις σελίδες 21-22 στο δεύτερο κεφάλαιο, αφού μπορεί να υπάρχει συγκεντρικός διοικητικός έλεγχος αλλά την ίδια στιγμή ομάδες πίεσης, όπως οι εκπαιδευτικοί, διαθέτουν ουσιαστικό και αποφασιστικό ρόλο και αρμοδιότητες (Δρακάκη, 2018). Επίσης, και στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, που αναπτύχθηκαν στις σελίδες 26-27 στο δεύτερο κεφάλαιο, μπορούμε να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία με τα συγκεκριμένα ευρήματα, αφού ο ρόλος που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρεται στο γεγονός ότι τα συμφέροντα των

εκπαιδευτικών εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής και αναγνωρίζουν ότι στο πλαίσιο κοινωνικής διαπραγμάτευσης υπάρχουν περιορισμοί, αλλά υλοποιούνται πρακτικά μέτρα, προϊόν όλων των ομάδων (Παπαδάκης, 2003 ; Δρακάκη, 2018). Ωστόσο, σχετικά με τους φόβους των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαμε να το αντιπαραβάλλουμε με τα λεγόμενα του Giroux (2011) στις 37 και 41, πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να γνωρίζουν τον ρόλο τους, να κατανοούν τις σχέσεις εξουσίας και με ποιο τρόπο οφείλουν πρώτα εκείνοι/ες να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη κριτική συνείδηση και ενεργή παρουσία στα πράγματα και σε δεύτερο βαθμό αυτά να τα καλλιεργήσουν στα παιδιά.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί έχει τύχει να διαφωνήσουν ή να αμφισβητήσουν κάποιο κομμάτι εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αντίδρασή τους ποικίλει και περιορίζεται σε δικαιώματα που απορρέουν από το κανονιστικό πλαίσιο, όπως η συμμετοχή σε οργανωμένες απεργίες ή αποχές, που έχουν την κάλυψη της ΔΟΕ, ή δήλωση διαφωνίας και προσπάθεια να μεταπειστούν οι συνάδελφοι προς άλλη κατεύθυνση στο πλαίσιο συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων/ουσών ή ακόμα κρίνοντας ανά περίπτωση. Εδώ αξίζει να αντιπαραβάλλουμε τους Κοσμίδου-Hardy & Σοφός (2021), που συσχετίζουν τον βαθμό αυτονομίας και λογοδοσίας με τον χαρακτηρισμό του/της εκπαιδευτικού ενός επαγγελματία (σελ. 12, πρώτο κεφάλαιο), ενώ θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον Cummins (2001, οπ. αν στο Wink, 2014), που ανέπτυξε τρεις προσανατολισμούς (*μεταδοτικός, κοινωνικός κονστρουκτιβιστικός, μεταμόρφωτικός/μετασχηματιστικός*), όπως παρουσιάστηκαν στη σελίδα 41 στο τρίτο κεφάλαιο, και ταιριάζουν για τους διάφορους τρόπους που δρουν και αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, σύμφωνα με την Silverman (2022), η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ένοπλης αγάπης, που καταγγέλλουν τον σημερινό κόσμο, αναγγέλλουν έναν νέο και διαφορετικό κόσμο και χειραφετούν τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση (σελ. 37, τρίτο κεφάλαιο). Βέβαια, εκφράζεται εν πολλοίς ένας φόβος, που καλλιεργείται εκ των άνω, σε περίπτωση μη συμμόρφωσης σε κάποια οδηγία. Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν ότι λειτουργούν σύμφωνα με τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και το εκπαιδευτικό δίκαιο, όποτε πάλι αναδεικνύεται το ελάχιστο περιθώριο ευελιξίας και αντίδρασης. Στον παιδαγωγικό-διδασκτικό τομέα ίσως υπάρχει η εν μέρει δυνατότητα αναπροσαρμογής ή τροποποίησης νομοθεσίας. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να ταυτίζεται με την έρευνα του Καλτσερά (2022), που αποτυπώνεται στις σελίδες 12-13 στο πρώτο κεφάλαιο, αλλά και με το δίκτυο Ευρυδίκη (2008), ομοίως στη σελίδα 13, που μιλά για

διασφαλισμένη αυτονομία εντός τάξης. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σταθούμε στην άποψη, όπως εκφράζεται από έναν συνδικαλιστή εκπαιδευτικό, και στις απόψεις δύο εκπαιδευτικών, οι οποίες κατέχουν θέση ευθύνης. Από την μια βλέπουμε τη διαρκή προσπάθεια πολιτικής κριτικής παρέμβασης με προτάσεις και αμφισβήτησης οποιουδήποτε θέματος θίγει τον εκπαιδευτικό κλάδο και από την άλλη παρατηρούμε την επιθυμία μη παρέκκλισης από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς αυτό ακριβώς επιτάσσει η εκπαιδευτική ιεραρχία και η νομοθεσία, που προηγουμένως έχουν αποδεχθεί να υπηρετήσουν μέσω της θέσης ευθύνης. Εδώ βλέπουμε να φανερώνονται κάποιοι από τους τέσσερις τύπους διανοούμενων εκπαιδευτικών (*αναμορφωτές διανοούμενοι, κριτικοί διανοούμενοι, βολεμένοι διανοούμενοι & ηγεμονικοί διανοούμενοι*) του Gramsci, που αναλύθηκαν στη σελίδα 42 στο τρίτο κεφάλαιο, (Wink, 2014). Οι όποιες διαφωνίες υπάρχουν, τίθενται σε επίπεδο ανεπίσημου διαλόγου με τους ανωτέρους ή γενικότερα μέσω της ψήφου στις κοινοβουλευτικές εκλογές. Σύμφωνα, με την Αργυροπούλου (2018), οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι και αποτελούν «*το έμμεσο, έμμισθο όργανο του κράτους, το οποίο τελεί σε προαιρετική, υπηρεσιακή και πειθαρχική σχέση με το κράτος*» (Αργυροπούλου, 2018: 42) και οφείλουν να λειτουργούν στο υφιστάμενο κανονιστικό πλαίσιο, από το οποίο πηγάζουν οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους. Αντίθετα, η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει πως η αμφισβήτηση είναι διαρκής και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ετοιμοπόλεμοι/ες και συνειδητοποιημένοι/ες για τον σκοπό τους (Apple, 2010 ; Aronowitz & Giroux, 2010 ; Νικολακάκη, 2011 ; Wink, 2014), όπως αναλύθηκε στο τρίτο υποκεφάλαιο του τρίτου κεφαλαίου για τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την Κριτική Παιδαγωγική. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές αναγκάζονται και υποχωρούν από τις προσωπικές τους θέσεις προς όφελος είτε του σχολείου και των μελών του είτε επειδή έχουν φθάσει στα όρια τους, όταν μια εκπαιδευτική πολιτική αντίκειται με την επαγγελματική τους ταυτότητα και έργο. Προς επίρρωση των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί, σε περίπτωση ενδεχόμενης διλημματικής κατάστασης, είτε σκέφτονται την παραίτηση από το επάγγελμα και τη θέση ευθύνης είτε θεωρούν ότι υπάρχουν τα περιθώρια εκδήλωσης των διαφωνιών και αντιπροτάσεων ή ακόμα και για αγώνα προς διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων, ενώ σημαντική καταγράφεται η γνώμη ενός εκπαιδευτικού συνδικαλιστή πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τρόπο τους να μην εφαρμόζουν στην πράξη μια εκπαιδευτική πολιτική και έτσι εκείνη να αποτυγχάνει. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως φανερώνει η έρευνα του Vanitsas (2022), όπως αναλύθηκε στις σελίδες 41-43 στο τρίτο κεφάλαιο, αλλά και σε

θεωρητικό επίπεδο από τον Apple (2010), όπως αναφέρονται στη σελίδα 43 της εργασίας, που κάνει λόγο για διαρκή αγώνα δημοκρατικής δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς σε ένα πλαίσιο μακροχρόνιας επανάστασης για μια εκδημοκρατισμένη κοινωνία και κουλτούρα σε όλες τις εκφάνσεις. Ωστόσο, η παραπάνω θέση του εκπαιδευτικού συνδικαλιστή ταυτίζεται με τις έρευνες των Kumar & Scuderi (2000) και του Γκρίτζιου (2006), όπως αυτές παρουσιάστηκαν στις σελίδες 32-33 στο δεύτερο κεφάλαιο.

Τέλος, σε σχέση με την Κριτική Παιδαγωγική, αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί δεν την γνωρίζουν, ενώ όσοι/ες την γνωρίζουν οφείλεται στη βασική εκπαίδευση τους ή σε παρακολούθηση σχετικού μεταπτυχιακού προγράμματος. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με έρευνα του Vavitsas (2022), όπως αυτή αναφέρθηκε στις σελίδες 41-43 στο τρίτο κεφάλαιο. Αξίζει να σημειωθεί, ακόμα και όσοι/ες δεν γνωρίζουν την Κριτική Παιδαγωγική, φαίνεται να πιστεύουν και να εφαρμόζουν κάποιες από τις αρχές της, όπως τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τις σκοπιμότητες που πηγάζουν από αυτό, τη διαρκή πάλη των εκπαιδευτικών ή την εκμάθηση αξιών στους/στις μαθητές/τριες. Ενδιαφέρον εύρημα θεωρείται η αλλαγή στον επαγγελματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό-πολιτικό τομέα, που εντοπίζουν ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί στον εαυτό τους, μετά την επαφή τους με την Κριτική Παιδαγωγική και επιθυμούν την ένταξη της ως υποχρεωτικό μάθημα ή ως επιμόρφωση κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντικό θεωρείται το εύρημα πως η ενασχόληση εκπαιδευτικών με την Κριτική Παιδαγωγική αυξάνει τις γνώσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, αναγνωρίζεται η δυσκολία εφαρμογής του εγχειρήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού υπάρχει χάσμα ανάμεσα τους. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής μονάδας εμφανίζονται θετικοί/ες ως προς την αξιοποίηση της στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναφέρουν τομείς, όπως η παρεμβατικότητα και η διεκδίκηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε θέματα που απασχολούν κατά καιρούς τους συλλόγους διδασκόντων/ουσών, η δυνατότητα αναπροσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, η προώθηση εναλλακτικών πρακτικών και δράσεων προς όφελος των παιδιών, η ενίσχυση της συνεργασίας και του ομαδικού κλίματος εντός των σχολικών μονάδων, αλλά η μετάδοση στα παιδιά της διεκδίκησης, της εκφραστικότητας και εκμάθησης αξιών με βιωματικό τρόπο, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής. Ο McLaren (2010) τονίζει τον πολιτικό ρόλο και ευθύνη των εκπαιδευτικών (δες σελ. 43-44, τρίτο κεφάλαιο), ενώ οι

Aronowitz & Giroux (2010) αναφέροντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως αναμορφωτές διανοούμενοι, που χρέος έχουν να μετασχηματίσουν την κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης μαζί με τα παιδιά. Επίσης, ο McLaren (1995), όπως αναφέρεται στην Budnyk (2023) (ομοίως, δεξ σελ. 44), ζητά από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με εκείνους/ες και τα παιδιά τους. Αντίθετα, σε κεντρικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως είναι μάλλον αδύνατον να αξιοποιηθεί, αφού η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική υπηρετεί μια διαφορετική φιλοσοφία και λογική. Κάτι τέτοιο φαίνεται να βρίσκει συμφωνία με τα λεγόμενα της Νικολακάκη (2011), όπως αυτά αναφέρονται στη σελίδα 40 στο τρίτο κεφάλαιο, που μιλά για νέο μεσαίωνα και κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού, που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την Κριτική Παιδαγωγική. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός, λόγω και της άγνοιας του πολιτικού του ρόλου αλλά και της Κριτικής Παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αμφισβητούν την πολιτική, ενώ αντίθετα μια εκπαιδευτικός προεκτείνει το θέμα της αξιοποίησης θεωρώντας ότι η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να είναι μια λύση για την πολιτική ενεργοποίηση των νέων και αλλαγής της πολιτικής συμπεριφοράς των πολιτών. Ο Vavitsas (2022) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί με το παράδειγμά τους εμπνέουν τα παιδιά και η δική τους κριτική στάση εντός και εκτός τάξης τα επηρεάζει συνεχώς και ταυτόχρονα χρειάζεται εκείνοι/ες να αγωνίζονται και να παλεύουν συνεχώς και τις αδικίες και τις καταπιέσεις που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικής πολιτικής, εξετάζοντάς την και στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όπως φάνηκε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αρκετά ικανοποιητικά την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ένα σύνολο με μέτρα που λαμβάνονται για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προς βελτίωσή τους. Μάλιστα, η Κριτική Παιδαγωγική φαίνεται να ενισχύει τις γνώσεις εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το κράτος και πιο ειδικά με την εκάστοτε κυβέρνηση επιβεβαιώνοντας πως η εκπαίδευση λειτουργεί ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους με σκοπό τη διατήρηση και διαίωνιση του. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή τους διδακτική και επαγγελματική εμπειρία αναγνωρίζουν ότι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει αυτούς/ες και τις σχολικές μονάδες άμεσα, αφού οι κατευθυντήριες εντολές και οδηγίες στέλνονται καθολικά και ενιαία για εφαρμογή στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής που ισχύει για το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακριβώς, αυτός ο εκτελεστικός και διεκπαιρευτικός ρόλος, που επιφυλάσσεται για τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι που τους/τις βρίσκει αντίθετους/ες και επιζητούν έναν πιο ενεργό ρόλο εμπλοκής στη χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως αποδέκτες εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται πως μπορούν να αποτελέσουν και διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση την εμπειρία και τη γνώση, που έχουν αποκομίσει κατά την επαγγελματική τους πορεία. Στον ίδιο τόνο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων, που δύσκολα μπορούν να ξεφύγουν από το πλαίσιο αυτό, αφού δεν διαθέτουν μεγάλα περιθώρια αυτονομίας. Μόνο στον παιδαγωγικό – διδακτικό τομέα υπάρχει ελευθερία και ευελιξία. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά το ενδεχόμενο οι σχολικές μονάδες να διαμορφώνουν δική τους εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο εντός ενός δημόσιου ελέγχου. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε πως χρειάζονται αποσυγκεντρωτικές τάσεις μέσα στο σύστημα που λειτουργεί τώρα. Οι διάφορες ομάδες πίεσης που εμπλέκονται στην εκπαίδευση είναι σε θέση να αναλάβουν ένα τέτοιο ρόλο.

Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και συχνά διαφωνούν με κάποιες πτυχές εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, εντούτοις τα περιθώρια αντίδρασης ή αμφισβήτησης είναι στενά. Αναγνωρίζουν ότι λειτουργούν υπό τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα

και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτόν. Παρόλα αυτά, με διάφορα μέσα και τρόπους επιχειρούν να δηλώσουν τη διαφωνία τους και να αλλάξουν εκείνο που αντιβαίνει στα συμφέροντα του εκπαιδευτικού κλάδου ή των μαθητών/τριών. Εδώ παρατηρείται μια ποικιλία συμπεριφορών, που ξεκινά από την πλήρη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς αλλαγές, τη μερική υποστήριξη, μέχρι τη διαρκή αμφισβήτηση και προσπάθεια κριτικής παρέμβασης και διάθεσης για σύγκρουση και αλλαγή. Αυτό έχει να κάνει με τις ιδεολογικές καταβολές και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και τη στάση που κρατούν κάθε φορά σε κάποιο κομμάτι εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και τη θέση ή τον ρόλο που έχει καθένας/καθεμιά εκπαιδευτικός μέσα στην εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κρίνοντας από προσωπικά βιώματα, όταν έρχονται σε δίλημμα και μια εκπαιδευτική πολιτική έρχεται σε αντίθεση με την προσωπική και επαγγελματική τους υπόσταση, υποχωρούν και οδηγούνται πάλι σε διάφορες καταστάσεις, από την παραίτηση μέχρι την αντίδραση και την πολιτική διεκδίκηση για αλλαγή, γεγονός που επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα.

Σχετικά με το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, άλλες απόψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία και άλλες σε αντίθεση με τις θέσεις και τις αρχές της. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην γνωρίζουν για αυτήν και τι πρεσβεύει. Όσοι/ες εντρυφήσει σ' αυτήν, φαίνεται η διαφορετική αντίληψη που έχουν για τα πράγματα και πως αντιμετωπίζουν τις σχέσεις εξουσίας και εκπαίδευσης, επιδιώκουν σε πιο βιωματικές, εναλλακτικές και ευέλικτες διδακτικές πρακτικές. Ακόμη, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που, αν και δεν γνωρίζουν για την Κριτική Παιδαγωγική, εντούτοις εφαρμόζουν κάποιες αρχές της στη διδακτική και επαγγελματική τους πρακτική. Μάλιστα, εκείνο που ζητείται είναι η Κριτική Παιδαγωγική να έχει σημαντικό ρόλο ως διδακτικό αντικείμενο κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυσκολίες εφαρμογής των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής στο ελληνικό συγκείμενο με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές συνθήκες που επικρατούν σήμερα, αφού υπάρχει διαφορετική πολιτική κατεύθυνση από την μεριά των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η Κριτική Παιδαγωγική σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γιατί, όπως μόλις προαναφέραμε, σε κεντρικό εκπαιδευτικό επίπεδο η Κριτική Παιδαγωγική είναι αδύνατον –τουλάχιστον για την ώρα- να αξιοποιηθεί, μπορεί να δώσει λύσεις και πρακτικές εφαρμογές ως προς το ζήτημα της διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιοποίηση της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να είναι η απάντηση στις πρόσφατες νομοθετικές προβλέψεις,

που κάνουν λόγο για αυτονομία της σχολικής μονάδας, όπου τεχνηέντως όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας παρεμβαίνουν αποφασιστικά και αναπροσαρμόζουν μια σειρά από ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές τους μονάδες προς όφελος τελικά των ίδιων των μελών.

Τα παραπάνω συμπεράσματα υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, αφού το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό. Ένας επιπλέον περιορισμός που θα μπορούσαμε να πούμε ότι ισχύει είναι ότι αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όπως μουσικής, εικαστικών, γερμανικών και θεατρικής αγωγής, δίστασαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία των συνεντεύξεων, αφού θεωρούσαν ότι τους είναι άγνωστο ή δύσκολο το θέμα. Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μία προσπάθεια εξέτασης των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πολιτική, τον τρόπο που σχετίζεται με το επάγγελμα και το έργο τους αλλά και ποιο ρόλο επιφυλάσσουν για εκείνους σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως, δεν μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα προς όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της χώρας. Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο, που στόχευε σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και ενδεχομένως δεν εξέταζε όλες τις πτυχές του θέματος και ίσως να αποτελεί περιορισμός της έρευνας που πρέπει να σημειωθεί.

Σε ερευνητικό επίπεδο, προχωρώντας ένα βήμα περαιτέρω, θα ήταν γόνιμο η παρούσα έρευνα να επεκταθεί και να διερευνήσει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, με περισσότερες ειδικότητες, ακόμη και από διαφορετικές περιοχές της χώρας, για να διαπιστωθούν ενδεχομένως διαφοροποιήσεις. Επίσης, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε άλλες ομάδες συμφερόντων, όπως γονείς, μαθητές/τριες, αφού η παρούσα επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί με διαφορετικό ερευνητικό εργαλείο, όπως ερωτηματολόγιο με ποσοτική έρευνα ή και με ομάδες εστίασης, για να υπάρξει ένα σαφώς μεγαλύτερο δείγμα ή να αναδεχθούν ολόπλευρα οι απόψεις των εκπαιδευτικών και ενδεχομένως να εμβαθύνουν σε πτυχές του ζητήματος. Θα ήταν χρήσιμο μια έρευνα να πραγματοποιηθεί μόνο σε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων με στόχευση σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τρόπους αντίστασης ή εφαρμογής της. Τέλος, μια έρευνα θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί αποκλειστικά σε απόφοιτους μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με αντικείμενο την Κριτική Παιδαγωγική, για να αναδειχθούν περισσότερο οι θέσεις του ρεύματος αυτού, αλλά και οι επιρροές που έχει στους/στις εκπαιδευτικούς σχετικά με την θεώρηση και την πρακτική τους.

Σε εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό επίπεδο, προτείνεται η ένταξη μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλοι/ες ενημερωμένοι/ες και εφοδιασμένοι/ες με γνώση που τους επιτρέπει να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Επίσης, μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν επιμορφωτικά προγράμματα από το υπουργείο Παιδείας ή άλλους φορείς με τα παραπάνω αντικείμενα προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμη, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών έχουν χρέος να ενημερώνουν, να ενδυναμώνουν και να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και να εξηγούν τους τρόπους που επηρεάζουν κάθε φορά πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής την καθημερινότητα και το έργο των εκπαιδευτικών. Φυσικά, είναι ώριμες οι συνθήκες, για να ξεκινήσει ένας διάλογος για το μέλλον και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας με γνώμονα την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Σ' αυτό το κομμάτι κι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενδιαφερθούν και να επιδιώκουν την αλλαγή σε επίπεδο πολιτικής ή συσχετισμών δυνάμεων. Ως πολιτικά όντα οφείλουν να παλεύουν και να αγωνίζονται για τον εαυτό τους και για τους/τις μαθητές/τριες τους για έναν καλύτερο και πιο δίκαιο κόσμο και να συμμετέχουν ενεργά εντός και εκτός σχολικής μονάδας σε πολιτικά ζητήματα. Ταυτόχρονα, σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να στοχεύουν να διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας με βάση τις μαθησιακές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, αλλά και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αξιοποιούν κάθε περιθώριο αυτονομίας και ελευθερίας, για να προτάξουν τη δική τους πολιτική μέσα σε κλίμα ομόνοιας, συνεργασίας και συλλογικότητας. Με την ίδια λογική, οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να καλλιεργούν στάσεις και αξίες στα παιδιά, όπως της κριτικής αμφισβήτησης, του γόνιμου διαλόγου και επιχειρηματολογίας, της δικαιοσύνης και της ενσυναίσθησης. Μην ξεχνάμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και έχει και πολιτικό στοιχείο, αφού οφείλει να είναι ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης, που θα αφυπνίζει αλλά και θα αφυπνίζεται κι ο ίδιος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας τους Παιδαγωγούς. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. σελ. 221-251. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. σελ. 160-188. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Budnyk, O. (2023). (Un) Critical Pedagogy: Current Priorities and Prospects of Development. *Journal of Vasyl Stafanyk Precarpathian National University*. 10 (1), 5-23 <http://dx.doi.org/10.15330/jpnu.10.1.7-23>
- Budnyk, O., Nikolaiesku, I., Solovei, Y., Grebeniyk, O., Fomin, K. & Shynkarova, V. (2023). Paulo Freire's Critical Pedagogy and Modern Rural Education. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, 1-20 <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>
- Ed Basu, S. & Bairagya, S. (2023). *Critical Pedagogy: An Innovative Idea. What is Critical Pedagogy?*. Visva Bharati: Sipra Publications
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. σε μτφρ Κρητικός Γ. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. σελ. 21-28. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης
- Kumar, D. & Scuderi, P. (2000). Opportunities for Teachers as Policy Makers. *Kappa Delta Pi Record*, 36:2, 61-64, <https://doi.org/10.1080/00228958.2000.10532019>
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. σελ. 279-330. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Popkewitz, T. & Νικολακάκη, Μ. (2011). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης
- Silverman, M. (2022). Critical Pedagogy as a Pedagogy of “Love”. *Visions of Research in Music Education*, 40, 61-77 <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol40/iss1/8>
- Vavitsas, T. (2022). The role of critical pedagogy in education: exploring the views of Greek teachers. *European Journal of Social Sciences Studies*. 7, 5, 59-75 <http://dx.doi.org/10.46827/ejsss.v7i5.1286>

Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*. Αθήνα: εκδόσεις Ίων

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον. Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίσιγμα

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*. 6, 152-158

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Δρακάκη, Μ. (2018). *Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Καλτσεράς, Δ. (2022). Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και προβληματισμοί. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 24, 40-58

Καραμητόπουλος, Θ. (2019). *Θεωρία των θεσμών (institutional theory) και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση της Ελλάδας*. Στο Σ. Χ. Πανταζής κ.ά. (Επιμ.), 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ι.Α.Κ.Ε. "Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση", Πρακτικά Συνεδρίου: Τόμος Α' (σσ. 240-247). https://www.researchgate.net/publication/335504799_Karametopoulos_TH_2019_Theoria_ton_t_hesmon_institutional_theory_kai_charaxe_ekpaideutikes_politikes_e_periptose_tes_Elladas_Sto

[S CH Pantazes ka Epim 5o Diethnes Epistemoniko Synedrio IAKE E diepistem](#)
[accessed Sep 29 2023].

Καρράς, Κ. (2007). *Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις για τον Ρόλο και το Έργο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Σοφός, Α. (2021). *Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: Η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΖ, τεύχος 68, 126-146

Μελαχροινούδης, Μ. (2006). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αριστερά στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η περίπτωση της προδικτατορικής Ε.Δ.Α. (1950-1967)*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. σελ. 29-70. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης

Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136, τ. Α/3-8-2021): *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοιας της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: ΠΤΔΕ

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (:), γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπώθητω – Γιώργος Δάρδανος

Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: εκδόσεις Διόνικος

Υφαντή, Α. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 100-130

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΞΙΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
Ατομικά στοιχεία	Φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, επιμορφώσεις, ανάληψη θέσης ευθύνης
τρόπος αντίληψης της εκπαιδευτικής πολιτικής και πώς αυτή επηρεάζει το έργο και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί	Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής; Πόσο θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα επηρεάζει εσάς και το έργο σας; Με ποιους τρόπους; Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος στο πλαίσιο διαμόρφωσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής; Ποιος θα θέλατε να είναι ιδανικά;
σχέση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων και πώς η μία επηρεάζει την άλλη	Πώς πιστεύετε ότι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων; Μπορεί μια σχολική μονάδα να διαμορφώσει αυτόνομη εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική; Υπάρχει το περιθώριο αυτό; Δώστε κάποια παραδείγματα. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα όταν οι σχολικές μονάδες να διαμορφώνουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική; Σε ποιο βαθμό η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει ή επηρεάζει την κεντρικά ορισμένη εκπαιδευτική πολιτική;
βαθμός αμφισβήτησης εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών	Εσείς προσωπικά έχει τύχει να διαφωνείτε ή να αμφισβητείτε πτυχές εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής; Πώς έχετε πράξει; Υπάρχουν κάποια όρια – περιορισμοί, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι και δημόσιοι υπάλληλοι; Ποια είναι η ενδεδειγμένη κίνηση για έναν εκπαιδευτικό που έρχεται σε αντίθεση με την επαγγελματική του ταυτότητα και έργο μια εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική;
οι θέσεις και η δυνατότητα συμβολής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής	Γνωρίζετε τις θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής για ζητήματα πολιτικής & αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής; Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την ανατροπή της καταπίεσης μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, ότι η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παλεύουν & να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτά και πώς σας επηρεάζουν στον τρόπο που αντιμετωπίζετε την εσωτερική πολιτική; Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί σε τοπικό επίπεδο (σχ. μονάδας) ή στο κεντρικό στη διαμόρφωση πολιτικής;

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Σ4

Καλησπέρα σας, αρχικά θα ήθελα να μου πείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας, την ηλικία σας, την ειδικότητά σας, πόσα έτη δουλεύετε;

Καλησπέρα. Ωραία, είμαι η Ν. Δουλεύω 20 χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως δασκάλα, ε αυτά.

Το ανώτατο επίπεδο σπουδών σας;

Έχω τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης στο Ρέθυμνο και τώρα παρακολουθώ και ολοκληρώνω ένα μεταπτυχιακό στην κριτική παιδαγωγική.

Ωραία, κάποιες επιμορφώσεις που έχετε παρακολουθήσει, έχετε κάνει;

Ναι, έχω κάνει διαπολιτισμική εκπαίδευση και έχω κάνει και ειδική αγωγή.

Ωραία. Όλα αυτά τα χρόνια έχετε αναλάβει κάποια θέση ευθύνης, δηλαδή διευθύντρια/ προϊσταμένη;

Όχι, δεν έχω αναλάβει. Απλά έχω αναλάβει την οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης και τη δουλεύω τα τελευταία δύο χρόνια.

Ωραία, ωραία, πάμε τώρα σε επί του θέματος ερωτήσεις, για το θέμα, πώς καταλαβαίνετε, πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι το σύνολο των ενεργειών που κάνει το κράτος όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας και κατόπιν της τριτοβάθμιας.

Ωραία. Τώρα πόσο θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα επηρεάζει εσάς προσωπικά και το έργο σας; Με ποιους τρόπους ενδεχομένως;

Σαφέστατα και μας επηρεάζει, καθώς υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα και ορισμένοι κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσουμε και από τη στιγμή που το σχολείο και η διοίκηση του σχολείου και η προϊσταμένη μας τις ακολουθούνται και μας τις επιβάλλουν μέσω εγκυκλίων, σαφέστατα, επηρεαζόμαστε και εμείς στην καθημερινότητά μας.

Οπότε ο δικός σας ρόλος στο πλαίσιο διαμόρφωσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής ποιος θεωρείτε ότι είναι;

Αυτή τη στιγμή θεωρώ ότι είναι ανύπαρκτος, γιατί δεν έχουμε λόγο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ναι, καταλαβαίνω το οποίο λέτε. Άρα, θεωρείτε ότι απλά είναι διεκπεραιωτικός, μόνο εφαρμόζουμε...

Ναι, ναι. Απλά εφαρμόζουμε με τους νομούς και τις νόρμες γενικότερα που έρχονται. Ακόμα και σε επίπεδο επιμόρφωσης και σεμιναρίων, είναι, υπάρχει ένα κεντρικό πρόγραμμα και βγαίνουν αυτά και ψάχνουμε να επιλέξουμε από αυτά, ανεξάρτητα το τι θα κάνουμε οι ίδιοι από μόνοι μας. Δεν ερωτώμεθα για το τι θα θέλαμε να παρακολουθήσουμε, ποιες είναι οι ανάγκες μας, προς τα πού θέλουμε να κινηθούμε.

Ωραία, κατανοητό. Οπότε ποιος θα θέλετε να είναι ιδανικά ο ρόλος μας;

Εγώ θεωρώ ότι για τις αποφάσεις που λαμβάνουν χώρα και αφορούν τα σχολεία και την εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχουν και εκπαιδευτικοί στις επιτροπές και να έχουμε ενεργό ρόλο, πράγμα το οποίο αυτή τη στιγμή δεν συμβαίνει. Οι άνθρωποι, ουσιαστικά, που παίρνουν αυτές τις αποφάσεις κατ' εμέ είναι άνθρωποι που έχουν, απέχουν και από τα έδρανα, οπότε δεν ξέρουν ούτε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως δεν ξέρουν τις ανάγκες των μαθητών.

Ναι, σωστό αυτό το οποίο λέτε. Τώρα πώς πιστεύετε ότι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων; Δηλαδή ό, τι αποφασίζεται σε κεντρικό επίπεδο πώς επηρεάζεται στο τοπικό, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Επηρεαζόμαστε, γιατί υπάρχουν εγκύκλιοι και υπάρχουν αποφάσεις, τις οποίες θα πρέπει να τις ακολουθούμε. Επίσης, υπάρχει φοβερή γραφειοκρατία βλέποντας και από τους διευθυντές και από τους υποδιευθυντές και αναλώνεται όλη η σχολική ομάδα και σχολική κοινότητα σε αυτό και στην ουσία χάνουμε την ουσία της εκπαίδευσης και των θεμάτων των σοβαρών που υπάρχουν.

Μάλιστα πιστεύετε ότι μπορεί μία σχολική μονάδα να διαμορφώσει αυτόνομα δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική; Έχει ένα τέτοιο περιθώριο;

Έχει ένα τέτοιο περιθώριο. Απλά υπάρχει έτσι ένας φόβος τα τελευταία χρόνια πιο έντονος, πιστεύω, με αποτέλεσμα να μην είμαστε αυτόνομοι, ενώ έχουμε τη δυνατότητα να είμαστε αυτόνομοι, τουλάχιστον στο σχολείο που είμαι εγώ, δεν χρήζουν, δεν χρήζουμε του δικαιώματος της αυτονομίας μας, δηλαδή ακολουθούμε γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και αυτά που λέει η Πρωτοβάθμια. Δεν είμαστε ευέλικτοι.

Ναι, κατάλαβα. Το επίπεδο της αυτονομίας το βάζετε μόνο στο παιδαγωγικό-διδασκτικό κομμάτι ή και σε άλλα ζητήματα;

Όχι, όχι το βάζω και σε άλλα ζητήματα. Δηλαδή ένα παράδειγμα ήταν αυτό με τον κορονοϊό. Εντάξει, υπήρχαν όλες αυτές οι επισημότητες. Θα μπορούσαμε, όμως να είμαστε κι εμείς πιο ευέλικτοι. Για παράδειγμα αν κάποιο παιδάκι δεν είχε φέρει ένα χαρτί, γινόταν ένα ολόκληρο θέμα στο σχολείο μας, γιατί Πρωτοβάθμια έλεγε αυτό. Θα μπορούσαμε όμως να είμαστε πιο ανθρώπινοι και θα μπορούσαμε να πάρουμε κάποια τηλέφωνα το ενδεχομένως και όχι να αφήνουμε τα παιδιά έξω από τις τάξεις και όλα αυτά τα πράγματα.

Ναι, ναι είναι και σε μένα οικείο αυτό το παράδειγμα που αναφέρατε. Τώρα όταν οι σχολικές μονάδες διαμορφώνουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα;

Αν διαμορφώσουν εκπαιδευτική πολιτική οι μονάδες, θα μπορέσει να λειτουργήσει καλύτερα στο παιδαγωγικό κομμάτι αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό κομμάτι, γιατί το σχολείο είναι μία αυτόνομη κοινότητα σε μία μικρότερη κοινωνία. Από κει και πέρα, όμως, ίσως να υπάρξει και ασυδοσία και να γίνουν κάποια λάθη και οι γονείς ενδεχομένως να μην καταλάβουν τα όρια. Οπότε οποιεσδήποτε αποφάσεις παίρνονται, θεωρώ, ότι πρέπει να έχουν ένα κοινωνικό χαρακτήρα και ένα παιδαγωγικό, αλλά να υπάρχουν και κάποια όρια γενικότερα.

Κατάλαβα. Τώρα σε ποιο βαθμό η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει ή επηρεάζει την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική;

Δεν νομίζω ότι αυτή τη στιγμή την επηρεάζει. Δηλαδή δεν νομίζω ότι τα σχολεία είναι αυτόνομα και γενικότερα και με την αξιολόγηση, γιατί έχει ξανά επανέλθει στο επίκεντρο, υπάρχει ένας φόβος. Έρχεται συχνά η σύμβουλος στο σχολείο, προσπαθεί να πείσει τους συναδέλφους να αξιολογηθούν. Συνεπώς, η αυτονομία μας έχει ξεκινήσει να χάνεται.

Ναι, κατάλαβα. Τώρα κάτι άλλο να ρωτήσω. Εσείς προσωπικά έχει τύχει να διαφωνείτε ή να αμφισβητείτε κομμάτια εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και πώς έχετε πράξει;

Εγώ, η αλήθεια είναι, ότι διαφωνώ με κάποια πράγματα. Πέρα από το να πω τη γνώμη μου στο σύλλογο και το να κάνω ενδεχομένως κάποια απεργία που υπάρχει οργανωμένη, δεν έχω κάνει κάτι άλλο.

Ναι. Ως προς αυτό το κομμάτι της αμφισβήτησης θεωρείτε ότι υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί που δεν μπορούμε να το ξεπεράσουμε λαμβάνοντας το γεγονός ότι είμαστε και δημόσιοι υπάλληλοι;

Ε ναι, αν με ρωτάτε, πριν από λίγο καιρό δεν το πίστευα αυτό, αλλά επειδή βλέπω κάποια πράγματα που γίνονται στο σχολείο από το καλοκαίρι και μετά στη δικιά μας την κοινότητα - μιλάμε για ένα πολύ μεγάλο σχολείο της πόλης- υπάρχει αυτό: ότι είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι, άρα θα πρέπει να υπακούμε τις εντολές και όλα αυτά που λέει το υπουργείο και η Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση, ακόμα και αν διαφωνούμε και μπορεί οι συνάδελφοι αυτό να το αμφισβητούν, όμως οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων αυτή τη στιγμή θέλοντας να κρατήσουν τις θέσεις τους (;) θέλοντας να ανελιχθούν ακόμα παραπάνω (;) προσπαθούν να σου επιβάλλουν. Ένα παράδειγμα θα σου πω κιόλας, εμείς δεν θα είχαμε διευθυντή αυτή τη χρονιά στο σχολείο και κληθήκαμε να πάμε στο σχολείο μετά το δεκαπενταύγουστο τις παραμονές κιόλας. Αυτό ήταν απαράδεκτο(!) κατά τη γνώμη μου και όχι μόνο τη δική μου, αλλά και από πολλούς συναδέλφους, καθώς ήταν οι διακοπές μας και σε λίγες μέρες θα άνοιγε το σχολείο. Παρόλα αυτά υπήρξαν κάποιοι συνάδελφοι οι οποίοι είχαν αυτή την άποψη και προσπάθησαν να μας επιβάλλουν και ήρθαμε σε σύγκρουση, ότι είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι και πρέπει να κάνουμε αυτό που λέει το υπουργείο και η πρωτοβάθμια.

Άρα, σύμφωνα με τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα θα πρέπει να υπακούμε. Υπάρχει και το κομμάτι του φόβου, κατάλαβα.

Ναι, ναι ακριβώς αυτό, ναι.

Τώρα, ποια είναι η πιο σωστή κίνηση για ένα εκπαιδευτικό, όταν έρχεται σε αντίθεση σε σύγκρουση με τα πιστεύω του, με την ταυτότητά του μία εφαρμοζόμενη πολιτική; Τι θα έπρεπε να κάνει;

Ο εκπαιδευτικός έχει πολλή δύναμη, την οποία δεν την έχει καταλάβει. Μπορεί να κάνει πράγματα μέσα στην τάξη και να εκπαιδεύσει τους νέους ανθρώπους στο να λαμβάνουν, να έχουν γνώμη, άποψη και να είναι μέρος των αποφάσεων και ακόμα και τις πολιτικές των κυβερνήσεων τους. Αυτό μπορεί να κάνει μέσα στις τάξεις, δηλαδή να εκπαιδεύει σκεπτόμενους πολίτες.

Κι όταν έρχεται σε διλληματικές καταστάσεις;

Όταν έρθεις σε διλληματικές καταστάσεις, έχω την αίσθηση ότι τα τελευταία χρόνια κρίνοντας από τον εαυτό μου υποχωρούμε νομίζω κάτω από την εκπαιδευτική πολιτική και από όλους αυτούς τους κανόνες που υπάρχουν.

Ναι, ναι και νομίζω εξηγήσατε και τους λόγους που πολλές φορές συμβαίνει αυτό. Ναι, τώρα να ρωτήσω, είπατε ότι παρακολουθείτε το μεταπτυχιακό της κριτικής Παιδαγωγικής, οπότε, φαντάζομαι, να γνωρίζετε βασικές θέσεις του ρεύματος αυτού.

Ναι.

Ωραία. Πώς βλέπετε η Κριτική παιδαγωγική να αντιμετωπίζει ζητήματα πολιτικής, αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής; Τι πιστεύετε εσείς;

Η Κριτική παιδαγωγική το κάνει αυτό. Είναι Καταρχήν είναι μία επιστήμη λίγο πιο ανεξάρτητη και σε βοηθάει να είσαι πιο ευέλικτος και γενικότερα σου δίνει την αφετηρία να ξεκινήσεις να σκέφτεσαι και να πράττεις. Συνεπώς θα ήταν καλό να υπάρχει σαν μάθημα σε όλα, σαν υποχρεωτικό μάθημα, σε όλα τα πανεπιστήμια, κάτι το οποίο δεν γνωρίζω, για να πω την αλήθεια, αν υπάρχει αυτή τη στιγμή σε όλα τα πανεπιστήμια, τα παιδαγωγικά τμήματα, και γενικότερα οι συνάδελφοι να προσπαθούν να παρακολουθούν τέτοιου είδους, αν όχι μεταπτυχιακά, και σεμινάρια που να αφορούν την κριτική παιδαγωγική, γιατί τους βοηθάει σε όλα τα επίπεδα.

Ωραία. Εσείς μετά τη επαφή σας με την κριτική παιδαγωγική έχετε αλλάξει ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός, στις θέσεις σας, στον τρόπο που λειτουργείτε μέσα και έξω από την τάξη; Έχω γίνει πιο διεκδικητική, λέω περισσότερο τη γνώμη μου στο σύλλογο. Παλιότερα μπορεί και να μην το έκανα φοβούμενη ή σεβόμενη κάποια πράγματα. Αυτή τη στιγμή όμως θα πω την άποψη μου, ακόμα και αν διαφωνώ, ακόμα και αν είμαι η μειοψηφία. Από κει και πέρα μέσα στην τάξη έχω ενισχύσει διάφορες δράσεις που έκανα και προσπαθώ να μην αναλώνομαι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν και άλλα πράγματα.

Ωραία. Και κάτι τελευταίο να σας ρωτήσω. Πιστεύετε ότι η κριτική παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση δική της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Αν όλοι οι συνάδελφοι αποφασίσουν να μελετήσουν για αυτό ή εν πάση περίπτωση κάποιοι από μας, που έχουμε παρακολουθήσει το εν λόγω μεταπτυχιακό, τους μιλήσουμε για αυτό και όλοι μαζί μάθουμε πέντε βασικές ιδέες μπορούμε να κινηθούμε καλύτερα, η αλήθεια είναι αυτή, πιο αυτόνομα και ανεξάρτητα, γιατί δεν θα υπάρχει αυτός ο φόβος, γιατί θα κατανοήσουμε ότι είναι οι άλλες οι ανάγκες των μαθητών και θα είμαστε πιο ευέλικτοι.

Ωραία, ενώ σε κεντρικό επίπεδο, σε επίπεδο υπουργείου ενδεχομένως μπορεί να αξιοποιηθεί; Νομίζω ότι το Υπουργείο(!) θα φοβηθεί να κάνει κάτι τέτοιο γιατί αυτή τη στιγμή μπορεί να φαίνεται λίγο κομμουνιστική η άποψή μου (γέλιο), αλλά θεωρώ ότι θέλουν να είναι όλα είναι χειραγωγούμενα και θέλουν να είναι και εκπαιδευτικοί χειραγωγούμενοι και οι πολίτες χειραγωγούμενοι, συνεπώς κι οι μαθητές χειραγωγούμενοι.

Οπότε, αντιλαμβάνομαι από τα λεγόμενά σας ότι έχει μία διαφορετική πολιτική κατεύθυνση. Θεωρώ ότι υπάρχει τεράστιο χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κριτικής Παιδαγωγικής.

Ωραία. Νομίζω με έχετε καλύψει με τις απαντήσεις σας. Δεν ξέρω αν θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο.

Νομίζω ότι είπα αυτά που ήθελα. Απλά θεωρώ αυτό, ότι είναι επιτακτική ανάγκη οι αποφάσεις που παίρνονται για εκπαιδευτικούς και μαθητές να έχουν μέσα και τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία και όχι να παίρνονται αυθαίρετα από ανθρώπους που είναι ναι μεν με πτυχία, αλλά δεν έχουν βρεθεί ποτέ σε τάξη ή έχουν χρόνια να βρεθούν σε τάξη.

Ναι θα συμφωνήσω και εγώ μαζί σας. Όπως και να έχει, σας ευχαριστώ πολύ.

Εγώ σας ευχαριστώ, καλή συνέχεια!