



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή
Κωνσταντίνου Γ. Καρρά

«Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών
της Πρωτοβάθμιας ως προς το Επάγγελμα τους ενόψει του 21^{ου} αιώνα:
μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Αγγλία τη Σουηδία και την Ελλάδα»

Τριμελής επιτροπή:

Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια Παν/μιου Κρήτης (επόπτρια)

Μπουζάκης Ιωσήφ, Καθηγητής Παν/μιου Πατρών

Ποργιωτάκης Ιωάννης, Καθηγητής Παν/μιου Κρήτης

ΡΕΘΥΜΝΟ 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ		
I.		ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ
II.		ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ
	1.	Έννοιες και ορισμοί των αναπαραστάσεων
	1.1	Η αναπαράσταση στη (γνωστική – εξελικτική) θεωρία του Piaget και (την κονστρουκτιβιστική θεωρία) του Vygotsky
	1.2	Νεότερες θεωρίες για την κοινωνική κατασκευή της γνώσης
	1.3	<i>Οι νοητικές αναπαραστάσεις (cognitive representations)</i>
	1.4	Οι Κοινωνικές αναπαραστάσεις
	2.	Η Διαμόρφωση των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων των Εκπαιδευτικών
	3.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ		
III.		Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
	1.	Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: σύγχρονοι προβληματισμοί στο πλαίσιο της ΕΕ
	2.	Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Σουηδία
	2.1	Η Εκπαίδευση γενικά
	2.1.1	Τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
	2.1.2	<i>Τα Ιδιωτικά ιδρύματα</i>
	2.1.3	Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	2.1.4	Πρόγραμμα Σπουδών
	2.1.5	Αξιολόγηση και τίτλοι σπουδών
	2.2	Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Σουηδία
	2.2.1	Η μεταρρύθμιση
	2.2.2	Ιδρύματα αρμόδια για τη Βασική Εκπαίδευση των Δασκάλων
	2.2.3	Υποχρεωτική Εκπαίδευση
	2.2.4	Συνθήκες απασχόλησης για τους δασκάλους
	2.2.5	Πρόσβαση στο επάγγελμα - Διορισμοί
	2.2.6	Προαγωγές - Εξέλιξη

	2.2.7	Μισθοί
	2.2.8	Ωράριο εργασίας
	2.2.9	Διακοπές – συνταξιοδότηση
	3.	Η Εκπαίδευση στην Αγγλία
	3.1	Η Εκπαίδευση γενικά
	3.1.1	Βασικές αρχές
	3.1.2	Διοίκηση και διαχείριση της εκπαίδευσης
	3.1.3	Κεντρική Διοίκηση
	3.1.4	Η Τοπική Αυτοδιοίκηση
	3.1.5	Ιδρύματα
	3.2	Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Αγγλία
	3.2.1	Τρόποι απόκτησης διδασκαλικής επάρκειας
	3.2.2	Οι μισθοί των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας
	3.2.3	Ωράριο εργασίας και αργίες
	3.2.4	Προαγωγές και εξελίξεις
	3.2.5	Συνταξιοδότηση
	4.0	Σύγχρονοι προβληματισμοί για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα
		ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
IV.		Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
	1.0	Σκοποί – Στόχοι – Σημασία της έρευνας
	1.1	Σκοποί και στόχοι της έρευνας
	1.2	Σημασία της έρευνας
	2.0	Υποθέσεις – Ερευνητικά ερωτήματα
	3.0	Μέσα συλλογής των δεδομένων
	3.1	Πιλοτική συνέντευξη
	3.1.1	Τα βασικά στάδια της προ έρευνας
	3.1.2	Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε
	3.2	Βασική συνέντευξη
	3.3	Ερωτηματολόγιο
	3.3.1	Μέθοδοι και τεχνικές
	3.3.2	Παρουσίαση του τελικού ερωτηματολογίου
	3.3.3	Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων
	4.0	Δυσκολίες και περιορισμοί

	4.1	Δυσκολίες της έρευνας
	4.2	Περιορισμοί της έρευνας
	5.0	Η επιλογή του δείγματος
	5.1	Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας
	5.2	Περιγραφή του δείγματος
	5.3	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων
		ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ
V.		ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ
	1.0	Η Διερευνητική Συνέντευξη
	1.1	Μόρφωση, Εκπαίδευση, Επιμόρφωση
	1.2	Κοινωνικός περίγυρος
	1.3	Προγράμματα και μέσα διδασκαλίας
	1.4	Δομές και λειτουργίες της διοίκησης
	1.5	Υλικοτεχνική υποδομή
	2.0	Η βασική Συνέντευξη
	2.1	Εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση
	2.2	Κοινωνικός περίγυρος
	2.3	Τα Προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας
	2.4	Λειτουργία του Συστήματος και Διοίκηση
	2.5	Η Υλικοτεχνική υποδομή
	2.6	Σχέσεις με τους γονείς
	2.7	Σχέσεις με τους συναδέλφους
	2.8	Μαθητές
	2.9	Προσωπικοί παράγοντες
	2.10	Παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος
	2.11	Κινητικότητα
	3.0	Τα Ερωτηματολόγια
	3.1	Ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου
	3.1.2	Τα Αποτελέσματα της Έρευνας
	3.1.2.1	Παράγοντες επιρροής της επιλογής του επαγγέλματος
	3.1.2.2	Άγχος προερχόμενο απ' την εργασία
	3.1.2.3	Επιρροή από τα συνδικαλιστικά όργανα

3.1.2.4	Επιρροή του έργου των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς παράγοντες
3.1.2.5	Οφέλη προερχόμενα απ' την εργασία
3.1.2.6	Νέες συνθήκες – προκλήσεις του επαγγέλματος
3.1.2.7	Αμοιβές
3.1.2.8	Ύπαρξη παραγόντων πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις
3.1.2.9	Δυνατότητα παρέμβασης και επιρροής του εκπαιδευτικού
3.1.2.10	Επιρροή της στάσης του εκπαιδευτικού από τη συμμετοχή του σε προγράμματα ανταλλαγών και κινητικότητας
3.1.2.11	Επαφές και σχέσεις με συναδέλφους από άλλες χώρες
3.1.2.12	Παράγοντες κοινωνικής αναβάθμισης του επαγγέλματος του δασκάλου
3.1.2.13	Ύπαρξη σύγχρονου εξοπλισμού στον σχολικό χώρο
3.1.2.14	Ικανοποιητική αξιοποίηση του σύγχρονου εξοπλισμού
3.1.2.15	Σχέση με τις νέες τεχνολογίες
3.1.2.16	Ενημέρωση για τις εξελίξεις και τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας
3.1.2.17	Βασικές πηγές ενημέρωσης
3.1.2.18	Ρόλος του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής τάξης
3.1.2.19	Ρόλος μέσα και έξω απ' την τάξη (επιθυμητός)
3.1.2.20	Υποχρεώσεις – ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού
3.1.2.21	Συμβολή – παρέμβαση εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές
3.1.2.22	Απόψεις για το σύγχρονο σχολείο
3.1.2.23	Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
3.1.2.24	Βαθμός ευχαρίστησης απ' το επάγγελμα
4.0	Συγκριτική Παρουσίαση των αποτελεσμάτων
5.0	Προτάσεις
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α '
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β '
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ '
	ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας μου επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής που επόπτευσε τη διδακτορική μου διατριβή, στην επόπτριά μου, καθηγήτρια κ. Πέλλα Καλογιαννάκη, στον καθηγητή κ. Ιωσήφ Μπουζάκη και στον καθηγητή κ. Ιωάννη Πυργιωτάκη για τη διαρκή επιστημονική στήριξη που μου παρείχαν και για την κατανόηση και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν στα όποια προβλήματα αντιμετώπισα.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τον επίκουρο καθηγητή κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της εργασίας, καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές του καθόλη τη διάρκεια της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ πολύ ακόμη τον επίκουρο καθηγητή κ. Παναγιώτη Γιαγκουνίδη, την επίκουρη καθηγήτρια κ. Ελένη Βασιλάκη και τον επίκουρο καθηγητή κ. Ζαχαρία Παληό που δέχθηκαν να είναι μέλη της επταμελούς επιτροπής μου και να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στη διαδικασία ολοκλήρωσής της.

Με συγκίνηση ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου - που όπως πάντα- έτσι και σε αυτά τα πέντε χρόνια δεν έλειψαν στιγμή από κοντά μου.

Θέση στις ευχαριστίες αυτές κατέχουν οι αγαπημένοι μου φίλοι Α. Πεδιαδίτης και Μ. Φιλιούση καθώς και η Μαριάννα Παπαδοπούλου.

Τέλος, ένα μεγάλο Ευχαριστώ οφείλω σε όλους εκείνους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα, την Αγγλία και τη Σουηδία που συμμετείχαν στις τρεις φάσεις της έρευνάς μου, προσφέροντας μου υπέροχες εμπειρίες και πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα. Τους ευχαριστώ από καρδιάς.

Ο κάθε ένας απ' τους προαναφερθέντες με τον δικό του τρόπο συνέβαλλε στην ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Μέρος Πρώτο

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Είναι γνωστό ότι ο σύγχρονος τρόπος ύπαρξης και ζωής έχει οδηγήσει άτομα και κράτη να αποτελούν μέρος μιας διεθνοποιημένης ανθρωπότητας, η οποία λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, συμπύχθηκε τόσο, ώστε ο «άλλος» να γίνει πλέον ο επόμενος.¹ Η διερεύνηση του άλλου, επιδρά άμεσα και καταλυτικά, σε όλους μας υπαγορεύοντας την ανάγκη ενεργοποίησης διεθνών οργανώσεων και άλλων φορέων για την αντιμετώπιση των θεμάτων που προκύπτουν. Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί αναπόφευκτα στην διεθνοποίηση και των Παιδαγωγικών προβλημάτων, οπότε και των επιστήμων της Αγωγής.

Ένας απ' τους βασικούς σκοπούς της Συγκριτικής Παιδαγωγικής είναι να εντοπίζει, να αναλύει και να ερμηνεύει τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά γεγονότα και φαινόμενα και να τα συσχετίζει με το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον.²

Η παρούσα συγκριτική μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ερευνώντας τα εκπαιδευτικά φαινόμενα, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή κατά την εξέλιξη τους κατά την διάρκεια μιας ιστορικής περιόδου, θέτει υπόψη του μελετητή συχνά, την αμφίδρομη πορεία: δράση – επίδραση της κοινωνίας στην εκπαίδευση, όπως και τη δράση – επίδραση της εκπαίδευσης στην κοινωνία.³

Σύμφωνα με όσα υποστήριξε ο Jullien⁴ στο έργο του «Σχεδιάσμα», η ανάδειξη μιας νέας επιστήμης, της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ήταν αναγκαία αφενός διότι «η

¹ Hermann Rohrs, “Συγκριτική Εκπαίδευση και Διεθνής Παιδαγωγική σ’ ένα νομιμοποιημένο κόσμο”, (μτφ. Φ.Σ. Κοσσυβάκη – Αθανασάκη), στο Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική III», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993, σελ. 17.

² Le Thanh Khoi, “L’ Education Comparee”, Paris, Armand Colin, 1981, p.42

³ όπ.π., σελ. 115 – 127, στο Μ. Ηλιού, « Η συγκριτική προσέγγιση στις Επιστήμες της Αγωγής», Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες (επιμ. Μ. Debesse, G. Mialaret), τ. 3, Αθήνα, 1985, σσ. 11 – 20.

⁴ «Ο Marc – Antoine Jullien θεωρείται ο πατέρας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Όρισε τη Συγκριτική Παιδαγωγική ως “επιστήμη με πρακτική χρησιμότητα” που έχει σκοπό “να τελειοποιήσει και να καλυτερεύσει την εκπαίδευση, τη δημόσια και την ιδιωτική”. Βασίζεται στη “συλλογή γεγονότων και παρατηρήσεων, ταξινομημένων σε αναλυτικούς πίνακες, οι οποίοι επιτρέπουν να τα προσεγγίσουμε και να τα συγκρίνουμε με σκοπό να καταλήξουμε σε ορισμένες αρχές, σε καθορισμένους κανόνες, ώστε η εκπαίδευση να γίνει σχεδόν μια θετική

μελέτη και η σύγκριση της εκπαίδευσης στις ξένες χώρες οδηγεί στην τελειοποίηση / βελτίωση / αλλαγή των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης», και αφετέρου διότι «η συγκριτική μελέτη θα βοηθά ιδιαίτερα στη βελτίωση της δημόσιας παιδείας στις διάφορες χώρες καθώς καταγράφει και μελετά την εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατεί». Για τον Jullien, η σύγκριση είναι αυτή που θα καταδείξει τις ιδιαίτερες αδυναμίες του κάθε συστήματος οι οποίες συχνά λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες, εμποδίζοντας την πρόοδο και την ευημερία⁵.

Κατά συνέπεια, η επιστήμη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης των προβλημάτων των καιρών και της σύγχρονης εποχής που διανύουμε.⁶ Ανάμεσα σε άλλα η Συγκριτική Παιδαγωγική σήμερα καλείται να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες μας και κατ' επέκταση και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. *«Για το λόγο αυτό και ο ρόλος του συγκριτολόγου της εκπαίδευσης γίνεται ολοένα και δυσκολότερος, εφόσον καλείται να εμπλακεί ενεργά στο διάλογο που αναζητά να θέσει τις γενικές αρχές που θα εμπνέουν τη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη, να συμμετέχει στην αναζήτηση διατύπωσης προτάσεων για την αναμόρφωση των μεθόδων, των σκοπών και του περιεχομένου της διδασκαλίας και του σχολείου γενικότερα, και να σταθεί κριτικά απέναντι στους χώρους, όπως αυτοί διαμορφώνονται απέναντι σε εθνικά και διεθνή πλαίσια».*⁷

Μετά από αυτά η ανάγκη οργάνωσης του κλάδου της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, αποσκοπεί στο να ορίσει και να προσδιορίσει ένα *tertium comparationis*, το οποίο θα επιτρέπει και μεθοδολογικά την ελεγκσιμότητα της διαμόρφωσης και ανάπτυξης της.⁸ «

Στην παρούσα μελέτη η συγκριτική μέθοδος, που θα εφαρμοστεί στη συνέχεια, θα εστιαστεί στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη μελέτη των απόψεων, των στάσεων και του αυτοσυναισθήματος των ιδίων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, λαμβάνοντας

επιστήμη'», στο Π. Καλογιαννάκη, Κείμενα Παιδείας – Συγκριτική Παιδαγωγική: Μια γαλλόφωνη προσέγγιση, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002, σελ. 15

⁵ Π. Καλογιαννάκη, 2002, σελ. 42-48

⁶ Όπως αναφέρει ο Anweiler, κ.ά., στο «Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη», Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987, σελ. 83, *«χωρίς τη γνώση και την κατανόηση της παιδαγωγικής εξέλιξης και ανάπτυξης σε διεθνή πλαίσια, θα δημιουργηθεί αναγκαστικά ένας επικίνδυνος παιδαγωγικός επαρχιωτισμός, ο οποίος μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την υπάρχουσα διεθνή συνεργασία...».*), πρβλ. Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993.

⁷ Π. Καλογιαννάκη, «Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική», Αθήνα, Γρηγόρης, 1998, σελ. 97.

⁸ *ibid*, σελ. 21

όμως πάντοτε υπόψη τους παράγοντες εκείνους που φαίνεται να επηρεάζουν αποφασιστικά την πορεία της εκπαίδευσης στις υπό μελέτη χώρες (Ελλάδα, Αγγλία, Σουηδία).

Ο πολύπλευρος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού, ως κύριου φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο δράσης της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και του διαλόγου που λαμβάνει χώρα τα τελευταία χρόνια.

Ύστερα από μια πολυετή και «περιπετειώδη εξέλιξη» από τότε που άρχισε να εδραιώνεται στις σύγχρονες κοινωνίες μέχρι και τη σημερινή του μορφή, «οι φορείς του, οι δάσκαλοι, αναγκάστηκαν να υποστούν πολλές ταπεινώσεις και να υποβληθούν σε πολλές θυσίες, ώσπου να απαλλαγούν από τα δεινά των δημάρχων, των πολιτευτών και των τόσων άλλων γνωστών ή αγνώστων «παραγόντων», που κάθε φορά παρεμπόδιζαν το έργο τους»⁹.

Έως τώρα, ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας αντιμετωπιζόταν κυρίως, ως ο μοναδικός υπεύθυνος για τη μετάδοση της γνώσης από τον οποίο ξεκινά και στον οποίο καταλήγει η διαδικασία μάθησης. Είναι όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο μικρός και περιορισμένος; Θα ήταν άραγε σκόπιμη η συμβολή του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας να περιοριστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, να περιοριστεί μόνο σ' αυτό που παραδοσιακά ονομάζουμε «ρόλος του εκπαιδευτικού», εννοώντας πολύ απλά μονάχα το ρόλο που συνηθίσαμε να έχει αυτός μέσα στη σχολική τάξη δηλαδή αυτόν του φορέα και μεταδότη της γνώσης; Η απάντηση είναι σαφώς, όχι, καθώς μια τέτοια εξέλιξη θα μπορούσε να οδηγήσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε τέλμα και μαρασμό. Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας, «οφείλει» να συμβάλει αφενός στην έρευνα και την παραγωγή της νέας γνώσης και αφετέρου είναι σκόπιμο να αποτελεί και ο ίδιος αντικείμενο έρευνας και ανάλυσης, προκειμένου μέσα απ' την εμπειρία του να κάνει γνωστές πτυχές της εκπαίδευσης που εάν ληφθούν υπόψη θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αλλαγές κατεύθυνσης όπου υπάρχει πραγματικά ανάγκη.

Ταυτόχρονα πολλοί είναι οι παράγοντες που, άλλοτε με τρόπο θετικό και άλλοτε με αρνητικό, επηρεάζουν το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ανάμεσα σ' αυτούς συγκαταλέγονται, οι δημογραφικές ανακατατάξεις, οι οικονομικές εξελίξεις, η σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, η έννοια της πολιτιστικής

⁹ Πυργιωτάκης Ι., Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1992, σελ. 13

ταυτότητας, η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι παγκόσμιες στάσεις απέναντι στη φτώχεια, το περιβάλλον, τη μετανάστευση, την ανεργία και άλλα. Επίσης, ενόψει των αλλαγών και εξελίξεων στις επιστήμες, την τεχνολογία, στην οικονομία, κ.λ.π., οι σημερινοί εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτούν διαρκώς περισσότερα εφόδια, όπως η γνώση ξένων γλωσσών, η γνώση και η χρήση της τεχνολογίας, η συνείδηση και της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας, η θετική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα καθώς και άλλα συναφή απαραίτητα στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης των ανθρώπων - μελών μιας διεθνούς κοινωνίας¹⁰.

«Η Ευρώπη αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως ενιαίος οικονομικός και όχι ως ενιαίος κοινωνικοπολιτικός χώρος. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση και το σχολείο, το οποίο αποκτά τα χαρακτηριστικά της αγοράς, όπως ανταγωνιστικότητα, άμιλλα, απορρίψεις, ιεραρχίες, δομές κ.λ.π.», όπως σημειώνει ο Σ. Μπουζάκης (2001)¹¹, συμπληρώνοντας ότι με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ο συγκεντρωτισμός και ο κρατισμός με την έννοια του κεντρικού κρατικού ελέγχου των εκπαιδευτικών λειτουργιών¹² (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, βιβλία, κ.λ.π)¹³.

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα των προαναφερθέντων επιλογών και πολιτικών, «θα τείνουν να διαμορφώσουν ένα κλίμα κοινωνικής έντασης που θα επιδεινώνεται με την ενίσχυση των αδιεξόδων της εκπαίδευσης, με τη διάψευση καλλιεργημένων φρούδων ελπίδων από τις έντεχνα “μυθοποιημένες” δυνατότητες της εκπαίδευσης». Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί, όπως άλλωστε τονίζεται

¹⁰ Mearns, J., & Cain, J. E., Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 2003, pp. 71-82.

¹¹ Σ. Μπουζάκης, Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001, σελ. 262.

¹² Ο συνολικός μηχανισμός, που λειτουργεί, τόσο για την καθηγητοποίηση, όσο και για την ένταξη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μας κάνει να δούμε ότι η τελευταία αποτελεί ένα αντικείμενο πάλης, το οποίο σχετίζεται περισσότερο με την άσκηση εξουσίας και λιγότερο με τη δημιουργία γνώσης..... Η βασική σχέση, που διαμορφώνεται με τον αναξιοκρατικό-διεφθαρμένο αυτόν τρόπο (η διαφθορά νοούμενη ως μια μορφή δράσης της πνευματικής μεταπρατικής τάξης για την αναπαραγωγή της, της κυρίαρχης τάξης του πολιτικού πεδίου για τον έλεγχο του πεδίου της εκπαίδευσης, και μελών των κυρίαρχων τάξεων για κοινωνική άνοδο) στο εσωτερικό των ΑΕΙ, είναι μια σχέση κομματικών πατρώνων και κομματικών πελατών, πράγμα που έχει ως συνέπεια τη δημιουργία υπακοής και κομφορμιστικής, αντί επιστημονικής, γνώσης. Στο Παληός Ζ., Κυριαζή Ου., (1999). «Οι Έλληνες πανεπιστημιακοί», Στο: *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 2-3. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, σ.197-233.

και από τον ίδιο τον Σ. Μπουζάκη, ότι «τα αδιέξοδα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πρωτίστως αδιέξοδα της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής»¹⁴.

Ρόλος και σκοπός της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, είναι να προσπαθήσει να κατανοήσει ή και να προσπαθεί να κατανοεί συνεχώς τα διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα, καταστάσεις ή φαινόμενα¹⁵, όπως αυτά φαίνεται να καθορίζουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα και να επηρεάζουν, συχνά, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμά τους.

Την πρακτικότητα της συγκριτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει εντοπίσει ήδη απ' τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο M. Sadler, ο οποίος μεταξύ άλλων αναφέρει ότι «όταν μελετάμε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι τα πράγματα που βρίσκονται έξω από τα σχολεία είναι ακόμη πιο σημαντικά και από τα πράγματα που βρίσκονται μέσα στα σχολεία, τα οποία ρυθμίζουν και ερμηνεύουν...», και συνεχίζει λέγοντας ότι «η πρακτική αξία των ξένων συστημάτων αγωγής θα μας εξοπλίσει καλύτερα, για να κατανοήσουμε και να μελετήσουμε το δικό μας σύστημα»¹⁶.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε κάθε μια από τις τρεις χώρες που ερευνήσαμε. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η εισαγωγή στο θέμα της μελέτης αυτής καθώς και η αναφορά στις λέξεις κλειδιά που αφορούν στην προβληματική μας. Στη συνέχεια επιχειρείται εννοιολογική προσέγγιση και θεωρητική τεκμηρίωση της μελέτης. Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στους προδρόμους της γνωστικής ψυχολογίας και των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Piaget, Vygotsky, Bruner, Durkheim, Moscovici), επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να γνωρίσουμε κάποιες ενδιαφέρουσες πτυχές του έργου τους που αποτελούν και τη βάση στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα μας.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης μας γίνεται λόγος για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία και τη Σουηδία, καθώς επίσης και αναφορά στους σύγχρονους

¹³ Ibid, σελ. 267

¹⁴ Ibid, σσ. 267, 268

¹⁵ Σύμφωνα με τον Le Thanh Khoi, όπ.π., 1981, σελ 29, «καλός ερευνητής είναι αυτός που θέτει καλά ερωτήματα, ερωτήματα που κανείς δεν είχε θέσει πριν απ' αυτόν», στο Σ. Μπουζάκης, όπ.π., σελ. 46-47.

προβληματισμούς σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στην Ελλάδα. Επίσης γίνεται αναφορά σε σημαντικές μελέτες από τον ελληνικό και διεθνή χώρο που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τις στάσεις και τις συνθήκες εργασίας τους, στην Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα.

Το τρίτο μέρος περιέχει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τους σκοπούς, τους στόχους και τη σημασία δηλαδή της έρευνας μας. Στο μέρος αυτό της έρευνας θα γίνει αναφορά στις υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, στα μέσα συλλογής των δεδομένων αλλά και στις δυσκολίες που συναντήσαμε και τους περιορισμούς που θέσαμε.

Στο τέταρτο μέρος ανακοινώνονται τα αποτελέσματα της μελέτης, γίνεται συγκριτική ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, καθώς και ερμηνευτική τους προσέγγιση. Ως επίλογος της εργασίας θα παρουσιαστούν οι δικές μας προτάσεις, βασισμένες στη σπουδή της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και στα αποτελέσματα και τα πορίσματα που η δική μας έρευνα απέδωσε.

Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο μέρος θα παρατεθούν όλα τα παραρτήματα με τους σχετικούς με την έρευνα πίνακες, τα γραφήματα, το ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε και τη σχετική με την έρευνα μας ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

¹⁶ στο Π. Γιαγκουνίδη, Η προσχολική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996, σελ. 14

1. Η Προβληματική της έρευνας και η Σημασία της

Με δεδομένες τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, την παρουσία ενός όλο και πιο ποικίλου και πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού και της αλλαγής του προφίλ των εκπαιδευτικών, η χάραξη πολιτικών που να στοχεύουν στην προσέλκυση, κατάρτιση και στήριξη των «αποτελεσματικών» εκπαιδευτικών έχει γίνει πιεστικό αίτημα στις μέρες μας.

Η ικανότητα των σχολείων να προσαρμοστούν στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σημερινές κοινωνικές ανάγκες θα εξαρτηθεί κατά μεγάλο μέρος από την ύπαρξη διαθέσιμου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δυναμικού. Σε ορισμένες χώρες ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού δεν έχει τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα «εκτός ειδικότητας» είναι εντυπωσιακά υψηλό σε μερικά γνωστικά αντικείμενα¹⁷.

Ωστόσο, η ποιότητα της διδασκαλίας δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται. Ικανοί εκπαιδευτικοί συχνά δεν μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους σε περιβάλλοντα που δεν τους παρέχουν στήριξη ή αρκετά κίνητρα και επιβράβευση. Οι πολιτικές που στοχεύουν στην προσέλκυση και "συγκράτηση" "αποτελεσματικών" εκπαιδευτικών πρέπει να μεριμνούν για την πρόσληψη ικανών επαγγελματιών αλλά και να παρέχουν στήριξη και κίνητρα για συνεχώς υψηλή απόδοση στο έργο τους, καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης.

Η άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τον εαυτό τους σε σχέση με το επάγγελμά τους, αποτελεί μια σημαντική διάσταση τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής τους ζωής. Η διάσταση αυτή επηρεάζει συχνά την αποδοτικότητα τους και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του.

Ωστόσο, παρόλο που έρευνες σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμά τους θα έπρεπε να αποτελούν μέριμνα της

πολιτείας, προκειμένου να διερευνά τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ικανοποίηση ή την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμά τους, εντούτοις τέτοιου είδους έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, σε περιορισμένο αριθμό και μικρά δείγματα από μεμονωμένους ερευνητές, τουλάχιστον όσον αφορά στον ελληνικό χώρο.

Το ζήτημα της απασχόλησης και των παραμέτρων της σε συνδυασμό με την επιρροή που αυτές μπορούν να ασκήσουν στην ψυχική υγεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας, είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα που στις μέρες μας μελετάται από πλειάδα επιστημόνων από τους κλάδους της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, κ.ά. Σύμφωνα με τον Κάντα¹⁸ υπάρχουν αρκετές αναφορές και μελέτες που συσχετίζουν την ατομική, κοινωνική και επαγγελματική ευχαρίστηση του εργαζομένου με την προσωπική ψυχική του υγεία. Έχει διαπιστωθεί από πληθώρα ερευνών ότι ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών υπάρχει στενή συσχέτιση ανάμεσα στους δύο προηγούμενους παράγοντες. Για τον λόγο αυτό και εξαιτίας των προεκτάσεων που έχει η αρνητική ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών αφενός στις σχέσεις τους με τους μαθητές και αφετέρου συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται απολύτως αναγκαία η μελέτη του ζητήματος των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση πάντοτε με το επάγγελμά τους¹⁹.

Με δεδομένα τα παραπάνω, η μετατροπή της διδασκαλίας σ' ένα επάγγελμα πιο ελκυστικό, τόσο για τους τωρινούς όσο και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, προβάλλει ως επείγουσα πολιτική ανάγκη. Η χάραξη βελτιωμένων πολιτικών προϋποθέτει:

- Τη βαθύτερη κατανόηση του εύρους των παραγόντων που επηρεάζουν την προσέλκυση, κατάρτιση και "συγκράτηση" των "αποτελεσματικών" εκπαιδευτικών.

¹⁷ Unesco, «Information and communication technologies in teacher education», 2002, pp. 13-21

¹⁸ Κάντας, Α., *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 3^ο, 1995, Ελληνικά Γράμματα, 2^η εκδ., Αθήνα, σσ. 101-102

¹⁹ Gaziol, H. H., Coping with occupational stress among teachers: A cross-cultural study. *Comparative Education*, 29(1), 1993, pp. 67-79

- Την κατανόηση των παραγόντων εκείνων που διαμορφώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμα τους.

Με την βοήθεια των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων θα καταστεί εφικτή η καλύτερη γνωριμία με τα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και συχνά καθορίζουν τις αναπαραστάσεις που οι ίδιοι δημιουργούν σε σχέση με το επάγγελμα τους, αλλά και κατά συνέπεια το βαθμό αποτελεσματικότητας που αυτοί, πιθανόν, θα επιδείξουν ως αποτέλεσμα της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη των παραγόντων αυτών που ευθύνονται για τη δημιουργία των αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Μέσα από μια διαδικασία συνεντεύξεων, παρατήρησης και επίδοσης ερωτηματολογίων στις τρεις χώρες της Ευρώπης που εξετάζουμε, φιλοδοξούμε να καταδείξουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το έργο τους, την αποτελεσματικότητα αλλά και την απήγηση που οι ίδιοι νομίζουν ότι έχει, με σκοπό να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία και να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις.

Πιστεύοντας ότι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και την επιτυχία των εκπαιδευτικών δρώμενων και μεταρρυθμίσεων είναι καθοριστική, ωθούμαστε να ερευνήσουμε το ρόλο και τις στάσεις του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμα του, σε μια εποχή που σωστά ή λανθασμένα ο δάσκαλος νιώθει απομονωμένος, όχι απλώς επειδή η διαδικασία της διδασκαλίας είναι ατομική δραστηριότητα, αλλά και εξαιτίας των προσδοκιών που αναμένονται από την εκπαίδευση και των κριτικών που ασκούνται, συχνά άδικα, εναντίον του²⁰.

Σκοπός μας να τοποθετηθούν οι σοβαροί εκείνοι όροι ενός διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (γονείς, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, πανεπιστήμια, διεθνείς οργανισμοί, κ.ά). Με τον τρόπο αυτό, θα προσεγγιστούν καλύτερα τα χρόνια προβλήματα και θα δοθούν ουσιαστικές λύσεις, αποκομμένες από πολιτικού και πυροσβεστικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις που καλύπτουν, αλλά

δεν διορθώνουν ουσιαστικά τίποτα. Για τους λόγους αυτούς, όπως τονίζεται και από την αρμόδια Επιτροπή της Unesco για την Εκπαίδευση υπό την προεδρία του Jacques Delors, είναι πλέον επιτακτική ανάγκη να κατευθυνθούμε προς μια «κοινωνία της εκπαίδευσης». Με τον τρόπο αυτό όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ίδια έκθεση, οι πολίτες «θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να έχουν αντίληψη του περιβάλλοντος τους και να ενθαρρύνονται ώστε να διαδραματίζουν τον ανάλογο κοινωνικό ρόλο στην εργασία και την κοινότητα»²¹.

²⁰ Unesco, *ibid*, pp. 43-49

²¹ *ibid.*, p. 33

II. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1. Έννοιες και Ορισμοί των Αναπαραστάσεων

Η πολύπλοκη έννοια της αναπαράστασης (representation), συγκαταλέγεται σε ένα ευρύτερο πεδίο κοινωνιοψυχολογικής προσέγγισης. Αποτελεί μια έννοια βασική στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας, αν και παραμένει αρκετά αμφιλεγόμενη και ασαφής έννοια. Για τους γνωστικούς ψυχολόγους οι αναπαραστάσεις αποτελούνται από σύμβολα ή σημεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν κάτι στον εξωτερικό κόσμο²². Στην πραγματικότητα, ο όρος «αναπαράσταση (representation)» τον οποίο προσπάθησε να ορίσει η Κοινωνική Ψυχολογία, είναι ένας όρος πολυσήμαντος που σύμφωνα με πολλούς μελετητές, βρίσκεται στο σταυροδρόμι της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας²³ και προσεγγίζει τις αναπαραστάσεις ως σημείο σύγκλισης του γνωστικού με το κοινωνιολογικό.

Η Γνωστική Ψυχολογία θα μπορούσε να θεωρηθεί εξέλιξη της θεωρίας της συμπεριφοράς ή αλλιώς του μιχεβιορισμού (behaviour), ο οποίος συχνά αναφέρεται με την επωνυμία S-R (stimulus response) δηλαδή ερέθισμα - αντίδραση. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά μόνο με τη μηχανική σχέση S-R. Έπειτα από σειρά ερευνών, οι ερευνητές κατέληξαν στο αποτέλεσμα, ότι μεταξύ S-R συντελούνται περίπλοκες διεργασίες μέσα από μηχανισμούς όπως η σκέψη και το συναίσθημα που αποδεικνύουν ότι η συμπεριφορά δεν αποτελεί μηχανική αντίδραση, αλλά ότι τα λογικά ή συμβολικά συστήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο καθώς το ερέθισμα μπορεί να κωδικοποιείται, να τροποποιείται ή να αποθηκεύεται στη μνήμη για να ανακληθεί αργότερα. Ο εγκέφαλος δηλαδή δεν δέχεται απλά το ερέθισμα, αλλά το επεξεργάζεται και το μετατρέπει σε μια νέα μορφή, δηλαδή το αναπαριστά²⁴.

Οι αναπαραστάσεις πρωτοεμφανίστηκαν ως έννοια στο χώρο της κοινωνιολογίας με τον Emil Durkeim στα 1898. Ο Durkeim πρώτος επιχείρησε να διακρίνει τις συλλογικές απ' τις ατομικές αναπαραστάσεις, επισημαίνοντας την ιδιομορφία ανάμεσα στο συλλογικό και στον ατομικό τρόπο σκέψης. Σύμφωνα με τον

²² Βοσνιάδου, 2001, κεφ. 4

²³ Herzlich, 1972, p. 305-307

²⁴ Μ. Νασιάκου, Η Ψυχολογία σήμερα, σελ. 35

ίδιο, η ατομική αναπαράσταση όσο και οι συλλογικές αναπαραστάσεις αποτελούν μια πολύπλοκη ψυχική διεργασία η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί στις πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου²⁵.

Αντικαθιστώντας τον όρο «συλλογικές αναπαραστάσεις (collective representations)», του Durkeim, με τον όρο «κοινωνικές αναπαραστάσεις (social representations)», ο Moscovici εντοπίζει την ουσία στην επικοινωνία των ατόμων και των ομάδων που ευθύνεται για τη σύγκλιση των συναισθημάτων, με τρόπο ώστε το ατομικό να μετατρέπεται σε συλλογικό και αντίστροφα²⁶.

Ο όρος «κοινωνικές αναπαραστάσεις», περικλείει οτιδήποτε έχει σχέση με αυτό που ονομάζουμε κοινή σκέψη. Αποτελεί μια «μετεγγραφή» όλων όσων συμβαίνουν στην πραγματικότητα με τρόπο τέτοιο ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητά σε όλους. Η κοινωνική αναπαράσταση αποτελεί στην ουσία την αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο²⁷.

Σύμφωνα με τον Abric, η αναπαράσταση δεν είναι τίποτα άλλο παρά «ένα σύστημα προσδοκιών και προβλέψεων» και συνεχίζει λέγοντας ότι «η αναπαράσταση δεν είναι μια εικόνα της πραγματικότητας, δηλαδή ένα στατικό προϊόν, μια απλή αντανάκλαση του περιβάλλοντα κόσμου. Είναι μια ενέργεια που πηγαίνει πέραν του άμεσου, προετοιμάζοντας το μέλλον»²⁸.

Το ουσιαστικότερο στην ανάλυση της έννοιας της αναπαράστασης αποτελεί η ίδια η λέξη «αναπαράσταση» που σημαίνει αντικαθιστώ, παίρνω τη θέση κάποιου. Η έννοια της αναπαράστασης λοιπόν, αναφέρεται στο νοητικό αναπαριστώμενο κάποιου προσώπου, γεγονότος ή ιδέας. Η πράξη της αναπαράστασης είναι μια πράξη σκέψης, διαμέσου της οποίας ένα υποκείμενο αναφέρεται σε ένα αντικείμενο²⁹. Αυτό σημαίνει ότι η αναπαράσταση είναι συναφής με το σύμβολο ή το σημείο. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα συγκεκριμένο νοητικό περιεχόμενο μιας πράξης της σκέψης, η οποία αποδίδει συμβολικά κάτι που υπάρχει, κάτι που είναι μακρινό ή και κάτι που πλησιάζει³⁰.

²⁵ Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 23, no.1/2, 1993, pp. 303-320

²⁶ Moscovici, 1989, σσ. 62-86

²⁷ Moscovici, 1986, σσ. 34-80

²⁸ Abric, 1987, pp. 12-14

²⁹ Moscovici, S., The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S. Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984.

³⁰ Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995, σσ. 81-85

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, έδειξαν στην πράξη ότι όλοι εμείς από μόνοι μας, φτιάχνουμε τον κόσμο μας, όπως νομίζουμε ότι μας εξυπηρετεί, αλλοιώνοντας συχνά την «πραγματικότητα» στην οποία ζούμε, χρησιμοποιώντας μόνο κάποια απ' τα στοιχεία που έχουμε συλλέξει απ' τις προηγούμενες εμπειρίες μας. «Έτσι είναι, γιατί έτσι το φτιάχνετε», έλεγε χαρακτηριστικά ο Moscovici³¹. Αν και οι προσεγγίσεις είναι πολλές, διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες, οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν τελικά ότι η αναπαράσταση πρέπει να εξεταστεί ως προϊόν και ταυτόχρονα ως η διαδικασία μιας ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας της πραγματικότητας^{32, 33}.

1.1 Η αναπαράσταση στη (γνωστική – εξελικτική) θεωρία του Piaget και (την κονστрукτιβιστική θεωρία) του Vygotsky

Η θεωρία του Piaget θεωρείται ως μια περιεκτική και ολοκληρωμένη, θεωρία της γνώσης. Πώς όμως η αναπαράσταση εμφανίζεται στη θεωρία; Στο βιβλίο του που αναφέρεται στο σχηματισμό συμβόλων³⁴, αναφέρει τα εξής: «υπό την ευρύτερη έννοια η αναπαράσταση είναι ίδια με τη σκέψη, δηλαδή όλη η νοημοσύνη πέρα από το αισθητικοκινητικό στάδιο υπό την ακριβή έννοια, είναι μια διανοητική εικόνα μιας απύσασ πραγματικότητας». Και συνεχίζει λέγοντας ότι «η εικόνα είναι μια συμβολική επίκληση. Σαν σύμβολο η εικόνα είναι ένα σημαίνον που αναφέρεται στη σκέψη δηλαδή η αναπαράσταση υπό την ακριβή σημασία της αναφέρεται στην αναπαράσταση υπό την ευρύτερη έννοια».

³¹ Moscovici, 1993, pp. 1-110

³² *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behaviour.*, New York, Cambridge University Press, pp. 1-25.

³³ Μάλιστα οι θεατρικές και οι πολιτικές «μεταφορές» επιτρέπουν να προχωρήσει κάποιος πιο μακριά στην κατανόηση της έννοιας. Πράγματι αυτές δείχνουν τις θεμελιώδεις πλευρές της κοινωνικής αναπαράστασης. Η θεατρική αναπαράσταση δίνει σε ένα κοινό να δει και να ακούσει πράξεις και λέξεις που καθιστούν ορατό, κάτι που είναι αόρατο. Στην πολιτική αναπαράσταση, ο εκλεγμένος παίρνει τη θέση αυτών που τον επέλεξαν. Μιλάει στο όνομά τους, πράττει στη θέση τους, αποφασίζει για αυτούς. Έτσι ο ίδιος αυτονομείται σε σχέση με αυτό που αναπαριστά και διαθέτει μια δημιουργική εξουσία. Στο Forgas, J.P. Williams, K. D. & Wheeler, L. (2001). *The social mind: introduction and overview*. In: J.P. Forgas, K.D. Williams & L. Wheeler (Eds.). *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior*, New York: Cambridge University Press, pp. 1-25

³⁴ Piaget, J. *Play, Dreams and Imitation*. New York: Norton, 1951, pp.28-34

Η γνώση για τον Piaget δεν γίνεται αντιληπτή ως εικόνα, αλλά συνδέεται πάντα με τη δράση. Ειδικότερα από τη γέννηση και ως τους τρεις (3) πρώτους μήνες περίπου, οι αντιδράσεις του βρέφους είναι αντανακλαστικές δηλαδή αυτόματες αντιδράσεις του νευρικού συστήματος.

Μετά τους τρεις μήνες παρατηρούμε τους πρώτους αισθητηριοκινητικούς συντονισμούς (π.χ. το βρέφος καταφέρνει να φέρει ένα αντικείμενο στο στόμα του). Στους πρώτους πέντε (5) μήνες παρατηρείται ο πρώτος συντονισμός μεταξύ όρασης και αφής (το βρέφος πιάνει ένα αντικείμενο που βλέπει).

Οι παρατηρήσεις του ελβετού εξελικτικού ψυχολόγου Jean Piaget απέδειξαν πως κατά τα δύο πρώτα χρόνια το παιδί δομεί πολλές έννοιες. Έτσι παραδεχόμαστε πως η έννοια του αντικειμένου δομείται και δεν είναι δοσμένη στη γέννηση. Δηλαδή το νεογέννητο δεν ξέρει πως όλα τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που κινούνται γύρω του έχουν δική τους υπόσταση και εξακολουθούν να υπάρχουν όταν εξαφανιστούν από το οπτικό ή το ακουστικό τους πεδίο³⁵.

Μόνο αργότερα, κατά την ανάπτυξη και γύρω στην ηλικία των δύο χρόνων, μέσω της προοδευτικής διαφοροποίησης της αφομοίωσης και της ολοκλήρωσης, τα νήπια μπορούν να καταλάβουν ότι η πηγή της αφομοίωσης (το θέμα που ενεργεί στο αντικείμενο) και η πηγή προσαρμογής (το αντικείμενο που προκαλεί την ενέργεια του θέματος), είναι εύκολο να διακριθεί. Με τον τρόπο αυτό δομείται σιγά - σιγά η έννοια της μονιμότητας του αντικειμένου και το βρέφος κατανοεί ότι το αντικείμενο υπάρχει πάντα και ψάχνει ενεργά να το βρει όταν αυτό βγαίνει από το οπτικό του πεδίο. Αυτό είναι ό,τι ονομάζει ο Piaget «μόνιμο» (δηλαδή σταθερό αντικείμενο)³⁶.

Μόλις επιτευχθεί πλήρως η κατανόηση αντικειμένου γύρω από την ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά δοκιμάζουν μια νέα ψυχολογική πραγματικότητα, δηλαδή, τον κόσμο της γνώσης του αντικειμένου. Αυτά τα αντικείμενα, όπως ειπώθηκε πιο πριν, προέρχονται από τις προηγούμενες δράσεις των αντικειμένων. Είναι ευδιαχώριστα από μια παρούσα δράση, αλλά ακόμα συνδέονται με τη δράση. Μπορούμε να τα ονομάσουμε αντικείμενα μιας «πιθανής δράσης», σε αντίθεση με τα αισθητικοκινητικά αντικείμενα μιας «παρούσας δράσης». Σημειώνετε δε ότι η

³⁵ Μ. Νασιάκου, 1982, σελ. 114

κατανόηση αντικειμένου δεν είναι μια ιδιαίτερη γνώση ενός συγκεκριμένου περιεχομένου, αλλά μάλλον πρόκειται για ένα γενικό λογικό επίτευγμα, το αποκορύφωμα της αισθητικοκινητικής λογικής. Είναι η μετάβαση από τη λογική της δράσης σε ένα ποιοτικά νέο είδος συνειδητής λογικής. Τέσσερα έως πέντε έτη αργότερα αυτό το αρχικό λογικό επίτευγμα θα οδηγήσει πρώτα στη λογική των συγκεκριμένων διαδικασιών με τη συνακόλουθη συνειδητοποίηση λογικής ανάγκης του και στη συνέχεια στην πραγματική λογική των επίσημων διαδικασιών.

Ο Piaget ήταν ένας από τους πρώτους που προώθησαν την ιδέα ότι τα παιδιά «κατασκευάζουν» τη δική τους γνώση, που θεωρείται ότι είναι διαφορετικού είδους από αυτή ενός ενήλικου. Παράλληλα, διατύπωσε απόψεις αναφορικά με το πώς αναπτύσσεται η γνώση του παιδιού, πώς αλλάζει και ποιοι είναι οι κανόνες που διέπουν αυτές τις αλλαγές όσο το άτομο εξελίσσεται³⁷. Έτσι, σύμφωνα πάντοτε με τον Piaget στη νηπιακή ηλικία έχουμε την ενόραση ως χαρακτηριστικό του τρόπου γνώσης και όχι τη λογική σκέψη.

Αυτό σημαίνει π.χ. ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σκέφτονται «εγωκεντρικά» δηλαδή δεν μπορούν να δουν τα πράγματα από την προοπτική κάποιου άλλου.

Η σκέψη τους είναι επίσης φαινομενολογική, δηλαδή βασίζεται στα φαινόμενα. Ως εκ τούτου το παιδί μπορεί π.χ. να θεωρήσει τα άψυχα πράγματα ως ζωντανά επειδή τα βλέπει να κινούνται.

Στο τέλος παιδικής ηλικίας έχουν αναπτυχθεί πολλές έννοιες, το παιδί κατανοεί σύμβολα και κάνει υποθέσεις. Το παιδί των 11-12 χρόνων μοιάζει πια πολύ περισσότερο στον τρόπο που σκέφτεται ο έφηβος ή ο ενήλικος.

Η γνώση είναι προϊόν της επενέργειας του ατόμου πάνω σε διάφορα αντικείμενα και επομένως η διανοητική ανάπτυξη πραγματοποιείται μόνο ως αποτέλεσμα της ατομικής δραστηριότητας στην οικοδόμηση εννοιών.

³⁶ Furth, H.G. *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations*. Chicago: University of Chicago Press, 1981, pp. 51-59

³⁷ Ο Jean Piaget περιέγραψε το μηχανισμό σύμφωνα με τον οποίο το μυαλό επεξεργάζεται τις νέες πληροφορίες. Είπε ότι ένα πρόσωπο καταλαβαίνει οποιεσδήποτε πληροφορίες αρμόζουν στην διαμορφωμένη άποψη του για τον κόσμο. Εάν οι πληροφορίες δεν ταιριάζουν, το πρόσωπο πρέπει να επανεξετάσει και να ρυθμίσει τη σκέψη του για να προσαρμόσει τις νέες πληροφορίες. Περιέγραψε τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης και τα συνέδεσε με τη δυνατότητα ενός προσώπου να καταλάβει και να αφομοιώσει τις νέες πληροφορίες. Στο Bliss, 1994, pp. 133-141

Δηλαδή η γνώση δε στηρίζεται μόνο στο υποκείμενο, ή σε ένα ανεξάρτητο αντικείμενο, αλλά κατασκευάζεται από το υποκείμενο μέσα από τη σχέση υποκειμένου-αντικειμένου. Το υποκείμενο, επομένως, όχι απλά δρα πάνω στα αντικείμενα, αλλά τα μετασχηματίζει βρίσκοντας τη δομή των πράξεων του σε αυτά³⁸. Για να γνωρίσει κανείς ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός δεν είναι αρκετό να το κοιτάξει απλώς και να το αντιγράψει ή να το αναπαραστήσει στη μνήμη του. Το να γνωρίσει κανείς ένα αντικείμενο σημαίνει και να ενεργήσει πάνω του.

Γνώση σημαίνει τροποποίηση και μετασχηματισμό του αντικειμένου, κατανόηση της διαδικασίας αυτού του μετασχηματισμού και κατά συνέπεια την κατανόηση του πώς είναι κατασκευασμένο το αντικείμενο³⁹.

Ο Piaget αντιτίθεται με αυτόν τον τρόπο στις θεωρίες του εμπειρισμού, οι οποίες αγνοούν τη δράση του υποκειμένου και τον αφομοιώσιμο χαρακτήρα του περιβάλλοντος, το οποίο είναι επιδεκτικό στη μετατρεπτική δραστηριότητα του υποκειμένου⁴⁰.

Τα παιδιά για τον Piaget είναι δραστήριοι οργανισμοί που νιώθουν έντονα την επιθυμία να ερευνούν και να επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Μέσω της ενέργειας αυτής τα παιδιά αποκτούν μια αίσθηση της κοινωνικής και φυσικής πραγματικότητας. Τα γνωστικά σχήματα, τα οποία οικοδομούν, είναι στην ουσία *αναπαραστάσεις αυτής της πραγματικότητας*. Αυτά τα γνωστικά σχήματα προχωρούν φυσιολογικά από μία σφαιρική μορφή αναπαράστασης προς μια συνεχώς αναπτυσσόμενη αναδιοργάνωση της πραγματικότητας. Καθώς αυξάνει ο βαθμός διαφοροποίησης και σύνθεσης προς τη συγκρότηση ενός λειτουργικού συνόλου, δημιουργούνται νέες μορφές οργάνωσης, οι οποίες αποτελούν τη βάση των ικανοτήτων προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις της πραγματικής ζωής⁴¹. Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια μικρή παρένθεση, διευκρινίζοντας ότι η προσαρμογή είναι η διαδικασία του οργανισμού να ανταποκριθεί και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συνθήκες του βιολογικού, φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η προσαρμογή είναι μια δυναμική και συνεχής διαδικασία και όχι μια παθητική αποδοχή των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Στη διαδικασία προσαρμογής το άτομο

³⁸ Donaldson, 1995, pp. 23-27

³⁹ Κουτσοβάνου, 2000, σσ. 11-18

⁴⁰ London, C., 1988, A Piagetian constructivist perspective on curriculum development. *Reading Improvement*, 27, pp. 82-95

⁴¹ Donaldson, 1991, pp. 479-486

συμμετέχει ενεργητικά και η τάση του είναι να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του, συνειδητές ή ασυνειδητές, τις ανάγκες του και να φτάσει στους στόχους του. Η διαδικασία είναι συνεχής διότι οι συνθήκες του περιβάλλοντος δεν είναι πάγιες και αναλλοίωτες και διότι η συμπεριφορά του ατόμου, ο τρόπος που το άτομο αισθάνεται, σκέφτεται και ενεργεί δεν είναι ενιαίος και αμετάβλητος⁴².

Οι αναπτυξιακές μεταβολές των διαδικασιών οργάνωσης της πραγματικότητας καθορίζονται ως ένα βαθμό από τις εμπειρίες της κοινωνικής αποστασιοποίησης του παιδιού. Κάθε παιδί είναι ενταγμένο σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο είναι αρχικά ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται κυρίως από την παροχή φροντίδας και αυτό είναι συνήθως η οικογένεια. Οι εμπειρίες αποστασιοποίησης φέρνουν το άτομο αντιμέτωπο με γεγονότα που παρουσιάζουν ασυμφωνία μεταξύ τους, φαινόμενα τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της σκέψης μέσω της *αναπαράστασης*⁴³.

Το πρώτο λοιπόν περιβάλλον, όπου πραγματοποιούνται τέτοιου είδους εμπειρίες είναι η *οικογένεια*. Ένα άλλο μέρος, όπου μπορούν να πραγματοποιηθούν εμπειρίες αποστασιοποίησης, είναι το σχολείο. Σε αυτούς τους κοινωνικούς χώρους διάφορες εμπειρίες αλληλεπιδρούν με βιογενετικούς παράγοντες και ο συνδυασμός αυτός δημιουργεί *ατομικές διαφορές στην ικανότητα αναπαράστασης*, καθώς και την ικανότητα συλλογισμού των προσωπικών ενεργειών, αντιλήψεων και αξιών.

Οι παραπάνω εξελικτικές μεταβολές συντελούνται σε μια σειρά σταδίων, όπου η αντίληψη των συνεπειών των προσωπικών ενεργειών παρέχει ερεθίσματα για τη συνεχή τροποποίηση, την επέκταση και την οργάνωση των *μορφών αναπαράστασης των εμπειριών*, προς την κατεύθυνση της αυξανόμενης αφαίρεσης. Αυτές οι διαδικασίες μετασχηματισμού είναι εφικτές, επειδή το παιδί διαθέτει από τη φύση του την ικανότητα εκτέλεσης τέτοιων γνωστικών λειτουργιών⁴⁴. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σταθούμε σε αυτό που ο Piaget ονομάζει στάδια ωρίμανσης. Η διάρκεια κάθε σταδίου μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο αλλά η σειρά ισχύει για κάθε ανθρώπινο οργανισμό. Έτσι όσο και αν εκπαιδευτεί ένα βρέφος 2 μηνών δεν μπορεί να περπατήσει ή να μιλήσει.

⁴² Milstein, M., & Golaszewski, T. J., Effects of organizationally based and individually based stress management efforts in elementary school settings. *Urban Education*, 19(4), 1985, pp. 389-409

⁴³ Sigel, 1984, pp. 107-142

⁴⁴ Κουτσοβάνου, 2000, σσ. 17-18

Παράλληλα με την ωρίμανση η δεύτερη μεγάλη διαδικασία είναι η μάθηση. Οι δύο αυτές διαδικασίες μας οδηγούν και πάλι στην αλληλεπίδραση των βιολογικών και των περιβαλλοντολογικών παραγόντων με αποτέλεσμα οι κληροδοτημένες δυνατότητες του ατόμου να μετατρέπονται σε ικανότητες και ο κόσμος να ολοκληρώνεται⁴⁵.

Τα διάφορα στάδια διαδέχονται το ένα το άλλο με την ίδια σειρά, αλλά χωρίς να αντιστοιχούν απόλυτα σε κάποια ηλικία. Το κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει μια ανασύνθεση όλων των προηγούμενων σταδίων. Κάθε στάδιο είναι ποιοτικά διαφορετικό από το προηγούμενο, καθώς το παιδί οργανώνει τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Οι παράγοντες που καθορίζουν την εμφάνιση των σταδίων δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από το ίδιο το υποκείμενο, αλλά πηγάζει από την κοινωνική διάσταση της ύπαρξής του⁴⁶.

Τα βιολογικά χαρακτηριστικά και η κοινωνική εμπειρία του παιδιού συνδυάζονται για την οικοδόμηση γνώσεων, οι οποίες χρησιμεύουν στην κατεύθυνση απόκτησης περαιτέρω εμπειριών επικοινωνίας με τη φυσική, την κοινωνική και την προσωπική πραγματικότητα. Η κατάκτηση γνώσεων οδηγεί σε αυξημένη αυτονομία του ατόμου, διευκολύνοντας τη διαδικασία της προσαρμογής σε νέες εμπειρίες.

Μέχρις ότου ένα υποκείμενο να φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης, που να του επιτρέπει να στοχαστεί γύρω από τα προβλήματα των δομών, οι δομές λειτουργούν εν αγνοία του, ασυνείδητα και καθορίζουν τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει καθώς και τι πρέπει να κάνει. Αυτό που γνωρίζει το υποκείμενο είναι απλά το αποτέλεσμα τους⁴⁷.

⁴⁵ Νασιάκου Μ., 1982, σελ. 44

⁴⁶ Lebow, D., 1995: Constructivist values for instructional systems design: Five Principles toward a new mindset. In B. B, Seels, (Ed), *Instructional design fundamentals: A reconsideration*. (pp175-187). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

⁴⁷ Von Glasersfeld, E., "Racial Constructivism and Piaget' s Concept of Knowledge". In F.B. Murray (Ed.) *The Impact of the Piagetian Theory on Education Philosophy and Psychology*, Baltimore, MD : University Park Press, 1979, p.p. 109 – 122.

Η αφομοίωση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι νέες πληροφορίες ενσωματώνονται στις ήδη υπάρχουσες δομές γνώσεων. Η εμπειρία του παρελθόντος εφαρμόζεται στο παρόν⁴⁸.

Πρόκειται για μια απόπειρα συνδιαλλαγής με το περιβάλλον, κατά την οποία το παιδί δρα πάνω στο περιβάλλον προσπαθώντας να «ταιριάξει» το περιβάλλον με την ήδη υπάρχουσα δομή. Συγκρατεί, επομένως, μόνο ορισμένα στοιχεία από το ερέθισμα, τα οποία επιλέγει ανάλογα με τους νοητικούς μηχανισμούς που διαθέτει⁴⁹.

Η προσαρμογή, από την άλλη, είναι η διαδικασία κατά την οποία οι δομές των γνώσεων τροποποιούνται για να ανταποκριθούν στις καινούριες καταστάσεις. Πρόκειται για την προσπάθεια του οργανισμού να εναρμονίσει τη συμπεριφορά του με το περιβάλλον, να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις κάθε περίπτωσης και ανάλογα να αλλάξει. Κατά τη συμμόρφωση το υποκείμενο ενσωματώνει τη νέα γνώση στο πλαίσιο γνώσεων που ήδη κατέχει αναδομώντας την⁵⁰.

Η αφομοίωση και η προσαρμογή αποτελούν στην ουσία τις δύο όψεις ενός νομίσματος όπου μέσω του μηχανισμού της αυτορρύθμισης εξισορροπούνται. Ενώ η αφομοίωση επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, η συμμόρφωση οδηγεί προς την αλλαγή αυτής της κατάστασης. Ταυτόχρονα, οι δύο αυτές δυνάμεις είναι και συμπληρωματικές, γιατί συμβαίνουν ταυτόχρονα και είναι αδύνατον να διαχωρίσουμε τη μία από την άλλη⁵¹.

Μέσα από τη λειτουργία της εξισορρόπησης το άτομο έρχεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αφομοιώνοντας νέες και διαφορετικές πραγματικότητες, από αυτές που ήδη κατέχει, και μετατρέποντας το δικό του τρόπο σκέψης, έτσι ώστε να προσαρμοστεί στο νέο χαρακτήρα της κατάστασης και να κατανοήσει το μέχρι τότε άγνωστο, παράγοντας με τον τρόπο αυτό νέες γνωστικές δομές⁵². Ο ανθρώπινος οργανισμός σε σωματικό επίπεδο προσπαθεί πάντοτε να

⁴⁸ Vosniadou, S., "Capturing and modeling the process of conceptual change," *Earning & Instruction*, 1994, pp. 45-69

⁴⁹ Βοσνιάδου, Σ., Είμαστε Έτοιμοι για μια Πολιτισμική Προσέγγιση της Ψυχολογίας της Μάθησης; Στο Γ. Παπαμιχαήλ (Επιμ. Έκδ.), Κοινωνιο-Γνωστική Προσέγγιση και Διδακτικές Διαδικασίες της Μάθησης των Φυσικών και Λογικο-Μαθηματικών Εννοιών στο Σχολείο. Gutenberg, Σειρα Ψυχολογία/6, Αθήν 1994, σσ. 195 -204

⁵⁰ Donaldson, 1991, pp. 479-482

⁵¹ S., Vosniadou, & W. F., Brewer, "Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood," *Cognitive Psychology*, 24, 1992, pp. 535-585

⁵² Bliss, 1984, pp. 133-141

διατηρεί μια σταθερότητα π.χ. σταθερή θερμοκρασία, σταθερή χημική σύσταση αίματος, κ.λ.π.

Οι ψυχολόγοι έχουν διευρύνει την ανάγκη αυτή διατήρησης της ισορροπίας και στο ψυχικό πεδίο⁵³.

Ωστόσο, μιλώντας για ισορροπία ο Piaget εννοεί μια κατάσταση συνεχούς δραστηριότητας στη διάρκεια της οποίας, το υποκείμενο αντισταθμίζει ή ακυρώνει τυχόν αναταραχές στο σύστημα που υφίστανται ή περιλαμβάνονται. Μέσα από αυτή την ενεργό αφομοιωτική και εξισορροπητική δράση του το υποκείμενο ενσωματώνει τα αντικείμενα στα γνωστικά του σχήματα και παράγεται γνώση⁵⁴.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να προσθέσουμε ότι ο Piaget διακρίνει δύο τύπους γνώσεις. Τη *λογικομαθηματική* γνώση και τη *φυσική* γνώση. Κατά τη λογικομαθηματική γνώση το αντικείμενο αποτελεί απλά στήριγμα στη δραστηριότητα του υποκειμένου. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι χωρίς σημασία και η γνώση κατακτάται από τους συντονισμούς των πράξεων του υποκειμένου.

Η γνώση έλεγε ο Piaget, δε βρίσκεται έτοιμη μέσα στο αντικείμενο, απ' όπου εμείς δεν έχουμε παρά μόνο να τη συλλέξουμε, αλλά ούτε ευρίσκεται κάπου περιμένοντας μας να της δώσουμε την κατάλληλη ευκαιρία να εμφανισθεί. «Η γνώση χτίζεται σιγά – σιγά από το υποκείμενο χάρη στη δραστηριότητα του. Είναι το αποτέλεσμα μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το περιβάλλον του»⁵⁵.

Σε γενικές γραμμές αυτό που αναζητούσε ο Piaget ήταν οικουμενικές σταθερές για μια γνώση κοινή σε όλα τα άτομα και κατέληξε στο ότι ο τρόπος που τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο, ίσως, μοιάζει λάθος ή περίεργος στους ενήλικους αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξή τους. Κάθε τι που ανακαλύπτουν αποτελεί ένα σκαλοπάτι για την περαιτέρω εξέλιξή τους⁵⁶.

Λέγοντας ο Piaget ότι δεν έχουν σημασία αυτά καθαυτά τα αντικείμενα μέσα στο περιβάλλον, αλλά η δραστηριότητα του παιδιού πάνω στα αντικείμενα, συχνά κατηγορήθηκε ότι δεν αναγνωρίζει στο περιβάλλον κάποια σπουδαιότητα. Μολονότι το σημαντικότερο στοιχείο της εξέλιξης της νοημοσύνης εντοπίζεται στη δράση του ίδιου του υποκειμένου κι όχι στην ποσότητα ή στην ποιότητα των ερεθισμάτων που

⁵³ Μ. Νασιάκου, 1984, σελ. 69

⁵⁴ Βοσνιάδου, 1998, σσ.57-81

⁵⁵ Χριστοφίδη Ενρίκες, 1998, σελ. 9

⁵⁶ Bliss, 1984, pp. 133-135

του παρέχει το περιβάλλον του, εντούτοις δεν παραγνωρίζει το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, αποδεχόμενος πως αν οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές το άτομο ενδέχεται να αποτύχει να φτάσει στα ανώτερα στάδια οικοδόμησης της νοημοσύνης του, αποτυγχάνοντας έτσι να προσαρμοστεί στις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες του σύγχρονου πολιτισμού. Επομένως δεν υποτιμά το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας στη μάθηση, ρόλο που συνίσταται στην παροχή ευκαιριών στη δραστηριότητα του παιδιού, ώστε να διερευνήσει το περιβάλλον του⁵⁷. Ο Piaget δεν ενδιαφέρθηκε για την κατασκευή κοινωνικών αντικειμένων ή την επίδραση των άλλων κοινωνικών ατόμων. Αυτό που τον ενδιέφερε περισσότερο ήταν η κατεξοχήν συγκρότηση των λογικών δομών. Τον απασχόλησε το εάν τα παιδιά μπορούν μέσα από τη δομή των διαπροσωπικών σχέσεων να πραγματοποιήσουν λογικομαθηματικές λειτουργίες. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να συμβεί, κάνοντας έτσι ένα παραλληλισμό μεταξύ λειτουργιών που σχετίζονται με τη δράση πάνω σε ένα αντικείμενο και λειτουργιών που σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις⁵⁸.

Έτσι, μιλώντας για τη φυσική δραστηριότητα τονίζει ότι τα παιδιά δίνουν προσοχή στο περιβάλλον, σημειώνουν ιδιότητες των αντικειμένων καθώς και χαρακτηριστικά καταστάσεων. Πιο σημαντικές όμως είναι για τον Piaget οι ιδιότητες των πράξεων πάνω στα αντικείμενα⁵⁹.

Ο Piaget δίνει σε αυτή την κατασκευαστική δυνατότητα του υποκειμένου ιδιαίτερη έμφαση. Χωρίς να υποτιμά τη σπουδαιότητα της κοινωνικοποίησης, δεν τη θεωρεί όμως πρωταρχικής σημασίας για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Δέχεται βέβαια, ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζουν σε ένα βαθμό την ταχύτητα με την οποία το παιδί αναπτύσσεται. Η ανάπτυξη όμως αυτή εξαρτάται από το κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να αφομοιώσει αυτά που του προσφέρει το περιβάλλον του⁶⁰. Συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι, τόσο η πνευματική ωρίμανση του υποκειμένου, όσο και οι επιδράσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος παρεμβαίνουν ασταμάτητα και αλληλεπιδρούν με σκοπό την ανάπτυξη του

⁵⁷ Παπαμιχαήλ, 1988, σελ. 84

⁵⁸ Furth, H.G. *Knowledge as Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press, 1987, pp. 31-39

⁵⁹ Bliss, 1984, pp. 133-141

⁶⁰ Donaldson, 1991, pp. 479-486

υποκειμένου τονίζοντας, μάλιστα, ότι το περιβάλλον μπορεί να παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού⁶¹.

Οι κοινωνικοί παράγοντες, που κατά τον Piaget, επηρεάζουν την ανάπτυξη των δομών είναι η γλώσσα, οι πεποιθήσεις και οι αξίες μιας κοινωνίας, οι συλλογιστικές διαδικασίες, που η κοινωνία δέχεται ως ορθές καθώς επίσης και το είδος των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Όλοι όμως αυτοί οι παράγοντες πρέπει να εξεταστούν, όπως προαναφέρθηκε, σε συνάρτηση με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και την πείρα που αποκτήθηκε από την αλληλεπίδραση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος.

Σχετικά με τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον ο Piaget επισημαίνει ότι το παιδί, όταν δεν μπορεί να κατανοήσει κάτι, επιχειρεί να δώσει τις δικές του απαντήσεις και στρέφεται στο περιβάλλον, για να αναζητήσει τις απαντήσεις αυτές, νομίζοντας έτσι ότι γνωρίζει πράγματα, που στην πραγματικότητα αγνοεί. «Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την ανάπτυξη, τον πειραματισμό, την επίλυση προβλημάτων και την κοινωνική διαπραγμάτευση, ειδικότερα σε θέματα που εμπεριέχουν τις δραστηριότητες της πρώτης γραφής και ανάγνωσης»⁶².

Η θεωρία του Piaget ερμηνεύει τη μάθηση γενικά, σε οποιοδήποτε πεδίο κι αν αναφέρεται, η οποία μάλιστα είναι αποτέλεσμα της δραστηριότητας του ίδιου του ατόμου κι όχι προϊόν διδασκαλίας και δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης⁶³. Ιδιαίτερα για τη γνώση που αφορά το γραπτό λόγο και τη θεώρηση του γραπτού συστήματος ως αντικείμενο γνώσης, η θεωρία είναι εξολοκλήρου εφαρμόσιμη και παρέχει το ερμηνευτικό πλαίσιο της όλης διαδικασίας. Ως γενικό θεωρητικό πλαίσιο, θεωρούν ότι έχει διευρύνει τους ορίζοντές τους σε ότι αφορά το γραμματισμό⁶⁴. Οδηγούμενες από την υπόθεση ότι σε όλες τις γνώσεις εμπλέκεται μια ψυχογενετική πορεία, επιχειρούν να ανακαλύψουν τις αρχικές γνωστικές δομές για το γραπτό λόγο και τις διαδικασίες κατάκτησής του, με άλλα λόγια, το πώς τα

⁶¹ Piaget, 1956, pp. 125-136.

⁶² Κουτσοβάνου, 2000, σελ. 51

⁶³ Ferreiro E., Literacy development: a psychogenetic perspective. In Olson D.R., Torrance N., & Hildyard A. (eds), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 217-228

παιδιά γίνονται αναγνώστες με την ψυχογενετική έννοια πριν γίνουν αναγνώστες με τη συμβατική έννοια.

Ο Piaget δεν αγνοεί τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και των κοινωνικών, γενικότερα, παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά επικεντρώνει την προσοχή του στη δραστηριότητα του ατόμου. Κατά αυτόν, τα διάφορα στάδια ανάπτυξης αποτελούν διαφορετικά επίπεδα εξισορρόπησης μεταξύ του υποκειμένου και των όλο και συνθετότερων δεδομένων του περιβάλλοντος⁶⁵.

Το έργο του Piaget είχε τεράστιο αντίκτυπο όχι μόνο στην εκπαιδευτική ή διδακτική μεθοδολογία, αλλά και σε όλες σχεδόν τις Επιστήμες που ασχολούνται με την εξέλιξη του ανθρώπου και ιδιαίτερα με τη γνωστική του ανάπτυξη.

Ο Piaget, με την παρατήρηση της συμπεριφοράς μέσω πολυάριθμων καλοσχεδιασμένων πειραμάτων, κατέληξε σε σημαντικές ανακαλύψεις σχετικά με τον τρόπο συλλογισμού των παιδιών. Δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη μάθηση. Επιδίωξε, κυρίως, να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αναπτύσσεται νοητικά και αντιλαμβάνεται προοδευτικά τον κόσμο. Οι θέσεις που διατύπωσε στο πλαίσιο των παραπάνω επιστημονικών του ενασχολήσεων έχουν άμεση σχέση με τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης⁶⁶.

⁶⁴ Ferreiro E., The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, N.J., Ablex, 1986, pp. 15-49

⁶⁵ Τάνταρος Σ., Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί, *Γλώσσα*, 1999, 47, σσ. 57-75

⁶⁶ Όσον αφορά στη γλώσσα, ο Piaget επισημαίνει ότι υπάρχει μια συνεχής αλληλεξάρτηση μεταξύ γλώσσας και νοητικών λειτουργιών. Θεωρεί ότι οι διεργασίες αυτές είναι που οδηγούν στη δόμηση της γλώσσας με επιλογή από τα γλωσσικά μοντέλα που ήδη προϋπάρχουν⁶⁶. Ασφαλώς το κλάμα της γέννησης που προκαλείται από τον πόνο της εισόδου του αέρα στους πνεύμονες του βρέφους είναι και η πρώτη φωνητική εκδήλωση. Στη συνέχεια, οι φωνοποιήσεις των τριών πρώτων μηνών περιγράφονται ως άναρθρες φωνές και είναι οι ίδιες σε όλες τις γλώσσες του κόσμου.

Τα περισσότερα παιδιά λένε γύρω στις τρεις λέξεις 12-14άρων μηνών, 20 λέξεις 18 μηνών και πάνω από 200 λέξεις γύρω στα 2 χρόνια. Από τα 2 έως τα 6 ο λόγος εξελίσσεται ραγδαία και στα 6 ένα φυσιολογικό παιδί χρησιμοποιεί σωστά και τους γραμματικούς κανόνες, ενώ δεν τους έχει διδαχθεί. Στα 6 επίσης χρόνια ο λόγος έχει γίνει από εγωκεντρικός σε ολοένα και πιο επικοινωνιακό. Όταν αναφερόμαστε στον εγωκεντρικό λόγο του νηπίου είναι εύκολο να καταλάβουμε τι εννοούμε φέρνοντας προστά μας την εικόνα ενός παιδιού που παίζει ή ζωγραφίζει ανάμεσα σε άλλα παιδιά και μιλά μόνο του περιγράφοντας ή σχολιάζοντας τη ζωγραφιά ή το παιχνίδι του και χωρίς να αναφέρεται σε κανένα συνομιλητή⁶⁶. Μιλώντας για τον κοινωνικό εγωκεντρικό λόγο του παιδιού, ισχυρίστηκε ότι το παιδί περνά από τον ατομικό-εγωκεντρικό λόγο στον κοινωνικό. Αρχικά το παιδί δεν χρησιμοποιεί τη γλώσσα με σκοπό την επικοινωνία, αλλά το μεγαλύτερο μέρος του λόγου του το χρησιμοποιεί για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και εμπειρίες αδιαφορώντας για τον ακροατή. Σταδιακά όμως, καθώς το παιδί

Η θεωρία του Piaget παρέχει μια αφετηρία για την υιοθέτηση διδακτικών πρωτοβουλιών που να στηρίζονται στις ενεργητικές αρχές της μάθησης, στις πηγές των διαφόρων μορφών γνώσεις και στην εξέλιξη της ανθρώπινης σκέψης.

Μια σημαντική επισήμανση για την εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι ότι το παιδί από τη φύση του είναι ένα ον με γνώσεις. Αν το παιδί έχει ιδέες σχετικά με τον κόσμο, τις οποίες δεν έχει διδαχτεί και δεν έχει κληρονομήσει, εφόσον αλλάζουν με την ηλικία, τότε *«πρέπει να απέκτησε τις αντιλήψεις αυτές μέσα από τη δική του αλληλεπίδραση με το περιβάλλον»*⁶⁷.

Η προσδοκία για γνώση είναι μέρος της φύσης του παιδιού. Επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να μην εξασθενίσει την προδιάθεση αυτή για τη γνώση με υπερβολικά αυστηρά προγράμματα που αναστατώνουν το ρυθμό μάθησης του ίδιου του παιδιού. *«Διάφορες μελέτες και έρευνες έχουν δείξει ότι οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους συχνά λειτουργούν ως αυτοπραγματοποιούμενες προφητείες»*⁶⁸. Η μάθηση στο σχολείο δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να διαφέρει από τις φυσιολογικές μορφές με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Αυτό που χρειάζεται να κάνουμε εμείς είναι να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε τις μορφές αυτές αποκαλύπτοντας ορισμένα στοιχεία του περιβάλλοντος που τα παιδιά ίσως να μην παρατηρούσαν και να μην αντιλαμβάνονταν μόνα τους.

Αν θεωρεί κανείς ότι η γνώση έχει τις ρίζες στη βιολογική προσαρμογή ότι η ανάπτυξη είναι συνεχής και αδιάκοπη και ότι η νόηση είναι μια ενιαία ολοκληρωμένη δομή, μέσω της οποίας το παιδί μαθαίνει, τότε θα πρέπει να επικεντρωθούμε στην καλλιέργεια δύο ιδιοτήτων: *της περιέργειας και του ενθουσιασμού*, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν το παιδί στην ανακάλυψη και στον πειραματισμό. Όσο μεγαλύτερη περιέργεια έχει το παιδί, τόσο περισσότερα ανακαλύπτει και τόσο περισσότερες γνώσεις αποκτά⁶⁹.

Ο Piaget προτείνει τη δημιουργία ενός σχολείου που θα επιδιώκει αληθινή ενεργητικότητα από το μαθητή και την αυθόρμητη εργασία βασισμένη στις ανάγκες του υποκειμένου και στο προσωπικό του ενδιαφέρον. Για να πετύχει αυτή η

εξελίσσεται, ο λόγος αυτός δίνει τη θέση του στον κοινωνικό λόγο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη διάθεση επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων, στο, Παρασκευόπουλος, Ε.Ψ, τόμος Β', σσ. 31-57

⁶⁷ Furth, 1951, pp.67-68

⁶⁸ Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, σσ. 259-263

εκπαιδευτική πρακτική πρέπει να δραστηριοποιηθεί η ενεργητικότητα του παιδιού και να επεκταθεί πραγματικά.

Στον αντίποδα του Piaget και των απόψεων της μορφολογικής ψυχολογίας κινήθηκαν οι απόψεις ενός άλλου σημαντικού ψυχολόγου, του Vygotsky. Αν και παρέμεναν για μεγάλο χρονικό διάστημα άγνωστες στο Δυτικό τουλάχιστον κόσμο και αναξιοποίητες, τα τελευταία χρόνια έχουν προσελκύσει την προσοχή όσων ασχολούνται με τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου και τη μάθηση.

Ο Vygotsky επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από τις προηγούμενες θεωρίες, που είχαν αναπτυχθεί, δεν ασπάστηκε, όμως, καμία από τις παραπάνω θεωρίες. Επιχείρησε να διαμορφώσει μια νέα κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία ερμηνείας των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών του ανθρώπου, συνδυάζοντας στοιχεία από την ψυχοφυσιολογία, τη Μαρξιστική ιδεολογία, τις προηγούμενες αντιλήψεις για τα ψυχικά φαινόμενα και τις παρατηρήσεις που έκανε ο ίδιος και οι συνεργάτες του διενεργώντας έρευνες σε παιδιά⁷⁰. Ο Vygotsky προτείνει ένα νέο μοντέλο για ψυχολογική έρευνα και σκέψη σε όσους δεν ικανοποιούνται από την ένταση που δημιουργήθηκε στους παραδοσιακούς συμπεριφοριστές και στους ορθολογιστές⁷¹.

Γενικά, υπάρχουν δύο απόψεις της γνώσης γνωστές ως "εξωγενής" και "ενδογενής" σύμφωνα με τις οποίες οι προγενέστεροι ασχολούνται με τις κόσμο-κεντρικές και ο πιο πρόσφατοι μελετούν την σκεπτικο-κεντρική γνώση⁷². Οι απόψεις σχετικά με την αναπαράσταση της γνώσης εμπίπτουν στη συνέχεια της ψυχολογικής-υλικής πραγματικότητας. Η εξωγενής παράδοση θεωρεί ότι εξωτερικά υλικά είναι όσα δίνονται, ενώ οι ενδογενής αφορούν τις εσωτερικές ψυχοπνευματικές καταστάσεις που δίδονται. Τα δύο αυτά διαφορετικά συστήματα αναπαράστασης της γνώσης έχουν μια θεμελιώδη διαφορά ως προς την εξέταση του αρχαρίου. Η εξωγενής προτιμά να προσεγγίζει τον αρχάριο ως "tabula rasa" ενώ η ενδογενής άποψη εστιάζει στις λογικές ικανότητες του ατόμου⁷³. Η αναπαράσταση της γνώσης από μόνο μια προοπτική δεν δίνει κάποια πρακτική λύση. Το πρόβλημα της εξωγενούς άποψης της γνώσης είναι ότι ο εξωτερικός κόσμος γίνεται προφανής στον εσωτερικό και το πώς η υποκειμενικότητα μπορεί πάντα να καταγράψει ή να

⁶⁹ Smith, 1992, pp. 1-23

⁷⁰ Hiebert & Carpenter, 1992, pp. 65-100

⁷¹ Leu, W. & Kinzer, D. *Effective Teaching of Reading: K-8*, second edition. New York: Prentice Hall, 1995, pp. 34-56

⁷² Gergen, 1995, pp. 35-37

εξακριβώσει τη φύση του αποκαλούμενου αντικειμενικού κόσμου⁷⁴. Το πρόβλημα της ενδογενούς άποψης της γνώσης είναι να γίνουν κατανοητά ή να κατανοηθούν οι υποκειμενικότητες των άλλων και να εξακριβωθεί εάν η εξωτερικευμένη πηγή είναι η αντανάκλαση της εσωτερικής κατάστασης⁷⁵.

Τα βοηθητικά ερεθίσματα είναι ποικίλα. Περιλαμβάνουν τα εργαλεία του εγγενούς πολιτισμού, τη μητρική γλώσσα του παιδιού και τα ευφυή μέσα που το ίδιο το παιδί επινοεί, συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης του ίδιου του σώματος. Τα εργαλεία δεν αποτελούν νεκρά υλικά αντικείμενα, αλλά εμπράγματα φορείς νοημάτων, κωδικοποιημένες μορφές συλλογικών τρόπων συμπεριφοράς.

Η νέα αυτή προσέγγιση έχει δύο σημαντικές συνέπειες. Πρώτα απ' όλα ο άνθρωπος δεν παρουσιάζεται πλέον ως αποσπασμένη μονάδα, αλλά εξετάζεται στην αλληλοσύνδεσή του με τους άλλους ανθρώπους. Η δεύτερη συνέπεια αυτής της προσέγγισης συνίσταται στο ότι οι κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ των ατόμων δεν παρουσιάζονται ως προϊόντα των συλλογικών αντιλήψεων, αλλά ως σχέσεις επηρεασμένες από υλικά αντικείμενα.

Η κατασκευή και η αναπαράσταση της γνώσης σύμφωνα με Gergen⁷⁶, πραγματοποιούνται από την "κοινωνική κατασκευή του προσανατολισμού της γνώσης". Πιο συγκεκριμένα, η κατασκευή και η αναπαράσταση της έννοιας επιτυγχάνονται μέσω της κοινωνικής αλληλοεξάρτησης που είναι ένα εξαρτώμενο πλαίσιο και εξυπηρετεί τις κοινοτικές λειτουργίες⁷⁷.

Εξετάζοντας το ριζικό κονστρουκτιβισμό (radical constructivism) και το κοινωνικό κονστρακτιονισμό (social constructionism), μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει μια διαφορά μεταξύ δύο θεωριών από την άποψη της αντιπροσώπευσης της γνώσης. Ο ριζικός κονστρουκτιβισμός εστιάζει στην εσωτερική αναπαράσταση, ενώ ο κοινωνικός κονστρακτιονισμός επικεντρώνει στην κοινή συμμετοχική (shared) αναπαράσταση.

Το αντικείμενο μελέτης του επικεντρώθηκε σε προβληματισμούς, όπως οι σχέσεις ανάμεσα στην ιστορικοπολιτισμική θεωρία της ανάπτυξης των ανώτερων νοητικών λειτουργιών και την ανάπτυξη της σκέψης, τη σχηματοποίηση των εννοιών

⁷³ Bower & Hilgard, 1981 / Gergen, 1995, p.34

⁷⁴ Bower & Hilgard, 1981, pp.26-27 / Gergen, 1995, p.35

⁷⁵ Bower & Hilgard, 1981, p. 28 / Gergen, 1995, p. 35

⁷⁶ ibid, 1995, p.23

⁷⁷ ibid, pp. 24-26

και των νοητικών πράξεων και των τύπων γενίκευσης στην εκπαίδευση. Το παιδί συχνά μπορεί να πετυχαίνει περισσότερα, να αποδίδει καλύτερα στην επίλυση δύσκολων ασκήσεων και να χρησιμοποιεί ανώτερους τρόπους σκέψης όταν άλλοι το βοηθούν και το καθοδηγούν, πράγμα που είναι περισσότερο ενδεικτικό της νοητικής του ανάπτυξης και δίνει πληρέστερη εικόνα των ικανοτήτων και του τρόπου σκέψης του απ' ότι το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο.⁷⁸

Ο Vygotsky⁷⁹ αναγνώρισε ότι οι βιολογικές λειτουργίες καθορίζουν ολοκληρωτικά τις αντιδράσεις του βρέφους, ωστόσο η επίδραση των βιολογικών διαδικασιών εμφανίζεται ως κοινωνική εμπειρία, που κυριαρχεί στα ψυχολογικά φαινόμενα. Αυτή τη μετάβαση την ονόμασε *κοινωνιογένεση (sociogenesis) των ψυχολογικών φαινομένων*. Επεσήμανε μάλιστα τη θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες κοινωνικά ψυχολογικές λειτουργίες και τις κατώτερες έμφυτες διαδικασίες ως εξής: ανάμεσα στη γενικότερη διαδικασία της ανάπτυξης δύο ποιοτικά διαφορετικές γραμμές –επίπεδα ανάπτυξης μπορούν να διακριθούν: α) οι κατώτερες διαδικασίες, που προέρχονται από βιολογικές αιτίες και β) οι ανώτερες λειτουργίες, που απορρέουν από *κοινωνικά πρότυπα*. Οι πρώτες καθορίζονται από βιολογικούς μηχανισμούς και είναι ελάχιστα γνωστικές. Αντίθετα, οι τελευταίες διεγείρονται και οργανώνονται από κοινωνικές εμπειρίες και είναι διαμεσολαβημένες από την αντικειμενική σκέψη.

Μια κεντρική και βασική άποψη της δομής των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών είναι η χρήση του σημείου ως ένα μέσο, που καθοδηγεί και κυριαρχεί στις νοητικές διαδικασίες και είναι μια όψη της πολιτισμικής ανάπτυξης του παιδιού που πηγάζει από τη συνεργασία και την καθοδήγηση⁸⁰.

Για τον άνθρωπο, επομένως, το περιβάλλον είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον, γιατί ακόμα και όταν εμφανίζεται ως έμφυτο, πάντοτε υπάρχουν ορισμένα κοινωνικά στοιχεία παρόντα. Στην αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον το άτομο χρησιμοποιεί πάντα την κοινωνική εμπειρία⁸¹.

Κοινωνικά προσανατολισμένες ψυχολογικές λειτουργίες καθιστούν ικανό το άτομο να καταλαβαίνει το περιβάλλον πιο ρεαλιστικά από ότι οι βιολογικά καθορισμένες διεργασίες. Σύμφωνα με τον Vygotsky τα πολιτισμικά μέσα

⁷⁸ Παπαμιχαήλ, 1988, σελ. 145

⁷⁹ Sperber 1986, p.1308

⁸⁰ Vygotsky, 1994, pp. 109-120

⁸¹ Παπαμιχαήλ, 1988, σσ. 146 - 147

αντικαθιστούν βιολογικούς μηχανισμούς παρέχοντας ολόκληρη την ερμηνεία των ψυχολογικών λειτουργιών. Οι βιολογικοί μηχανισμοί απλά κατευθύνουν πληροφορίες που καθορίζονται από πολιτισμικές διεργασίες. Οι ψυχολογικές λειτουργίες απορρέουν από κοινωνικές σχέσεις οι οποίες υπάρχουν εξωτερικά στο άτομο.

Ο Vygotsky ισχυρίστηκε ότι οι δομές των ανώτερων νοητικών διεργασιών αντιπροσωπεύουν ένα σύνολο περιληπτικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Αυτές οι νοητικές δομές δεν είναι τίποτα άλλο, από μια μεταβίβαση μέσα στην προσωπικότητα της εσωτερικής σχέσης μιας κοινωνικής σειράς που αποτελεί τη βάση της κοινωνικής δομής της ανθρώπινης προσωπικότητας. Αυτός ο νόμος της μεταβίβασης μιας λειτουργίας από τον εξωτερικό κόσμο στον εσωτερικό σημαίνει ότι όλες οι εσωτερικές λειτουργίες ήταν αναγκαστικά εξωτερικές, όμως κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης κάθε εξωτερική λειτουργία γίνεται εσωτερική. Η αναφορά στην εξωτερική διεργασία, παραπέμπει στο κοινωνικό πλαίσιο. Κάθε ανώτερη νοητική λειτουργία ήταν, δηλαδή, αρχικά κοινωνική, μέχρις ότου γίνει εσωτερική νοητική λειτουργία⁸².

Έτσι λοιπόν γίνεται λόγος για την κοινωνική προέλευση της ατομικής ψυχικής λειτουργίας που συναντάται στο *γενετικό νόμο της πολιτισμικής ανάπτυξης*.

Οποιαδήποτε λειτουργία κατά τον Vygotsky που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού είναι δυνατόν να εμφανιστεί σε δύο διαφορετικά πεδία:

- ο Πρώτα εμφανίζεται μεταξύ των ανθρώπων ως μια διαψυχική διαδικασία και
- ο μετά μέσα στο παιδί ως μια ενδοψυχική διαδικασία.

Οι ανθρώπινες σχέσεις υπολείπονται από γενετικής άποψης σε σχέση με λοιπές ανώτερες λειτουργίες, οπότε όλες οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες αποτελούν εσωτερικευμένες κοινωνικές σχέσεις και αποτελούν την κοινωνική δομή της προσωπικότητας⁸³.

Ένα από τα κρίσιμα θέματα σε οποιαδήποτε θεωρία ανάπτυξης αποτελεί η σχέση ανάμεσα στις βιολογικές βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Ο Vygotsky για να αναπαραστήσει αυτή τη σημαντική αλληλεπίδραση, πρότεινε μια

⁸² Vygotsky, 1997, σσ. 151-158

⁸³ Vygotsky, 1997, σ. 151

έννοια-κλειδί, που είναι το λειτουργικό σύστημα μάθησης. Με την ανάπτυξη αυτής της έννοιας διαφοροποιήθηκε σημαντικά και από τη μέχρι τότε υπάρχουσα ψυχολογία η οποία κατέληγε σε συμπεράσματα αποκλειστικά και μόνο απ' την μελέτη της συμπεριφοράς των ζώων⁸⁴.

Ο ίδιος ο Vygotsky το 1997 υποστήριξε ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης εμφανίζονται ψυχολογικά συστήματα που ενώνουν ξεχωριστές λειτουργίες δημιουργώντας νέους συνδυασμούς. Ο ίδιος δήλωσε «ότι τα συστατικά και οι σχέσεις στις οποίες εμπλέκονται αυτές οι ενιαίες λειτουργίες σχηματίζονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και εξαρτώνται από τις κοινωνικές εμπειρίες του. Τα λειτουργικά συστήματα ενός ενήλικου διαμορφώνονται, στη συνέχεια, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες που είχε ως παιδί. Οι κοινωνικές όψεις αυτών των εμπειριών προσδιορίζουν πιο καθοριστικά τα συστήματά του, από ότι δέχεται η παραδοσιακή γνωστική θεωρία, συμπεριλαμβανομένης και της θεωρίας του Piaget»⁸⁵.

Για τον Vygotsky, σημαντικότερη απ' όλα τα χαρακτηριστικά είναι η αλλαγή κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης, κατά την οποία διαδικασίες ξέχωρες ως τότε, ενσωματώνονται σε νέα συστήματα μάθησης. Τα συστήματα αυτά έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν έτσι ώστε να αρμόζουν άριστα στο αναπτυξιακό στάδιο του συγκεκριμένου παιδιού, αλλά και στις καταστάσεις που αυτό αντιμετωπίζει. Η διαδικασία ανάπτυξης του μαθητή συνδυάζεται με τον παράλληλο έλεγχο των νέων δεξιοτήτων και των λειτουργιών που προκύπτουν.

Σύμφωνα με τη θεωρία της «επικείμενης ανάπτυξης»⁸⁶ του Vygotsky, υπάρχει ένα πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο μπορεί να φτάσει το παιδί με τη βοήθεια άλλων, δηλαδή, μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Ο ίδιος ο Vygotsky ορίζει την έννοια αυτή ως «την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως ορίζεται μέσω ανεξάρτητων προβλημάτων και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης, όπως ορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς συνομηλίκους»⁸⁷.

⁸⁴ Vygotsky, 1997, σ.205

⁸⁵ Vygotsky, 1997, σσ.205-206

⁸⁶ Ο Vygotsky υποστήριξε ότι λόγω των διαρκών αλλαγών των ιστορικών συνθηκών που καθορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες για ανθρώπινη εμπειρία δεν μπορεί να υπάρχει καθολικό σχήμα που να αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά τη δυναμική σχέση ανάμεσα στις εσωτερικές και στις εξωτερικές όψεις της ανάπτυξης.

⁸⁷ Vygotsky, 1997, σ.147

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης γράφει ο Vygotsky «προσφέρει στους ψυχολόγους και στους εκπαιδευτικούς εργαλεία με τα οποία μπορεί να κατανοηθεί η εσωτερική πορεία της ανάπτυξης. Με τη χρήση αυτής της μεθόδου μπορούμε να υπολογίσουμε όχι μόνο τους κύκλους και τις διαδικασίες ωρίμανσης που έχουν ολοκληρωθεί, αλλά και τις διεργασίες που τώρα διαμορφώνονται, που έχουν μόλις αρχίσει να ωριμάζουν και να αναπτύσσονται. Κατά συνέπεια η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης μας επιτρέπει να διαγράψουμε το άμεσο μέλλον του παιδιού και το δυναμικό στην ανάπτυξη του. Μας επιτρέπει να επενδύσουμε όχι μόνο σε ότι έχει επιτευχθεί αναπτυξιακά, αλλά και σε ότι ήδη βρίσκεται στην πορεία ωρίμανσης...»⁸⁸.

Η θεωρία για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης καταδεικνύει επίσης, το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό συγκείμενο στην ανάπτυξη του ατόμου, η οποία από άλλους μελετητές προσεγγίζεται μόνο ως αποτέλεσμα βιογενετικών παραγόντων⁸⁹.

Οι κονστρουκτιβιστές όπως ο Piaget και ο Perry, βλέπουν τη γνώση ως ενεργά κατασκευαζόμενη από τους μαθητές, ως απάντηση στις αλληλεπιδράσεις των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων⁹⁰.

Ο Vygotsky υπογράμμισε το ρόλο της γλώσσας και του πολιτισμού στη γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με το Vygotsky, η γλώσσα και ο πολιτισμός διαδραματίζουν ουσιαστικούς ρόλους τόσο στην ανθρώπινη διανοητική ανάπτυξη όσο και στο πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς "κόσμους". Οι γλωσσικές δυνατότητες των ανθρώπων επιτρέπουν σε αυτούς να υπερνικήσουν τους φυσικούς περιορισμούς του τομέα που αναφέρεται στην αντίληψη με την επιβολή μιας πολιτιστικά καθορισμένης αίσθησης και ενός νοήματος για τον κόσμο. Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι τα πλαίσια μέσω των οποίων οι άνθρωποι δοκιμάζουν, επικοινωνούν, και καταλαβαίνουν την πραγματικότητα. Ο Vygotsky υποστήριξε: «Ένα ειδικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανθρώπινης αντίληψης... είναι η αντίληψη για τα πραγματικά αντικείμενα... Δεν βλέπω τον κόσμο απλά στο χρώμα και τη μορφή

⁸⁸ Vygotsky, 1997, σ.147

⁸⁹ PBS Online, 1998, A Science odyssey: People and discoveries. Retrieved February 10, 2002 from the World Wide Web: <http://www.pbs.org>

⁹⁰ Perry, W.G. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 121

αλλά και ως κόσμο με αίσθηση και νόημα. Δε βλέπω μόνο κάτι κυκλικό και μαύρο με δύο άκρα. Βλέπω ένα ρολόι »⁹¹

Η γλώσσα και τα εννοιολογικά σχέδια που διαβιβάζονται με τη βοήθεια του λεξιλογίου είναι ουσιαστικά κοινωνικά φαινόμενα. Κατά συνέπεια, οι ανθρώπινες γνωστικές δομές είναι, σύμφωνα με το Vygotsky, ουσιαστικά κοινωνικά κατασκευασμένες. Η γνώση λοιπόν δεν κατασκευάζεται ατομικά, αλλά με τρόπο συνεργατικό.

Η ανάπτυξη του ατόμου βασίζεται σε ένα μεγάλο αριθμό εμπειριών μεταδιδόμενων από άλλους. Με την έναρξη μιας νέας δραστηριότητας οι μαθητευόμενοι εξαρτώνται από άλλους με περισσότερη εμπειρία. Με τον καιρό, όμως, αυξάνουν την ευθύνη για μάθηση και συμμετοχή στη συλλογική διεργασία. Το κοινωνικό περιβάλλον, λοιπόν, δεν είναι απλώς ένας παράγοντας στην εξίσωση της ανθρώπινης ανάπτυξης που έχει ανάγκη ερμηνείας, αλλά μας παρέχει τις κατευθύνσεις που αναζητάμε στις ερμηνείες μας⁹².

Ο Vygotsky δέχτηκε την αξίωση Piaget ότι οι αρχάριοι αποκρίνονται όχι στα εξωτερικά ερεθίσματα αλλά στην ερμηνεία εκείνων των ερεθισμάτων. Εντούτοις, υποστήριξε ότι οι γνωστικοί ψυχολόγοι όπως Piaget είχαν αγνοήσει την ουσιαστικά κοινωνική φύση της γλώσσας. Κατά συνέπεια, ισχυρίστηκε ότι είχαν αποτύχει να καταλάβουν ότι η εκμάθηση είναι μια συνεργατική διαδικασία. Ο Vygotsky διακρίνει δύο αναπτυξιακά επίπεδα⁹³:

- Το επίπεδο **πραγματικής ανάπτυξης** που είναι το επίπεδο ανάπτυξης όπου το παιδί έχει φθάσει ήδη, και είναι το επίπεδο στο οποίο το παιδί είναι σε θέση να επιλύει με ανεξαρτησία τα προβλήματα που προκύπτουν.
- Το επίπεδο **πιθανής ανάπτυξης** (η "ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης") που είναι το επίπεδο ανάπτυξης όπου το παιδί είναι σε θέση κάτω από την καθοδήγηση των δασκάλων ή σε συνεργασία με τους συνομήλικους του να επιλύει προβληματικές καταστάσεις.

Στο δεύτερο αυτό επίπεδο, ο μαθητής είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα και να αντιλαμβάνεται καταστάσεις, τα οποία δεν είναι σύμφωνα με το επίπεδο της

⁹¹ Perry, 1999, p. 39

⁹² Pennington, N., & Hastie, R., Evidence evaluation in complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986, pp. 242-258.

⁹³ Vygotsky, L., *Mind in Society*. London: Harvard University Press, 1978, p.85

πραγματικής του ανάπτυξης. Το επίπεδο πιθανής ανάπτυξης είναι το επίπεδο στο οποίο πραγματοποιείται η εκμάθηση. Περιλαμβάνει τις γνωστικές δομές που είναι ακόμα στο στάδιο της ωρίμανσης, αλλά που μπορούν να ωριμάσουν μόνο κάτω από την καθοδήγηση ή σε συνεργασία με άλλους.

Το συμπεριφοριστικό κίνητρο είναι ουσιαστικά εξωγενές – μια αντίδραση στις θετικές και αρνητικές επιδράσεις. Το γνωστικό κίνητρο είναι ουσιαστικά εγγενές – βασισμένο στην εσωτερική κίνηση του παιδιού. Οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές βλέπουν το κίνητρο και ως εξωγενές και ως εγγενές. Επειδή η εκμάθηση είναι ουσιαστικά ένα κοινωνικό φαινόμενο, οι μαθητές παρακινούνται μερικώς από τις ανταμοιβές / επιβραβεύσεις που παρέχονται από την κοινότητα της γνώσης. Εντούτοις, επειδή η γνώση κατασκευάζεται ενεργά από τον μαθητή, η εκμάθηση εξαρτάται επίσης σε σημαντική έκταση από την εσωτερική κίνηση του μαθητή για να καταλάβει και να προωθήσει τη διαδικασία εκμάθησης⁹⁴.

Η μάθηση δεν ταυτίζεται με την ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, η κατάλληλα οργανωμένη μάθηση καταλήγει σε νοητική ανάπτυξη και τροφοδοτεί μια ποικιλία αναπτυξιακών διεργασιών, οι οποίες θα ήταν αδύνατες χωρίς τη μάθηση. Έτσι η μάθηση είναι μια αναγκαία και παγκόσμια άποψη της διαδικασίας ανάπτυξης πολιτισμικά οργανωμένων ανθρώπινων ψυχολογικών διεργασιών⁹⁵.

Ο Vygotsky επισημαίνει ότι η εκπαίδευση προπορεύεται πάντα της εξέλιξης. Πρώτα το παιδί μαθαίνει να κατέχει κάποιες ικανότητες και στη συνέχεια να τις χειρίζεται συνειδητά και εκούσια. Η διαδικασία της μάθησης ακολουθεί μια διαδοχική σειρά, έχει τη λογική της και την πολύπλοκη οργάνωσή της.

Ο Vygotsky δίνει ιδιαίτερη σημασία στη *δια μαθητική επικοινωνία* και στη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, θεωρώντας ότι αυτά τα δύο αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη ανάπτυξη του παιδιού. Επισημαίνει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί παραγνωρίζουν την κοινωνική διεργασία και τους πολλούς τρόπους, με τους οποίους ένας έμπειρος μαθητής μπορεί να μοιραστεί τη γνώση του με έναν άλλο, λιγότερο προχωρημένο μαθητή. Μια τέτοια παραγνώριση περιορίζει τη νοητική ανάπτυξη

⁹⁴ Prawat R. S., & Floden R. E., 1994, Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. Educational Psychologist, 29,1, pp., 37-48

⁹⁵ Pennington, N., & Hastie, R., *ibid*, pp. 242-258

πολλών μαθητών. Οι ικανότητές τους αντιμετωπίζονται περισσότερο ως βιολογικά καθορισμένες, παρά ως κάτι που προάγεται από το κοινωνικό πλαίσιο⁹⁶.

Οι θέσεις του Vygotsky βρίσκουν εφαρμογή τόσο στη διαδικασία της αγωγής όσο και στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Η άποψη ότι η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών στον άνθρωπο δεν είναι μόνο αποτέλεσμα βιογενετικών παραγόντων, αλλά προσδιορίζεται και από πολιτιστικές επιδράσεις, αναδεικνύει το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στο σχηματισμό των αναπαραστάσεων των μαθητών και της σχολικής μάθησης σε βασικό συντελεστή διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Πολλά ήταν τα κοινά σημεία, αλλά και οι διαφορές των Vygotsky και Piaget. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι οι προηγμένες έννοιες εμφανίζονται πρώτες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, και μόνο βαθμιαία γίνονται προσιτές σε ένα άτομο. Ο Vygotsky επηρεάστηκε από το μαρξισμό που εξηγεί ότι η γνώση κατασκευάζεται συνεπεία ενός προϋπάρχοντος θέματος ή εργαλείου. Επιπλέον, υποστήριξε την εξέλιξη της υψηλότερης γνωστικής διαδικασίας από την κοινωνία στο κάθε άτομο μεμονωμένα. Με άλλα λόγια, η γνώση είναι "εξωτερική" στην αρχή, ενώ "διαιώνίζεται" στη συνέχεια. Εδώ, ο Vygotsky διευκρινίζει ότι η εσωτερικοποίηση δεν είναι η "μεταβίβαση" μιας εξωτερικής δραστηριότητας αλλά είναι μια διαδικασία για τον έλεγχο των εξωτερικών μορφών των "ενδείξεων"⁹⁷. Ο Piaget αναφέρθηκε σε ένα διαφορετικό αναπαραστασιακό σύστημα από το σύστημα αναπαραστάσεων του Vygotsky. Η εστίαση του Piaget είναι στην υποκειμενικότητα της αναπαραστάσης, και η διαδικασία της εσωτερικοποίησης, σύμφωνα με αυτόν, εκτελείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τη φυσική πραγματικότητα. Επιπλέον, η εσωτερικοποίηση σύμφωνα με Piaget είναι σχήματα που απεικονίζουν τις τακτικότητες της φυσικής δράσης ενός ατόμου⁹⁸. Αντίθετα, ο Vygotsky σκέφτεται την εσωτερικοποίηση ως κοινωνική διαδικασία. Επιπλέον το αναπαραστασιακό σύστημα στην προοπτική του Vygotsky είναι περισσότερο συμμετοχικό στην αρχή και εσωτερικοποιείται αργότερα.

⁹⁶ Ματσαγγούρας, 1998, σσ. 110 - 113

⁹⁷ Confrey, 1995, pp. 189-190

⁹⁸ Confrey, 1995, p. 200

Σε αντίθεση με τον Piaget, ο οποίος πίστευε ότι τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου είναι βιολογικά προσανατολισμένα, καθολικά και ταυτόσημα για όλους τους ανθρώπους, ο Vygotsky υπογράμμισε ιδιαίτερα την αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο. Υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να αλλάξει ακόμη και το βιολογικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς, άρα και τη διαδικασία εμφάνισης και το περιεχόμενο των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης⁹⁹.

⁹⁹ Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, σσ. 147-152

1.2 Νεότερες Θεωρίες για την κοινωνική κατασκευή της γνώσης

Όπως τονίζουν οι μελετητές, τόσο ο Piaget, όσο και ο Vygotsky αμφισβητούν την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι η μεταβίβαση του αντικειμενικού γεγονότος. Απ' τη μια ο Piaget μας καλεί όλους να παρακολουθήσουμε, αλλά και να γίνουμε ενεργητικοί συμμετέχοντες στους τρόπους που τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις τους από τις αλληλεπιδράσεις τους με τα αντικείμενα... και απ' την άλλη ο Vygotsky υπενθυμίζει ότι όλη η γνώση βρίσκεται στον πολιτισμό και στο πέρασμα του χρόνου και ότι αυτό που γίνεται προσωπικά σημαντικό, έχει μορφοποιηθεί από τις αλληλεπιδράσεις μας με τις άλλες ανθρώπινες οντότητες¹⁰⁰.

Ωστόσο, παρά τη σημαντική τους προσφορά, για πολλούς, είναι εμφανής ή έλλειψη μιας ολοκληρωμένης εναλλακτικής θεωρίας¹⁰¹. Διάχυτη είναι η άποψη ότι οι άνθρωποι δε μετέχουν σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, αφού οι ίδιοι κατασκευάζουν την εκδοχή τους γι' αυτή, ενώ ταυτόχρονα μετατρέπουν και αυτή και τους εαυτούς τους¹⁰². Η λύση για το «πρόβλημα» αυτό, μοιάζει να είναι μια νέα ψυχολογική θεωρία, ο κονστρουκτιβισμός, που φέρνει καταρχήν σε συμφωνία αυτούς που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική δομική διαδικασία και αυτούς που τονίζουν τα αποτελέσματα της κοινωνικο-κουλτούρας πάνω στη μάθηση¹⁰³.

Στις ψυχοπαιδαγωγικές επιστήμες ο παραπάνω όρος υποδηλώνει την προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου και της απόκτησης της γνώσης ως διαδικασίας, κατά την οποία τα εξωτερικά ερεθίσματα υποβάλλονται σε εσωτερικές διεργασίες που απολήγουν / οδηγούν σε ανάλογες / αντίστοιχες δομές¹⁰⁴.

Ο κονστρουκτιβισμός¹⁰⁵ στηρίζεται σε δύο σημαντικές αρχές : την αρχή του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού και την αρχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Σύμφωνα με την πρώτη, εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Piaget, η μάθηση στα παιδιά είναι μια προσωπική, εξατομικευμένη και διανοητική διαδικασία η οποία πηγάζει από τη δράση του υποκειμένου πάνω στο φυσικό κόσμο. Συνεπώς, η γνώση

¹⁰⁰ Confrey, 1991, pp. 111-138

¹⁰¹ Gergen, 1985, pp. 266-275

¹⁰² Gergen, 1989, pp. 463-484.

¹⁰³ Gergen, 1982, p. 272

¹⁰⁴ Κασσωτάκης – Φλουρής, 2003, σσ.107-122

¹⁰⁵ Μακράκης, Β., Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια ΚοινωνιοΕποικοδομιστική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2000.

οικοδομείται ενεργητικά από το υποκείμενο, το οποίο δεν είναι, σε καμία περίπτωση, παθητικός δέκτης της νέας γνώσης.

Το έναυσμα για την κατάκτηση της νέας γνώσης είναι πάντοτε μια προβληματική κατάσταση, την οποία το υποκείμενο αδυνατεί να αντιμετωπίσει με τις ήδη αποκτημένες γνώσεις του. Έτσι, αναγκάζεται να θέσει σε λειτουργία και εν συνεχεία να μεταβάλλει τις γνωστικές αυτές δομές, ώστε να δομήσει /επινοήσει καινούριες γνώσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να ερμηνεύσει και να λύσει την προβληματική κατάσταση.

Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, που έχει εκπρόσωπο τον Durkheim, το άτομο διαπλάθει τις ιδέες του επηρεασμένο από το κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς, η γνωστική λειτουργία υπηρετεί τη συστηματοποίηση του κόσμου των εμπειριών και όχι την ανεύρεση της οντολογικής πραγματικότητας. Έτσι, το άτομο δεν ανακαλύπτει την «αλήθεια», μα οικοδομεί βιώσιμες εξηγήσεις των εμπειριών του¹⁰⁶.

Κατά αυτή την άποψη, η γνώση του ατόμου θεωρείται μια διαδικασία ατομικής γνωστικής κατάστασης ή επινόησης στην οποία εμπλέκεται το ίδιο, προσπαθώντας να αποκτήσει μια πλήρη αντίληψη του φυσικού ή κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η γνώση, επομένως, δεν είναι καθατού αντικειμενική, αλλά υποκειμενική / ατομική και κοινωνικά κατασκευασμένη με αμφιλεγόμενη φύση. Το υποκείμενο, είναι σε θέση να την αξιολογήσει στο βαθμό που του επιτρέπει η εμπειρία του καθώς και οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις του¹⁰⁷.

Με βάση το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης, το υποκείμενο κατασκευάζει τη δική του προσωπική γνώση, με άλλα λόγια, εξηγεί την πραγματικότητα με ένα δικό του τρόπο, ο οποίος επηρεάζεται από τις ιδέες του και από τις νοητικές του δομές.

Στη διεξαγωγή δόμησης της γνώσης περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, οι ικανότητες / δεξιότητες, οι στάσεις οι οποίες διαμορφώνονται από τις εμπειρίες, καθώς και κληρονομικά χαρακτηριστικά. Συμπεριλαμβάνεται, επίσης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία αλληλεπιδράσεων, κατά τις οποίες η καινούρια γνώση που οικοδομεί το υποκείμενο επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα γνώση και

¹⁰⁶ Κόκοτας, 1998, Srivey, 1995

¹⁰⁷ *International Organization*, Vol. 52, No. 4, International Organization at Fifty: Exploration and Contestation in the Study of World Politics (Autumn, 1998) , pp. 855-885

πρόκειται να επηρεάσει και αυτή με τη σειρά της κάποια επόμενη γνώση. Ο «συλλογικός νους» της κοινωνικής ομάδας συλλαμβάνει τις έννοιες και δημιουργεί τις δεξιότητες τις οποίες το άτομο οικειοποιείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, εσωτερικοποιώντας τις και μετασχηματίζοντάς τις¹⁰⁸. Το άτομο δηλαδή οικοδομεί τη γνώση και συσχετίζοντας τη συμπεριφορά του με τη διαδικασία της επικοινωνίας, ερμηνεύοντας το ζωτικό του περιβάλλον και προσλαμβάνοντας κάποια ερεθίσματα σαν πρόσφορες παρακινήσεις¹⁰⁹.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αντίληψης, η δυνατότητα που δίνεται στο παιδί να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τα δικά του γνωστικά πλαίσια κατάκτησης της γνώσης από την εμπειρία, θεωρείται πολύ σημαντική για την μετάβαση στον κόσμο της γνώσης¹¹⁰. Από αυτή την άποψη, η μάθηση θεωρείται κοινωνικό γεγονός το οποίο αποκτάται και συντελείται μέσα στην κοινωνική δράση του ατόμου.

Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους χάρη στις υπάρχουσες γνώσεις τους, στις οποίες περιλαμβάνονται οι πεποιθήσεις, οι ατομικές προσδοκίες και οι κανονισμοί. Οι γνώσεις αυτές, είναι δυνατό να κινητοποιηθούν ανά πάσα στιγμή σε ποικίλες καταστάσεις, εμπλουτίζονται συνεχώς από νέες γνωστικές κατακτήσεις και δίνουν έτσι στο άτομο τη δυνατότητα να ερμηνεύσει τον κόσμο, και τελικά να επικοινωνήσει με αυτόν, επιλέγοντας κάθε φορά ό,τι χρειάζεται, ανάλογα με τις ανάγκες και τη δράση του.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις οικοδόμησης της γνώσης και της μάθησης που ανήκουν στη φιλοσοφία του κονστρουκτιβισμού δύναται να ενταχθούν σε τρεις γενικότερες κατηγορίες : *στις εξωγενείς, στις ενδογενείς και στις διαλεκτικές*.

Οι εξωγενείς προσεγγίσεις, ασχολούνται κυρίως με την αναπαράσταση της εξωτερικής πραγματικότητας και ιδιαίτερα με τις διαδικασίες εκείνες βάση των οποίων σχηματίζονται ακριβείς νοητικές εικόνες της. Ασχολούνται, επιπλέον, με τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι εικόνες εντάσσονται στη γνωστική δομή του υποκειμένου, και με τον τρόπο με τον οποίο επαναφέρονται στη μνήμη και αξιοποιούνται στην παραγωγή λογικών ενεργειών ή δράσεων του υποκειμένου.

¹⁰⁸ Ματσαγγούρας Η., 1998, σ.110

¹⁰⁹ Siegel R., 1998, p.19

¹¹⁰ Περισσότερα για τον τρόπο ανακάλυψης της γνώσης και κατανόησης των εννοιών στο Βάμβουκας Μ., Βασιλάκη Ε., Παπαδογιαννάκης Ν., «Η ικανότητα κατανόησης προμαθηματικών εννοιών και σχέσεων σε μαθητές β' τάξης δημοτικού σχολείου», Γλώσσα, τεύχος 42, Ανοιξη 1997, σελ. 22-39

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι διάφορες εκδοχές της θεωρίας για την επεξεργασία πληροφοριών, οι οποίες στηρίζονται στην παραδοχή ότι υφίσταται μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία δύναται να κατακτηθεί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης.

Οι ενδογενείς προσεγγίσεις οικοδόμησης της γνώσης, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι συνέπεια αφαιρετικής διαδικασίας, την οποία καθορίζουν τόσο οι εξωτερικές πληροφορίες που δέχεται το άτομο, όσο και η εσωτερική δομή της σκέψης. Η τελευταία μεταβάλλεται διαρκώς ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος καθώς και να αναπτύσσει δεξιότητες οι οποίες δίνουν στο άτομο την δυνατότητα να βρίσκεται σε ισορροπία με τους γύρω του.

Ανάμεσα στις δύο παραπάνω προσεγγίσεις βρίσκεται ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων. Κατά την A. Woolfolk «η γνώση μεγαλώνει μέσα από την αλληλεπίδραση εσωτερικών (γνωστικών) και εξωτερικών (περιβαλλοντικών και κοινωνικών) παραγόντων»¹¹¹.

Εκτός από τις ήδη αναφερθείσες απόψεις του κονστρουκτιβισμού, αξίζει να γίνει λόγος και για τις απόψεις του Ernst von Glasersfeld (1998), ενός από τους ηγετικούς οπαδούς μιας ριζοσπαστικής έκδοσης του κονστρουκτιβισμού.

Η ριζοσπαστική κονστρουκτιβιστική κίνηση αποδέχεται την άποψη πως η γνώση είναι κάτι που οικοδομείται από τα υποκείμενα με τρόπο ενεργό, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν κοινωνικά αποδεκτές ιδέες. Η γνώση είναι απόρροια της ατομικής ενέργειας και δύναται να μεταφερθεί ή σταδιακά να διαμορφωθεί από επιμελή αντίληψη ή γλωσσική επικοινωνία.

Η γνώση κάποιου πράγματος σημαίνει επενέργεια σε αυτό, συνεπώς, η γνώση αποτελείται από δράσεις και από αντανάκλαση πάνω σε αυτές.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως οι επιμέρους θεωρίες για τη μάθηση επεξηγούν επαρκώς ένα μονάχα μέρος των φαινομένων που έχουν σχέση με αυτήν. Εξαιτίας αυτού, οι παιδαγωγικές και κυρίως οι διδακτικές εφαρμογές τους δεν ικανοποιούν, όταν εξετάζονται μεμονωμένα, όλο το φάσμα των ενεργειών του δασκάλου. Η ανεπάρκεια συνολικής θεώρησης και ερμηνείας των μαθησιακών φαινομένων από τις αντίστοιχες θεωρίες, οφείλεται στους περιορισμούς που

¹¹¹ Κασσωτάκης και Φλουρής, 2003, σελ.180

προέρχονται από τις επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές, στις οποίες βασίστηκε η καθεμία από αυτές καθώς και στους ειδικότερους στόχους που επιδιώκει.

Άλλωστε, κάποιες από τις θεωρίες αυτές δεν δημιουργήθηκαν εξ αρχής με σκοπό να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης και να καθορίσουν τους νόμους που το διέπουν. Άλλες, μάλιστα, διατυπώθηκαν για την εξυπηρέτηση σκοπών που δεν είχαν αρχικά καμία σχέση με τη σχολική τάξη και χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για να ερμηνεύσουν μαθησιακά φαινόμενα και να βελτιώσουν τη διδασκαλία.

Μια θεωρία για τη μάθηση είναι αδύνατον να μη λάβει υπόψη της τι συμβαίνει σε αυτόν που μαθαίνει, είτε αυτό σχετίζεται με τη νοητική του ανάπτυξη, είτε με τον τρόπο με τον οποίο οικοδομεί τη γνώση, είτε με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το αντικείμενο μάθησης και τη σημασία που δίνει σε αυτήν, αναλογικά με τον εαυτό του, τις προσωπικές του ανάγκες, βλέψεις και επιδιώξεις καθώς και σε σχέση με το βαθμό που τον επηρεάζει δημιουργώντας του καταστάσεις άγχους¹¹².

Κατά τον ίδιο τρόπο, δεν είναι δυνατόν να μη ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης, στο πλαίσιο μιας σύνθεσης των απόψεων που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σχετικά με το θέμα αυτό. Τα κίνητρα που έχουν σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το υποκείμενο αναπτύσσεται, οι προσωπικοί στόχοι και οι φιλοδοξίες του, φορτίζουν θετικά ή αρνητικά τις περιοχές του προσωπικού του ψυχολογικού χώρου και ενισχύουν ή μειώνουν την κλίση για μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Είναι ανάγκη να αναγνωρίσουμε το νόημα των ενεργειών που κάνουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τα προβλήματά τους και τη δέσμευσή τους με ένα πλήθος εργαλείων και υλικών σε μια τέτοια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων. Τα εργαλεία και τα υλικά που θα επιλέξει το παιδί, επηρεάζουν σημαντικά τις κατασκευές που αυτό δημιουργεί.

1.3 Οι νοητικές αναπαραστάσεις (cognitive representations)

¹¹² Περισσότερα για το ζήτημα της δημιουργίας άγχους και για τους τρόπους αντιμετώπισης του από τα παιδιά στο: Βασιλάκη Ε., Βάμβουκας Μ., «Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπαιδαγωγικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας ΙΙ-Ι2 ετών», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 25/1997/43

Σύμφωνα με την ορολογία της Γνωστικής Ψυχολογίας, οι αναπαραστάσεις αποτελούν γενικευμένες διαισθήσεις- κατανοήσεις. Αποτελούν, ως σύνολο, το ιδεατό πρότυπο που κατέχει το άτομο για την πραγματικότητα¹¹³.

Οι νοητικές αναπαραστάσεις αποτελούν συστήματα κανόνων ή γενικεύσεων, μέσα από τα οποία το άτομο μπορεί να φέρει στο μυαλό του τις εικόνες αντικειμένων, φαινομένων και γεγονότων, όταν από αυτά λείπει η φυσική τους παρουσία. Μπορούν να προέρχονται από τη γνώση του υποκειμένου για την κατάσταση που αναπαρίσταται ή αναλογικά από μεταφορά γνώσης από άλλες καταστάσεις¹¹⁴.

Σε αντίθεση με κάποιες κλασικές ψυχολογικές θεωρίες, η αναπαράσταση δεν είναι μια πιστή αντανάκλαση του εξωτερικού κόσμου, ένα ίχνος, που είναι μηχανικά τυπωμένο και αποθηκευμένο στο πνεύμα. Είναι το προϊόν και η διαδικασία μιας διανοητικής δραστηριότητας, με την οποία το άτομο αναδομεί την πραγματικότητα, αποδίδοντάς της ξεχωριστή σημασία. Η αναπαράσταση είναι συνεπώς μια αναδημιουργία, όχι του αντικειμένου καθεαυτού, αλλά σύνθετων σχέσεων πραγματικών ή φανταστικών, αντιπροσωπευτικών ή συμβολικών, που το υποκείμενο διατηρεί με το αντικείμενο. Αυτές οι σχέσεις κάνουν την αναπαράσταση ένα συμβολικό σύστημα, οργανωμένο και δομημένο, του οποίου η ουσιαστική λειτουργία είναι η σύλληψη και ο έλεγχος του κόσμου από το υποκείμενο, γεγονός που του επιτρέπει να κατανοήσει τον κόσμο αυτό και να τον ερμηνεύσει¹¹⁵.

Με την έννοια αυτή, η αναπαράσταση που έχουμε για τον κόσμο δεν αποτελεί παρά μια μερική ατελή εικόνα της πραγματικότητας. Η σκέψη χρησιμοποιεί αποθηκευμένες πληροφορίες, οι οποίες αρχικά δημιουργήθηκαν μέσα από τις αισθήσεις και οι οποίες αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα.

Με βάση αυτά τα στοιχεία σχηματίζεται ένα μοντέλο της πραγματικότητας, το οποίο συνιστά τη βάση για τη συναγωγή συμπερασμάτων και τη δημιουργία νέων τύπων γνώσης και δράσης. Δύο θεωρούνται τα κρίσιμα συστατικά αυτής της

¹¹³ Bliss J., Η σημασία του Piaget για την έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών. Στο Κουλαϊδης Β., (επιμ.), *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου. Γνωστική, Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000, σσ. 71-113

¹¹⁴ Κόκοτας, 1995

¹¹⁵ Γώγου-Κρητικού Λ., «Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις-Κοινωνικές Αναπαραστάσεις», εκδ. Πορεία, Αθήνα 1994, σσ. 116-121

διαδικασίας: η αναπαράσταση της πραγματικότητας και η ικανότητα επενέργειας πάνω στις αποθηκευμένες συμβολικές αναπαραστάσεις¹¹⁶.

Οι αναπαραστάσεις θεωρούνται ως το αποτέλεσμα μιας επιλεκτικής χαρτογράφησης των απόψεων μας για τον κόσμο που μας περιβάλλει. Προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση και η ερμηνεία του κόσμου και η ανάπτυξη νέων γνωστικών δομών, πρέπει οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται να αναπαριστούνται στο μνημονικό σύστημα, ώστε να είναι δυνατή η περαιτέρω συγκράτηση και επεξεργασία τους.

Οι πληροφορίες μετά την πρόσληψη τους, προκειμένου να γίνουν γνώσεις, υφίστανται μια σειρά από μετασχηματισμούς σε διάφορα στάδια ή φάσεις επεξεργασίας. Οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες στα αρχικά στάδια επεξεργασίας τους είναι δυνατό να αναπαριστούνται με κάποιο τρόπο, που μοιάζει με εικονική αναπαράσταση και για αυτό λέγεται *νοητική εικόνα*.

Μια νοητική εικόνα δεν είναι μια εικόνα στον εγκέφαλο, αλλά αναπαράσταση ορισμένων στοιχείων των πληροφοριών, που έχουν προσληφθεί. Έτσι, πολλές φορές αυτή η εικόνα δεν είναι ακριβής, είναι μάλλον μια αφηρημένη αναπαράσταση των πληροφοριών, που δεν περιέχει απαραίτητα όλα τα στοιχεία του ερεθίσματος, αλλά συγκροτείται από επιμέρους δομημένα στοιχεία¹¹⁷.

Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί ότι από τη φύση τους οι αναπαραστάσεις διακρίνονται των γνώσεων, που είναι δομές αποθηκευμένες στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Οι αναπαραστάσεις, αντίθετα, δεν είναι παρά περιστασιακές δομές, που δημιουργήθηκαν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και για συγκεκριμένους στόχους. Από τη γνωστική τους λειτουργία οι αναπαραστάσεις διαφοροποιούνται των γνώσεων, γιατί είναι ενεργοποιημένες με αυτόματο τρόπο, ενώ μια γνώση πρέπει να δραστηριοποιηθεί για να είναι διαθέσιμη¹¹⁸.

Σύμφωνα με τους εξελικτικούς – γνωστικούς ψυχολόγους, η αναπαραστατική σκέψη εμφανίζεται στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου, διέρχεται από τη συμβολική σκέψη, την ενορατική σκέψη και τη συγκεκριμένη πραξιακή σκέψη¹¹⁹.

Ο Bruner¹²⁰, ορίζει τρεις τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας: *τον έμπρακτο, τον εικονιστικό και το συμβολικό*¹²¹. Οι τρόποι αναπαράστασης

¹¹⁶ Κωσταρίδου -Ευκλείδη, 1992, σσ. 20-23

¹¹⁷ Πόρποδας, 1987, 28, pp. 343-349

¹¹⁸ Ευκλείδη- Κωσταρίδου, 1997, σσ. 20-21

¹¹⁹ Κουτσοβάνου, 2000, σσ. 17-18

εμφανίζονται, συνήθως, με αυτή τη σειρά στη ζωή του ατόμου και αλληλοσυμπληρώνονται, δηλαδή η μια αναπαράσταση εποικοδομείται πάνω στην προηγούμενη. Οι νοητικές αναπαραστάσεις θεωρούνται συστήματα κανόνων ή γενικεύσεων, μέσα από τα οποία διατηρεί το άτομο, με εύχρηστο τρόπο, τα επαναλαμβανόμενα γνωρίσματα του περιβάλλοντος του.

Ο έμπρακτος τρόπος αναπαράστασης έχει σε μεγάλο βαθμό χειροπιαστό και κιναισθητικό χαρακτήρα. Συνίσταται στο να γνωρίζουμε μια όψη της πραγματικότητας, χωρίς να κάνουμε χρήση εικόνων ή λέξεων. Για αυτό το λόγο, η έμπρακτη αναπαράσταση αποτελεί απόδοση συμβάντων του περιβάλλοντος με τη χρησιμοποίηση κατάλληλων κινητικών απαντήσεων. Μέσα από αυτόν τον τρόπο αναπαράστασης η γνώση συνίσταται κυρίως στο να ξέρουμε πως να κάνουμε κάτι.

Η εικονιστική αναπαράσταση (virtual representation) βασίζεται στις εσωτερικές απεικονίσεις. Η γνώση παριστάνεται με ένα σύνολο συνοπτικών εικόνων ή γραφικών παραστάσεων που συμβολίζουν μια έννοια, χωρίς όμως να την προσδιορίζουν εντελώς. Η εικονική αναπαράσταση εξαρτάται από την οπτική ή οποιαδήποτε άλλη αισθητηριακή οργάνωση, μέσα από την οποία επιτυγχάνει να χρησιμοποιεί συνοπτικές εικόνες, που συμβολίζουν μεγαλύτερα τμήματα του περιβάλλοντος. Επομένως, η εικονική αναπαράσταση κατευθύνεται, κατά κύριο λόγο, από τις αρχές της αντιληπτικής οργάνωσης και από τις τεχνικές που καθορίζουν τους πιο οικονομικούς, από λειτουργική άποψη, μετασχηματισμούς της αντιληπτικής οργάνωσης. Τις εικόνες του εξωτερικού κόσμου ο άνθρωπος τις εσωτερικεύει δηλαδή τις αναπαριστά στον εσωτερικό του κόσμο αφού όμως πρώτα τις "τακτοποιήσει" πράγμα που σημαίνει ότι τις συνδέει με τρόπους που έχουν νόημα. Επειδή είναι άπειρα τα αντικείμενα που κατακλύζουν τον ανθρώπινο εγκέφαλο, ο ανθρώπινος νους έχει την ικανότητα να διακρίνει τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να ανακαλύπτει τις μεταξύ τους σχέσεις και να τα ταξινομεί λογικά σε κατηγορίες, σε έννοιες.

Μια έννοια δεν αντιστοιχεί σε ένα αντικείμενο αλλά περιλαμβάνει μια σειρά από ομοειδή αντικείμενα που τα χαρακτηρίζει κοινότητα χαρακτηριστικών ή λειτουργιών. Τα αντικείμενα που περιλαμβάνονται σε μια έννοια δεν είναι τελείως όμοια. Αντίθετα μπορεί να έχουν πολλές διαφορές. Η δημιουργία της έννοιας

¹²⁰ Bruner, 1966, pp. 1-34

¹²¹ Bigge, 1968, p.244

επομένως προϋποθέτει κατηγοριοποίηση και αναίρεση. Η έννοια "άνθρωπος" π.χ. ορίζει και συμβολίζει το ανθρώπινο είδος συμπεριλαμβάνοντας ομοειδή με πολλές διαφορές (άνθρωποι μαύροι, λευκοί, άνδρες, γυναίκες, παιδιά, κ.λ.π.)¹²².

Σε αυτές τις μετασχηματιστικές τεχνικές περιλαμβάνονται η συμπλήρωση, η επέκταση και η οργάνωση της γνώσης από διαθέσιμη αισθητηριακή εμπειρία. Το ανώτερο σημείο στην εικονιστική αναπαράσταση ενός παιδιού βρίσκεται, συνήθως, στην ηλικία που εκτείνεται ανάμεσα στο πέμπτο και στο έβδομο έτος, δηλαδή στην περίοδο που το παιδί έχει μεγαλύτερη εξάρτηση από τις δικές του προσωπικές αισθητηριακές εικόνες¹²³.

Στη συνέχεια, το άτομο περνάει από τη χρήση εικονιστικών αναπαραστάσεων, που βασίζονται σε αισθητηριακές εικόνες, στη χρήση συμβολικής αναπαράστασης που στηρίζεται σε ένα αφηρημένο, αυθαίρετο και πιο εύκαμπτο σύστημα σκέψης. Ο χαρακτηριστικός συμβολικός τρόπος αναπαράστασης φανερώνεται από την ικανότητα ενός προσώπου να αναφέρεται ευκολότερα σε γνωστικές προτάσεις, παρά σε πραγματικά αντικείμενα, να προσδίδει ιεραρχική συγκρότηση στις έννοιες, να σκέπτεται τις εναλλακτικές δυνατότητες με συνδυαστικό τρόπο.

Το πώς το άτομο θα αναπτύξει τις δυνατότητές του μέσα από τη χρησιμοποίηση των τριών τρόπων αναπαράστασης εξαρτάται από τρεις προϋποθέσεις: πρώτον, από τα σχετικά εφόδια που έχει αποθεματοποιημένα στο πολιτιστικό πλαίσιο που ζει, με τη μορφή αντίστοιχων ενισχυτικών στοιχείων, όπως είναι οι δεξιότητες, οι απεικονισμοί και οι εννοιακές συλλήψεις. Δεύτερον, από το είδος της ζωής του ατόμου και τρίτον, από την έκταση της υποκίνησης στην οποία υποβάλλεται το άτομο, για να προχωρήσει στη διερεύνηση των πηγών συμφωνίας ή διαφωνίας που υπάρχει ανάμεσα στους τρεις τρόπους μάθησης που διαθέτει, δηλαδή στις πρακτικές ενέργειες, τους εικονισμούς και τους συμβολισμούς¹²⁴.

Μια άλλη άποψη είναι ότι οι αναπαραστάσεις αντιστοιχούν σε *γνωστικές στρατηγικές* που χρησιμοποιεί το άτομο, όταν αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις-προβλήματα. Αποτελούν ενδείξεις ενός τρόπου νοητικής λειτουργίας, ενός οργανωμένου, σύνθετου, συνεκτικού ερμηνευτικού μοντέλου, που χρησιμοποιείται συχνά μέσω αναλογιών στη λύση προβλημάτων.

¹²² Μ. Νασιάκου, 1984, σσ. 78-85

¹²³ Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003, σσ. 109-114

¹²⁴ L. A. Selby-Bigge & P. H. Nidditch (eds.), 1978, pp. 232f

Οι αναπαραστάσεις δεν αποτελούν, ούτε σημεία εκκίνησης για τη δόμηση της γνώσης, ούτε το αποτέλεσμά της, αλλά είναι τα ίδια τα μέσα αυτής της δραστηριότητας. Αναπλάθονται συνεχώς, καθώς η καινούρια γνώση πρέπει να ενταχθεί στις προϋπάρχουσες δομές που διαθέτει το άτομο. Για να περιγράψει ο Piaget αυτή τη μεταβολή χρησιμοποίησε τον όρο *αφομοίωση (adaptation)*, που εμπεριέχει την παραμόρφωση των υφιστάμενων γνωστικών δομών. Αυτή είναι μια διαδικασία αναδιοργάνωσης των γνώσεων, καθώς το υποκείμενο εισάγει στις δικές του γνωστικές δομές τα δεδομένα του εξωτερικού κόσμου¹²⁵.

Οι γνωστικοί ψυχολόγοι διακρίνουν δύο ειδών αναπαραστάσεις: τις *συμβολικές*¹²⁶ και τις *κατανεμημένες*¹²⁷. Οι συμβολικές αναπαραστάσεις μπορεί να είναι προτασιακές ή αναλογικές.

Οι *προτασιακές αναπαραστάσεις* σχηματίζονται από διακριτά σύμβολα που οργανώνονται σύμφωνα με μια σειρά κανόνων, που συνήθως εκφράζονται μέσω της γλώσσας, με τη μορφή κατηγορημάτων και επιχειρημάτων. Οι προτασιακές αναπαραστάσεις είναι αφηρημένες, με την έννοια ότι χαρακτηρίζουν πληροφορίες που δεν έχουν άμεση σχέση με μια δεδομένη μορφή αντίληψης (π.χ. οπτικής ή ακουστικής).

Οι *αναλογικές αναπαραστάσεις*, από την άλλη, είναι συνήθως απεικονίσεις που έχουν τη μορφή νοητικών εικόνων και μπορεί να είναι ακουστικές, κινητικές κ.τ.λ.

Οι προτασιακές και οι αναλογικές αναπαραστάσεις βασίζονται στην προϋπόθεση ότι η ανθρώπινη νόηση εξαρτάται από το χειρισμό διακριτών συμβόλων, παρόμοιων με τη γλώσσα ή τις εικόνες. Τα νευρωνικά δίκτυα αναπαριστούν πληροφορίες χωρίς τη χρήση διακριτών συμβόλων. Αποτελούνται από στοιχειώδεις μονάδες επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες μοιάζουν σε ορισμένα σημεία με νευρώνες. Οι στοιχειώδεις αυτές μονάδες συνδέονται για να δημιουργήσουν διαφορετικών ειδών δομές που χαρακτηρίζουν τη φύση του δικτύου ως συνόλου¹²⁸.

Ο Vergnaud¹²⁹, προκειμένου να ερμηνεύσει το φαινόμενο των αναπαραστάσεων δέχεται ότι κυμαίνονται σε τρία επίπεδα αλληλεπίδρασης: το *αναφορικό, το σημαινόμενο, και το σημαίνον*

¹²⁵ Κουτσοβάνου, 2001, σσ. 49-51

¹²⁶ W. Doise, 1990, p. 127

¹²⁷ *ibid*, pp. 127-128

¹²⁸ Βοσνιάδου, 2001, κεφ. 4

¹²⁹ Vergnaud, 1985, σσ. 245-252

Το *αναφορικό* αντιπροσωπεύει τον πραγματικό κόσμο, όπως τον βιώνει το υποκείμενο. Το άτομο ενεργεί σε αυτόν κατά τρόπο που τον ευχαριστεί ή συμφωνεί με τις προσδοκίες του.

Το *σημαινόμενο* είναι το γνωστικό επίπεδο που συνίσταται σε εσωτερική αναπαράσταση. Το άτομο αναγνωρίζει σταθερές, εξάγει συμπεράσματα, κάνει προβλέψεις.

Το *σημαίνον* αντιπροσωπεύει τα διάφορα συμβολικά συστήματα, όπως η γλώσσα. Το υποκείμενο χρησιμοποιεί τα σύμβολα για λόγους επικοινωνίας.

1.4 Οι Κοινωνικές αναπαραστάσεις

Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων (social representations) εισήχθη στην κοινωνική ψυχολογία απ' το Moscovici και τους συνεργάτες του και έτυχε μιας πολυτάραχης υποδοχής απ' τον αγγλόφωνο κόσμο¹³⁰. Η κοινωνική ψυχολογία εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης λόγω της ανεπάρκειας των κλασικών μοντέλων και ιδιαίτερα του μιχεβιοριστικού να κατανοήσουν τις σημαντικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τον κόσμο.

Στο πλαίσιο αυτό αναφερόμαστε στο δυναμικό μοντέλο του Moscovici το οποίο, σε αντίθεση με το μιχεβιοριστικό μοντέλο ερεθίσματος-αντίδρασης (stimulus – response), υποστηρίζει πως η κοινωνική αναπαράσταση καθορίζει και το ερέθισμα και την αντίδραση. Τόσο το ερέθισμα ,όσο και η αντίδραση αλληλεξαρτώνται, διαμεσολαβούνται από το άτομο και δεν υπάρχει ρήξη ανάμεσα στον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο του ατόμου.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, αλλά και τις ευρύτερες αντιλήψεις που αφορούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, το άτομο δεν είναι ένας ανεξάρτητος βιολογικός οργανισμός που δέχεται ερεθίσματα, τα οποία προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και αντιδρά. Αντίθετα, είναι το οικοδόμημα μιας συνεχούς αλληλεπιδραστικής σχέσης με το περιβάλλον του. Το ερέθισμα είναι δηλαδή, κοινωνικά ενσωματωμένο, και όχι ανεξάρτητο και αυτόνομο. Κατά συνέπεια, η απάντηση «αντίδραση» είναι συνάρτηση, νοούμενη ως διαλεκτική σχέση του ατόμου και του ερεθίσματος.

Η πολύπλοκη έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, που επικεντρώνεται στη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος του, αναφέρεται στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μέσα από ψυχολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς «ιδιοποιούνται» τον περιβάλλοντα κόσμο τους. Ο Moscovici ορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις σαν ένα σύστημα αξιών, ιδεών και πρακτικών με μια διττή λειτουργία. Πρώτα να δημιουργήσει μια «βάση» που θα επιτρέψει στα άτομα να προσανατολιστούν στον υλικό και κοινωνικό κόσμο και να τον εξουσιάσουν και δεύτερον, να ενεργοποιήσει την επικοινωνία ώστε να καταλάβει χώρο ανάμεσα στα άτομα της κοινότητας, προωθώντας τη ταυτόχρονα με έναν κώδικα κοινωνικής ανταλλαγής¹³¹.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις που εδραιώνουμε με τους άλλους, στην επικοινωνία και γενικά στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Μέσα από αυτές τα άτομα διαβάζουν, αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα. Τελικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ύπαρξη και η λειτουργία μιας κοινωνίας στηρίζεται πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Η αναπαράσταση συχνά, αποκτά μια ψυχολογική υφή και διέπεται από κανόνες, οι οποίοι λειτουργούν ως γνωστικές διεργασίες. Η λειτουργία και εφαρμογή αυτών των γνωστικών διεργασιών καθορίζεται άμεσα από τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα από τις οποίες μια αναπαράσταση εξελίσσεται ή μεταδίδεται.¹³² Αυτή η κοινωνική διάσταση διέπεται από κανόνες που μπορεί να είναι πολύ διαφορετικοί από τη γνωστική λογική. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν, λοιπόν, ιδιότητες που τις κάνει να υπόκεινται σε μια διπλή λογική: τη γνωστική και την κοινωνική λογική.

Κάθε αντίληψη, αξία ή εικόνα οργανώνεται με τρόπο συνεκτικό από το άτομο σε μια συνεχή διαδικασία, όπου η μονιμότητα και η αλλαγή των δομών οργανώνουν την εμπειρία σε μια διαλεκτική σχέση¹³³.

Η πραγματικότητα αναπαρίσταται, δηλαδή, αφομοιώνεται από το άτομο, ανακατασκευάζεται από το γνωστικό του σύστημα, γίνεται ολοκληρωμένο μέρος του

¹³⁰ Στο έργο του “La Psychanalyse, son image et son public”, ο Moscovici (1976a) έδωσε περίτεχνα τον ορισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων, πιο ολοκληρωμένα και ταυτόχρονα με τρόπο θεωρητικό αλλά και εμπειρικό.

¹³¹ Moscovici, 1973, p.13

¹³² Moscovici, 1981, p.187

συστήματος των αξιών του. Αυτή η αναπαράσταση κατασκευάζει την πραγματικότητα για να επιτρέψει, τόσο την αφομοίωση χαρακτηριστικών του αντικειμένου των προηγούμενων εμπειριών του υποκειμένου, όσο και του συστήματος στάσεων και κανόνων. Όπως συχνά τόνιζε ο Moscovici, η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων ίσως είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή, μια και περιλαμβάνει «ανάμεικτες θέσεις, λόγω του ότι βρίσκεται στο σταυροδρόμι μιας αλληλουχίας κοινωνιολογικών και μιας αλληλουχίας ψυχολογικών εννοιών»¹³⁴. Αυτό επιτρέπει τον ορισμό της κοινωνικής αναπαράστασης ως μιας λειτουργικής άποψης του κόσμου, η οποία επιτρέπει στο άτομο να δώσει μια έννοια στη συμπεριφορά του και να καταλάβει την πραγματικότητα διαμέσου ενός εσωτερικευμένου συστήματος αναφοράς, ώστε να προσαρμόζεται και να καθορίζει τη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τον Moscovici (1988), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μία παθητική και μία ενεργητική. Η πρώτη συνίσταται σε μια ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, μια καταγραφή, μια απεικόνιση που εδραιώνεται στον εγκέφαλο. Η δεύτερη αναφέρεται σε μια αναπαραγωγή των ερεθισμάτων που βρίσκονται σε συνεχή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μια ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών με το οποίο βρίσκονται αλληλέγγυα¹³⁵.

Συχνά, η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης αντιμετωπίζεται ως ισοδύναμη με την έννοια της εικόνας. Αυτοί που χρησιμοποιούν τη μια έννοια, αντί της άλλης, περιορίζουν την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης στην παθητική της όψη.¹³⁶

Όπως έχει προ ειπωθεί, η αναπαράσταση δεν είναι μια ενόραση του περιβάλλοντος κόσμου, αλλά είναι σύστημα προσδοκιών και προβλέψεων. Είναι μια ενέργεια που πηγαίνει πέραν του άμεσου και προετοιμάζει για το μέλλον.

Η αναπαράσταση λειτουργεί ως ερμηνευτικό σύστημα της πραγματικότητας, το οποίο διέπει τις σχέσεις των ατόμων με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους και κατά αυτόν τον τρόπο καθορίζει τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους.¹³⁷

¹³³ Zavalloni & Louis-Guerin 1986, pp. 333-349

¹³⁴ 1976α, σελ. 39

¹³⁵ Flick, 1995, pp. 70-96

¹³⁶ European Journal of Social Psychology, 18, 1988, Notes towards a description of social representations, pp. 211-250

¹³⁷ G., Duveen, and B., Lloyd, The significance of social identities, British Journal of Social Psychology, 25, 1986, pp. 219-230

Είναι ένας οδηγός δράσης που κατευθύνει τις πράξεις και τις κοινωνικές σχέσεις. Είναι ένα σύστημα κωδικοποίησης της πραγματικότητας, διότι καθορίζει ένα σύνολο από προβλέψεις και προσδοκίες¹³⁸.

Κατά τη Jodelet «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι της πρακτικής σκέψης, που προσανατολίζονται προς την επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Σαν τέτοιες, παρουσιάζουν ειδικά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοητικών εγχειρημάτων και της λογικής. Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους¹³⁹.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παίζουν ένα πρωταρχικό ρόλο στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών, διότι επιτελούν τις εξής τέσσερις κύριες λειτουργίες:

- ο τις γνωστικές λειτουργίες¹⁴⁰,

¹³⁸ Farr, 1993a, pp. 130-138

¹³⁹ Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995, σσ. 16-17

¹⁴⁰ Ο Lev Vygotsky, Jean Piaget, και Jerome Bruner έχουν υπογραμμίσει ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι στενά συνδεδεμένη με την κατασκευή της γνώσης του εγκεφάλου, ενταγμένη σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky επιβεβαιώνει ότι η πιο καρποφόρος εμπειρία στην εκπαίδευση ενός παιδιού είναι η συνεργασία του / της με τους πιο ειδικευμένους εκπαιδευτές. Ο Vygotsky εξηγεί ότι ο πεπειραμένος εκπαιδευτής παρέχει τη βοήθεια με τον τρόπο ενός διανοητικού εργαλείου, το οποίο επιτρέπει στον λιγότερο πεπειραμένο να ολοκληρώσει τους σύνθετους στόχους του (Stone, 1995 & McClellan, 1994). Μέσα σε ομάδες διαφορετικών ηλικιών, δημιουργούνται πολλές ευκαιρίες απ' την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών των διαφορετικών ηλικιών, της εμπειρίας, και των αναπτυξιακών επιπέδων. Ο Piaget θεωρεί ως κρισιμότερο παράγοντα στη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού την αλληλεπίδραση από τους συνομήλικους. Η αλληλεπίδραση δίνει τις ευκαιρίες στο παιδί να οδηγηθεί σε γνωστική σύγκρουση, η οποία οδηγεί σε διάλογο ή συζήτηση με τα άτομα της ηλικίας του. Αυτός ο τύπος αλληλεπίδρασης απαιτεί τα παιδιά να ακούσουν και να εξετάσουν την άποψη ενός άλλου προσώπου. Ο Piaget παρατηρεί ότι η σκέψη των παιδιών προκαλείται περισσότερο όταν βρίσκονται με συνομήλικους τους, επειδή όλα είναι σε μια ίση θέση και είναι πιο ελεύθερα να αντιμετωπίσουν τις ιδέες των συνομήλικων τους, σε αντίθεση με την αλληλεπίδραση με τους ενήλικους. (Stone, 1995 & McClellan, 1994). Η δημιουργία ομάδων διαφορετικών ηλικιών μεγιστοποιεί την ευκαιρία ενός παιδιού για γνωστική σύγκρουση επειδή συγκεντρώνει τα παιδιά σε ποικίλα αναπτυξιακά επίπεδα. (McClellan, 1993). Ο Bruner παρατηρεί ότι η διαδικασία δημιουργίας της γνώσης του κόσμου δεν γίνεται μεμονωμένα αλλά μάλλον μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Το παιδί είναι μια κοινωνική ύπαρξη και, μέσω της κοινωνικής ζωής, αποκτά ένα πλαίσιο για την εμπειρία (Bruner & Haste, 1987). Ο Bruner (1966) επίσης σημειώνει ότι "δεν υπάρχει καμία μοναδική ακολουθία για

- ο τις λειτουργίες ταυτότητας,
- ο τις λειτουργίες προσανατολισμού και
- ο τις δικαιολογητικές λειτουργίες.

Οι γνωστικές λειτουργίες. Επιτρέπουν την κατανόηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας. Οι αναπαραστάσεις επιτρέπουν στα άτομα την απόκτηση γνώσεων και την ενσωμάτωσή τους σε ένα πλαίσιο αφομοίωσης και κατανόησης σε συνοχή με τη γνωστική λειτουργία τους και τις αξίες, τις οποίες πιστεύουν. Από την άλλη πλευρά, διευκολύνουν την κοινωνική επικοινωνία και καθορίζουν το κοινό πλαίσιο αναφοράς που επιτρέπει την κοινωνική συναλλαγή.

Οι λειτουργίες ταυτότητας. Διευκολύνουν την επεξεργασία μιας κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας που είναι συμβατή με τα συστήματα κανόνων και αξιών, τα οποία είναι κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένα.

Οι λειτουργίες προσανατολισμού. Κατευθύνουν τις συμπεριφορές και τις πρακτικές. Το σύστημα κωδικοποίησης της πραγματικότητας, που συνιστά η κοινωνική αναπαράσταση, την καθιστά έναν οδηγό δράσης. Η αναπαράσταση παρεμβαίνει άμεσα στη διαμόρφωση του σκοπού της κατάστασης, οριοθετώντας έτσι εκ των προτέρων, τον τύπο της γνωστικής προσέγγισης, που θα υιοθετηθεί.

Οι δικαιολογητικές λειτουργίες. Οι αναπαραστάσεις δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να εξηγούν και να δικαιολογούν τις συμπεριφορές τους στο πλαίσιο μιας κατάστασης¹⁴¹.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η αναπαράσταση αποτελείται, από ένα πολυσύνθετο, οργανωμένο και δομημένο σύνολο πληροφοριών, πεποιθήσεων, γνώμων και στάσεων σε σχέση με ένα δεδομένο αντικείμενο.

όλους τους αρχαίους, και το βέλτιστο σε οποιαδήποτε ιδιαίτερη περίπτωση θα εξαρτηθεί από ποικίλους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης ενός παρελθόντος σταδίου ανάπτυξης, της φύσης του υλικού, και των μεμονωμένων διαφορών" (σελ. 49). Το αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών έπειτα, πρέπει να παρέχει πολλές ευκαιρίες και επιλογές για τα παιδιά (Anderson & Pavan, 1993). Μέσα στα τμήματα διαφόρων ηλικιών που θέτει, δίδονται οι ευκαιρίες στα παιδιά να κάνουν τις επιλογές ως προς τον τρόπο διδασκαλίας τους. Επιπλέον, η ποικιλία των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη διαφορετικών ηλικιών, παρέχει τις ευκαιρίες για τα παιδιά να αποκτηθεί η γνώση με ένα πλήθος διαφορετικών τρόπων.

¹⁴¹ Κατερέλος, 1996, σ.61

«Με τον Moscovici οι συλλογικές αναπαραστάσεις παραχωρούν τη θέση τους στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Το έργο του *La Psychanalyse, son image et son public* συνιστά την αρχή των ερευνών προς την κατεύθυνση αυτή»¹⁴². Σύμφωνα με τον Moscovici μια αναπαράσταση είναι κοινωνική όταν γίνεται κτήμα μιας ομάδας ατόμων, όταν δηλαδή προκύπτει μέσα από μια συλλογική αλληλεπίδραση της οποίας αποτελεί την έκφραση.¹⁴³

Προκειμένου να μελετήσουμε τη δυναμική των ομάδων και των αλληλεπιδράσεων είναι σημαντικό να λαβαίνουμε υπόψη μας τόσο τη γνωστική και ψυχική λειτουργία, όσο και τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τα καθημερινά γεγονότα, τα δεδομένα του περιγύρου τους, τη γνώση δηλαδή του κοινού νου, σε αντιπαράθεση με την επιστημονική σκέψη.¹⁴⁴

Είναι πραγματικά άξιος λόγου, ο τρόπος που κάθε φορά μια σειρά από αγαθά, τρόπους συμπεριφοράς και αντιμετώπισης και διάφορες αφηρημένες έννοιες - όπως είναι η πληρωμή, το ωράριο, ο τρόπος και η πιθανότητα εργασιακής εξέλιξης, η κοινωνική άνοδος, - μπορούν να αποκτήσουν κοινωνικά πραγματικές και δραστικές σημασίες και να προσανατολίσουν τη ζωή και τη δράση των ατόμων.¹⁴⁵

«Δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν πανάκεια, αλλά ότι μας επιτρέπουν να διευρύνουμε την κατανόηση μας για τα φαινόμενα που μελετάμε, τοποθετώντας τα σε ευρύτερα πεδία κοινωνικών σημασιών από τις οποίες εξαρτώνται»¹⁴⁶.

Οι συνθήκες εργασίας με τη μορφή στόχων, μέτρων και δεικτών δεν αποτελούν τους μοναδικούς παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία, στην αυτοεκτίμηση και στην αναπαράσταση της προσωπικής εικόνας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σίγουρα αποτελούν αξιολογες και διόλου ευκαταφρόνητες ενδείξεις, για τη γενική κατάσταση του επαγγέλματος σε μια δεδομένη στιγμή. Διάφοροι παράγοντες, όπως το ύψος του μισθού, οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης, οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν απ' τις ανάγκες του χώρου

¹⁴² Γώγου – Κρητικού Λ., 1994, σ. 116

¹⁴³ Serge Moscovici, «*La Psychanalyse, son image et son public*», Paris, PUF, 1976, σ. 76.

¹⁴⁴ R. Ghiglione, B. Matalon, «*Les enquetes sociologiques. Theories et pratique*», Armand Colin, 1978.

¹⁴⁵ Ν. Καμπέρης, «Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων εργαζόμενων για την εργασία και την εκπαίδευση», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σσ. 26-29

που εργάζονται, η δυνατότητα που παρέχει αυτή καθ' αυτή η εργασία για προσωπική εξέλιξη και προαγωγή του δασκάλου, ως ανθρώπου πλέον και όχι ως επαγγελματία μόνο, είναι παράγοντες που αναπαριστώμενοι, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση του καθενός και συμπληρώνουν την εικόνα που ο ίδιος και οι άλλοι σχηματίζουν γι' αυτόν και το επάγγελμά του.

Συνοψίζοντας τους λόγους που επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας, μπορούμε να παραθέσουμε τους εξής:

- Η δημόσια εικόνα των εκπαιδευτικών, από κοινωνιολογική άποψη.
Η καθιέρωση της ανώτατης εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, που οδήγησε, όπως ήταν φυσικό και στην πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.¹⁴⁷
- Η επιδίωξη της επαγγελματικής υπόστασης
Αυτό που στην περίπτωση αυτή, είναι η αποσαφήνιση των χαρακτηριστικών αυτών και των ζητημάτων που οδήγησαν στην ανάπτυξη της έννοιας του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία».¹⁴⁸
- Η «αποποίηση αρμοδιοτήτων» από το Κράτος

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το κύριο βάρος δίνεται στους παράγοντες εκείνους που επηρέασαν τις συνθήκες εργασίας, αλλά κυρίως στις γενικότερες τάσεις και εξελίξεις που επηρέασαν την κοινωνική υπόσταση των εκπαιδευτικών. Έτσι, το πρόβλημα εστιάζεται στο να εξετάσουμε διαχρονικά τη διάσταση αυτή, σε σχέση και συνάρτηση με τις παράλληλες αλλαγές στην κοινωνία και την οικονομία, όπως αυτές αντανακλώνται στο σχολείο και το δάσκαλο. Το κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών εκτιμάται σε σχέση με τις αντικειμενικές συνθήκες εργασίας τους. Οι δάσκαλοι, όπως και όλες οι κοινωνικές ομάδες, διεκδικούν μια συγκεκριμένη ταυτότητα, που οριοθετείται με βάση τα προσόντα των μελών της. Επιπλέον ο παράγοντας ιστορική μνήμη και η συνέχεια λειτουργούν στο επίπεδο της σύγκρισης ως ένα επιπλέον μέτρο, βάσει του οποίου η ομάδα εκτιμά την εκάστοτε κατάστασή της. Στον κλάδο των

¹⁴⁶ Λ. Γώγου – Κρητικού, 1994, σ. 121

¹⁴⁷ Neave G., "External reforms and internal continuity: the links between secondary and higher education in certain Western European Countries", Higher Education in Europe, 1987, κεφ. 2, σσ. 5-19.

εκπαιδευτικών η σύγκριση του παρόντος και του παρελθόντος ήταν πάντοτε ιδιαίτερα ανεπτυγμένη και αυτό οφειλόταν στο ότι εκ φύσεως και από καταβολής, στους εκπαιδευτικούς είχε ανατεθεί το κρίσιμο έργο της μετάδοσης της γνώσης και των βασικών της στοιχείων που είναι η γλώσσα. Οι δάσκαλοι λοιπόν ήταν αυτοί που κλήθηκαν μέσα στους αιώνες να καθορίσουν και να στηρίξουν την εθνική ταυτότητα όλων των κρατών της Ευρώπης. Η σύγκριση αυτή καθ' αυτή του έργου που πρόσφεραν οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν, μέσα σε δύσκολες κοινωνικο – πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, και η σημερινή τους δραστηριότητα που λόγω της αλλαγής των καταστάσεων έχει τροποποιηθεί πολύ σε σχέση με το παρελθόν, αποτελεί ένα μέτρο σύγκρισης που οδηγεί συνειρμικά στην πεποίθηση ότι το κύρος των εκπαιδευτικών ολοένα και μειώνεται.

Συμπερασματικά, το ζήτημα της εικόνας των εκπαιδευτικών και της κοινωνικής τους αναπαράστασης, περιστρέφεται γύρω από δύο βασικές διαστάσεις:

α. τη συγχρονική διάσταση, που συνίσταται στη σύγκριση των εκπαιδευτικών με άλλες ομάδες αναφοράς, που βρίσκονται από άποψη μόρφωσης, οικονομικών απολαβών και εργασιακής ασφάλειας, στην ίδια θέση.

β. την ιστορική διάσταση, που αναδεικνύει τη σύγκριση, όχι με άλλες ομάδες, ή τα κοινά τους χαρακτηριστικά, αλλά με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διαχρονία.

Παραδοσιακά, το σχολείο, ως τυπική και θεσμικά αναγνωρισμένη μορφή εκπαίδευσης, ασκούσε τρεις βασικές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, τα ενδιαφέροντά του ήταν ιδεολογικά, γνωστικά και κοινωνικά. Σήμερα, κάποιες απ' τις λειτουργίες αυτές έχουν τεθεί σε αμφισβήτηση, και αυτός είναι και ο βασικός ρόλος που μειώνεται η κοινωνική σημασία και το κοινωνικό του βάρος.

Στις σύγχρονες κοινωνίες της Δύσης ο στόχος της εθνικής ολοκλήρωσης έχει κατά τεκμήριο επιτευχθεί.¹⁴⁹

Η διαδικασία της εξέλιξης του πολιτισμού¹⁵⁰ έχει και αυτή εξελιχθεί, με αποτέλεσμα το σχολείο να πλεονάζει πλέον σε μια σωρεία λειτουργιών και

¹⁴⁸ Από τις δηλώσεις της ισπανικής Federacion de Ensenanza Comisiones Obreras, στο Bulletin International FIPESO, 158, Οκτώβρης 1987.

¹⁴⁹ Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Intentity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis, 1996.

¹⁵⁰ A Sociologist at the Outset of Group Analysis: Norbert Elias and his Sociology *Mennell Group Analysis*, 1997, 30, pp. 489-514

διαδράσεων που φαίνονται να επιτελούνται ταχύτερα και αποτελεσματικότερα μέσω των ΗΥ, του διαδικτύου και των ΜΜΕ.

Η εικόνα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως βασικού φορέα παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εικόνα και το ρόλο του σχολείου. Όσο το τελευταίο επιτελούσε τις τρεις βασικές λειτουργίες που προαναφέρθηκαν, τόσο και ο εκπαιδευτικός καλούνταν να διεκδικήσει συγκεκριμένους ρόλους, ανάλογα με τον τρόπο και το βαθμό δραστηριοποίησής του.¹⁵¹

Η αίσθηση πενίας όσων αφορά τα μέσα διδασκαλίας, τους τίτλους βιβλίων, λειτουργούσαν αντιστρόφως ανάλογα σε σχέση με την εικόνα του δασκάλου. Ο τελευταίος, αποτελώντας μια απ' τις λίγες ουσιαστικά πηγές μόρφωσης, ήταν πιο εύκολο να γίνει αποδεκτός στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (γονείς, παιδιά, κοινωνικός περίγυρος).¹⁵²

Ο περιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού σε καθαρά γνωστικό, έχει επιπτώσεις στην εικόνα του. Έτσι οι άλλοι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν ευκολότερα να αμφισβητήσουν το έργο του και ως φυσικό επακόλουθο αυτού και τον ίδιο, ως φορέα αυτού του έργου.

Η μείωση του κοινωνικού βάρους του σχολείου σε στενή σχέση και σε συνδυασμό με τις θεωρίες για την ανταγωνιστικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταθέτουν το κέντρο ευθύνης, ως προς τη λήψη των αποφάσεων, απ' τη σχολική τάξη, στους εξωγενείς παράγοντες που

¹⁵¹ Π. Κυπριανός, Η συντελούμενη μείωση του κοινωνικού βάρους του σχολείου και η θέση των εκπαιδευτικών, σσ. 178 – 185, στο «Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής», επιμ. Γ. Μπαγάκης, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002

¹⁵² Η πιθανή αυτή διαφορετική αντιμετώπιση ήταν δυνατό να αντιμετωπιστεί με διάφορους τρόπους. Έτσι όσο πλήθαιναν οι δυσκολίες τόσο αυξανόταν η κοινωνική αποδοχή και όσο καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονταν, τόσο αυξάνονταν οι φωνές που μιλούσαν για ανάγκη καλύτερων οικονομικών απολαβών που θα βοηθούσαν το δάσκαλο να δράσει αναπόσπαστος, έχοντας ως μοναδική του σκέψη το διδακτικό του έργο και όχι την ανεύρεση οικονομικών πόρων. Ωστόσο, η ανάδειξη του δασκάλου μέσα απ' τις δυσκολίες που όριζαν και συνεχίζουν να χαρακτηρίζουν το έργο του ήταν μια μόνο η μια όψη. Απ' την άλλη υπήρχε ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας που με μηδαμινά μέσα και ανύπαρκτη ψυχολογική ή ουσιαστική βοήθεια, καλούνταν να συμβιβάσει τη δυσκολία που θα προέκυπτε απ' την μετάβαση και την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και απ' την ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού. Όλα αυτά καταδεικνύουν, ότι ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν για πολλούς πιο αναγνωρισμένος, το έργο τους δεν ήταν αναγκαστικά ευκολότερο.

δραστηριοποιούνται πέρα απ' το σχολείο.¹⁵³ Απ' την άλλη, αμφισβητείται ο παιδαγωγικός¹⁵⁴ χαρακτήρας του σύγχρονου δασκάλου, που πλέον καλείται να λειτουργήσει ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου φορέων της γνώσης. Ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται όχι μόνο να καλύψει το κενό που εύκολα δημιουργείται απ' την αδιάκοπη ροή πληροφοριών στη σημερινή κοινωνία της γνώσης, αλλά κυρίως να πείσει, όντας εκτεθειμένος στην αμφισβήτηση του μαθητή, για την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων του, ειδικά σε τομείς που η ροή πληροφοριών από άλλους φορείς είναι συνεχής, αδιάκοπη και επιτυγχάνεται με τρόπο ελκυστικό.¹⁵⁵

¹⁵³ Σύμφωνα με τον G. Neave (1998, σελ. 45), γίνεται λόγος για «... αμφισβήτηση της νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών να καθορίσουν εκ των έσω τις προτεραιότητες και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος».

¹⁵⁴ Με τον όρο «παιδαγωγικός χαρακτήρας», εδώ εννοούμε την παλαιότερη έννοια που του είχε αποδοθεί και αφορούσε κυρίως τη διάπλαση της ψυχής και της κοινωνικής συμπεριφοράς και κατά δεύτερο λόγο, τη μετάδοση της γνώσης.

¹⁵⁵ Ντιούι, Τ., Εμπειρία και εκπαίδευση, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980.

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση στη σχετική με τη μελέτη μας βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε την απουσία κάποιας σχετικής έρευνας που να ασχολείται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμα τους, ανάμεσα στις τρεις χώρες που εξετάζουμε. Ωστόσο, το έργο του εκπαιδευτικού, από κοινωνιολογική κυρίως σκοπιά και σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός, αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό σύνολο, ερευνήθηκε, ήδη απ' τα τέλη της δεκαετίας του '70. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε ενδεικτικά ορισμένες από τις σημαντικότερες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και το εξωτερικό τα τελευταία χρόνια.

Στον ελληνικό χώρο, μια απ' τις πρώτες και σημαντικότερες έρευνες, που με τη σειρά της τροφοδότησε πληθώρα νεότερων ερευνών¹⁵⁶, ήταν του αυτή του Π. Ξωχέλλη που πραγματοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70 και δημοσιεύτηκε μερικά χρόνια αργότερα, το 1984. Ο τίτλος της έρευνας αυτής ήταν «Το παιδαγωγικό έργο ως κοινωνικός ρόλος» και σίγουρα αποτέλεσε την πρώτη έρευνα που ασχολήθηκε με την αυτοαντίληψη και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε πανελλαδική κλίμακα.

Άλλες, συναφείς με το θέμα έρευνες, δόθηκαν απ' τον Π. Κυριακίδη το 1976, ο οποίος μελέτησε όψεις της κοινωνικής κατάστασης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών αυτών, όσον αφορά στο επάγγελμα τους, συγκριτικά για την Ελλάδα και την Αγγλία μίλησε ο Λ. Αγγελής στα 1978. Επίσης, με τα κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος ασχολήθηκαν ο Μ. Βάμβουκας στα 1982, οι Α. Φρειδερίκου και Φ. Τσερούλη – Φολερού στα 1991, ο Σ. Μπουζάκης και ο Δ. Αλεξόπουλος στα 1990. Ο τελευταίος ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των πηγών του επαγγελματικού άγχους¹⁵⁷ των εκπαιδευτικών στην

¹⁵⁶ Από το ίδιο ερευνητικό πρόγραμμα, υπεύθυνος του οποίου ήταν ο ίδιος, ο Π. Δ. Ξωχέλλης, με τίτλο «Ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός», προέκυψαν μια σειρά νεότερων ερευνών. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τις έρευνες των: Κ. Δημητριάδου, 1982, της Ζ. Παπαναούμ, 1984, της Μ. Ευσταθίου – Καραγεωργάκη, 1985 και του Χ. Μουχάγιερ, 1985.

¹⁵⁷ Περισσότερα για το επαγγελματικό άγχος και τις επιπτώσεις του στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

Ελλάδα. Σε μια άλλη μελέτη του ο Σ. Μπουζάκης (1990) με τίτλο «Συγκριτική Παιδαγωγική II»¹⁵⁸, συμπεριέλαβε σε έναν συλλογικό τόμο θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από ξένα εκπαιδευτικά ζητήματα. Στο έργο αυτό, μεταξύ άλλων, παρουσιάζεται από το Β. Μακράκη το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, ενώ από τους Μ. Mclean και Α. Υφαντή παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας, με ειδικότερες αναφορές στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο ίδιο έργο ο Σ. Μπουζάκης επιχειρεί συγκριτική θεώρηση της διάθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εξαιρετικά σημαντική μελέτη για το χώρο αποτελεί το έργο του Γ. Πυργιωτάκη (1992), για την «Οδύσσεια» του διδασκαλικού επαγγέλματος, που αποτελεί σημαντική κατάθεση στη σχετική με την έρευνα μας βιβλιογραφία.

Την περίοδο αυτή εκδόθηκαν διάφορες μελέτες στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο από διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ/ Euridice, Unesco, OECD, Council of Europe)¹⁵⁹ καθώς και από ξένους μελετητές (Husen, Meyer et al, Ramirez)¹⁶⁰ οι οποίες είτε παρουσίαζαν στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα είτε αποτελούσαν μελέτες περίπτωσης και προσέφεραν στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών σε θέματα σχετικά με τις δομές, την οργάνωση, τη λειτουργία, τη χρηματοδότηση και τις εκπαιδευτικές εκροές. Παρόμοιες μελέτες την ίδια περίοδο εκπονήθηκαν και από Έλληνες μελετητές (Μπουζάκης, Σουμέλης, Γιαγκουνίδης, Μαρκόπουλος, Ζήγος)¹⁶¹.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1997, ο Σ. Μπουζάκης δημοσιεύει στα Πρακτικά του Ζ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας¹⁶², έρευνα με τίτλο

¹⁵⁸ Μπουζάκης Σ., Συγκριτική Παιδαγωγική II, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990

¹⁵⁹ Βλ. σχετικά, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και εισαγωγικής κατάρτισης στην ΕΕ, Λουξεμ βούργο, 1995, Galton, M-Blyth, A (eds), Handbook of Primary Education in Europe, Council of Europe/David Fulton Publ., London, 1989, Garcia Garrido J. L., Primary Education on the Treshold of the Twenty-first century, Unesco/IBE, International yearbook of education, vol. XXXVIII, 1986, Paris. CERI, Education at a Glance. OECD Indicators, 1997, OECD, Paris.

¹⁶⁰ Βλ. σχετικά, Husen, T., Tuijnman A., Halls W., (eds), Schooling in Modern European Society. A report of the Academia Europaea, Pergamon Press, Oxford, 1992. Meyer I., Kamens D., Benavot A., School Knowledge for the Masses. World models and national primary curricular categories in the 20th century, The Palmer Press, London 1992.

¹⁶¹ Βλ. σχετικά, Μπουζάκης Σ., (επιμ), Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητικές προσεγγίσεις, μεθοδολογικά προβλήματα, σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση, τ. I-III, Gutenberg, Αθήνα, 1993., Σουμέλης Κ., Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ, Αθήνα, 1995., Γιαγκουνίδης Π., Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Θεσσαλονίκη, 1995., Ζήγος Στ., Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και Ενιαίο σχολείο, Αθήνα, 1990., Μαρκόπουλος Α., Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, Θεσσαλονίκη, 1990.

«η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: από την θεωρία στην πράξη» βασισμένη στα κείμενα των σχετικών αποφάσεων της Ε.Ε. των τελευταίων δεκαετιών, στους οδηγούς σπουδών, στα στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται στα προγράμματα διαπανεπιστημιακής συνεργασίας, στην κινητικότητα των φοιτητών και στη σχετική με το θέμα αυτό αρθρογραφία. Στο ίδιο συνέδριο ο Γ. Μ. Τρούλης ανακοινώνει εργασία με θέμα «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη». Πρόκειται για μια συγκριτική παρουσίαση των δομικών αλλαγών των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, με αναφορές στις νέες αξίες που εισήχθησαν και στις συνέπειες τους, στην επαγγελματικοποίηση, την αξιολόγηση και τη μόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τη θέση που κατέχει η πρακτική άσκηση στα προγράμματα των ιδρυμάτων βασικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Μ. Κωττούλα με θέμα «Ενιαίο σχολείο και Εκπαιδευτικοί»¹⁶³. Στη μελέτη αυτή η συγγραφέας αναλύει και αξιολογεί τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη φιλοσοφία το ρόλο και τις προοπτικές του σύγχρονου σχολείου. Στο Β' τόμο των Πρακτικών του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος¹⁶⁴ παρουσιάζονται επίσης, σημαντικές έρευνες που αφορούν στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας. Από αυτά η έρευνα της Α. Ντόκα με θέμα «Η εικόνα της κατάρτισης του εκπαιδευτικού στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο», παρουσιάζεται συγκριτικά η σύγχρονη εικόνα του εκπαιδευτικού σε σχέση με αυτή που υπήρχε δώδεκα χρόνια πριν. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση της δημόσιας εικόνας του εκπαιδευτικού κατά την τελευταία δωδεκαετία, λόγω των σημαντικών αλλαγών στη δομή της ελληνικής κοινωνίας κατά το διάστημα αυτό. Εξίσου σημαντική είναι και η έρευνα των Ε. Κολιάδη, Κ. Μυλωνά, Ε. Κουμπιά, Γ. Τσιναρέλη, Ν. Βαλσάμη και Β. Βορφή με θέμα «Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, Γενικής και Ειδικής Αγωγής». Στην έρευνα αυτή, που διεξήχθη ανάμεσα σε 320 Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, επιχειρούνται να καταδειχθούν οι λόγοι

¹⁶² Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά του Ζ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

¹⁶³ Μ. Κωττούλα, Ενιαίο σχολείο και Εκπαιδευτικοί, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2000

που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας τους συναισθηματική κόπωση και εξάντληση, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα τις επιμέρους συνθήκες, όρους που οδηγούν στο «σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης». Στον ίδιο τόμο των πρακτικών του 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, φιλοξενούνται μεταξύ άλλων, η έρευνα του Η. Ματσαγούρα και του Σ. Χέλμη με θέμα «Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου». Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά και συχνά ασυνείδητα μια προσωπική θεωρία για τη διδασκαλία «μέσα από το καταστάλαγμα της προπτυχιακής εκπαίδευσης και της μετέπειτα επιμόρφωσης- και της διδακτικής εμπειρίας και πράξης, η οποία του παρέχει μια διαρκή και καθημερινή ανατροφοδότηση στη σκέψη και τις ενέργειες του»¹⁶⁵. Μια πολύ σημαντική, για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έρευνα, συγγράφηκε από τους Σ. Μπουζάκη, Χ. Τζήκα και Κ. Ανθόπουλο με τίτλο «Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα/ Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990»¹⁶⁶. Η έρευνα αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και συνθήκες επιμόρφωσης των διδασκόντων κατά τον 20ό αιώνα. Πρόκειται για τον τρίτο τόμο ενός έργου που αφορά στη βασική κατάρτιση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση δασκάλων-διδασκαλισσών και νηπιαγωγών τα τελευταία 170 χρόνια. Όπως και στους δύο τόμους που αναφέρονται στην κατάρτιση δασκάλων - διδασκαλισσών και νηπιαγωγών στα Διδασκαλεία, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στις Σχολές Νηπιαγωγών, έτσι και σ' αυτόν τον τόμο παρατίθενται με χρονολογική σειρά και σχολιάζονται ιστορικά τεκμήρια που αφορούν στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των δασκάλων - διδασκαλισσών και νηπιαγωγών.

Σε μια άλλη σημαντική έρευνα με τίτλο «Ο εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγών στη σχολική μονάδα. Η "συμβουλευτική" του παρέμβαση», που δημοσιεύτηκε στο Γ. Μπαγάκης «Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του

¹⁶⁴ Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000.

¹⁶⁵ Munby & Russell, 1990, στο Η. Ματσαγούρα, Σ. Χέλμη, Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000, σσ. 335-371

¹⁶⁶ Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας Κ. Ανθόπουλος, Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα/ Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002

σχολείου»¹⁶⁷, η Α. Δάντη διερευνά το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας ως συμβουλευτικού παράγοντα που μπορεί να προάγει την ποιότητα της εκπαίδευσης και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού λόγου. Στον ίδιο συλλογικό τόμο δημοσιεύεται άλλη μια μελέτη από τους Φ. Βαλμά, Μ. Λουμάκου, Μ. Πομόνη, Ε. Διδάχου και το Γ. Μπαγάκη, με τίτλο «Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την προσαρμογή τους στο δημοτικό». Στη μελέτη αυτή επιχειρείται σύνδεση της υπάρχουσας επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την έρευνα μέσα από την αλληλεπίδραση της μέσα από τη δράση και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή. Σκοπός η βελτίωση της πρακτικής σε θέματα μετάβασης και προσαρμογής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Στον ίδιο συλλογικό τόμο δημοσιεύονται και οι μελέτες των Γ. Αντωνίου, Μ. Μπαρτζάκη και Β. Γεωργιάδου με θέμα «Διερευνώντας την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και σχολικού περιβάλλοντος στη διδακτική τους πράξη», και μια άλλη από τους Θ. Κοτσιφάκη και Π. Παυλινέρη με θέμα «Εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμβολή του εκπαιδευτικού – Συλλογικές δράσεις». Τέλος, σε σχέση με τον ίδιο συλλογικό τόμο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγγραφή του Β. Κουλαϊδή με θέμα «Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα», όπου μεταξύ άλλων γίνεται λόγος για την ανάθεση ενός σημαντικού μέρους της ουσιαστικής ευθύνης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές δυνάμεις που εμπλέκονται στη λειτουργία του. Τέλος, μια πολύ σημαντική έρευνα του Π. Ξωχέλλη με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο»¹⁶⁸, έρχεται να φωτίσει καλύτερα το επαγγελματικό προφίλ και να αποτιμήσει πληρέστερα το έργο του εκπαιδευτικού. Στη μελέτη αυτή διερευνώνται οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επιτελέσει το έργο του σε ένα περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενο, πολυπολιτισμικό και ενταγμένο σε ένα παγκοσμιοποιημένο οικονομικό πλαίσιο.

¹⁶⁷ Γ. Μπαγάκης, Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006

¹⁶⁸ Π. Ξωχέλλη, Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα, 2005

Στον διεθνή χώρο, εμφανίστηκε πληθώρα ερευνών που ασχολήθηκε με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, από διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ άλλες μελέτες συνέκριναν στις αρχές της δεκαετίας του '80 το ποσοστό άγχους που προέρχεται από την εργασία των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε κάποιες από τις πιο σύγχρονες τις οποίες και λάβαμε υπόψη στη δική μας συγγραφή. Πιο συγκεκριμένα, οι Brenner & Bartell, το 1984, διαπίστωσαν τα ποσοστά επαγγελματικού άγχους ανάμεσα στους Καναδούς και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς. Νωρίτερα, στα 1978, οι Κυριακού & Sutcliffe, διεξήγαγαν μια έρευνα για να διαπιστώσουν το βαθμό επαγγελματικού άγχους σε Άγγλους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα και στις δύο αυτές έρευνες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη υψηλού επαγγελματικού άγχους.

Άλλη μια ανάλογη έρευνα, που αποσκοπεί στη διαπίστωση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, έγινε στην Κύπρο στα τέλη της δεκαετίας του '70 από τον Χ. Θεοφιλίδη και εκδόθηκε αργότερα, το 1985. Η έρευνα αυτή απέδωσε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα τους.

Στην ίδια αυτή κατεύθυνση αλλά σε διαφορετικές βαθμίδες και ειδικότητες, πραγματοποιήθηκε σειρά ερευνών, στα τέλη της δεκαετίας του '80, που αφορά στην επαγγελματική στάση, τη συμπεριφορά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα τους. Συγκεκριμένα, οι Matthes και Duffy, πραγματοποίησαν μια μεγάλη, σε διάρκεια, έρευνα στα 1989, προσπαθώντας να συσχετίσουν το βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα τους με τους τίτλους σπουδών που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί. Την ίδια χρονιά (1989), εκδόθηκε η μελέτη του J. Calderhead με τίτλο «Reflective teaching and teacher education»¹⁶⁹. Στη μελέτη αυτή ο συγγραφέας αναφέρεται στο στοχασμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας που πρέπει να αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέλημα όσων πρόκειται να διδάξουν νέους μαθητές. Το άρθρο αναφέρεται στα πορίσματα μιας έρευνας που κατέγραψε τη σκέψη και τις αντιδράσεις πολλών υποψηφίων εκπαιδευτικών με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα χρήσιμα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Από τον ίδιο συγγραφέα βρίσκουμε λίγα χρόνια αργότερα (1993), ένα νέο δημοσίευμα με τίτλο «The contribution of research on teachers. Thinking to the professional development of

¹⁶⁹ J. Calderhead, Reflective teaching and teacher education, Teaching and Teacher Education, 5,1 pp. 43-51

teachers»¹⁷⁰. Η έρευνα αυτή του Calderhead έρχεται να συμπληρώσει τις έρευνες των Chr. Day & P. Denicolo που ερευνούν την επαγγελματική σκέψη του εκπαιδευτικού, προσπαθώντας να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία που συχνά αποτελούν πρόβλημα και όχι σπάνια προκαλούν αναστολή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις αρχές της δεκαετίας του '90, οι Johnson & Holdaway¹⁷¹, διερεύνησαν συγκριτικά το βαθμό ικανοποίησης ανάμεσα στους διευθυντές σχολείων στον Καναδά.

Σημαντική είναι και η έρευνα / σχόλιο, του Π. Κοκκινέλη, στα αποτελέσματα που ανακοινώθηκαν κατά τη διάρκεια ενός συνεδρίου στην Κύπρο το 1990, η οποία αναφερόταν στο πορτραίτο του σημερινού Κύπριου δασκάλου. Ο ερευνητής διερεύνησε την άποψη που ακούστηκε, ότι δηλαδή το 50% των Κυπρίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας θα ήθελαν να αλλάξουν για διάφορους λόγους επάγγελμα.

Την ίδια χρονιά στην Αμερική, οι Schuttenberg et al, αναφέρονται σε πληθώρα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και διαπιστώνουν όλες μια ολοένα αυξανόμενη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμα τους.

Ένα χρόνο αργότερα οι Wynne et al, εμφανίζουν μια έρευνα του πανεπιστημίου του Cork της Ιρλανδίας στην οποία γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθούν οι σημαντικότερες πηγές επαγγελματικού άγχους. Η έρευνα αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όχι μόνο για τα αποτελέσματα που απέδωσε, αλλά και για το γεγονός ότι οργανώθηκε και χρηματοδοτήθηκε από κοινού από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις¹⁷² της Ιρλανδίας και ανατέθηκε να πραγματοποιηθεί στο Παιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου του Cork.

Ανάλογη πρωτοβουλία, αναλήφθηκε και από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Ισπανίας και αφορούσε μια εκτεταμένη έρευνα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προκειμένου να καταδειχθούν οι διάφορες διαφορετικές παράμετροι που επηρεάζουν την εκπαίδευση της χώρας και αφορούν στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της. Η έρευνα αυτή που καταγράφηκε από τους Zubieta

¹⁷⁰ Chr. Day, J. Calderhead and P. Denicolo, *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, London, 1993, Falmer Press.

¹⁷¹ Οι ίδιοι, στο ίδιο αυτό έργο, αναφέρονται σε πλήθος σχετικών μελετών που αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους, στο χώρο του Καναδά.

& Rada στα 1992. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η πλειοψηφία (47%) των συμμετεχόντων δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Σε σχέση με το "κάψιμο" του δασκάλου (γνωστό ως teacher burnout syndrome), είναι η επόμενη έρευνα από τους Gold, Y. και Roth, R.A. (1993). Στη μελέτη αυτή οι συγγραφείς επιχειρούν να καταδείξουν τις αιτίες της επαγγελματικής απογοήτευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους καθημερινούς, εκτός σχολείου, παράγοντες που προκαλούν άγχος. Επίσης επιχειρούν να καταδείξουν και πιθανούς τρόπους και μεθόδους αντιμετώπισης¹⁷³. Εξίσου σημαντική είναι και η αναφορά του Seddon T., (1997) στη Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης¹⁷⁴. Στη μελέτη αυτή επιχειρείται να καταδειχθεί η πραγματική σχέση ανάμεσα στο έργο των εκπαιδευτικών και στις αποφάσεις που λαμβάνονται με πολιτικά κριτήρια. Μια από τις σημαντικότερες έρευνες που ακολουθεί χρονικά είναι του Guy Neave με τίτλο για την ελληνική έκδοση «Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη»¹⁷⁵. Στην έρευνα αυτή ο συγγραφέας εξετάζει τη θέση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στις ευρωπαϊκές χώρες. Τη μελέτη απασχολούν κυρίως τα ζητήματα εισόδου στο επάγγελμα, η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση, οι τρόποι πρόσληψης και οι συνθήκες εργασίας, με σκοπό να διαφανούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας του σύγχρονου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού. Ένα άλλο σημαντικό άρθρο – μελέτη δημοσιεύεται στα 2000 από τη Viv. Moriarty, με τίτλο "Early Years Educators in Finland and England: Issues of Professionalism"¹⁷⁶. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη του φινλανδικού συστήματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και του αντίστοιχου αγγλικού. Στην έρευνα αυτή μπορεί ο αναγνώστης να βρει σημαντικά στοιχεία που αφορούν στην επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και για τις δύο χώρες και μέσα από τη σύγκριση να βγάλει εύκολα συμπεράσματα. Ένα εξίσου σημαντικό άρθρο δημοσιεύτηκε την ίδια χρονιά από τους R. J., Campbell, & L.Kyriakides με

¹⁷² INTO, ASTI, TUI

¹⁷³ Gold, Y. and Roth, R.A., Teachers Managing Stress and Professional Burnout, The Professional Health Solution, Falmer Press London 1993

¹⁷⁴ Seddon, T., Teachers' work and political action. In Saha, L. (Ed) International Encyclopedia of the Sociology of Education, Pergamon Press, Oxford 1997, pp. 702-710

¹⁷⁵ G. Neave, Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1998

¹⁷⁶ Viv.Moriarty, "Early Years Educators in Finland and England: Issues of Professionalism." *International Journal of Early Years Education* 8, no. 3, October 2000, pp. 235-43

τίτλο, "The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A Comparative Perspective"¹⁷⁷. Πρόκειται για μια σημαντική συγκριτική έρευνα που αφορά στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα των χωρών της Ευρώπης, με έμφαση στην Αγγλία και την Κύπρο, εντοπίζοντας παράλληλα με συγκριτικό τρόπο τη θέση των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από αυτές. Μια άλλη εξίσου σημαντική έρευνα που αφορά στους ευρωπαϊούς εκπαιδευτικούς και στο έργο τους έρχεται το 2001 από τους H. Altrichter, τον P. Posch και τη B. Somekh με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης»¹⁷⁸. Στη μελέτη αυτή ο αναγνώστης μπορεί να βρει τα βασικότερα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης που αποτελεί, σύμφωνα με τους συγγραφείς, ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Βασισμένο στη διεθνή πρακτική και εμπειρία το βιβλίο αυτό αποσκοπεί στο να αποτελέσει έναν πολύτιμο οδηγό για όσους από τους εκπαιδευτικούς θέλουν να ερευνήσουν την πρακτική τους με σκοπό να τη βελτιώσουν. Τέλος, μια άλλη σημαντική μελέτη του Christopher Day τυπώθηκε για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα το 2003 με τίτλο «Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης»¹⁷⁹. Η εν λόγω έρευνα του C. Day εστιάζεται στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανασκόπηση πλήθους επιστημονικών ερευνών ο συγγραφέας προσπαθεί να εντοπίσει και να καταδείξει τους τρόπους με τους οποίους η προσωπικότητα και ο επαγγελματισμός του κάθε δασκάλου χωριστά προάγουν ή παρεμποδίζουν τη βελτίωση της διδασκαλίας. Επίσης εξετάζει τους τρόπους αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προσπαθώντας να ανακαλύψει τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν το παρεχόμενο επίπεδο διδασκαλίας, παρέχοντας νέες θεωρήσεις και προοπτικές. Αρκετές είναι και οι αναφορές στη βιβλιογραφία που αφορούν στον Έλληνα εκπαιδευτικό και θα καταγραφούν σε επόμενο κεφάλαιο της έρευνας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας της Σουηδίας και της Ελλάδας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, τη μόρφωση, την επιμόρφωση και τις συνθήκες εργασίας.

¹⁷⁷ R. J., Campbell, and Kyriakides, L. "The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A Comparative Perspective." *Comparative Education* 36, no. 4, December 2000 pp. 383-95

¹⁷⁸ H. Altrichter, P. Posch, B. Somekh, Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών στο ελληνικό αλλά και το διεθνή χώρο, σε σχέση με το άγχος¹⁸⁰ και τη δυσαρέσκεια που προκαλείται στον εκπαιδευτικό και αφορά στο επάγγελμα τους, συνειδητοποιούμε την ύπαρξη μιας διάχυτης απογοήτευσης, το μέγεθος της οποίας ποικίλει από χώρα σε χώρα. Η δική μας έρευνα επιβεβαιώνει με έμμεσο τρόπο αυτά τα ευρήματα, ωστόσο, παρά τις δυσκολίες και τη δυσαρέσκεια που προκαλείται από διάφορες συνθήκες και καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες, δηλώνουν αρκετά ευχαριστημένοι, στην ανάλογη, ευθεία ερώτηση που τους τέθηκε.

¹⁷⁹ Day Chr., Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, μτφρ. Α. Βακάκη, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2003.

¹⁸⁰ Περισσότερες αναφορές για το άγχος, στο συλλογικό τόμο, «το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους» επιμ. Βασιλάκη Ε., εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μέρος Δεύτερο

III. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: σύγχρονοι προβληματισμοί στο πλαίσιο της ΕΕ.

Πέρασαν περισσότερα από 100 χρόνια που το σχολείο διατήρησε αναλλοίωτη την ίδια "παραδοσιακή" του εικόνα. Στη σύγχρονη εποχή οι άνθρωποι που έχουν αναλάβει το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, επιδιώκουν συνεχώς να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις νέες απαιτήσεις και στα νέα δεδομένα της κοινωνίας της γνώσης στην οποία ζούμε¹⁸¹.

Στον απόηχο των ολοένα και αυξανόμενων οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών τα τελευταία τριάντα χρόνια, έχουν διαδοθεί, ευρύτατα πλέον, οι προσδοκίες ότι η εκπαίδευση πρέπει να καταστεί σταδιακά καινοτόμος και ανταγωνιστική. Ο αντίκτυπος τέτοιων προσδοκιών στην οργάνωση των περισσότερων συστημάτων εκπαίδευσης και, ειδικότερα, σε όλους εκείνους που συνδέονται με αυτά έχει υπάρξει σαρωτική. Τέτοιες καινοτομίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και η διοίκηση και οργάνωση των σχολείων. Η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα θα μπορούσε να παρομοιαστεί με έναν καταρράκτη όσον αφορά στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής¹⁸². Ο στόχος την κοινωνία γνώσης είναι να υπενθυμίσει, όχι για πρώτη φορά, τη σημαντικότητα του να ωφελούνται όλοι οι πολίτες μιας χώρας απ' την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα της Συνόδου Κορυφής της Λισσαβόνας, το Μάρτιο του 2000, δηλώνουν σαφώς «την ανάγκη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσαρμοστούν στα αιτήματα της κοινωνίας γνώσης και στην ανάγκη για βελτιωμένο επίπεδο εκπαίδευσης και ποιότητα απασχόλησης». Οι άνθρωποι που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, έχουν ως προτεραιότητα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και την παροχή δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι εκθέσεις της Unesco, με πιο πρόσφατη την έκθεση για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors,

¹⁸¹ Γνωμοδότηση ευρωπαϊκής Ο.Κ.Ε. για τον "Απολογισμό της συνέχειας που δόθηκε στο Λευκό Βιβλίο - Διδασκαλία και εκμάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης" (Ιανουάριος, 1998), CES 114/1998, σσ. 11-12.

όπου μεταξύ άλλων τονίζεται από τον ίδιο ότι «η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να μπορέσει η ανθρωπότητα να υλοποιήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης»¹⁸³.

Στην επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας καλούνται να διαδραματίσουν έναν κρίσιμο ρόλο στη ζωή της κάθε χώρας για διάφορους λόγους εκτός από τους καθαρά οικονομικούς που προβάλλονται διαρκώς στις δημόσιες συζητήσεις. Η ενδεχόμενη αποχώρηση ενός μεγάλου ποσοστού δασκάλου στα προσεχή έτη, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προϋποθέτει και την κατάλληλη προετοιμασία ενός νέου προσωπικού, για να τους αντικαταστήσει. Η αδιαφορία των κυβερνήσεων, των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους 'έκπαιδευτική γήρανση', δημιουργεί συχνά την αίσθηση ότι το επάγγελμα είναι υποτιμημένο¹⁸⁴. Στην κατεύθυνση αυτή, είναι πολλά αυτά που μπορούν και πρέπει να γίνουν σύμφωνα με τα πορίσματα της Συνόδου Κορυφής της Λισσαβόνας, μια και όπως ξεκάθαρα τονίστηκε για άλλη μια φορά, σκοπός πρέπει να είναι αφενός η βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων και αφετέρου η καλύτερευση των συνθηκών εργασίας των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών, προκειμένου με τον τρόπο αυτό να προαχθεί και το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Αναφερόμενος κανείς στην κριτική που δέχεται το σχολείο, μπορούμε να πούμε ότι συμπυκνώνεται σε τρεις δέσμες επιχειρημάτων. Η πρώτη αναφέρεται στο σχολείο ως μηχανισμό επιλογής που υπηρετεί τα συμφέροντα των κοινωνικών τάξεων με σκοπό τη συντήρηση και την επέκταση της κοινωνικής ανισότητας, ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στη στατικότητα του σχολείου χαρακτηρίζοντας το ανεπαρκές σε σχέση με την παροχή γνώσεων και τη μετάδοση προτύπων συμπεριφοράς¹⁸⁵. Η Τρίτη αφορά στον εκπαιδευτικό και το έργο του που παρά τις μεγαλόστομες διακηρύξεις από την πλευρά της πολιτείας, μοιάζει ιδιαίτερα υποτιμημένο. Η έμμεση άρνηση των δασκάλων, όπως καταγράφεται σε διάφορες έρευνες, σε σχέση με το επάγγελμα τους (αναγκάστηκα να το ακολουθήσω), «δείχνει τη σιωπηλή διαμαρτυρία για τη στάση της κοινωνίας απέναντι τους και ως έμμεση απόρριψη του μειωμένου κύρους, που

¹⁸² «Key topics in education in Europe», <http://www.euridice.org>, 20/05/2006.

¹⁸³ UNESCO, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, «Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της», Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1999, σελ. 23

¹⁸⁴ The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV, Eurydice, 2004, <http://www.eurydice.org>, 20/05/2006.

¹⁸⁵ Ξωχέλλης, 2005, σσ. 15-25

αισθάνονται να απολαμβάνει το επάγγελμα τους»¹⁸⁶. Για την αντιμετώπιση των έντονων αυτών κριτικών έχουν προταθεί κατά καιρούς από τους ερευνητές της εκπαίδευσης διάφορες πιθανές λύσεις. Ωστόσο, αυτή που φαίνεται να κερδίζει έδαφος είναι η άποψη ότι πρέπει να αντλήσουμε τα αρνητικά σχόλια και επιχειρήματα που καταλογίζονται στο σχολείο και να προσπαθήσουμε να τα αντιστρέψουμε. Μόνο με τον τρόπο αυτό θα καταφέρουμε να βελτιώσουμε σταδιακά τη δομή και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου.

Πώς όμως θα καταφέρουμε να καταστήσουμε ελκυστικό το εκπαιδευτικό επάγγελμα ενόψει του 21^{ου} αιώνα και των προκλήσεων που εμφανίζονται απειλώντας να υποβαθμίσουν το χώρο αυτό γενικότερα; Αυτό είναι ένα απ' τα θεμελιώδη ερωτήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση και η λύση του οποίου θα μπορούσε, πιθανόν, να οδηγήσει τις σύγχρονες κοινωνίες σε νέες ατραπούς, δεδομένου άλλωστε, ότι κανείς δεν αμφισβητεί την αυτονόητη σημασία της ποιότητας της διδασκαλίας και της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Άλλωστε είναι γνωστό ότι οι αρχικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, όπως επίσης και η αντίληψη διαμορφώνονται στα πρώτα στάδια της βασικής εκπαίδευσης.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διαδραματίζει στις μέρες μας έναν σημαντικότερο ρόλο, καθώς καλείται πλέον να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας όχι μόνο αποδεικνύοντας καθημερινά την παιδαγωγική του επάρκεια, αλλά και ως ισχυρός κοινωνικοποιητικός και συμβουλευτικός παράγοντας. Τα άλματα προβλήματα της σύγχρονης εποχής, η φτώχεια, η πείνα, η ανεργία, κ.ά.π. που οδηγούν στην οικονομική μετανάστευση αλλά και συχνά σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, βρίσκουν στο δρόμο τους το δάσκαλο που καλείται, πλέον, να προτείνει αλλά και να εφαρμόσει λύσεις για όλα. «Το σχολείο του μέλλοντος δε θα αποτελεί τον αποκλειστικό διδακτικό και μαθησιακό θεσμό, αλλά όλο και περισσότερο θα γίνεται τόπος όπου οι ενήλικες θα συνεχίζουν παράλληλα με την εργασία τους να μαθαίνουν. Το σχολείο του μέλλοντος θα "απολογείται" στην αγορά και στην κοινωνία για τους στόχους του, τη λειτουργία του και τα αποτελέσματα του»¹⁸⁷.

Μπροστά σε αυτές τις δυσκολίες και απαιτήσεις, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός πρέπει πρώτιστα να είναι υπομονετικός, να

¹⁸⁶ Πυργιωτάκης Ι., 1992, *ibid*, σελ. 182

¹⁸⁷ Μπουζάκης Σ., Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001, σελ. 276

διαθέτει συναισθηματική κατανόηση, εκτός βέβαια της ευρείας κλίμακας διδακτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που οφείλει να επιδεικνύει¹⁸⁸. Οι άνθρωποι που διδάσκουν φέρουν πολλαπλή ευθύνη τόσο για την εθνική ανάπτυξη, όσο και για την επίτευξη των στόχων που τίθενται σε ευρωπαϊκό επίπεδο¹⁸⁹. Πρώτο βήμα στην κατεύθυνση αυτή από την πλευρά της πολιτείας πρέπει να είναι η αναγνώριση του δύσκολου αυτού έργου του εκπαιδευτικού και η αδιάκοπη προσπάθεια βελτίωσης των τυπικών του προσόντων.

Στην παρούσα έρευνα, εκτός της ανάδειξης του προβλήματος με τον εντοπισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, σε σχέση με το επάγγελμά τους, θα επιχειρήσουμε, σε επόμενο κεφάλαιο με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, να προσεγγίσουμε τις απαντήσεις ορισμένων απ' τα θεμελιώδη προβλήματα που μαστίζουν το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να κάνουμε ορισμένες προτάσεις βασισμένες στα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Στη συνέχεια, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στη δομή και στη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης στην Αγγλία και τη Σουηδία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη δομή του συστήματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και στους όρους και τις συνθήκες εργασίας τους στις χώρες που εξετάζουμε. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το *tertium comparationis* σε σύγκριση με τις αντίστοιχες δομές του αγγλικού και του σουηδικού.

Σε σχέση με τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και τα προβλήματα που απασχολούν το χώρο δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών και δημιουργώντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, έχουν γίνει πολλές έρευνες και έχουν γραφεί πολλές μελέτες στον διεθνή χώρο. Προτού όμως αναφερθούμε στα συστήματα εκπαίδευσης των χωρών που θα μελετήσουμε, κρίνουμε σκόπιμη την σύντομη αναφορά στις σημαντικότερες από αυτές σε παγκόσμιο επίπεδο οι οποίες προαναφέρθηκαν διεξοδικότερα στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρατίθενται επιγραμματικά στη συνέχεια. Τέτοιες έρευνες – μελέτες είναι η μελέτη του J. Calderhead (1989) με τίτλο «Reflective teaching and teacher education» και από τον ίδιο το λίγα χρόνια αργότερα (1993), ένα νέο δημοσίευμα με τίτλο «The

¹⁸⁸ Σε σχέση με το σύγχρονο εκπαιδευτικό και τις δυσκολίες του διδασκαλικού επαγγέλματος, διαχρονικά, γράφει ο Ι. Πυργιωτάκης στο έργο του «Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος», εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992.

¹⁸⁹ Neaves G., 1997, σελ. 33

contribution of research on teachers. Thinking to the professional development of teachers». Το 1998 από τον G. Neave μελέτη θέμα «Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη». Το 2000 από τη Viv. Moriarty, μελέτη με τίτλο "Early Years Educators in Finland and England: Issues of Professionalism". Ένα εξίσου σημαντικό άρθρο δημοσιεύτηκε την ίδια χρονιά από τους R. J., Campbell, & L.Kyriakides (2000) με τίτλο, "The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A Comparative Perspective". εξίσου σημαντική έρευνα που αφορά στους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και στο έργο τους έρχεται το 2001 από τους H. Altrichter, τον P. Posch και τη B. Somekh με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης». Μια άλλη σημαντική μελέτη του Christopher Day τυπώθηκε για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα το 2003 με τίτλο «Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης».

Αρκετές είναι και οι αναφορές στη βιβλιογραφία που αφορούν στον Έλληνα εκπαιδευτικό, συγκεκριμένα, και θα καταγραφούν σε επόμενο κεφάλαιο της έρευνας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας της Σουηδίας και της Ελλάδας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, τη μόρφωση, την επιμόρφωση και τις συνθήκες εργασίας.

2. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Σουηδία

2.1 Η Εκπαίδευση γενικά

Για πολλούς αιώνες η Σουηδία ήταν Εθνικά και γλωσσολογικά πολύ ομοιογενής με δύο εξαιρέσεις - τον φινλανδόφωνο πληθυσμό στα βόρειο-ανατολικά και τους Σάμι. Σήμερα σχεδόν ένα εκατομμύριο του συνολικού πληθυσμού της Σουηδίας είναι μετανάστες ή έχουν τουλάχιστον ένα γονέα που είναι μετανάστης. Οι μετανάστες είναι πολίτες των άλλων βόρειων ή και μεσογειακών χωρών.

Μία θεμελιώδης αρχή του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι καθένας πρέπει να έχει πρόσβαση σε ισοδύναμη εκπαίδευση ανεξάρτητα από την Εθνική και κοινωνική του προέλευση και τον τόπο της κατοικίας του. Τα υποχρεωτικά σχολεία και τα ανώτερα δευτεροβάθμια σχολεία είναι γενικά σχεδιασμένα για να υποδέχονται όλα τα μέλη της νέας γενιάς, ενώ όλα τα σχολεία είναι μικτά. Τα προγράμματα για υποχρεωτική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ισχύουν σε όλη την επικράτεια.

Τη γενική ευθύνη για την εκπαίδευση στη Σουηδία φέρουν το Κοινοβούλιο και η Κυβέρνηση. Με την εξαίρεση του πανεπιστημίου Αγροτικών Επιστημών το οποίο υπάγεται στο υπουργείο Γεωργίας και της εκπαίδευσης εργασίας που είναι ευθύνη του υπουργείου Εργασίας κάθε εκπαίδευση και Επαγγελματική κατάρτιση βρίσκεται στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών.

Τη γενική ευθύνη για προσχολική παροχή η οποία δεν ανήκει στον εκπαιδευτικό τομέα φέρει το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Η Εκπαίδευση στη Σουηδία έχει από παράδοση οργανωθεί μέσα στο δημόσιο τομέα. Για πολλά χρόνια ο έλεγχος των δραστηριοτήτων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν βαριά συγκεντρωτικός. Το Κράτος ασκεί τη διοίκηση μέσα από νομοθεσία και προγράμματα εκδίδοντας λεπτομερείς οδηγίες και κατευθύνσεις σχετικά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την απορρόφηση κρατικών παροχών. Το εκπαιδευτικό σύστημα πάντως έχει υποστεί θεμελιώδεις αλλαγές τα τελευταία έτη οι οποίες έχουν περιορίσει τον ρόλο του Κράτους.

Η βασική αρχή για την κατανομή των ευθυνών στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα είναι ότι το Κοινοβούλιο και η Κυβέρνηση πρέπει να ελέγχουν τις

εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το να ορίζουν εθνικούς στόχους ενώ εθνικές και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και οι οργανωτές των διαφόρων ιδρυμάτων ευθύνονται να εξασφαλίσουν ότι δραστηριότητες διεξάγονται σε συμφωνία με αυτούς του εθνικούς στόχους και επιτυγχάνουν τα αναγκαία αποτελέσματα.¹⁹⁰

Η κύρια κεντρική αρχή που είναι υπεύθυνη για την επίβλεψη του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση.¹⁹¹ Η Υπηρεσία είναι επίσης υπεύθυνη για την εξασφάλιση της ανάληψης έρευνας και της διευθέτησης ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η ίδια η Υπηρεσία φροντίζει για τη βασική κατάρτιση των διευθυντών σχολείων και για κάποια ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για δασκάλους.

Την ευθύνη για την αξιολόγηση της ανώτερης εκπαίδευσης φέρει το Γραφείο του Καγκελάριου για τα Σουηδικά Πανεπιστήμια το οποίο συντονίζει την εκτίμηση και αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το Γραφείο του Καγκελάριου είναι επίσης υπεύθυνο να εξετάζει αν ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει το δικαίωμα να απονείμει τίτλους. Η παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των πανεπιστημίων και πανεπιστημιακών κολεγίων σε εθνικό επίπεδο έχει ανατεθεί στην Εθνική Υπηρεσία Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία επίσης παρέχει διαφορετικά είδη υπηρεσιών για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Συντονισμός της εισαγωγής φοιτητών) και πληροφορίες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Σουηδία και άλλες χώρες.¹⁹²

Πρακτικά όλη η εκπαίδευση στη Σουηδία κάτω από πανεπιστημιακό επίπεδο διεξάγεται από τις τοπικές αρχές.¹⁹³

Η ευθύνη για το διδακτικό προσωπικό μετατέθηκε από το Κράτος στους Δήμους με ισχύ από την 1 Ιανουαρίου 1991 και την 1 Ιουλίου 1991 ανατέθηκε εξ' ολοκλήρου στους Δήμους η ευθύνη της οργάνωσης και διεκπεραίωσης σχολικών δραστηριοτήτων.

¹⁹⁰ Eurydice Database, <http://www.eurydice.org>, 20/05/2006.

¹⁹¹ Resource Center for Access to Data on Europe, <http://www.rcade.dur.ac.uk>, 10/02/2006

¹⁹² Swedish Ministry of Education and Science, 1995, Syllabi for the Compulsory School, Stockholm, <http://www.skolverket.se/>

¹⁹³ The Foundation for Knowledge and Competence Development, 1994, <http://www.skolverket.se>

¹⁹³ The Swedish school system, Universities and colleges, <http://www.skolverket.se>

Η επιτροπή ή οι επιτροπές που είναι υπεύθυνες για τα σχολεία υποχρεούνται να διασφαλίζουν μεταξύ άλλων ότι κτίζονται σχολεία και παρέχονται επαρκείς εγκαταστάσεις ότι οι δραστηριότητες των σχολείων στην περιοχή του δήμου συντονίζονται ότι διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό που έχει τα απαραίτητα προσόντα προσλαμβάνεται και λαμβάνει περαιτέρω εκπαίδευση ότι οι δημοτικοί πόροι κατανέμονται για σχολικές δραστηριότητες ότι καθίσταται δυνατή η επίτευξη των στόχων που εκτίθενται στα προγράμματα και ότι οι γενικές οδηγίες εφαρμόζονται.

Η τοπική αυτοδιοίκηση υποχρεούται να παρακολουθεί και να αξιολογεί το σχολικό πλάνο και να παρέχει στο Κράτος αναφορές για την κατάσταση και τις σχετικές συνθήκες για την εκτίμηση σχολικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα κάθε σχολείο πρέπει να εκπονεί ένα πλάνο εργασίας βασισμένο στο πρόγραμμα και τις τοπικές προτεραιότητες. Το πλάνο εργασίας πρέπει επίσης να παρακολουθείται και να αξιολογείται.

Η οργάνωση της διαχείρισης μέσα σε μια τοπική αυτοδιοίκηση όπως η συμπερίληψη ενός ή περισσότερων σχολείων στην περιφέρεια διεύθυνσης ενός σχολικού διευθυντή ή η κατανομή ευθυνών και χρηματοδοτήσεων ποικίλλει από τη μια τοπική αυτοδιοίκηση στην άλλη.¹⁹⁴

2.1.1 Τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Την 1 Ιουλίου 1993 υπήρξε μια ραγδαία αναμόρφωση του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβανομένης της εισαγωγής ενός νέου Νόμου για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ενός νέου συστήματος για την κατανομή πόρων σε πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κολέγια. Ο ρόλος του Κράτους περιορίστηκε. Τα πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κολέγια είναι τώρα πολύ περισσότερο αυτόνομα και είναι ελεύθερα να αποφασίζουν για ζητήματα τα οποία προηγουμένως καθοριζόταν από το Κοινοβούλιο και την Κυβέρνηση όπως μεταξύ άλλων την οργάνωση σπουδών την εισαγωγή φοιτητών τη χρήση διαθέσιμων πόρων και τη δομή του ιδρύματος.

Δεν υπάρχει Επιθεώρηση στη Σουηδία. Παρόλα αυτά τώρα που η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται σε στόχους και αποτελέσματα το Κράτος και οι τοπικές αρχές καθώς επίσης και σχολεία και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ατομικά υποχρεούνται να παρακολουθούν και να αξιολογούν συστηματικά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους στόχους και τις συνθήκες που ισχύουν για αυτές. Όπως προαναφέρθηκε η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση και το Γραφείο του Καγκελάριου για τα σουηδικά πανεπιστήμια παρακολουθούν και αξιολογούν το σύστημα σε εθνικό επίπεδο.

Διδακτικό υλικό και σχολικά γεύματα στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δωρεάν στον κάθε μαθητή. Στις περισσότερες δημαρχίες αυτό ισχύει επίσης και στους μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δημαρχίες υποχρεούνται να παρέχουν δωρεάν σχολική μεταφορά για μαθητές υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά όχι για μαθητές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό που προτείνεται από την τοπική αυτοδιοίκηση.

2.1.2 Τα Ιδιωτικά ιδρύματα

Μια καθοδηγητική αρχή για την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε μετά την αλλαγή της κυβέρνησης το φθινόπωρο του 1991 υπήρξε η δημιουργία πεδίου διαφοροποίησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα δίνοντας ατομική ελευθερία στους μαθητές και φοιτητές να επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μεταξύ πορείας σπουδών. Έτσι έχουν ανοίξει νέες δυνατότητες για ιδιοκτήτες ιδιωτικών σχολείων να δρουν μέσα στο σύστημα. Το ποσοστό των ιδιωτικών σχολείων υποχρεωτικής και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τώρα είναι 1,5%. Σχεδόν τα μισά από αυτά έχουν συγκεκριμένο παιδαγωγικό προσανατολισμό όπως τις μεθόδους Montessori ή Rudolf Steiner. Άλλα είναι θρησκευτικά ή έχουν μια πιο γενική παιδαγωγική προσέγγιση.

Οι δημαρχίες υποχρεούνται να αποζημιώνουν τα ανεξάρτητα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης που είναι εγκεκριμένα από την Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης για μαθητές που επιλέγουν αυτόν τον τύπο σχολείου. Η δημοτική επιχορήγηση είναι ίση ανά μαθητή με όχι λιγότερο από το 85% του μέσου κόστους ανά μαθητή σε δημοτικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η νέα κυβέρνηση έχει ανακοινώσει ότι το ποσοστό θα ελαττωθεί στο εγγύς μέλλον..

Υπάρχουν λίγα ιδιωτικά ιδρύματα στην ανώτερη εκπαίδευση ενώ το μόνο που λειτουργεί και με ερευνητικό ρόλο είναι η Οικονομική Σχολή της Στοκχόλμης. Παρ' όλα αυτά σύμφωνα με μια απόφαση στο Κοινοβούλιο την άνοιξη του 1993 δύο από τα κρατικά ιδρύματα μετασχηματίστηκαν σε ανεξάρτητα την 1 Ιουλίου 1994. Το Κολέγιο του Πανεπιστήμιου του Jonköping και το Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας Chalmers. Το Κράτος επίσης χρηματοδοτεί ένα πλήθος από ιδρύματα που διοικούνται από ιδιωτικούς οργανωτές και σε ιδιωτικά ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης έχει επίσης δοθεί η ευκαιρία να λειτουργούν μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τη σχέση τους με το Κράτος. Αναγνώριση από την Κυβέρνηση σημαίνει τώρα τοποθέτηση σε μια από δύο κατηγορίες:

Αυτά στα οποία έχει δοθεί το δικαίωμα να απονείμουν τίτλους και αυτά στα οποία έχει δοθεί το ίδιο δικαίωμα αλλά εκτός αυτού λαμβάνουν κρατικές επιδοτήσεις για τα έξοδα λειτουργίας τους.

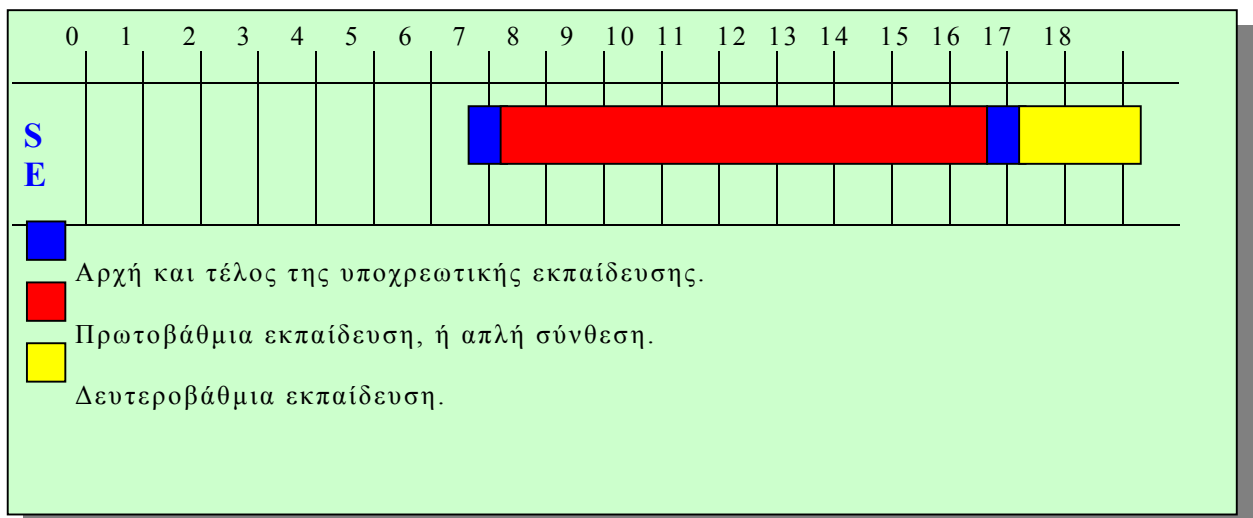
Φοιτητές σε ένα ανεξάρτητο πανεπιστήμιο ή κολέγιο με το δικαίωμα να απονείμει τίτλους σπουδών έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν βοήθημα σπουδών.¹⁹⁵

2.1.3 Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη Σουηδία παίρνει τη μορφή ενός γενικού σχολείου διάρκειας 9 ετών (grundskola) για παιδιά ηλικίας από 7 ως 16.

Το υποχρεωτικό σχολείο (grundskola), στη χώρα αυτή ξεκινά στην ηλικία των 6/7 ετών και τελειώνει στα 16 (σχ.1). Μέχρι τις 30 Ιουνίου του 1995, υπήρχε ένας διαχωρισμός του υποχρεωτικού σχολείου σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Ο διαχωρισμός αυτός καταργήθηκε, και οργανώθηκαν τρία νέα επίπεδα:

- για τα έτη 1-3 (lågstadiet)
- για τα έτη 4-6 (mellanstadiet)
- για τα έτη 7-9 (hogstadiet)



Γράφημα 1.: Επίπεδα σχολικοποίησης, για τις ηλικίες 1-18, 1994-95, πηγή Eurydice.

Παρόλα αυτά από το 1991 τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ξεκινήσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στην ηλικία των έξι ετών αν οι γονείς τους το επιθυμούν και αν ο δήμος έχει την ικανότητα να παράσχει αυτήν την ευκαιρία. Η επιλογή πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους τους Δήμους μέχρι το σχολικό έτος 1997/98. Το σχολικό έτος 1992/93, το 70% των δήμων ήταν σε θέση να προσφέρει στα παιδιά την επιλογή

¹⁹⁵ “Libris”, library catalogue, <http://www.libris.kb.se> about teacher Education, Edited by Uppsala University, Dept for Teacher Training.

να ξεκινήσουν το σχολείο στην ηλικία των έξι. Τον Οκτώβριο του 1993 το 53% των μαθητών που ξεκινούσαν το σχολείο εκείνο το έτος ήταν ηλικίας 6 ετών ή νεότεροι. Η Κυβέρνηση ανέθεσε σε έναν ειδικό επίτροπο να ερευνήσει τις συνέπειες της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα δέκα χρόνια. Η τελική αναφορά του επιτρόπου έχει σταλεί για επιθεώρηση στις κυβερνητικές υπηρεσίες και τους ενδιαφερόμενους Δήμους.¹⁹⁶

Η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση ξεκίνησε επίσημα στη Σουηδία το 1842, μια διαδικασία αναμόρφωσης η οποία θα κρατούσε πολλά χρόνια άρχισε τη δεκαετία του 1940 με σκοπό την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το υποχρεωτικό γενικό σχολείο των 9 χρόνων θεσπίστηκε από το Κοινοβούλιο το 1962 και εφαρμόστηκε πλήρως το σχολικό έτος 1972/73. Σήμερα αυτό υπόκειται στον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1985 και αναθεωρήσεις του 1991, 1992, 1993 και 1994.¹⁹⁷

Το σύστημα υποχρεωτικού σχολείου περιλαμβάνει το υποχρεωτικό σχολείο (grunskolan), Sami school (sameskolan) για παιδιά που μιλούν Sami στο βόρειο τμήμα της χώρας ειδικά σχολεία (spexialskolan) για παιδιά με συγκεκριμένες αναπηρίες (για παράδειγμα παιδιά με προβλήματα στην ακοή αναπηρίες όρασης ή ομιλίας) και υποχρεωτικό σχολείο για τους διανοητικά ανάπηρους (särskolan).

Σχεδόν όλοι οι μαθητές (άνω του 98%) παρακολουθούν σχολεία που διοικούνται από την τοπική αυτοδιοίκηση συνήθως στην περιοχή τους. Ο Εκπαιδευτικός Νόμος ορίζει πάντως ότι οι γονείς και μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να έχουν επιλογή σχετικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό η επιθυμία των γονέων για τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν μαθήματα σε ένα συγκεκριμένο δημόσιο σχολείο μέσα στην περιοχή του Δήμου πρέπει να εξεταστούν. Γονείς και μαθητές πρέπει επίσης να είναι ελεύθεροι να επιλέγουν ανάμεσα σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Αρχίζοντας από το σχολικό έτος 1993/94 ένας μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει ένα δημόσιο σχολείο εκτός του δήμου στον οποίο ανήκει ο ίδιος. Οι Δήμοι είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν στους μαθητές όλα τα απαραίτητα υλικά για τις σχετικές εργασίες. Ειδική έμφαση δίνεται στα σχολικά βιβλία κ.λπ.. Που καλύπτουν ζωτικά μέρη ενός συγκεκριμένου μαθήματος ή ομάδας μαθημάτων. Όλη η υποχρεωτική Εκπαίδευση είναι μικτή και παρέχεται δωρεάν.

¹⁹⁶ Availability of appropriate teacher, Summary of Report 1999:4, National Agency for Higher Education, <http://www.hsv.se>

¹⁹⁷ Chapter about Sweden and teacher training in the database EURYDICE, <http://www.eurydice.org>

2.1.4 Πρόγραμμα Σπουδών

Στο νέο πρόγραμμα επιδιώκεται σύμφωνα με τις σχετικές διακηρύξεις να δοθεί έμφαση στη μεταφορά γνώσης μέτρων και αξιών ως κύριων αντικειμένων του σχολείου. Τα αντικείμενα της εκπαίδευσης που θα επιδιωχθούν μέσω διδασκαλίας εκφράζονται ως στόχοι της εκπαίδευσης και τα αντικείμενα τα οποία όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν ως εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Τα αντικείμενα πρέπει να σχηματιστούν με τέτοιο τρόπο ώστε η επιτυχία τους να μπορεί να αξιολογηθεί.

Το υποχρεωτικό σχολείο δε θα είναι πλέον καταναμημένο σε επίπεδα. Αντί αυτού η νέα διδακτέα ύλη σε εθνικό επίπεδο, για κάθε μάθημα θα αναφέρει τα προς επιτυχία αντικείμενα μέχρι το πέρας του πέμπτου και ένατου έτους του σχολείου. Αυτό θα παρέχει την ευκαιρία για αξιολόγηση σε εθνική βάση των σχολικών επιτευγμάτων μετά το πέμπτο έτος.¹⁹⁸

Η ύλη επίσης υποδεικνύει τους στόχους της εκπαίδευσης και το σκοπό, τη δομή και χαρακτήρα κάθε μαθήματος συμπεριλαμβανομένου κάθε ξεχωριστού μαθήματος στις περιοχές των φυσικών και κοινωνικών επιστημών. Στους δασκάλους παρ' όλα αυτά θα δοθεί μεγάλη ελευθερία όταν θα προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους και θα επιλέγουν τις μεθόδους εργασίας και ύλη μαθήματος.

Στα πλαίσια των προσπαθειών αυτών για αναβάθμιση της εκπαίδευσης, έχει τεθεί ένα χρονοδιάγραμμα από το Κοινοβούλιο έτσι ώστε να διασφαλιστούν ισοδύναμα πρότυπα παντού στη χώρα και το οποίο θα προσαρτηθεί στον Εκπαιδευτικό Νόμο την 1 Ιουλίου 1995.¹⁹⁹ Σκοπός της νέας αυτής νομοθετικής πράξης είναι η υπόδειξη του ελάχιστου εγγυημένου χρόνου εκπαίδευσης από διδάσκαλο ή επιβλέποντα που θα καλυφθεί σε μονάδες των 60 λεπτών μέσα στα 9 χρόνια χωρισμένες στα διάφορα μαθήματα και ομάδες μαθημάτων. Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν το ελεύθερο να αποφασίσουν να υιοθετήσουν ένα πιο εκτενές χρονοδιάγραμμα. Το χρονοδιάγραμμα επίσης παρέχει αυξημένη προοπτική για ατομικά κατ' επιλογή (μαθήματα) που περιλαμβάνουν πιο έντονη μελέτη ενός ή

¹⁹⁸ Π. Γιαγκουνίδης, «Εκπαιδευτικά Συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Θεσσαλονίκη 1995, σσ. 235-256

¹⁹⁹ International Association of Universities (IAU), <http://www.unesco.org/ngo/iau/educgb.html>, 2005

περισσότερων μαθημάτων. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι μέσα στο πλαίσιο του χρονοδιαγράμματος θα αποφασίζουν σχετικά με την κατανομή του χρόνου διδασκαλίας στα διάφορα χρόνια. Ο μόνος περιορισμός θα είναι αυτός που τίθεται από την αξιολόγηση της ύλης στα τέλη του πέμπτου και ένατου έτους. Στο νέο χρονοδιάγραμμα αποδίδεται περισσότερος χρόνος σε μαθήματα δεύτερων ξένων γλωσσών, μεταξύ άλλων τα Ισπανικά παρουσιάζονται σαν εναλλακτικά των Γερμανικών και Γαλλικών μεταξύ των προαιρετικών μαθημάτων που ο κάθε δήμος υποχρεούται να προσφέρει.²⁰⁰

Το πρόγραμμα θα καταστήσει σαφείς τις αρμοδιότητες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης στοχεύει στην ενίσχυση των ευκαιριών και καθηκόντων για μαθητές και τις οικογένειές τους να αναμιγνύονται στη λήψη αποφάσεων σε σχολικά ζητήματα.

Στους διευθυντές υποχρεωτικών σχολείων έχει δοθεί γενική αρμοδιότητα για εκπαιδευτική καθοδήγηση. Αυτοί πρέπει να διασφαλίσουν το ότι οι μαθητές δέχονται καθοδήγηση στις εκπαιδευτικές επιλογές που τους προσφέρονται στο σχολείο καθώς επίσης καθοδήγηση για περαιτέρω μελέτη και επαγγελματική κατάρτιση.

Το νέο πρόγραμμα είναι κοινό για όλο το σύστημα υποχρεωτικού σχολείου. Παρόλα αυτά μερικές ρυθμίσεις θα γίνουν στα εκπαιδευτικά αντικείμενα έτσι ώστε να καλυφθούν οι ειδικές ανάγκες μαθητών σε ειδικά σχολεία και σε σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

2.1.5 Αξιολόγηση και τίτλοι σπουδών

Σκοπός του νέου συστήματος βαθμολόγησης είναι να λειτουργεί αντικειμενικά. Το σύστημα αυτό, είναι διαμορφωμένο με ειδικά κριτήρια επιδόσεων τα οποία θα διατυπωθούν σε συμφωνία με την ύλη ώστε να καταστεί σαφές.

Μέσω του συστήματος αυτού θα γνωστοποιηθεί στους δασκάλους και τους μαθητές ποιες επιτυχίες είναι αναγκαίες για την απονομή ενός συγκεκριμένου τίτλου. Τελικοί τίτλοι πανεθνικής ισχύος θα δίνονται στο όγδοο έτος. Οι τελικοί βαθμοί θα βασίζονται σε μια κλίμακα τριών κατηγοριών.

²⁰⁰ Υπάρχει η δυνατότητα να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα άλλη μια γλώσσα, κατ' επιλογήν. Η επιλογή αυτή γίνεται σε επίπεδο τοπικό (δήμος), ή σε επίπεδο τοπικών γραφείων εκπαίδευσης.

- Επιτυχία,
- Επιτυχία με διάκριση και
- Επιτυχία με εξαιρετική διάκριση.

Η συγκρισιμότητα επιτυγχάνεται μέσω εθνικών εξετάσεων. Διαγνωστικές εξετάσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική πρέπει να παρέχονται σε όλα τα δημοτικά σχολεία στο τέλος του δεύτερου έτους. Όλα τα δημοτικά σχολεία πρόκειται επίσης να παρέχουν εξετάσεις μαθημάτων στα Σουηδικά, τα Αγγλικά και τα μαθηματικά στο τέλος του πέμπτου και του ένατου έτους. Οι σουηδικές εξετάσεις επίσης πρόκειται να παρέχονται στα ανεξάρτητα σχολεία.²⁰¹

Όλοι οι μαθητές θα λαμβάνουν πιστοποιητικό αποφοίτησης (grundskolabetyg).

2.2 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Σουηδία

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιείται από τα πανεπιστημιακά τμήματα στην Σουηδία. Τα τμήματα αυτά έχουν επιμηκυνθεί από τα 2 ½ χρόνια στα 3 έτη, με αρχή το ακαδημαϊκό έτος 1993/94.

Αυτή η περίοδος συμπεριλαμβάνει 1 ½ χρόνο, επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρακτικής.

2.2.1 Η μεταρρύθμιση

Η Κυβέρνηση έχει διορίσει μια επιτροπή συστηματικής διερεύνησης, με σκοπό να προχωρήσει σε αναθεώρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Κάθε αποστολή περιλαμβάνει συγκεκριμένα αντικείμενα και αρχές που τίθενται στην βάση της αναθεώρησης και της επεξεργασίας και προχωρά σε προτάσεις πάνω στο περιεχόμενο της διαδικασίας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή θα κάνει ωστόσο και προτάσεις που θα σχετίζονται με τη διάσταση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είτε πρόκειται για τη βασική τους εκπαίδευση είτε για μια δια βίου εκπαίδευση και μετεκπαίδευση που κρίνεται αναγκαία.

²⁰¹ Education in Sweden, Statistics Sweden Publication Services, Orebro 1999

Η Επιτροπή, επίσης προσανατολίζεται να προτείνει μέτρα, που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θα ωθήσουν πολλούς σε προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσανατολισμένα στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία. Το 1998, η ερευνητική Επιτροπή, ανέλαβε επίσης την ευθύνη να προετοιμάσει τμήμα εκπαίδευσης διευθυντών, ενταγμένο μέσα στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης.

2.2.2 Ιδρύματα αρμόδια για τη Βασική Εκπαίδευση των Δασκάλων

Η εκπαίδευση δασκάλων της πρωτοβάθμιας, προωθείται από έναν αρκετά μεγάλο αριθμό πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Σουηδία. Εναπόκειται πλέον στη διακριτική ευχέρεια των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να αποφασίσουν, μέσα πάντοτε στα πλαίσια που ορίζουν οι νόμοι του κράτους, το πρόγραμμα σπουδών των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (γράφημα 2). Στην προσπάθειά τους αυτή, είναι υποχρεωμένοι να λάβουν υπόψη τους τις εθνικές αλλά και τοπικές ανάγκες, που σε κάποιο βαθμό μπορούν να προσδιορίσουν ορισμένα απ' τα χαρακτηριστικά που πρέπει να' χουν οι νέοι δάσκαλοι.²⁰²

Η εκπαίδευση των δασκάλων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των δύο δυνατοτήτων που προσφέρονται, διατίθεται από 15 πανεπιστημιακά ιδρύματα στην χώρα.²⁰³

²⁰² Availability of appropriate teacher training, The National Agency for Education (Skolverket), <http://helios.hsv.se>, Last updated 03-03-99.

²⁰³ Uppsala University, Lund, Göteborg, Linköping, Karlstad, Växjö, Örebro, Luleå and Umeå, the Mid-Sweden University College, όπως επίσης και το Stockholm Institute of Education. Επίσης τα πανεπιστημιακά κολέγια του Dalarna, Gävle / Sandviken, Kalmar, Krinstianstad. Το ερευνητικό κολέγιο στο Jönköping, επίσης έχει την δυνατότητα να εκπαιδεύσει πρωτοβάθμιους δασκάλους. Το πανεπιστημιακό κολέγιο του Borås, προσφέρει επίσης εκπαίδευση στους δασκάλους, για μαθητές που βρίσκονται στα σχολικά έτη 1-7, ενώ το πανεπιστημιακό κολέγιο του Halmstad, παρέχει εκπαίδευση στους δασκάλους για παιδιά που φοιτούν στα σχολικά έτη 4-7.

ΣΟΥΗΔΙΑ
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ
ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ



Δάσκαλοι πρωτοβάθμιας ⇒ 2ετής φοίτηση (Παιδαγωγικές Ακαδημίες)
Δάσκαλοι σχολείων Δευτεροβάθμιας ⇒ Πανεπιστήμια

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ



Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ⇒ Πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας
Εκπαίδευσης

Εκπ. Κατώτερης και Μέσης βαθμίδας ⇒ 3ετής σπουδές σε:
Διδασκαλεία ή Ανώτατες σχολές Δασκάλων σε επίπεδο ΤΕΙ

Εκπ. Ανώτερης βαθμίδας
ενιαίου βασικού σχολείου και γυμνασιακού σχολείου)
⇒ 4 έτη σπουδών σε Πανεπιστήμια

* πηγή, Eurybase - The Education System in Sweden (2002)

Γράφημα 2

2.2.3 Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Υπάρχουν δύο διαφορετικές επιλογές για το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Η πρώτη επιλογή αφορά τα σχολικά χρόνια 1-7, του υποχρεωτικού σχολείου και καλύπτουν 140 Διδακτικές Μονάδες (3 ½ χρόνια σπουδών). Το δεύτερο αφορά τα σχολικά χρόνια 4-9 και συνήθως καλύπτει 180 Διδακτικές Μονάδες (4 ½ χρόνια σπουδών), (γράφημα.3).

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του υποχρεωτικού σχολείου που αφορά τα σχολικά χρόνια 1-7, υπάρχουν δύο ειδικές επιλογές διαθέσιμες. Σουηδικά και αντικείμενα με κοινωνική διάσταση, σε προσθήκη με τα μαθηματικά και τα επιστημονικά αντικείμενα. Οι δάσκαλοι επίσης εκπαιδεύονται να είναι ικανοί να διδάξουν σε όλα τα υποχρεωτικά αντικείμενα, όπως αυτό ορίζεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα για τα χρόνια 1-3, και για ένα μεγάλο αριθμό αντικειμένων, μετά το 7^ο έτος. Το πρόγραμμα περιέχει τμήματα για όλα αυτά τα αντικείμενα που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές.

Υπάρχουν δύο τρόποι απόκτησης διπλώματος για τα διδακτικά έτη 4-9.

Ο πρώτος συνίσταται σε σπουδές αντικειμένων, για ένα σύνολο 140-180 Διδακτικών μονάδων (3 ½ έως 4 ½ χρόνια σπουδών), ο οποίος αργότερα έγινε ο πιο δημοφιλής τρόπος. Η εξειδίκευση για τα χρόνια 4- 9 συμπεριλαμβάνει τρεις επιλογές, με διαφορετικούς συνδυασμούς αντικειμένων:

- σουηδικά και ξένες γλώσσες,
- αντικείμενα προσανατολισμένα στις κοινωνικές σπουδές,
- μαθηματικά και θετικά αντικείμενα, ως πρακτικές σπουδές.

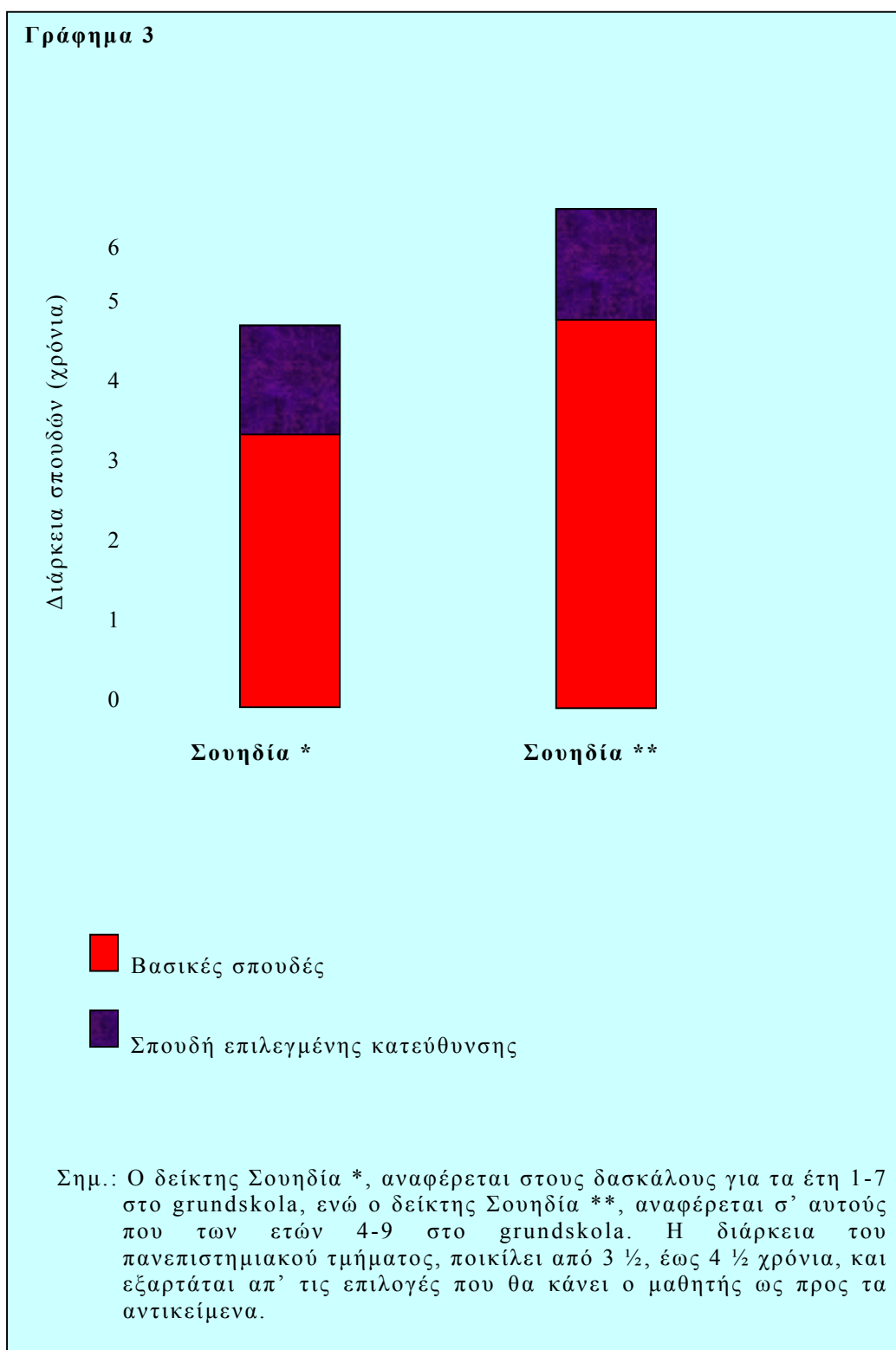
Ο δεύτερος τρόπος απόκτησης ενός διπλώματος για διδακτική επάρκεια, απευθύνεται περισσότερο στα τελευταία χρόνια του υποχρεωτικού σχολείου. Εισήχθη το 1992-93, και απαιτεί ένα σύνολο τουλάχιστον 180 Διδακτικών μονάδων²⁰⁴ (4 ½ χρόνια σπουδών). Το βασικό πρόγραμμα απαιτεί τουλάχιστον 60 μονάδες, στη σπουδή του συγκεκριμένου αντικειμένου και ένα ελάχιστο 40 Διδακτικών μονάδων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Όταν υπάρχει ανάμιξη της τέχνης και της μουσικής,

²⁰⁴ Η διάρκεια των τμημάτων και των προγραμμάτων, εκφράζεται στην Σουηδία, μέσα απ' ένα σύστημα Διδακτικών μονάδων. Μια ολόκληρη εβδομάδα σπουδών, αποδίδει 1 (μια) Διδακτική Μονάδα, ενώ ένα ακαδημαϊκό έτος (40 εβδομάδες), αντιστοιχεί σε 40 Διδακτικές Μονάδες.

ένα ελάχιστο 80 Διδακτικών μονάδων απαιτείται και για αυτά τα δύο αντικείμενα. Εάν άλλες επιστήμες, όπως είναι ο αθλητισμός, χειροτεχνία, ή τα Σουηδικά παρεισφρύουν στο πρόγραμμα, τότε τουλάχιστον 60 μονάδες απαιτούνται και για αυτά.

Σύμφωνα με το Σουηδικό Ινστιτούτο για την εκπαίδευση, ο δάσκαλος του υποχρεωτικού σχολείου για τις βαθμίδες 1-7, έχει την δυνατότητα να διδάσκει σ' όλα σχεδόν τα αντικείμενα για τα έτη 1-3. Αντίθετα, εάν πρόκειται να διδάξει στα έτη 4-7, πρέπει να λάβει εξειδικευμένες γνώσεις στις θεματικές περιοχές των κοινωνικών επιστημών, των μαθηματικών, ή της γλώσσας ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο επιλέγει ο φοιτητής να δώσει έμφαση.

Το πρόγραμμα δίνει μεγάλη ελευθερία στο φοιτητή, κάνει τις επιλογές του αλλά και τους πιθανούς συνδυασμούς, όπως επίσης και να καθορίσει τις σπουδές του όπως αυτός επιθυμεί.



Ο θεσμός του πτυχίου, περιλαμβάνει τους ακόλουθους τελικούς σκοπούς, σε αντίθεση με τους γενικούς σκοπούς που τέθηκαν από την «Πράξη για την Ανώτατη Εκπαίδευση». Κάθε μαθητής πρέπει να πληροί τα εξής, προκειμένου να κριθεί άξιος διδασκαλικού πτυχίου :

- ✓ καλή και σε στενή σχέση με τη διδακτική πράξη γνώση των σχετικών αντικειμένων,
- ✓ οι γνώσεις και οι δεξιότητες, κρίνονται απαραίτητες έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τους σκοπούς που θέτει το σχολείο ως θεσμός, αλλά και για την ανάπτυξη του ρόλου του υποχρεωτικού ρόλου.
- ✓ να αναδεικνύει τη σχέση αλληλεπίδρασης που πιθανώς υπάρχει μεταξύ των επιστημονικών θεωριών που είναι γνωστές στους μαθητές και στη μελλοντική χρήση τους.
- ✓ να είναι ικανός χρήστης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς επίσης και των λοιπών τεχνολογικών μέσων, προς όφελος των μαθητών.
- ✓ να' χει την ικανότητα να αναδεικνύει γενικότερα ανθρώπινα ζητήματα, τα οποία μπορεί να' ναι συνδεδεμένα για παράδειγμα με: τα ήθη και τα έθιμα, την καθημερινότητα, την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, και επίσης τα διεθνή και διαπολιτισμικά ζητήματα.
- ✓ να' ναι βαθιά γνώστης της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, της διδακτικής, της μεθοδολογίας και της ψυχολογίας που απαιτείται προκειμένου να φέρει σε πέρας σχετικές δραστηριότητες και να ανταποκριθεί, επιλύοντας απλά προβλήματα υγείας που είναι πιθανόν να προκύψουν στο σχολείο.

Για την απόκτηση ενός διπλώματος υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επικεντρώνοντας στα διδακτικά χρόνια 1-7, οι φοιτητές πρέπει επιπροσθέτως να έχουν:

- Ειδική γνώση στη διδασκαλία της βασικής ανάγνωσης, στις δεξιότητες της γραφής και / ή στη διδασκαλία βασικών μαθηματικών.

Τουλάχιστον 40 Διδακτικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρακτικής είναι ένα ολοκληρωμένο τμήμα της βασικής εκπαίδευσης. Αυτό

περιλαμβάνει πρακτική εξάσκηση σε ένα grundskola ή ένα gymnasium²⁰⁵, στη διάρκεια της εκπαίδευσης. Η σχολική πρακτική επιτηρείται από έναν επόπτη δάσκαλο στο σχολείο όπου η πρακτική λαμβάνει χώρα.

2.2.4 Συνθήκες απασχόλησης για τους δασκάλους

Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας όπως επίσης και οι διευθυντές των σχολείων, προσλαμβάνονται από τα δημοτικά συμβούλια. Ο Σουηδικός Σύνδεσμος Τοπικής Αυτοδιοίκησης, διαπραγματεύεται, με τους διδασκαλικούς συλλόγους, για το μισθολόγιο αλλά και για τις συνθήκες εργασίας.

Μέχρι την 1η Ιανουαρίου του 1991, οι δάσκαλοι στο πρωτοβάθμιο σχολείο προσλαμβάνονταν από τις τοπικές αρχές. Ωστόσο ήταν το κράτος αυτό που αναλάμβανε να διαπραγματευτεί, με τους διδασκαλικούς συλλόγους για θέματα μισθοδοσίας και συνθηκών εργασίας. Η ευθύνη των εργοδοτών, για το διδασκαλικό προσωπικό, δεν ήταν ξεκάθαρα προσδιορισμένη, είτε στο κράτος, είτε στις τοπικές αρχές, αλλά αποδόθηκε εξίσου και στους δύο..

Το ζήτημα αυτό σχετικά με τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, που αφορούσαν το καθεστώς εργοδοσίας των εκπαιδευτικών, είχε γίνει αντικείμενο συζήτησης για μακρύ χρονικό διάστημα. Απ' την οπτική πλευρά των τοπικών αρχών μεταξύ των άλλων, το διπλό αυτό καθεστώς αρμοδιοτήτων, ήταν ένα ξεκάθαρο εμπόδιο για τις τοπικές αρχές, όταν επρόκειτο να πάρουν μια ξεκάθαρη και καθοριστική απόφαση, και συνέτεινε στο να μην δείχνουν συνολική υπευθυνότητα για το σχολείο ούτε το κράτος αλλά ούτε και οι τοπικές αρχές.

Το σταδιακό σταμάτημα των κρατικών διορισμών, για τους δασκάλους και τους διευθυντές, συνέτεινε στο γεγονός της ολοκληρωτικής ανάληψης των αρμοδιοτήτων της εργοδοσίας για τους δασκάλους και τους διευθυντές, από τις τοπικές αρχές. Από την 1 Ιανουαρίου του 1991, οι δάσκαλοι προσλαμβάνονταν από τις τοπικές αρχές. Οι τελευταίες είχαν και την αρμοδιότητα για την επιλογή και τον διορισμό κατάλληλων δασκάλων. Εξακολουθεί όμως, να είναι έργο της Σουηδικής

²⁰⁵ Ως «grundskola», αναφέρεται στη Σουηδία, το υποχρεωτικό σχολείο για παιδιά ηλικίας 7-16. Από το 1991, τα παιδιά είναι δυνατόν να ολοκληρώνουν το υποχρεωτικό σχολείο ανάμεσα στα χρόνια 6-15. Υπάρχει ωστόσο η δυνατότητα σε κάποιες περιπτώσεις να αναβάλλεται η είσοδος στο σχολείο για την ηλικία των 8 ετών.

Ομοσπονδίας Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η διαπραγμάτευση με τις διδασκαλικές ενώσεις για το μισθολόγιο και τις συνθήκες εργασίας.

Η πιο πρόσφατη συμφωνία με τις διδασκαλικές ενώσεις για τους μισθούς των δασκάλων και τις συνθήκες εργασίας, αποφασίστηκε τον Φεβρουάριο του 1996.

Η αυξημένη υπευθυνότητα και ο βαθμός ελευθερίας των τοπικών αρχών, σήμαινε ότι μαζί με τα σχολεία, αποφάσιζαν για την οργάνωση των τελευταίων και τον τρόπο εργασίας. Η βασική αρχή ήταν, ότι το κράτος ορίζει τους εθνικούς στόχους και σκοπούς, όπως επίσης και τις κατευθυντήριες γραμμές.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δίνει έμφαση στο ρόλο του δασκάλου, ως καθοδηγητή των μαθητών, διέγειρε την ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας, και αύξησε τη συνεργατικότητα εντός των σχολείων.

2.2.5 Πρόσβαση στο επάγγελμα - Διορισμοί

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ορίζει, ότι για να διορισθεί κανείς ως δάσκαλος στο εθνικό σχολικό σύστημα, πρέπει να είναι γνώστης της Σουηδικής γλώσσας σε άριστο επίπεδο, εκτός και αν υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι για το αντίθετο, και να' ναι γνώστης των κανονισμών που εφαρμόζονται στο εθνικό σχολικό σύστημα, ειδικότερα τους κανονισμούς που αφορούν τους στόχους της εκπαίδευσης. Για να γίνει κανείς δάσκαλος, πρέπει να' χει με επιτυχία περάσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Σουηδία, τα βασικά χαρακτηριστικά του οποίου επικεντρώνουν στον τύπο διδασκαλίας που καθορίζει η θέση, ή σε ισάξιο πρόγραμμα από άλλη Σκανδιναβική χώρα ή χώρα η οποία ανήκει στο ΕFTA, ή την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εάν ο υποψήφιος έχει περάσει μια σειρά μαθημάτων, διαφορετικά από αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως, το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης πρέπει να διευκρινίσει, εάν πληροί τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

Οι υποψήφιοι που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν, είναι δυνατόν να προσληφθούν το ανώτερο για 12 μήνες κάθε φορά.

Σύμφωνα με την νέα συμφωνία που έχει επιτευχθεί, ο εργοδότης, έχει τη δυνατότητα να προσλαμβάνει έναν δάσκαλο για ένα διάστημα 12 μηνών, δοκιμαστικά, πριν από τον τελικό διορισμό του. Ο λόγος της δοκιμαστικής περιόδου, είναι ότι πρέπει να δίνεται στους νέους προσοντούχους δασκάλους, ένα διάστημα δοκιμαστικό κάτω από την επίβλεψη ενός έμπειρου εκπαιδευτικού.

2.2.6 Προαγωγές - Εξέλιξη

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου, είναι στις μέρες μας δραστικά περιορισμένες. Το να είναι κάποιος επιθεωρητής ή διευθυντής, είναι πολύ διαφορετικό απ' το να 'σαι δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό δεν είναι καθορισμένο σε εθνικό επίπεδο. Η κυβέρνηση ωστόσο, έχει εκφράσει την άποψη της, ότι οι αρχές και τα τοπικά συμβούλια θα' πρέπει να αυξήσουν τις επαγγελματικές δυνατότητες ανέλιξης, για τους δασκάλους.

Το Υπουργείο για την Εκπαίδευση και την Επιστήμη, τον Αύγουστο του 1998, πήρε την πρωτοβουλία να οργανώσει μια συνάντηση με εκπροσώπους, των δασκάλων, των διευθυντών, των εργοδοτών, του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαίδευση (National Agency for Education), και ενός μεγάλου αριθμού πανεπιστημιακών κολεγίων, με σκοπό να συζητήσουν τις αναπτυξιακές προοπτικές του επαγγέλματος, αλλά και το πώς η προσήλωση στο διδασκαλικό επάγγελμα είναι δυνατό να αυξηθεί.²⁰⁶

Ως αποτέλεσμα της συνάντησης αυτής, ήταν η δημιουργία μιας ομάδας εργασίας που αποτελούνταν από εκπροσώπους όλων των ομάδων που έλαβαν μέρος στη συζήτηση, η οποία είχε ως αντικειμενικό σκοπό να δώσει τις λύσεις αυτές και τις διεξόδους που θα έκαναν το διδασκαλικό επάγγελμα πιο ελκυστικό, πιο ανταγωνιστικό, και ταυτόχρονα θα μετέτρεπαν το χώρο του σχολείου σε ένα πιο ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον.

²⁰⁶ International Qualifications for Teacher Training, Ucas, 2000, <http://Ucas.com>

2.2.7 Μισθοί

Οι μισθοί των δασκάλων αποφασίζονται μεμονωμένα σε τοπικό επίπεδο και διαφέρουν. Το Μάρτιο του 2005 η Διδασκαλική Ομοσπονδία και η Σουηδική Ένωση Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Swedish Association of Local Authorities), ήρθαν σε νέα συμφωνία σχετικά με το νέο μισθολόγιο και τις συνθήκες εργασίας για τους δασκάλους. Η συμφωνία ισχύει από την 1^η Απρίλη του 2005, έως τις 30 Ιουνίου του 2007. Η νέα συμφωνία, οριοθετεί τους βασικούς μισθούς για διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Ο πίνακας 1 που ακολουθεί, εμφανίζει το χαμηλότερο, το μέσο όρο και τον υψηλότερο μισθό για διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών:²⁰⁷

Πίνακας 1

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Χαμηλότερος μισθός	Μ.Ο μισθού	Υψηλότερος μισθός
	Νοέμβριος 2004	Νοέμβριος 2004	Νοέμβριος 2004
	SEK / μήνα	SEK / μήνα	SEK / μήνα
Νηπιαγωγοί Παιδαγωγοί δημιουργικής απασχόλησης Εκπαιδευτικοί μητρικής γλώσσας	14 600	18 564	22 450

²⁰⁷ Πρέπει να σημειωθεί ότι ο πίνακας αυτός είναι βασισμένος στους μισθούς του φθινοπώρου του 2002 και ότι αυτοί οι μισθοί δεν είναι βασισμένοι σε μια μισθολογική κλίμακα. Κατά συνέπεια δεν υπάρχει καμία άμεση σύνδεση μεταξύ της αμοιβής και των ετών απασχόλησης, αν και φυσικά οι υψηλοί μισθοί είναι πιο κοινοί για τους πεπειραμένους δασκάλους .

Τον Νοέμβριο του 2002 ο ελάχιστος μισθός για τους διευθυντές των σχολείων ήταν 22.600 SEK και το μέγιστο ήταν 40.800 SEK. Όπως στους δασκάλους, έτσι και στους διευθυντές των σχολείων δεν υπάρχει καμία καθορισμένη κλίμακα για τους μισθούς. Ο μέσος μισθός για το διδακτικό προσωπικό στα πανεπιστήμια και τα πανεπιστημιακά κολέγια ήταν τον Δεκέμβριο του 2002: για τους λέκτορες 25.750 SEK το μήνα, για τους βοηθούς ερευνητές 27.500 SEK το μήνα, για αναπληρωτές (senior lecturers) 31.200 SEK το μήνα και για τους καθηγητές 41.935 το μήνα.

Πηγή: Eurydice.

Δάσκαλοι υποχρεωτικού σχολείου (έτη 1-7)	15 800	21 676	26800
Δάσκαλοι υποχρεωτικού σχολείου (έτη 4-9) Δάσκαλοι στα sårskolan, (εκπαίδευση για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες)	15 700	21 905	28 000
Εκπαιδευτικοί ανώτερης δευτεροβάθμιας (γενικών μαθημάτων) Εκπαιδευτικοί ενηλίκων	17 500	23 682	29 710

2.2.8 Ωράριο εργασίας

Οι ώρες εργασίας συνολικά για τους δασκάλους δεν ξεπερνούν τις 1767 ετησίως, περίπου, εκτός των διακοπών. Η εργάσιμη ώρα συμπεριλαμβανομένου και του διαστήματος για τις επιμορφώσεις και τις μετεκπαιδεύσεις, ρυθμίζεται από τον εργοδότη, περίπου στις 1360 τον εργάσιμο χρόνο. Το θέμα είναι ότι κάθε εργαζόμενος πλήρους απασχόλησης (full time), πρέπει να' χει και 104 ώρες τον χρόνο, αφιερωμένες σε μετεκπαίδευση και επιμόρφωση. Οι ώρες αυτές είναι δυνατόν να' ναι άνισα κατανεμημένες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο φυσιολογικός εργάσιμος χρόνος πρέπει να' ναι κατανεμημένος σε 194 μέρες, κατά τη διάρκεια ή σε σχέση με το σχολικό έτος. Ο υπολειπόμενος χρόνος είναι χρόνος που αφιερώνεται σε άλλες διοικητικές ή λοιπές ασχολίες, που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την απρόσκοπτη διδακτική διαδικασία.

2.2.9 Διακοπές – συνταξιοδότηση

Οι δάσκαλοι όπως και οι άλλοι εργαζόμενοι έχουν και αυτοί από 25-32 ημέρες άδειας, ανάλογα με την ηλικία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί έχουν και τις καλοκαιρινές τους διακοπές από τον Ιούνιο έως τον Αύγουστο, περίπου, για όσο διάστημα δηλαδή παραμένουν τα σχολεία κλειστά.

Οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία, βγαίνουν στη σύνταξη στα 65 τους χρόνια, ανεξάρτητα από το πότε εισήλθαν στο διδασκαλικό επάγγελμα.

3. Η Εκπαίδευση στην Αγγλία

3.1 Η Εκπαίδευση γενικά

Η Μεγάλη Βρετανία αποτελείται από την Αγγλία, την Ουαλία, τη Σκωτία και από τη Β. Ιρλανδία.²⁰⁸ Οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Βρετανία ήταν παρόμοιες με εκείνες της Δ. Γερμανίας, της Γαλλίας και της Ολλανδίας ως προς το ότι «δόθηκε πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην εμπειρία της διδασκαλίας, που αποτελούσε και τον πυρήνα της εκπαίδευσης τους»²⁰⁹.

3.1.1 Βασικές αρχές

Η παροχή εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι βασισμένη στην αρχή ότι όλα τα παιδιά ηλικίας από 5 έως και 16 πρέπει να εκπαιδεύονται πλήρως, είτε πηγαίνοντας στο σχολείο είτε με το να τους παρέχεται εναλλακτικής μορφής εκπαίδευση.²¹⁰

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να είναι ισομερώς κατανομημένο και να καλύπτει μεγάλο φάσμα γνώσεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών και στις ικανότητές τους καθώς και σε οποιεσδήποτε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Όλα τα παιδιά ηλικίας ανάμεσα στα 5 και 16 δικαιούνται δωρεάν εκπαίδευσης.

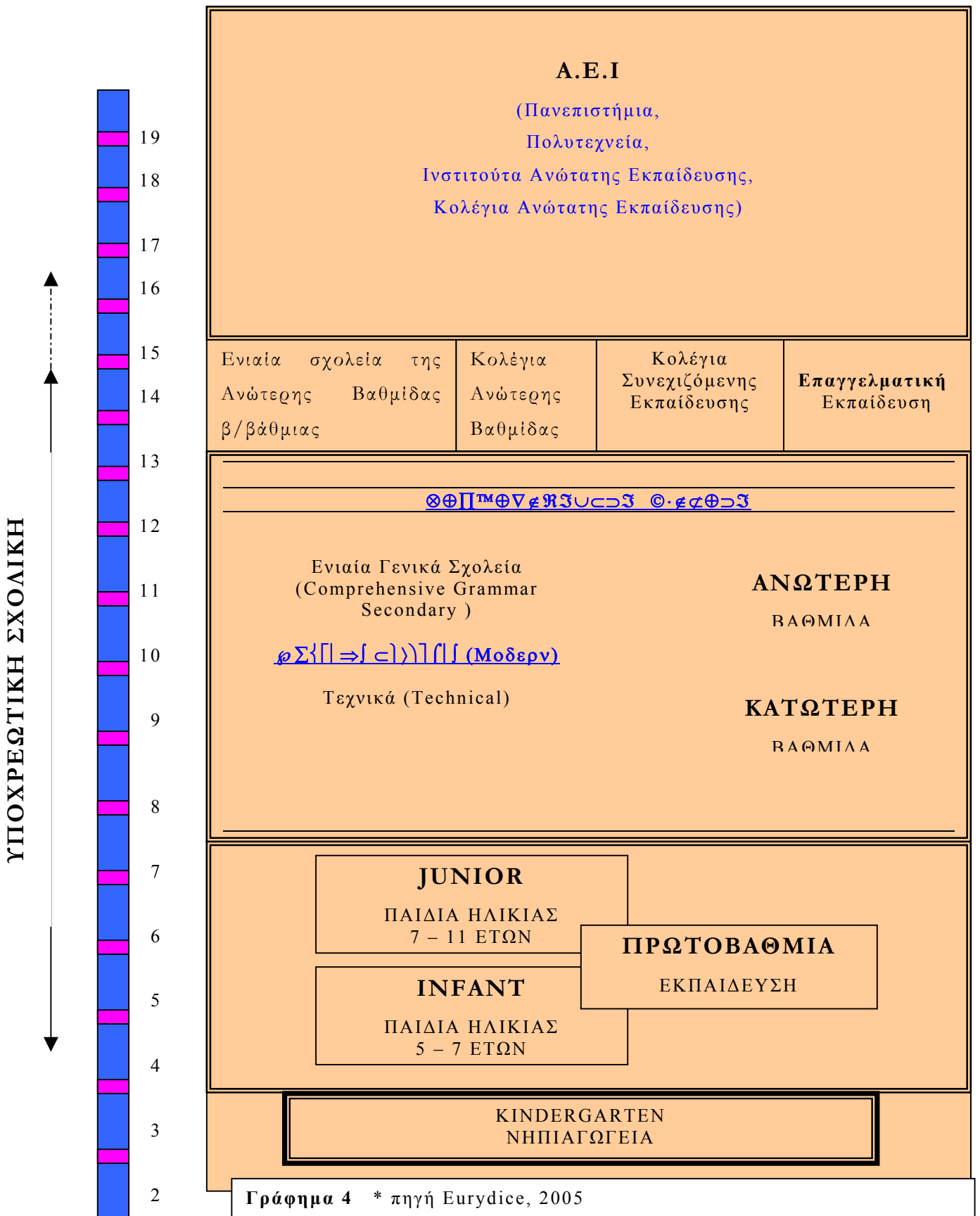
Η οποιαδήποτε μορφής εκπαίδευση πλήρους ωραρίου σε σχολεία ή σε ιδρύματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δωρεάν για φοιτητές μέχρι 19 ετών. Οι φοιτητές ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρέπει να καταβάλλουν δίδακτρα που καλύπτονται συχνά από τις υποτροφίες τους.

²⁰⁸ Στην εργασία μας αυτή, θα ασχοληθούμε με τα όσα συμβαίνουν στην Αγγλία και την Ουαλία, μια και δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές, σε αντίθεση με την περίπτωση της Σκωτίας και της Β. Ιρλανδίας, που εμφανίζουν ουσιαστικές διαφορές στο πρόγραμμα και την φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

²⁰⁹ Martin Mclean – Αμαλία Υφαντή, «Η εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ουαλία με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση εκπαιδευτικών και αξιολόγηση μαθητών», στο Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική II, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990, σελ. 112

²¹⁰ Μορφές εναλλακτικής εκπαίδευσης αποτελεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning), η εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου, ή ακόμα και η κατ' οίκον εκπαίδευση.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Γράφημα 4 * πηγή Eurydice, 2005

3.1.2 Διοίκηση και διαχείριση της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία (Αγγλία Ουαλία 8. Ιρλανδία και Σκοτία) χαρακτηρίζεται από την αποκέντρωση. Οι αρμοδιότητες επί των διαφόρων υπηρεσιών μοιράζονται ανάμεσα στην κεντρική κυβέρνηση την τοπική αυτοδιοίκηση, τις εκκλησίες και άλλους εθελοντικούς φορείς, τους διοικητικούς φορείς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών.

Στην Αγγλία τη γενική αρμοδιότητα όλων των ζητημάτων που αφορούν την παιδεία έχει το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education) ενώ για τα υπόλοιπα τμήματα του Ηνωμένου Βασιλείου το Υπουργείο Ουαλίας, το Τμήμα Παιδείας του Υπουργείου Σκοτίας, το Τμήμα Παιδείας της Β.Ιρλανδίας. Τα Υπουργεία Υγείας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, έχουν την ευθύνη μερικών σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης και το Υπουργείο Απασχόλησης έχει την ευθύνη για ορισμένες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Τη γενική αρμοδιότητα για κατάρτιση στην Αγγλία την έχει το Υπουργείο Απασχόλησης στην Ουαλία, το Υπουργείο Ουαλίας (Welsh Office) σε συνεργασία με το Υπουργείο Απασχόλησης στη Σκοτία, το Scottish Enterprise και το Highlands and Islands Enterprise, και στη Β. Ιρλανδία το Training and Employment Agency. Παραδοσιακά την αρμοδιότητα για την εκπαίδευση που παρέχεται δωρεάν την έχει η τοπική αυτοδιοίκηση. Στην Αγγλία και την Ουαλία η αρμοδιότητα της οικονομικής και σχετικής διαχείρισης έχει περιέλθει από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές στους διοικητικούς φορείς του κάθε σχολείου και κολεγίου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης παρέχονται στην Αγγλία και Ουαλία από τα Συμβούλια Κατάρτισης και Πρωτοβουλιών (Training and Enterprise Councils - TEC), ενώ στη Σκοτία από τα Local Enterprise Companies - Πρωτοβουλίες Τοπικών Εταιρειών (LEC). Όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι αυτοτελή.

Το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας και Ουαλίας της Β. Ιρλανδίας και τέλος της Σκοτίας υπόκεινται σε διαφορετικές νομοθεσίες έχει ως αποτέλεσμα να διαφέρουν τόσο από άποψη οργάνωσης διοίκησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και από άποψη εκπαιδευτικής ορολογίας και διάκρισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για λόγους διασαφήνισης η περιγραφή που

ακολουθεί έχει ταξινομηθεί σε τρία τμήματα ώστε να σκιαγραφηθούν το διαφορετικά συστήματα στην Αγγλία και την Ουαλία τη Σκωτία και τη Β. Ιρλανδία αντίστοιχα. Οι περιγραφές αυτές δεν εφαρμόζονται στο Guesney, το Jersey, το Isle of Man και στα Scilly Isles.

3.1.3 Κεντρική Διοίκηση

Το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education – DFE) έχει την αρμοδιότητα όλων των ζητημάτων που αφορούν την Παιδεία στην Αγγλία ενώ το Υπουργείο Απασχόλησης (Employment Department - ED) είναι αρμόδιο για τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και για ορισμένες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Το Υπουργείο Ουαλίας (Welsh Office) είναι αρμόδιο τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την κατάρτιση στην Ουαλία (Βλ. Επαγγελματική Κατάρτιση παρακάτω). Γενικά μπορούμε να πούμε ότι οι κεντρικές αρχές:

- καθορίζουν τους εθνικούς στόχους και συγκεκριμενοποιούν την εθνική πολιτική, δηλαδή Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
- αναθέτουν έρευνες και υποστηρίζουν εργασίες για τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων και των δημόσιων εξετάσεων,
- καθορίζουν τις ελάχιστες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης και επιβλέπουν τόσο την ποιότητα όσο και την αποτελεσματικότητα κόστους αυτής της παροχής.²¹¹

Οι κεντρικές αρχές έχουν τη δικαιοδοσία να παρεμβαίνουν όποτε οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές ή τα διοικητικά όργανα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν εκτελούν ικανοποιητικά τα καθήκοντά τους. Οι κεντρικές αρχές επίσης διαθέτουν σημαντικά μέσα επηρεασμού και ελέγχου ειδικά όσον αφορά τη διάθεση ορισμένων κονδυλίων (για παράδειγμα έχουν το δικαίωμα να δανειοδοτήσουν προγράμματα ανέγερσης σχολικών κτιρίων καθώς επίσης να παράσχουν επιδοτήσεις για Εκπαιδευτική Υποστήριξη και Κατάρτιση για συγκεκριμένους σκοπούς).

Το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education – DFE) είναι επίσης αρμόδιο (σύμφωνα με την παράγραφο 62 της Εκπαιδευτικής Πράξης του 1944) για

την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ο Υπουργός Παιδείας θέτει τα κριτήρια που θα πρέπει να εφαρμοστούν κατά την κατάρτιση των δασκάλων ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν το Qualified Teacher Status (QTS - Ιδιότητα Πτυχιούχων Δασκάλων). Ο Υπουργός έχει επίσης την αρμοδιότητα σύμφωνα με τη Νομοθετική Πράξη που διέπει τη μισθοδοσία και τους Όρους Εργασίας των Δασκάλων του 1991 να καθορίζει τους μισθούς των δασκάλων καθώς και τους όρους κάτω από τους οποίους παρέχουν υπηρεσίες. Το DFE εκδίδει Κατευθύνσεις ώστε να βοηθηθούν τις τοπικές αρχές (Local educational Agencies – LEA)²¹² και τα σχολεία για να εφαρμόσουν τη νομοθεσία και τους άλλους κανονισμούς.

Το DFE έχει επικεφαλής τον Υπουργό Παιδείας που υποβοηθάτε στο έργο του από έναν ή περισσότερους Γενικούς Γραμματείς.

Ο Υπουργός Ουαλίας επικουρείται από έναν Γενικό Γραμματέα και ασκεί εκείνα τα καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευση και κατάρτιση και που στην Αγγλία ασκούνται από τον Υπουργό Παιδείας. Σ' αυτόν ανήκει γενικά η αρμοδιότητα για την κατάρτιση και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για τα θέματα που αφορούν τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών και την αμοιβή τους είναι αρμόδιο το Υπουργείο Παιδείας.

Σύμφωνα με τη Νομοθετική Πράξη του 1993 για την εκπαίδευση ο Οργανισμός Σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος και Αξιολόγησης (School Curriculum and Assessment Authority - SCAA) στην Αγγλία και ο Οργανισμός Σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος και Αξιολόγησης της Ουαλίας (γνωστός με το Ουαλικό αρκτικόλεξο ACAC) είναι συναρμόδιοι για να διασφαλίζουν ότι το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η αντίστοιχη αξιολόγηση στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης λειτουργούν σε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο αξιών και προδιαγραφών.

Οι εξετάσεις στην Αγγλία διέπονται από κωδικοποιημένη πρακτική²¹³ και τη διοικητική αρμοδιότητα για αυτές έχουν οι τέσσερις Εξεταστικές Ομάδες GCSE και τα πέντε Εξεταστικά Σώματα GCE, που είναι ιδιωτικές εταιρείες οι οποίες ιδρύονται με βάση γεωγραφικά κριτήρια.

²¹¹ Department for Education and Employment (Dfee), <http://www.dfee.gov.uk/>, 1999.

²¹² LEA, ονομάζονται οι τοπικές αρχές στον οποίων την αρμοδιότητα βρίσκεται η εκπαίδευση

²¹³ με τον όρο κωδικοποιημένη πρακτική απεικονίζεται, ο τρόπος οργάνωσης των εξετάσεων, όπου όλα είναι τόσο καλά οργανωμένα σύμφωνα με το «πρωτόκολλο», οπότε και τα περιθώρια απόκλισης είναι ελαχιστοποιημένα.

Η Κοινή Επιτροπή Εκπαίδευσης της Ουαλίας (Welsh Joint Education committee - WJEC) λειτουργεί ως εξεταστικό σώμα στην Ουαλία για το GCSE, για το GCE και για τις τεχνικές εξετάσεις των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η WJEC επίσης συντονίζει και προνοεί για ένα ευρύ φάσμα διδακτικών υλικών που σχετίζονται με την Ουαλική γλώσσα.

3.1.4 Η Τοπική Αυτοδιοίκηση

Σύμφωνα με τη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση του 1944 ο προγραμματισμός και η οργάνωση των σχολείων που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο καθώς και των σχολών για ενήλικες είναι αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης δηλαδή των Κομητειών των Διαμερισμάτων, των Δήμων και των Διαμερισμάτων του Λονδίνου που έχουν θεσμοθετημένες αρμοδιότητες ως Τοπικές Αρχές για την Παιδεία (Local Education Authorities - LEA). Υπάρχουν 116 LEA στην Αγγλία και την Ουαλία. Μετά από βασικές αλλαγές που ήταν αποτέλεσμα της πιο πρόσφατης νομοθεσίας τα βασικά καθήκοντα αυτών των επιτροπών είναι:

- να σχεδιάζουν και να χωροθετούν τα σχολεία (σε συνεργασία με το Φορέα Χρηματοδότησης Σχολείων όπου αυτό είναι απαραίτητο)
- να επιτηρούν την πολιτική εγγραφών στα σχολεία και να φροντίζουν για τα αιτήματα των γονέων
- να καθορίζουν τον προϋπολογισμό των σχολείων αρμοδιότητάς τους να επιμερίζουν κονδύλια να κοινοποιούν πληροφορίες σχετικές με τη χρηματοδότηση του κάθε σχολείου να επιθεωρούν τη διαχείριση του κάθε σχολείου και να καθορίζουν τις ημερομηνίες για τα εξάμηνα και τις διακοπές
- να επιβλέπουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τα σχολεία αρμοδιότητάς τους που θεωρούνται ότι λειτουργούν πλημμελώς

- να αξιολογούν και να προμηθεύονται υλικά που είναι απαραίτητα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών
- να παρέχουν υπηρεσίες εκπαιδευτικής ψυχολογίας και εκπαιδευτικής πρόνοιας καθώς και να αναλαμβάνουν ενέργειες ώστε να εξασφαλίζεται η παρουσία των μαθητών στα σχολεία
- να κανονίζουν για τη μεταφορά των μαθητών στο σχολείο όταν απαιτείται
- να φροντίζουν για την εκπαίδευση των παιδιών που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολείο π.χ. Τα παιδιά στα νοσοκομεία, κ.α.
- να διαχειρίζεται τους μαθητικούς επαίνους (οικονομική βοήθεια στους σπουδαστές που συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση) και
- να παρέχουν εκπαίδευση σε ενήλικες καθώς και εξωσχολικές υπηρεσίες προς τη νεολαία (Υπηρεσία Νεότητας).

Οι LEA έχουν επίσης τη δικαιοδοσία να παράσχουν επιπλέον παροχές στους δημότες όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η κάθε LEA έχει μια Επιτροπή Παιδείας που καθορίζει και επιτηρεί την εκτέλεση αυτών των θεμάτων αλλά για την τρέχουσα διοίκηση της εκπαίδευσης υπεύθυνος είναι ο Υπεύθυνος Αξιωματούχος της Εκπαίδευσης (Chief Education Officer) που σε ορισμένες περιπτώσεις ονομάζεται και Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Ο Υπεύθυνος έχει στη διάθεσή του επιστημονικό και τεχνικό προσωπικό και συμβούλους. Πάντως σύμφωνα με την νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση του 1993 δεν είναι πια υποχρεωτικός ο διορισμός Επιτροπής Παιδείας από τις LEA.

Μια σειρά από νόμους έχουν διευρύνει τις δικαιοδοσίες των σχολείων που λειτουργούν υπό τις LEA σε σχέση με τις οικονομικές και διοικητικές τους αρμοδιότητες. Σύμφωνα με την Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν υπό τις LEA διαθέτουν έναν καθορισμένο προϋπολογισμό για να καλύπτουν τα περισσότερα

λειτουργικά έξοδα των σχολείων. Αυτό είναι γνωστό ως τοπική διαχείριση σχολείων. Οι προϋπολογισμοί των LEA υπόκεινται στην έγκριση της κεντρικής κυβέρνησης. Οι LEA έπρεπε να έχουν καταρτίσει τους προϋπολογισμούς του κάθε σχολείου μέχρι τον Απρίλιο του 1994 ώστε αυτοί να αρχίσουν να εφαρμόζονται από το 1996/97 ή νωρίτερα μετά από σχετική αίτηση κάποιου σχολείου. Η τοπική διαχείριση των σχολείων δεν εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία.

3.1.5 Ιδρύματα

Τα σχολεία που συντηρούνται ή χρηματοδοτούνται από δημόσια κονδύλια διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες: τα σχολεία κομητειών (county schools), τα εθελοντικά σχολεία (voluntary schools), και τα αυτοδιοικούμενα - επιχορηγούμενα σχολεία (self – government grant-maintained schools). Τα σχολεία κομητειών ιδρύονται και χρηματοδοτούνται πλήρως από τις Τοπικές Επιτροπές Παιδείας - LEA και διοικούνται από το διοικητικό συμβούλιο του κάθε σχολείου. Τα σχολεία αυτά δεν είναι θρησκευτικά. Τα εθελοντικά σχολεία ιδρύονται από θρησκευτικές ή φιλανθρωπικές ομάδες αλλά οι τακτικές και οι περισσότερες κεφαλαιουχικές δαπάνες τους καλύπτονται από τις LEA. Οι ομάδες που έχουν ιδρύσει τα σχολεία αυτά έχουν κάποια επιρροή στη διοίκησή τους. Η τρίτη κατηγορία σχολείων που είναι γνωστά ως αυτοδιοικούμενα - επιχορηγούμενα σχολεία εμφανίστηκε με την Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988. Πρόκειται για σχολεία κομητείας τα οποία επέλεξαν να βγουν από τον έλεγχο των LEA και χρηματοδοτούνται μέσω του Οργανισμού Χρηματοδότησης Σχολείων (Funding Agency for Schools - FAS) και ειδικότερα για την Ουαλία μέσω του Υπουργείου Ουαλίας. Οποιοδήποτε σχολείο αρμοδιότητας των LEA δικαιούται, μετά από μυστική ψηφοφορία και εφόσον η πλειοψηφία των γονέων το αποφασίσει, να υποβάλει αίτηση για να αλλάξει κατηγορία. Τα αυτοδιοικούμενα - επιχορηγούμενα σχολεία επιδοτούνται στο ίδιο επίπεδο με τα σχολεία υπό τις LEA αλλά λαμβάνουν πρόσθετη επιδότηση ώστε να καλυφθεί η απώλεια ορισμένων υπηρεσιών που παρέχονται από τις LEA. Μέχρι τα μέσα Αυγούστου 1994 σε 1.000 σχολεία της Αγγλίας και 16 της Ουαλίας είχε παραχωρηθεί το καθεστώς αυτοδιοίκησης και επιχορήγησης.

Ο Νόμος για την Εκπαίδευση του 1993 προβλέπει ειδικά για τα εθελοντικά και για τα ειδικά σχολεία να υποβάλουν αίτηση για να τους παραχωρηθεί το καθεστώς αυτοδιοίκησης και επιχορήγησης.

Σύμφωνα με την τοπική διαχείριση των σχολείων τα διοικητικά συμβούλια όλων των σχολείων υπό τις LEA έχουν την ευθύνη για τη διαχείριση τη διοίκηση και τη συντήρηση των σχολείων καθώς και για το διορισμό και την απόλυση των εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα πάντως οι LEA παραμένουν οι εργοδότες των εκπαιδευτικών. Οι LEA τα διοικητικά συμβούλια και οι διευθυντές μοιράζονται την ευθύνη της εφαρμογής του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Στην

πραγματικότητα πολλές από τις τρέχουσες δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη διοίκηση του σχολείου εκχωρούνται από το διοικητικό συμβούλιο στο διευθυντή.

Το διοικητικό συμβούλιο του κάθε αυτοδιοικούμενου - επιχορηγούμενου σχολείου έχει την ευθύνη σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την διαχείριση συμπεριλαμβανομένων των αποφάσεων για τον προϋπολογισμό και την πρόσληψη προσωπικού. Αποτελεί τον επίσημο εργοδότη των εκπαιδευτικών.

Το διοικητικό συμβούλιο των σχολείων που είναι υπό τις LEA αποτελείται από εκπροσώπους της LEA της κοινότητας των γονέων και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Ο διευθυντής είναι μέλος ex-officio επιλέγει όμως αν θα είναι πλήρες μέλος με δικαίωμα ψήφου. Στα διοικητικά συμβούλια των αυτοδιοικούμενων - επιχορηγούμενων σχολείων δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι των LEA και ο διευθυντής υποχρεούται να είναι πλήρες μέλος τους με δικαίωμα ψήφου.

Η Νομοθετική Πράξη για τη μεταδευτεροβάθμια και τριτοβάθμια Εκπαίδευση του 1992 παραχώρησε το καθεστώς της αυτοδιοίκησης στα κολέγια μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη υπήρχαν (τόσο γενικής παιδείας όσο και εξειδικευμένα) που έγιναν έτσι Νομικά Πρόσωπα μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ίδιο έγινε με τα τριτοβάθμια και τα εξατάξια κολέγια των οποίων τουλάχιστον το 15% των φοιτητών (με όρους ίσους προς την πλήρη φοίτηση) φοιτούσαν σε τμήματα πλήρους φοίτησης ή που φοιτούσαν με άδεια από τις εργασίες τους. Αυτά και ορισμένα άλλα υποδεδειγμένα ιδρύματα (designated institutions) αποτελούν ένα νέο τομέα της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παραπάνω Νομοθετική Πράξη μεταβίβασε την ευθύνη για τις σχολές αυτές από τις LEA τα ιδρύματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.2 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Αγγλία

Τα ζητήματα διδασκαλίας που αφορούν τη μόρφωση των διδασκάλων στην Αγγλία έχουν αρκετά κοινά με εκείνα άλλων χωρών. Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα θέματα αυτά που έχουν αλλάξει με την πάροδο των χρόνων και για τον λόγο αυτό θα υιοθετήσουμε μια στάση ερευνητική,

φιλοδοξώντας να τα αναλύσουμε σε σχέση με το περιεχόμενο, την τοποθεσία και τους λοιπούς εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν.²¹⁴

Τα θέματα περιεχομένου συνδέονται με την ισορροπία στον τομέα της διδασκαλικής μόρφωσης μεταξύ ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προβληματισμών, τα θέματα τοποθεσίας συνδέονται με την άρθρωση μεταξύ της μόρφωσης των διδασκάλων και της ανώτερης μόρφωσης και τα θέματα ελέγχου συνδέονται με τη δύναμη της πολιτείας και των άλλων πολιτικών παραγόντων στον ορισμό της μορφής της μόρφωσης των διδασκάλων.

Το πιο σημαντικό και ταυτόχρονα πιο δύσκολο έργο στην μόρφωση των δασκάλων είναι το να μορφώσει τόσοι διδασκάλους ώστε να είναι δυνατόν να καλυφθούν οι ανάγκες των σχολείων, ταυτόχρονα όμως η μόρφωσή τους, να' ναι αντάξια – σε ποιότητα και ποικιλία – των αναγκών των δημοτικών σχολείων.

3.2.1 Τρόποι απόκτησης διδασκαλικής επάρκειας

Στην Αγγλία όποιος επιθυμεί μπορεί να γίνει ένας, πλήρης προσόντων, δάσκαλος της πρωτοβάθμιας σύμφωνα με το ισχύον σύστημα και την υπάρχουσα νομοθεσία. Αρχικά, πρέπει κανείς να αποκτήσει διδακτική επάρκεια (QTS, Qualified Teacher Status). Τις περισσότερες φορές αυτό ισοδυναμεί με την απόκτηση ενός διπλώματος βασικής εκπαίδευσης (initial teacher training, ITT).

Ένας συνδυασμός θεωρητικών μαθημάτων και τουλάχιστον, δεκαοχτώ εβδομάδων αφιερωμένων στην πρακτική εξάσκηση σε σχολεία της πρωτοβάθμιας, αποτελούν τη βασική εκπαίδευση (ITT), όσων θέλουν να διδάξουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οπωσδήποτε βοηθούν στην δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ικανού να αποκτήσει τον τίτλο του ικανού δασκάλου (QTS).

Η βασική εκπαίδευση των δασκάλων είναι δυνατόν να επιτευχθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε να ταιριάζει στις προσωπικές απαιτήσεις, τον χρόνο και τα προσόντα του καθενός που επιθυμεί να γίνει εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας²¹⁵. Χαρακτηριστικά, συνοψίζοντας τους στον πίνακα 2, μπορούμε να

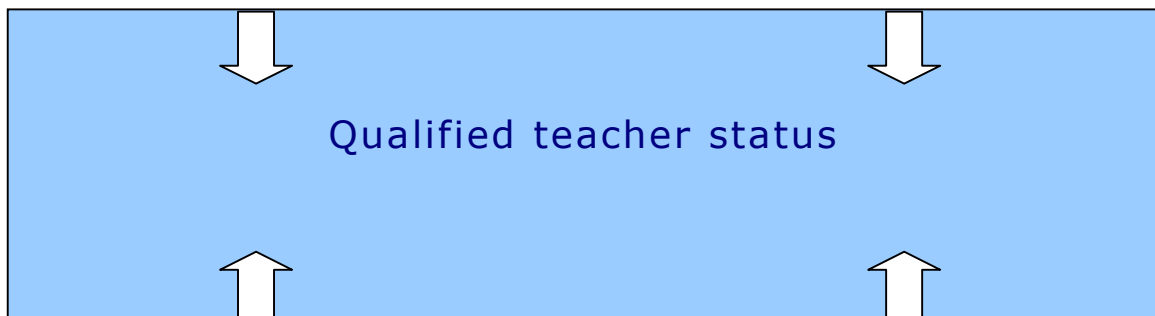
²¹⁴ «Το πρώτο βήμα αποτελεί η μελέτη κάθε εθνικού συστήματος ξεχωριστά, στο ιστορικό του πλαίσιο σε σχέση με την ανάπτυξη του εθνικού του χαρακτήρα και πολιτισμού», N. Hans, «Έμφαση στους εκπαιδευτικούς παράγοντες και παραδόσεις», στο Δ. Ματθαίου, «Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευση, Θεωρήσεις και Ζητήματα», Αθήνα 1997.

²¹⁵ Training and Development Agency for Schools, <http://tda.gov.uk>

αναφέρουμε τους παρακάτω τρόπους απόκτησης του διπλώματος ικανότητας, προκειμένου κάποιος να καταστεί ικανός δάσκαλος:

Πίνακας 2

Προπτυχιακές επιλογές	Μεταπτυχιακές επιλογές
<p>Προετοιμασία για δάσκαλος, ολοκληρώνοντας παράλληλα ένα πτυχίο:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bachelor of education (BEd) courses ○ Bachelor of arts (BA) or science (BSc) with QTS courses 	<p>Προετοιμασία για δάσκαλος, εφόσον προϋπάρχει ένα πτυχίο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postgraduate certificate of education (PGCE) • School-centred initial teacher training (SCITT) • Teach First programme



Επιλογές βασισμένες στην εργασία	Επιλογή μόνο για την επάρκεια του QTS
<p>Εκπαίδευση και πιστοποίηση παράλληλα με την εργασία σε ένα σχολείο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Graduate teacher programme (GTP) • Registered teacher programme (RTP) • Overseas trained teacher programme (OTTP) 	<p>Εφόσον υπάρχει υπαρκτή διδακτική εμπειρία, αλλά δεν υφίσταται βεβαίωση επάρκειας QTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • QTS assessment only

Ωστόσο, οι παραπάνω επιλογές είναι διαθέσιμες στις περισσότερες περιπτώσεις, εφόσον ο ενδιαφερόμενος κατέχει κάποιες ελάχιστες απαιτήσεις, σχετικές με τις βαθμολογίες αποφοίτησης από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα μαθηματικά ή σε άλλα μαθήματα. Οι προηγούμενες απαιτήσεις ρυθμίζονται από μια σειρά νόμων που λαμβάνουν χώρα και ρυθμίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις εισαγωγής σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής επάρκειας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης εξετάζεται η υγεία των ενδιαφερομένων, το ποινικό τους μητρώο, διάφορα στοιχεία που αφορούν σε προηγούμενες εργασίες, αλλά και στο χαρακτήρα του υποψηφίου, καθώς επίσης και στον επαγγελματισμό του.

3.2.2 Οι μισθοί των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας

Συμπληρώνοντας τη βασική εκπαίδευση και λαμβάνοντας την επάρκεια του ικανού εκπαιδευτικού (QTS), από το Σεπτέμβρη του 2007, οι νέοι δάσκαλοι μπορούν να αναμένουν έναν πρώτο ετήσιο μισθό που αγγίζει για την Αγγλία και την Ουαλία τις 20,133£²¹⁶ ή και τις 24,168£, εφόσον πρόκειται για την περιοχή του κεντρικού Λονδίνου.

Αυτοί οι πρώτοι μισθοί καθιστούν, σύμφωνα με στατιστικές που αφορούν στην απασχόληση στην Αγγλία, το εκπαιδευτικό επάγγελμα ως ένα από τα πιο καλά πληρωμένα επαγγέλματα, που σύμφωνα με τις ίδιες πηγές²¹⁷ ανοίγουν μια σειρά προοπτικών σε όσους τα επιλέξουν.

Οι εκπαιδευτικοί που θα ολοκληρώσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα (ITT) και θα καταλάβουν τη θέση δασκάλου σε ένα επιδοτούμενο²¹⁸ ή μη επιδοτούμενο

²¹⁶ αγγλικές λίρες

²¹⁷ Οι αρχικοί σε άλλους κλάδους είναι αρκετά χαμηλότεροι στην Αγγλία: χαρακτηριστικά αναφέρουμε:

- ο τις ασφάλειες με £13,700
- ο το λιανικό εμπόριο με £19,000
- ο τη λογιστική με £20,000
- ο τις τηλεπικοινωνίες με £21,000
- ο τους μηχανολόγους με £20,000 και
- ο τις μεταφορές με £19,500

Πηγή: the *AGR Graduate Recruitment Survey 2005 (Winter Review)*

²¹⁸ Επιδοτούμενα είναι τα κρατικά σχολεία στην Αγγλία που δέχονται το 90% του μαθητικού πληθυσμού. Αυτά τα σχολεία προσφέρουν και την πλειοψηφία των θέσεων εργασίας στους δασκάλους. Υπάρχουν και άλλα σχολεία που ονομάζονται ανεξάρτητα, κυρίως ειδικά σχολεία, τα οποία μορφώνουν περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού. Τα σχολεία αυτά δεν είναι δωρεάν για τους μαθητές και δεν είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

ειδικό σχολείο στην Αγγλία, είναι δυνατόν να λάβουν ένα επίδομα, εφάπαξ, που κυμαίνεται μεταξύ των £2,500 και £5,000 στο ξεκίνημα του δεύτερου έτους διδασκαλίας τους, εφόσον έχουν ολοκληρώσει επιτυχία την εισαγωγική περίοδο.

3.2.3 Ωράριο εργασίας και αργίες

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας στην Αγγλία είναι υποχρεωμένοι απ' το νόμο να διδάξουν 190 ημέρες κάθε χρόνο και να είναι διαθέσιμοι για επιμόρφωση ή άλλου είδους αρμοδιότητες ακόμη 5 ημέρες. Σε αυτήν την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν αρμοδιότητες από τον διευθυντή για περισσότερες από 1.265 ώρες κάθε χρόνο. Αυτές οι αρμοδιότητες περιλαμβάνουν συνήθως διδασκαλία, παρακολούθηση ή οργάνωση συγκεντρώσεων με γονείς και άλλους, επιμορφώσεις, αλλά εξαιρούνται άλλου είδους αρμοδιότητες όπως είναι η προετοιμασία του μαθήματος, του εκπαιδευτικού υλικού, της διόρθωσης των εργασιών των μαθητών, αλλά και της συμπλήρωσης των αναφορών που αφορούν στην πρόοδο των μαθητών κάθε τρίμηνο²¹⁹.

Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται ένα «διάλειμμα λογικής διάρκειας», είτε ανάμεσα στα μαθήματα του σχολείου, είτε μεταξύ 12:00 και 14:00 μ.μ. Ωστόσο, τις ημέρες που το σχολείο βρίσκεται σε πλήρη λειτουργία οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (throughout the day), εκτός εάν έχουν ειδική άδεια από τον διευθυντή της μονάδας.

²¹⁹ School Teachers' Pay and Conditions Document (DfES, 2004), <http://www.dfes.gov.uk>

3.2.4 Προαγωγές και εξελίξεις

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας στην Αγγλία λαμβάνουν προαγωγή, κατά κύριο λόγο, ανάλογα με τις διαθέσιμες θέσεις που προκύπτουν στο σχολείο που εργάζονται ή σε κάποιο άλλο σχολείο.

Τα προσόντα κάθε εκπαιδευτικού, η εμπειρία του αλλά και η απόδοση του, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κάθε φορά που προτείνεται για μια νέα θέση. Σημαντικός παράγοντας για την προαγωγή θεωρείται η συνεχιζόμενη προσπάθεια για επαγγελματική εξέλιξη, στο ίδιο χώρο, η οποία και λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπόψη.

Η αγγλική κυβέρνηση τα τελευταία χρόνια έχει εισάγει ένα νέο εθνικό πρόγραμμα για τις μεταρρυθμίσεις σε σχέση με το διδασκαλικό επάγγελμα²²⁰. Οι μεταρρυθμίσεις εντοπίζονται στα παρακάτω ζητήματα:

- Να προωθήσουν την καλύτερη διοίκηση των σχολείων, επιβραβεύοντας όσους ασκούν επαγγελματική διοίκηση με επάρκεια
- Να προσελκύσουν και να δώσουν κίνητρα σε νέους υψηλής ποιότητας και απόδοσης ενεργούς δασκάλους των τάξεων, αμείβοντας τους καλύτερα
- Να αναπτύξουν πιο ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας

Ως μέρος αυτών των μεταρρυθμίσεων, ένα νέο μισθολογικό σύστημα εισήχθη στην Αγγλία από το Σεπτέμβριο του 2000. σκοπός του συστήματος αυτού ήταν να επιβραβεύσει τους εκπαιδευτικούς με υψηλή απόδοση, αλλά και να αναβαθμίσει τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.

Μια νέα βαθμίδα εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί με αναβαθμισμένα προσόντα (advanced skills teacher' AST), βρήκαν χώρο στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης που αφορούσε στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο βασικός σκοπός ήταν αυτοί οι «αναβαθμισμένοι εκπαιδευτικοί» να συνεχίσουν να διδάσκουν και παράλληλα να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα

²²⁰ 'Teachers: Meeting the Challenge of Change' (DfEE, 1998) and 'The BEST for Teaching and Learning in Wales' (WO, 1999), www.number-10.gov.uk, www.open.gov.uk, www.direct.gov.uk

των υπολοίπων δασκάλων, ως μια εναλλακτική δράση, προκειμένου να καταλάβουν οι ίδιοι κάποια διευθυντική θέση που επιθυμούν²²¹.

Στην Αγγλία, προσφέρεται επίσης και ένα πρόγραμμα «ταχείας απόκτησης προσόντων και αναβάθμισης», προκειμένου να προετοιμάσει και να υποστηρίξει τους δασκάλους που επιθυμούν μια γρήγορη επαγγελματική εξέλιξη. Οι πρώτοι εκπαιδευτικοί του προγράμματος αυτού, επιμορφώθηκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2002/2003.

3.2.5 Συνταξιοδότηση

Το συνταξιοδοτική κάλυψη των εκπαιδευτικών, οργανώνεται από κοινού από το όργανο συνταξιοδότησης των δασκάλων στην Αγγλία για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας της Αγγλίας (DfES).

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το 6% του ακαθάριστου μισθού τους για την κάλυψη των συνταξιοδοτικών τους αναγκών και οι εργοδότες απ' την πλευρά τους ένα 13,5%. Συνολικά αποδίδεται για τον σκοπό αυτό ένα ποσοστό γύρω στο 19,5% (από την 1 Απριλίου του 2003).

Η κάλυψη αυτή αφορά αυτομάτως τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με πλήρες ωράριο, που δεν έχουν ακόμη συνταξιοδοτηθεί και που δεν έχουν επιλέξει να εξαιρεθούν της κάλυψης αυτής προκειμένου διαλέγοντας κάποιο άλλο τρόπο συνταξιοδοτικής κάλυψης. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μειωμένο ωράριο μπορούν, εφόσον επιθυμούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα αυτό. Το αρμόδιο υπουργείο, εγγυάται την προστασία των χρημάτων. Το "σχέδιο" περιλαμβάνει ένα ετήσιο μισθό βασισμένο στο μισθό των δασκάλων, τη στιγμή που εγκαταλείπουν το διδασκαλικό επάγγελμα, και ένα εφάπαξ ποσό. Τόσο το εφάπαξ ποσό, όσο και η μηνιαία σύνταξη υπολογίζονται σύμφωνα με τον αριθμό των χρόνων διδασκαλίας και τον ανώτερο μισθό κατά την τελευταία τριετία εργασίας.

²²¹ Οι επαγγελματικές αρμοδιότητες των AST εκπαιδευτικών καταγράφονται με λεπτομέρεια στο «The professional duties of ASTs are set down in the School Teachers Pay and Conditions Document (DfES, 2004)», www.direct.gov.uk

Παρόλο που η επίσημη ηλικία συνταξιοδότησης είναι τα 65 χρόνια, η κανονική ηλικία για αυτόν τον κλάδο, τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες είναι τα 60 χρόνια. Τα δικαιώματα της συνταξιοδότησης είναι δυνατόν να αποδοθούν στους ασφαλισμένους και πριν από τα 60 χρόνια, εφόσον συντρέχει κάποιος λόγος εξαιτίας ασθένειας ή εφόσον ο εργοδότης βεβαιώσει ότι το συμβόλαιο του εκπαιδευτικού έχει λήξει εξαιτίας διαφόρων παραγόντων.

Οι νέες αυτές συνθήκες και αλλαγές, σε σχέση με την πρόωγη συνταξιοδότηση, εισήχθησαν για τους εκπαιδευτικούς το 1997, οπότε και οι εργοδότες ανέλαβαν το επιπλέον κόστος της πρόωρης συνταξιοδότησης.

Το συνταξιοδοτικό αυτό πλάνο των εκπαιδευτικών δεν είναι διαθέσιμο στο μη – διδακτικό προσωπικό, οι οποίοι εντάσσονται στο Τοπικό πλάνο για τη Συνταξιοδοτική Κάλυψη.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το πλεονεκτικό αυτό καθεστώς που ίσχυε για τους δασκάλους (συνταξιοδότηση στα 60 αντί των 65), μοιάζει να κλονίζεται μια και η κυβέρνηση υιοθέτησε μια σειρά από προτάσεις που αφορούν στη διεύρυνση του χρόνου συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών και έθεσε ως χρόνο εφαρμογής το Σεπτέμβριο του 2006 για τους νέους εκπαιδευτικούς και σταδιακά το Σεπτέμβριο του 2013 για το υπάρχον προσωπικό²²². Σύμφωνα με τις ίδιες πηγές, αναπροσαρμογή και η κατάθεση προτάσεων με σκοπό τον εκμοντερνισμό, συνεχίζεται.

²²² Green Paper: ‘Simplicity, Security and Choice: Working and Saving for Retirement’ (DfES, 2002), <http://www.eurydice.org>

4.0 Σύγχρονοι προβληματισμοί για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Είναι γνωστό πως πρωταρχικό μέλημα κάθε Πολιτείας είναι, ή θα έπρεπε να είναι, η ολόπλευρη μόρφωση του πολίτη, η σωστή κοινωνικοποίηση των πολιτών της, αλλά και η διατήρηση της γλώσσας και της πολιτισμικής κληρονομιάς, με την ταυτόχρονη μετάδοσή της στις νεότερες γενιές. Στις μέρες μας ένα ακόμη θεμελιώδες ζήτημα προβάλλει στον ελληνικό χώρο, περισσότερο απαιτητικό από ποτέ. Πρόκειται για το πέρασμα από τα στενά εθνικά πλαίσια στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η δημιουργία και η ύπαρξη των οποίων αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός που χρήζει ιδιαίτερων χειρισμών και προσοχής²²³.

Ποτέ ως τώρα η Ευρώπη δεν χρειάστηκε να αντιμετωπίσει μια τόσο σημαντική πρόκληση, τη στιγμή μάλιστα που οι Έλληνες όπως και οι περισσότεροι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αμηχανία και άγχος στις περισσότερες των περιπτώσεων και από οργή σε κάποιες άλλες για τις δυσλειτουργίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και εστιάζονται ως μορφή ή έκφραση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας. Εξαιτίας της στάσης αυτής της σύγχρονης κοινωνίας και της επικρατούσας άποψης για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, αλλά και της μελέτης των προβλημάτων της εκπαίδευσης από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε κατά τη δεκαετία του '90 μια σημαντική απροθυμία των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση να στραφούν προς το επάγγελμα αυτό²²⁴.

Για τους παραπάνω λόγους η εκπαίδευση που θα προσφέρουν οι σύγχρονες Πολιτείες, θα πρέπει να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει δεξιότητες, να ενδυναμώσει τη φαντασία του, τη μνήμη και την κριτική του σκέψη. Τέλος, να βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, πάντοτε σε σχέση με τους άλλους, αποκτώντας με τον τρόπο αυτό τη συνείδηση της προσφοράς τόσο στον εαυτό του, όσο και στο κοινωνικό σύνολο²²⁵.

²²³ Neave G., 1997, σσ. 21-31

²²⁴ Πυργιωτάκης Ι., 1992, *ibid*, σελ. 174

²²⁵ J. J. Dellor et al, Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty – First Century (Highlights), Paris, Unesco Publishing, 1996

Κάθε χώρα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της, τους οραματισμούς της, αλλά και το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που έχει, θέτει τις δικές της προτεραιότητες και αντιμετωπίζει τις ανάγκες που προκύπτουν με σκοπό τη δημιουργία ενός τέτοιου προγράμματος που να καλύπτει τις ανάγκες των πολιτών της.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας πολλών συνθηκών που αναφέρθηκαν προηγουμένως και στις οποίες θα επανέλθουμε στη συνέχεια, έχουν διαμορφωθεί μια σειρά από νέες συνθήκες και καταστάσεις που φαίνεται ότι θα επηρεάσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία της χώρας για πολλά χρόνια από εδώ και στο εξής. Τα δύο σημαντικότερα στοιχεία, αφορούν αφενός στη μεγάλη μείωση του αριθμού των γεννήσεων στη χώρα μας, που έχει ως αποτέλεσμα τη μεγάλη μείωση του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας και αφετέρου στο μεγάλο αριθμό ξένων μαθητών που φοιτούν πλέον στα ελληνικά σχολεία, που τείνει να αυξάνεται ολοένα και περισσότερο.

Οι δύο αυτές διαφορετικές, όχι όμως άσχετες μεταξύ τους, συνθήκες, υπενθυμίζουν την επιβεβλημένη ανάγκη για θωράκιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και για τη δημιουργία τέτοιων συνθηκών που μόνο ειδικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι μπορούν να διαμορφώσουν. Ως αποτέλεσμα της ανάγκης αυτής, προκύπτει το εύλογο αίτημα για ένα δάσκαλο άρτια μορφωμένο, καλλιεργημένο, κοινωνικά ευαίσθητο, χωρίς κανενός είδους προκαταλήψεις. Ο νέος αυτός τύπος δασκάλου οφείλει να μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, ισότητας και αλληλοκατανόησης στα πλαίσια της σχολικής τάξης, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό τις κατάλληλες συνθήκες για ενίσχυση των όποιων ιδιαιτεροτήτων (κοινωνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και άλλων), των μικρών μαθητών.

Πέρα όμως απ' τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν, ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας, καλείται να συνδράμει στον αγώνα για την έγκαιρη και έγκυρη πρόσληψη των πληροφοριών, την πρόσβαση στη σύγχρονη τεχνολογία και τη διαχείριση του τεράστιου όγκου των πληροφοριών που καθημερινά κατακλύζουν την κοινωνία μας και μεταθέτουν συχνά τις προτεραιότητες μας.

Ως αποτέλεσμα όσων προαναφέρθηκαν, μπορούμε να επισημάνουμε τη διαμόρφωση μιας τέτοιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται και να ακολουθεί τις προτεραιότητες της εποχής. Αναγκαία είναι λοιπόν, εκτός απ' την κατάλληλη

εκπαίδευση και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να είναι ενήμεροι όχι μονάχα των αλλαγών και των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στο στενό, τοπικό ή και εθνικό επίπεδο, στο οποίο ζουν και εργάζονται, αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο του οποίου είναι μέλη. Ο νέος εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας δεν πρέπει απλά να αποδεχθεί τις υπηρεσίες και τις πληροφορίες που του παρέχονται αφειδώς, μέσω των νέων πηγών πληροφόρησης, αλλά οφείλει να τις χρησιμοποιήσει σωστά προκειμένου να διευκολύνει το έργο του και να προσδώσει μια νέα προοπτική στο μάθημα του.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχουν αναληφθεί σημαντικές πρωτοβουλίες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι πρωτοβουλίες αυτές αναθεώρησαν σημαντικά τόσο το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, όσο και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε)²²⁶, καθιερώνοντας την πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευση για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, συνέβαλλαν σημαντικά απ' το 1985 οπότε και ιδρύθηκαν, στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας²²⁷. Ωστόσο, η ανάληψη απ' την πλευρά των πανεπιστημίων της ευθύνης για την εκπαίδευση των δασκάλων, δεν εξασφάλισε σε καμιά περίπτωση την έλλειψη των προβλημάτων, που συχνά αποτέλεσαν και αποτελούν τροχοπέδη στην ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια και της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντική ήταν και η πρωτοβουλία που πάρθηκε για κατάργηση των σχολικών επιθεωρητών και εισαγωγή του θεσμού του συμβούλου, σε θέση καθοδηγητική και υποστηρικτική του έργου του δασκάλου. Με τις αλλαγές αυτές και πολλές άλλες που αναφέρονται κυρίως στην αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ολοένα αυξανόμενη εκπαιδευτική αυτονομία, γίνεται αισθητή στον ελληνικό χώρο μια τάση για ουσιαστική αλλαγή. Ωστόσο, οι σημαντικές αποφάσεις εξακολουθούν να λαμβάνονται με τρόπο συγκεντρωτικό, από τον αρμόδιο υπουργό με τη συνδρομή περιφερειακών οργάνων άμεσα εξαρτημένων

²²⁶ Ιδρυτικός νόμος 1268/82 και Προεδρικό Διάταγμα 320/83

²²⁷ «Για τη χώρα μας, η εκπαίδευση των δασκάλων, προσπάθησε να κατακτήσει τον ακαδημαϊκό της χαρακτήρα από την θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι δάσκαλοι δεν αντιμετωπίστηκαν ως επαγγελματίες επιστήμονες, κυρίως επειδή η εκπαίδευση τους δεν κάλυπτε τις αντίστοιχες προϋποθέσεις...», στο «Προς μια αξιολογική οπτική για τον 'γεννημένο' ή 'αποτελεσματικό' δάσκαλο;», Α. Παμουκστόγλου, πρακτικά συνεδρίου: Ο

από τον ίδιο²²⁸. Στη βάση της πυραμίδας που απεικονίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται ο απλός εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος από τον ισχύοντα νόμο να εφαρμόζει τους κανόνες και να τηρεί τα προγράμματα. Σκοπός του πρέπει να είναι σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 1 του Ν. 1566/85, μεταξύ άλλων «..να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες...»²²⁹.

Αποτέλεσμα των αποκεντρωτικών προσπαθειών διάχυσης της εξουσίας αποτελεί και η ίδρυση των Κεντρικών και Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων (Κ.Υ.Σ.Π.Ε, Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε, Π.Υ.Σ.Δ.Ε), όπως επίσης και η παραχώρηση αρμοδιοτήτων στο σύλλογο των διδασκόντων του κάθε σχολείου. Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 ο σύλλογος αυτός χαρακτηρίζεται ως όργανο διοίκησης της κάθε σχολικής μονάδας, ενώ μέσω της συμμετοχής τους σε αυτόν δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επηρεάσουν, με τρόπο άμεσο, τις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος τους.

Όλες αυτές οι προσπάθειες που γίνονται κατά καιρούς στα πλαίσια κάποιων μεταρρυθμίσεων αποσκοπούν στην αυτονόμηση και αποκέντρωση του ελληνικού συστήματος, μη λαμβάνοντας όμως υπόψη την παράδοση αιώνων που φέρει στις πλάτες του το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που το θέλει, άκρως συγκεντρωτικό και συχνά άκαμπτο. Για να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους προκλήσεις κρίνεται απαραίτητη η ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν να αυτονομηθούν προσωπικά, αλλά και στα πλαίσια των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, πρακτικά προβλήματα όπως οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού – σε κάποιες περιπτώσεις – αλλά και η πληθώρα της ύλης και του πληροφοριακού υλικού το οποίο καλούνται να κατακτήσουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και το οποίο, λόγω της ασύλληπτης ταχύτητας με την οποία μεταδίδονται οι πληροφορίες, είναι δύσκολο να κατακτηθεί στο χρονικό διάστημα που διατίθεται, οδηγούν συχνά σε αδιέξοδα και άλλες φορές σε προχειρότητες που πλήττουν το κύρος του εκπαιδευτικού και υποβαθμίζουν το παρεχόμενο επίπεδο εκπαίδευσης.

δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση, επιμέλεια Κ. Ουζούνης – Α. Κααφύλλης, εκδ. Σπανίδη, 2001, σελ. 77

²²⁸ Μιχόπουλος Α., 1993, σσ. 62-64

²²⁹ Μουχάγιερ Χ., 1985, σσ. 31-38

Για τους λόγους αυτούς κρίνεται σκόπιμη η πιο ώριμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων απ' την πλευρά της Πολιτείας, μια και στα πλαίσια αυτής της σκληρής και ιδιαίτερα ανταγωνιστικής κοινωνίας που ζούμε, ο ρόλος του δασκάλου μοιάζει να' ναι τόσο κυρίαρχος όσο και συνάμα μοναδικός. Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα θα κληθεί να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο, μια και θα' ναι αυτός που πρέπει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες που συνεχώς δημιουργούνται. Προκειμένου λοιπόν να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του αυτόν, αλλά και στις αυξημένες προκλήσεις που εξαιτίας του προκύπτουν οφείλει να διεκδικήσει και να λάβει, αφενός κατάλληλη μόρφωση και αφετέρου διαρκή επιμόρφωση, προκειμένου να' ναι ενήμερος των νέων εξελίξεων τις οποίες θα κληθεί να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τους. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα καλείται, δυστυχώς κατά την άποψη μας, «να εκπληρώσει το ρόλο του και να συμβάλει με τη δική του προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα μέσα σε μια ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα, σύμφωνα με τους προδιαγεγραμμένους από το θεσμικό πλαίσιο στόχους και όρους άσκησης του επαγγέλματος και τις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες εργασίας»²³⁰. Το ελληνικό σχολείο, μέσω των κυριότερων εκφραστών του που δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς, καλείται όχι μόνο να μεταδώσει και να ανανεώσει τη γνώση, αλλά και να μεταδώσει ικανότητες και δεξιότητες στο άτομο, που θα καθορίσουν το εργασιακό και κοινωνικό του status και θα προσδιορίσουν τις πιθανές «ευκαιρίες ζωής» των ατόμων και των ομάδων. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η επένδυση των κρατών στην εκπαίδευση, μια και η επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να αντισταθμίσει το δημοσιονομικό κόστος, ενώ η συγκέντρωση υψηλά ειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να οδηγήσει σε πρόοδο και εξέλιξη.

Παρόλο που η διερεύνηση του ζητήματος αυτού και τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερος χρήσιμα, ως προς την κοινωνική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, αλλά και σε σχέση με την προσδοκώμενη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σπανίζουν στην ελληνική βιβλιογραφία, οι αυτοτελείς έρευνες που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, τη θέση, τις στάσεις και τις απόψεις τους. Στη συνέχεια θα παρατεθούν επιγραμματικά κάποιες από τις σημαντικότερες έρευνες που αφορούν

²³⁰ Μπλεκάνης Μ., 2005, σελ. 62

στον Έλληνα εκπαιδευτικό, για τις οποίες εκτενέστερη αναφορά έχει γίνει στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε. Κάτω από το πρίσμα αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στην έρευνα του Ι. Πυργιωτάκη (1992) με τίτλο «Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος», του Σ. Μπουζάκης (1997) με τίτλο «η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: από την θεωρία στην πράξη», του Γ. Μ. Τρούλη (1997) με θέμα «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη», της Μ. Κωτούλα με θέμα «Ενιαίο σχολείο και Εκπαιδευτικοί». Επίσης στο Β' τόμο των Πρακτικών του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (2000) εντοπίζονται, σημαντικές έρευνες που αφορούν στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας. Τέτοιες είναι η έρευνα της Α. Ντόκα με θέμα «Η εικόνα της κατάρτισης του εκπαιδευτικού στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο», η έρευνα των Ε. Κολιάδη, Κ. Μυλωνά, Ε. Κουμπιά, Γ. Τσιναρέλη, Ν. Βαλσάμη και Β. Βορφή με θέμα «Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, Γενικής και Ειδικής Αγωγής», η έρευνα του Η. Ματσαγγούρα και του Σ. Χέλμη με θέμα «Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου». Μια άλλη, πολύ σημαντική μελέτη εκδόθηκε από τους Σ. Μπουζάκη, Χ. Τζήκα και Κ. Ανθόπουλο (2002) με τίτλο «Η κατάρτιση των διδασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα/ Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990». Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η έρευνα της Α. Δάντη με τίτλο «Ο εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγών στη σχολική μονάδα. Η "συμβουλευτική" του παρέμβαση», που δημοσιεύτηκε στο Γ. Μπαγάκης (2006) «Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου», η έρευνα των Φ. Βαλμά, Μ. Λουμάκου, Μ. Πομόνη, Ε. Διδάχου και του Γ. Μπαγάκη, με τίτλο «Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την προσαρμογή τους στο δημοτικό», όπως επίσης και οι μελέτες των Γ. Αντωνίου, Μ. Μπαρτζάκη και Β. Γεωργιάδου με θέμα «Διερευνώντας την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και σχολικού περιβάλλοντος στη διδακτική τους πράξη», επίσης η μελέτη των Θ. Κοτσιφάκη και Π. Παυλινέρη με θέμα «Εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμβολή του εκπαιδευτικού – Συλλογικές δράσεις». Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγγραφή του Β. Κουλαϊδή με θέμα «Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο,

προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα», στον ίδιο συλλογικό τόμο. Τέλος, μια πολύ σημαντική έρευνα του Π. Ξωχέλλη (2005) με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο.

Οι έρευνες που προαναφέρθηκαν και αρκετές άλλες που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά του χώρου, σε συλλογικούς τόμους ή σε τόμους συνεδρίων, δίνουν το στίγμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο καθώς και των προβλημάτων που απασχολούν την εκπαίδευση και τους λειτουργούς της. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε με τη βοήθεια της δικής μας έρευνας τα ζητήματα που απασχολούν το σύγχρονο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμα του. Η μελέτη μας θα είναι συγκριτική ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία, έχοντας πάντοτε ως *tertium comparationis* τα δρώμενα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο όπως αυτά καταγράφονται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Μέρος τρίτο

IV. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.0 Σκοποί – Στόχοι – Σημασία της έρευνας

1.1 Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη μας, προσεγγίσαμε ζητήματα τα οποία αφορούν ορισμένους από τους προβληματισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που προαναφέραμε και οι οποίοι με τη σειρά τους προσεγγίζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας. Μερικά από αυτά τα ζητήματα είναι:

1. Η ένταξη μιας νέας μορφής εκπαιδευτικού στο κοινωνικό-ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, σε συνδυασμό με μια κριτική αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές του αναπαραστάσεις.
2. Ο εντοπισμός των δυσκολιών και των προβλημάτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας
3. Η αναφορά στο διπλό ρόλο στην τάξη που καλείται να επιτελέσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στα πλαίσια της δια βίου μάθησης στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία και της κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας:
 - το ρόλο του εκπαιδευόμενου και
 - το ρόλο του εκπαιδευτή.

Ως εκπαιδευτής ο σύγχρονος δάσκαλος οφείλει αφενός να κατέχει τις βασικές δεξιότητες της διδακτικής, αφετέρου να' ναι καλός και αποτελεσματικός δάσκαλος. Απ' την άλλη, ως εκπαιδευόμενος δάσκαλος οφείλει να αναπτύξει τις ικανότητες αναζήτησης της νέας γνώσης, η οποία θα του είναι χρήσιμη τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, κ.λπ.

1.2 Σημασία της έρευνας

Αν και οποιαδήποτε πρόβλεψη για τη μελλοντική διαμόρφωση της μετανεωτερικής κοινωνίας παραμένει ασαφής, δύσκολα θα μπορούσε κανείς να αμφισβητήσει τη γενική υπόθεση ότι η νέα εποχή χαρακτηρίζεται από νέες αλλαγές και αμφισβητήσεις για το ρόλο πολλών θεσμών της κοινωνίας συμπεριλαμβανομένου και του θεσμού της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η φύση αυτών των μετασχηματισμών παραμένει ασαφής, σχολεία και θεσμοί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα βρίσκονται, πιθανότατα, στο κέντρο αυτών των αλλαγών και θα χρειασθούν ριζικές μεταρρυθμίσεις για να εξακολουθήσουν να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας κοινωνίας.²³¹

Η ολοένα και πιο επιτακτική «εισβολή» της παγκοσμιοποίησης σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης επέβαλε και στην παιδεία ουσιαστικές και ρηξικέλευθες αλλαγές, προκειμένου οι χώρες να μπορέσουν να εισαχθούν και να ανταπεξέλθουν στον διεθνή ανταγωνισμό αποτελεσματικά. Στις αναπτυγμένες χώρες, η διαμορφούμενη τάξη πραγμάτων ειδικά στον οικονομικό τομέα, απαιτεί μια κοινωνία της γνώσης και ιδιαίτερα ένα είδος γνώσης που περισσότερο μπορεί να χαρακτηριστεί ως τεχνο-επιστημονική γνώση. Κάποιοι από τους φορείς που αναμένεται να εισάγουν τη γνώση αυτή, είναι αρχικά τα πανεπιστήμια και οι διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς²³².

Η μελέτη της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική ιδίως στις μέρες μας, όπου η εκπαίδευση γενικότερα καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. «Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίνεται στην εκπαίδευση συνολικά ... τόσο μεγαλύτερη είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στα θέματα που αφορούν στους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση (OECD, 1989)»²³³. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως τα τελευταία χρόνια ενόψει των ραγδαίων εξελίξεων των συστημάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εντοπίζονται σημαντικές μελέτες. Από μια σύντομη επισκόπηση των δεδομένων

²³¹ Γ. Μάρκου, «Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε νέο σταυροδρόμι», ανακοίνωση στο Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, 16-18 Απριλίου 1999, Πανεπιστήμιο Πατρών.

²³² Φυσικά δεν είναι οι μόνοι, οι επιχειρήσεις, μη κυβερνητικοί οργανισμοί, το διαδίκτυο κ. ά. (συχνά όχι "επίσημοι" και κρατικά ελεγχόμενοι) φορείς εμπλέκονται (έκαστος με τον τρόπο του) όλο και περισσότερο στην εισαγωγή αυτών των μορφών γνώσης.

σχετικής μελέτης²³⁴, ήδη απ' την προηγούμενη δεκαετία, διαπιστώνεται π.χ. ότι το ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών και κοινωνικών παραμέτρων που δίνουν νέα ώθηση και ιδιαίτερη βαρύτητα στη μόρφωση των εκπαιδευτικών είναι:

- i. Η αυξανόμενη ζήτηση για φοίτηση των νέων στο σχολείο.
- ii. Η πίεση για αναβάθμιση του μορφωτικού, του κοινωνικού και του οικονομικού επιπέδου του εκπαιδευτικού, καθώς και η απαίτηση για αναπροσαρμογή του ρόλου του σχολείου στα σύγχρονα δεδομένα και για βελτίωση της ποιότητας της αγωγής και μάθησης που συντελείται σ' αυτό.
- iii. Ο μετασχηματισμός της έννοιας και του περιεχομένου της γενικής Παιδείας, ως προπαρασκευής για την ζωή, λόγω της αυξανόμενης πολυπλοκότητας του κοινωνικού, οικονομικού και τεχνολογικού γίνεσθαι, θέτει νέες απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό ως προς το τι και το πώς θα διδάξει στο σύγχρονο σχολείο.
- iv. Η πρόκληση που δημιουργεί στο σημερινό εκπαιδευτικό η ανάπτυξη εξωσχολικών πηγών πληροφόρησης, διακίνησης των ιδεών και ψυχαγωγίας και ο ρόλος του για την καλλιέργεια στο μαθητή κριτικής σκέψης και στάσης στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών επιδράσεων.
- v. Οι νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, μέσα από τις οποίες προβάλλονται αυξημένες και αλληλοσυγκρουόμενες, πολλές φορές πιέσεις και προσδοκίες από την πλευρά των μαθητών, των γονέων, το χώρο της οικονομίας το συνδικαλισμό και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.
- vi. Οι νέες αξίες / προσδοκίες που κυριαρχούν στο χώρο.
- vii. Η κοινωνική θέση / status, των εκπαιδευτικών, οι αποδοχές τους, η ασφάλιση και η συνταξιοδότησή τους,
- xi. Το πρόγραμμα σπουδών, μέσα απ' το οποίο έχουν αποκτήσει την βασική τους κατάρτιση, κ.ά.

Ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί να υπηρετήσει τον ευαίσθητο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σήμερα στελεχώνοντας ένα σχολείο, οφείλει να εκπληρώνει ορισμένες προϋποθέσεις και να καλύπτει τις ανάγκες που προκύπτουν.

²³³ Στο C. Day, 2003, *ibid*, σελ. 21

²³⁴ Council of Europe: New challenges for teachers and their education. National Reports on teacher education. With an Introduction on "Challenges met: trends in teacher education 1985", by professor Guy Neare (United Kingdom), Strasbourg, 1987

Έτσι λοιπόν και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, εκτός απ' τα άλλα, θα χρειαστεί να είναι ευέλικτοι και ικανοί να αντιμετωπίσουν τις επιρροές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό επίπεδο κ.ά.

Αφ' ενός μεν η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, αφ' ετέρου δε οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης που πρέπει να καλυφθούν, οι κοινωνικές νόρμες, οι αξίες, κ.ά., είναι τομείς που πρέπει να προσεχθούν γιατί αποτελούν τομείς που σηματοδοτούν εξελίξεις και προδιαγράφουν νέες τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Η εκπαίδευση στις μέρες μας λαμβάνει χώρα σε έναν κόσμο όπου οι αλλαγές και η πολυπλοκότητα αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό του γνώρισμα. Στην ίδια κατεύθυνση η επίσημη πολιτεία μέσω των ανακοινώσεων και της πολιτικής που εφαρμόζει, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές και κατά επέκταση κοινωνικές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί. Ωστόσο, το τοπίο θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος, είναι περισσότερο ομιχλώδες παρά ξεκάθαρο, μια και οι αλλαγές αυτές συχνά οδηγούν σε αντιφάσεις που δύσκολα μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει. Πιο συγκεκριμένα:

- ο Απ' τη μια όλοι οι φορείς δεσμεύονται για ευκαιρίες για όλους στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα καταρρέει η κοινωνική συνοχή και αυξάνονται οι κοινωνικές ανισότητες.
- ο Αφενός επιμηκύνεται ο χρόνος της βασικής εκπαίδευσης, ταυτόχρονα όμως μεγαλώνουν τα ποσοστά των νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν τα βασικά έτη σπουδών.
- ο Αύξηση των φωνών για τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ολοένα και υψηλότερα ποσοστά ανεργίας μεταξύ των πτυχιούχων σε ολόκληρη την Ευρώπη.
- ο Έμφαση απ' τη μια στη γενική εκπαίδευση με σκοπό την προετοιμασία για τη ζωή, ενώ ταυτόχρονα αυξανόμενη έμφαση στον ανταγωνισμό και υπερεκτίμηση των υλικών αξιών²³⁵.

²³⁵ Unesco, Enhancing the role of teachers in a changing world, Paper Presented by Educational International to UNESCO, International Conference on Education, Session 45, Geneva 30 Sept – 5 October 1996, p. 6

Παράλληλα με τις αντιφάσεις που προαναφέρθηκαν και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο και τις απαιτήσεις, οι πόροι που διατίθενται πλέον για την παιδεία μειώνονται ολοένα και περισσότερο, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη συμπληρούμενος συχνά από παιδιά μεταναστών. Η νέα αυτή διαμορφούμενη κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του παρεχόμενου επιπέδου σπουδών και την κρίση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Εκτεθειμένοι σε αυτόν τον κυκεώνα των εξελίξεων οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης εποχής νιώθουν μια μείωση της εμπιστοσύνης του κοινού σε σχέση με την ικανότητα τους να παρέχουν ικανοποιητικές υπηρεσίες²³⁶.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο θεωρούμε ενδιαφέρον να μελετήσουμε το ρόλο και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ευρωπαϊών εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους σήμερα. Επιλέγουμε το παράδειγμα της Αγγλίας και της Σουηδίας διότι στις χώρες αυτές εντοπίζονται ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση, ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιπτώσεων –Σουηδία και Αγγλία και η σύγκριση τους με την Ελλάδα βασίζεται στους παρακάτω λόγους:

- Οι υπό έρευνα χώρες είναι χώρες της Ευρώπης. Η Σουηδία, εκπροσωπεί τον ευρωπαϊκό βορρά, χώρα στην οποία ευδοκίμησε το κράτος πρόνοιας το οποίο αποτέλεσε και το βασικό μοντέλο δόμησης της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Η δεύτερη εκφράζει τον αγγλοσαξονικό χώρο στην Ευρώπη, χώρα με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα αλλά και με τις έντονες επιφυλάξεις απέναντι στην οικονομική και πολιτική ενοποίηση της Ευρώπης²³⁷. Παράλληλα, οι συγκεκριμένες χώρες είναι και μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης, έχουν όμως έντονες πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.
- Η σημασία που αποδίδεται σήμερα στις χώρες αυτές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με το ρόλο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρά το γεγονός ότι το θέμα εκπαιδευτικός έχει πολλές φορές μελετηθεί στο παρελθόν μέσα από διάφορες προοπτικές, σήμερα, ενόψει των νέων

²³⁶ C. Day, H. Tolley, M. Hadfield, R. Watling, E. Parkins, *Class Size Research and the Quality of Education: A Critical Survey of the Literature*, Haywards Health, The National Association of Headteachers, 1996

²³⁷ Α. Καζαμίας, «Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στην "φαντασιακή Ευρώπη"», στο Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης, «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», εκδ. Σείριος, Αθήνα 1995

κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και άλλων αλλαγών και ανακατατάξεων, φαίνεται να εξακολουθεί να έχει ιδιαίτερη σημασία και αξίζει να μελετηθεί η σύγχρονη σχέση του με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό γίνεσθαι.²³⁸

- Η μελέτη και η ανάλυση των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της προαναφερθείσας σχέσης, αλλά και του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνεται η σχέση αυτή απ' τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
- Το προσωπικό ενδιαφέρον μας – ως εκπαιδευτικός -για το χώρο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας καθώς και η ενασχόλησή μας –σε επίπεδο master- με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις προαναφερθείσες χώρες.

Στο σημείο αυτό μπορεί κανείς να επισημάνει επίσης στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προβληματικής ότι έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές αναφορικά με την προπτυχιακή αλλά και τη μεταπτυχιακή μόρφωση των δασκάλων στο χώρο της Ευρώπης.

Γενικά η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα, παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και προκαλεί πολλές έντονες συζητήσεις και προβληματισμούς.²³⁹

Μια ενδεικτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι μια σειρά πρόσφατων ερευνών (στον ελληνικό και το διεθνή χώρο) εστιάζεται:

²³⁸ Βλέπε σχετικά, Π. Καλογιαννάκη – Β. Μακράκης, «Ευρώπη και Εκπαίδευση», εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1999

²³⁹ Χαρακτηριστικό είναι το προλογικό σημείωμα του Jacques Delors, στην έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα, (εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999), όπου τονίζει τον σημαντικό ρόλο που θα διαδραματίσει η εκπαίδευση στο μέλλον, για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, σημειώνοντας χαρακτηριστικά, «δεν θεωρούμε την εκπαίδευση θαυματουργό φάρμακο ή μαγική συνταγή, που ανοίγει την πόρτα σ' έναν κόσμο όπου όλα τα ιδανικά θα πραγματοποιηθούν. Πιστεύουμε όμως ότι αποτελεί ένα απ' τα κυριότερα μέσα που διαθέτει η ανθρωπότητα, για ν' αναπτύξει έναν βαθύτερο και πιο αρμονικό τρόπο ανάπτυξης και να περιορίσει την φτώχεια, τον αποκλεισμό, την αμάθεια, την καταπίεση και τους πολέμους». Ανάλογες είναι και οι αναφορές που γίνονται για την δυναμική του ρόλου του εκπαιδευτικού, που καταδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό, την αποδοτικότητα τον επαγγελματισμό και την αφοσίωση, που απαιτείται απ' τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται απ' τον K. Gannicott & D. Throsby, στο βιβλίο τους, “Educational Quality and Effective Schooling”, Paris, Unesco, 1994, «οι προσδοκίες είναι υψηλές και οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν σχεδόν απεριόριστες».

- στη συσχέτιση των αναπαραστάσεων του εκπαιδευτικού με τον (αναμενόμενο ή προσδοκούμενο) ρόλο του ως «βασικού κοινωνικού λειτουργού» με ευρύτερο παρεμβατικό ρόλο στην κοινωνία²⁴⁰
- στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αλλά και τοποθετούνται απέναντι στην πολύσημη (και συχνά όχι σαφή) έννοια του «δημόσιου συμφέροντος», και πώς αυτή η αντίληψη επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τις αναπαραστάσεις τους και διαμορφώνει τη δράση τους στο σχολείο²⁴¹
- στη θεώρηση των αναπαραστάσεων ως ενός εκ των τριών βασικών συστατικών στοιχείων των «ομοιοτήτων» (δηλαδή των κοινών τάσεων και συμπεριφορών) των εκπαιδευτικών²⁴²
- σε ακόμα πιο ειδικευμένες πτυχές του ζητήματος των κοινωνικών αναπαραστάσεων του εκπαιδευτικού, όπως στην (ενδεχόμενη) σχέση της αυτόαντίληψης του εκπαιδευτικού και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο του στην κοινωνία και το σχολείο (και των συναφών κοινωνικών αναπαραστάσεων του) με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του.²⁴³

Η εν λόγω προσέγγιση, δεν μπορεί επίσης να αγνοήσει τις κυριότερες προσεγγίσεις – ερμηνευτικά παραδείγματα²⁴⁴, τα οποία έχουν διαμορφωθεί διεθνώς και αφορούν:

²⁴⁰ Βλ. ενδεικτικά και Lumsden Linda, Teacher Morale, στο ERIC Digest, τευχ. 120, Un. Of Oregon, 1998.

²⁴¹ Πολύ ενδιαφέροντες είναι οι συσχετισμοί στους οποίους προβαίνει αλλά και διερευνά ο Peter W. Cookson, Jr. στην μελέτη του "School Choice in the United States: progressive individualism, educational deregulation, and the public good" (στο Oxford Studies in Comparative Education, no. 6, no. 1, 1996, σ. 57- 72)

²⁴² Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μαζί με την εξωτερική "εικόνα" του εκπαιδευτικού και το habitus (την "έξη"- βλ. Bourdieu P., questions de Sociologie, Paris, Ed. Minit, 1984, σ. 134) του αποτελούν τα κατεξοχήν 'κοινής υφής' χαρακτηριστικά του ρόλου του. Την αλληλεπίδραση των τριών προαναφερθέντων όρων συγκρότησης της »κοινωνικής εικόνας» του εκπαιδευτικού διερευνά ερευνητική ομάδα υπό τον Θ. Μυλωνά. Βλ. Μυλωνάς Θ., Η πολυπρισματική κοινωνική εικόνα του δασκάλου, στο (on line περιοδικό) Virtual School. The sciences of Education on line, no. 1, no. 2, Αύγουστος 1998.

²⁴³ Χαρακτηριστική είναι η μελέτη του G. M. Duhon "Teacher Empowerment: Definitions, Implementation, and Strategies for Personal Renewal" (Louisiana, χ. ε., 1999). Βλ. ειδικά το 4^ο μέρος {"Areas Where Power Is Identified and Can Be Created: Personal Lives; Professional Lives (Classrooms; Schools; Within the Teaching Profession); and Community"}.

²⁴⁴ Ο όρος παράδειγμα κατά την σημασία που του αποδίδει ο Thomas Kuhn: «ορισμένα δηλαδή παραδεδειγμένα παραδείγματα, που περιλαμβάνουν νόμο, θεωρία, εφαρμογή και τεχνικές, τα οποία παρέχουν τα πρότυπα απ' τα οποία εκπορεύονται συγκεκριμένες παραδόσεις επιστημονικής έρευνας με ειρμό και

- α) τη μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού,
 β) την ανάλυση της σχέσης του ρόλου αυτού με το ιστορικο-πολιτικο-οικονομικό συγκείμενο, την ανάλυση δηλαδή της σχέσης Κράτους – Εκπαίδευσης – Κοινωνίας.

Στην προτεινόμενη μελέτη- όπως έχουμε ήδη αναφέρει θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, τη Σουηδία και την Ελλάδα. Βασικοί άξονες της προτεινόμενης έρευνας αποτελούν στοιχεία και παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στην Ευρώπη όπως καταγράφονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και όπως αυτοί συσχετίζονται με παράγοντες και ζητήματα που περιγράψαμε στη θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος και στην ανάλυση του προβλήματος της προτεινόμενης μελέτης.

Σε μια ερευνητική προσπάθεια το αντικείμενο μελέτης βρίσκεται ανάμεσα στους παράγοντες που το καθορίζουν και τη μέθοδο που θα εφαρμοστεί ή τις μεθόδους, όταν η προσέγγιση είναι πολυεπιστημονική. Η συλλογή των δεδομένων και η επιλογή των τρόπων που αυτά θα μελετηθούν καθορίζουν με τη σειρά τους τα αποτελέσματα. Ωστόσο η Συγκριτική παιδαγωγική αντιμετωπίζει, *mutatis mutandis*, τα ζητήματα εκείνα που αφορούν τη συγκρισιμότητα των δεδομένων της.²⁴⁵

Μια μεθοδολογικά στερεή και αναλυτική – ερμηνευτική προσπέλαση των μεταβολών που συντελούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, οφείλει να παίρνει υπόψη της όλες τις παραμέτρους που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Για τον λόγο αυτό απαιτείται προσεκτική, πολυδιάστατη και πολύπλευρη ερμηνεία των φαινομένων. Χρειάζεται ένα εργαλείο τέτοιο που να μπορεί να εστιάζεται, σ' όλους εκείνους τους παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς, που λαμβάνουν χώρα και επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την εκπαίδευση.²⁴⁶

συνοχή», στο Kuhn Thomas, *The structure of scientific revolutions*, 2nded, Chicago, The University of Chicago Press, 1970, p.10

²⁴⁵ Π. Καλογιαννάκη, «Συγκριτική εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά φαινόμενα: μια θεωρητική – κριτική προσέγγιση», στο Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1993, σελ. 39.

²⁴⁶ Μια ερμηνεία των γεγονότων – φαινομένων που θα περιοριζόταν μονάχα σε όσα συμβαίνουν μέσα ή έξω απ' το χώρο της εκπαίδευσης, θα ήταν πολύ περιορισμένη και αναποτελεσματική. Σύμφωνα άλλωστε με τα όσα λέει ο Sadler (1900), «αυτό που συμβαίνει έξω απ' την εκπαίδευση έχει μεγαλύτερη σημασία απ' αυτό που συμβαίνει στο εσωτερικό της και σε μεγάλο βαθμό το προσδιορίζει», ενώ σύμφωνα με τον Husen (1979), «οι μεταβολές δεν συντελούνται σε κοινωνικο-οικονομικό

Έτσι, ο μελετητής, λαμβάνοντας υπόψη τα διεθνή έγγραφα και ντοκουμέντα, συχνά έρχεται αντιμέτωπος με θέματα ορισμών και ορολογίας, αντιμετωπίζει προβλήματα εννοιολογικής και σημασιολογικής προσέγγισης, και άλλα που σχετίζονται με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας, καθώς και την εκπόνηση ή τη στάθμιση ερωτήσεων.²⁴⁷

Στις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιεί η Συγκριτική Εκπαίδευση περιλαμβάνονται η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, η στατιστική παρουσίαση, η περιγραφή με αριθμούς, η κατηγοριοποίηση, η αξιολόγηση και τέλος η στατιστική ερμηνεία η οποία είναι περιορισμένη, διότι αν και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και προσανατολισμούς, δεν παρουσιάζει μια πραγματική αιτιακή σχέση.²⁴⁸

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία τα οποία αναλύουμε διεξοδικότερα στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να παραθέσουμε και να ερμηνεύσουμε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού γίνεσθαι κάθε μιας απ' τις τρεις εξεταζόμενες χώρες. Στην προσπάθεια μας θα τις προσεγγίσουμε από την ιστορική, την ιδεολογική, την κοινωνικό – οικονομική τους διάσταση, αφού η κάθε χώρα είναι διαφορετική μέσα στο χρόνο, και καθορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ανθρώπων που ζουν, δρουν και εκφράζονται μέσα από το σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθε χώρας.

Υποκείμενα της μελέτης μας, θα αποτελέσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί της πρωτοβάθμιας σε κάθε μια απ' τις τρεις υπό μελέτη χώρες. Η έρευνα μας πρακτικά θα χωριστεί σε τρία επιμέρους ερευνητικά στάδια, με έναν τρόπο όπου κάθε στάδιο θα λειτουργεί ως προστάδιο του προηγούμενου.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο έρευνας,²⁴⁹ με τη μορφή της συνέντευξης, έχει ως σκοπό να καταδείξει τα σημεία εκείνα που πρέπει να προσεχθούν και τα οποία φαίνεται πως απασχολούν σημαντικό αριθμό των διδασκόντων της πρωτοβάθμιας. Με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και χωρίς την κατεύθυνση – καθοδήγηση απ' την πλευρά του ερευνητή, ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας θα κληθεί να απαντήσει σε γενικές ερωτήσεις που αφορούν το διδασκαλικό επάγγελμα, τη θέση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό, τις απόψεις του για στάση των άλλων κοινωνικών ομάδων απέναντι στον εκπαιδευτικό,

κενό». Τέλος σύμφωνα με τον Σ. Μπουζάκη, συνεχίζοντας την άποψη του Husen, «οι μεταβολές δεν συντελούνται ούτε σε εκπαιδευτικό κενό», στο Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1993, σελ. 56.

²⁴⁷ Π. Καλογιαννάκη, ό.π., σελ.39.

²⁴⁸ ό.π., σελ. 40.

τα όνειρα, τις φιλοδοξίες, αλλά και τα παράπονά του. Σκοπός της συγκεκριμένης προσέγγισης δεν είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά η υπόδειξη / κατάδειξη εκούσια ή ακούσια απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τον ερευνητή, των βασικών εκείνων σημείων που θα οδηγήσουν στο επόμενο στάδιο, αυτό της πιλοτικής συνέντευξης σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Στο συγκεκριμένο προπιλοτικό στάδιο ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας μας θα' ναι περιορισμένος. Πιο συγκεκριμένα θα ερωτηθούν 10 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας απ' την κάθε μια απ' τις υπό εξέταση χώρες. Κύριο μέλημα μας στην φάση αυτή, όπως – βέβαια – και σ' αυτές που θα ακολουθήσουν, είναι η μεγαλύτερη δυνατή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Η συνέντευξη είχε προσωπικό χαρακτήρα, και διεξήχθη προσωπικά απ' τον ερευνητή προς το υποκείμενο της έρευνας σε χρόνο που καθορίστηκε με από κοινού συνεννόηση. Η ιδιαιτερότητα της συνέντευξης αυτής ήταν ότι απουσίαζε η προσωπική επαφή, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών του εξωτερικού²⁵⁰, μια και η επαφή έγινε μέσω του διαδικτύου με τη χρήση της βιντεοσυνδιάσκεψης (video conference). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανακοινώθηκαν σ' όλους τους συμμετέχοντες.

Κατά το δεύτερο στάδιο της έρευνας, που στο εξής θα ονομάζουμε κύρια συνέντευξη, βασιζόμενοι, στην «εμπειρία» που αποκομίσαμε απ' το προηγούμενο στάδιο και αξιολογώντας τα αποτελέσματα, αναπροσαρμόζουμε και συμπληρώνουμε τα ερωτήματα, επιχειρώντας διεύρυνση του δείγματος της έρευνας μας. Πιο συγκεκριμένα, στη φάση αυτή, ερωτήθηκαν, για άλλη μια φορά, ως βασικό δείγμα 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, από κάθε μια απ' τις τρεις αυτές χώρες. Αυτή τη φορά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα πιο οργανωμένο κατάλογο ερωτήσεων, αναπροσαρμοσμένο με βάση τα συμπεράσματα της προ πιλοτικής έρευνας. Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής φάσης, ήταν να διατυπώσουμε νέα σαφή, περιεκτικά και ολοκληρωμένα ερωτήματα, που μας οδήγησαν στην τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου, που σφράγισε την ερευνητική διαδικασία.

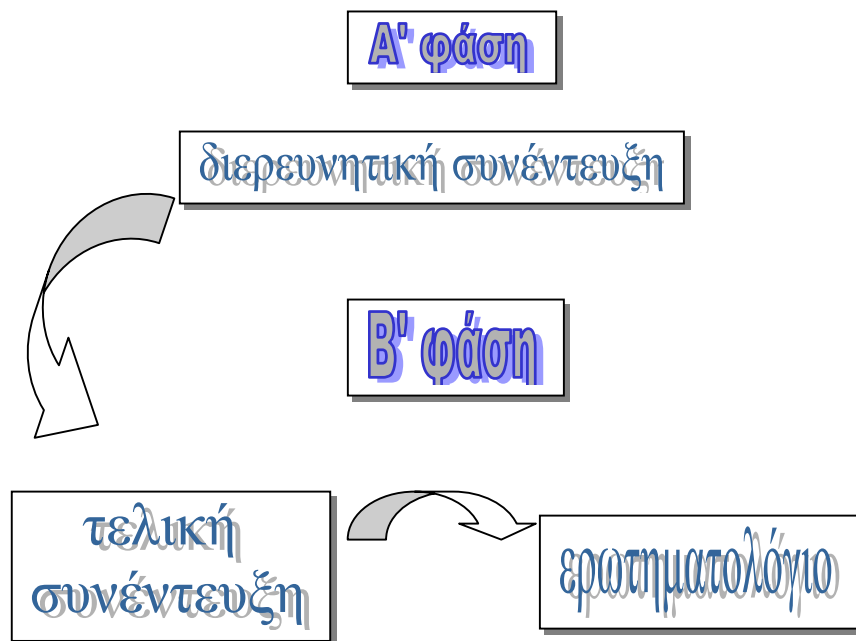
Όπως προαναφέρθηκε, η φάση του ερωτηματολογίου, είναι η τελική φάση συλλογής των δεδομένων. Στη διάρκεια αυτής της φάσης, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε αρκετά μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ανά χώρα. Η έρευνα επεκτάθηκε σε

²⁴⁹ Από εδώ και στο εξής θα ονομάζεται προπιλοτική έρευνα.

αστικές και ημιαστικές περιοχές, καθώς επίσης και σε μεγάλα αστικά κέντρα. Η επίδοση και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε και για τις τρεις χώρες με προσωπική επαφή του ερευνητή με τον ερωτώμενο, στοιχείο που εξασφαλίζει αμεσότητα και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συμπλήρωση του.

Στο σημείο αυτό πρέπει ν' αναφερθεί, ότι τόσο τα ερωτηματολόγια, όσο και οι συνεντεύξεις ήταν και στις τρεις φάσεις ανώνυμα, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό ειλικρίνεια στις απαντήσεις, μια και ο ερωτώμενος δεν εγκλωβίζεται σε ανειλικρινείς απαντήσεις που είναι δυνατόν να τον εκθέσουν. Επίσης απ' την αρχή έγινε γνωστό σ' όλους όσους συμμετέχουν στην έρευνα, ότι τα αποτελέσματα θα τους ανακοινωθούν.

Τα στάδια της έρευνας μας, παρουσιάζονται πιο παραστατικά στο διάγραμμα που ακολουθεί:



²⁵⁰ Κάτι διαφορετικό θα ήταν αδύνατο μια και για λόγους οικονομικούς και επαγγελματικούς δεν είναι εύκολη η πρόσβαση και η παραμονή στο εξωτερικό και σ' αυτήν τη φάση της έρευνας (προ πιλοτική).

2.0 Υποθέσεις – Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας μας κρίνεται σκόπιμο να τεθεί και μια σειρά υποθέσεων εργασίας, τις οποίες μέσω της έρευνας μας θα επιδιώξουμε να επαληθεύσουμε ή να απορρίψουμε. Η σωστή διατύπωση των υποθέσεων εργασίας μας βοήθησε στη σωστή και ολοκληρωμένη διατύπωση του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν να' ναι σαφείς και να υπηρετούν τους σκοπούς για τους οποίους επελέγησαν.

Η αλήθεια είναι ότι τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν οχήματα τα οποία χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να επικεντρώσει το ευρύ ερευνητικό του ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο ερευνητικό έργο. Κατά συνέπεια, είναι λογικό να θέλουμε ως ερευνητές να γνωρίσουμε την απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Με αυτήν την έννοια, τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν την έκφραση του «νοητικού μας γρίφου». Ωστόσο, αν και θα διατυπωθούν με την μορφή μιας ευθείας ερώτησης, δεν θα πρέπει να αναμένεται μια ευθεία και ξεκάθαρη απάντηση, αλλά μάλλον το άνοιγμα εκείνων των οδών αναζήτησης στο πλαίσιο των οποίων θα μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τον αναλυτικό συλλογισμό μας.²⁵¹

Οι υποθέσεις της έρευνας όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τη βασική προβληματική και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:²⁵²

- Η εικόνα του δασκάλου υποθέτομε ότι δεν είναι μία και ενιαία, αλλά πολλαπλή και πολυπρισματική.
- Το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό συγκείμενο και οι διεθνείς εξελίξεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού της πράξης. Κι αυτό γιατί τείνουν ενδεχομένως, να διαφοροποιήσουν τον παραδοσιακό χαρακτήρα του έργου του.
- Ανάλογα με τη μόρφωση και την επιμόρφωση του, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εντάσσεται αναπαραστασιακά σε ένα ή σε περισσότερους τύπους, όπως αυτοί αποτυπώνονται στην κοινωνία.²⁵³

²⁵¹ *ibid*, σελ. 43.

²⁵² CICOUREL A.V., *Methods and measurement in Sociology*, N. York, the Free Press of Glencoe, 1964.

²⁵³ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη, αλλά και τον βαθμό επιρροής που ασκείται, στο McLean M., «Preparing for the market: Britain», *European Journal of Education*, 26(2).

- Οι εκπαιδευτικοί που κινούνται στην Ευρώπη μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Comenius, κ.τ.λ.), φαίνεται να διαθέτουν μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση.
- Τα λιγότερα έτη σπουδών φαίνεται να επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και αυτό αντανακλάται στις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις.
- Οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες και ιδιαίτερα η ανάπτυξη ευέλικτων μεθόδων διαμεσολάβησης της γνώσης, όπως είναι η ανοικτή και η από απόσταση, εκπαίδευση, μπορούν να μεταβάλλουν τις αντιλήψεις για την όψη της εκπαίδευσης και να επαναπροσδιορίσουν τους ρόλους όσων εμπλέκονται σ' αυτή. Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν νέες δομές εξουσίας / γνώσης,²⁵⁴ διαμορφώνοντας ένα νέο «ηγεμονικό ρόλο» στην επιλογή, την εκπαίδευση, την πιστοποίηση, την επιμόρφωση, το status και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών.
- Η εννοιολόγηση των όρων "εκπαίδευση" και "κατάρτιση" των εκπαιδευτικών (από τους αρμόδιους εκπονητές της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής) και ο τρόπος που αυτοί αντανακλώνται στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων του στην κοινωνία, ως παιδαγωγού ή τεχνοκράτη. Ο νέος εκπαιδευτικός καλείται να γεφυρώσει τις αποστάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα όσα προστάζει το παιδαγωγικό του έργο και στα όσα απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Οι καινοτομίες αναμένονται να έχουν θετική συμβολή στη διαδικασία της εκπαίδευσης αλλά και:

- Στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το διαρκώς μεταβαλλόμενο «νέο» κοινωνικό-πολιτισμικό και εργασιακό περιβάλλον καθώς και
- Στο πώς «τοποθετούν» το επάγγελμά τους και τον εαυτό τους μέσα σε αυτό και δομούν τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις.

Σημαντικό ζήτημα διερεύνησης αποτελεί επίσης το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προσδώσουν στη θέση τους κάποιους χαρακτηρισμούς ή να την συγκρίνουν με τη θέση άλλων κοινωνικών ομάδων αναλύουν συνειδητά κάποια στοιχεία ή παράγοντες που τους επηρεάζουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

²⁵⁴ Foucault, 1980

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό θέμα που θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια της προτεινόμενης έρευνας, είναι οι τάσεις στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι σημαντικές μεταρρυθμίσεις που έχουν εισαχθεί στις περισσότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης τα τελευταία χρόνια καθώς και η μελέτη των συνθηκών κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη, τις ώρες παρουσίας στο σχολείο, τις ώρες διδασκαλίας, αλλά και για τα κριτήρια αυτά που καθορίζουν τις προαγωγές, το επίπεδο των μισθών, των επιδομάτων και των συντάξεων²⁵⁵. Αυτά είναι θέματα που θα συσχετιστούν με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν οι ίδιοι απέναντι στο επάγγελμά τους.

Βέβαια τα όσα έχουμε προαναφέρει δεν συνιστούν και τους μοναδικούς παράγοντες που επηρεάζουν ή διαμορφώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Σημαντική είναι και η άποψη που οι ίδιοι έχουν σχηματίσει σχετικά με το status του επαγγέλματός τους, ή ακόμη και για τον χαρακτηρισμό που οι ίδιοι προσδίδουν στους εαυτούς τους ως δημόσιοι λειτουργοί ή ως επαγγελματίες. Σημαντικός άξονας διερεύνησης παράλληλα αποτελούν και οι παράγοντες, οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, η αμοιβή, όπως αυτοί φαίνονται να απεικονίζονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ρόλων τους.

Όλα τα παραπάνω, θα αποτελέσουν μερικούς από τους βασικούς άξονες, γύρω απ' τους οποίους θα κινηθεί η προτεινόμενη έρευνα ώστε να εντοπίσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών.

3.0 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη,²⁵⁶ στα πλαίσια μιας προ έρευνας, ως μέσο κατάρτισης στην συνέχεια, ενός κατάλληλα σταθμισμένου ερωτηματολογίου το οποίο θα περιλάβει σειρά από εξαρτημένες μεταβλητές –με βάση τους τελικά διαμορφούμενους άξονες της μελέτης- και από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που θα αφορούν το φύλο²⁵⁷, την

²⁵⁵ «The supply of teachers for the 1990s: A note by the Department of Education and Science», Λονδίνο, 1998 DES.

²⁵⁶ Elliot G. Mischler, "Συνέντευξη έρευνας", εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996.

²⁵⁷ Περισσότερα για τον παράγοντα «φύλο» σε σχέση με τον εργασιακό χώρο στο: Παληός Ζ., Βασιλάκη Ε., Τσουδερού Ι., "Παράγοντες που συμβάλλουν στη βίωση ψυχοπιεστικών γεγονότων στον εργασιακό χώρο της Ελληνίδας", στο *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1997

ηλικία, τα έτη και το είδος των σπουδών, το χρόνο υπηρεσίας, τις επιμορφώσεις, την περιοχή και άλλα συναφή.

Οι συνεντεύξεις²⁵⁸ αυτές είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν με προσωπική επαφή και θα αποτελέσουν τους λεγόμενους «συνδέσμους» για την περαιτέρω διακίνηση του ερωτηματολογίου.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι επιλέξαμε να προσφύγουμε στη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, λαμβάνοντας υπόψη:

α). το ότι η έρευνα είναι, συν τοις άλλοις, μια «στρατηγική για διαπίστωση της πραγματικότητας»²⁵⁹

β). και κυρίως το γεγονός ότι για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων η συνέντευξη (και δη η ημι-δομημένη) θεωρείται ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος.

Η άμεση επαφή με κάποια από τα υποκείμενα της έρευνας, χωρίς όμως ένα εντελώς κανονιστικό πλαίσιο συζήτησης²⁶⁰, αναμένεται να προσδώσει την απαραίτητη μεθοδολογική ευελιξία στη μελέτη²⁶¹. Παράλληλα η προσπάθειά μας να επιλεγεί δείγμα και απ' τα δύο φύλα, διαφορετικών ηλικιών με διαφορετική εκπαίδευση, διετή / τετραετή, επιμόρφωση, που να προέρχεται τόσο από αστικά όσο και από μη αστικά κέντρα αναμένεται να συμβάλει στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

²⁵⁸ για την διευκρίνιση του όρου συνέντευξη ευρέως γνωστοί είναι οι παρακάτω ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές:

ο Maccoby and Maccoby (1954, p. 449), «Για τους δικούς μας σκοπούς, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο 'συνέντευξη', θα αναφερόμαστε σε έναν πρόσωπο με πρόσωπο προφορικό διάλογο, στον οποίο ένα άτομο, ο συνεντευκτής, προσπαθεί να αποσπάσει πληροφορίες, γνώμες ή πεποιθήσεις από ένα άλλο άτομο ή άτομα».

ο Kahn and Cannell (1957, p. 16), «Χρησιμοποιούμε το όρο 'συνέντευξη' για να αναφερθούμε σε ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης, που ξεκινά με ένα συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, με τη συνεπακόλουθη εξάλειψη του μη σχετικού υλικού. Επιπλέον η συνέντευξη η είναι ένα είδος αλληλεπίδρασης, όπου η σχέση μεταξύ των ρόλων συνεντευκτή και ερωτώμενου είναι πολύ εξειδικευμένη, τα δε ειδικά χαρακτηριστικά της εξαρτώνται κατά κάποιο τρόπο απ' το σκοπό και το χαρακτήρα της συνέντευξης».

Οι παραπάνω ορισμοί συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο του Elliot G. Mishler, ο.π.

²⁵⁹ Όπως επισημαίνει ο Peter Alheit, βλ. Papadakis N., European educational policy and the challenges of the post – industrial society: towards the learning society, στο P. Alheit – H. S. Olesen – S. Papaioannou (eds), Education, Modernization and Peripheral Community, Roskilde, RUC, 1998, σ. 12.

²⁶⁰ Πράγμα που αναγκαστικά συμβαίνει με τις εντελώς / πλήρως κατευθυνόμενες συνεντεύξεις.

²⁶¹ Για το ζήτημα της μεθοδολογικής ευελιξίας αλλά και ευαισθησίας βλ. αναλυτικότερα Diesing P., Patterns of discovery in the Social Sciences, Chicago, Aldine, 1971, σ.14

3.1 Πιλοτική συνέντευξη

Η χρήση της τεχνικής προ έρευνας είναι δυνατό να προσδώσει στην έρευνα μας μεγαλύτερη εγκυρότητα. Για τον λόγο αυτό θα γίνει χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, προκειμένου, με τον τρόπο αυτό, να οδηγηθούμε στην ασφαλή διατύπωση των ερωτημάτων αυτών που θα συμπεριληφθούν στην επόμενη φάση των κυρίων συνεντεύξεων, αλλά και στο ερωτηματολόγιο και θα' ναι ικανά να καλύψουν πληρέστερα το θέμα και να δώσουν τις απαντήσεις που χρειαζόμαστε για τον εγκυρότερο σχηματισμό της επικρατούσας εικόνας. Η χρησιμότητα του ερωτηματολογίου, επιβεβαιώνεται από το ρητό ότι οι πολλοί ξέρουν καλύτερα απ' τον ένα.²⁶²

Προκειμένου να μπορέσουμε να ισχυροποιήσουμε τόσο τις βασικές συνεντεύξεις, όσο και το ερωτηματολόγιο μας, κρίνεται σκόπιμη, όπως προείπαμε, η διενέργεια μιας ερευνητικής συνέντευξης, που ως προς το περιεχόμενο και το σκοπό μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με τις επόμενες δύο φάσεις. Και στις τρεις περιπτώσεις, πρόκειται για μια σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν το προς έρευνα θέμα.²⁶³ Η επιλογή της συνέντευξης ως μέθοδο προ έρευνας, αποσκοπεί στην «αξιοποίηση» του πλεονεκτήματος της αμεσότητας που παρέχει η προσωπική επαφή και συζήτηση,²⁶⁴ σε σχέση με το ερωτηματολόγιο.

Στη συνέντευξη, ο ερευνητής σε ζωντανή, ευθεία προσωπική συνομιλία με τον ερωτώμενο, τον υποβάλλει σε ερωτήσεις, στις οποίες το υποκείμενο απαντά προφορικά και τις καταγράφει ο ερευνητής. Απ' την άλλη στο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις και οι οδηγίες περιλαμβάνονται σε έντυπο, που αποστέλλεται ταχυδρομικά ή επιδίδεται με προσωπική επαφή. Ο ερωτώμενος απαντά στις ερωτήσεις γραπτώς, σύμφωνα με τις οδηγίες και στο τέλος επιστρέφει το ερωτηματολόγιο στον ερευνητή. Ο τρόπος κατάρτισης των ερωτήσεων της συνέντευξης δε διαφέρει πολύ απ' αυτόν

²⁶² Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή...

²⁶³ Παρασκευόπουλου Ν. Ι., «Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας», τόμος 1,2, Αθήνα 1993.

²⁶⁴ Η προσωπική – ζωντανή επικοινωνία με τον ερωτώμενο εξασφαλίζει στη συνέντευξη σαφή πλεονεκτήματα σε σχέση με το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, δημιουργεί και ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες. Τέτοιου είδους προβλήματα είναι η επιλογή του κατάλληλου τόπου και χρόνου για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, η πλήρης καταγραφή των απαντήσεων, κτλ.

του ερωτηματολογίου.²⁶⁵ Όλα αυτά που ελήφθησαν υπόψη για τη σωστή κατάρτιση των ερωτήσεων που συμπεριλήφθησαν τόσο στη βασική συνέντευξη, όσο και στο ερωτηματολόγιο, γενικές αρχές, υποθέσεις, επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων, σειρά παρουσίασης, κωδικοποίηση, κτλ., έχουν παρόμοια εφαρμογή και στη συνέντευξη.

Στο πλαίσιο της έρευνας μας έγινε η ημι – δομημένη συνέντευξη. Ως γνωστό, ο τύπος αυτός συνέντευξης, παρέχει σημαντικό βαθμό ελευθερίας στον ερευνητή να τροποποιεί και να καθοδηγεί την διαδικασία «στην πορεία».

Συνοψίζοντας δηλαδή τα ερευνητικά βήματα της έρευνας, μπορούμε να πούμε εν ολίγοις ότι οι πρώτες διερευνητικές συνεντεύξεις βοήθησαν στη σωστή και ολοκληρωμένη διεξαγωγή της τελικής συνέντευξης, η οποία θα μας τροφοδοτήσει με χρήσιμες πληροφορίες, αλλά και στην σωστή στάθμιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι πληροφορίες αυτές θα συμπληρωθούν θα συγκριθούν και θα παρουσιαστούν, τελικά, σε σχέση με τα στοιχεία που θα προκύψουν απ' την ερευνητική φάση του ερωτηματολογίου, στη δόμηση του οποίου αρωγός ήταν η εμπειρία και οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας μας που συλλέχτηκαν απ' τη συνέντευξη.

3.1.1 Τα βασικά στάδια της προ έρευνας

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής αυτής έρευνας, έγιναν ημι δομημένες συνεντεύξεις με σκοπό να αποκομισθούν πολύτιμες πληροφορίες και ενδιαφέρουσες απόψεις που θα αξιοποιηθούν στην πορεία και θα οδηγήσουν στην ολοκληρωμένη διάρθρωση των ερωτήσεων της βασικής συνέντευξης.

Κατά τον σχεδιασμό των ερωτημάτων στη φάση αυτή λήφθηκαν υπόψη τέσσερα βασικά στάδια:

1. ακριβής καθορισμός του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούμε.
2. επιλογή των ατόμων από τα οποία θα αντλήσουμε τις πληροφορίες.
3. επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα συλλέξουμε τις πληροφορίες μας.
4. καθορισμός του τρόπου ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

²⁶⁵ Kidder, (1981, p. 146), Η Kidder παρατηρεί ότι: «στο ερωτηματολόγιο όπως και στη συνέντευξη δίδεται μεγάλο βάρος στις λεκτικές αναφορές των υποκειμένων για τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τα ερεθίσματα ή τις εμπειρίες στις οποίες τα υποκείμενα εκτίθενται, καθώς και για την επίγνωση της συμπεριφοράς τους».

Ο καθορισμός των ζητούμενων της έρευνας έχει ήδη γίνει στα προηγούμενα κεφάλαια, στο κομμάτι που αναφέρθηκαν οι σκοποί, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας. Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική η αναφορά στον τρόπο επιλογής των υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνάς μας αυτής για τις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η αναλογική δειγματοληψία, ο εντοπισμός, δηλαδή, τμημάτων του πληθυσμού που μας ενδιαφέρουν και η επιλογή ίσου αριθμού ατόμων από το καθένα απ' τα τμήματα αυτά. Η κλίμακα της δειγματοληψίας αποτέλεσε και στην δική μας περίπτωση, όπως στις περισσότερες περιπτώσεις ερευνών, ένα μεγάλο ζήτημα προς συζήτηση.

Οι μεγάλοι αριθμοί που συνήθως δίνονται, απ' τα ερωτηματολόγια εντυπωσιάζουν καθότι πείθουν πιο εύκολα, ειδικά όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη κάποιων αποφάσεων. Σε έρευνες, όμως, όπως η δική μας, στις οποίες το ζητούμενο είναι ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την καλύτερη γνωριμία με το χώρο, την ψυχοσύνθεση τους και τις απόψεις τους γύρω απ' το διδασκαλικό επάγγελμα σε κάθε μια απ' τις τρεις υπό εξέταση χώρες, τα μικρότερα δείγματα είναι αυτά που μπορούν πιο εύκολα να οδηγήσουν στη συγκέντρωση στοιχείων με μεγαλύτερο εύρος και βάθος. Οι γενικεύσεις στην περίπτωση μας είναι έγκυρες²⁶⁶, μια και ο πληθυσμός μας είναι ομοιογενής ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά του.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα της έρευνας, αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο θα γίνουν οι ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, έγινε προσπάθεια ελεύθερου διαλόγου με τους δασκάλους με σκοπό να εκμαιεύσουμε από τους συνομιλητές μας όχι μόνο απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε, αλλά και πιθανές νέες ερωτήσεις που θα συμπεριληφθούν στην επόμενη φάση της έρευνάς μας. Για το λόγο αυτό, παρόλο που είχαμε υπόψη μας συγκεκριμένα θέματα τα οποία έπρεπε να καλυφθούν, δεν τέθηκαν ερωτήσεις διατυπωμένες με ακρίβεια, ούτε με συγκεκριμένη σειρά. Η αλληλεπίδραση συνεντευκτή και υποκειμένου της έρευνας, ήταν αυτή που καθόριζε κάθε φορά την ποσότητα και το είδος των απαντήσεων. Τέτοιου είδους ημιδομημένες συνεντεύξεις, συνήθως παρουσιάζουν δυσκολία ως προς την ανάλυση των δεδομένων. Παρόλα αυτά είναι δυνατόν να προκύψουν αξιόλογα αποτελέσματα,

²⁶⁶ Οι ερευνητές γνωρίζουν ότι οι συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες και δαπανηρές, αλλά προσφέρουν πλούσια στοιχεία. Για το λόγο αυτό στις έρευνες που στηρίζονται στη συνέντευξη τα μικρά δείγματα γίνονται συνήθως αποδεκτά. G. Breakwell, Η συνέντευξη, επιμ. Αρ. Κάντας, εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1995, σελ.102

ερωτήσεις και επιχειρήματα από την βαθύτερη ανάλυση των απαντήσεων, αλλά και από την ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Η επιλογή των λέξεων – κλειδιών, ως σημεία αναφοράς, και η ανάλυση του καθενός από αυτά μεμονωμένα, προσφέρει ενδιαφέροντα αποτελέσματα και δίνει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, θεωρείται και η κατάλληλη προετοιμασία των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιηθούν. Βασικό μέλημα πρέπει να είναι η επιλογή των σημαντικότερων, για την έρευνά μας, ερωτημάτων και ο κατάλληλος βαθμός δόμησής τους, προκειμένου οι ερωτήσεις να προσφέρουν το μέγιστο δυνατό στην έρευνα, χωρίς όμως να δημιουργούν, τυχόν, αρνητικά συναισθήματα ή αρνητικές τάσεις στα υποκείμενά της. Είναι πολύ εύκολο να νιώσει κάποιος προσβεβλημένος ή να έρθει δυσχερή θέση εξαιτίας μιας ερώτησης που τον δυσκολεύει και που λόγω του άμεσου και επώνυμου χαρακτήρα της συνέντευξης αδυνατεί να αποφύγει να απαντήσει. Αυτός, άλλωστε, είναι και ένας από τους βασικούς σκοπούς της προπilotικής αυτής έρευνας: η σύνταξη, η δοκιμή και η αναθεώρηση κάποιων ερευνητικών ερωτημάτων που θα οδηγήσουν σε μια πιο ολοκληρωμένη πιλοτική φάση, η οποία με τη σειρά της και με ανάλογο τρόπο, θα οδηγήσει στο τελικό ερωτηματολόγιο. Συνοψίζοντας, όσα προαναφέρθηκαν, φροντίσαμε ώστε οι ερωτήσεις μας²⁶⁷:

- να μην είναι καθοδηγητικές,
- να μην έχουν δύσκολες επιστημονικές λέξεις,
- να ζητούν μια μόνο πληροφορία κάθε φορά,
- να υποβληθούν σε όλα τα υποκείμενα με παρόμοιο τρόπο,
- να είναι αρκετά προσιτές, και όπου αυτό δεν επιτυγχάνεται άμεσα, να δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις,
- να είναι σύντομες, για να δίνουν χώρο και χρόνο στον ερωτώμενο να μιλήσει,
- να καταγράφονται συστηματικά, όπως και οι απαντήσεις, αλλά και τα υπόλοιπα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας που μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων,
- τέλος, να επαναλαμβάνονται κάποιες ερωτήσεις με τρόπο έμμεσο και διαφορετικό, προκειμένου να επαληθεύεται η αλήθεια των απαντήσεων.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στα τέσσερα βασικά στάδια που μας απασχόλησαν κατά την διάρκεια της οργάνωσης της έρευνας, πρέπει, αναπόφευκτα, να αναφερθούμε και στα προβλήματα που είναι δυνατόν να ανακύψουν σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων. Όλες οι προσπάθειες για κατάλληλη επιλογή του δείγματος, σωστή δομή και οργάνωση των ερωτήσεων, αλλά και για δημιουργία του κατάλληλου κλίματος κατά την διάρκεια της συνέντευξης, ίσως δεν είναι αρκετές για να διασφαλίσουν την πολυπλοκότητα και αξιοπιστία. Για άλλη μια φορά πρέπει να τονιστεί η ανάγκη της πολύ προσεκτικής διατύπωσης των ερωτήσεων, της παροχής στον ερωτώμενο επαρκούς χρόνου να σκεφτεί καθώς και, όπως προαναφέρθηκε, της επαλήθευσης των ερωτημάτων με εναλλακτικές παρόμοιου περιεχομένου ερωτήσεις, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πιθανότητα το υποκείμενο της έρευνας να θέλει να συμποτάρει την έρευνα ή να λείπει ψέματα από ντροπή²⁶⁸.

3.1.2 Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε

Σημείο σταθμός για την επιτυχή έκβαση της έρευνας, θεωρείται η σωστή επιλογή του τρόπου ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια των συμπερασμάτων που θα προκύψουν. Για τις δύο αυτές φάσεις της έρευνας μας (προ πιλοτική και πιλοτική), έχουμε επιλέξει τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης²⁶⁹. Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τη βοήθεια της ποιοτικής έρευνας, βοηθά τον ερευνητή να εστιάσει

²⁶⁷ Brenner M., Brown J., & Canter D., (Eds) (1985). *The Research Interview: Uses and Approaches*. London: Academic Press

²⁶⁸ Smith M., Robertson I., (Eds) (1985), *Advances in Selection and Assessment*. Chichester: Wiley.

²⁶⁹ Πολλές είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει στο παρελθόν να οριστεί η ποιοτική έρευνα και πολύ περισσότερο να διαφοροποιηθεί απ' την ποσοτική. Σημαντικές στο ζήτημα αυτό είναι οι αναφορές των Burgess 1984, Finch 1986, Bryman 1988, Hammersley 1992 και Silverman 1993. Ωστόσο, οι παραπάνω έρευνες δεν είναι ομόφωνες στο σύνολο τους μια και η ποιοτική έρευνα – οτιδήποτε και αν είναι δεν αντιπροσωπεύει μια ενιαία ομάδα τεχνικών η φιλοσοφιών, αφού στην πράξη έχει αναπτυχθεί από ποικίλες παραδόσεις της διάνοησης και της επιστήμης. Πρόσφατα, οι μεταμοντερνιστές έδειξαν ενδιαφέρον στην εμπειρική έρευνα και στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης (Dickens και Fontana, 1994). Ανάλογη είναι και η ανθρωπολογική παράδοση άσκησης της ποιοτικής έρευνας (ανάλυση του λόγου στα πλαίσια της γλωσσολογίας, Fairlough, 1992). Απ' την άλλη η ψυχολογία, στρέφει πλέον το βλέμμα της και στις ποιοτικές προσεγγίσεις, παρόλο που παραδοσιακά οι έρευνες του χώρου σχετιζόνταν μονάχα με ποσοτικές μεθόδους. Την στροφή αυτή προς την ανάλυση λόγου και περιεχομένου, εκπροσωπούν πολλοί επιστήμονες (βλ. Potter and Werherwell, 1987, Hollway, 1989, Henwood and Pidgeon, 1992). (J. Masson 1996, p. 13-14)

στις ενεργητικές διαδικασίες της έρευνας, της έγκαιρης και έγκυρης λήψης αποφάσεων, αλλά και σε αυτή καθαυτή την διεξαγωγή της. Όλοι οι ερευνητές πρέπει να αναπτύσσουν συγκεκριμένες πρακτικές δεξιότητες, όπως ο εντοπισμός των ζητημάτων που έχουν την κεντρική σημασία και η εύρεση του κατάλληλου τρόπου να κατηγοριοποιηθούν σωστά ώστε να μπορέσουν να αναλυθούν και να προσφέρουν παραγωγική γνώση και γόνιμο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση. Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, και ίσως ένα από τα ισχυρότερα και ταυτόχρονα συναρπαστικότερα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας, είναι το ότι δεν μπορεί να αρχειοθετηθεί και να περιοριστεί σε ένα σύνολο απλών ρυθμιστικών κανόνων και αρχών. Δεν υπάρχει μόνο ένας γνήσιος τρόπος διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, βασισμένος σε μια και μόνο φιλοσοφική θέση.²⁷⁰

Οι λόγοι για την επιλογή των ποιοτικών μεθοδολογιών μέσα στον εκπαιδευτικό ερευνητικό χώρο είναι πολλοί, όμως αρκετοί άνθρωποι δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις μεθόδους. Οι ερευνητές που εκπαιδεύτηκαν στη χρήση των ποσοτικών σχεδιασμών, ήρθαν αντιμέτωποι με πραγματικές προκλήσεις όταν κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν ή να διδάξουν την ποιοτική έρευνα^{271,272}.

²⁷⁰ Επιχειρώντας τη διατύπωση ενός λειτουργικού ορισμού η Jennifer Masson (2003, σελ. 20 - 21), θεωρεί ότι η ποιοτική έρευνα:

- «Θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές ‘‘ερμηνευτική’’, με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και αναπαράγεται ο κοινωνικός κόσμος».

- «Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα».

- «Βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, επί τη βάση του πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο. Με την έννοια αυτή, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε ‘‘ολιστικές μορφές ανάλυσης και επεξήγησης παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων και συσχετισμών. Αν και η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί συνήθως κάποια είδη ποσοτικοποίησης, οι στατιστικές μορφές ανάλυσης δεν έχουν εδώ κεντρική σημασία».

²⁷¹ Denzin & Lincoln, 1994; Patton, 2002

²⁷² Λόγω αυτής της ποικιλίας στις προσεγγίσεις, ο όρος ποιοτική ανάλυση δεν βοηθά ιδιαίτερα στην περιγραφή. Ο Roger (2001) υποστήριξε για την ψυχολογία, ότι ο όρος ‘‘ποιοτική’’, ίσως να μην είναι η καλύτερη επιλογή που θα χαρακτηρίσει τις νέες επιστημολογικές, οντολογικές και μεθοδολογικές εξελίξεις (σελ.2), και προτείνει τη χρήση ενός νέου όρου τον οποίο ονομάζει, ‘‘έρευνα παραδείγματος’’. Εισάγοντας τον νέο αυτό όρο, ελπίζει να προσεγγίσει με μεγαλύτερη διορατικότητα τις ιδέες που θα προέρθουν απ’ το νέο αυτό φάσμα προσέγγισης. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναγνωρίσουμε ότι εστιάζει σε μια νέα ποιοτική έρευνα παραδείγματος, μια και ορισμένες απ’ τις ανησυχίες που εκφράζονται απ’ τους ερευνητές δεν μπορούν να απεγκλωβιστούν απ’ τις μεταβαλλόμενες ελλοχεύουσες υποθέσεις που έδωσαν αφορμή στις νέες μεθοδολογίες.

Υπάρχει, εντούτοις, ένας αυξανόμενος όγκος της βιβλιογραφίας που αφιερώνεται στην ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση. Κάποιες από αυτές τις αναφορές είναι συντεθειμένες εδώ.

Ένα απ' τα βασικότερα ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της μεθόδου, είναι η επιλογή ποιοτικών έναντι των ποσοτικών ερευνητικών παραδειγμάτων.

Οι ερευνητές έχουν ερευνήσει από καιρό τη σχετική αξία της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Η φαινομενολογική ή ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιεί μια φυσιοκρατική προσέγγιση που επιδιώκει να καταλάβει τα φαινόμενα στις πλαίσιο-συγκεκριμένες τοποθετήσεις. Ο λογικός θετικισμός, ή ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιεί πειραματικές μεθόδους και ποσοτικά μέτρα για να εξετάσει τις υποθετικές γενικεύσεις. Κάθε μια από τις έρευνες αυτές αντιπροσωπεύει ένα πλήρως διαφορετικό παράδειγμα, και οι ενέργειες των ερευνητών είναι βασισμένες στις ελλοχεύουσες υποθέσεις κάθε παραδείγματος. Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα, όπως ορίζεται ευρέως, εμπεριέχει "οποιοδήποτε είδος έρευνας που παράγει τα συμπεράσματα που δεν προσεγγίζονται με τη βοήθεια των στατιστικών διαδικασιών ή άλλων μέσων του προσδιορισμού της ποσότητας"²⁷³. Όπου οι ποσοτικοί ερευνητές επιδιώκουν τον αιτιώδη προσδιορισμό, την πρόβλεψη, και τη γενίκευση των συμπερασμάτων, οι ποιοτικοί ερευνητές επιδιώκουν άντ' αυτού, την κατάδειξη, την κατανόηση, και τον συμπερασμό σε παρόμοιες καταστάσεις. Η ποιοτική ανάλυση επιτυγχάνει αποτελέσματα σε έναν διαφορετικό τύπο γνώσης απ' ότι η ποσοτική έρευνα.

Ο Eisner, επισημαίνει ότι όλη η γνώση, συμπεριλαμβανομένης αυτής που κερδίζεται μέσω της ποσοτικής έρευνας, παραπέμπει στην ποιότητα και ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να αναπαρασταθεί η γνώση μας για τον κόσμο:

Υπάρχει ένα είδος αδιάσπαστης αλληλουχίας που κινείται από το πλασματικό που είναι "αληθινό" —το μυθιστόρημα παραδείγματος χάριν— στο απολύτως ελεγχόμενο και ποσοτικά περιγεγραμμένο επιστημονικό πείραμα²⁷⁴.

Ο Cronbach δηλώνει ότι "ο ειδικός στόχος του κοινωνικού επιστήμονα σε κάθε γενεά, είναι να καθηλώσει τα τρέχοντα γεγονότα. Πέρα από αυτό, μοιράζεται με

²⁷³ Strauss & Corbin, 1990, p. 17

²⁷⁴ Η ποιοτική έρευνα και η αξιολόγηση βρίσκονται ανάμεσα στο φανταστικό τέλος της αδιάσπαστης αλληλουχίας χωρίς να είναι πλασματική με τη στενή έννοια του όρου σύμφωνα με τον Eisner, 1991, pp. 30-31.

τον μελετητή των ανθρωπιστικών επιστημών και τον καλλιτέχνη την προσπάθεια της απόκτησης της βαθύτερης γνώσης, όσον αφορά στις σύγχρονες σχέσεις"²⁷⁵. Ο Cronbach υποστηρίζει ότι η στατιστική έρευνα δεν είναι ικανή να λάβει πλήρως υπόψη πολλά αποτελέσματα αλληλεπίδρασης που πραγματοποιούνται στις κοινωνικές διατάξεις. Για να επεξηγήσει αυτό το σημείο, δίνει τα παραδείγματα διάφορων εμπειρικών "νόμων" που δεν ισχύουν στις πραγματικές τοποθετήσεις. Ο Cronbach δηλώνει ότι "ο καιρός έχει έρθει για να 'έξορκιστεί' η μηδενική υπόθεση," επειδή αγνοεί αποτελέσματα που ενώ μπορεί να είναι σημαντικά, δεν είναι στατιστικά σημαντικά²⁷⁶.

Η ποιοτική έρευνα δέχεται τη σύνθετη και δυναμική ποιότητα του κοινωνικού κόσμου. Εντούτοις, δεν είναι απαραίτητο να τεθούν αυτά τα δύο παραδείγματα ενάντια το ένα στο άλλο, σε μια ανταγωνιστική θέση. Ο Patton φέρεται ως θιασώτης ενός "παραδείγματος επιλογών" που επιδιώκει τη "*μεθοδολογική καταλληλότητα* ως αρχικό κριτήριο για την κρίση της μεθοδολογικής ποιότητας." Αυτό θα διασκεδάσει πιθανούς ισχυρισμούς, ότι δηλαδή κατακρίνει το ένα παράδειγμα ενώ το άλλο όχι²⁷⁷.

Επιπλέον, μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι η ποιοτική και ποσοτική έρευνα μπορούν να συνδυαστούν αποτελεσματικά στο ίδιο ερευνητικό πρόγραμμα (Strauss και Corbin, 1990 Patton, 1990). Για παράδειγμα, οι Russek και Weinberg (1993) υποστηρίζουν ότι με τη χρήση και των ποσοτικών αλλά και των ποιοτικών στοιχείων, η μελέτη των βασισμένων στην τεχνολογία υλικών τους για τις τάξεις του δημοτικού, έδωσε ιδέες που κανένας τύπος ανάλυσης δεν θα μπορούσε να παρέχει από μόνος του.

3.2 Βασική συνέντευξη

Η κύρια συνέντευξη αποτέλεσε τον πρώτο απ' τους δύο βασικούς άξονες της έρευνας. Ο δεύτερος ήταν το ερωτηματολόγιο.

Με τη βοήθεια των πιλοτικών / διερευνητικών συνεντεύξεων, δόθηκε η δυνατότητα σωστότερης προσέγγισης του υπό εξέταση θέματος και καλύτερης κάλυψης όλων των πιθανών πτυχών του, που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς.

²⁷⁵ Cronbach, 1975, p. 126

²⁷⁶ Cronbach, 1975, p. 124

²⁷⁷ Patton, 1990, p.39

Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και απ' τις τρεις χώρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, μας οδήγησαν στην επιλογή πλέον κατάλληλων ερωτήσεων που μπορούν να καταδείξουν σημεία και όψεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αλλά και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτό, που δύσκολα κανείς μπορεί να φανταστεί ακόμη και αν έχει εμπειρία απ' το χώρο του σχολείου, μια και οι συνθήκες διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

Επιχειρήθηκε λοιπόν, λεπτομερής ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρώτης – πιλοτικής φάσης, καθώς επίσης και της στάσης των εκπαιδευτικών. Με τη βοήθεια της παρατήρησης, όπου αυτό ήταν εφικτό, δόθηκε η δυνατότητα να αποκλείσουμε κάποιες ερωτήσεις που θεωρήσαμε ότι φέρνουν σε δύσκολη θέση τα υποκείμενα του δείγματος μας και φορτίζουν αρνητικά το κλίμα, βλάπτοντας με τον τρόπο αυτό τα πιθανά αποτελέσματα. Αντίθετα, μέσω και πάλι της παρατήρησης, μπορέσαμε να διαπιστώσουμε τα ζητήματα εκείνα στα οποία οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας θα ήθελαν να επεκταθούν, να μιλήσουν περισσότερο αναλύοντας πιθανές δυσδιάκριτες πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και των ιδιαίτερων συνθηκών που αυτό συνεπάγεται. Σε αυτές τις περιπτώσεις φροντίσαμε ώστε να συμπληρώσουμε τα ερωτήματα μας, στις δύο φάσεις που ακολουθούν, στο ερωτηματολόγιο και τη βασική συνέντευξη, δηλαδή που τώρα εξετάζουμε.

Στη συνέχεια, σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' την ανάλυση των βασικών συνεντεύξεων με τη βοήθεια της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου.

3.3 Ερωτηματολόγιο

3.3.1 Μέθοδοι και τεχνικές

Σύμφωνα με το Βάμβουκα²⁷⁸ η φύση του προβλήματος και ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη μέθοδο όσο και τις τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή της. Η Κυριαζή²⁷⁹ θεωρεί ότι η επεξηγηματική διάσταση της δειγματοληπτικής έρευνας επιχειρεί να εξηγήσει τις τάσεις που παρουσιάζονται στο δείγμα της έρευνας και να εντοπίσει τις αιτιώδεις σχέσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των τάσεων. Βασικός σκοπός της έρευνας αποτελεί η ανάπτυξη της γνώσης μέσα από την επαλήθευση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων.

Η δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες επειδή μέσω των συνεντεύξεων²⁸⁰ της χορήγησης ερωτηματολογίου, τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, την άντληση και την τυποποιημένη οργάνωση των πληροφοριών που προκύπτουν από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, επιτρέπεται η ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών²⁸¹.

Το σύνολο σχεδόν των προαναφερόμενων μεθοδολογικών εργαλείων εκτιμάται ότι δημιουργούν το πλαίσιο που επιτρέπει την ικανοποίηση του βασικού σκοπού της παρούσας έρευνας. Την ανάδειξη δηλαδή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Βεβαίως στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν αναμένεται να έχουν γενική ισχύ ούτε φυσικά να αναδείξουν ομοιομορφίες. Βασικός σκοπός είναι η προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος.

Η χρήση του ερωτηματολογίου εμπεριέχει αρκετά πλεονεκτήματα. Δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων. Επιτρέπει τις συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, ενώ η μη παρουσία του ερευνητή και η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων²⁸².

²⁷⁸ Βάμβουκας, 2000, σελ.167

²⁷⁹ Βάμβουκας, 2000, σελ.101

²⁸⁰ Παπαναστασίου, 1996, σελ. 74 & Βάμβουκας, 2000, σελ. 231

²⁸¹ Κυριαζή, 2000, σελ.99

²⁸² Παπαναστασίου, 1996, σελ.61, Βάμβουκας, 2000, σελ.248, Κυριαζή, 2000, σελ.119

3.3.2 Παρουσίαση του τελικού ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιείχε κατά κύριο λόγο κλειστές ερωτήσεις (βλ. ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα Α). Τα πλεονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων εστιάζονται στην εύκολη κωδικοποίηση, συμπλήρωση και επεξεργασία τους, εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και οδηγούν τον ερωτώμενο να απαντά εντός του εννοιολογικού πλαισίου των ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά μειονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός των προσφερόμενων απαντήσεων οι οποίες δεν μπορούν να είναι εξαντλητικές σε σχέση με την κάλυψη του θέματος²⁸³. Ωστόσο, στην έρευνα μας η αρνητική αυτή συνθήκη αντιμετωπίζεται με την ύπαρξη των συνεντεύξεων και την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό έχουν επίσης ενταχθεί και αρκετές συμπληρωματικές ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπου ο ερωτώμενος μπορεί είτε να αιτιολογήσει την απάντησή του, σε κάποιες απ' αυτές, είτε να συμπληρώσει τη δική του άποψη στους παράγοντες που ήδη παρατίθενται²⁸⁴. Σκοπός των ανοιχτών αυτών ερωτήσεων δεν είναι άλλος απ' την αξιοποίηση τους κατά τη διαδικασία ερμηνείας των ερωτηματολογίων²⁸⁵. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται επίσης με μια ανοικτή ερώτηση, στην οποία ζητείται από τους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους και να αναφερθούν σε κάτι το οποίο, πιθανόν τους αφορά και δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούμε στην παραδοχή της δυσκολίας που προκύπτει για τους ερωτώμενους απ' τη συμπλήρωση των ανοιχτών ερωτήσεων, αλλά και για τη δυσκολία που αφορά στην κατηγοριοποίηση τους κατά τη διαδικασία ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ανοικτές ερωτήσεις περικλείουν τον κίνδυνο να εγκαταλειφθούν από τα υποκείμενα²⁸⁶. Ωστόσο, για τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που συμπληρώθηκαν, αξιοποιήσαμε τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκε και στις δύο προηγούμενες φάσεις, τη πιλοτική και την κύρια, δηλαδή, συνέντευξη.

Σε όλες τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν το

²⁸³ Παπαναστασίου, 1996, σελ. 63, Javeau, 1996, σελ.97

²⁸⁴ Παπαναστασίου, 1996, σελ.62, Κυριαζή, 2000, σελ.127

²⁸⁵ Κυριαζή, 2000, σελ.129

²⁸⁶ Κυριαζή, 2000, σελ.127

βαθμό συμφωνίας τους για καθεμία από τις δηλώσεις που συγκροτούν την ερώτηση. Η διαβάθμιση της τετράβαθμης αυτής κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και είχε ως εξής:

- συμφωνώ απόλυτα, πολύ σημαντικός, πολύ συχνά, πολύ = 4
- συμφωνώ αρκετά, αρκετά σημαντικός, αρκετά συχνά, αρκετά = 3
- διαφωνώ αρκετά, μικρής σημασίας, σπάνια, λίγο = 2
- διαφωνώ απόλυτα, τελείως ασήμαντος, ποτέ, καθόλου = 1

Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε δύο ενότητες:

A). Αρχικά ζητούνται κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως : φύλο, οικογενειακή κατάσταση, χώρα, τόπος κατοικίας (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή), χρόνια προϋπηρεσίας, χρόνια βασικών σπουδών, άλλες σπουδές εκτός των βασικών (π.χ. μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, συμμετοχή σε υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων), εμπλοκή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγών ή κινητικότητας και τέλος παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων και άλλων επιμορφώσεων.

B). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 25 συνολικά ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 έως 24, συν μια ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία ζητείται απ' τα υποκείμενα που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο να προσθέσουν κάτι που εκείνοι επιθυμούν) που αφορούν στο επάγγελμα του δασκάλου, τους παράγοντες επιλογής του, τους πιθανούς παράγοντες επιρροής, αλλά και δημιουργίας άγχους, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν απ' την ενασχόληση με το διδασκαλικό επάγγελμα, τις προσωπικές σχέσεις με τους γονείς, τους συναδέλφους και τα παιδιά και γενικότερα το ρόλο του δασκάλου στη σύγχρονη εποχή, κ.ά.π.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα αφορά στους παράγοντες εκείνους που οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος και συντίθεται από 7 δηλώσεις συνολικά, στις οποίες οι συνάδελφοι δάσκαλοι καλούνται να απαντήσουν διαβαθμίζοντας τις απαντήσεις τους σε μια τετράβαθμη κλίμακα. Το δεύτερο ερώτημα αφορά στους παράγοντες δημιουργίας άγχους. Είκοσι έξι (26) διαφορετικοί παράγοντες παρατίθενται, στον καθένα εκ των οποίων ο δάσκαλος μπορεί να συμπληρώσει

διαβαθμιστικά και εδώ το βαθμό επιρροής που δέχεται απ' τον συγκεκριμένο παράγοντα. Στο τέλος μπορεί με ελεύθερο τρόπο να συμπληρώσει κάποιον άλλο διαφορετικό που ενδεχομένως δεν παρατίθεται στο ερωτηματολόγιο. Το τρίτο ερώτημα αφορά στην επιλογή πιθανή επιρροή από το συνδικαλιστικό όργανο. Οι δάσκαλοι στο σημείο αυτό καλούνται να απαντήσουν αν επηρεάζονται θετικά, αρνητικά ή με κάποιο άλλο τρόπο και σε ποιο βαθμό. Το τέταρτο ερώτημα έχει να κάνει με το βαθμό επιρροής του διδασκαλικού έργου από εξωτερικούς παράγοντες. Επτά συν μια (δυνατότητα συμπλήρωσης της προσωπικής άποψης του ερωτώμενου) δηλώσεις στοιχειοθετούν σε αυτήν την ερώτηση τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής του διδασκαλικού έργου. Το επόμενο ερώτημα που είναι το 5^ο κατά σειρά, ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν, ορίζοντας και τον βαθμό σημαντικότητας για αυτούς, στα οφέλη που αποκομίζουν απ' τη δουλειά τους. Και σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις προκύπτουν μέσα από πέντε πιθανές δηλώσεις, προσθέτοντας για άλλη μια φορά τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της άποψης των εκπαιδευτικών. Το 6^ο κατά σειρά ερώτημα αφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην «κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης». Και για στην ερώτηση αυτή οι απόψεις των δασκάλων προκύπτουν μέσα από έξι δηλώσεις τις οποίες καλούνται να συμπληρώσουν με βάση τον προσωπικό βαθμό σημαντικότητας που αποδίδει ο καθένας. Ακολουθεί το 7^ο ερώτημα που ρωτά, όχι για τελευταία φορά, με τρόπο άμεσο αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αμείβονται ανάλογα με το έργο που προσφέρουν. Στη συνέχεια, με την 8^η κατά σειρά ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν, με τρόπο διαβαθμιστικό, απέναντι σε 26 δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκείνους, στα πλαίσια των επαγγελματικών υποχρεώσεων, που ασκούν πιθανόν επιρροή και οδηγούν ενδεχομένως το δάσκαλο να κάνει πράγματα που δεν θα ήθελε. Ακολουθεί η 9^η ερώτηση που διερευνά τις στάσεις των δασκάλων στο ερώτημα αν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά και να αλλάξει πράγματα στη στην ευρύτερη κοινωνία που αφορούν τον πολίτη. Στο ερώτημα αυτό η απάντηση πρέπει να δοθεί με ένα ναι ή ένα όχι και σε κάθε μια απ' τις δύο περιπτώσεις να αιτιολογηθεί. Δίνεται η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να δηλώσει ότι δεν έχει γνώμη σχετική με το ερώτημα αυτό. Η επόμενη (10^η) ερώτηση, αφορά στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών, ως παράγοντα βοηθητικό για την επαγγελματική του εξέλιξη, αλλά και τη στάση του απέναντι στο νέο, το ξένο, το διαφορετικό. Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή

δόθηκαν μέσω πεντάβαθμης διαβαθμιστικής κλίμακας, συμπεριλαμβανομένης και της απάντησης «Δεν έχω γνώμη». Σε συνέχεια της προηγούμενης, έρχεται η 11^η ερώτηση, με την οποία οι συνάδελφοι απ' τις τρεις χώρες ρωτώνται εάν έχουν οι ίδιοι προσωπικά επαφή με συναδέλφους των άλλων χωρών, εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτή η επαφή ή αιτιολογώντας το λόγο για τον οποίο δεν υπάρχει. Η 12^η ερώτηση αφορά και αυτή με τη σειρά της στην κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος των δασκάλων, διερευνώντας μέσω 9 δηλώσεων πιθανούς παράγοντες αναβάθμισης. Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και στη σχέση του δασκάλου με τις λεγόμενες νέες τεχνολογίες (ερωτήσεις 13, 14, 15). Η ερώτηση 15 διερευνά και αυτή με τη σειρά της την πιθανότητα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού εντός και εκτός του σχολείου, με τη χρήση των τεχνολογιών αυτών. Στη συνέχεια η 16^η ερώτηση διερευνά το βαθμό ενημέρωσης για τα πορίσματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ με τη 17^η ερώτηση αναζητώνται οι βασικότερες πηγές ενημέρωσης ανάμεσα σε 11 πιθανότερες, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα συμπλήρωσης των παραγόντων αυτών με κάποιον άλλον διαφορετικό για τον κάθε δάσκαλο. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούν στο ρόλο του δασκάλου μέσα και έξω απ' την τάξη. Πιο συγκεκριμένα η 18^η ερώτηση αφορά στον τρόπο που αναπαρίσταται κοινωνικά ο ρόλος του δασκάλου απ' τον ίδιο, ενώ η 19^η αφορά στο πώς θα ήθελαν οι ίδιοι οι δάσκαλοι να είναι ο ρόλος αυτός. Στη συνέχεια η 20^η ερώτηση αφορά στις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που μεταξύ άλλων έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή λαμβάνονται μέσω 8 διαφορετικών δηλώσεων, αλλά και της δυνατότητας που δίνεται, σε όλες τις ερωτήσεις αυτού του τύπου, να συμπληρώσει όποιο απ' τα υποκείμενα της έρευνας επιθυμεί τη δική του άποψη. Η 21^η ερώτηση διερευνά την άποψη του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού σε σχέση με τη δυνατότητα συμβολής ή παρέμβασης του στις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές. Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή δίνονται μέσω με τη μορφή του «ναι» ή του «όχι», ζητώντας κάθε φορά να αιτιολογηθεί η απάντηση. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα να απαντήσει κανείς ότι «δεν έχει γνώμη» σε σχέση με τη δυνατότητα αυτή του σύγχρονου δασκάλου. Ανάλογη με την προηγούμενη είναι και 22^η ερώτηση του ερωτηματολογίου μας. Με την ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί των τριών χωρών ερωτώνται για τον κατάλληλο κατά τη γνώμη τους τύπο σχολείου. Τρεις είναι οι δηλώσεις που δίνονται και σε αυτήν την ερώτηση, δίνοντας όμως και εδώ τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της διαφορετικής –

συμπληρωματικής άποψης. Λίγο πριν το τέλος, με την 23^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απ' τις τρεις χώρες ερωτώνται σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος μια σειρά παραγόντων που αναφέρονται με τη μορφή δηλώσεων. Τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να διαβαθμίσουν τη σημαντικότητα του κάθε ενός απ' τους 9 παράγοντες που αναφέρονται, ενώ για άλλη μια φορά τους δίνεται η δυνατότητα να προσθέσουν τη δική τους άποψη. Τελευταία τίθεται με ευθύ πλέον τρόπο η ερώτηση αν είναι ευχαριστημένοι απ' το επάγγελμα τους. Το ερωτηματολόγιο κλείνει με μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν οτιδήποτε αφορά στον τρόπο που οι ίδιοι βλέπουν το επάγγελμα τους γενικά, και δεν έχει προηγουμένως αναφερθεί.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του ερωτηματολογίου, αξίζει να επισημάνουμε για άλλη μια φορά ότι στις περισσότερες απ' τις κλειστές ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών να συμπληρώσουν την προσωπική τους άποψη απαντώντας στην ερώτηση «*Κάτι άλλο. Τι;*»²⁸⁷.

3.3.3 Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Η χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας έγινε σχεδόν ταυτόχρονα και στις τρεις χώρες, κατά το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο του 2004 έως και το Μάιο του 2005. Ένα μέρος των ερωτηματολογίων (περίπου 1300) επιδόθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή σε δασκάλους της πρωτοβάθμιας και στις τρεις χώρες.

Τα υπόλοιπα 730 ερωτηματολόγια απεστάλησαν είτε ταχυδρομικά, είτε επιδόθηκαν με την βοήθεια συναδέλφων. Τέλος, ένα μικρό μέρος διατέθηκε με ηλεκτρονική μορφή μέσω του διαδικτύου.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε κατά τη διαδικασία σύνταξης του ερωτηματολογίου σε ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη

²⁸⁷ Στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκαν αρκετές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με στόχο αφενός να αναδυθεί στην επιφάνεια το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βασίζονται οι απαντήσεις τους (Παπαναστασίου, 1996, σελ.62) και αφετέρου να αξιοποιηθούν αυτές οι δηλώσεις προκειμένου να ενισχύσουν τόσο τη στατιστική ανάλυση όσο και να δημιουργήσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2000, σσ.127 - 129).

αντιμετώπιση του απ' τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία εκπόνησης του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην αισθητική του ερωτηματολογίου, όσο και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές ασάφειες. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστική ήταν η βοήθεια και οι πληροφορίες που προέκυψαν απ' τις δύο προηγούμενες φάσεις και μας οδήγησαν στην επιλογή των κατάλληλων ερωτημάτων και στον σωστό τρόπο διατύπωσης τους. Εξίσου σημαντική ήταν και η ύπαρξη ενός εισαγωγικού σημειώματος στο οποίο εμφανιζόταν η ταυτότητα του ερευνητή, παρουσιαζόταν με συνοπτικό τρόπο ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και παράκληση για τη συμπλήρωσή του. Στο σημείο αυτό σημειωνόταν και η δυνατότητα ανατροφοδότησης των υποκειμένων, εφόσον το επιθυμούσαν, με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, για αυτό και έπρεπε να σημειώσουν το email τους. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια αποστάληκαν σε φακέλους που εκτός του ερωτηματολογίου περιείχαν και ξεχωριστή συνοδευτική επιστολή με ευχαριστίες για τη συμπλήρωσή του αλλά και χρονικό όριο εντός του οποίου θα έπρεπε να επιστραφεί το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο²⁸⁸. Ο φάκελος αποστολής περιείχε απαντητικό φάκελο με αναγραμμένα τα στοιχεία του παραλήπτη-ερευνητή και προπληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος για το σύνολο των ερωτηματολογίων που διατέθηκαν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Τόσο στις συνεντεύξεις που προηγήθηκαν, όσο και στα τελικά ερωτηματολόγια, απαραίτητη ήταν η προηγούμενη επικοινωνία και οργάνωση του τρόπου αλλά και του χρόνου επίδοσης και συλλογής, με τους διευθυντές / ντριες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα μας.

Όπως όλες οι έρευνες αυτού του τύπου, έτσι και η συγκεκριμένη, συνάντησε διάφορες δυσκολίες τις οποίες τελικά υπερπηδήσαμε με τον καλύτερο δυνατό, για το αποτέλεσμα τρόπο. Πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα που ανέκυψαν στη φάση αυτή του ερωτηματολογίου, παρατίθενται στην επόμενη ενότητα.

²⁸⁸ Παράρτημα V της παρούσας εργασίας

4.0 Δυσκολίες και περιορισμοί

4.1 Δυσκολίες της έρευνας

Η διενέργεια μιας τέτοιου είδους και έκτασης συγκριτικής έρευνας, εμπεριέχει όπως είναι αναπόφευκτο, πολλές δυσκολίες και εμπόδια. Προκειμένου να συνεχιστεί απρόσκοπτα η ερευνητική διαδικασία είναι απαραίτητη η λήψη όλων εκείνων των μέτρων που θα διασφαλίσουν την έγκαιρη και προπάντων έγκυρη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων.

Στην πραγματικότητα, οι δυσκολίες που συναντήσαμε και στις τρεις φάσεις, έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να λείπουν οι επιμέρους ιδιαιτερότητες που υποβάλλονται απ' την φύση αυτή καθ' αυτή της κάθε έρευνας. Έτσι, και στις τρεις φάσεις της έρευνας μας, θα μπορούσε κανείς να πει, ότι κυρίαρχο ήταν το ζήτημα των πολλών αναγκαίων για την έρευνα ταξιδιών στην Ελλάδα, όσο κυρίως και στις άλλες δύο χώρες του δείγματος μας, Αγγλία και Σουηδία. Η ανάγκη τέτοιων μετακινήσεων συνεπάγεται μεγάλα οικονομικά έξοδα, αλλά και συχνές άδειες απ' την εργασία, μια και οι περίοδοι των διακοπών στα σχολεία της Ελλάδας όπου εργάζεται ο συντάκτης της εργασίας αυτής, συμπίπτουν σχεδόν με τις περιόδους διακοπών στα αντίστοιχα δημοτικά της Αγγλίας και της Σουηδίας. Μικρές αποκλίσεις στο πρόγραμμα, όπως έναρξη μαθημάτων στην Σουηδία αρκετά νωρίτερα μέσα στον Αύγουστο και λήξη μαθημάτων στην Αγγλία στο τέλος του Ιούνη, διευκόλυναν κάπως την μετάβαση χωρίς την ανάγκη άδειας από τον δικό μας εργοδότη, χωρίς όμως να λύνουν ουσιαστικά το πρόβλημα, μια και τα διαστήματα αυτά δεν ήταν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συναδέλφων, τα ιδανικά, στις δύο αυτές χώρες, λόγω φόρτου εργασίας.²⁸⁹ Για τους λόγους αυτούς ιδιαίτερα σημαντική ήταν η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών βιντεοσυνδιάσκεψης, που έδωσαν τη δυνατότητα ευελιξίας όσον αφορά τον προγραμματισμό των συνεντεύξεων και «αφαίρεσαν το άλλοθι» πολλών συναδέλφων, που αφορούσε την έλλειψη χρόνου, ώστε να παραμείνουν στο σχολείο για ένα μεγαλύτερο διάστημα και να συνομιλήσουν μαζί μας. Ούτε και σε

²⁸⁹ Στην κάθε μια απ' τις δύο χώρες, για διαφορετικούς λόγους οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η περίοδος της λήξης, όπως και της αρχής της χρονιάς δεν ήταν η πιο πρόσφορη για τη συμμετοχή δε τέτοιου είδους έρευνες. Ειδικότερα στην Αγγλία, το τέλος της χρονιάς, εμφανίζεται ως μια εξαιρετικά πιεσμένη περίοδος για τους εκπαιδευτικούς, μια και καλούνται να συντάξουν τις εκθέσεις προόδου για τους μαθητές τους (reports), τα οποία συχνά ξεπερνούν τις πέντε σελίδες για κάθε μαθητή, αλλά και επιπλέον γιατί στο τέλος της χρονιάς το έργο του καθενός ξεχωριστά, αλλά και του σχολείου συνολικά εποπτεύεται και αξιολογείται από ειδικούς για το θέμα αυτό οργανισμούς, (Ofsted, κ.α.).

αυτήν την περίπτωση βέβαια, έλειψαν ολοκληρωτικά τα προβλήματα. Οι αργές τηλεφωνικές γραμμές, σε συνδυασμό με τα προβλήματα των δικτύων και την ασυμβατότητα του λογισμικού, μας ανάγκασε πολλές φορές να αναζητήσουμε νέο λογισμικό που να μπορεί να συνεργαστεί με το αντίστοιχο των υποκειμένων της έρευνας μας, ενώ οι καθυστερήσεις στην λήψη της εικόνας, μας ανάγκασε κάποιες φορές να διεξάγουμε ηχητική συνομιλία, παραμερίζοντας τις δυνατότητες που παρέχει η βιντεοσυνδιάσκεψη. Είναι ασφαλώς ευνόητο ότι, η επιτυχημένη διεξαγωγή κάποιων συνεντεύξεων με τον τρόπο αυτό, προϋπόθετε τη σωστή οργάνωση τους, ξεκινώντας κατ' αρχήν απ' την αναζήτηση και εύρεση του υποκειμένου της έρευνας μας που θα ήταν πρόθυμο να μας βοηθήσει, και οργανώνοντας στη συνέχεια το υλικό και τον χρόνο της συζήτησης. Τέτοιου είδους συνομιλίες προϋποθέτουν πολλαπλάσιο χρόνο απ' τον αναμενόμενο, μια και πρέπει να αντιμετωπίζονται κάθε φορά τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θα έπρεπε να αναφερθεί ως παράγοντας δυσκολίας, είναι η άρνηση κάποιων εκ των υποκειμένων της έρευνας να δεχτούν τη χρήση βιντεοκάμερας ή ακόμα και μαγνητοφώνου. Η έλλειψη ενός τέτοιου εργαλείου δυσκολεύει πολύ το έργο του ερευνητή μια και πλέον οφείλει να κρατά πολύ καλές σημειώσεις, για κάθε τι που λέγεται ή γίνεται, προκειμένου να μπορέσει στη συνέχεια να αποδώσει σωστά τα σημανόμενα και να βγάλει σαφή συμπεράσματα, αλλά και να είναι ταυτόχρονα σε ετοιμότητα να θέτει τα σωστά ερωτήματα και να κατευθύνει τη συζήτηση εκεί όπου εξυπηρετεί την έρευνα. Ωστόσο, οι απόψεις και οι επιθυμίες είναι απολύτως αποδεκτές, μια και σημαντικότερο όλων είναι το σωστό και ευχάριστο κλίμα που πρέπει να κυριαρχεί ανάμεσα στον συνεντευκτή και το υποκείμενο της έρευνας.

Ακόμη ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας, ήταν η άρνηση ορισμένων υποκειμένων της έρευνας να «εκθέσουν»,²⁹⁰ τις πιθανές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους. Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν, άλλοι πως δεν νομιμοποιούνται ηθικά και άλλοι τυπικά να αναφερθούν στα κακώς κείμενα και τις πιθανές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που λειτουργούν.²⁹¹

²⁹⁰ με την αρνητική έννοια του όρου.

²⁹¹ χαρακτηριστικό στο σημείο αυτό είναι ένα απ' τα e-mails που λάβαμε και αναφερόταν στην δυσκολία αυτή. Στη συνέχεια παραθέτουμε ένα απόσπασμα του.

Τέλος, σημαντικό παράγοντα δυσκολίας, αποτέλεσε η απαίτηση των περισσότερων διευθυντών στα Αγγλικά σχολεία, για συνάντηση και συζήτηση πριν απ' την επίδοση των ερωτηματολογίων ή τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, οι γραμματείες των σχολείων απαιτούσαν έντυπη αποστολή του αιτήματος μας προς τους διευθυντές / διευθύντριες, και στη συνέχεια καθόριζαν ένα ραντεβού, κατά τη διάρκεια του οποίου είχαμε τη δυνατότητα να συζητήσουμε το σκοπό της έρευνας μας. Δυστυχώς στις περισσότερες περιπτώσεις, έπρεπε να αποχωρήσουμε άπρακτοι μια και την βούληση των διευθυντών, θα την μαθαίναμε κάποιες μέρες αργότερα απ' την γραμματεία. Τότε θα έπρεπε να ξαναεπισκεφθούμε το σχολείο για να επιδώσουμε τα ερωτηματολόγια ή για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη και να επιστρέψουμε για τρίτη ή τέταρτη φορά στο ίδιο σχολείο, στην περίπτωση των ερωτηματολογίων, προκειμένου να τα συλλέξουμε. Στην περίπτωση των συνεντεύξεων οι επισκέψεις ήταν πολλές περισσότερες από τρεις ανά σχολείο, μια και έπρεπε να ορίσουμε τη συνάντηση σε χρόνο και τόπο που να διευκολύνει τα υποκείμενα της έρευνας μας.

Όσον αφορά τη φάση της επίδοσης των ερωτηματολογίων, αξίζει να τονίσουμε ότι εκτός απ' τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, πρέπει να προσθέσουμε στο σημείο αυτό την απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο κατά τη στιγμή της επίδοσης του ή ακόμα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, και η επιμονή τους να το συμπληρώσουν χωρίς να υφίσταται βραχύς χρονικός περιορισμός και να το αποστείλουν ταχυδρομικά. Στις περιπτώσεις αυτές, που δυστυχώς ήταν οι περισσότερες, προέκυπτε πέραν της καθυστέρησης και της ανάγκης συχνής υπενθύμισης μέσω e.mail, μια επιπλέον οικονομική επιβάρυνση που αφορούσε τα ταχυδρομικά έξοδα που θα έπρεπε να καλυφθούν προκαταβολικά, χωρίς πολλές φορές αντίκρισμα (χωρίς δηλαδή την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων).

Αν και οι δυσκολίες που προέκυψαν ήταν πολλές και τα προβλήματα συχνά δυσεπίλυτα, με πολύ επιμονή και την πολύτιμη βοήθεια καθηγητών συνεργατών και φίλων, καταφέραμε να ξεπεράσουμε το στάδιο αυτό που φάνταζε ως «σκοπέλος» μπροστά στην έρευνα μας και να συγκεντρώσουμε τον απαραίτητο αριθμό ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων ανά χώρα, μέσα σε διάστημα 2 περίπου χρόνων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η έρευνα μας, (όπως και άλλες ανάλογες συγκριτικές μελέτες), συνάντησε διάφορες δυσκολίες: που, όπως προείπαμε,

εμπόδισαν το απρόσκοπτο έργο μας. Εκτός των προβλημάτων που αναφέρθηκαν προηγουμένως είναι σημαντικό να αναφέρουμε, επαναλαμβάνοντας ή συμπληρώνοντας, τις εξής μορφές δυσκολιών:

- τη δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της διενέργειας της έρευνας σε τρεις διαφορετικές χώρες,
- τη συχνή άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν λόγω του φόρτου εργασίας και της έλλειψης χρόνου,
- την δυσκολία στην απάντηση των ερωτημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών από το φόβο να μην «εκθέσουν» τη χώρα τους,
- το κλειστό σύστημα πρόσβασης σε πολλά από τα σχολεία των χωρών που επισκεφθήκαμε, όπου προϋπόθεση για την επαφή ήταν η προηγούμενη συνέντευξη / άδεια του διευθυντή ή των προϊσταμένων συμβούλων,
- το μεγάλο εύρος της έρευνας σε συνδυασμό με την περιορισμένη δυνατότητα παραμονής σε κάθε μια από τις τρεις χώρες,
- τη δυσκολία εύρεσης του αντιπροσωπευτικότερου δείγματος για τη διασφάλιση του επιπέδου της έρευνας,
- την ανάγκη εύρεσης “συνδέσμων”, προκειμένου να διευκολύνουν την επαφή με τους εκπαιδευτικούς και να διασφαλίσουν, στο μέτρο του δυνατού, τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων,
- την οικονομική επιβάρυνση που συνεπάγεται μια τέτοια έρευνα.
- Τα προβλήματα που προκύπτουν σε σχέση με τον εργασιακό χώρο του ερευνητή, όσον αφορά τη συχνή ανάγκη για άδειες, κ.τ.λ.

Τέλος, σημαντικό ήταν και το πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε εξαιτίας της έλλειψης ανάλογων μελετών που να εξετάζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και στις τρεις ταυτόχρονα χώρες και αφετέρου στις συγκεκριμένες τρεις, δηλαδή την Ελλάδα, την Σουηδία και την Αγγλία, γεγονός όμως που κάνει τη μελέτη μας πολύ πιο ενδιαφέρουσα.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στο τμήμα αυτό επισημαίνουμε μερικούς απ’ τους περιορισμούς της έρευνας που σχετίζονται με τη μέθοδο αυτή καθ’ αυτή. Είναι γεγονός ότι ακόμη και η

λιγότερο «κανονιστική», ημιδομημένη συνέντευξη εμφανίζει κάποια από τα συνήθη «προβλήματα» αυτών των μεθόδων²⁹². Πιο συγκεκριμένα: το διαπιστωμένο «χάσμα» μεταξύ συνέντευξης έρευνας και συζήτησης που παρατηρείται καθημερινά²⁹³, αποτελεί έναν περιορισμό στην αυθεντικότητα των εξαγόμενων συμπερασμάτων. Περιορισμός μάλλον αναπόδραστος στο μέτρο που το νόημα στηρίζεται στο πλαίσιο επικοινωνίας που, εν προκειμένω, είναι φύσει «αλλοιωμένο». Ούτως ή άλλως οι συνεντεύξεις, ως μέσω συλλογής πληροφοριακού υλικού, αρδεύονται από την ατομική μνήμη και ανακλούν μια «προφορική ιστορία».

Η άντληση πληροφοριών από την ατομική μνήμη μέσω της συνέντευξης δεν αποτελεί ιδιαίτερο αξιόπιστο μέσο διατήρησης των γεγονότων, στο μέτρο που «η μνήμη δεν είναι τόσο ένας καταγραφέας όσο ένας επιλεκτικός μηχανισμός και η επιλογή αυτή διαρκώς μεταβάλλεται, μέσα βέβαια σε κάποια πλαίσια»²⁹⁴. Αυτός ο περιορισμός απαλύνεται αν έχουμε διαρκώς στο νου μας ότι με τις συνεντεύξεις – συνομιλίες αναζητούμε αυτό που οι συγκεκριμένοι άνθρωποι θυμούνται από τα γεγονότα (στη διαμόρφωση των οποίων συμμετείχαν) και όχι τα γεγονότα καθαυτά.

Τέλος, το ζήτημα της γλώσσας στην Αγγλία και τη Σουηδία αποτελεί ένα σημαντικό θέμα, χωρίς να αποτελεί πρόβλημα, εφόσον η χρήση της αγγλικής στην Αγγλία και τη Σουηδία –όπου η αγγλική αποτελεί προαπαιτούμενη γλώσσα-είναι δεδομένη. Στη Σουηδία, σε ό,τι αφορά τα ερωτηματολόγια δεν αποκλείεται και η χρήση της σουηδικής γλώσσας.

²⁹² Robert W. Eder – Gerald R. Ferris, “The Employment Interview. Theory, Research, and Practice”, Sage Publications, U.S.A, 1989, pp. 143-147

²⁹³ Mishler E., G., μετ. Ν. Ρώτα, Συνέντευξη έρευνας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.26

²⁹⁴ Hobsbawm E., μετ. Π. Ματάλας, Για την ιστορία από τα κάτω, στο Hobsbawm E, Για την ιστορία, Αθήνα, Θεμέλιο, 1998, σ. 253

5.0 Η επιλογή του δείγματος

5.1 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Ο εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία των τριών χωρών της Ευρώπης (Αγγλία, Σουηδία, Ελλάδα), αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στον πληθυσμό της παρούσας έρευνας δε συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων και οι βοηθοί δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δε συμπεριλαμβάνονται στον πληθυσμό αναφοράς επειδή αφ' ενός ένας μεγάλος αριθμός εξ' αυτών εργάζεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο δραστηριοτήτων απασχόλησης, αλλά και σε ένα διαφορετικό εργασιακό καθεστώς. Αφ' ετέρου οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εντάσσονται στο πλαίσιο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος ανήκουν παράλληλα και στην ομάδα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά λοιπόν αποτελούν μέλη ενός πληθυσμού διαφορετικού από αυτού που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα. Τέλος, στον πληθυσμό αναφοράς δεν συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ειδικά δημοτικά σχολεία. Η μη συμμετοχή αυτών των εκπαιδευτικών οφείλεται στο ότι οι προτεραιότητες, οι ανάγκες και συνολικά το πλαίσιο λειτουργίας των ειδικών δημοτικών σχολείων, καθώς και το εργασιακό καθεστώς, διαφοροποιείται κατά κάποιο τρόπο από αυτό των υπολοίπων δημοτικών σχολείων.

Σημειώνεται επίσης ότι στον πληθυσμό της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνονται και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για την Ελλάδα ή οι συμβασιούχοι για την Αγγλία και τη Σουηδία.

Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί επιλέγοντας εκπαιδευτικούς όλων των ηλικιών, με ποικιλία ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και τον τόπο κατοικίας, το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση, όπως φαίνεται στον πίνακα 3:

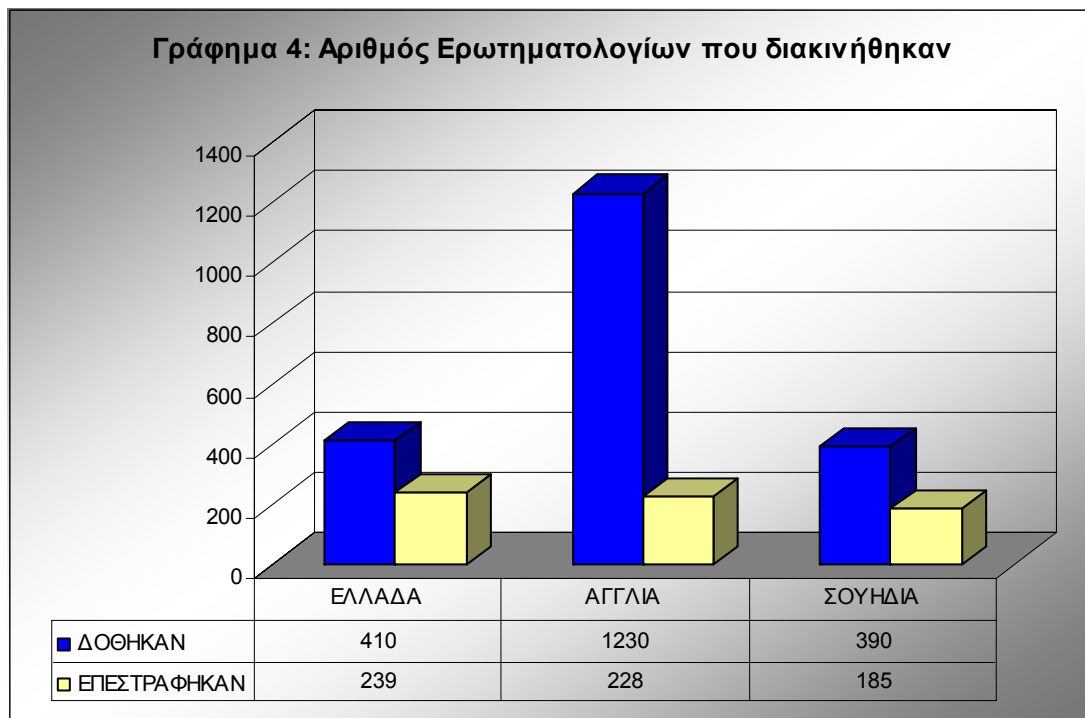
Πίνακας 3

	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ			ΦΥΛΟ			ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
	ΑΣΤ.	ΗΜΙ	ΑΓΡ	ΑΝΔ	ΓΥΝ	ΕΓΓ	ΑΓΑΜ
ΕΛΛΑΔΑ	123	77	37	96	143	131	107
ΑΓΓΛΙΑ	109	91	22	86	139	116	111
ΣΟΥΗΔΙΑ	100	46	28	77	96	97	74

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα μας, καθώς και η προσωπική ταυτότητα του καθενός, αποτυπώνεται με μεγαλύτερη παραστατικότητα στα γραφήματα που ακολουθούν (γραφήματα X, X, X, X) και βασίζονται στον παραπάνω πίνακα στοιχείων.

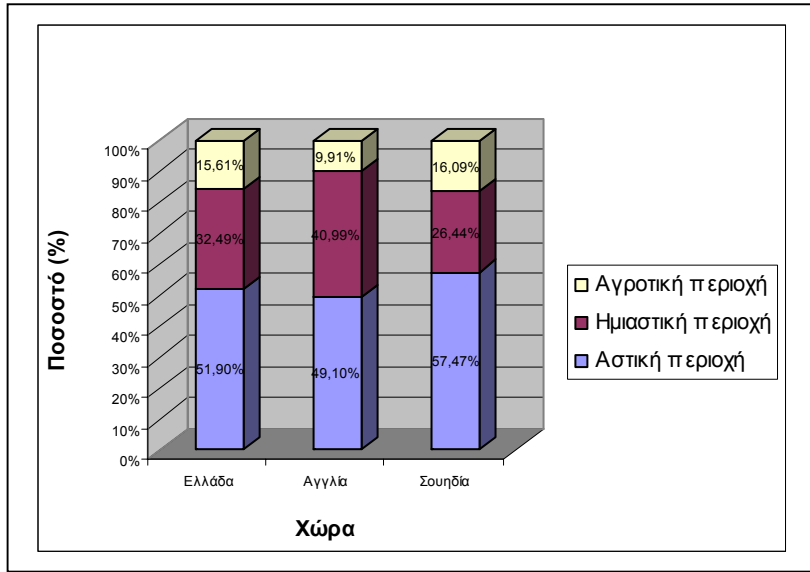
Επιχειρήθηκε λοιπόν με διάφορους τρόπους, κυρίως μέσω της χρησιμοποίησης ενός δικτύου συναδέλφων στον ελληνικό χώρο, να σταλούν ερωτηματολόγια σε αντιπροσωπευτικά σημεία της Ελλάδας, τόσο σε σχολεία των πόλεων όσων και σε σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Στις δύο άλλες χώρες της Ευρώπης ακολουθήθηκε σε μεγάλο βαθμό παρόμοια διαδικασία με τη βοήθεια συναδέλφων που δουλεύουν σε σχολεία των δύο άλλων χωρών, αλλά κυρίως με προσωπική επίδοση και συλλογή των ερωτηματολογίων στα περισσότερα από τα σχολεία της Αγγλίας και της Σουηδίας. Έτσι λοιπόν χορηγήθηκαν 2030 ερωτηματολόγια, και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 642, (ποσοστό 31,62%).

Πιο συγκεκριμένα, στον ελληνικό χώρο 239, στη Σουηδία 185 και στην Αγγλία 228. Στον γράφημα 4 που ακολουθεί, μπορούμε να παρατηρήσουμε τόσο τον αριθμό των ερωτηματολογίων που διακινήθηκαν ανά χώρα, όσο και τον αριθμό των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν συμπληρωμένα.

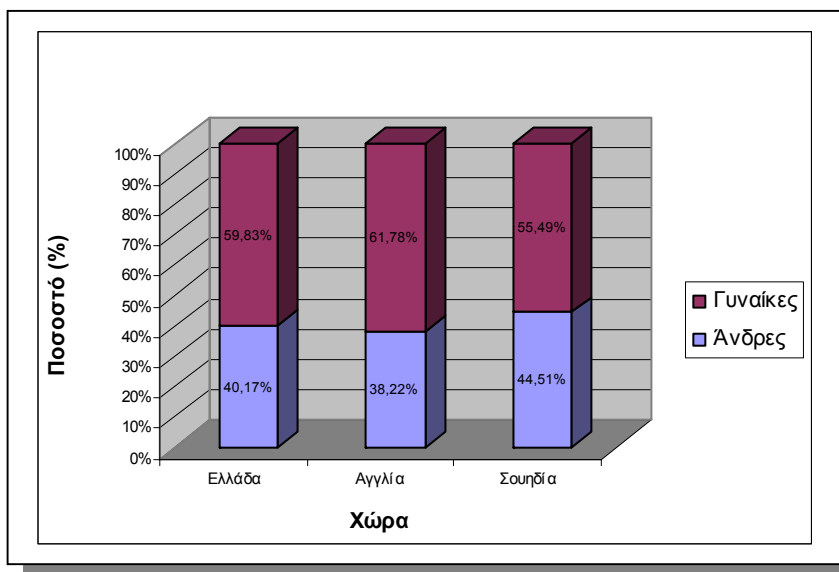


Αναλύοντας το παραπάνω γράφημα και τα στοιχεία που επισυνάπτονται μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει τις δυσκολίες που συναντήσαμε ως προς την επίδοση και τη συλλογή, πολύ περισσότερο, των ερωτηματολογίων της έρευνας μας. Στον ελληνικό χώρο, όπου τα ερωτηματολόγια διακινήθηκαν μέσω ενός δικτύου γνωστών συναδέλφων, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά και φάνηκαν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Παρόμοια ήταν και η κατάσταση που αντιμετωπίσαμε στη Σουηδία, όπου παρόλο που το δίκτυο των γνωστών συναδέλφων δεν υπήρχε, οι Σουηδοί συνάδελφοι μας αγκάλιασαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στις περισσότερες περιπτώσεις που απευθυνθήκαμε²⁹⁵. Τέλος, δεν ήταν ανάλογη η εικόνα που συναντήσαμε στον αγγλικό χώρο. Οι Άγγλοι διευθυντές κυρίως και σε μικρότερο βαθμό οι δάσκαλοι, θέλοντας, όπως χαρακτηριστικά μας είπαν, να μην επιβαρύνουν περαιτέρω το ήδη βαρύ πρόγραμμα των δασκάλων, σε κάποιες περιπτώσεις αρνήθηκαν να παραλάβουν τα ερωτηματολόγια, ενώ στις περισσότερες δεν τα προώθησαν με θέρμη, με αποτέλεσμα να επιδώσουμε 1230 ερωτηματολόγια και να παραλάβουμε συμπληρωμένα μόνο 228.

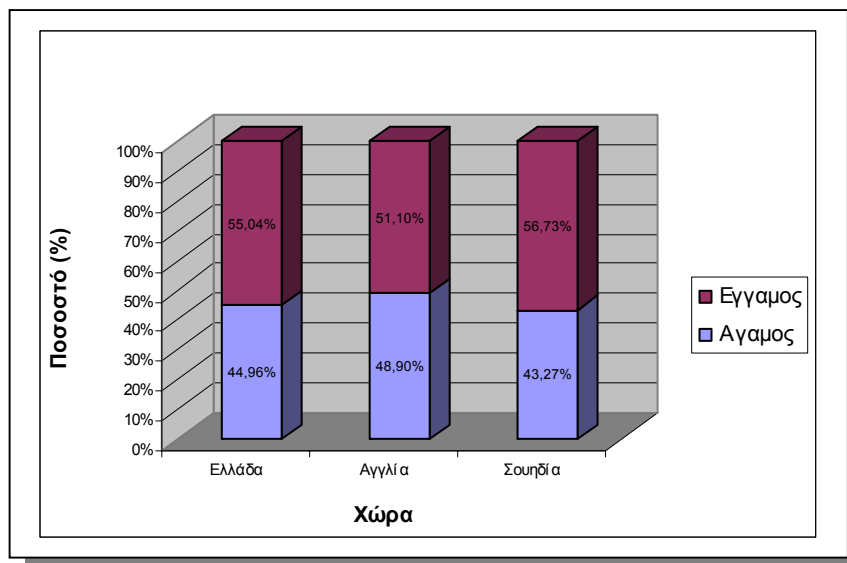
²⁹⁵ Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί η σημαντική βοήθεια που μας προσφέρθηκε απ' το ΕΔΙΑΜΜΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την επαφή μας και με άλλους Σουηδούς εκπαιδευτικούς



Γράφημα 5: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε, ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους (Αγροτική, Ημιαστική και Αστική περιοχή)



Γράφημα 6: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή των δύο φύλων στο δείγμα.

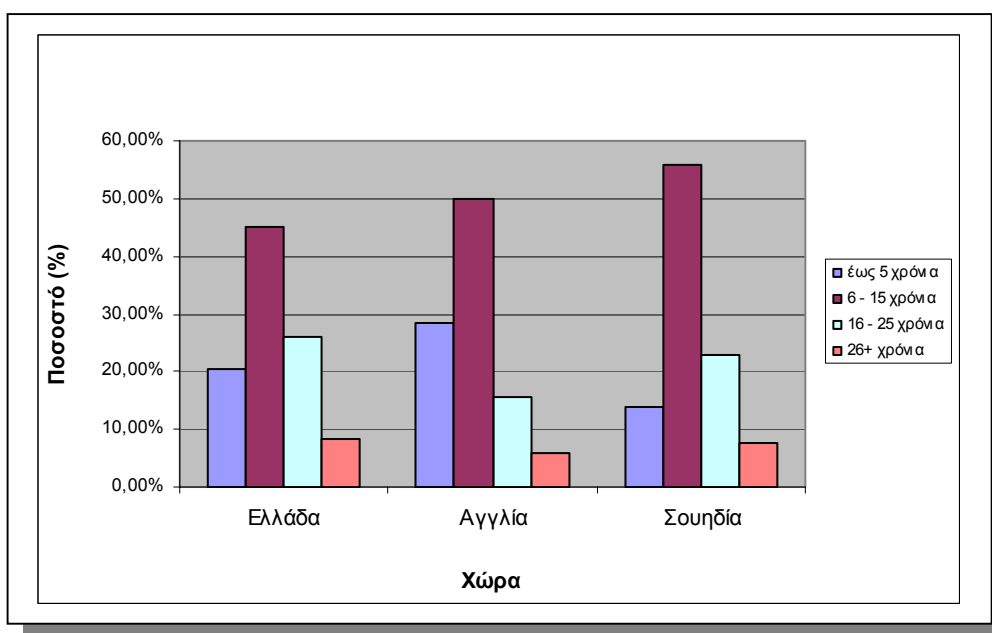


Γράφημα 7: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος – άγαμος), των συμμετεχόντων .

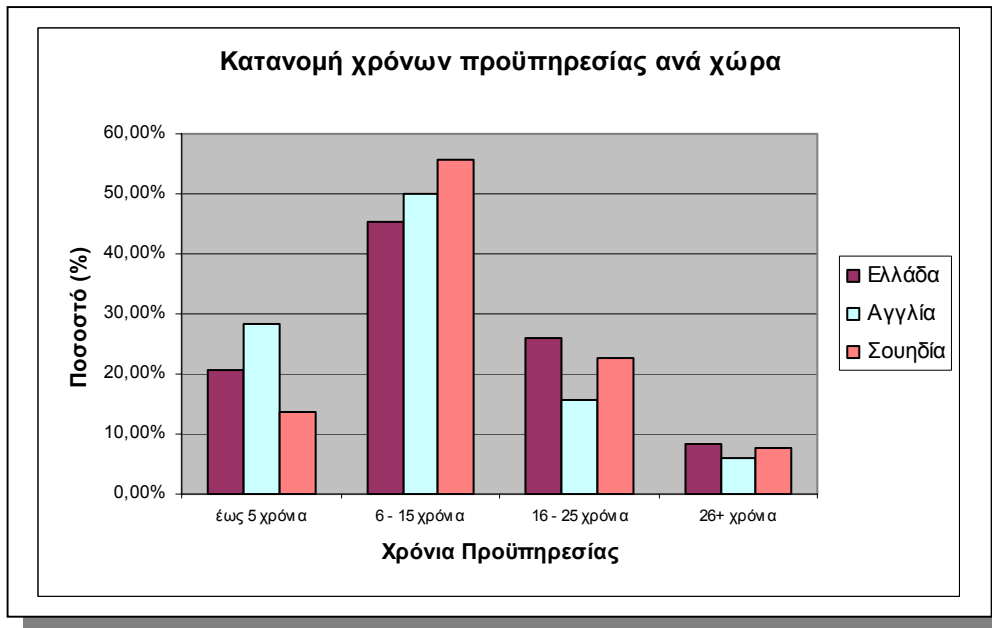
5.2 Περιγραφή του δείγματος

Σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS, προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 259 άνδρες (ποσοστό 40,66 %) και 376 γυναίκες (ποσοστό 59,34 %), ενώ 15 άτομα (ποσοστό 2,30 %) δε δήλωσαν το φύλο τους.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, 132 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,53%) δήλωσαν 1-5 έτη, 305 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (ποσοστό 49,76%) δήλωσαν 6-15 έτη, 16-25 έτη δήλωσαν 131 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,37%), ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 25 έτη υπηρεσίας ήταν 45 (ποσοστό 7,34%). Τέλος, 39 άτομα (ποσοστό 5,98%) δεν δήλωσαν τα χρόνια υπηρεσίας τους (γραφήματα 8, 9).

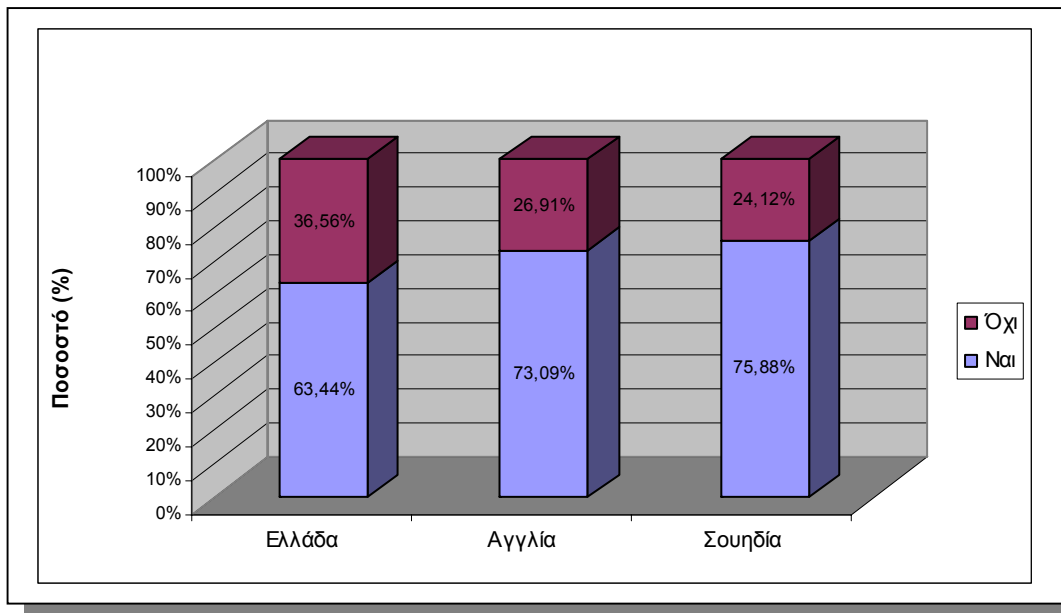


Γράφημα 8: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανά χώρα, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση τους σε ομάδες ετών προϋπηρεσίας..



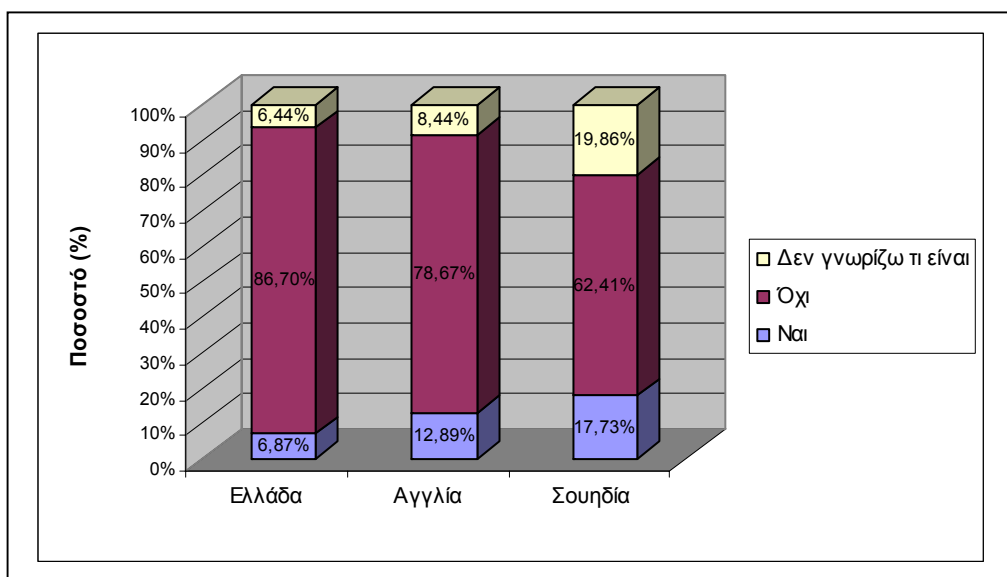
Γράφημα 9: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα συγκριτικά, σύμφωνα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Όσον αφορά στους τίτλους σπουδών 436 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 70,32 %) δήλωσαν ότι έχουν και άλλες σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Στην ίδια ερώτηση 32 άτομα (ποσοστό 4,91 %), δε θέλησαν να απαντήσουν. Από αυτούς ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσαν ότι έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, ακόμη περισσότεροι ότι έχουν συμμετάσχει σε κάποια μετεκπαίδευση ή και σε εξομοίωση του πτυχίου τους (για τον ελληνικό χώρο) και τέλος αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν και κάποιο άλλο πτυχίο σε αντικείμενο συναφές ή διαφορετικό από την εκπαίδευση, προγενέστερο ή μεταγενέστερο του παιδαγωγικού πτυχίου.



Γράφημα 10: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, σύμφωνα με τις διαφορετικές / συμπληρωματικές σπουδές που έχουν επιλέξει.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 70 (ποσοστό 11,69 %) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής και κινητικότητας, ενώ 467 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 77,96 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει ποτέ μέρος σε τέτοιο ή ανάλογο πρόγραμμα. Τέλος, 62 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,35 %) δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν περί τίνος πρόκειται. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 53 άτομα (ποσοστό 8,13%).



Γράφημα 11: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, σύμφωνα με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής.

5.3 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των ονοματικών και ποιοτικών μεταβλητών²⁹⁶, ενώ συνυφασμένες με τον τρόπο χειρισμού του εξεταζόμενου προβλήματος κατανεμήθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες²⁹⁷.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των ονοματικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών²⁹⁸.

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με περισσότερες από δυο κατηγορίες και μια ποιοτική (π.χ. «χώρα προέλευσης» και «βαθμός ικανοποίησης απ' το διδασκαλικό επάγγελμα»), εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal – Wallis, μια και πρόκειται για ποιοτικά στοιχεία με ζυγό αριθμό κατηγοριών. Στην περίπτωση μας χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης (ANOVA).

Ο όρος «ανεξάρτητη μεταβλητή» (independent variable) είναι μάλλον παραπλανητικός. Μελετώντας τη βιβλιογραφία απαντάται συχνά ο όρος «επεξηγηματική μεταβλητή». Για παράδειγμα, η μεταβλητή «Χώρα» χρησιμοποιείται ως επεξηγηματική στην περίπτωσή μας, γιατί κατά κάποιο τρόπο «εξηγεί» γιατί υπάρχουν διαφορές μεταξύ των βαθμολογιών που δίνουν οι δάσκαλοι σε μια συγκεκριμένη ερώτηση.

²⁹⁶ Όλα τα ερωτήματα που ήταν διατυπωμένα σε τετράβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα (αφού βέβαια προηγουμένως εξαιρέθηκε η 5^η και μη διαβαθμίσιμη κατηγορία απάντησης «δεν έχω γνώμη», σε όποιες περιπτώσεις συναντήθηκε) αντιμετωπίστηκαν ως ποιοτικές μεταβλητές.

²⁹⁷ Η ταξινόμηση των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες, μπορεί να κριθεί απολύτως αναγκαία τόσο σε επίπεδο εφαρμογής κάποιων στατιστικών κριτηρίων (t-test για ανεξάρτητα δείγματα, one-way Anova).

²⁹⁸ Βλ. σχετικά: Καραγιώργος, Δ., 2001, σσ. 358-371, Τσάντας, Χ., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ., 1999, 3, σσ.173-185, Goodwin, J., 1995, pp. 409-412, Grimm, L., 1993, pp. 429-447.

Ο όρος εξαρτημένη μεταβλητή (dependent variable) είναι πιο σωστός γιατί ουσιαστικά υποθέτουμε ότι αυτή η μεταβλητή (πχ. βαθμολογίες που δίνουν οι δάσκαλοι) εξαρτάται από κάποια άλλη που την λέμε ανεξάρτητη ή επεξηγηματική (πχ. την χώρα, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση κλπ.

Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, με τη βοήθεια του τεστ Bonferroni, επιτυγχάνουμε ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων, προκειμένου στις περιπτώσεις όπου το K-W έδωσε στατιστικά σημαντική διαφορά να διαπιστώσουμε τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά. Το τεστ Bonferroni, διαφέρει απ' τα πολλαπλά t-test γιατί αμβλύνει το πρόβλημα της αύξησης του σφάλματος τύπου I.

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα δεν είναι συνεχείς μεταβλητές, αλλά παίρνουν διακριτές τιμές και υπάρχει ιεράρχηση μεταξύ τους (είναι διατάξιμες κατηγορίες). Η προηγούμενη αυτή συνθήκη συνιστά μειονέκτημα για τη μέθοδο που χρησιμοποιούμε, ωστόσο επιλέχθηκε η χρήση της ANOVA για λόγους ευκολότερης ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Διαφορετική προσέγγιση θα αποτελούσε ένα αναλογικό λογαριθμικό μοντέλο (proportional odds model).

Οι έλεγχοι ανά ζεύγη των επιπέδων του υπό εξέταση παράγοντα γίνονται με την εφαρμογή του αντίστοιχου τεστ Bonferroni.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $\alpha = 5\%$

Μέρος τέταρτο

V. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ

1.0 Η Διερευνητική Συνέντευξη

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ανάλυση των συνεντεύξεων της προ πιλοτικής έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Στον πίνακα X, θα επιχειρηθεί μια συνολική επισκόπηση των βασικότερων αναφορών των υποκειμένων της έρευνας, όπως αυτές αναφέρθηκαν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Στην προ πιλοτική αυτή έρευνα, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, έλαβαν μέρος 30 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 10 από κάθε μια από τις υπό έρευνα χώρες.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με πολύ προσοχή έτσι ώστε να ληφθεί υπόψη ο μεγαλύτερος δυνατός βαθμός αντιπροσωπευτικότητας, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη σπουδών, ο τόπος κατοικίας και εργασίας, κτλ. Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι απ' την πλευρά της Ελλάδας θα αναφέρονται στο εξής, με τον κωδικό E1 έως E10, της Αγγλίας A1 έως A10 και της Σουηδίας Σ1 έως Σ10.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ημιδομημένης συνέντευξης, ήταν είτε μέσω της προσωπικής μας επαφής και επικοινωνίας με τα υποκείμενα της έρευνας, είτε με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας (video conference), να διεισδύσουμε σε βάθος και να εξασφαλίσουμε μεγαλύτερη ακρίβεια πληροφοριών, οι οποίες θα χρησιμεύσουν αργότερα στην καλύτερη διατύπωση των ερωτημάτων της επόμενης φάσης (τελική συνέντευξη). Απώτερος σκοπός μας δεν είναι άλλος παρά η τελική στάθμιση του ερωτηματολογίου έτσι ώστε να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε στάσεις και αξίες, αλλά και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών απ' τις τρεις χώρες. Οι ερωτήσεις που θα απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο θα προκύψουν σε μεγάλο βαθμό απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στις δύο προηγούμενες φάσεις της έρευνας μας (διερευνητική και τελική έρευνα).

Κατά την διαδικασία των συνεντεύξεων, τα υποκείμενα της έρευνας έπρεπε είτε να συμπληρώσουν γραπτά είτε να απαντήσουν προφορικά σε μερικές απλές ερωτήσεις που βοηθούσαν στην δημιουργία του προφίλ τους, έτσι ώστε να είναι δυνατή αργότερα η σωστή κατηγοριοποίηση αλλά και να επιτευχθεί σωστή επιλογή του προς έρευνα δείγματος. Στη συνέχεια ακολούθησε μια ανοιχτού τύπου συζήτηση

όπου το υποκείμενο της έρευνας είχε την ευχέρεια, με δική μας καθοδήγηση να αναπτύξει βασικούς τομείς της καθημερινής σχολικής διαδικασίας, ζητήματα που τον αφορούν κ.α. Πιο συγκεκριμένα τα θέματα γύρω απ' τα οποία κινήθηκαν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων και συνεπώς οι απαντήσεις των περισσότερων υποκειμένων της έρευνας μας αφορούν κυρίως τις εξής πέντε κατηγορίες:

- ο Εκπαίδευση / επιμόρφωση,
- ο Κοινωνικός περίγυρος,
- ο Προγράμματα και μέσα διδασκαλίας,
- ο Λειτουργία εκπαιδευτικού συστήματος και διοίκηση και
- ο Υλικοτεχνική υποδομή

Πριν ασχοληθούμε με την ανάλυση των διαφοροποιήσεων ανά άξονα, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε ορισμένα απ' τα στοιχεία εκείνα που δημιουργούν το προφίλ των εκπαιδευτικών της διερευνητικής συνέντευξης. Τέτοια στοιχεία αποτελούν τα χρόνια προϋπηρεσίας, η συμμετοχή σε επιμορφώσεις και μετεκπαιδεύσεις σε μεταπτυχιακά προγράμματα και σε προγράμματα κινητικότητας.

Στον πίνακα χ που ακολουθεί, μπορεί κανείς να δει με μια σύντομη ματιά τα χρόνια προϋπηρεσίας των υποκειμένων του δείγματος μας. Κατά την διάρκεια της αρχικής αυτής συνέντευξης, έγινε προσπάθεια να επιλεγούν δάσκαλοι και από τις τέσσερις κατηγορίες που αφορούσαν τα χρόνια προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, δύο απ' τους έλληνες δασκάλους που ρωτήθηκαν είχαν έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας, τρεις απ' αυτούς είχαν 5 έως 10, ενώ άλλοι τρεις είχαν 10 έως 20 και τέλος 2 εκπαιδευτικοί είχαν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας.

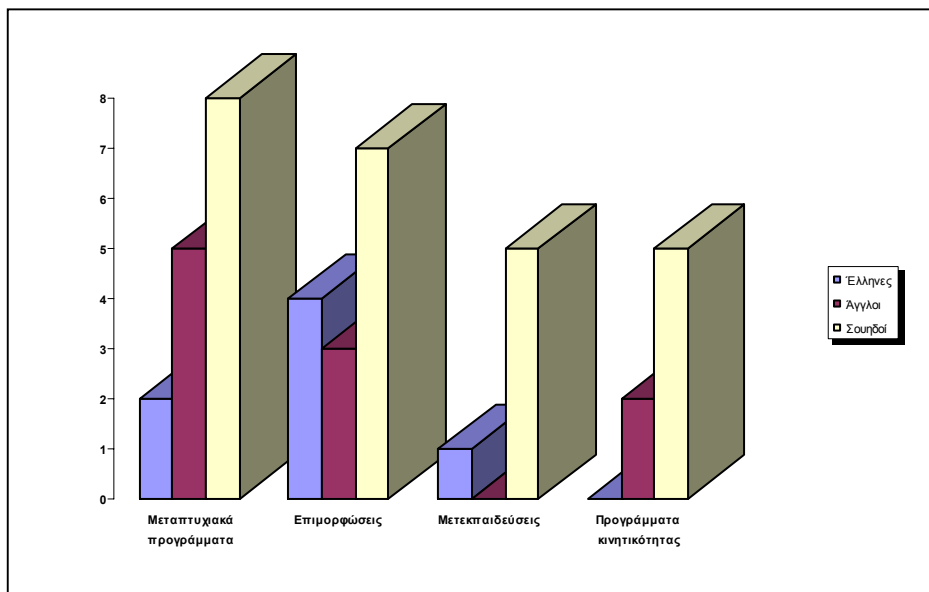
Πίνακας 4: - Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών του δείγματος

Υπηρεσία	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
Δείγμα				
Έλληνες	2	3	3	2
Άγγλοι	3	3	2	2
Σουηδοί	2	3	3	2

Παρόμοια είναι και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών απ' τις δύο άλλες χώρες. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα έλαβαν μέρος 3 εκπαιδευτικοί απ' την Αγγλία και 2

απ' την Σουηδία με έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας, από 3 και για τις δύο χώρες με 5 έως 10 χρόνια, ενώ στην κατηγορία των 10 έως 20 χρόνων έλαβαν μέρος στην συνέντευξη 2 εκπαιδευτικοί απ' την Αγγλία και 3 απ' την Σουηδία. Τέλος, στην κατηγορία των περισσότερων των είκοσι χρόνων προϋπηρεσίας, υπάρχουν οι απαντήσεις 2 εκπαιδευτικών από κάθε μια απ' τις 2 αυτές χώρες.

Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να πει κανείς ότι έχει η συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας μας σε μεταπτυχιακά και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα και μετεκπαιδύσεις, όπως επίσης και σε προγράμματα κινητικότητας εντός της χώρας τους ή έξω απ' τα σύνορα της. Όπως φαίνεται παραστατικότερα απ' το γράφημα 12 που ακολουθεί, σε μεταπτυχιακά προγράμματα συμμετείχαν 2 από τους Έλληνες, 5 απ' τους Άγγλους και 8 απ' τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς του δείγματος που μελετήσαμε. Σχεδόν ανάλογη είναι και η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, με τους Έλληνες στην περίπτωση αυτή να έχουν 4 συμμετοχές έναντι των Άγγλων με 3, ενώ οι Σουηδοί έχουν 7 συμμετοχές, σχεδόν διπλάσιες απ' τις άλλες δύο χώρες. Στον τομέα των μετεκπαιδύσεων βρίσκουμε έναν Έλληνα, κανένα Άγγλο και 5 Σουηδούς.



Γράφημα 12: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, συγκριτικά ανά χώρα, σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα, σε επιμορφώσεις, σε μετεκπαιδεύσεις και σε προγράμματα κινητικότητας.

Τέλος, όσον αφορά τη συμμετοχή σε προγράμματα κινητικότητας εντός της χώρας τους ή έξω από τα σύνορα της, παρατηρούμε ότι απ' την πλευρά της Ελλάδας δεν υπήρχαν συμμετοχές, ενώ 2 απ' τους Άγγλους και 5 απ' τους Σουηδούς δασκάλους που συζητήσαμε έχουν λάβει μέρος σε εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας.

1.1 Μόρφωση, Εκπαίδευση, Επιμόρφωση

Ένας απ' τους σημαντικότερους άξονες στους οποίους αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας αφορά στην Μόρφωση, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση. Στην κατεύθυνση αυτή έγιναν διάφορες επισημάνσεις και αναφορές οι οποίες έγινε προσπάθεια να συνοψιστούν και να παρουσιαστούν με τη μορφή πινάκων και γραφημάτων. Στους πίνακες²⁹⁹ αυτούς που παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας, μπορεί κανείς εύκολα να διακρίνει τις απαντήσεις των

²⁹⁹ Όπως προαναφέρθηκε περισσότερα και λεπτομερέστερα στοιχεία για τις απαντήσεις των δασκάλων και απ' τις τρεις χώρες, παρατίθενται στους πίνακες 1.0 έως 1.3 του Παραρτήματος Α.

υποκειμένων της έρευνας μας όπως αυτές οργανώθηκαν σε λέξεις κλειδιά και κατηγοριοποιήθηκαν. Οι λέξεις κλειδιά με τις οποίες θα μπορούσε κανείς να συνοψίσει τις απαντήσεις των περισσότερων υποκειμένων, στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό είναι οι εξής;

- ο Η ελλιπής βασική εκπαίδευση,
- ο Η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση,
- ο Η έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση και
- ο Η ανεπαρκής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις επιμέρους διαφοροποιήσεις θα μπορούσε κανείς να πει πως 7 στους 10 Έλληνες και άλλοι τόσοι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν σε ελλιπή βασική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Σουηδών συναδέλφων τους είναι μόλις 3 στους 10. Όσον αφορά τις ευκαιρίες για επιμόρφωση, που ήταν άλλο ένα απ' τα ζητήματα που προέκυψαν απ' τις συζητήσεις μας, 6 στους 10 Έλληνες θεωρούν ότι αυτές είναι λιγοστές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Άγγλων και των Σουηδών φθάνει τους 4 στους 10. Ως προς την τρίτη διαφοροποίηση του γενικότερου άξονα που αφορά την έλλειψη του χρόνου για επιμόρφωση, 8 στους 10 Έλληνες θεωρούν ότι είναι ένα σημαντικότατο ζήτημα, ενώ και οι 10 στους 10 Άγγλους συμφωνούν με την προηγούμενη άποψη, σε αντίθεση με τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς όπου μόνο οι μισοί θεωρούν ότι ο χρόνος τους δεν επαρκεί για να επιμορφωθούν περαιτέρω. Τέλος, 8 στους 10 Έλληνες, 6 στους 10 Άγγλους και μόνο 5 απ' τους 10 Σουηδούς, θεωρούν ότι παράλα τα προβλήματα οι ευκαιρίες που δίνονται, αλλά και ο τρόπος λειτουργίας του συστήματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι τελικά ανεπαρκής³⁰⁰.

³⁰⁰ Σύμφωνα με την άποψη του Α. Καζαμιά στο 5^ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: προβλήματα και προοπτικές», οι σημαντικότερες αδυναμίες της ελληνικής εκπαίδευσης είναι:

- ο το σχολικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο του που παραμένουν αρκετά παραδοσιακά με έντονο ακαδημαϊκό, εγκυκλοπαιδικό και γλωσσοκεντρικό προσανατολισμό,
- ο την περιορισμένη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή,
- ο την περιορισμένη διδασκαλία ξένων γλωσσών,
- ο τα αυταρχικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, την αυταρχική νοοτροπία, τις τάσεις κηδεμονίας και τον κομματισμό και
- ο το αναποτελεσματικό θεσμικό πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας του ελληνικού συστήματος.

Απ' τις τέσσερις προηγούμενες διαφοροποιήσεις, προκύπτει ίσως το συμπέρασμα ότι περισσότεροι Έλληνες και Άγγλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βασική εκπαίδευση που προσφέρεται στα πανεπιστήμια των χωρών τους είναι γενικά ελλιπής, ενώ πάλι πρώτοι οι Έλληνες βρίσκουν πολλές ελλείψεις και στην επιμόρφωση που παρέχεται. Τελευταίοι οι Σουηδοί δάσκαλοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν βασικές ελλείψεις στο σύστημα βασικής κατάρτισης, ενώ μόλις οι μισοί απ' αυτούς βρίσκουν ανεπαρκές το σύστημα επιμόρφωσης – μετεκπαίδευσης. Σημαντική στο σημείο αυτό είναι η στάση όλων των Άγγλων εκπαιδευτικών που παρατηρούν στο σύνολο τους πως ο χρόνος δεν επαρκεί για περαιτέρω επιμόρφωση.

1.2 Κοινωνικός περίγυρος

Η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται ότι ενδιαφέρεται για τον κοινωνικό περίγυρο σε σχέση με το πρόσωπο αλλά και το επάγγελμα τους. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βρίσκονται τελευταίοι στον πίνακα των σχετικών αναφορών, με τους Άγγλους συναδέλφους τους να βρίσκονται στην πρώτη θέση και τους Σουηδούς λίγο πιο πάνω απ' τους Έλληνες.

Πιο συγκεκριμένα, αν προσπαθήσουμε να οργανώσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα της συνέντευξης σε σχέση με την ευρύτερη θεματική την οποία ονομάσαμε «Κοινωνικός περίγυρος», είναι δυνατό να εντοπίσουμε μια σειρά από παραμέτρους – λέξεις κλειδιά, μέσα απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες με σκοπό την καλύτερη οργάνωση και αποκωδικοποίηση των απαντήσεων.³⁰¹ Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για:

- ο Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπαιδευτικού,
- ο Υποτίμηση του έργου του σχολείου,
- ο Υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας,

Με τις παραπάνω αναφορές ο Α. Καζαμίας, επιχειρεί να καταδείξει τις ελλείψεις και την αναποτελεσματικότητα του ελληνικού θεσμικού πλαισίου, που αδυνατεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της Νέας Ευρώπης και να σταθεί ανταγωνιστικά στην ευρωπαϊκή κοινότητα που οδεύει προς εκσυγχρονισμό. Στο Καζαμίας, Α., Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: προβλήματα και προοπτικές, στο Κοσμόπουλος, Α., Υφαντής, Α., Πετρουλάκης, Ν., (επιμ.), Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη, 5^ο Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, σελ. 33

³⁰¹ Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον κοινωνικό περίγυρο, παρουσιάζονται αναλυτικότερα, ανά χώρα και σε σχέση με τις πέντε υποκατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, στους πίνακες 2.0 έως 2.2, του παραρτήματος Α.

- ο Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών και
- ο Συχνή ανάθεση εξωσχολικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς.

Αναφερόμενοι στην πρώτη επιμέρους διαφοροποίηση, στην ύπαρξη δηλαδή «μειωμένου κοινωνικού κύρους», εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, βλέπουμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στις τρεις χώρες κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα. Έτσι, 5 στους 10 Έλληνες, 7 στους 10 Άγγλους και 6 στους 10 Σουηδούς εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι ένα απ' τα σημαντικότερα προβλήματα που δοκιμάζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το μειωμένο κύρος του σε σχέση ειδικότερα με άλλα επαγγέλματα. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Thomas απ' το Ηνωμένο Βασίλειο που είπε: «Πολλές φορές οι γονείς, αλλά και οι συνάδελφοι μεγαλύτερων βαθμίδων μας αντιμετωπίζουν υποτιμητικά θεωρώντας ότι λόγω της ηλικίας των μαθητών που διδάσκουμε, είναι και κατώτερης ποιότητας οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχουμε. Μπορεί να μην διδάσκουμε ανώτερα μαθηματικά και φυσική, όμως ο ρόλος μας είναι εξίσου δύσκολος μια και καλούμαστε να εντάξουμε απ' το μηδέν, τους μικρούς μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τους μάθουμε να μαθαίνουν και να τους κοινωνικοποιήσουμε ...»³⁰².

Η άποψη αυτή, καλύπτει εν μέρει τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το θέμα αυτό και είναι σε μεγάλο βαθμό αντικρουόμενες. Την αντίθετη άποψη εκφράζει η θέση που θέλει τους γονείς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην παραδοσιακή σχολική μόρφωση, σε σχέση με την ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια και τη διαμόρφωση των σχέσεων που διέπουν την κοινωνία.

Ανάλογες είναι και οι απαντήσεις που δόθηκαν σε σχέση με μια άλλη συναφή διαφοροποίηση που αφορά την υποτίμηση του έργου του σχολείου. Στην παράμετρο αυτή υπήρξε ταύτιση απόψεων και ποσοστών στους εκπαιδευτικούς και των τριών χωρών. Πιο συγκεκριμένα 6 στους δέκα εκπαιδευτικούς από κάθε μια απ' τις τρεις

³⁰² Σύμφωνα και με τις μαρτυρίες των δασκάλων που προκύπτουν απ' την έρευνα της Γώγου – Κρητικού(1994, σελ 193), «μια μερίδα γονιών (κοινωνικά και πολιτιστικά) προνομιούχων επιδρούν έντεχνα πάνω στο σχολείο, αλλά επίσης και στον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού: Ασκούν πίεση με σκοπό να επιβάλλουν το δικό τους σύστημα αξιών, καθώς και τις δικές τους πρακτικές». Επίσης σύμφωνα με την άποψη ενός άλλου εκπαιδευτικού, «οι μορφωμένοι γονείς μας ρωτάνε, δείχνουν ενδιαφέρον, αλλά μας κάνουν κακοπροαίρετη κριτική. Θεωρούν ότι η δική τους άποψη υπερτερεί της άποψης τους δασκάλου και έρχονται να τον διορθώσουν στο έργο του».

χώρες μίλησαν για υποβάθμιση – υποτίμηση του διδακτικού, κοινωνικοποιητικού έργου του σχολείου. « οι γονείς που προέρχονται κυρίως απ’ τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα υποτιμούν συχνά το ρόλο του σχολείου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Βασικό και πρωταρχικό τους μέλημα είναι η ενασχόληση με πράγματα που είναι επικερδή και σε αυτή την κατεύθυνση θέλουν να στρέψουν και τα παιδιά τους», μας είπε η Shara απ’ την Σουηδία, άποψη που ασπάστηκε σε κάποιο βαθμό η Denis απ’ το Liverpool, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «μοιάζει να μην καταλαβαίνουν πολλοί γονείς την ανάγκη για ουσιαστική ψυχική και διανοητική άνοδο που έχουν τα παιδιά τους και είναι δυνατόν να καλυφθεί μέσω του σχολείου και της δια βίου μόρφωσης και επιμόρφωσης». Στο σημείο αυτό συνοψίζοντας τις διαφορετικές απόψεις που επικρατούν, μπορούμε συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι ακόμη και στα ίδια κοινωνικά στρώματα οι τάσεις φαίνεται να ποικίλουν. Σε άλλες περιπτώσεις μιλάμε για γονείς προερχόμενους από κατώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι είτε αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε εκτιμούν το *minimum* της προσφορά τους, αδυνατώντας να κατανοήσουν το βαθύτερο χαρακτήρα και το έργο του. Ενώ όταν πρόκειται για γονείς που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκεί οι σχέσεις είναι κάποιες φορές δυσκολότερες λόγω της τάσης τους για επίδειξη των γνώσεων τους και της αυθεντίας τους, ενώ κάποιες άλλες φορές βοηθούν ιδιαίτερα τη μαθησιακή διαδικασία, ζητούν τη συνεργασία, εκφράζουν προβληματισμούς και γενικά, κάποιος απ’ αυτούς, μοιάζει να καταλαβαίνουν ‘‘πο εύκολα’’³⁰³.

Όσον αφορά την τρίτη επιμέρους διάκριση που αφορά τις υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας, υπήρξε μια ταύτιση των Άγγλων και των Σουηδών εκπαιδευτικών που σε ποσοστό 6 στους 10, απάντησαν ότι η κοινωνία αξιώνει υπερβολικά πράγματα απ’ το σχολείο με αποτέλεσμα να «φορτώνει» με περισσότερο άγχος τον εκπαιδευτικό που νιώθει πλέον ανήμπορος να αντεπεξέλθει συχνά στις προκλήσεις. Στο σημείο αυτό οι Έλληνες έδειξαν να ταυτίζονται σε ποσοστό 4 στους 10. (όλες οι κοινωνικές ομάδες περιμένουν απ’ το σχολείο να αντιμετωπίσει

³⁰³ Τα μεγαλύτερα προβλήματα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας μας, αλλά και σε σχέση με την δική μας εμπειρία, προέρχονται απ’ τους γονείς που ασκούν ελεύθερο επάγγελμα. Οι γονείς αυτοί, για διάφορους λόγους, που αφορούν είτε στην έλλειψη χρόνου, είτε στον τρόπο εργασίας τους που όταν, συχνά, είναι επικερδής μοιάζει με πανάκεια για όλα τα ζητήματα, δημιουργούν πολλά προβλήματα στις σχέσεις τους με το σχολείο, ενώ δεν ασκούν έλεγχο και

μακροπρόθεσμα τα δυσεπίλυτα καθημερινά προβλήματα και να υποκαταστήσει την οικογένεια και την κοινωνία...) μας είπε ο Θανάσης απ' τη Δράμα. (η κοινωνία μας θεωρεί το σχολείο υπεύθυνο για την αύξηση του ποσοστού της εγκληματικότητας, της ανεργίας, της χρήσης των ναρκωτικών, κ.τ.λ. Δεν αποποιούμαστε τις ευθύνες μας, όμως δεν ορίζουμε μόνο εμείς το σύστημα... Ποια είναι η θέση αλήθεια της οικογένειας;» μας είπε ο Michael απ' το Μάντσεστερ.

Άλλος ένας παράγοντας που βρίσκει τους Άγγλους και τους Σουηδούς να συμφωνούν με απαντήσεις 7 στους 10, ενώ στο αντίστοιχο ερώτημα οι Έλληνες δάσκαλοι ακολουθούν με τάση 6 στους 10 είναι σε σχέση με τις αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών. Φαίνεται ότι το σχολείο μας λέει Jan απ' τη Σουηδία «δεν είναι ικανό να οχυρωθεί απέναντι στις αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας, ενώ δείχνει ακόμη πιο ανίσχυρο να «περάσει» θετικά μηνύματα στους μικρούς μαθητές. Έτσι η κοινωνία μπαίνει και αλλοιώνει το σχολικό περιβάλλον».

Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα που απασχόλησε τη συζήτηση μας σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο, ήταν η συχνή ανάθεση εξωσχολικών δραστηριοτήτων στους δασκάλους, με αποτέλεσμα την μείωση του ελεύθερου χρόνου τους, εις βάρος της προσωπικής τους ζωής, αλλά και της καθημερινής προετοιμασίας για το σχολείο. Έτσι, 6 στους 10 Έλληνες, 5 στους 10 Σουηδούς και σχεδόν η πλειοψηφία των Άγγλων δασκάλων, 9 στους 10, μίλησαν για συχνή ανάθεση εξωσχολικών καθηκόντων που δυσχεραίνει την διδακτική τους πράξη και τους προσδίδει συχνά άγχος³⁰⁴.

1.3 Προγράμματα και μέσα διδασκαλίας

Μια άλλη γενική κατηγορία ερωτήσεων στην οποία αναφέρθηκαν περισσότερο ή λιγότερο όλοι οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτή που αφορά στα Προγράμματα και τα Μέσα Διδασκαλίας. Τα σημαντικότερα σημεία της κατηγορίας

κριτική στα παιδιά τους, στις περισσότερες περιπτώσεις. Όλα τους τα επιχειρήματα στην περίπτωση αυτή συνοψίζονται στη φράση «δεν έχω χρόνο».

³⁰⁴ Kyriacou, C., Sources of stress among British teachers, The contribution of job factors and personality factors. In Cooper, C. and Marshall, J. (eds.), White Collar and Professional Stress, Trends in Theory and Research, Academic Press, NY 1980, pp. 113-128.

αυτής στα οποία θα μπορούσαμε να ομαδοποιήσουμε τις επιμέρους απαντήσεις των υποκειμένων σε κάθε μια απ' τις τρεις υπό έρευνα χώρες, είναι τα παρακάτω³⁰⁵:

- ο Το συντηρητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα,
- ο Ο λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα,
- ο Τα περιορισμένα Οπτικοακουστικά Μέσα διδασκαλίας,
- ο Τα ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς,
- ο Τα ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές και
- ο Η πληθώρα της ύλης.

Πιο συγκεκριμένα, 6 στους 10 Έλληνες δασκάλους και 5 στους 10 Άγγλους, αναφέρθηκαν στην ύπαρξη συντηρητικού Αναλυτικού προγράμματος που αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απ' την πλευρά των Σουηδών εκπαιδευτικών ένας μόνο θεώρησε το Α.Π της χώρας του συντηρητικό.

Ένας άλλος σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας είναι ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα. Απ' τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, μόλις 3 στους 10 που ερωτήθηκαν θεώρησαν ότι ο χρόνος που αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα δεν είναι επαρκής, ενώ οι αντίστοιχοι συνάδελφοι απ' την Αγγλία συμφώνησαν σε ποσοστό 6 στους 10, και οι Σουηδοί ομόλογοι τους συμφώνησαν σε ποσοστό τέσσερις στους δέκα.

Σημαντικές ήταν οι παρατηρήσεις των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών και σε σχέση με τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας που διατίθενται στα σχολεία και συχνά δεν επαρκούν. Σύμφωνα με την άποψη αυτή ήταν 3 στους 10 Έλληνες και Σουηδοί και 4 στους 10 Άγγλους εκπαιδευτικούς

Μια διαφορετική παράμετρος που προέκυψε απ' τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους των τριών χωρών, αφορά την πιθανή ακαταλληλότητα των διδακτικών βιβλίων που σε κάποιες απ' τις χώρες προσφέρονται³⁰⁶ και σε κάποιες άλλες προτείνονται και αφορούν συνήθως τους μαθητές και συχνά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τη διαφοροποίηση αυτή θα την δούμε ξεχωριστά όσον αφορά τους μαθητές αφενός και τους εκπαιδευτικούς αφετέρου, προσπαθώντας να αναλύσουμε

³⁰⁵ Περισσότερες λεπτομέρειες και μια πιο ομαδοποιημένη παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα Προγράμματα και τα Μέσα διδασκαλίας, καθώς και τις υποκατηγορίες που αυτά αναφέρονται, μπορεί κανείς να δει στους πίνακες 3.0 έως 3.2, του παραρτήματος Α.

όσον το δυνατόν λεπτομερέστερα και να καλύψουμε όλες τις πιθανές πτυχές αυτής της παραμέτρου, όπως αυτή σχολιάστηκε απ' τους δασκάλους των τριών χωρών. Όσον αφορά τα βιβλία που δίνονται και αφορούν τους εκπαιδευτικούς, παρατηρούμε μια ταύτιση στις απόψεις των Ελλήνων και των Σουηδών εκπαιδευτικών, μόλις 3 στους 10 θεωρούν τα βιβλία ακατάλληλα και ξεπερασμένα, ενώ αντίθετα οι Άγγλοι δάσκαλοι σε μεγαλύτερο ποσοστό, 7 στους 10, εκφράζουν αντιρρήσεις για την καταλληλότητα των βοηθημάτων που αφορούν τον εκπαιδευτικό. Αντίθετη όσον αφορά τα βιβλία των μαθητών είναι η στάση των Ελλήνων δασκάλων, μια και 6 στους 10 πιστεύουν ότι τα βιβλία που δίνονται στους μαθητές είναι «συχνά ξεπερασμένα και εν γένει ακατάλληλα», όπως μας είπε χαρακτηριστικά ο Θωμάς απ' την Πάτρα. Αντίθετα οι Άγγλοι δάσκαλοι βρίσκουν στην πλειοψηφία τους κατάλληλα τα βιβλία που προτείνονται, (μόλις τρεις στους 10 θεωρούν ότι είναι ακατάλληλα), άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Σουηδοί δάσκαλοι, εκ των οποίων μόλις 2 στους 10 κρίνουν τα σχολικά βιβλία και εγχειρίδια ως εν γένει ακατάλληλα.

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τους προηγούμενους σε πολλά σημεία, αφορά την πληθώρα της διδακτέας ύλης. Απ' τους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι 4 στους 10, υποστήριξαν πως η διδακτέα ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη. Αντίθετα τα αποτελέσματα απ' τις συνεντεύξεις των Άγγλων εκπαιδευτικών φαίνονται στη διαφοροποίηση αυτή να' ναι πιο απόλυτα. Εννέα στους δέκα δασκάλους πιστεύουν πως η ύλη είναι υπερβολική για τα παιδιά των ηλικιών αυτών. «Η υπερβολική ελευθερία στην επιλογή βιβλίων αλλά και στρατηγικής της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την ανταγωνιστικότητα του συστήματος και τις συχνές εκθέσεις – κρίσεις για τα σχολεία, οδηγούν τους διευθυντές συχνά να "φορτώνουν" το ημερήσιο πρόγραμμα αποσκοπώντας με τον τρόπο αυτό να πείσουν τους διάφορους φορείς για τη καλή δουλειά που γίνεται στο σχολείο, αδιαφορώντας για τα πραγματικά αποτελέσματα που συχνά απέχουν κατά πολύ των προσδοκιών», μας είπε η Kate, δασκάλα απ' το Bristol. Αντίθετα, οι Σουηδοί δάσκαλοι φαίνονται να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη των Ελλήνων συναδέλφων τους μια και 4 στους 10, μόλις κρίνουν την ύλη ως υπερβολική.

Στον άξονα προγράμματα και μέσα διδασκαλίας, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες των διαφοροποιήσεων υπάρχει μια κοινή τάση των εκπαιδευτικών απ'

³⁰⁶ Αφορά συνήθως τις χώρες που η εκπαίδευση έχει χαρακτήρα δημόσιας δωρεάν προσφερόμενης παιδείας.

την Ελλάδα και την Σουηδία, που όμως συχνά, δεν βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις των Άγγλων συναδέλφων τους. Συχνά, το ελεύθερο αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με το ανταγωνιστικό σύστημα βαθμολόγησης και κρίσης των σχολικών μονάδων, δημιουργεί στον αγγλικό χώρο εντάσεις και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε κρίσεις απογοήτευσης απόρριψης του συστήματος ολόκληρου. Πολλές είναι πλέον οι έρευνες που μιλούν για το “teacher burnout syndrome”, που εμφανίζεται στους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και με ιδιαίτερη έμφαση στους Άγγλους δασκάλους.³⁰⁷

1.4 Δομές και λειτουργίες της διοίκησης

Ανάλογη με τους προηγούμενους άξονες είναι και η εικόνα που αποτυπώνεται απ’ τις συνεντεύξεις, όσον αφορά τις δομές και τις λειτουργίες της διοίκησης.³⁰⁸

Με τον ίδιο τρόπο που αναλύθηκαν οι προηγούμενες μεγάλες θεματικές κατηγορίες σε άλλες μικρότερες, θα επιχειρήσουμε στο σημείο αυτό να αποτυπώσουμε τις λέξεις – κλειδιά που προέκυψαν απ’ τις απαντήσεις των ερωτώμενων όσον αφορά στις Δομές και τις Λειτουργίες της Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οργανωθούν στις ακόλουθες τρεις υποκατηγορίες:

- ο Στις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
- ο Την έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή και
- ο Στις συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία.

Αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν απ’ τους δασκάλους σε σχέση με τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, διαπιστώνουμε ότι 7 στους 10 Έλληνες και άλλοι τόσοι Άγγλοι, θεώρησαν ότι οι μεταρρυθμίσεις που λαμβάνουν χώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο αυτών χωρών είναι αρκετά συχνές, σε βαθμό που δεν προλαβαίνουν να αφομοιωθούν και να αποδώσουν καρπούς. Όπως μας είπε η Ιωάννα απ’ την Σπάρτη, «οι μεταρρυθμίσεις στον ελληνικό χώρο δε συμβαδίζουν με την ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή, ούτε αποτελούν καρπούς ώριμης σκέψης και

³⁰⁷ Στο “teacher burnout syndrome” θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στη συνέχεια της έρευνας μας.

³⁰⁸ Στο παράρτημα Α και πιο συγκεκριμένα στους πίνακες 4.0 έως 4.2, μπορεί κανείς να διαπιστώσει, με τρόπο παραστατικό, με λεπτομέρεια τις απαντήσεις που δόθηκαν απ’ το καθένα απ’ τα δείγματα της έρευνας μας.

προγραμματισμού. Δυστυχώς ταυτίζονται με την αλλαγή των κυβερνήσεων ή ακόμη και των αρμοδίων υπουργών»³⁰⁹. Αντίθετα, μόνο 3 στους 10 Σουηδούς εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν ως συχνές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, ενώ στην πλειοψηφία τους, αντίθετα απ' τους συναδέλφους τους των δύο άλλων χωρών, πιστεύουν όπως μας είπε χαρακτηριστικά η Elka απ' την Umea, ότι «είναι απαραίτητες οι συνεχείς αλλαγές και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, μια και το σχολείο πρέπει να οσφραίνεται τις αλλαγές τις κοινωνίας και να τις ενσωματώνει».

Τέλος, μια σημαντική παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τους Άγγλους δασκάλους (7 στους 10), λιγότερο τους Σουηδούς (5 στους 10) και ακόμη λιγότερο τους Έλληνες (3 στους 10), αφορά το ζήτημα των συχνών υποχρεωτικών μετακινήσεων από σχολείο σε σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί βρήκαν θετικά στοιχεία στην δυνατότητα που δίνεται μέσω των μετακινήσεων αυτών για ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, για την ευκαιρία γνωριμίας με άλλους συναδέλφους και τις μεθόδους που πιθανότατα αυτοί εφαρμόζουν και συχνά δεν γίνονται γνωστές πέραν του χώρου του συγκεκριμένου σχολείου που διδάσκουν. Σε σχέση με τις αρνητικές συνέπειες των μετακινήσεων αυτών μίλησαν κυρίως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που εμφανίστηκαν να πιέζονται απ' την υποχρέωση που προκύπτει απ' το κράτος, σύμφωνα με την οποία σχεδόν όλοι πρέπει να υπηρετήσουν την εκπαίδευση σε περιοχές δυσπρόσιτες και συχνά ακριτικές για ένα μικρό χρονικό διάστημα, προκειμένου να μπορέσουν στην συνέχεια να μετακινηθούν σε ένα σχολείο της επιλογής τους. Η απομάκρυνση αυτή σε σχέση με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, αλλά και την οικονομική επιβάρυνση που συχνά συνεπάγεται προκαλεί παροδικά αρνητισμό απέναντι στο επάγγελμα τους.

³⁰⁹ Μπουζάκης Σ., 1999, σελ 12 και Καζαμίας Α., Η κατάρα του Σίσυφου : Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, Αθήνα 2005

1.5 Υλικοτεχνική υποδομή

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που φαίνεται ότι απασχολεί περισσότερο τους Έλληνες συναδέλφους σε αντίθεση με τους Άγγλους και ακόμη λιγότερο τους Σουηδούς, είναι το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής³¹⁰, που λόγω της έλλειψης της σε πολλές περιπτώσεις, ειδικότερα στον Ελληνικό χώρο μοιάζει να είναι ανασταλτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν αυτό φαντάζει υπερβολικό, τότε θα μπορούσε να πει κανείς ότι κάπως έτσι έχει εντυπωθεί και αναπαρίσταται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι στους συναδέλφους των τριών άλλων χωρών³¹¹.

Σε σχέση με το ζήτημα αυτό οι δάσκαλοι των τριών χωρών αναφέρθηκαν με λεπτομέρεια σε διάφορα ζητήματα που φαίνεται ότι τους απασχολούν, τα οποία αναφέρονται ως λέξεις κλειδιά στη συνέχεια:

- ο Εναλλαγή ωραρίου,
- ο Μικρές σχολικές αίθουσες,
- ο Έλλειψη εργαστηρίων και

Ξεκινώντας κανείς απ' την παράμετρο που αφορά την εναλλαγή του ωραρίου, φαίνεται ότι το ζήτημα αυτό δεν αφορά πλέον τους δασκάλους των τριών χωρών μια και έχουν πλέον καταφέρει να επιλύσουν το πρόβλημα της στέγασης, τουλάχιστον των βασικών λειτουργιών, των σχολείων και όλα τα δημοτικά λειτουργούν πρωινές ώρες. Σε μια μόνο περίπτωση ένας Έλληνας δάσκαλος μας μίλησε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω της ελλιπούς κτιριακής υποδομής που αναγκάζει το σχολείο στο οποίο εργάζεται να λειτουργεί με εναλλασσόμενο ωράριο.

Μια άλλη σημαντική παρατήρηση των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες αφορά τις μικρές σχολικές αίθουσες. Η παράμετρος αυτή φαίνεται να απασχολεί κυρίως τους εκπαιδευτικούς απ' τον ελληνικό χώρο μια και 7 στους 10 παρατήρησαν ότι η αίθουσα δεν αρκεί για να καλύψει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, με

³¹⁰ Οι επιμέρους απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, έχουν κατηγοριοποιηθεί και παρουσιάζονται με λεπτομέρεια στους πίνακες 5.0 έως 5.2 του παραρτήματος Α.

³¹¹ Τη θέση αυτή ισχυροποιεί η έρευνα του Ι.Μ Πυργιωτάκη, που χαρακτηριστικά αναφέρει: «Είναι φανερό ότι ο χώρος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η παιδαγωγική διαδικασία καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης πολλών τεχνικών προβλημάτων και ασκεί σημαντική επίδραση στην ψυχική διάθεση των ατόμων, που εμπλέκονται σ' αυτήν (...). Ι. Μ. Πυργιωτάκης, Έλληνες δάσκαλοι, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1992, σελ.66

αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η αναβάθμιση του μαθήματος και η συμπόρευση με τις σύγχρονες τεχνολογίες. Στην Αγγλία και την Σουηδία αντίθετα οι δάσκαλοι παρατήρησαν ότι οι αίθουσες δε επαρκούν σε πολύ μικρότερο ποσοστό, μόλις 4 στους 10.

Τέλος, σημαντική είναι και η αναφορά στις ελλείψεις εργαστηρίων απ' τις σχολικές μονάδες. Πέντε στους δέκα Έλληνες, 4 στους δέκα Άγγλους και μόλις δύο στους δέκα Σουηδούς, αναφέρθηκαν σε λιγοστά και ανεπαρκώς συχνά εξοπλισμένα εργαστήρια που δεν προάγουν το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν. Στο σημείο αυτό είναι ίσως σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι ένας μεγάλος αριθμός Σουηδών δασκάλων, ίσως η πλειοψηφία, θεώρησε σκόπιμο να παρατηρήσει την αρτιότητα των εργαστηρίων που υπάρχουν στις περισσότερες σχολικές μονάδες, επιδοκιμάζοντας ταυτόχρονα και τη δημιουργία νέων διαφορετικών ή πιο σύγχρονων, μια και όπως μας είπε η Kate απ' τη Στοκχόλμη, «οι μικροί μαθητές θα είναι αυτοί που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τις νέες τεχνολογικές προκλήσεις που ταχύτατα εισάγονται στην καθημερινή μας ζωή. Πρέπει ως εκ τούτου να μνηθούν απ' την μικρή μόλις ηλικία να ερευνούν και να μαθαίνουν, να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες και να μην νιώθουν φόβο και δέος μπροστά στο εξειδικευμένο...».

Πέρα απ' τα πέντε (5) αυτά βασικά σημεία αναφοράς των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της διερευνητικής αυτής ημιδομημένης συνέντευξης, έγιναν και άλλες διάφορες αναφορές σε σημεία και παράγοντες που όμως δεν αναλύθηκαν. Έδωσαν όμως αιχμή και αφορμή στον ερευνητή να τα συμπεριλάβει στην επόμενη φάση της τελικής συνέντευξης, τα αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

2.0 Η τελική Συνέντευξη

Στη φάση αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της τελικής συνέντευξης που αποτέλεσε, όπως έχει προ ειπωθεί, έναν απ' τους δυο βασικούς άξονες, καταγραφής των απόψεων των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών. Μέσω των δύο αυτών ερευνητικών μεθόδων επιχειρούμε στην τελική φάση της έρευνας μας να κάνουμε τη σύγκριση και να εξάγουμε συμπεράσματα. Τον άλλο άξονα αποτελεί το ερωτηματολόγιο, στη στάθμιση του οποίου οδηγηθήκαμε με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων της συνέντευξης που παρουσιάζεται στην παρούσα φάση. Οι απόψεις που προέκυψαν απ' την συνομιλία μας με τα υποκείμενα της έρευνας, στάθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες στην δημιουργία ερωτήσεων χρήσιμων και καιρίων για τη δομή του ερωτηματολογίου.

Και σε αυτή τη φάση η ανάλυση ακολουθεί τη δομή της προηγούμενης φάσης της προ συνέντευξης. Επιχειρούμε δηλαδή με την βοήθεια της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, να εμφανίσουμε με λεπτομέρεια, ακρίβεια και πιστότητα³¹² τις απόψεις των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για όλα τα ζητήματα που τους απασχόλησαν και αποτέλεσαν μέρος της συζήτησης μας.

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αξόνων γύρω απ' τους οποίους κινήθηκαν οι συζητήσεις μας³¹³, βρίσκουμε τις ίδιες βασικές πέντε κατηγορίες να παραμένουν, ενώ πέντε νέοι άξονες εμφανίζονται, αλλά και οι πέντε παλιοί εμπλουτίζονται συχνά με νέες διαφοροποιήσεις.

Έτσι, στην τελική φάση της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί μας ρωτήθηκαν για:

- ο Την Εκπαίδευση / επιμόρφωση,
- ο Τον Κοινωνικό περίγυρο

³¹² όπως έχει αναφερθεί και προηγούμενα, με έμφαση ειδικότερα στο θεωρητικό μέρος, αποτελεί βασική δυσκολία της μεθόδου αυτής η πιστή αποτύπωση και κωδικοποίηση των απόψεων που συλλέχθηκαν απ' τις συνεντεύξεις, μια και ο ερευνητής οφείλει κάθε φορά να λαμβάνει υπόψη του, όχι μόνο όσα άμεσα λέγονται, αλλά και αυτά που ενδεχομένως υπονοούνται και πρέπει να ερευνηθούν με μια επόμενη ερώτηση, ακόμη και τις κινήσεις, τους μορφασμούς και τον τόνο της φωνής.

³¹³ Για άλλη μια φορά κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε, ότι όλες οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στην τελική συνέντευξη είναι αποτέλεσμα επεξεργασίας της αρχικής – διερευνητικής συνέντευξης που πήραμε και μας βοήθησε στον εμπλουτισμό των ερωτήσεων που διατυπώσαμε στους ευρωπαίους δασκάλους.

- ο Τα Προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας,
- ο Τη Λειτουργία του συστήματος και τη διοίκηση και
- ο Την Υλικοτεχνική υποδομή.

Οι ερωτήσεις βέβαια που απευθύνθηκαν ήταν σαφώς πιο πλήρης απ' τις αρχικές ερωτήσεις της πρώτης συνέντευξης και για τον λόγο αυτό και οι απαντήσεις που αποσπάστηκαν, μας έδωσαν νέες διαφοροποιήσεις και ολοκλήρωσαν την εικόνα του κεντρικού άξονα στον οποίο ανήκουν. Περισσότερες όμως λεπτομέρειες και λεπτομερέστερη ανάλυση θα ακολουθήσει στη συνέχεια.

Εκτός όμως από τους βασικούς άξονες της αρχικής συνέντευξης που παρατίθενται και πάλι συμπληρωμένοι, προέκυψαν έξι νέοι βασικοί άξονες με επιμέρους διαφοροποιήσεις ο καθένας, οι οποίοι είναι δυνατόν να συνομιστούν ως εξής:

- ο Σχέσεις με τους γονείς
- ο Σχέσεις με τους συναδέλφους
- ο Μαθητές
- ο Προσωπικά προβλήματα
- ο Παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος
- ο Κινητικότητα

Πριν αρχίσουμε την παρουσίαση των επιμέρους διαφοροποιήσεων των δέκα αξόνων που προέκυψαν απ' την συνέντευξη μας, θα ήταν ίσως χρήσιμο, να παρουσιάσουμε ορισμένα στοιχεία που βοηθούν στην κατανόηση του προφίλ των 30 υποκειμένων, δέκα από κάθε χώρα, που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.

Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία που θα παρατεθούν³¹⁴, όπως έγινε και στην αρχική συνέντευξη, αφορούν:

- ο την προϋπηρεσία,
- ο τη συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα,
- ο τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις,
- ο τη συμμετοχή σε μετεκπαιδεύσεις και τέλος,
- ο τη συμμετοχή σε προγράμματα κινητικότητας.

³¹⁴ Στη συνέχεια της έρευνας θα παρατεθεί μια περιγραφή των στοιχείων που συνιστούν το προφίλ των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μας. Τα ίδια στοιχεία με τη μορφή πινάκων και λεπτομερέστερων σχεδιαγραμμάτων, παρατίθενται στο παράρτημα Α της έρευνας.

Απ' τους Έλληνες δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ένας είχε προϋπηρεσία έως 5 χρόνια, ενώ 4 στους 10, είχαν προϋπηρεσία από 5 έως 10 χρόνια, 3 είχαν προϋπηρεσία από 10 έως 20 χρόνια και τέλος 2 στους 10 είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 χρόνων. Ανάλογα κατανομημένα, ως προς τα χρόνια της προηγούμενης υπηρεσίας τους, ήταν και τα υποκείμενα του δείγματος μας απ' την Αγγλία και τη Σουηδία. Συγκεκριμένα, δύο μόνο Άγγλοι και τέσσερις Σουηδοί είχαν προϋπηρεσία έως πέντε χρόνια, ενώ το αντίθετο συνέβη στην κατηγορία των πέντε έως δέκα χρόνων. Όσον αφορά στα δέκα έως είκοσι χρόνια, συναντήσαμε τρεις Άγγλους και δύο Σουηδούς, ενώ τέλος, μικρότερος ήταν ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας μας που είχαν περισσότερα από είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα στην κατηγορία αυτή μιλήσαμε με έναν Άγγλο και δύο δασκάλους απ' τη Σουηδία.

Πίνακας 5: - Χρόνια προϋπηρεσίας Ελλήνων εκπαιδευτικών

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
E1		✓		
E2				✓
E3		✓		
E4				✓
E5			✓	
E6			✓	
E7		✓		
E8		✓		
E9	✓			
E10			✓	

Πίνακας 6: - Χρόνια προϋπηρεσίας Άγγλων εκπαιδευτικών

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
E1		✓		
E2		✓		
E3				✓
E4			✓	

E5	✓			
E6			✓	
E7	✓			
E8		✓		
E9			✓	
E10		✓		

Πίνακας 7: - Χρόνια προϋπηρεσίας Σουηδών εκπαιδευτικών

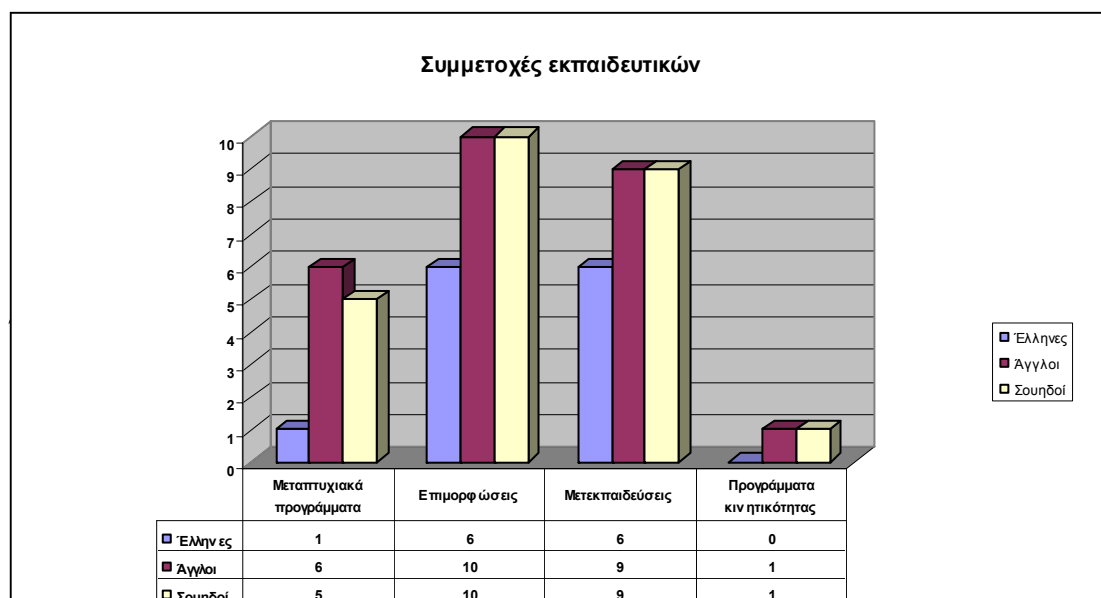
Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
E1	✓			
E2	✓			
E3	✓			
E4		✓		
E5		✓		
E6	✓			
E7			✓	
E8				✓
E9				✓
E10			✓	

Όσον αφορά τη συμμετοχή των Ελλήνων δασκάλων του δείγματος μας, σε μεταπτυχιακά προγράμματα, επιμορφώσεις, μετεκπαιδεύσεις και προγράμματα κινητικότητας, παρατηρούμε, ότι μόλις ένας στους δέκα έλληνες εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, έξι στους δέκα έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις και άλλοι έξι απ' τους δέκα προγράμματα μετεκπαίδευσης, ενώ τελείως απογοητευτική είναι η εικόνα που αποκομίζουμε απ' την ερώτηση που αφορά στη συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας, όπου κανείς απ' τους δέκα εκπαιδευτικούς δεν έχει συμμετάσχει. Όσον αφορά την εικόνα που παρουσιάζουν οι Άγγλοι και οι Σουηδοί δάσκαλοι σε σχέση με τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι 6 στους δέκα Άγγλους δασκάλους, έχουν ολοκληρώσει διάφορων ειδών μεταπτυχιακά προγράμματα όταν το αντίστοιχο ποσοστό των Σουηδών είναι 5 στους 10.

Και ενώ οι Έλληνες που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και μετεκπαιδεύσεις είναι μόλις 6 στους 10, το αντίστοιχο ποσοστό των Άγγλων και

Σουηδών δασκάλων αγγίζει το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα όσον αφορά τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις και σχεδόν την απόλυτη πλειοψηφία (9 στους 10), όσον αφορά στη συμμετοχή σε μετεκπαιδευτικά προγράμματα. Οι μεγάλες αυτές πλειοψηφίες απ' την πλευρά των Άγγλων και των Σουηδών, σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς όπου εμφανίζονται να συμμετέχουν σε ανάλογες δραστηριότητες σε ποσοστό σχεδόν 60%, δημιουργεί ποικίλες σκέψεις, όσον αφορά τα ποσοστά οργάνωσης των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων απ' την πλευρά της πολιτείας, αλλά και τους διάφορους άλλους παράγοντες, προσωπικούς, οικονομικούς και άλλους, που κρατούν τους Έλληνες δασκάλους, σε μεγάλο ποσοστό, μακριά από τέτοια προγράμματα.³¹⁵ Τέλος, ανάλογη είναι και στις τρεις χώρες η στάση των δασκάλων σε σχέση με τα προγράμματα κινητικότητας τα οποία είτε δεν γνωρίζουν, είτε δεν συμμετέχουν για διάφορους λόγους που θα αναφερθούν και αυτοί στην συνέχεια της μελέτης μας. Πιο συγκεκριμένα, μόλις ένας Άγγλος και άλλος ένας Σουηδός εκπαιδευτικός στους δέκα που ρωτήθηκαν είχε λάβει μέρος σε τέτοια προγράμματα. Στην Ελλάδα κανείς απ' τους εκπαιδευτικούς μας δεν συμμετείχε ποτέ σε ανάλογα προγράμματα ανταλλαγής και κινητικότητας.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παρατηρήσουμε τη μεγάλη διαφορά στις συμμετοχές στα μεταπτυχιακά προγράμματα, συγκρίνοντας απ' την μια τους Άγγλους και τους Σουηδούς δασκάλους σε σχέση με τους Έλληνες. Η μεγάλη αυτή διαφορά βέβαια είναι δυνατόν να αιτιολογηθεί, αν αναλογιστεί κανείς το σύστημα βασικής εκπαίδευσης των δύο αυτών χωρών και ιδιαίτερα της Αγγλίας, όπου για να θεωρηθούν ολοκληρωμένες οι τριετής βασικές σπουδές, ο φοιτητής οφείλει να παρακολουθήσει μονοετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα, που καθιστά το πτυχίο του πιο ανταγωνιστικό.



***Γράφημα 13:** Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, συγκριτικά ανά χώρα, σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα, σε επιμορφώσεις, σε μετεκπαιδεύσεις και σε προγράμματα κινητικότητας.*

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή των στοιχείων αυτών που μας βοηθούν στη δημιουργία του προφίλ των 30 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μας, θα συνεχίσουμε την παρατήρηση όλων όσων καταγράφηκαν απ' τις συνομιλίες που είχαμε με τους δασκάλους. Για άλλη μια φορά θα ξεκινήσουμε αναφερόμενοι στους 11 βασικούς άξονες γύρω απ' τους οποίους κινήθηκε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν και συμπληρώθηκαν μετά την ανάλυση της πρώτης διερευνητικής συνέντευξης. Οι 11 άξονες παρατίθενται στη συνέχεια, ενώ θα ακολουθήσει και λεπτομερέστερη αναφορά στις επιμέρους διαφοροποιήσεις που εμπεριέχει η κάθε μια θεματική κατηγορία:

- Την Εκπαίδευση / Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση,
- Τον Κοινωνικό περίγυρο
- Τα Προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας,
- Τη Λειτουργία του συστήματος και τη διοίκηση και
- Την Υλικοτεχνική υποδομή.
- Σχέσεις με τους γονείς
- Σχέσεις με τους συναδέλφους
- Μαθητές
- Προσωπικά προβλήματα
- Παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος
- Κινητικότητα

Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, οι πέντε πρώτοι άξονες έχουν αναλυθεί και στην διερευνητική συνέντευξη με την βοήθεια των τριάντα πρώτων εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό, βασιζόμενοι στα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τα οποία τροφοδότησαν σε πολλές περιπτώσεις τη σκέψη μας, οδηγηθήκαμε στον εμπλουτισμό των ερωτήσεων στις οποίες υποβλήθηκαν οι δάσκαλοι και απ' τις τρεις χώρες, και κατά συνέπεια οδηγηθήκαμε στην εξαγωγή πλουσιότερων συμπερασμάτων τα οποία συμπλήρωσαν τους πέντε πρώτους θεματικούς άξονες και βοήθησαν στην κατασκευή έξι νέων. Με τη βοήθεια των έντεκα αυτών θεματικών ενοτήτων και την ανάλυση των επιμέρους διαφοροποιήσεων, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να εμβαθύνουμε, αναλύοντας κατά το δυνατόν τη σκέψη των συνομιλητών μας, προκειμένου να εντοπίσουμε τις στάσεις τους και να κωδικοποιήσουμε τις σκέψεις τους.

2.1 Εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση.

Ξεκινώντας την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων μας, θα ασχοληθούμε με τον άξονα που αφορά στην Εκπαίδευση την Επιμόρφωση και τη Μετεκπαίδευση. Οι βασικές διαφοροποιήσεις της διερευνητικής συνέντευξης εξακολουθούν να υφίστανται, συμπληρωμένες όμως από δύο επιπλέον παραμέτρους που προέκυψαν απ' τις αρχικές συζητήσεις και εμπλούτισαν τις ερωτήσεις μας και σ' αυτή τη φάση των συνεντεύξεων. Έτσι, η συζήτηση μας κινήθηκε γύρω από:

- την Ελληνική Βασική Εκπαίδευση,
- την Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση,
- την Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση,
- την Ανεπαρκή επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση,
- την Έλλειψη εξειδίκευσης κατά τη Β.Ε και
- την άποψη ότι, η Β.Ε δεν ακολουθεί την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας.

Οι δύο τελευταίες διαφοροποιήσεις είναι αυτές που συμπλήρωσαν στη φάση αυτή τον άξονα Εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση.

Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, την ελλιπή, δηλαδή, βασική εκπαίδευση, τα ποσοστά των δασκάλων που έκριναν ως ελλιπή τη βασική τους εκπαίδευση, κινούνται περίπου στα ίδια επίπεδα. Έξη στους δέκα Έλληνες και άλλοι πέντε στους δέκα Άγγλοι και Σουηδοί δάσκαλοι, έδωσαν αυτό το χαρακτηρισμό³¹⁶.

³¹⁶ Στο σημείο αυτό είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητο να συμφωνήσουμε με την άποψη του Ι. Πυργιωτάκη (1992), όσον αφορά στην εκπαίδευση των δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα ο Πυργιωτάκης αναφέρει: «Οι σημερινές κοινωνικές εξελίξεις και η αλματώδης πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας καθιστούν δύσκολο το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να κατέχει στέρεα επιστημονική γνώση, ήδη απ' το Δημοτικό Σχολείο. Αυτό προϋποθέτει επιμερισμό εργασίας σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο, αφού είναι σαφές ότι δεν είναι εύκολο να παρακολουθεί κανείς τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς του επιστητού. Το νομικό πλαίσιο που ισχύει σήμερα στο θέμα της ειδίκευσης των δασκάλων είναι ανορθολογικό και χαρακτηρίζεται από ερμαφοδοτισμό. Από τη μια πλευρά παρέχει τη δυνατότητα διδασκαλίας συναφών μαθημάτων από ένα και μόνο δάσκαλο και απ' την άλλη το προεδρικό διάταγμα για τα Παιδαγωγικά Τμήματα αντιστρατεύεται την εφαρμογή της αρχής αυτής με το να μην επιτρέπει την εξειδίκευση. Θεωρούμε ότι το ζήτημα πρέπει να γίνει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής συζήτησης

Απόλυτα ταυτισμένες είναι οι απόψεις και απ' τις τρεις χώρες, όσον αφορά στην έλλειψη των ευκαιριών για επιμόρφωση. Τρεις στους δέκα, μόλις, δασκάλους απ' την Ελλάδα, την Αγγλία και τη Σουηδία συμφώνησαν ως προς την έλλειψη τέτοιων ευκαιριών.

Ταυτισμένες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι και οι απόψεις των Άγγλων και των Σουηδών εκπαιδευτικών, όσον αφορά την Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση. Εννέα στους δέκα Άγγλους και οχτώ στους δέκα Σουηδούς κρίνουν ανεπαρκή τον χρόνο που τους απομένει μετά το σχολείο και τις οικογενειακές υποχρεώσεις έτσι ώστε να τον αφιερώσουν στην επιμόρφωση. «Δεν είναι δυνατόν να εργάζεσαι στο σχολείο απ' το πρωί, έως τις 3 το απόγευμα, κάτω από συνθήκες άγχους και πίεσης και να απαιτείται μετά να παρακολουθείς επιμορφωτικά σεμινάρια», μας είπε η Emma, δασκάλα, απ' το Liverpool και συνέχισε λέγοντας ότι «όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια, πρέπει να γίνονται στα πλαίσια του καθημερινού ωραρίου και όχι επιπλέον αυτού». Αντίθετα, οι μισοί απ' τους δέκα Έλληνες έκριναν με τη σειρά τους ελλιπή τον ελεύθερο χρόνο που τους απομένει, ώστε να τον αφιερώσουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Από μια ελληνίδα δασκάλα, ακούστηκε η άποψη ότι «αν αγαπάς αυτό που κάνεις, θέλεις να προσφέρεις πάντοτε το καλύτερο, το πιο σύγχρονο. Δώστε μας νέο φαγητό για το μυαλό μας και λύσεις για τα προβλήματα που απασχολούν την παιδεία μας, και εμείς θα βρούμε χρόνο για να ανταποκριθούμε στις υποχρεώσεις μας», είπε η Άννα, 25 χρόνια δασκάλα στη Λαμία, και συνεχίζοντας είπε: «ξέρω ότι όσα σας λέω ακούγονται παρορμητικά και υπερβολικά, όμως οι δάσκαλοι δεν βρίσκουν χρόνο και κέφι για επιμόρφωση, γιατί τα όσα λέγονται βρίσκονται μακριά απ' την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν βοηθούν σε καμιά κατεύθυνση συνήθως...».

και να περάσουμε απ' το δάσκαλο της τάξης (αυτόν που διδάσκει τα μαθήματα σε μια μόνο τάξη) στο δάσκαλο της ειδικότητας, χωρίς όμως να θιγεί το παιδαγωγικό κλίμα του Δημοτικού Σχολείου, στο οποίο πρέπει να διατηρηθεί η ενότητα και η συνοχή», σελ. 114.

Ενώ, εξετάζοντας το ζήτημα της επιμόρφωσης σε σχέση με το πολιτικό-οικονομικό του συγκείμενο, σύμφωνα με τον Σ. Μπουζάκη και Χ. Τζήκα (2002), «οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές στο πλαίσιο ενός κοινωνικού σχηματισμού αναδεικνύουν νέα κοινωνικά στρώματα στην εξουσία, τα οποία είναι φορείς μιας νέας ιδεολογίας. Όταν τα στρώματα αυτά ελέγξουν την πολιτική εξουσία, επιχειρούν, για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους, την ενίσχυση και σταθεροποίηση της θέσης τους και την αναπαραγωγή τους, να μεταρρυθμίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα ή μέρος του, Βασικό στοιχείο αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τελευταία απ' τις αρχικές διαφοροποιήσεις έρχεται η ανεπαρκής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση. Σύμφωνα με πολλές έρευνες, ο εκπαιδευτικός στις μέρες μας δεν είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, γι' αυτό και στις μέρες μας διαφαίνεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για διαρκή – δια βίου επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Ο νέος δάσκαλος καλείται να αλλάξει τους παραδοσιακούς ρόλους που διέπουν τις σχέσεις διδάσκοντα – διδασκόμενου, εισάγοντας μια νέα διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και αλλάζοντας νοοτροπία σε σχέση με την ευελιξία που πρέπει να δείχνουν σε σχέση με τις πολιτισμικές και τις άλλου είδους διαφορές³¹⁷.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Άννας, που καταγράφηκε στην προηγούμενη αναφορά και σαφώς εμπεριείχε στοιχεία για την ανεπάρκεια της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης. Ωστόσο, πέντε στους δέκα Έλληνες και Άγγλους δασκάλους, συμφωνούν στην άποψη αυτή, ενώ το ποσοστό των Σουηδών που προσμετρήθηκε ήταν χαμηλότερο, μόλις τρεις στους δέκα.

Συνεχίζοντας, την καταγραφή των παραγόντων που εμπεριέχονται στο γενικότερο άξονα που αφορά την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση, φτάνουμε στις δύο νέες διαφοροποιήσεις που προέκυψαν απ' τις συνομιλίες κατά τη διάρκεια των διερευνητικών συνεντεύξεων και προστέθηκαν ως σημεία προς διερεύνηση στις τελικές συνεντεύξεις. Πρόκειται:

- ο για την Έλλειψη εξειδίκευσης κατά τη Βασική Εκπαίδευση και
- ο την άποψη ότι, η Βασική Εκπαίδευση δεν ακολουθεί την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας.

Τα προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν πρέπει να αναφέρονται μόνο στις γνώσεις που διαθέτει ένα άτομο, αλλά και στις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει σε ένα ευρύ πεδίο του επαγγελματικού κόσμου στον οποίο θα δράσει. Στα πλαίσια αυτά κινούνται και τα δύο μοντέλα που αφορούν στην «παράλληλη και επάλληλη»³¹⁸ κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Σε σχέση με την

³¹⁷ Καίλα Μ., Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 1999.

³¹⁸ Σύμφωνα με τον Gay, 1998, όπως παρατίθεται στο Κοσσυβάκη, Φ., όπ.π., σελ 59.

εξειδίκευση του εκπαιδευτικού, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Haarmann³¹⁹, σύμφωνα με την οποία τονίζεται η παιδαγωγική ελευθερία και η αυτονομία του δασκάλου. Ωστόσο, ακόμα και στις μέρες παρατηρούνται δύο κυρίαρχες τάσεις σε σχέση με την επαγγελματική εξειδίκευση του εκπαιδευτικού. Η μία αφορά στην απόλυτη εξειδίκευση των παιδαγωγών με το στόχο την κατοχή απ' τον εκπαιδευτικό ενός μόνο αντικειμένου και την καλύτερη διδασκαλία του, ενώ η άλλη εκφράζει μια εντελώς αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία η συχνή εναλλαγή δασκάλων στην ίδια τάξη δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ' αυτά που καλείται να επιλύσει. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η τρίτη άποψη που εκφράστηκε απ' τον Struck³²⁰, σύμφωνα με την οποία η δύο προηγούμενες είναι δυνατόν να συντεθούν και ο κάθε εκπαιδευτικός να διδάσκει δύο ή τρία αντικείμενα, προκειμένου να παρατείνει το χρόνο παραμονής του στην ίδια τάξη και να βελτιώσει με τον τρόπο αυτό τις σχέσεις του με τους μαθητές.

Αρχίζοντας την αναφορά μας απ' την έλλειψη εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, διακρίνουμε μια ταύτιση στις απόψεις που εκφράστηκαν απ' τους Έλληνες και τους Σουηδούς του δείγματος που εξετάσαμε. Πιο συγκεκριμένα, επτά στους δέκα Έλληνες και Σουηδοί δάσκαλοι μίλησαν για απουσία εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών για απόκτηση διδακτικής επάρκειας. Στην Αγγλία πέντε στους δέκα, συμφώνησαν με την άποψη αυτή.

Ωστόσο, πρέπει ίσως να τονιστεί ότι και η καλύτερη εξειδίκευση δεν είναι συχνά αρκετή για να οδηγήσει στην αντιμετώπιση όλων των καταστάσεων που προκύπτουν, κατά τη διάρκεια της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, μια και η τελευταία χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα, είναι συχνά απρόβλεπτη και πολύ δύσκολο να επαναληφθεί.

Τέλος, κλείνοντας την παραμετροποίηση του άξονα που αναφέρεται στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση, θα εμφανίσουμε τις απόψεις που ακούστηκαν γύρω απ' την θέση, ότι η Βασική Εκπαίδευση δεν ακολουθεί την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας. Σε σχέση με την άποψη αυτή υπήρξε πλήρης ταύτιση απόψεων και ποσοστών στα υποκείμενα που ρωτήθηκαν. Έτσι, πέντε στους δέκα εκπαιδευτικούς,

³¹⁹ Haarmann, D., Handbuch Elementare Schulpädagogik, Beltz, Weinheim/Basel, 1997, p. 253, στο ό.π., σελ. 59-60

³²⁰ Struck, P., Die Schule der Zukunft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1997, p.17, στο ό.π.

από κάθε μια απ' τις τρεις χώρες συμφώνησαν με τη θέση αυτή. Όλοι, λιγότερο ή περισσότερο, πιστεύουν ότι τα πανεπιστήμια και οι ακαδημίες, πρέπει να γίνουν «φορείς του νέου», «μεταλαμπαδευτές του διαφορετικού» και «προπομποί της νέας εποχής». Δεν πρέπει οι σχολές που παρέχουν βασική εκπαίδευση να ακολουθούν τις εξελίξεις στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. «Πρέπει να τις οδηγούν και να παρασύρουν στην πορεία αυτή τους νέους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες που προκύπτουν προτού αυτές γίνουν επιτακτικές ...», μας είπε η Katrin, διευθύντρια σε ένα σχολείο της Στοκχόλμης, και συνέχισε λέγοντας, «το σχολείο πρέπει να οδηγεί και όχι να είναι ουραγός της κοινωνίας μας..., αν θέλουμε να προοδεύουμε ως άνθρωποι και ως κοινωνία...».³²¹

2.2 Κοινωνικός περίγυρος

Σε ότι αφορά στον άξονα που ονομάσαμε «κοινωνικός περίγυρος», οι απαντήσεις των υποκειμένων μας χωρίστηκαν σε έξι υποκατηγορίες. Οι τέσσερις πρώτες απ' αυτές που αφορούν στο μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπαιδευτικού, την υποτίμηση του έργου του σχολείου, τις υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας και τις αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών, έρχονται ως επανάληψη των ερωτήσεων που τέθηκαν αρχικά κατά τη διάρκεια της διερευνητικής συνέντευξης. Από τις απαντήσεις που συλλέξαμε και τις ενδιαφέρουσες συνομιλίες που είχαμε, παρατηρήσαμε ότι πέρα των τεσσάρων πρώτων, τους εκπαιδευτικούς μας απασχολεί η ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, αλλά και το άγχος που τους διακατέχει και προέρχεται από την προβολή τους ως πρότυπο. Ως εκ

³²¹ «Αυτό που δεν μοιάζει να είναι απολύτως κατανοητό είναι το ποιες ενέργειες πρέπει να κάνουν τα σχολεία και οι υπεύθυνοι φορείς προκειμένου να κατακτήσουν τα στάνταρτ που θέτει το NCLB (North Central Regional Educational Laboratory, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education), σε σχέση με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Οι δεξιότητες αυτές είναι δυνατόν να αυξήσουν τις δυνατότητες των μαθητών και να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται... Ωστόσο, η διαδικασία της εύρεσης και συγκράτησης εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας είναι εξαιρετικά δύσκολη για τα σχολεία από τις φτωχές και υποβαθμισμένες περιοχές. Τα σχολεία αυτά έχουν συνήθως τους λιγότερο εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και τα υψηλότερα επίπεδα αλλαγών προσωπικού...», *Quick Keys*, www.ncrel.org/policy/curve/resource.htm#resources, August 2006

τούτου, στην ανάλυση των διαφοροποιήσεων που αφορούν τις συνεντεύξεις προστέθηκαν και αυτοί οι δύο τελευταίοι παράγοντες, με σκοπό να εμπλουτίσουν τα τις γνώσεις και τις πληροφορίες που θα συλλέξουμε και να καθοδηγήσουν στο βαθμό που τους αναλογεί τα συμπεράσματα μας.

Ξεκινώντας τις αναφορές μας απ' το μειωμένο κύρος του εκπαιδευτικού, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των Ελλήνων και των Σουηδών που πιστεύουν ότι το επαγγελματικό και προσωπικό τους κύρος είναι μειωμένο, είναι σχετικά μικρό, ειδικότερα σε σχέση και σύγκριση με τις αναφορές των Άγγλων συναδέλφων τους. Πιο συγκεκριμένα, τρεις στους δέκα Σουηδούς και τέσσερις στους δέκα Έλληνες απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση που αφορούσε το μειωμένο τους κύρος. Αντίθετα ο αριθμός των δασκάλων απ' την Αγγλία που έδωσε καταφατική απάντηση, πλησίασε την πλειοψηφία (οχτώ στους δέκα). Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά της Jessica, απ' το Bristol της Αγγλίας, η οποία θεωρεί ότι «ο δάσκαλος καθημερινά υπερβαίνει τον εαυτό του προκειμένου να μετατρέψει αυτές τις ψυχές σε κοινωνικούς και μορφωμένους ανθρώπους... και είναι πολύ σκληρό να μην αναγνωρίζεται αυτή μας η προσπάθεια. Δεν περιμένουμε κάτι απ' το κράτος, αλλά τουλάχιστον απ' τις οικογένειες των παιδιών που με τόση αγάπη και υπομονή «δουλεύουμε», θα περίμενε κανείς μια ηθική ικανοποίηση...».³²²

Συνεχίζοντας τις αναφορές μας στις απαντήσεις των δασκάλων και απ' τις τρεις χώρες, θα αναφερθούμε στην υποτίμηση του έργου του σχολείου. Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρήσουμε κάτι που ακούστηκε απ' όλους, σχεδόν, τους συμμετέχοντες και έχει να κάνει με την στάση των διαφόρων φορέων απέναντι στο σχολείο και στο ρόλο που αυτό επιτελεί. Ήταν κοινή παραδοχή η θέση, ότι όλοι, είτε πρόκειται για το κράτος, τους γονείς ή άλλους φορείς, αναγνωρίζουν τον κοινωνικοποιητικό και μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου, δεν τον συνδέουν όμως

³²² Σύμφωνα με τον Α. Μπούζο (1999:215-217), οι δάσκαλοι δεν πρέπει να αναμένουν να γίνονται πάντοτε αποδέκτες θετικών σχολίων απ' την πλευρά των γονιών. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς ζητούν άμεσα ή έμμεσα απ' τους δασκάλους των παιδιών τους συμβουλές και προσανατολισμό, δεν πρέπει να αναμένεται η πλήρης και άκριτη αποδοχή των συναισθημάτων, των στάσεων και των αντιλήψεων του συμβουλευόμενου απ' το σύμβουλο. «Αποδοχή δε σημαίνει επιδοκιμασία και επικρότηση. Αποδεχόμενος τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις

με το διδακτικό προσωπικό.³²³ Αυτό ίσως είναι και το μεγαλύτερο ερώτημα στο οποίο καλούνται να απαντήσουν οι εμπλεκόμενοι φορείς. Είναι άραγε οι δάσκαλοι που δεν αποδίδουν τα μέγιστα και κατά συνέπεια δεν καταφέρνουν να επιτύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα; Μήπως το σύστημα τελικά έχει πολλά κενά, σε βαθμό τέτοιο που να μην καθίσταται δυνατή ή επιτυχία παρ' όλες τις προσπάθειες; ή τελικά έχουμε αποθέσει στο σχολείο όλες μας τις ελπίδες, υπερεκτιμώντας τις δυνατότητες του, είτε γιατί θέλουμε να αποποιηθούμε τις ευθύνες μας, είτε για διάφορους άλλους λόγους που θα μελετήσουμε και θα σχολιάσουμε διεξοδικότερα στη συνέχεια.

Ωστόσο, παρά τα πολλά ερωτηματικά που τέθηκαν, το ποσοστό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας που θεωρεί ότι το σχολείο και ο ρόλος του υποτιμούνται, ήταν τρεις στους δέκα δασκάλους για κάθε μια απ' τις τρεις χώρες του δείγματος μας. Ποσοστό πολύ μικρό, που μάλλον δείχνει ότι οι δάσκαλοι, ειδικότερα της Αγγλίας μια και στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό ότι υποτιμάται ο ρόλος τους, θεωρούν ότι οι γονείς έχουν εμπιστοσύνη στο σχολείο ως σύστημα, θεωρούν όμως, ενδεχομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκπληρώνουν πλήρως τις προσδοκίες τους³²⁴.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των διαφοροποιήσεων που αφορούν στον «κοινωνικό περίγυρο», σειρά έχει η διαφοροποίηση που γίνεται απ' τους δασκάλους σε σχέση με τις υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας απ' αυτούς. Στην ερώτηση αυτή δύο στους δέκα Έλληνες, τρεις στους δέκα Άγγλοι και άλλοι δύο Σουηδοί, έκριναν ως υπερβολικές τις απαιτήσεις της κοινωνίας, απέναντι στο πρόσωπο τους. Αντιστρέφοντας δηλαδή την απάντηση αυτή, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οχτώ στους δέκα Έλληνες και Σουηδοί και άλλοι επτά στους δέκα Άγγλοι, δεν κρίνουν ως υπερβολικές τις απαιτήσεις της κοινωνίας... Μοιάζει στο σημείο αυτό, οι

αντιλήψεις, τις αποφάσεις κ.λ.π. του άλλου, δε συνεπάγεται αυτόματα και αξιολόγηση αυτών, δηλαδή απόρριψη ή υιοθέτηση».

³²³ Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός για να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονιών, αλλά και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού, πρέπει να κατέχει υψηλή διδακτική ετοιμότητα, η οποία είναι συνάρτηση θεωρητικής κατάρτισης απ' τη μια και ικανότητας οργάνωσης της καθημερινής διδακτικής πράξης απ' την άλλη. «Με τον όρο «διδακτική ικανότητα» περιγράφεται εκείνη η ικανότητα του εκπαιδευτικού που οι διδακτικές του δραστηριότητες έχουν θεωρητική θεμελίωση και απευθύνονται στο σύνολο της προσωπικότητας του και όχι μόνο στην κατοχή και στη γνώση του διδακτικού αντικείμενου και των μεθόδων που το διδακτικό αντικείμενο επιβάλλει», Κοσσυβάκη, Φ., 2003, σελ. 53 κ.ε.

³²⁴ Jarvis, M. (2002). *Teacher Stress: A critical review of recent finding and suggestions for future research direction*. Stress News. Retrieved March 10, 2003, from <http://www.isma.org/uk/stressnw/teachstress1.htm>

δάσκαλοι να αποδέχονται το “βάρος” με το οποίο η κοινωνία επιφορτίζει το διδασκαλικό επάγγελμα, άποψη που λίγο ή πολύ εκφράστηκε από πολλούς απ’ τους συνομιλητές μας. Χαρακτηριστικά μας είπε η Margie απ’ την Umea της Σουηδίας, ότι: «το σχολείο εκτός του αμιγώς εκπαιδευτικού του χαρακτήρα, έχει έναν βασικό κοινωνικοποιητικό ρόλο...» και συνέχισε λέγοντας, «η θέση βέβαια και ο ρόλος του σχολείου και των δασκάλων, δεν απενοχοποιούν σε καμιά περίπτωση τη θέση και τον ρόλο της κοινωνίας και της οικογένειας..., είμαστε όλοι συνυπεύθυνοι»³²⁵.

Αρκετά σπουδαία θέση, όπως καταγράφηκε απ’ τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας μας, κατέλαβε η διαφοροποίηση που αφορά στις αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών. Αρκετά όμοια ήταν τα ποσοστά που προέκυψαν απ’ τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και απ’ τις τρεις χώρες σε σχέση με το ζήτημα αυτό. Σε μικρότερο ποσοστό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (3 στους 10), με τους Έλληνες να ακολουθούν (4 στους 10) και τους Άγγλους με μεγαλύτερο ποσοστό (5 στους 10) να πιστεύουν ότι η κοινωνία επηρεάζει, συχνά, αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών. «Οι μικροί μαθητές, μας είπε η Laura απ’ το Bristol της Αγγλίας, λειτουργούν συχνά ως σφουγγάρια που απορροφούν οτιδήποτε εντυπωσιακό και φανταχτερό τους δίδεται, χωρίς να’ χουν τη δυνατότητα να το φιλτράρουν...». Παρόμοια ήταν και η άποψη της Ιωάννας απ’ την Πάτρα που χαρακτήρισε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ως “εγκληματίες” και τους γονείς, συχνά, ως συνεργούς τους, μια και οι γνώσεις που προσφέρουν είναι ελάχιστες, ενώ οι αρνητικές πληροφορίες³²⁶ πλεονάζουν. Στην όλη αυτή διαδικασία οι γονείς³²⁷, τις περισσότερες φορές παρακολουθούν αμέτοχοι, επιδεικνύοντας μια χαρακτηριστική αδιαφορία...».

³²⁵ E.Eagle, (1989), Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates, of achievement. In A.T. Henderson & N. Berla (Eds.), *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*, Washington, DC: Center for Law and Education, pp. 59--60

³²⁶ τα παιδιά συχνά είναι πιο επιρρεπή στις “κακές” πληροφορίες μια και τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον ... αναπαράγουν μίμηση κτλ.

³²⁷ «...Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται ότι οι σημερινοί νέοι δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και προσδοκίες για επίδοση και τρόπους συμπεριφοράς και δράσης. Η ευθύνη για την εμφάνιση αυτού του φαινομένου συνήθως επιρρίπτεται στις συχνά αρνητικές συνθήκες της ζωής, σε διάφορες δυσλειτουργίες της σύγχρονης κοινωνίας και επιδιώκεται η αντιμετώπιση του με διάφορα κοινωνικά και παιδαγωγικά μέτρα. Όλα αυτά τα μέτρα είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκή, αν δεν συμπεριληφθούν και οι γονείς στη διαδικασία αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων», σύμφωνα με τον Α. Μπρούζο, στο «Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού», εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1999, σελ. 167

Ολοκληρώνοντας τις τέσσερις πρώτες διαφοροποιήσεις του βασικού άξονα που αφορά στον κοινωνικό περίγυρο, συνεχίζουμε με δύο νέες που δεν εξετάστηκαν ως ξεχωριστές στη διερευνητική συνέντευξη, προέκυψαν όμως απ' όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνομιλιών μας με τα πρώτα υποκείμενα των συνεντεύξεων μας. Έτσι, θα μιλήσουμε στη συνέχεια για το λεγόμενο 'χάσμα' ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, αλλά και για το άγχος του δασκάλου, που συχνά προέρχεται απ' την προβολή τους ως πρότυπα για τους μαθητές και πολλές φορές ακόμη και για τους γονείς.

Ξεκινώντας απ' την πρώτη διαφοροποίηση, διακρίνουμε μια ταύτιση απόψεων ανάμεσα στους Άγγλους και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς, μια και σε ποσοστό πέντε στους δέκα, υποστηρίζουν την ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στην κοινωνία και στο σχολείο, ερμηνεύοντας το χάσμα αυτό με τους ακόλουθους δύο τρόπους:

α. σε σχέση με τα όσα διδάσκονται στο σχολείο και στις ανάγκες που πραγματικά έχει η κοινωνία.³²⁸

β. όσον αφορά στο κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στις σχέσεις δασκάλων – μαθητών και μαθητών – μαθητών.³²⁹

Σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή οι Έλληνες δάσκαλοι συμφώνησαν με τους συναδέλφους τους σε μικρότερο ποσοστό, τρεις στους δέκα.

Ολοκληρώνοντας τον κεντρικό άξονα που αφορά στον «κοινωνικό περίγυρο», θα αναφερθούμε στο άγχος που βαραίνει το δάσκαλο και συχνά προέρχεται απ' την αντιμετώπιση του ως πρότυπο. Παρόμοιες ήταν ως προς τη συχνότητα, οι απαντήσεις που δόθηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς και των τριών χωρών, με τις απόψεις των Ελλήνων και των Σουηδών δασκάλων να ταυτίζονται και των Άγγλων να είναι κάπως λιγότερες. Πιο συγκεκριμένα, έξι στους δέκα απ' τους Έλληνες και τους Σουηδούς απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αυτή, ενώ απ' τους Άγγλους απάντησαν θετικά

³²⁸ στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρομε την άποψη της Bridget απ' το Southampton, που αναφέρει ότι «η βασική εκπαίδευση, σπάνια συνδέεται με τις ανάγκες της κοινωνίας. Το σχολείο πρέπει να ανανεώνεται συχνότερα αν θέλουμε να προετοιμάζουμε παιδιά έτοιμα να ενταχθούν στη σκληρή κοινωνία που τα περιμένει και όχι ρομαντικούς νέους που θα απογοητευθούν αμέσως μόλις αφηθούν μόνοι στη ζωή και κληθούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που αυτή επιφυλάσσει».

³²⁹ Όπως μας ανέφερε η Μαρία απ' τα Γιαννιτσά, «το σχολείο βασίζεται στις σχέσεις αλληλοσεβασμού και αξιοπρέπειας των μελών του και κατά συνέπεια το κλίμα που επικρατεί είναι ζεστό φιλικό και κυρίως καλοπροαίρετο. Η πραγματική κοινωνία όμως, στην οποία θα ζήσουν οι μικροί μαθητές, είναι συχνά πολύ σκληρή σε όλα τα επίπεδα και δε συγχωρεί λάθη...».

τέσσερις στους δέκα. Σημαντική και αρκετά ενδεικτική ήταν η άποψη της Helen απ' το Bath της Αγγλίας, που ταυτίστηκε, σχεδόν, με την άποψη του Δημήτρη απ' τη Ρόδο. Και οι δυο μας μίλησαν με παρόμοιο τρόπο για την ανάγκη όλων μας να αντλούμε πληροφορίες και συχνά να ταυτιζόμαστε με πρόσωπα, ειδικά όταν αυτά έχουν εκ προοιμίου "βαρύνοντα" ρόλο για την κοινωνία και τον τρόπο που αυτή είναι δομημένη. Ειδικότερα ο δάσκαλος μας είπαν, κρίνεται όχι μόνο για την καθημερινή του στάση και την απόδοση του στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας στην τάξη, αλλά και για τις σχέσεις του με τους άλλους συναδέλφους του, εντός και εκτός του σχολικού χώρου και για την προσωπική του ζωή και τις επιλογές που αυτός /ή κάνει. Συχνά οι νέοι γονείς αναζητούν στα πρόσωπα των δασκάλων των παιδιών τους ένα βοηθό, ένα πρότυπο προς μίμηση... Έχουν ανάγκη από ένα σύμβουλο, έναν υποστηρικτή των προσπαθειών τους σε κάθε δυσκολία. «Για τους λόγους αυτούς ο δάσκαλος, πρέπει πάντοτε να' ναι ενημερωμένος, προσεκτικός και να επιδεικνύει μια στάση κατάλληλη προς μίμηση, χωρίς μεμπτά σημεία...».

2.3 Τα Προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας

Ένα απ' τα ζητήματα που εμφανίζονται να απασχολούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας είναι τα προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας που εφαρμόζονται στις υπό εξέταση χώρες. Ο γενικός αυτός άξονας έγινε αντικείμενο σημαντικών αναφορών απ' τους συνομιλητές μας, των οποίων οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε επτά επιμέρους υποκατηγορίες. Οι έξι πρώτες προέρχονται απ' τη διερευνητική συνέντευξη, ενώ η έβδομη προέκυψε από διάφορες απόψεις θέσεις των εκπαιδευτικών κατά την πρώτη (διερευνητική) φάση και ενσωματώθηκε ως νέος παράγοντας στην τελική συνέντευξη.

Οι επτά διαφοροποιήσεις που εντάσσονται στον άξονα αυτό και θα αναλυθούν στη συνέχεια είναι οι εξής:

- το συντηρητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα,
- ο λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα,
- τα περιορισμένα Οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας,
- τα ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς,
- τα ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές,

- ο Η πληθώρα της ύλης και
- ο Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (χωρίς επαρκή ενημέρωση – πληροφόρηση – εξειδίκευση)

Ξεκινώντας την αναφορά μας απ' το συντηρητικό Αναλυτικό πρόγραμμα³³⁰, πρέπει να σημειώσουμε ότι, έξη στους δέκα Έλληνες και άλλοι τόσοι Άγγλοι δάσκαλοι χαρακτήρισαν ως συντηρητικό το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Σουηδών εκπαιδευτικών ήταν αρκετά μικρότερο, μόλις τέσσερις στους δέκα.

Σε σχέση με τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας ανά μάθημα, οι απόψεις των Ελλήνων και των Σουηδών μοιάζουν να είναι ποσοστιαία πιο συναφείς. Συγκεκριμένα πέντε στους δέκα Έλληνες και τέσσερις στους δέκα Σουηδούς, σε αντίθεση με τους δασκάλους απ' την Αγγλία, οι οποίοι μοιάζουν να πιέζονται περισσότερο να καλύψουν τις απαιτήσεις των μαθημάτων που διδάσκουν μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που διατίθεται. Απ' τις απαντήσεις τους (επτά στους δέκα), αντιλαμβάνεται κανείς ότι το ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις χώρες τους, λειτουργεί, κάτω όμως από συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις. Όπως μας ανέφεραν πολλοί Άγγλοι δάσκαλοι και ειδικότερα η Jessika, δασκάλα σε μεγάλο σχολείο του Λονδίνου, «η ελευθερία του διδάσκοντα και η χρονική ευχέρεια, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό απ' το διευθυντή ο οποίος καθορίζει και το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στο κάθε σχολείο. Πολλές φορές προκειμένου να μοιάζει το σχολείο πιο ανταγωνιστικό,³³¹ οι διευθυντές /τριες, επιλέγουν τη χρήση πολλών διαφορετικών βιβλίων που περισσότερο πιέζουν συχνά, παρά διευκολύνουν τις καθημερινές προσπάθειες των δασκάλων...».³³²

Ως τρίτος παράγοντας διαφοροποίησης εμφανίζονται τα ελλιπή οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Η παρατήρηση αυτή μοιάζει να αφορά κυρίως, ή σε μεγαλύτερο βαθμό ίσως, τον ελληνικό χώρο και κατά συνέπεια τους Έλληνες

³³⁰ Π. Γιαγκουνίδης, Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκδ. Art text, Θεσσαλονίκη 1995, σσ. 184-185, 241-248

³³¹ Στην Αγγλία ο Ofsted κατηγορείται από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις και τα ΜΜΕ ότι με τη σκληρή πολιτική του προκαλεί υπερβολικό άγχος στους εκπαιδευτικούς. Στο <http://news.bbc.co.uk>, «Ofsted accused over teacher stress», Monday, 17 April, 2000

³³² υπενθυμίζουμε ότι οι δάσκαλοι και τα σχολεία, έχουν τη δυνατότητα επιλογής βιβλίων και προγράμματος σπουδών που να εναρμονίζεται στις αρχές και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της χώρας.

δασκάλους. Σε ποσοστό έξη στους δέκα οι Έλληνες, όταν το αντίστοιχο ποσοστό των Άγγλων ήταν τρεις στους δέκα και των Σουηδών ακόμη μικρότερο δύο στους δέκα, οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες έκριναν τα οπτικοακουστικά μέσα που τους διατίθενται ως ελλιπή³³³.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τα βιβλία που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς ως βοηθήματα της διδακτικής πράξης. Και σ' αυτήν την περίπτωση οι Έλληνες δάσκαλοι σε μεγαλύτερο ποσοστό, που αγγίζει την πλειοψηφία (οχτώ στους δέκα), απ' τους συναδέλφους τους των άλλων χωρών, παρατήρησαν ως ακατάλληλα τα βιβλία που διατίθενται για τους ίδιους.³³⁴

Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Λευτέρη, δασκάλου στο Άργος, που αναφέρει ότι, «τα βιβλία του δασκάλου είναι στην πλειοψηφία τους τόσο ξεπερασμένα που δεν προσφέρουν νέες ιδέες και γνώσεις. Ο δάσκαλος, σε σπάνιες μόνο περιπτώσεις μπορεί να στηριχθεί μόνο σ' αυτά προκειμένου να επιτύχει μια αποτελεσματική διδασκαλία και να μη νιώθει εκτεθειμένος απέναντι στον εαυτό και τους μαθητές του». Σε αντίθεση με τη θέση αυτή ο Robert απ' την Οξφόρδη, ένας απ' τους λίγους άντρες δασκάλους σε αγγλικό σχολείο, υποστήριξε ότι: «στις περισσότερες περιπτώσεις βιβλίων που ακολουθούμε, ο εκδοτικός οίκος και η συγγραφική ομάδα, παρέχουν χρήσιμα, ενημερωμένα βοηθήματα με ωραίες ιδέες και κυρίως επίκαιρες - ενδιαφέρουσες πληροφορίες».

Ένας άλλος παράγοντας που αφορά στα προγράμματα σπουδών και στα μέσα διδασκαλίας, σχετίζεται με τα βιβλία και πάλι, που αυτή τη φορά όμως αφορούν τους μαθητές και όχι τους διδάσκοντες. Αφορά δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια. Και σ' αυτήν την περίπτωση οι απαντήσεις των Ελλήνων ήταν κατά πολύ περισσότερες απ' αυτές των Άγγλων και των Σουηδών. Πιο συγκεκριμένα, επτά στους δέκα Έλληνες θεώρησαν ως ακατάλληλα τα περισσότερα βιβλία που διανέμονται στους μαθητές, ενώ δεν έλειψαν αυτοί που τα χαρακτήρισαν «αναχρονιστικά» και συχνά «ανενημέρωτα». «Οι άχρωμες σελίδες, οι ελλιπείς πληροφορίες, η έλλειψη ενημέρωσης, δε βοηθούν καθόλου ούτε τους μαθητές αλλά ούτε και τους δασκάλους

³³³ Ι. Κανάκης, Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σσ. 73-75

³³⁴ Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα ελληνικά σχολικά βοηθήματα παρέχονται από κρατικές εκδόσεις, ενώ τα αντίστοιχα των 2 άλλων χωρών είναι

...», μας είπε η Άννα απ' τη Βούλα. «Ίσως θα ήταν σκόπιμο οι ιθύνοντες να εξετάσουν την απελευθέρωση απ' την πίεση του ενός υποχρεωτικού βιβλίου και να δοθεί η δυνατότητα επιλογής ή της προσθήκης άλλων εξωσχολικών, όπως γίνεται στο εξωτερικό...» συνέχισε η Ελένη που παρεμβλήθηκε στη συζήτηση μας.

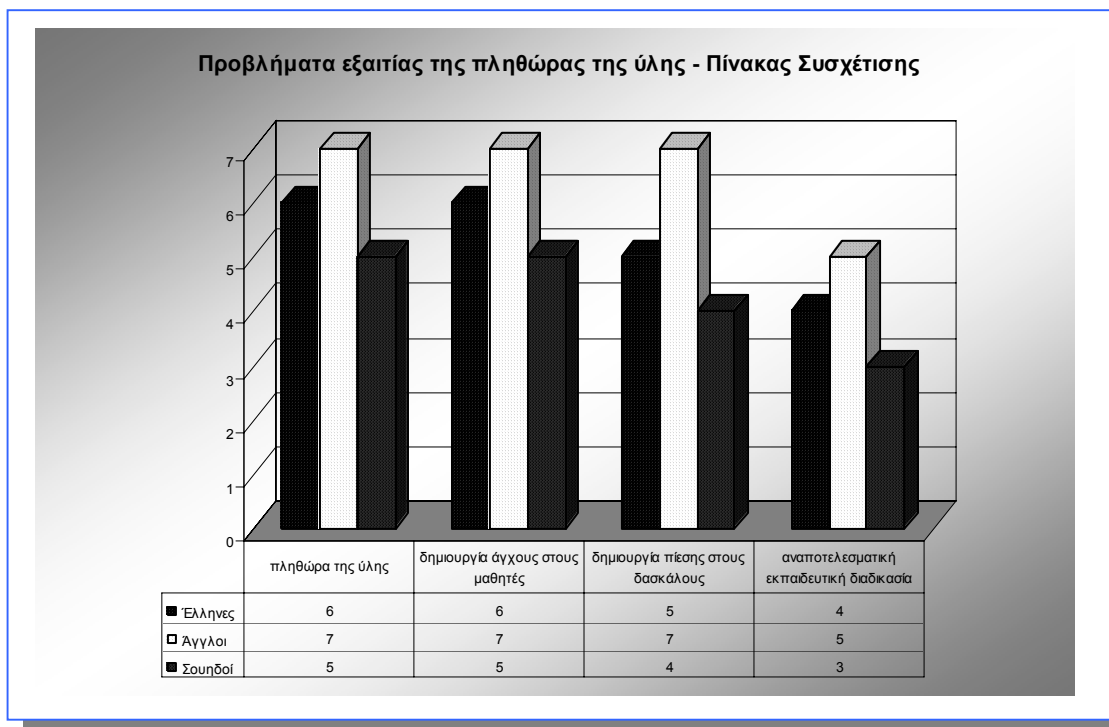
Αντίθετα και σ' αυτή την περίπτωση μόνο τέσσερις στους δέκα Άγγλοι και τρεις Σουηδοί θεώρησαν "ακατάλληλα" τα σχολικά εγχειρίδια των μαθητών.

Σημαντική διαφοροποίηση συνιστούν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην πληθώρα της ύλης. Άποψη των περισσοτέρων απ' τους 30 δασκάλους ήταν ότι η ύλη που καλούνται να καλύψουν καθημερινά αλλά και στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, είναι αρκετά περισσότερη απ' αυτή που μπορούν να αφομοιώσουν οι μαθητές, ειδικότερα των μικρών τάξεων. Αποτέλεσμα αυτής της "υπερβολής" είναι η δημιουργία άγχους στους μικρούς μαθητές, αλλά και στους δασκάλους τους που μάχονται να υπερισχύσουν στον αγώνα ενάντια στο χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, έξι στους δέκα Έλληνες, επτά στους δέκα Άγγλους και πέντε απ' τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς έκριναν ότι η ύλη που πρέπει να διδαχθεί είναι περισσότερη από το κανονικό,³³⁵ με αποτέλεσμα να περιορίζονται τα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσαν να υπάρχουν, να δημιουργείται άγχος στους μαθητές, πίεση στους δασκάλους και συχνά να γίνεται αναποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης δημιουργείται άρνηση στους μικρούς μαθητές που συχνά μεταφράζεται ως αρνητική στάση προς το σχολείο και τη μάθηση στο σύνολο της.

Στο γράφημα 14 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα σε κάθε μια απ' τις παραπάνω αναφορές.

δυνατόν να προμηθευτούν από ιδιωτικές εκδόσεις εφόσον έχουν ήδη εγκριθεί από το αντίστοιχο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της κάθε χώρας.

³³⁵ Ως κανονικό είναι προφανές ότι αναφερόμαστε στο υποκειμενικά κανονικό, που ίσως διαφέρει πολύ απ' τον έναν εκπαιδευτικό στον άλλο.



Γράφημα 14: Πίνακας συσχέτισης των παραγόντων δημιουργίας προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εξαιτίας της πληθώρας της ύλης

Αναλύοντας τα δεδομένα του παραπάνω γραφήματος, μπορεί κανείς εύκολα να συμπεράνει την ταύτιση των απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και των τριών χωρών σε σχέση με τη δημιουργία άγχους στους μαθητές. Συγκεκριμένα, όλοι οι δάσκαλοι που μίλησαν στις συνεντεύξεις μας για πληθώρα ύλης, μίλησαν και για άγχος που προκαλείται εξαιτίας του παράγοντα αυτού στους μαθητές. Εξίσου υψηλός ήταν και ο αριθμός των ίδιων δασκάλων που μίλησαν για δημιουργία άγχους στους δασκάλους, λόγω των πολλών και μαθημάτων και της μεγάλης ύλης του σχολείου. Πέντε στους έξι Έλληνες, όλοι οι Άγγλοι και τέσσερις στους πέντε Σουηδούς, που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μας, μίλησαν και για μεγάλο άγχος στους δασκάλους, οφειλόμενο στην πληθώρα της ύλης. Τέλος, αρκετοί ήταν αυτοί που μίλησαν για αναποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία οφειλόμενη στον ίδιο παράγοντα. Τέσσερις στους έξι Έλληνες, πέντε στους επτά Άγγλους και τρεις στους πέντε Σουηδούς, αναφέρθηκαν σε καθολικά προβλήματα που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνήθως οφείλονται στο μεγάλο μέγεθος της διδασκόμενης ύλης, που δεν αφήνει το δάσκαλο πολλά περιθώρια για αυτενέργεια

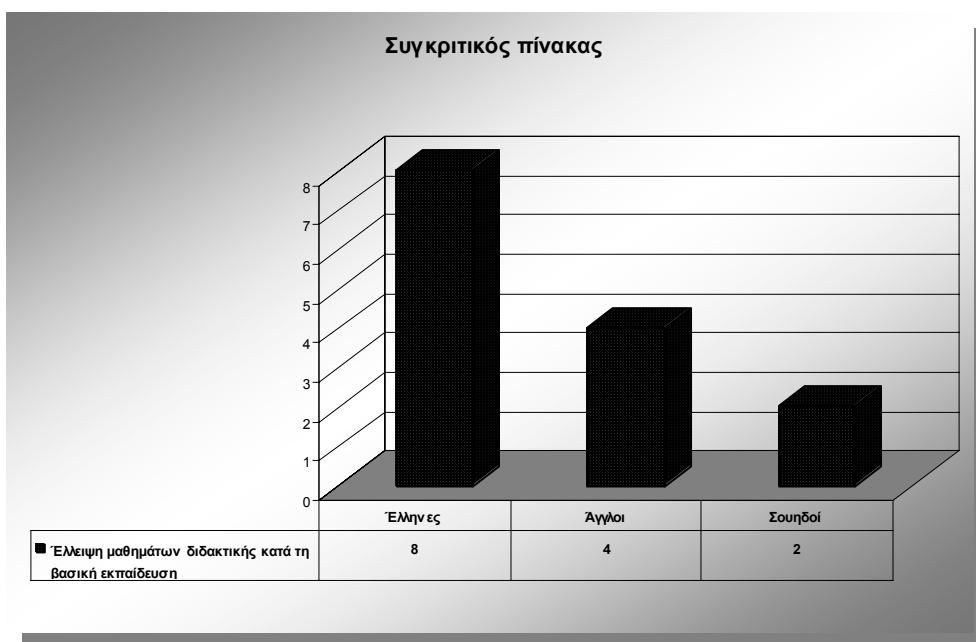
και αυτοσχεδιασμό, ενώ απομακρύνει τους μαθητές απ' την βιωματική εμπειρία και στερεί τη χαρά που μπορεί να προσφέρει το σχολείο.

«Πρέπει τα παιδιά, μας λέει ο Jan από ένα χωριό κοντά στην Στοκχόλμη, να αγαπήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και για να επιτευχθεί αυτό πρέπει ο σχολικός χώρος και η διαδικασία να' ναι ευχάριστα και προσανατολισμένα στην εμπειρία και τη βιωματική διαδικασία. Το Σουηδικό σχολείο είναι προσανατολισμένο προς την κατεύθυνση αυτή, μια και επενδύει στη βιωματική μάθηση με τη χρήση πολλών εργαστηρίων και την συχνή επαφή με τη φύση (δραστηριότητες, εκδρομές, παιχνίδια)».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και των τριών χωρών αναφέρθηκαν σε άλλη μια διαφοροποίηση σε σχέση με τα προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας, που αφορά στη διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων. Στο σημείο αυτό, πριν ακόμη αναφερθούμε στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, κρίνουμε σκόπιμο να διευκρινίσουμε μια άποψη που προέκυψε απ' όσα ειπώθηκαν και αφορά στην εξειδίκευση. Όλοι οι δάσκαλοι διευκρίνισαν ότι δεν αναφέρονται στην ανάγκη κατεύθυνσης προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο / μάθημα. Μίλησαν όμως για την έλλειψη πολλαπλών και νέων γνώσεων και στην περίπτωση των Ελλήνων για την έλλειψη μαθημάτων διδακτικής κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών στα πανεπιστήμια.

Στο προηγούμενο γράφημα - πίνακα καταδεικνύεται με τρόπο πολύ έντονο η στάση των Ελλήνων δασκάλων που είναι ιδιαίτερα επικριτική ιδιαίτερα σε σχέση με τους συναδέλφους τους Άγγλους και Σουηδούς. Πιο συγκεκριμένα, οχτώ στους δέκα Έλληνες και μόλις τέσσερις Άγγλοι και ακόμα λιγότεροι Σουηδοί ταυτίστηκαν στην άποψη ότι τα μαθήματα διδακτικής που παρέχονται απ' τα πανεπιστήμια κατά τη βασική εκπαίδευση είναι πολύ λίγα και όχι ικανά να καλύψουν τις ανάγκες που ανακύπτουν όταν ο δάσκαλος, ως επαγγελματίας πλέον, κλιθεί να αντιμετωπίσει την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Γράφημα 14



Είναι χαρακτηριστική η άποψη της Ελένης νεοδιόριστης δασκάλας στη Νάξο, που αναφέρει ότι «ο νέος δάσκαλος μπαίνει στην τάξη ανέτοιμος να διδάξει. Αν εξαιρέσει κανείς κάποια πανεπιστημιακά τμήματα που προσφέρουν υποτυπώδη μαθήματα διδακτικής μαθηματικών ή φυσικής, όλα τα υπόλοιπα δεν αναφέρονται στα μαθήματα και στις δυσκολίες που ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίσει όταν θα βρεθεί μόνος του αντιμετώπος με 30 παιδιά. Μόνη λύση μοιάζει το ασταμάτητο διάβασμα και η απόκτηση εμπειρίας, όταν αυτή προκύψει...». Πιο συγκεκριμένα, έξι στους δέκα Έλληνες και ίδιος αριθμός Άγγλων, συμφώνησαν στην ύπαρξη πληθώρας διαφορετικών μαθημάτων, σε συνδυασμό με την έλλειψη σύγχρονης ενημέρωσης. Σε μικρή απόσταση ακολουθούν και οι απαντήσεις των Σουηδών συναδέλφων (πέντε στους δέκα συμφώνησαν για την πληθώρα των μαθημάτων).

2.4 Λειτουργία του Συστήματος και Διοίκηση

Συνεχίζοντας τις αναφορές μας στους έντεκα κεντρικούς άξονες που προέκυψαν απ' τις συνομιλίες μας με τους τριάντα εκπαιδευτικούς και απ' τις τρεις χώρες, θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στις υποδιαιρέσεις που αφορούν στη λειτουργία του συστήματος και στη διοίκηση του. Οι υποδιαιρέσεις και σ' αυτήν την

περίπτωση είναι τα κεντρικότερα σημεία των συζητήσεων μας με τους δασκάλους σε σχέση με τον κεντρικό άξονα. Απ' αυτές οι τρεις πρώτες καθοδήγησαν τις πρώτες μας συζητήσεις, ενώ οι τρεις τελευταίες προέκυψαν απ' την πρώτη αυτή συνέντευξη και μας απασχόλησαν στην δεύτερη φάση των συζητήσεων που έγιναν με τους τελευταίους τριάντα δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα τα σημεία αυτά είναι:

- ο οι συχνές Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις,
- ο η έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή της σχολικής μονάδας,
- ο οι συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία,
- ο οι συχνοί έλεγχοι και η αξιολόγηση,
- ο η έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη και
- ο οι συχνές μεταρρυθμίσεις εξαιτίας πολιτικών λόγων.

Ξεκινώντας την παρουσίαση των απαντήσεων μας απ' την πρώτη υποδιαίρεση που αφορά στις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων μας στη φάση αυτή παρουσιάζουν κάποιες διαφορές σε σχέση με τη διερευνητική φάση που μελετήσαμε. Πιο συγκεκριμένα όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, υπάρχουν κάποιες, σημαντικές ίσως διαφορές, ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη φάση των συνεντεύξεων.

Πίνακας 8

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις		Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή		Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία	
Ε	7	9	3	4	3	4
Α	7	5	7	5	7	4
Σ	3	5	5	5	5	5

ο Με κόκκινο χρώμα εμφανίζονται τα αποτελέσματα των διερευνητικών συνεντεύξεων, ενώ με μπλε τα αποτελέσματα της τελικής συνέντευξης. Τα ποσοστά αναφέρονται πάντοτε σε σχέση με το σύνολο των δέκα ανά χώρα εκπαιδευτικών του δείγματος μας.

Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρατηρούμε ότι οι Έλληνες στην πλειοψηφία τους σχεδόν (εννέα στους δέκα), θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που λαμβάνουν χώρα και αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, είναι πολύ συχνές, στην πλειοψηφία τους ανεπίκαιρες και τις περισσότερες φορές ανεπιτυχείς. Και στην φάση αυτή των συζητήσεων μας με τους Έλληνες δασκάλους ακούστηκαν απόψεις όπως αυτή της Ιωάννας απ' τη Σπάρτη που καταγράφηκε στην προηγούμενη διερευνητική φάση και αφορά στο πολιτικό κριτήριο σύμφωνα με το οποίο γίνονται οι μεταρρυθμίσεις. Αντίθετα, στην ίδια ερώτηση το ποσοστό των Άγγλων εκπαιδευτικών ήταν πέντε στους δέκα, μειωμένο σε σχέση με τη διερευνητική φάση και σαφώς μικρότερο απ' το αντίστοιχο ποσοστό των απαντήσεων που έδωσαν οι Έλληνες δάσκαλοι.

Ένα άλλο ζήτημα πολύ σημαντικό που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών αφορά στην έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή ή τη διευθύντρια. Όπως φάνηκε και απ' τον συγκριτικό πίνακα που παρουσιάζουμε πιο πάνω, οι απαντήσεις που προέκυψαν απ' τις δύο φάσεις δε διαφέρουν σημαντικά. Στην τελική φάση των συνεντεύξεων περίπου οι μισοί συνάδελφοι από κάθε μια απ' τις τρεις χώρες, διαπίστωσαν έλλειψη συνεργασίας με το διευθυντή που συχνά επηρεάζει αρνητικά το έργο και τη διάθεση τους. Πιο συγκεκριμένα τέσσερις έλληνες και από πέντε Σουηδοί και Άγγλοι δάσκαλοι απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αυτή. «Δεν είναι δυνατό να λειτουργήσεις αναπόσπαστος, αποδίδοντας το μέγιστο των δυνατοτήτων σου, όταν δεν μπορείς, συχνά να αυτενεργήσεις σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης σου. Οι διευθυντές συχνά λόγω και της μεγάλης διαφορά ηλικίας που υπάρχει μεταξύ μας, είναι προσανατολισμένοι σε παλαιές απόψεις και τεχνικές, ιδιαίτερα συντηρητικές που δεν προάγουν συχνά το νέο, το διαφορετικό που έχουν ανάγκη τα παιδιά...»³³⁶, μας είπε ο Γιάννης δάσκαλος απ' τις Μοίρες της Κρήτης. Ανάλογη ήταν και η άποψη της Katrin, δασκάλας απ' το Preston της βόρειας Αγγλίας, η οποία υποστήριξε ότι «για άλλη μια φορά η προσπάθεια των διευθυντριών να επιτύχουν καλύτερη βαθμολόγηση κατά την διαδικασία της αξιολόγησης, υποσκάπτει, πολλές φορές τη μαθησιακή διαδικασία, περιορίζοντας τη χαρά των παιδιών και προσδίδοντας επιπλέον βάρη στους δασκάλους...»³³⁷.

³³⁶ Στο πνεύμα των αναφορών αυτών απ' τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συζητήσεις μας, παραμένει η ευθύνη της πολιτείας για τον κεντρικό σχεδιασμό, και διασφαλίζεται η παιδαγωγική και η διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού σε επίπεδο διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος.

³³⁷ Σύμφωνα με τον Γερμανό παιδαγωγό W. Flitner (1989, p. 237, 252), «Η παιδαγωγική αυτονομία είναι αδιάσπαστη απ' την παιδαγωγική ευθύνη. Όπου επικρατεί παιδαγωγική ετερονομία εκμηδενίζεται η ευθύνη του παιδαγωγού, δεν υπάρχει γι' αυτόν ελεύθερη και υπεύθυνη δημιουργία... Τα όρια της πολιτικής είναι η εσωτερική ελευθερία του παιδαγωγικού λειτουργήματος», όπως αυτό

Παρόμοια είναι και η εικόνα που διαμορφώνεται σε σχέση με τις συχνές μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο. Και σ' αυτήν την περίπτωση οι δάσκαλοι σε μικρότερα ποσοστά απ' τις πρώτες συνεντεύξεις, έκριναν ως συχνές τις υποχρεωτικές, για διάφορους λόγους μετακινήσεις τους από σχολείο σε σχολείο. Έτσι, τέσσερις στους δέκα Έλληνες και Άγγλοι και πέντε στους δέκα Σουηδούς, απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αυτή.

Συνεχίζοντας με την παράμετρο που αφορά στους συχνούς ελέγχους και στην αξιολόγηση, οι απαντήσεις που δόθηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς δεν εμφανίζουν ομοιομορφία. Αρχικά έχουμε το παράδειγμα των Ελλήνων που ουσιαστικά δηλώνουν στο μεγαλύτερο μέρος τους ότι δεν υπάρχουν συχνοί έλεγχοι και αξιολόγηση (μόνο τρεις στους δέκα μίλησαν για το αντίθετο), ενώ οι Άγγλοι και οι Σουηδοί σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά, σχεδόν η πλειοψηφία των Άγγλων (εννέα στους δέκα) και επτά στους δέκα Σουηδούς, θεωρούν ότι υπάρχει συχνός έλεγχος και εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο συγκεκριμένο ερώτημα παρατηρούμε ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων ως προς τους Άγγλους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό, ότι οι Άγγλοι σε αντίθεση με τους Σουηδούς που απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό καταφατικά στο ερώτημα αυτό, έκριναν περισσότερο με αρνητικό τρόπο τη συχνή αξιολόγηση σε σχέση με τους Σουηδούς που δεν την χαρακτήρισαν ως ένα μεμπτό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι Άγγλοι δάσκαλοι μιλώντας για τους συχνούς ελέγχους και την αξιολόγηση στα πλαίσια λειτουργίας του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, εμφανίζονται αρκετά πεισμένοι και κατά συνέπεια αγχωμένοι, μια και «καλούνται διαρκώς να αποδείξουν είτε την υπευθυνότητα τους, είτε τον επαγγελματισμό τους ή ακόμη το βαθμό προσφορά τους προς το σχολείο, τα παιδιά ή τους συναδέλφους». Η προηγούμενη αυτή άποψη της Laura απ' το Cambridge, ταυτίστηκε σε πολλά σημεία με την άποψη όλων των Άγγλων εκπαιδευτικών και βρήκε συνέχεια στα λόγια της Katrin απ' το Preston της Βόρειας Αγγλίας, η οποία μας είπε μεταξύ άλλων ότι, «μοιάζει ολόκληρο το αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης να διακατέχεται από ένα αδιάκοπο και αδικαιολόγητο άγχος, κατά τη γνώμη μου, το οποίο πηγάζει απ' την ανάγκη να αποσπάσει η κάθε σχολική μονάδα, ιδιαίτερα στα

παρατίθεται στο Μπρούζος Α., «Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και προσανατολισμού», εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1999, σελ. 256-261

αστικά κέντρα, τους περισσότερους βαθμούς και να καταλάβει καλή θέση στον πίνακα με τα καλύτερα σχολεία της περιοχής...».

Αντίθετα, οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για συχνή και επίμονη πολλές φορές αξιολόγηση που όμως δεν θεωρούν ότι γίνεται άσκοπα. «Είναι ανάγκη να αξιολογείται το έργο των δασκάλων και της σχολικής μονάδας, προκειμένου να γινόμαστε καλύτεροι... . Αυτό που χρειαζόμαστε είναι την αξιολόγηση των δεδομένων που προκύπτουν απ' την δική μας αξιολόγηση και την ταυτόχρονη λήψη αποφάσεων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των αρνητικών στοιχείων», μας είπε ο Klauss, γερμανικής καταγωγής δάσκαλος, τα τελευταία 16 χρόνια στη Στοκχόλμη.

Κλείνοντας τον κεντρικό άξονα που αφορά στην διοίκηση και στη λειτουργία του συστήματος, θα ασχοληθούμε με τις ευκαιρίες που δίνονται σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων. Στη διαφοροποίηση αυτή τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων δεν εμφανίζουν ιδιαίτερη απόκλιση ανάμεσα στις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε μια ταύτιση ποσοστών ανάμεσα στην Σουηδία και την Αγγλία, όπου έξη στους δέκα δασκάλους απ' τις χώρες αυτές εμφανίζονται να κρίνουν ως ελλειπείς τις ευκαιρίες που προσφέρονται απ' τα συστήματα των χωρών τους σε σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Αντίστοιχα οι Έλληνες δάσκαλοι έκριναν σε μικρότερο ποσοστό ως λίγες τις ευκαιρίες που τους παρέχει το σύστημα της χώρας τους για εξέλιξη στον επαγγελματικό τομέα, σε ποσοστό τέσσερις στους δέκα.³³⁸

Τέλος, αναφερόμενοι στις πολλές και ίσως, συχνά αδικαιολόγητες³³⁹ μεταρρυθμίσεις, προέκυψε ένα ζήτημα που αφορά στο λόγο για τον οποίο γίνονται συχνά εκπαιδευτικές αλλαγές. Απ' όλους τους λόγους που ακούστηκαν αυτός που φάνηκε να έχει μεγαλύτερη απήχηση ήταν η άποψη ότι λόγοι πολιτικοί, ωθούν συχνά σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Έτσι, όλοι οι Έλληνες που ρωτήθηκαν συμφώνησαν στην ύπαρξη πολιτικών – κομματικών λόγων που οδηγούν σε εκπαιδευτικές αλλαγές, ενώ αντίθετα στο ποσοστό των Άγγλων που απάντησαν καταφατικά ήταν σαφώς μικρότερο (τέσσερις στους δέκα), και των Σουηδών ακόμη πιο μικρό, μόλις δύο στους δέκα. Χαρακτηριστικές ήταν οι απόψεις Ελλήνων

³³⁸ ο τρόπος και οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Περισσότερα για τα συστήματα αυτά μπορεί κανείς να εντοπίσει στο G. Neave, Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1998, σσ. 178-181

δασκάλων που καταγράφηκαν σε προηγούμενα σημεία της έρευνας μας και συμφωνούν απόλυτα με την άποψη του Δημήτρη απ' το Βόλο, ότι δηλαδή «οι εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον ελληνικό χώρο, είναι στην πλειοψηφία τους αποτέλεσμα πολιτικών ζυμώσεων, εγωισμού και τάσης για την επιβολή της "εκπαιδευτικής" άποψης της εκάστοτε κυβέρνησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι αλλαγές να γίνονται γρήγορα, με προχειρότητα έτσι ώστε να μην προλαβαίνουν πολλές φορές να εφαρμοστούν, και να φανούν τα αποτελέσματα, μια και αλλάζουν με την αλλαγή της κυβέρνησης ή του υπουργού...»³⁴⁰.

³³⁹ Επικαλούμαστε στο σημείο αυτό αναφορές των υποκειμένων της έρευνας μας, όπως αυτές καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των βασικών συνεντεύξεων.

³⁴⁰ «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, δηλαδή ως μηχανισμός ελέγχου, είχε ως κυρίαρχη λογική το πολιτικό και όχι το οικονομικό – διαχειριστικό στοιχείο. ... για το λόγο αυτόν, οι μεταβολές που έγιναν σε διάφορες ιστορικές περιόδους, ήταν συνέπεια κυρίως πολιτικών και όχι κοινωνικοοικονομικών μεταβολών», στο Σ. Μπουζάκης, Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 12

2.5 Η Υλικοτεχνική υποδομή

Ένας σημαντικός θεματικός άξονας που βοήθησε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης αφορούσε στην υλικοτεχνική υποδομή. Ο άξονας αυτός είχε αρχικά εξεταστεί κατά τη διάρκεια της διερευνητικής συνέντευξης, ωστόσο, στη φάση αυτή εμπλουτίστηκε με νέες διαφοροποιήσεις που προέκυψαν απ' τις απόψεις των συναδέλφων, όπως αυτές κατατέθηκαν στην πρώτη συνέντευξη.

Κατά την ανάλυση της πρώτης επαφής με τους συναδέλφους δασκάλους και απ' τις τρεις χώρες μας απασχόλησαν πολλά ζητήματα σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή. Ανάμεσα σε άλλα μιλήσαμε για:

- Την έλλειψη των εργαστηρίων,
- Τις μικρές σχολικές αίθουσες,
- Την εναλλαγή του ωραρίου που οφείλεται στην έλλειψη κτιριακής υποδομής.

Στη φάση αυτή, όπου παραθέτουμε όλα όσα προέκυψαν απ' την τελική συνέντευξη, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι εκτός απ' τις προηγούμενες παραμέτρους που αναφέρθηκαν η συζήτηση μας συμπληρώθηκε από νέες ερωτήσεις και στοιχεία. Η ύπαρξη της στάθηκε καθοριστική και σ' αυτό το σημείο, μια και μας άνοιξε νέες ατραπούς γύρω απ' τα πιθανά ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι κατά την ανάλυση των συζητήσεων μας, εντάξαμε τις αναφορές των υποκειμένων της έρευνας μας στις εξής διαφοροποιήσεις:

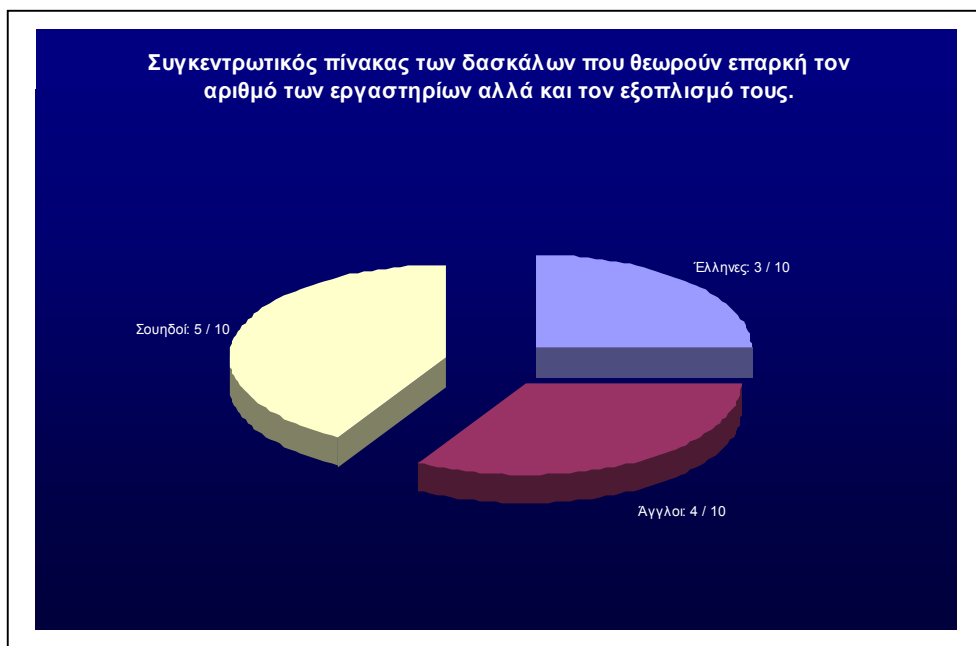
- στην έλλειψη εργαστηρίων,
- στην ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού & υποδομής στα εργαστήρια,
- στις μικρές σχολικές αίθουσες,
- στις μικρές αυλές και τους χώρους αθλοπαιδιών,
- στη συστέγαση με άλλο, μεγαλύτερης βαθμίδας σχολείο και
- στη φτώχη και ανενήμερωτη βιβλιοθήκη.

Απ' τις αναφορές μας έλειψαν στη δεύτερη αυτή φάση ερωτήσεις σχετικές με την εναλλαγή του ωραρίου, μια και όπως καταδείχθηκε απ' την διερευνητική συνέντευξη η παράμετρος αυτή δεν αφορά πλέον τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς.

Μόνο ένας δάσκαλος αναφέρθηκε απ' τον ελληνικό χώρο σ' αυτό και μοιάζει πλέον ως ένα φαινόμενο που έχει σχεδόν εξαλειφθεί.

Αναφερόμενοι για άλλη μια φορά στη φάση αυτή στην έλλειψη των εργαστηρίων, διακρίνουμε μια αρκετά μεγάλη διάσταση απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών. Οι Έλληνες αναφέρθηκαν σε έλλειψη εργαστηρίων απ' τις σχολικές μονάδες σε ποσοστό επτά στους δέκα, ενώ οι Άγγλοι σε μικρότερο ποσοστό, πέντε στους δέκα και οι Σουηδοί σε ακόμη μικρότερο, μόλις τρεις στους δέκα. Σε σχέση πάλι με τα εργαστήρια, για άλλη μια φορά η πιο αρνητική εικόνα προέρχεται απ' τον ελληνικό χώρο, όπου μόνο τρεις στους δέκα δασκάλους θεώρησαν ότι ο εξοπλισμός και η υποδομή των εργαστηρίων είναι επαρκής. Αντίθετα πολύ μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των άλλων Ευρωπαίων δασκάλων που παρατήρησαν ότι ο εξοπλισμός και οι υποδομές των εργαστηρίων στις χώρες που διδάσκουν είναι κατάλληλος και επαρκής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της συσχέτισης των δύο προηγούμενων διαφοροποιήσεων. Όπως παρατηρούμε στο γράφημα 15 που ακολουθεί, οι απαντήσεις στα πλαίσια της ίδιας χώρας, από ερώτηση σε ερώτηση διαφέρουν σημαντικά. Ωστόσο, μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, της κάθε χώρας χωριστά, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην ύπαρξη αρκετών εργαστηρίων και στην ταυτόχρονη ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής για τα εργαστήρια αυτά.



Γράφημα 15: Εμφανίζεται η συγκεντρωτική κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, σε σχέση με την επάρκεια του αριθμού των εργαστηρίων και του εξοπλισμού τους.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μια άλλη παράμετρο που εμπίπτει στην υλικοτεχνική υποδομή και αφορά στις μικρές σχολικές αίθουσες, ως παράγοντας ανάσχεσης της σωστής μαθησιακής διαδικασίας και αρνητικής επιρροής στην ψυχοσύνθεση των μαθητών. Στη διαφοροποίηση αυτή τα μικρότερα ποσοστά κατέλαβαν οι δάσκαλοι απ' την Αγγλία και τη Σουηδία, όπου μόλις τρεις στους δέκα θεώρησαν ότι οι σχολικές αίθουσες είναι μικρές και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο. Αντίθετα, ο διπλάσιος αριθμός Ελλήνων δασκάλων χαρακτήρισε ως μικρές τις σχολικές αίθουσες. «Η σχολική τάξη πρέπει να μπορεί να δεχθεί πέραν των μαθητών της, διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, μια γωνιά για βιβλιοθήκη και θα ήταν ιδανικό αν υπήρχε και ένας μικρός χώρος, ένα μεγάλο τραπέζι ή ένα χαλί ίσως, για μελέτη ή δραστηριοποίηση κάποιας ομάδας», ήταν η άποψη του Αριστοτέλη απ' τη Σπάρτη. Ο ίδιος δάσκαλος μας είπε ότι στα μεγάλα σχολεία των αστικών κέντρων δύσκολα διατίθενται τέτοιοι χώροι. Αντίθετα στα μικρότερα σχολεία των χωριών, συχνά υπάρχει χώρος στην ίδια ή σε κάποια διπλανή τάξη για να αναπτυχθούν περισσότερες δραστηριότητες.

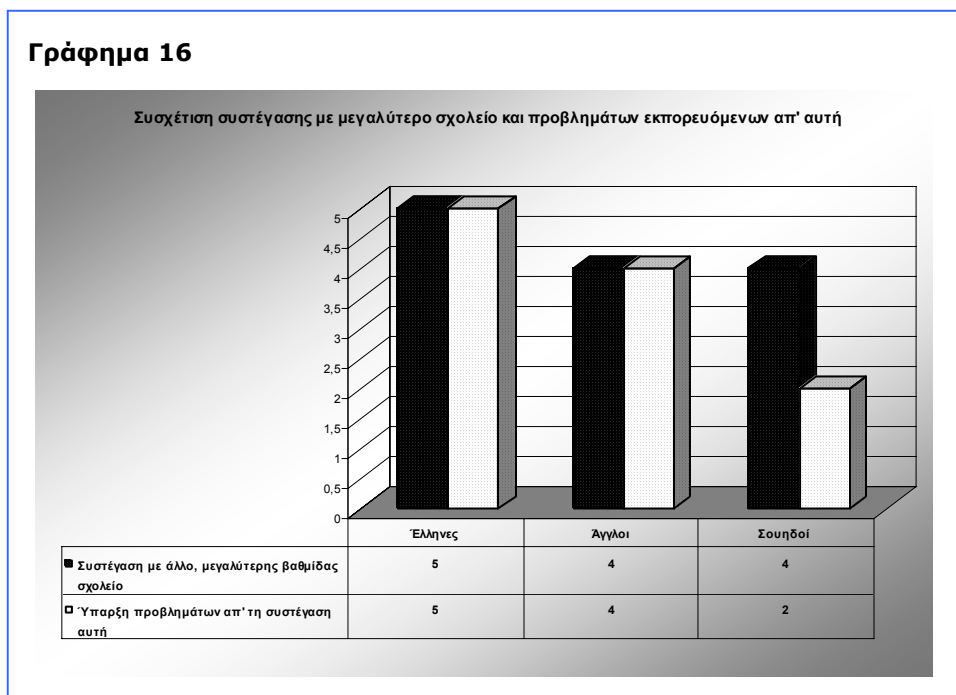
Μια νέα διαφοροποίηση που προέκυψε απ' τις συζητήσεις μας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αφορά στις μικρές αυλές και στους χώρους των αθλοπαιδιών. Η συνολική εικόνα που αποκομίζουμε απ' τις απαντήσεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα πράγματα έχουν βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν³⁴¹ μια και μόνο τρεις στους δέκα Σουηδούς και Άγγλους δασκάλους θεωρούν μικρούς τους χώρους αυτούς, ενώ ελάχιστα περισσότεροι είναι οι Έλληνες δάσκαλοι, πέντε στους δέκα, που μοιάζουν να προβληματίζονται απ' τις μικρές αυλές και τους χώρους που διατίθενται για άθληση.

Λίγο πριν ολοκληρώσουμε τις αναφορές που απαρτίζουν τον κεντρικό άξονα, ενδιαφέρον και ταυτόχρονα έκπληξη μας προκάλεσε η αναφορά των εκπαιδευτικών στη συστέγαση, κάποιες φορές, των δημοτικών σχολείων με άλλα μεγαλύτερης βαθμίδας αλλά και κατ' επέκταση σε αρνητικά ζητήματα που προκύπτουν πολλές φορές απ' αυτό.

Οι απόψεις των συναδέλφων σε σχέση με το ζήτημα αυτό, ομοιάζαν αρκετά. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις Σουηδοί και Άγγλοι, στους δέκα που συμμετείχαν στη συνέντευξη μας από κάθε χώρα, απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση για συστέγαση του σχολείου τους με άλλο μεγαλύτερης βαθμίδας, ενώ λίγο περισσότεροι ήταν οι Έλληνες που απάντησαν με τον ίδιο τρόπο (πέντε στους δέκα).

Στη γραφική παράσταση 16 και τον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δύο αυτά ζητήματα. Την συστέγαση δηλαδή και τα πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν εξαιτίας αυτής. Παρατηρούμε ότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις που αναφέρθηκε τέτοια συστέγαση με σχολείο μεγαλύτερης βαθμίδας, υπήρχαν και σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν είτε την άνιση κατανομή των χώρων, είτε την ταυτόχρονη στέγαση μικρών και μεγάλων μαθητών στους ίδιους χώρους, είτε για πολλούς άλλους λόγους.

Γράφημα 16



Όλοι οι δάσκαλοι απ' την Αγγλία και την Ελλάδα παρατήρησαν την ύπαρξη πολλών προβλημάτων που πηγάζουν, στο μεγαλύτερο βαθμό τους απ' τη συστέγαση αυτή. Αντίθετα, μόνο δύο απ' τους τέσσερις Σουηδούς έκριναν ότι η συστέγαση αυτή λειτουργεί αρνητικά.

Ολοκληρώνοντας τις αναφορές μας στην υλικοτεχνική υποδομή, θα ασχοληθούμε με έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα, που όμως μοιάζει παραμελημένος στις μέρες μας μια και το οικογενειακό περιβάλλον συχνά ευαισθητοποιείται και τον αναπληρώνει σε κάποιο βαθμό. Ο λόγος για τη σχολική βιβλιοθήκη, που συνήθως υπάρχει, συχνότερα όμως είναι πολύ φτωχή και ανενήμερη³⁴². «Εκτός απ' τα βιβλία που συχνά υπάρχουν στο σπίτι, με τη βοήθεια των γονιών και των συγγενών³⁴³, τα οποία σίγουρα παράγουν πολύ σημαντικό έργο, η

³⁴¹ παλαιότερες έρευνες αναφέρονται σε μικρούς χώρους αθλοπαιδιών κτλ

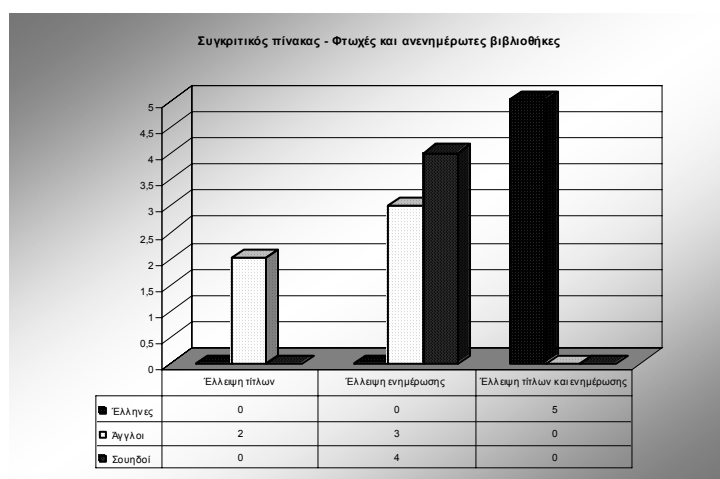
³⁴² χαρακτηριστικό της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία σε σχέση με τη ύπαρξη και λειτουργία των βιβλιοθηκών είναι το δημοσίευμα της Κυριακάτικης Ελευθεροτυπίας, στις 8 Μαρτίου του 2005, με τίτλο «Βιβλιοθήκες έρημες και μόνες», σύμφωνα με το οποίο μόλις 500 βιβλιοθήκες λειτουργούν σε σχολεία στον ελληνικό χώρο, μια και ένα φιλόδοξο πρόγραμμα του υπουργείου με τη χρηματοδότηση του Γ' ΚΠΣ δεν βρήκε συνέχεια λόγω του «μικρού ενδιαφέροντος» του έργου και της γραφειοκρατίας του κρατικού μηχανισμού.

³⁴³ «Ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών επαφίεται στον πατριωτισμό των Ελλήνων. Οι υπεύθυνοι των βιβλιοθηκών λύνουν μόνοι τα προβλήματα που δημιουργούνται...», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο ίδιο άρθρο της Κ.

ύπαρξη μιας ενημερωμένης σύγχρονης βιβλιοθήκης σε έναν ευχάριστο χώρο, προδιαθέτει θετικά το μικρό μαθητή να ασχοληθεί με το διάβασμα και βοηθά σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο, μια και μπορεί να αποτελέσει φορέα για την αρχή μιας ερευνητικής διαδικασίας», ήταν η άποψη της Ελένης, δασκάλας σε χωριό έξω απ' το Ναύπλιο, η οποία συνέχισε λέγοντας, «η βιβλιοθήκη αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Μια καλή βιβλιοθήκη μπορεί να προάγει το έργο του και να αποδώσει τις ιδέες του...».

Στη διαφοροποίηση αυτή τα υποκείμενα της έρευνας μας απάντησαν με παρόμοιο τρόπο. Πέντε στους δέκα Έλληνες και Σουηδούς δασκάλους χαρακτήρισαν τις βιβλιοθήκες των σχολείων στα οποία διδάσκουν φτωχές και ανενήμερες, ενώ λιγότεροι Άγγλοι, τέσσερις στους δέκα, έδωσαν την ίδια απάντηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαφοροποίηση που έκαναν οι Σουηδοί και οι Άγγλοι δάσκαλοι σε σχέση με τους Έλληνες. Αυτοί διαχώρισαν τις απόψεις τους όσον αφορά στις βιβλιοθήκες. Πιο συγκεκριμένα, τρεις στους πέντε Άγγλους και όλοι οι Σουηδοί (τέσσερις), διευκρίνισαν ότι δεν πρόκειται για φτωχές, σε πληθώρα τίτλων βιβλιοθήκες, αλλά μίλησαν κυρίως για έλλειψη ενημέρωσης με νέους up to date, όπως είπαν τίτλους. Στη γραφική παράσταση 17 που ακολουθεί, μπορεί κανείς να δει πιο παραστατικά το ποσοστό των δασκάλων που χαρακτήρισαν ως ελλιπείς τις βιβλιοθήκες των σχολείων τους, αλλά και ποιοι εντόπισαν ζητήματα ενημέρωσης.

Γράφημα 17



Ελευθεροτυπίας. Σημαντική είναι και η άποψη του προέδρου της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Εκδοτών – Βιβλιοπωλών που παρατίθεται στο ίδιο άρθρο, σύμφωνα με τον οποίο «οποιαδήποτε βιβλιοθήκη πεθαίνει αν δεν εμπλουτίζεται σταθερά και μόνιμα βάσει προτάσεων βιβλιοθηκονόμου ή εκπαιδευμένου καθηγητή...».

Συγκεκριμένα, πέντε απ' τους δέκα Έλληνες του δείγματος αναφέρθηκαν στην έλλειψη τίτλων και στην ταυτόχρονη έλλειψη ενημέρωσης. Αντίθετα τους υπόλοιπους δέκα δεν φάνηκε να τους ενοχλεί κανένας απ' τους δύο αυτούς παράγοντες. Αντίθετα, δύο απ' τους δέκα δασκάλους αναφέρθηκαν σε έλλειψη τίτλων και άλλοι τρεις σε έλλειψη ενημέρωσης. Κανείς δεν μίλησε για ταυτόχρονη έλλειψη και των δυο. Τέλος, κανένας Σουηδός δεν αναφέρθηκε σε έλλειψη τίτλων και σε ταυτόχρονη έλλειψη τίτλων και ενημέρωσης, ενώ μόλις τέσσερις μίλησαν για έλλειψη ενημέρωσης των βιβλιοθηκών τους.

2.6 Σχέσεις με τους γονείς

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και η διασφάλιση ενός καλού και γόνιμου κλίματος, απαιτεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Με την είσοδο του παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα οποιασδήποτε βαθμίδας, δημιουργείται αυτόματα μια σχέση αλληλεπίδρασης. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς δημιουργούνται απ' τις αμοιβαίες αναπαραστάσεις τους³⁴⁴.

Η επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η ολοκληρωμένη κοινωνικοποίηση των παιδιών απαιτούν την αγαστή συνεργασία ανάμεσα στους φυσικούς εκπαιδευτικούς των παιδιών που είναι οι γονείς και στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που είναι οι εκάστοτε δάσκαλοι των παιδιών³⁴⁵. Το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στους γονείς, τους δασκάλους και το σχολείο, είναι τόσο παλιό, που θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι απαρχές του εδράζονται στην περίοδο της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σχολείο³⁴⁶.

³⁴⁴ «Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχει μεγάλη σημασία να μελετήσουμε τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, μέσα από την οποία οι κοινωνικοί δρώντες αποδίδουν σημασία στις πράξεις τους και οικοδομούν κατ' αυτό τον τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα», στο Γώγου – Κρητικού, Λ., Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις - Κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1994, σσ. 129

³⁴⁵ «Η αγωγή των παιδιών με την έννοια της διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στους συνανθρώπους, στα αγαθά και στις υποχρεώσεις του κόσμου, είναι το σημείο στο οποίο τέμνονται οι υποχρεώσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών. ... Βιώνουν τα παιδιά σε διαφορετικές καταστάσεις και ομάδες αναφοράς και μπορούν μέσω της ανταλλαγής των παρατηρήσεων και των εμπειριών τους να αποκτήσουν μια βαθύτερη και περιεκτικότερη κατανόηση των ατομικών διαφορών τους...», σύμφωνα με τον Sustek, H., 1985, p. 588

³⁴⁶ Το κράτος, σύμφωνα με τον Krumm, 1991, σελ. 893, όπως αυτό παρατίθεται στο Μπρούζος Α., «Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και

Ωστόσο, στις μέρες μας τα πράγματα φαίνεται ότι οδεύουν προς το καλύτερο και οι σχέσεις με τους γονείς³⁴⁷ φαίνεται ότι δεν επηρεάζουν αρνητικά, στον ίδιο βαθμό, τους εκπαιδευτικούς απ' τις τρεις χώρες που εξετάζουμε. Πιο συγκεκριμένα, επιρροή σε μικρό βαθμό εμφανίζεται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σε σχέση τουλάχιστον με τους Άγγλους, που δείχνουν να ανησυχούν σημαντικά περισσότερο και ακόμα περισσότερο στους Σουηδούς. Ο άξονας αυτός εμφανίζεται για πρώτη φορά στη φάση αυτή των συνεντεύξεων, μια και όπως φαίνεται μέσω έξι διαφορετικών υποκατηγοριών, απασχόλησε, ήδη απ' τη διερευνητική φάση, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό, όλους τους δασκάλους και απ' τις τρεις χώρες.

Σε σχέση με το ζήτημα αυτό, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν πολλές διαφορετικές και σίγουρα ενδιαφέρουσες. Πιο συγκεκριμένα, οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, συχνά μίλησαν για:

- ο Αδιαφορία γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους,
- ο Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων,
- ο Υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους γονείς
- ο Έλλειψη συνεργασίας – αλληλεγγύης (από την πλευρά των γονιών).
- ο Χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονιών
- ο Δυσκολία στην συνεργασία και την επικοινωνία με γονείς μετανάστες.

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων σε σχέση με τις υποδιαίρεσεις που αφορούν στις σχέσεις των δασκάλων με τους γονείς, θα μελετήσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πιθανή "αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους". Απ' τις συζητήσεις που είχαμε με τους εκπαιδευτικούς απ' τις τρεις χώρες, προκύπτει η θέση ότι η θετική αλληλεπίδραση με γονείς που προέρχονται από κατώτερα, μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ήταν πιο δύσκολη. Η στάση αυτή των γονιών προέρχεται συχνά απ' τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και αναπαρίσταται, στη φάση που οι

προσανατολισμού», εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1999, σελ. 161-198, αποφάσισε την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενάντια στις αντιρρήσεις πολλών γονέων της εποχής. «Οι γονείς θεωρούνται αμαθείς, οπισθοδρομικοί και εγωιστές, προσηλωμένοι στα δικά τους κοντόφθαλμα ενδιαφέροντα» (Krumm, 1991: 893).

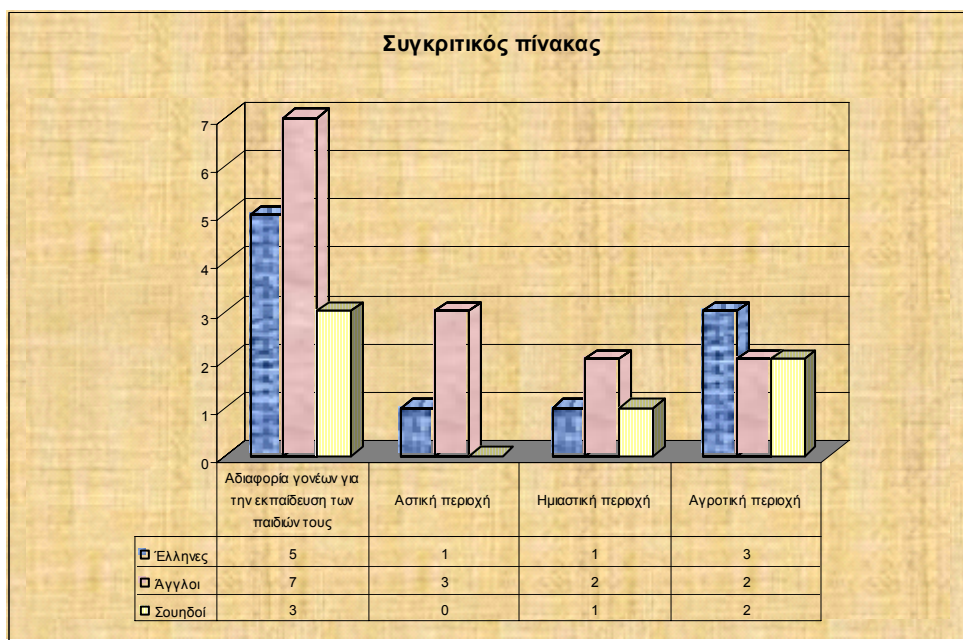
³⁴⁷ Ο βαθμός που απασχόλησαν κάθε ένα απ' τα υποκείμενα της έρευνας μας, οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί παρατηρώντας τους πίνακες 6.0 έως 6.2, του ίδιου παραρτήματος.

ίδιοι θα γίνουν γονείς και θα κλιθούν να πάρουν θέση όσον αφορά στη μόρφωση των παιδιών τους³⁴⁸. Σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' τις συνεντεύξεις είναι τελείως διαφορετικά ανάμεσα στις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα οι Σουηδοί δάσκαλοι εντοπίζουν πιθανή αδιαφορία των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους σε μικρότερο βαθμό απ' τις δύο άλλες χώρες που συμμετείχαν στην συνέντευξη, μόλις δηλαδή τρεις στους δέκα. Αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό απ' τις τρεις χώρες εμφανίζουν οι Άγγλοι δάσκαλοι, όπου οι επτά στους δέκα θεωρούν ότι οι γονείς των παιδιών συχνά αδιαφορούν για την εκπαίδευση που τους παρέχεται. Πιο μοιρασμένες θα μπορούσε να πει κανείς ότι ήταν οι απαντήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, που σε ποσοστό πέντε στους δέκα δασκάλους, θεωρούν ότι οι γονείς δείχνουν αδιαφορία για την μόρφωση των παιδιών τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαφοροποίηση που έγινε σε σχέση με την παράμετρο αυτή και αφορά στον τόπο εργασίας των δασκάλων που απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που απάντησαν χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες που αφορούσαν στον τόπο εργασίας τους. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο γράφημα 18 που ακολουθεί, παρουσιάζουν ενδιαφέρον μια και καταδεικνύουν με τρόπο παραστατικό τις στάσεις που προκύπτουν ανά περιοχή.

³⁴⁸ Σύμφωνα με την Γώγου – Κρητικού, (1994, σελ 174-175), οι γονείς που δεν έκαναν μακρόχρονες σπουδές και σχεδόν στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρξαν καλοί μαθητές, είναι αυτοί που απόκτησαν τη μεγαλύτερη δυσκολία για πρόσβαση στη διανοητική εργασία. Οι γονείς αυτοί συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αδιαφορώντας για το σχολείο και τη διαμόρφωση καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Γράφημα 18



Μελετώντας προσεκτικά το γράφημα που προηγείται, μπορούμε να παρατηρήσουμε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, ανάμεσα στις τρεις χώρες, σε σχέση με τον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι γονείς δε δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους³⁴⁹. Απ' τους Σουηδούς του δείγματος μας, κανείς δεν προερχόταν από αστική περιοχή ενώ μόλις ένας απ' αυτούς εργαζόταν σε ημιαστική και δύο σε αγροτικές περιοχές. Παρόμοια είναι και η εικόνα στον ελληνικό χώρο, όπου ένας μόλις δάσκαλος από αστική περιοχή συμφώνησε με την άποψη αυτή, ένας από ημιαστική και τρεις από αγροτικές περιοχές. Τέλος, λίγο διαφορετική είναι η εικόνα που αποκομίζουμε απ' τον αγγλικό χώρο. Περισσότεροι είναι εδώ οι δάσκαλοι που προέρχονται απ' τα μεγάλα αστικά κέντρα (τρεις), δύο από ημιαστικά και άλλοι δύο από αγροτικές περιοχές.

³⁴⁹ Χαρακτηριστική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η μελέτη του Siano (1985), όπως περιγράφεται απ' την Γώγου – Κρητικού, (1994, σελ. 177-179), όπου αναφέρεται ότι, σύμφωνα με τη μελέτη του, οι αγροτικές οικογένειες ασκούν πολύ χαλαρή κριτική στο σχολείο. Όπως αναφέρεται στην ίδια έρευνα, σύμφωνα με τους γονείς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, οι ίδιοι γονείς προτιμούν να ενημερώνονται απ' το οικείο περιβάλλον τους παρά απ' τους δασκάλους. Αυτό ισοδυναμεί με ελλιπή ενημέρωση και κατάρτιση μια και οι πληροφορίες τους γύρω απ' το σχολείο και τη λειτουργία του δεν είναι έγκυρες και ενημερωμένες.

Θα μπορούσε κανείς, αναλύοντας τις απαντήσεις των δασκάλων να αναφερθεί σε μεγαλύτερα ποσοστά προερχόμενα από αγροτικές και στη συνέχεια από ημιαστικές περιοχές. Η εικόνα αυτή θα μπορούσε να βρει ερμηνεία, ενδεχομένως, στην άποψη ότι οι γονείς που κατοικούν συχνά σε αγροτικές περιοχές δεν αποδίδουν στην εκπαιδευτική διαδικασία την ίδια σπουδαιότητα που αποδίδουν οι γονείς που κατοικούν στα αστικά κέντρα. Αυτό ίσως να συμβαίνει εξαιτίας των λιγοστών πολιτιστικών ερεθισμάτων και κατά συνέπεια της συρρικνωμένης πολιτιστικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της επαρχίας. «Συχνά οι ευκαιρίες που προσφέρονται για επαφή με θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού είναι πολύ λίγες, με αποτέλεσμα οι γονείς να κλείνουν τις εργασίες τους, αδιαφορώντας για τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, όποια μορφή και αν παίρνει αυτή και της επαφής με ζητήματα τέχνης και πολιτισμού...», μας είπε ο Γιάννης από ένα χωριό του Πηλίου. Αντίθετα, η Anna απ' το Λονδίνο, επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στους γονείς που προέρχονται από ξένες χώρες και «στην πλειοψηφία τους δεν έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους, μια και κάτι τέτοιο συνιστά πολυτέλεια. Ωστόσο, ακόμη και σ' αυτές τις περιπτώσεις, νιώθει κανείς τη λαχτάρα των γονιών να προσφέρουν κάτι καλύτερο στο παιδί τους, εξασφαλίζοντας του μια καλύτερη ζωή, δεν έχουν όμως τη δυνατότητα να το επιτύχουν»³⁵⁰.

Μια επόμενη, εξίσου σημαντική, διαφοροποίηση, αφορά στις υπερβολικές απαιτήσεις των γονιών σε σχέση πάντοτε με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Σε σχέση με την παράμετρο αυτή διακρίνουμε διαφορετική αντιμετώπιση ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και τους συναδέλφους τους απ' τις άλλες δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι Άγγλοι ταυτίζονται με τους Σουηδούς, χαρακτηρίζοντας τις απαιτήσεις των γονέων ως υπερβολικές, σε ποσοστό οχτώ στους δέκα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ελλήνων δασκάλων φτάνει τους πέντε στους δέκα.

³⁵⁰ Στην κατεύθυνση αυτή θεσμοθετήθηκε απ' το κράτος η αποτελεσματικότερη παρέμβαση των γονιών στη σχολική ζωή του παιδιού τους με σκοπό τη βελτίωση της και την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (ΥΠΕΠΘ, Εθνικός διάλογος για την Παιδεία: Το νέο σχολείο, 1987). Σύμφωνα με τα παραπάνω η συμμετοχή των γονιών σε συλλογικά όργανα, όπως για παράδειγμα ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, η ένωση γονέων για τους δήμους, η ομοσπονδία γονέων ανά νομό ή η συνομοσπονδία γονέων μιας χώρας, εκλέγουν εκπροσώπους που συμμετέχουν στα συλλογικά όργανα λήψης των αποφάσεων, με σκοπό την κατάρτιση προτάσεων που θα αποσταλούν στους αρμόδιους φορείς και στον υπουργό για επεξεργασία και ίσως και για εφαρμογή. (Τρίτσης Α., Η Παιδεία μας χρειάζεται ένα ΝΕΟ σχολείο, στο ΥΠΕΠΘ, 1987, σσ. 5-11)

Δεν ήταν λιγότες οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν σε μια άλλη διαφοροποίηση που αφορούσε στην υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απ' τους γονείς. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν παρουσίασαν ομοιογένεια ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Άγγλων δασκάλων είναι σχεδόν το διπλάσιο. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις στους δέκα Σουηδοί και Έλληνες εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν σε υποτιμητική αντιμετώπιση των δασκάλων απ' τους γονείς, ενώ απ' τους Άγγλους όμοια απάντηση έδωσαν οι επτά στους δέκα. Η αγγλική κοινωνία, σύμφωνα με την Mary, δασκάλα σε σχολείο του Brighton, περνά μια κρίση αξιών και κύριοι υπεύθυνοι της κατάστασης αυτής θεωρούνται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκφραστές του. Απ' τα παραπάνω μπορεί να καταλάβει κανείς τον λόγο για τον οποίο οι Άγγλοι γονείς απαξιώνουν τους δασκάλους³⁵¹.

Ανάλογες ήταν και οι απόψεις που εκφράστηκαν σε σχέση με την έλλειψη συνεργασίας και αλληλεγγύης απ' την πλευρά των γονιών. Σε σχέση με την παράμετρο αυτή τα ποσοστά των απαντήσεων διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ενώ δεν είναι δυνατόν να μιλήσουμε για κανενός είδους ομοιογένεια ανάμεσα σε κάποιες απ' τις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερες καταφατικές απαντήσεις σε σχέση με το ζήτημα αυτό έδωσαν οι Άγγλοι δάσκαλοι, οι οποίοι σε ποσοστό οχτώ στους δέκα, μίλησαν για έλλειψη συνεργασίας και βοήθειας απ' τους γονείς των μαθητών τους. Μειωμένες σε σχέση με τους Άγγλους δασκάλους ήταν οι αναφορές σε έλλειψη συνεργασίας των Ελλήνων δασκάλων. Έξι στους δέκα δασκάλους απ' τον ελληνικό χώρο, αναφέρθηκαν σε αυτή τη σχέση δασκάλων – γονιών, ενώ απ' τον σουηδικό χώρο, μόλις τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στην σχέση αυτή. Η στάση αυτή ευθύνεται σύμφωνα με πολλές έρευνες³⁵² για τη σημερινή αρνητική

³⁵¹ Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Eagle, 1989; Henderson & Berla, 1994; U.S. Department of Education, 1994; Ziegler, 1987 Epstein, 1995; Fruchter, Galletta, & White, 1992; Rioux & Berla, 1993; Turnbull & Turnbull, 1990), οι γονείς θέλοντας να δικαιολογήσουν την καλή επίδοση των παιδιών τους την ανάγουν στο καλό οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και στις πνευματικές ικανότητες των παιδιών τους. Αντίθετα, για τις χαμηλές επιδόσεις και τις δυσκολίες στην συμπεριφορά των μαθητών ευθύνονται αποκλειστικά το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί... Η στερεοτυπική αυτή αντιμετώπιση αφορά κυρίως τους γονείς εκείνους που ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, αφιερώνουν καθημερινά μικρότερο χρόνο στην προσωπική επαφή με το παιδί τους κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου.

³⁵² «Η ευθύνη για την εμφάνιση του φαινομένου αυτού συνήθως επιρρίπτεται στις αρνητικές συνθήκες ζωής, σε διάφορες δυσλειτουργίες της σύγχρονης κοινωνίας

εικόνα που εμφανίζεται σε σχέση με τους νέους και την εκπαίδευσή τους. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται συχνά για τις επιδόσεις και τους τρόπους συμπεριφοράς και δράσης των μαθητών. Οι ευθύνες για τα ζητήματα αυτά δεν βαρύνουν αποκλειστικά τη μια ή την άλλη πλευρά. Είναι ισόρροπα και ισόποσα καταναμημένες σ' αυτούς οι οποίοι μοιράζονται τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των μαθητών στις ηλικίες αυτές.

Λίγο πριν ολοκληρώσουμε τις αναφορές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με τον γενικότερο άξονα που αφορά στις σχέσεις με τους γονείς, θα παραθέσουμε τις απόψεις που καταγράφηκαν σε σχέση με μια άλλη σημαντική διαφοροποίηση. Οι δάσκαλοι έκριναν ότι το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονιών όπου αυτό υπάρχει, δυσκολεύει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα αναστέλλει το ευνοϊκό κλίμα που απαιτεί η εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να' ναι γόνιμη και δημιουργική. Συχνά κυριαρχεί η άποψη ότι, οι γονείς που δεν έχουν φροντίσει τη μόρφωση και την πολιτιστική τους ανάταση επιδεικνύουν μια στάση αδιαφορίας για την πρόοδο και την πολιτιστική εξέλιξη των παιδιών τους. Οι αναφορές των δασκάλων σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή κινήθηκαν σε αρκετά υψηλά επίπεδα, με τους Σουηδούς να αναφέρονται σε μικρότερο ποσοστό απ' τους συναδέλφους τους σε χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο, μόλις πέντε στους δέκα, τους Έλληνες να ακολουθούν με ποσοστό έξη στους δέκα και τους Άγγλους να κατέχουν την υψηλότερη θέση, με ποσοστό επτά στους δέκα.

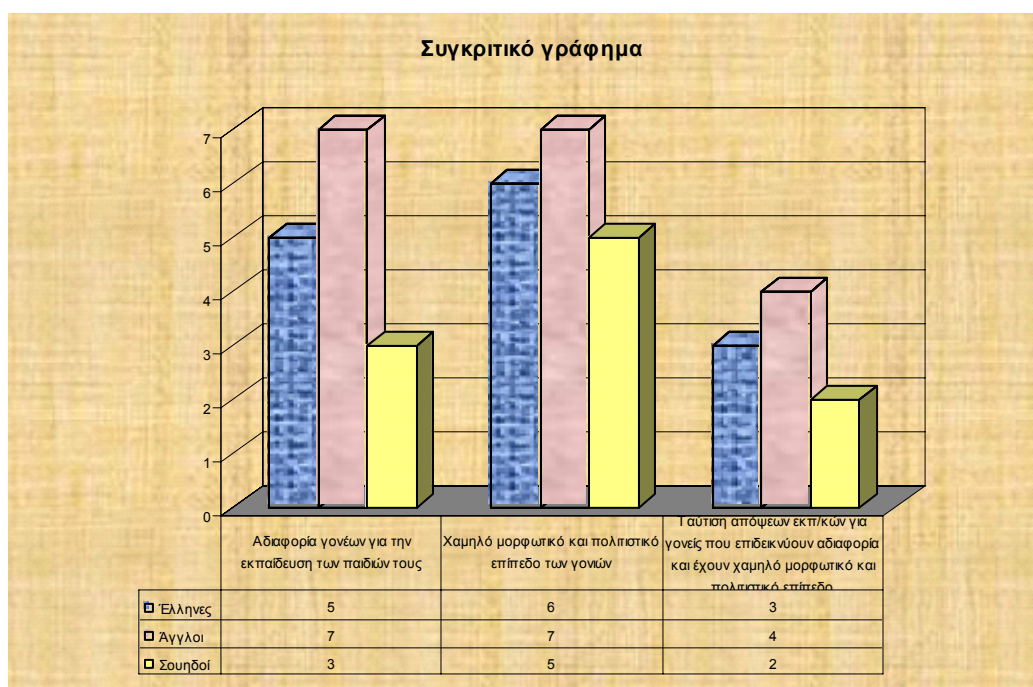
Στην συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συσχετίσουμε το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονιών με άλλους παράγοντες που αφορούν στις σχέσεις, όπως η έλλειψη συνεργασίας με τους δασκάλους και η αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους³⁵³. Στο γράφημα 19 που ακολουθεί διαφαίνεται η

και επιδιώκεται η αντιμετώπιση του με διάφορα κοινωνικά και παιδαγωγικά μέτρα... Όλα αυτά τα μέτρα είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκή, αν δεν συμπεριληφθούν και οι γονείς στη διαδικασία αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων», στο Μπούζος, Α., όπ.π., σελ. 166-167

³⁵³ Μερικοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν συχνά την έλλειψη συνεργασίας των γονιών με το σχολείο σε ζητήματα πρακτικής φύσεως όπως για παράδειγμα: η έλλειψη χρόνου, οικονομικά – βιοποριστικά προβλήματα, προβλήματα υγείας, κ.α. Οι απόψεις αυτές συμπίπτουν με τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' την έρευνα της Γώγου – Κρητικού, όπ.π., η οποία συμπερασματικά αναφέρει: «όταν εντέλει διαμορφώνεται ένα είδος "συνεργασίας" ανάμεσα στις μη προνομιούχες

συσχέτιση ανάμεσα στο χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονιών και στην επίδειξη αδιαφορίας για τη μόρφωση τους. Η τρίτη στήλη, αναφέρεται σε εκείνα τα υποκείμενα της έρευνας των οποίων η άποψη ταυτίστηκε σε σχέση με τις δύο αυτές διαφοροποιήσεις. Σε αυτούς δηλαδή, που οι ίδιοι μίλησαν για αδιαφορία των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους και ταυτόχρονα κατέδειξαν χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονιών.

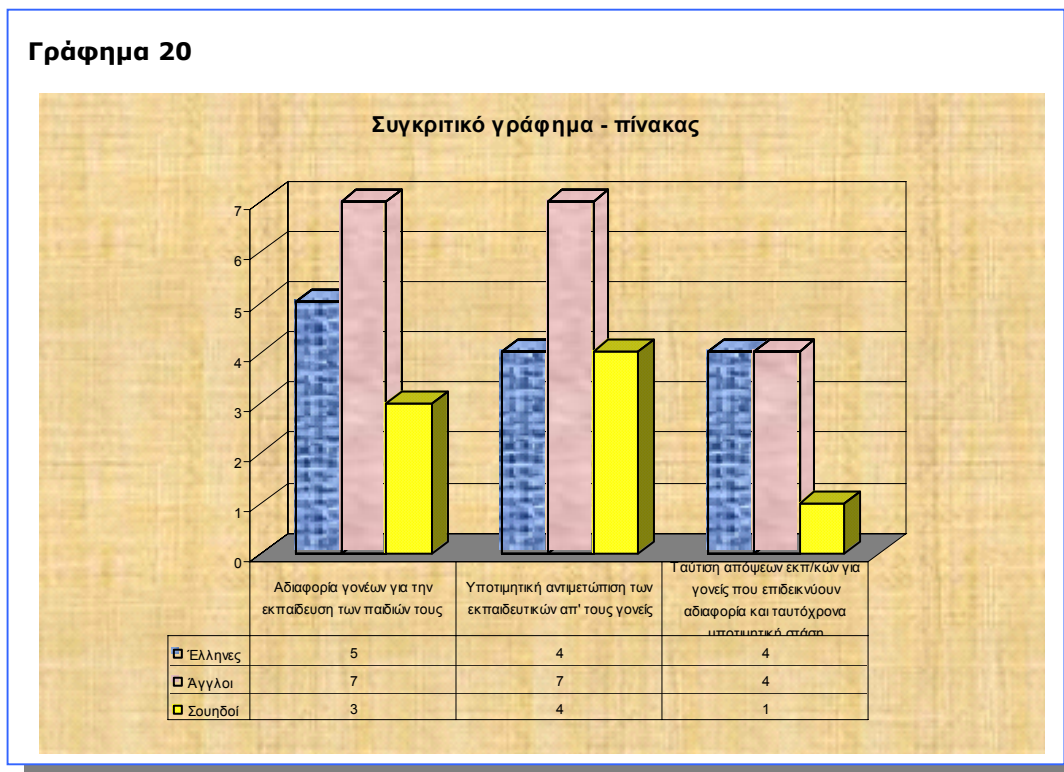
Γράφημα 19



Στο παραπάνω γράφημα, παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες, οι Έλληνες αναφέρθηκαν σε αδιαφορία των γονιών για την εκπαίδευση των παιδιών τους συσχετίζοντας την με το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο μόνο σε τρεις απ' τις δέκα περιπτώσεις, ενώ οι Σουηδοί σε ακόμη λιγότερες (δύο απ' τους δέκα) και οι Άγγλοι στις περισσότερες, τέσσερις στους δέκα.

οικογένειες και στο σχολείο, η συνεργασία αυτή είναι μια προσαρμογή μάλλον των οικογενειών αυτών στα πρότυπα και τις αξίες του σχολείου», σελ. 179.

Στο επόμενο γράφημα (20), θα παρατηρήσουμε με παραστατικό τρόπο τα αποτελέσματα της συσχέτισης σε σχέση με το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο και την υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απ' τους γονείς³⁵⁴.



Όπως διαφαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι Έλληνες και οι Άγγλοι δάσκαλοι ταυτίζονται σε ποσοστό τέσσερις στους δέκα τους γονείς εκείνους που επιδεικνύουν ταυτόχρονα υποτιμητική στάση απέναντι στους δασκάλους, αλλά και αδιαφορία για την εκπαίδευση των παιδιών τους³⁵⁵. Αντίθετα, μόνο ένας απ' τους

³⁵⁴ Η συσχέτιση που επιχειρείται μέσω του παραπάνω πίνακα και τα αποτελέσματα της επαληθεύονται μέσω της άποψης του Sustek, H., 1985, p. 591, όπως αυτή παρατίθεται στο Μπούζος, Α., ό.π., σύμφωνα με την οποία οι γονείς είναι δυνατόν να διακριθούν σε τρεις κύριες ομάδες. Η πρώτη απ' αυτές ομοιάζει με τα δεδομένα που προκύπτουν απ' τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας και αφορά στους γονείς αυτούς που θεωρούν ότι το σχολείο δεν είναι τίποτα άλλο από ένας «απρόσωπος γραφειοκρατικός μηχανισμός», και για το λόγο αυτό σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς και να συζητήσουν για τα παιδιά τους. Οι γονείς αυτοί σύμφωνα με τον Sustek προέρχονται απ' τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι περισσότερο απασχολημένοι με τα επαγγελματικά και τα κοινωνικά τους προβλήματα, οπότε αποφεύγουν την επαφή με το σχολείο που θα τους επιφορτίσει με επιπρόσθετες έννοιες.

³⁵⁵ Οι λόγοι μιας υποτιμητικής στάσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στο θεσμό του σχολείου εν γένει, ποικίλουν από γονιό σε γονιό και μπορεί να πηγάσουν κατ' αρχήν απ' τις προεμπειρίες και τα βιώματα που είχαν ως μαθητές και αργότερα ως γονείς, σύμφωνα με τον Ames, C. (1993). Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions

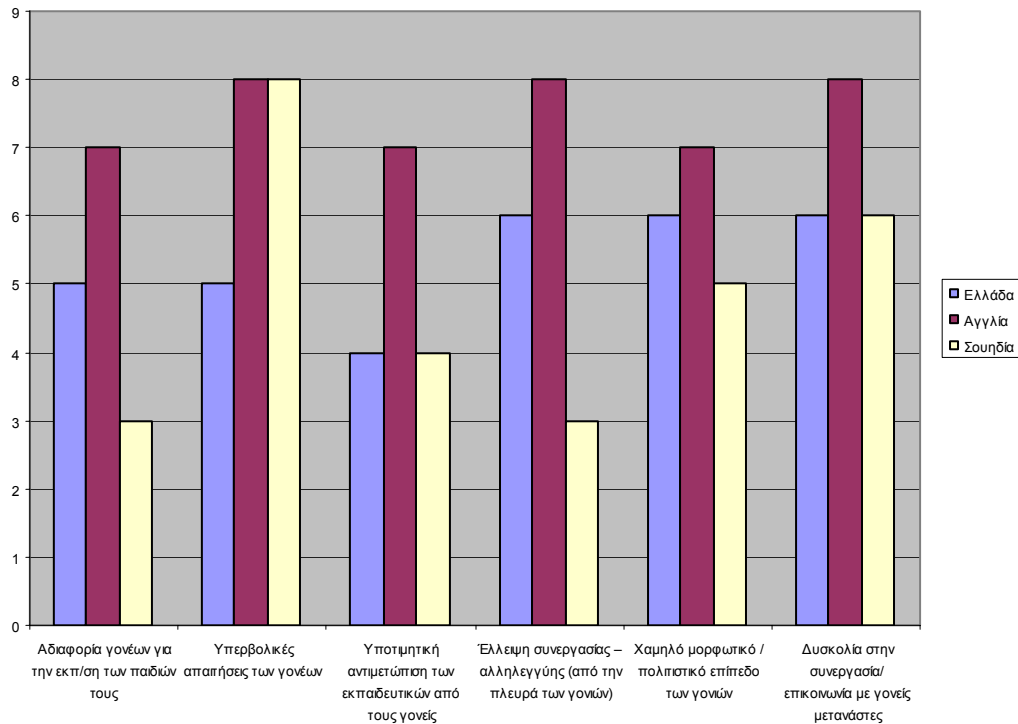
Σουηδούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας έκανε παρόμοια συσχέτιση.

Τέλος, αναφερόμενοι στις δυσκολίες που προκύπτουν στην συνεργασία και την επικοινωνία με γονείς που προσφάτως έχουν μεταναστεύσει και δεν έχουν ενσωματωθεί στην τοπική κοινωνία, τα υποκείμενα της έρευνας μας, μπορούμε να πούμε ότι αναφέρθηκαν σε μεγάλο βαθμό, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό το μέγεθος του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, έξι στους δέκα Έλληνες και Σουηδοί, αναφέρθηκαν σε τέτοιου είδους δυσκολίες, ενώ αν αναφερθούμε στους Άγγλους, εκεί τα ποσοστά είναι υψηλότερα, οχτώ στους δέκα.

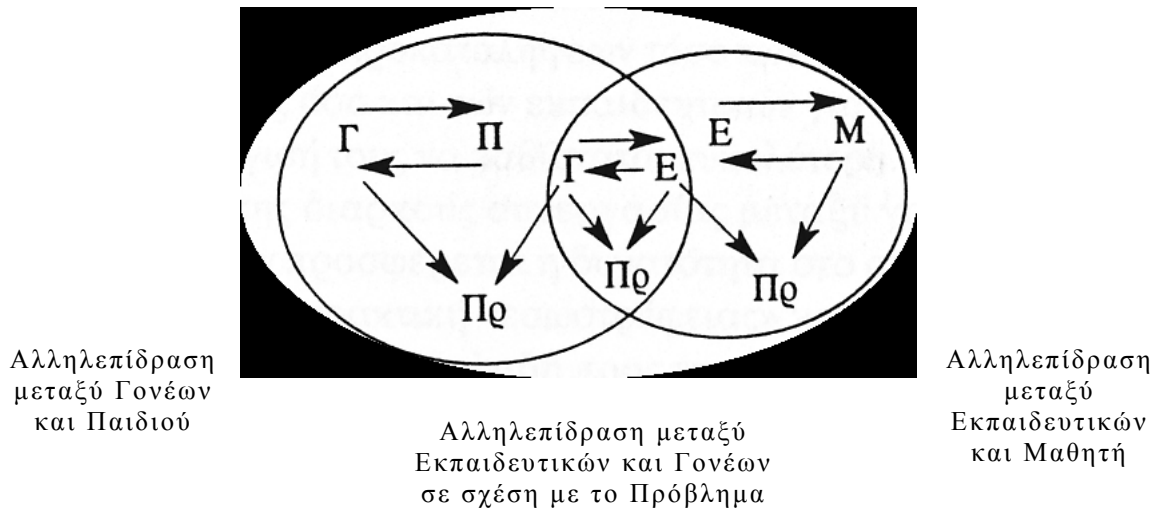
Παρατηρώντας συνολικά την εικόνα που εμφανίζεται απ' την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μπορεί κανείς να αντιληφθεί μια εντονότερη πίεση που δέχονται οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους απ' τις άλλες δύο χώρες. Είναι χαρακτηριστικό, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, ότι σε όλες σχεδόν τις απαντήσεις που αφορούν στις σχέσεις με τους γονείς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αναφέρθηκαν σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά απ' τους άλλους δασκάλους της Ελλάδας και της Σουηδίας. Η τάση αυτή καταδεικνύει την πίεση που υφίστανται οι συνάδελφοι από πολλούς εσωτερικούς αλλά και εξωτερικούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι και οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία στο σύνολο της.

Γράφημα 21

Σχέσεις των εκπαιδευτικών με γονείς



Ωστόσο, όπως διαφαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί, σύμφωνα με τον Miller (1986 p. 82), οι γονείς δεν θα έπρεπε να έρχονται αντιμέτωποι με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, μια αντιμετωπίζουν κοινά ζητήματα και κοινά προβλήματα, τα οποία θα επιλυθούν μόνο με την αναζήτηση άλλων διαφορετικών παιδαγωγικών απόψεων και με την εύρεση σημείων επαφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.



Σύμφωνα με τον Krumm (1991, p.897)³⁵⁶, ο κύκλος του σχήματος που αναπαριστά την οικογένεια σχεδιάστηκε μεγαλύτερος απ' αυτόν του σχολείου, θέλοντας, με τον τρόπο αυτό να γίνει κατανοητή η μεγαλύτερη σπουδαιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα πάντοτε με την ίδια πηγή, η έλλειψη συνεργασίας και αλληλεγγύης, ανάμεσα στους οικογενειακό και στο περιβάλλον του σχολείου, συχνά οδηγεί σε άσχημες αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται λεπτομερέστερα στη συνέχεια³⁵⁷:

- ο Απώλεια ενιαίων αντιλήψεων και μεθόδων αγωγής, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών επιδράσεων που δέχεται ο μαθητής,
- ο Διαταραχές στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων – μαθητών,
- ο Διαταραχές στις οικογενειακές σχέσεις,
- ο Αβεβαιότητα λόγω των πολλών και διαφορετικών επιδράσεων και απόψεων που ασκούνται και επιβάλλονται στα παιδιά.

Όπως λοιπόν προκύπτει απ' όσα αναφέρθηκαν, η συχνή και ποιοτική επαφή με τους γονείς είναι αυτή που θα διασφαλίσει τα καλύτερα αποτελέσματα και θα βοηθήσει στην έκλειψη των «κακώς κειμένων» και απ' τις δύο πλευρές. Ωστόσο, για άλλη μια φορά, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν και οι δύο πλευρές, ότι η

³⁵⁶ όπως παρατίθεται στο Μπούζος, Α., όπ.π., σελ. 168-169

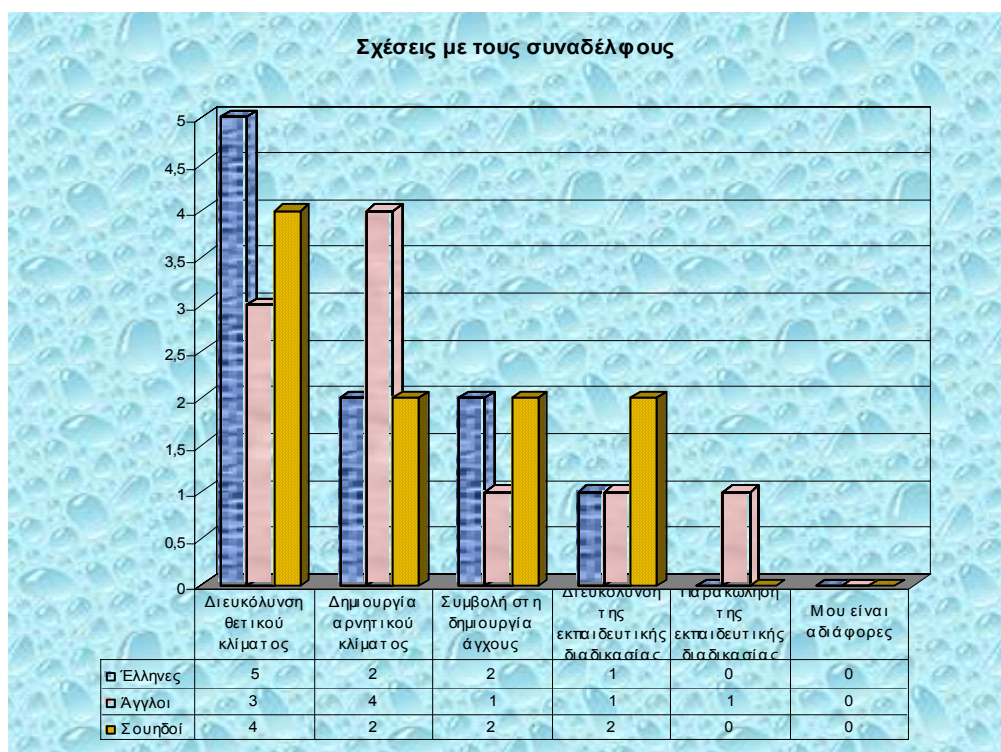
³⁵⁷ όπ.π., σελ. 168 - 169

απλή και χωρίς επιχειρήματα, απόδοση ευθυνών δε βοηθά σε καμιά περίπτωση στη συνειδητοποίηση του προβλήματος και στην επίλυση του.

2.7 Σχέσεις με τους συναδέλφους

Ένας άλλος άξονας στον οποίο αναφέρθηκαν οι συναδέλφοι στις μεταξύ μας συζητήσεις, αφορά στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι δάσκαλοι επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από μια σειρά παραγόντων που αφορούν στον κεντρικό αυτό άξονα και ρυθμίζουν την καθημερινότητα τους. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν βελτιώνουν ή δυσχεραίνουν την καθημερινή πράξη, διευκολύνουν ή παρακωλύουν την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος ευθύνονται σημαντικά για την ύπαρξη ή όχι άγχους και την διασφάλιση ενός ευνοϊκού κλίματος στα πλαίσια της σχολικής μονάδας³⁵⁸. Οι απαντήσεις των υποκειμένων, απ' τις τρεις χώρες που εξετάσαμε, σε σχέση με τα ζητήματα αυτά, φαίνονται παραστατικότερα στο γράφημα 21 που ακολουθεί:

Γράφημα 21



³⁵⁸ Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη, (2003, σελ. 63), πέρα απ' τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας πρέπει να αναπτύξει και ορισμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις περιστάσεις. Τα κυριότερα απ' αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: η επαγγελματική ηθική, η συνεργασία με συναδέλφους και η χρησιμοποίηση επαγγελματικής γλώσσας.

Σημαντικά είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν απ' την ανάγνωση του παραπάνω γραφήματος. Σύμφωνα με τις απόψεις που κατατέθηκαν κανείς απ' τους δασκάλους των τριών χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα μας δεν αδιαφορεί για τις σχέσεις του με τους συναδέλφους, μια και σε κάποιο βαθμό όλοι θεωρούν ότι επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά απ' αυτές. Πολύ μικρά ήταν και τα ποσοστά όσων απάντησαν ότι οι κακές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι πιθανόν να παρακωλύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία³⁵⁹. Συγκεκριμένα ένας μόνο συνάδελφος απ' την Αγγλία, παρατήρησε κάτι τέτοιο. Τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στην παρατήρηση ότι οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους διευκολύνουν σε πολλές περιπτώσεις την δημιουργία θετικού κλίματος στα πλαίσια του σχολείου. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν καταφατικά δώδεκα συνάδελφοι απ' τους τριάντα που συμμετείχαν συνολικά στις συνεντεύξεις μας. Πιο συγκεκριμένα, απάντησαν πέντε στους δέκα Έλληνες, τρεις Άγγλοι και τέσσερις Σουηδοί. Εξίσου σημαντικά ήταν και τα ποσοστά των συναδέλφων στην αντίθετη της προηγούμενης ερώτησης. Όσον αφορά δηλαδή στη δημιουργία αρνητικού κλίματος, εξαιτίας των δυσαρμονικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων ενός σχολείου. Στην διαφοροποίηση αυτή οι Έλληνες και οι Σουηδοί δάσκαλοι έδειξαν ταύτιση, δύο στους δέκα έκριναν ότι οι κακές συναδελφικές σχέσεις ευθύνονται για τη δημιουργία αρνητικού κλίματος, ενώ στον αγγλικό χώρο οι καταφατικές απαντήσεις στην ίδια ερώτηση ήταν λίγο περισσότερες, τέσσερις στις δέκα. Τέλος, παρόλο που κανείς απ' τους δασκάλους που ρωτήθηκαν δεν αδιαφόρησε για την ποιότητα των συναδελφικών σχέσεων, υπήρξε ένας αριθμός εκπαιδευτικών που παρατήρησαν δημιουργία άγχους εξαιτίας των δυσχερών καταστάσεων που κάποιες φορές δημιουργούνται. Πέντε συνάδελφοι απ' τους τριάντα, αναφέρθηκαν στο χαρακτηριστικό αυτό και πιο συγκεκριμένα δύο απ' την Ελλάδα και τη Σουηδία, που ταυτίστηκαν για άλλη μια φορά, και ένας απ' τον αγγλικό χώρο.

³⁵⁹ Σύμφωνα με τον Α. Κοσμόπουλο, σύμφωνα με τον οποίο ο νέος εκπαιδευτικός, συχνά, αισθάνεται την ομάδα υποδοχής, τους συναδέλφους τους δηλαδή, εχθρική και αναγκάζεται να σταθεί αμυντικά. Είναι διάχυτη κατά τον πρώτο καιρό, ίσως χρόνια, η άποψη ότι τον παρακολουθούν και τον ελέγχουν. Κατά συνεπεία δεν είναι δυνατόν να αποδεχθεί και να εσωτερικεύσει τον εσωτερικό κώδικα μιας ομάδας που την νιώθει ως εχθρική. Στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, τόμος τιμητικός για τα 65 χρόνια του Π.Δ. Ξωχέλλη, εκδ, Κυριακίδη, σελ. 350-355

Σημαντικότερες ως προς την εμφάνιση στο ζήτημα αυτό, ήταν οι επισημάνσεις που έγιναν απ' τους δασκάλους που έλαβαν μέρος στην διερευνητική συνέντευξη, όσον αφορά τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους και μας οδήγησαν στην κατάρτιση ενός διαφορετικού άξονα ερωτήσεων σχετιζόμενου με το θέμα αυτό. Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί από κάθε χώρα παρατήρησαν:

- ο Έλλειψη συνεργασίας,
- ο Άρνηση των νέων συναδέλφων να ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου,
- ο Τάσεις «αυθεντίας» απ' την πλευρά των παλαιών συναδέλφων,
- ο Κομματικοποίηση των δασκάλων στο σχολείο και
- ο Ανταγωνιστική στάση των συναδέλφων με σκοπό την απόκτηση εύνοιας.

Ξεκινώντας την ανάλυση των αναφορών μας από την παρατήρηση των συναδέλφων για έλλειψη συνεργασίας, διαπιστώνουμε ότι υπήρξε ταύτιση των αναφορών των Ελλήνων και των Σουηδών συναδέλφων ως προς την παρατήρηση τους για έλλειψη συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις στους δέκα απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αυτή, ενώ το ποσοστό των Άγγλων δασκάλων ήταν ελαφρώς πιο αυξημένο, φτάνοντας τους έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς. «Είναι, ίσως, σημείο των καιρών που ζούμε, η τάση των ανθρώπων να αποξενώνονται», μας είπε η Mary απ' το Liverpool, και συνέχισε λέγοντας, ότι «ο καθένας προσπαθεί να επιβιώσει στον εργασιακό του χώρο από μόνος του, χωρίς να ζητά βοήθεια και συμπαράσταση, αλλά και το σημαντικότερο, χωρίς να την προσφέρει όποτε του ζητείται».

Ως συνέχεια της προηγούμενης διαφοροποίησης έρχεται η αναφορά των συναδέλφων, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, σε απροθυμία, συνειδητή ή ασυνειδητή, των νέων συναδέλφων να ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου. Οι απόψεις στο ζήτημα αυτό ταυτίστηκαν απόλυτα. Πιο συγκεκριμένα, τρεις συνάδελφοι στους δέκα από κάθε χώρα, που συμμετείχαν στην έρευνας μας, διέκριναν μια κάποια απροθυμία – άρνηση των νέων συναδέλφων να ενσωματωθούν στο κλίμα και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Υψηλότερα ήταν τα ποσοστά των απαντήσεων στη διαφοροποίηση που αφορούσε στην πιθανή ύπαρξη τάσεων αυθεντίας απ' τους παλαιούς προς τους

νεότερους συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί απ' τις τρεις χώρες ανταποκρίθηκαν στο ερώτημα αυτό με παραπλήσιο τρόπο. Έτσι, τα ποσοστά ξεκινώντας απ' την Σουηδία, όπου τέσσερις στους δέκα μίλησαν για τάσεις αυθεντίας, κλιμακώνονται σταδιακά στον ελληνικό χώρο όπου πέντε στους δέκα απάντησαν καταφατικά στην ίδια ερώτηση και κορυφώνονται στην Αγγλία, όπου έξι στους δέκα δασκάλους παρατηρούν τέτοιες τάσεις να υπάρχουν ενταγμένες στο σχολικό περιβάλλον.

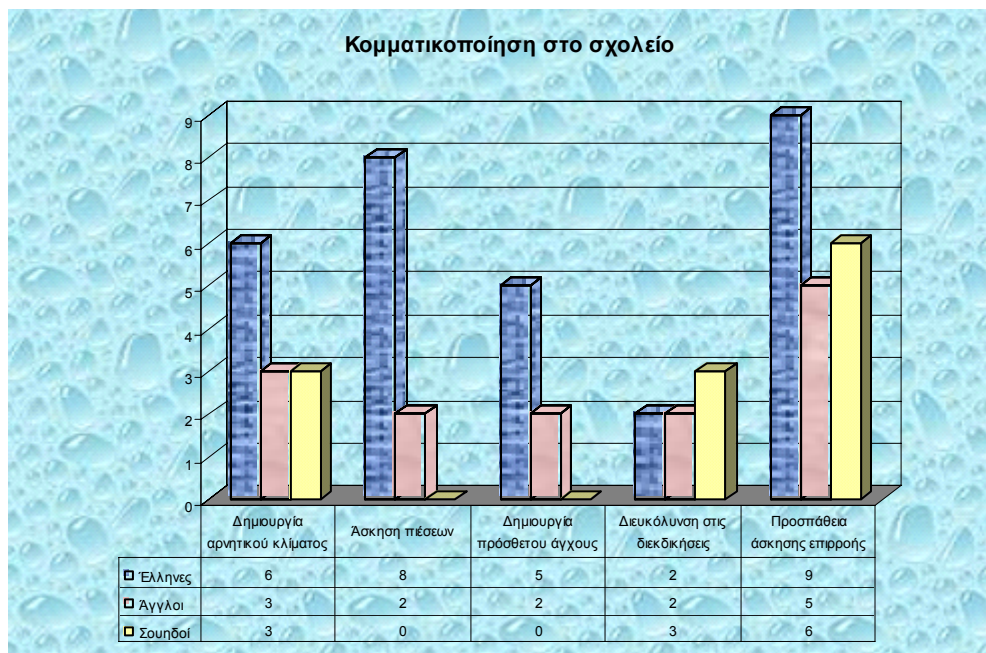
Η επόμενη διαφοροποίηση που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς απ' τις τρεις χώρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, αναφέρεται στην πιθανή κομματικοποίηση των δασκάλων στο σχολείο και στις πιθανές συνέπειες που η κατάσταση αυτή είναι δυνατόν να προκαλέσει. Απ' ότι διαφάνηκε με την πρώτη ματιά το φαινόμενο αυτό αφορά και τις τρεις χώρες, με περισσότερη έμφαση όμως στον ελληνικό χώρο, όπου έξι στους δέκα δασκάλους αναφέρθηκαν σε κομματικοποίηση των δασκάλων. Αρκετά χαμηλότερο, τρεις στους δέκα, ήταν το ποσοστό των Άγγλων δασκάλων που αναφέρθηκαν σε τέτοιες καταστάσεις, ενώ στο αντίστοιχο ερώτημα οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά σε ποσοστό τέσσερις στους δέκα.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούμε αναλυτικότερα στις συνέπειες και τις πιθανές καταστάσεις που συνθέτουν τον παράγοντα κομματικοποίηση, σύμφωνα πάντοτε με τις απόψεις των τριάντα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη μας. Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι μας μίλησαν για:

- δημιουργία αρνητικού κλίματος,
- άσκηση πιέσεων,
- δημιουργία πρόσθετου άγχους,
- διευκόλυνση στις διεκδικήσεις μέσω των συνδικαλιστών και
- προσπάθεια άσκησης επιρροής, σύμφωνα με την άποψη τους, σε σχέση με ζητήματα που αφορούν το σχολείο.

Τα ποσοστά των συναδέλφων που αναφέρθηκαν στα παραπάνω ζητήματα, παρατίθενται παραστατικότερα στο γράφημα 22

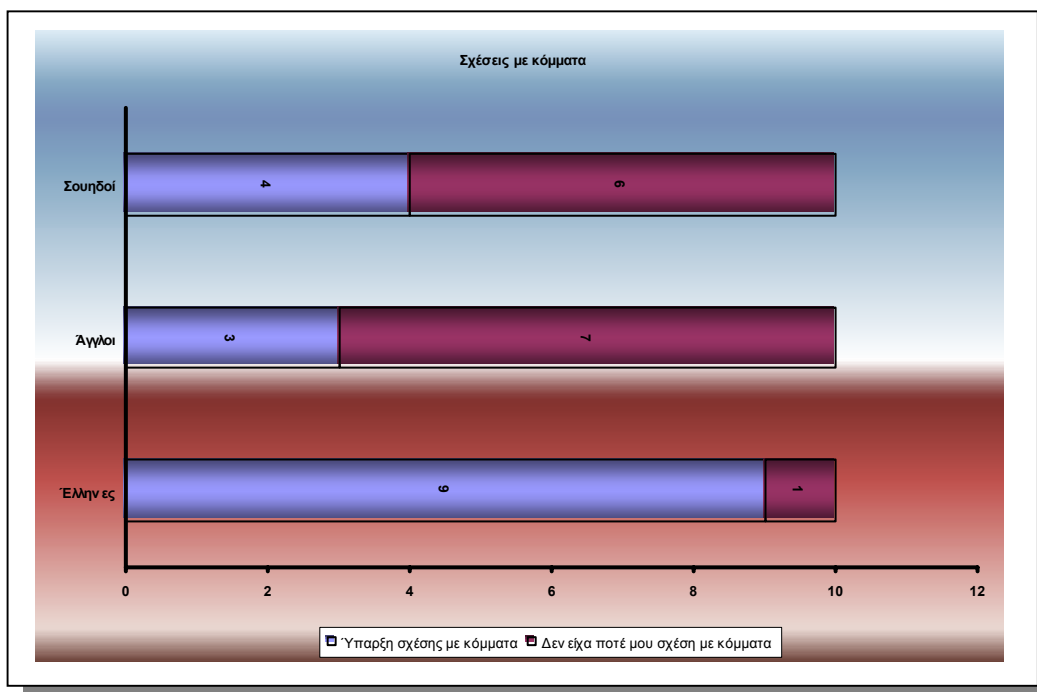
Γράφημα 22



Ωστόσο, διάχυτη είναι η άποψη που έχει προκύψει στο παρελθόν από σημαντικές έρευνες³⁶⁰, ότι αυτοί που ενοχλούνται συνήθως απ' την ύπαρξη κομματισμού στα σχολεία, είναι αυτοί που στην προσωπική τους ζωή απέχουν τελείως από κομματικές δραστηριότητες και δεν είχαν ποτέ τους αναπτύξει κάποια είδους σχέση με κάποιο κόμμα. Όλοι οι υπόλοιποι που κατά καιρούς είχαν οποιαδήποτε τέτοιου είδους επαφή, κατανοούν την εμμονή και πολλές φορές και την επιμονή των συναδέλφων τους και δε διαμαρτύρονται. Η άποψη αυτή δεν επαληθεύεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, όπου οχτώ στους δέκα Έλληνες δασκάλους νιώθουν έντονη την άσκηση πίεσης σύμφωνα με τον προηγούμενο πίνακα, παρόλο που όπως φαίνεται στη συνέχεια, εννέα στους δέκα απ'

³⁶⁰ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο του Ι. Ε. Πυργιωτάκη, Έλληνες δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σελ. 109, «βρισκόμαστε προφανώς μπροστά σε ένα φαινόμενο η γενίκευση του οποίου το καθιστά αναγκαστικά αποδεκτό. Όταν δηλαδή οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους μετέχουν σε κομματικές δραστηριότητες, δεν μπορούν στη συνέχεια να δηλώνουν ότι ενοχλούνται απ' την κομματική δραστηριοποίηση των άλλων.

αυτούς είχαν στο παρελθόν ή έχουν στην παρούσα φάση σχέση με κόμματα και παρατάξεις. Αντίθετη είναι η εικόνα απ' την Σουηδία, όπου τέσσερις στους δέκα δασκάλους είχαν στο παρελθόν σχέση με κόμματα, ενώ κανείς απ' τους συμμετέχοντες δεν φάνηκαν να δέχονται πίεση στο χώρο του σχολείου από συναδέλφους, εξαιτίας της κομματικοποίησης τους. Η εικόνα που έρχεται απ' τον Αγγλικό χώρο, είναι σύμφωνη σε γενικές γραμμές με την αντίστοιχη ελληνική, μια και τρεις στους δέκα Άγγλους είχαν στο παρελθόν σχέση με κόμματα, ενώ οι δύο απ' αυτούς αναφέρονται στην ύπαρξη πίεσης εξαιτίας του παράγοντα αυτού στο χώρο του σχολείου. (γράφημα 23)



Γράφημα 23: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, σύμφωνα με τη σχέση που είχαν στο παρελθόν με πολιτικά κόμματα

Τέλος, σημαντικές ήταν και οι απόψεις των δασκάλων σε σχέση με την απόπειρα κάποιων συναδέλφων τους να κερδίσουν με συγκεκριμένες μεθοδεύσεις την εύνοια των προϊσταμένων, διευθυντών ή σχολικών συμβούλων. Η συγκεκριμένη στάση συχνά δημιουργεί στα πλαίσια του εργασιακού χώρου ανταγωνισμούς και όχι σπάνια οδηγεί στη δημιουργία ενός ψυχρού και απρόσωπου κλίματος, όπου ο καθένας προσπαθεί να "υπάρξει" στον χώρο, αδιαφορώντας για την ύπαρξη των

άλλων. Σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή οι απόψεις των εκπαιδευτικών βρέθηκαν πολύ κοντά και ειδικότερα στις περιπτώσεις της Ελλάδας και της Σουηδίας ταυτίστηκαν ως προς τα ποσοστά, μια και τέσσερις στους δέκα απ' τις δύο αυτές χώρες μίλησαν για ύπαρξη ανταγωνισμού μέσα στις σχολικές μονάδες προκειμένου να κερδισθεί η εύνοια κάποιων απ' τους προϊστάμενους τους. Λίγο υψηλότερο μοιάζει να' ναι το ποσοστό στον αγγλικό χώρο, έξι στους δέκα, αύξηση απόλυτα δικαιολογημένη, αν αναλογιστεί κανείς τον ανταγωνισμό που προωθεί το αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης, τόσο ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, όσο ανάμεσα και στους ίδιους τους φορείς της εκπαίδευσης.

2.8 Μαθητές

Ένας άλλος σημαντικός άξονας που μας βοήθησε κατά τη διαδικασία διενέργειας της συνέντευξης, αλλά και κατά τη φάση της αποκωδικοποίησης των αποτελεσμάτων, ήταν αυτός που αναφερόταν στους μαθητές. Πριν προχωρήσουμε στην λεπτομερέστερη ανάλυση του άξονα αυτού, θα έπρεπε ίσως να σημειώσουμε ότι για πρώτη φορά στο σημείο αυτό, αναφερόμαστε αναλυτικότερα στους μαθητές, ως ξεχωριστό άξονα και απομονωμένο στοιχείο, παρόλο που και κατά τη διάρκεια της διερευνητικής συνέντευξης δεν ήταν λίγες οι έμμεσες αναφορές των υποκειμένων της έρευνας μας στους μαθητές οι οποίες μας ώθησαν στην περαιτέρω διερεύνηση του άξονα αυτού με την διεύθυνση στα επιμέρους στοιχεία που τον αποτελούν.

Για την καλύτερη οργάνωση και αποκωδικοποίηση των απαντήσεων κατατάχτηκαν σε έξι βασικές διαφοροποιήσεις, με τις οποίες θα ασχοληθούμε διεξοδικότερα στη συνέχεια. Στο σημείο αυτό θα αρκεστούμε στην αναφορά τους. Έτσι, σε σχέση με τους μαθητές, οι αναφορές των εκπαιδευτικών αφορούσαν:

- το μεγάλο αριθμός μαθητών,
- τα προβλήματα πειθαρχίας,
- το χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο,
- την ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις,
- το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο και
- την έλλειψη ενδιαφέροντος.

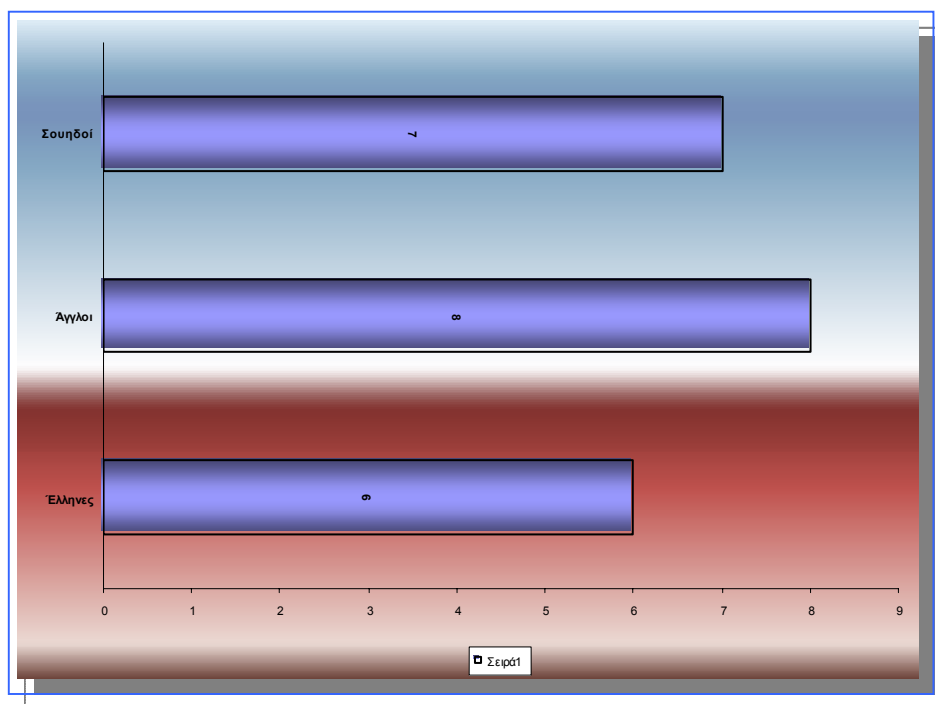
Ξεκινώντας τις αναφορές μας, θα αναλύσουμε τις απόψεις των συναδέλφων σε σχέση με το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά σχολική αίθουσα και βεβαίως ανά δάσκαλο. Για άλλη μια φορά οι απόψεις των δασκάλων και απ' τις τρεις χώρες σχεδόν ταυτίστηκαν, τουλάχιστον ως προς την ποσοστιαία έκφραση τους. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των Ελλήνων και των Άγγλων ήταν όμοια, οχτώ στους δέκα, ενώ λίγο λιγότεροι, επτά στους δέκα, ήταν οι Σουηδοί που μίλησαν για μεγάλο αριθμό μαθητών. Παρά όμως την μεγάλη διαφορά ως προς τον αριθμό των απαντήσεων, πρέπει να παρατηρήσουμε ουσιαστική διαφορά στις πιθανές επιπτώσεις που συνεπάγεται η διάσταση αυτή, αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισης της στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας. Οι Έλληνες δάσκαλοι συχνά μίλησαν για αδιέξοδο που δημιουργείται όταν ο δάσκαλος μόνος τους καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας τάξης 30 ατόμων χωρίς την υποστήριξη βοηθών ή άλλων. Αντίθετα, οι Άγγλοι και οι Σουηδοί εξέφρασαν παρόμοια άποψη, όχι όμως στον ίδιο βαθμό. Ήταν ιδιαιτέρως βοηθητική η ύπαρξη ενός βοηθού, συχνά και δεύτερου, στην περίπτωση της Αγγλίας.³⁶¹

Σύμφωνα με τις απόψεις των Άγγλων δασκάλων «η ύπαρξη βοηθών, διευκολύνει το μάθημα σε πολλές περιπτώσεις, δεν λύνει όμως πάντοτε τα προβλήματα που προκύπτουν απ' τον υπερβολικά μεγάλο και όχι σπάνια ανομοιογενή αριθμό μαθητών στο ίδιο τμήμα»³⁶². Το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο όταν υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με ειδικές δυσκολίες, όπου απαιτείται η εξατομίκευση της διδασκαλίας, πράγμα αδύνατο κάτω από τέτοιες συνθήκες...». Η παραπάνω άποψη που εξέφρασε ο Freud απ' την Αγγλία, ταυτίστηκε σχεδόν, με την άποψη της Linda απ' τη Σουηδία ή οποία συμπλήρωσε λέγοντας, «ότι όλα όσα μαθαίνουμε και ονειρευόμαστε ακυρώνονται ταυτόχρονα όταν η τάξη είναι πολυπληθής. Ο δεύτερος δάσκαλος στην ίδια τάξη, δεν βοηθά πάντοτε, μια και πολλές φορές αναιρεί τον πρώτο ή προσθέτει μεγαλύτερο άγχος στους μαθητές».

³⁶¹ Συχνά στα αγγλικά σχολεία ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας επικουρείται στο έργο του από εκπαιδευμένο συνάδελφο, ενώ τις περισσότερες φορές στην ίδια τάξη υπάρχει και τρίτος βοηθός, συνήθως κάποιος απ' τους γονείς...

³⁶² Σύμφωνα με το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο πνεύμα των απαιτήσεων που θέτει η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, τα μαθήματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να αποκτήσουν ένα πιο ευέλικτο περιεχόμενο προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νέας διαπολιτισμικής κοινωνίας (Nieke, 2000, - Volkmann u.a., 2002, όπως παρατίθεται στο, Κοσσυβάκη, Φ., Ο ρόλος του

Στις παραπάνω απόψεις θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τη γενική παρατήρηση ότι οι δάσκαλοι που “παραπονέθηκαν”, προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από μεγάλες σχολικές μονάδες σε αστικά κέντρα. Στις περιπτώσεις αυτές η παρουσία αλλοδαπών μαθητών είναι πιο έντονη και συντείνει, σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράστηκαν, στη δημιουργία δυσκολιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος³⁶³.



Γράφημα 24: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, παρουσιάζοντας το βαθμό δυσκολίας που καταγράφηκε από την ύπαρξη ξένων μαθητών στην τάξη

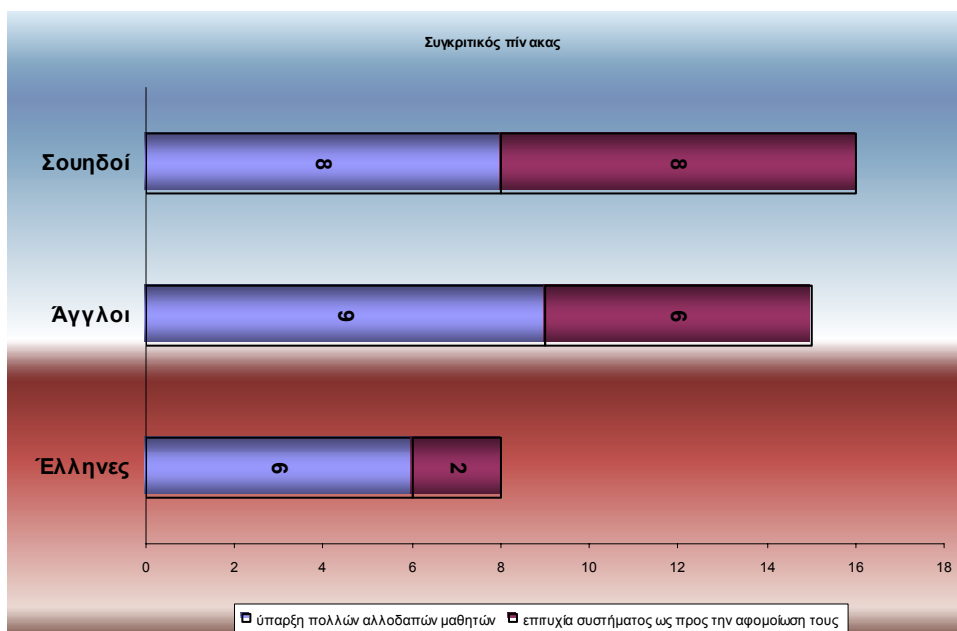
Στον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ο αριθμός δασκάλων και απ’ τις τρεις χώρες που αναφέρθηκαν σε δυσκολίες κατά τη διάρκεια του έργου τους, οφειλόμενες στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, μικρότερο ποσοστό εμφανίστηκε στον ελληνικό χώρο, μόλις έξι στους δέκα, ακολουθεί η Σουηδία με επτά στους δέκα και τέλος η Αγγλία στην κορυφή με οχτώ

εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σελ. 50-51

³⁶³ «Ο εκπαιδευτικός για πρώτη φορά βρίσκεται αντιμέτωπος με μαθητικό δυναμικό διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής σύνθεσης που δεν του επιτρέπει πλέον να λειτουργήσει στο πνεύμα του μονοπολιτισμικού σχολείου». Στο Κοσσυβάκη, Φ., όπ.π., σελ. 51

στους δέκα δασκάλους να αναφέρονται σε δυσχέρειες λόγω της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών που δεν έχουν προλάβει να αφομοιωθούν. Απ' τα παραπάνω στοιχεία αντιλαμβανόμαστε ότι το πρόβλημα αυτό απασχολεί λιγότερο τον ελληνικό χώρο, όχι προφανώς λόγω του συστήματος που αντιμετωπίζει επιτυχημένα την παρουσία ετερογενών στοιχείων, αλλά κυρίως λόγω του μικρού, ακόμη, αριθμού μεταναστών που καταλήγουν στα ελληνικά σχολεία. Αντίθετα, οι Σουηδοί λόγω του αποτελεσματικού συστήματος, παρά τον μεγάλο αριθμό ξένων, μοιάζει να αφομοιώνουν με μεγαλύτερη ευκολία τους αλλοδαπούς μαθητές που εντάσσονται στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, στην Αγγλία, εμφανίζεται ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών και οχτώ στους δέκα δασκάλους μιλούν για μεγάλη ανομοιογένεια που συχνά προκαλεί προβλήματα. Η μοναδική λύση πηγάζει, σύμφωνα με τους Άγγλους εκπαιδευτικούς, απ' την προσωπική προσπάθεια του καθενός ξεχωριστά και του σχολείου ως αυτόνομη μονάδα.

Το γράφημα 25 που ακολουθεί αναπαριστά, παραστατικά τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για το ζήτημα αυτό, σε σχέση με δύο παράγοντες. Την ύπαρξη πολλών ξένων μαθητών και την αναποτελεσματικότητα του συστήματος να βρει τις κατάλληλες λύσεις.



Γράφημα 25: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, παρουσιάζοντας συγκριτικά την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την αφομοίωση τους.

Μια άλλη διάσταση που θα εξετάσουμε στη συνέχεια αφορά στην πειθαρχία των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Με ποσοστά ανάλογα, μόλις τέσσερις στους δέκα οι Έλληνες και οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι υπάρχουν ζητήματα έλλειψης πειθαρχίας στις σχέσεις μαθητών σχολείου και μαθητών δασκάλων. Λίγο μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των Σουηδών δασκάλων, όπου έξι στους δέκα συμφώνησαν με την παραπάνω θέση.

Η τρίτη διαφοροποίηση που αναλύθηκε σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν απ' τους ευρωπαϊούς εκπαιδευτικούς αφορά στο χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο των γονιών και των μαθητών. Όλοι οι συνάδελφοι συμφώνησαν ότι στις περιπτώσεις όπου το πολιτιστικό επίπεδο των γονιών ήταν υψηλό και τα παιδιά των οικογενειών αυτών διέφεραν πολιτιστικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους εκείνους των οποίων οι γονείς υπολείπονταν πολιτιστικά παρασύροντας και τα παιδιά τους. «Η προσπάθεια για πολιτιστική ανάπτυξη και καλλιέργεια μας λέει η Άννα απ' το Μενίδι, ξεκινά απ' την οικογένεια και υποστηρίζεται ή θα έπρεπε να υποστηρίζεται απ' το σχολείο. Είναι αδύνατον σ' αυτές τις ηλικίες τα παιδιά να αναζητήσουν πολιτιστικά ερεθίσματα, εάν αυτό δεν εκπορεύεται και τροφοδοτείται απ' την ίδια την οικογένεια». Σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή, πέντε στους δέκα Έλληνες, οχτώ στους δέκα Άγγλους και τέσσερις στους δέκα Σουηδούς, αναφέρθηκαν στο χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών και σε άλλα ζητήματα κουλτούρας. Για άλλη μια φορά, οι Άγγλοι δάσκαλοι ανέδειξαν για άλλη μια φορά το ζήτημα της έγκαιρης ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών, έτσι ώστε να επιταχυνθεί και η πολιτιστική τους αναβάθμιση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η July απ' το Bristol, συμφωνώντας με την άποψη της Άννας, «δεν είναι δυνατόν να "ξεφύγουν" εύκολα τα παιδιά αυτά μια και οι γονείς τους όντας σε μεγάλη ηλικία πλέον, δεν έχουν το χρόνο, τη διάθεση και την οικονομική ευχέρεια να οδηγηθούν και να οδηγήσουν, ως αποτέλεσμα την οικογένεια τους σε έναν άλλο τρόπο ζωής και σκέψης».

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε μια διαφοροποίηση που ακούστηκε από μια μεγάλη μερίδα των συναδέλφων ειδικότερα της Αγγλίας τέσσερις στους δέκα, και λιγότερο της Ελλάδας³⁶⁴ και της Σουηδίας, δύο στους δέκα. Η άποψη ότι η ύπαρξη

³⁶⁴ ωστόσο, ένας στους τρεις μαθητές της τρίτης τάξης δημοτικού έχει πρόβλημα κατανόησης των μαθημάτων, έδειξε έρευνα του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, που δημοσιεύεται στην Ελευθεροτυπία, 7/03/05, με τίτλο "Ένας στους τρεις μαθητές Δημοτικού μένει πίσω στα μαθήματα".

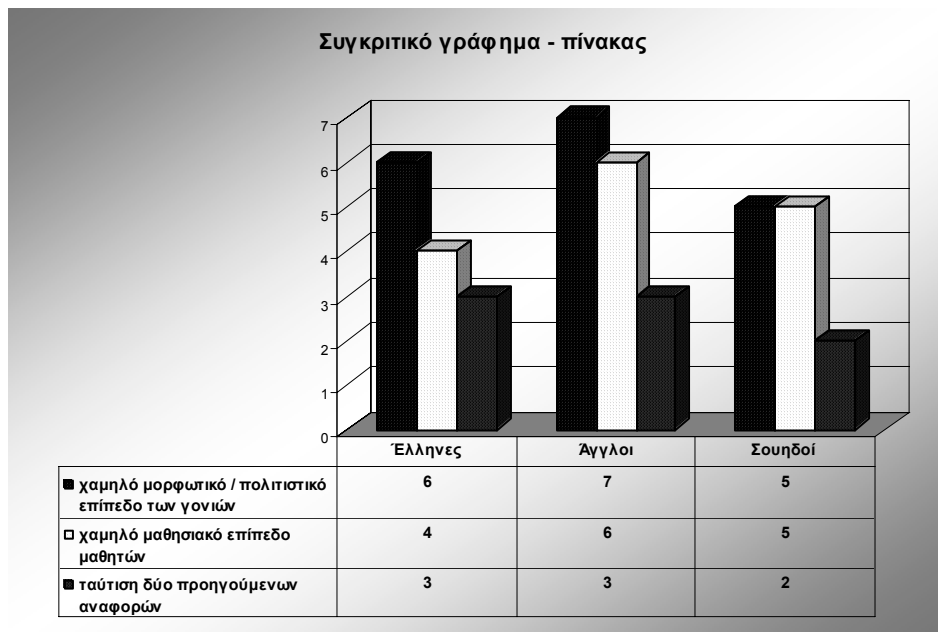
μαθητών με ειδικές ανάγκες, δημιουργεί μια ιδιαιτερότητα στην τάξη, ήταν διάχυτη κατά τη διάρκεια πολλών συνεντεύξεων³⁶⁵. Όπως μας εξηγεί η Katrin δασκάλα και διευθύντρια, για πρώτη χρονιά σε σουηδικό σχολείο, η ύπαρξη ενός ή περισσότερων μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες μπορεί να αποτελέσει από μόνη της ένα ολόκληρο σχολείο, για την υπόλοιπη τάξη ή τους μαθητές στο σύνολο τους, ειδικότερα σε ψυχολογικό και κοινωνικοποιητικό επίπεδο. Μπορεί όμως να ελλοχεύει και πολλούς κινδύνους, ιδίως για τον ειδικό μαθητή. Αν η διαφορετικότητα του αντιμετωπιστεί αρνητικά, θα δημιουργηθεί αρνητικό κλίμα στην τάξη με αποτέλεσμα η όλη προσπάθεια να λειτουργήσει ως boomerang για το μικρό ειδικό μέλος του σχολείου και ακόμη να υποσκάψει το εκπαιδευτικό έργο και τους σκοπούς του. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να' ναι η σωστή οργάνωση της τάξης σε μια τέτοια περίπτωση και η κατάλληλη προετοιμασία των μικρών μαθητών για τη δημιουργία του σωστού και γόνιμου κλίματος. Ο δάσκαλος οφείλει να περιφρουρήσει την προσπάθεια του αυτή...».

Ένας άλλος παράγοντας εξαιρετικά σημαντικός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αφορά στο χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται ίσως με το χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο των γονιών.

Η σχέση αυτή εμφανίζεται στο γράφημα 26 που ακολουθεί.

³⁶⁵ Σύμφωνα με την ίδια έρευνα του ΑΠΘ, «πρόβλημα κατανόησης είχε το 29% των παιδιών στην Γ' τάξη και το 15% των μαθητών στη Δ' τάξη του Δημοτικού... Δυσκολίες με την ορθογραφία είχε το 27% των μικρότερων παιδιών και το 18% των μεγαλύτερων, στην Γ' τάξη Δημοτικού. Το ποσοστό αυτό ήταν 11% στην Δ' τάξη Δημοτικού. Όσον αφορά προβλήματα τα μαθηματικά τα αντιμετώπιζε το 47% των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού».

Γράφημα 26



Όπως διαφαίνεται, απ' τα αποτελέσματα του παραπάνω γραφήματος - πίνακα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι αρκετά ενδιαφέροντα, όχι μονάχα γιατί καταδεικνύουν τη σύγκριση των γονιών με χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο, σε σχέση με τους αδύναμους, μαθησιακά μαθητές, αλλά για έναν ακόμη λόγο. Η τρίτη παράμετρος αναφέρεται ανά χώρα, στους δασκάλους που απάντησαν καταφατικά και στις δύο πρώτες ερωτήσεις (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονιών και χαμηλό μαθησιακό επίπεδο μαθητών). Έτσι βλέπουμε ότι τρεις Άγγλοι και άλλοι τόσοι Έλληνες δάσκαλοι, και δύο μόνο Σουηδοί, ταύτισαν το χαμηλό επίπεδο των γονιών σε σχέση με το αντίστοιχο μορφωτικό επίπεδο των παιδιών. Επιστρέφοντας όμως στην διαφοροποίηση που μελετάμε στη φάση αυτή, δηλαδή στο χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες κυμαίνονται γύρω από παραπλήσια ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα οι Άγγλοι με το μεγαλύτερο ποσοστό, έξη στους δέκα, ακολουθούν οι Σουηδοί με πέντε στους δέκα δασκάλους να πιστεύουν ότι το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών τους είναι όντως χαμηλό, ενώ μόλις τέσσερις στους δέκα Έλληνες απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αυτή. Όπως μας είπε και η Emma απ' το Preston της Αγγλίας, «η ύπαρξη πολλών αλλοδαπών μαθητών, κρατά υποχρεωτικά χαμηλά το μαθησιακό επίπεδο ολόκληρης της τάξης. Πώς είναι δυνατόν, αναρωτήθηκε η ίδια, ένα παιδί να εξελίσσεται μαθησιακά με γρήγορους ρυθμούς

όταν δεν υπάρχει η ανάλογη υποστήριξη απ' την οικογένεια του; Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς δεν μιλούν ούτε καν τη γλώσσα της νέας χώρας στην οποία κατοικούν, με αποτέλεσμα οι μικροί μαθητές να μη βρίσκουν την ανάλογη υποστήριξη που χρειάζονται...». Η άποψη αυτή σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό εκφράστηκε απ' τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι Έλληνες δάσκαλοι όπως για παράδειγμα ο Κώστας απ' την Κυψέλη, μας μίλησαν και για αδιαφορία των γονιών για τη μόρφωση και την πορεία των παιδιών τους. «Οι μετανάστες έχουν συνήθως να αντιμετωπίσουν σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα που δεν τους αφήνουν χρόνο ν' ασχοληθούν με άλλα ζητήματα όπως για παράδειγμα, η μόρφωση των παιδιών τους ή η δική τους πολιτιστική εξέλιξη. Πολλές φορές, από συζητήσεις που έχουμε με τους γονείς, αντιλαμβανόμαστε τη λαχτάρα τους για να προσφέρουν μια πιο αξιοπρεπή μόρφωση στα παιδιά τους και κατά συνέπεια μια καλύτερη ζωή, δυστυχώς όμως δεν έχουν την υποδομή, ούτε το χρόνο και τον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η καθημερινότητα είναι πολύ σκληρή...».

Τελευταίος παράγοντας που θα εξετάσουμε σε σχέση με τον γενικό άξονα που αφορά στους μαθητές, είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος προς το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία.³⁶⁶

Και σ' αυτήν την περίπτωση οι απαντήσεις των συναδέλφων, δεν απείχαν πολύ. Πρώτοι οι Άγγλοι δάσκαλοι σε ποσοστό έξι στους δέκα έκριναν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών τους είναι χαμηλό. Ακολούθησαν οι Έλληνες πέντε στους δέκα και τελευταίοι οι Σουηδοί με το μικρότερο ποσοστό, μόλις πέντε στους δέκα. Σύμφωνα με τις απόψεις των συναδέλφων που παρουσιάστηκαν και κατά τις δύο φάσεις της συνέντευξης, το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών είναι δυνατό να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες. Οι σημαντικότεροι απ' αυτούς είναι:

- ο ρόλος και ο τύπος του δασκάλου,
- το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας,
- η χρήση ή όχι πολυμέσων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία,
- η ύπαρξη εργαστηρίων,
- η σχέση δασκάλου – μαθητή και
- ο κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος / τάξη.

³⁶⁶ Edmonds, R., & Frederiksen, J. (1979). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, MA: Harvard Center for Urban Studies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 170 396).

Συνοψίζοντας όλα όσα προαναφέρθηκαν, παρατηρούμε ότι τα χαμηλότερα ποσοστά, εμφανίζονται στους Σουηδούς μαθητές, σύμφωνα πάντοτε με τις απόψεις των δασκάλων τους. Σύμφωνα με τους τελευταίους, για άλλη μια φορά, οι μαθητές παρουσιάζονται ως πιο ενημερωμένοι και με περισσότερο ενδιαφέρον εξαιτίας της βιωματικής διαδικασίας που κατέχει πρωταρχική θέση στο σουηδικό σχολείο. Οι χειροτεχνίες, τα πολλά εργαστήρια και η συχνή ελευθερία επιλογής, οδηγεί τους μαθητές στην αντιμετώπιση της μαθησιακής διαδικασίας με ενδιαφέρον και αγάπη.

2.9 Προσωπικοί παράγοντες

Ένας απ' τους έντεκα κεντρικούς άξονες απ' τους οποίους απαρτίστηκε η έρευνα μας, στη φάση αυτή, αφορά στους διάφορους προσωπικούς παράγοντες των υποκειμένων που συμμετείχαν και επηρεάζουν συχνά την ψυχοσύνθεση και το διδακτικό τους έργο.

Η ευρύτερη αυτή θεματική δεν αναλύθηκε μεμονωμένα κατά την πρώτη φάση των συνεντεύξεων. Πολλά όμως απ' τα σημεία που θα αναφερθούν στην συνέχεια αναλυτικά, υπήρχαν ως αναφορές ή και προβληματισμοί κατά τη διερευνητική φάση.

Στη διάρκεια της συνέντευξης, που αφορούσε στον άξονα αυτό, επιχειρήσαμε να εξετάσουμε πληθώρα διαφοροποιήσεων που είχαν είτε πρακτικό, είτε ψυχολογικό – συναισθηματικό χαρακτήρα.

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μας, αναφέρθηκαν:

- ο στο καθημερινό άγχος,
- ο στην αίσθηση μειωμένης αυτοπεποίθησης³⁶⁷,
- ο στην αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης³⁶⁸,

³⁶⁷ «Με τον όρο «αυτοπεποίθηση» περιγράφεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προβαίνει σε ενέργειες και να προβλέπει ή να γνωρίζει ότι η δράση του έχει συγκεκριμένο πλαίσιο, καθορίζεται από προτεραιότητες και οδηγεί και σε παράπλευρες επιδράσεις, έτσι ώστε να μην απογοητεύεται ή να αισθάνεται ανασφαλής στις επιλογές του, να λειτουργεί ευέλικτα, αναθεωρητικά και να μη χάνει την ελπίδα ακόμη και στις απογοητεύσεις», στο Κοσσυβάκη, Φ., 2003, σελ. 62

³⁶⁸ Το άτομο με αρνητική ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον Harter, διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του, έχει έλλειψη αυτοπεποίθησης και συχνά θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις. Εξαιτίας αυτών των

- ο στην έλλειψη προοπτικών και διεξόδων,
- ο στις μειωμένες οικονομικές απολαβές,
- ο στην έλλειψη προσωπικού χρόνου και
- ο στην ψυχολογική και συναισθηματική κάλυψη που αποκομίζουν απ' την ενασχόληση με το επάγγελμα αυτό.

Πρώτος και σημαντικότερος παράγοντας σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες που αναφέρθηκαν, είναι το καθημερινό άγχος των εκπαιδευτικών που προκύπτει από το είδος και τον τρόπο της εργασίας τους. Τα ποσοστά των αναφορών σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή ήταν αρκετά υψηλά και στις τρεις χώρες, με αποκορύφωμα τις απαντήσεις που συλλέξαμε απ' τους Άγγλους δασκάλους, όπου στο σύνολο τους αναφέρθηκαν σε άγχος προερχόμενο απ' το είδος και τις συνθήκες της εργασίας τους. Στην αμέσως επόμενη θέση βρέθηκαν οι Έλληνες συνάδελφοι τους, που σε ποσοστό εννέα στους δέκα, έδωσαν την ίδια απάντηση και τρίτοι ακολούθησαν οι Σουηδοί με πολύ μικρή διαφορά, οχτώ στους δέκα. Όλοι οι συνάδελφοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκαν πολλές φορές στο άγχος, πιθανολογώντας ως βασικές αιτίες τις εξής:

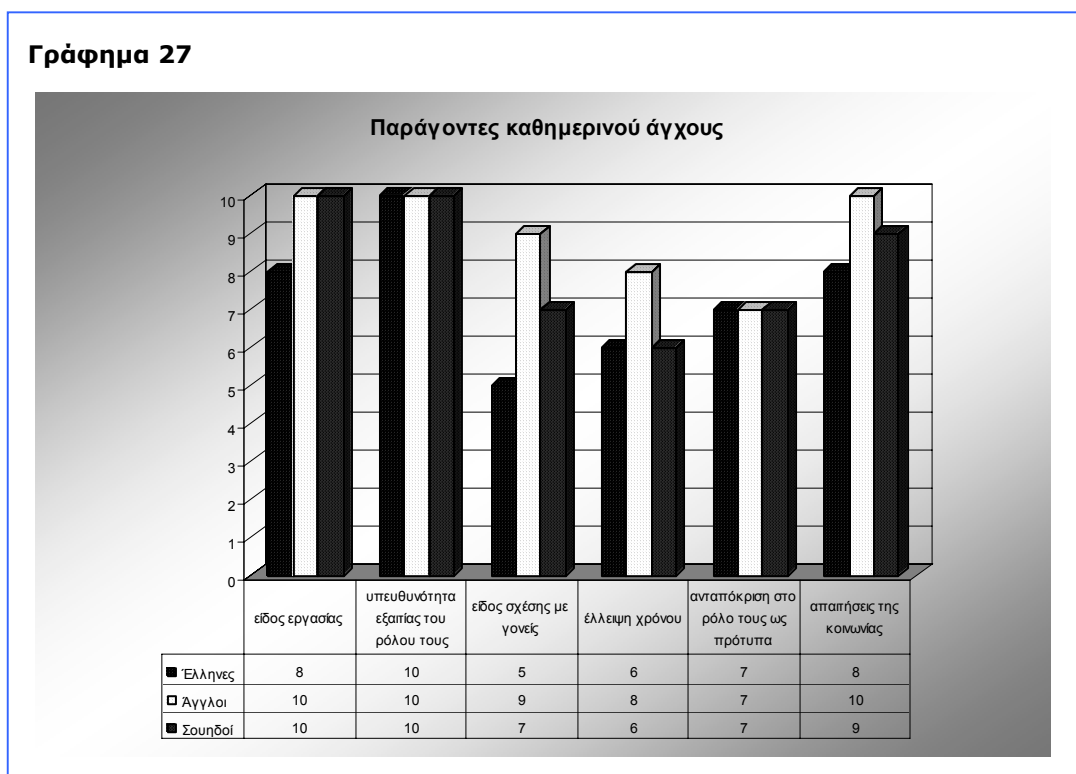
- ο το είδος της εργασίας (καθημερινή επαφή με παιδιά),
- ο την υπευθυνότητα που τους προσδίδει ο ρόλος τους,
- ο το είδος της σχέσης με τους γονείς,
- ο το μειωμένο χρόνο σε σχέση με την πληθώρα θεμάτων που πρέπει να καλύψουν,
- ο την ανταπόκριση στο ρόλο του προτύπου που τους αναθέτει η κοινωνία,
- ο τις γενικότερες απαιτήσεις της κοινωνίας³⁶⁹, κ.α.

καταστάσεων, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, τα άτομα αυτά γίνονται πολύ επιρρεπή, ευαίσθητα και συναισθηματικά, με αποτέλεσμα η προσοχή τους να συγκεντρώνεται κυρίως γύρω απ' τον εαυτό τους. Harter, 1989

³⁶⁹ Το σχολείο στη σύγχρονη μετανεωτερική κοινωνία, αδυνατεί να ανταγωνιστεί την αγωγή που ασκούν τα "media". Εξαιτίας αυτής του της αδυναμίας αμφισβητείται πολλές φορές, από τους γονείς και άλλους παράγοντες ακόμη και ο ρόλος του. «Η σχολική εκπαίδευση απλώνεται στις μάζες, κατεβαίνει η ηλικία των πρώτων μαθητών και ανεβαίνει η ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ριζικές και συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και επαναπροσαρμογές του δασκάλου. Σημαίνει ακόμα συνεχή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, περισσότερο από κάθε άλλο δημόσιο λειτουργό. Ο συνεπής εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον δυνατό να ησυχάσει αρκούμενος στα κεκτημένα».

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προηγούμενες αιτίες άγχους που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των διερευνητικών, αλλά κυρίως των βασικών συνεντεύξεων, αποτελούν σημαντικά σημεία επιρροής των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με το επάγγελμα τους, όσο και με τη στάση που αυτοί αναπαράγουν στα πλαίσια της κοινωνία στην οποία εντάσσονται.

Στη συνέχεια, στον πίνακα – γράφημα 27 που ακολουθεί καταγράφονται παραστατικότερα καταγράφονται παραστατικότερα όλα τα στοιχεία που συμπεριλήφθησαν στις αναφορές, προκειμένου να αναλυθούν διεξοδικότερα στη συνέχεια.



Αναλύοντας διεξοδικότερα τον παραπάνω γραφήματος, διαπιστώνει κανείς, ότι οι περισσότεροι παράγοντες απασχολούν την πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας μας. Ειδικότερα στην περίπτωση της Αγγλίας, το καθημερινό άγχος των εκπαιδευτικών μοιάζει να εκπορεύεται από μια σωρεία παραγόντων που τελικά, σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, λειτουργεί ανασταλτικά στην μαθησιακή διαδικασία.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες, μοιάζει να επιβαρύνεται ψυχολογικά απ' την υπευθυνότητα την οποία συνεπάγεται ο ρόλος τους. Εξίσου σημαντικό είναι και το ποσοστό που αφορά στο είδος της εργασίας γενικότερα. Όλοι οι Άγγλοι και οι Σουηδοί και οχτώ στους δέκα Έλληνες, θεωρούν ότι το επάγγελμα του δασκάλου από μόνο του, λόγω της ιδιαιτερότητας του, εμπεριέχει πολλά σημεία κρίσιμα και ευαίσθητα, ικανά να δημιουργήσουν πίεση και άγχος. Ως πολύ σημαντικός αναφέρεται, σύμφωνα πάντοτε με τις διαφοροποιήσεις και ο παράγοντας που αφορά στις απαιτήσεις της κοινωνίας απ' τους δασκάλους εν γένει. Στο σύνολο τους οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί και με ελάχιστες αποκλίσεις οι Έλληνες και οι Σουηδοί, κατέγραψαν πίεση προερχόμενη απ' τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Οι δάσκαλοι σύμφωνα με την ελληνική κοινωνία, μας λέει η Δήμητρα απ' την Νάξο, οφείλουν να εκπαιδεύουν να διαπαιδαγωγούν και να παραδειγματίζουν παράλληλα για όλη τους τη ζωή. Πέραν της κούρασης που αυτό συνεπάγεται σε καθημερινό επίπεδο στο σχολικό περιβάλλον, τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο, όταν κανείς ζει σε μια μικρή πόλη ή χωριό, όπου είναι υπόλογος και για την προσωπική του ζωή και τις επιλογές του. Σύμφωνα σε γενικές γραμμές, αλλά σε άλλο μήκος κύματος είναι και η άποψη της Matilda απ' το Oxfordshire. Η συνάδελφος, παρατήρησε ότι η κοινωνία επιρρίπτει άδικα μεγάλο ποσοστό ευθύνης στους δασκάλους για όλα όσα συμβαίνουν στην κοινωνία. Το σχολείο είναι υπόλογο για τα ποσοστά εγκληματικότητας, για την ανεργία, για το χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο της κοινωνίας. Τέλος, η άποψη της Meg από ένα χωριό έξω απ' τη Στοκχόλμη, αφορά στην εξάρτηση των γονιών απ' το δάσκαλο. Στάση που τους επιφορτίζει με πρόσθετο άγχος. «Συνήθως, μας λέει η ίδια, οι δάσκαλοι, νέοι και αυτοί πολλές φορές, δεν είναι σε θέση να συμβουλευθούν με ασφάλεια τους γονείς για όλα τα ζητήματα που προκύπτουν. Ο δάσκαλος, πρέπει ταυτόχρονα να' ναι ψυχολόγος, γιατρός, και δεν ξέρω τι άλλο..., αν θέλει να απαντά με σαφήνεια και επιστημονικότητα στις ερωτήσεις που του τίθενται»³⁷⁰.

³⁷⁰ Μέσα απ' την καθημερινή επαφή με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ασκεί ηθελημένα ή και άθελα του, πολλές φορές, συμβουλευτικό έργο. Είναι κατ' επέκταση σαφές, ότι ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές, πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν κάθε σύμβουλο και, στην περίπτωση αυτή, ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού σχετικά με το αντικείμενο της συμβουλευτικής διαδικασίας που καλείται να συμπληρώσει. Εξαιτίας όμως, της ιδιαιτερότητας της συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει γνώσεις

Εξαιτίας όλων των προηγούμενων παραγόντων ο εκπαιδευτικός συχνά χάνει την αυτοπεποίθηση του³⁷¹. Η έλλειψη αυτή ήταν ένα απ' τα ζητήματα που απασχόλησαν τους δασκάλους που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μας. Απ' ότι φαίνεται απ' τα ποσοστά των απαντήσεων που συγκεντρώσαμε σε σχέση με την παράμετρο αυτή, οι δάσκαλοι μοιάζουν να μην έχουν χάσει την αυτοπεποίθησή τους σε μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα στην Ελλάδα, μόνο τρεις στους δέκα, δήλωσαν ότι νιώθουν χαμηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης, σε σύγκριση με την Αγγλία όπου οι διπλάσιοι δάσκαλοι ένιωσαν την αυτοπεποίθησή τους λαβωμένη απ' το άγχος και τους διάφορους εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν. Στη Σουηδία τα ποσοστά ήταν παραπλήσια με την Ελλάδα, μόλις τέσσερις στους δέκα.

Παραπλήσιες είναι και οι αναφορές των δασκάλων, σε σχέση με την έλλειψη αυτοεκτίμησης, εξαιτίας πολλών εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών στις υπό εξέταση χώρες³⁷². Στην Ελλάδα το φαινόμενο αυτό είναι δυνατό να ερμηνευτεί εξαιτίας της ελλιπούς, για πολλά χρόνια, εκπαιδευτικής κατάρτισης που παρείχαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ωστόσο, στις μέρες μας όπου η αρχική εκπαίδευση παρέχεται απ' τα πανεπιστήμια, οι παράγοντες χαμηλής αυτοεκτίμησης έχουν αλλάξει και ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό και για τις

που καλύπτουν και επικαλύπτονται από άλλες επιστήμες και επιστημολογικές περιοχές. Στο Δημητρόπουλος, Ε., 1992, Ο Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως Λειτουργός Αγωγής και λειτουργός Συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα μια λύση, στο περ. «Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού», τ. 22-23, σ.σ. 51-63.

³⁷¹ Οι στάσεις και η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και την αυτοεκτίμηση του. Επίσης η αίσθηση που του δημιουργεί η ασφάλεια που είναι δυνατόν να του προσφέρουν οι ολοκληρωμένες σπουδές, βοηθά στην δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για ανάπτυξη της προσωπικής εκτίμησης και του αυτοσεβασμού. Σύμφωνα με το Σήφη Μπουζάκη, οι δάσκαλοι ολοκληρώνουν τις βασικές τους σπουδές «έχοντας σε μεγάλο βαθμό την αίσθηση της επιστημονικής – επαγγελματικής ανεπάρκειας», παράγοντας που συντείνει στη μείωση της αυτοεκτίμησης και στη δημιουργία άγχους. Στο Μπουζάκης, Σ., Η επαγγελματική και επιστημονική «ταυτότητα» των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική – συγκριτική προσέγγιση, περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ.18, 1993, σ.σ. 127-161.

³⁷² Πολλοί είναι οι παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν αρνητικά το αυτοσυναίσθημα των δασκάλων. Σύμφωνα με τις Φρειδερίκου κι Φολερού – Τσερούλη, «οι δάσκαλοι συνδέουν περισσότερο το κοινωνικό και επαγγελματικό τους κύρος, με το επίπεδο της μορφωτικής τους καλλιέργειας και λιγότερο με τις οικονομικές τους απολαβές...», στο «Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου», εκδ. Ψυλόν, Αθήνα 1979. σελ. 79

τρεις χώρες του δείγματος μας. Πιο συγκεκριμένα τα χαμηλότερα ποσοστά μειωμένης αυτοεκτίμησης εμφανίστηκαν στους Σουηδούς δασκάλους, οι οποίοι σε ποσοστό μόλις δύο στους δέκα απάντησαν ότι αισθάνονται μειωμένη την αυτοεκτίμηση τους, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων³⁷³. Τα αντίστοιχα ποσοστά που καταγράφηκαν στον ελληνικό χώρο ήταν ελαφρώς πιο αυξημένα, τέσσερις στους δέκα, ενώ ακόμη πιο αυξημένες ήταν οι καταφατικές απαντήσεις που έδωσαν οι Άγγλοι δάσκαλοι σε σχέση με την ίδια αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης³⁷⁴ που περιγράφηκε απ' τους συναδέλφους τους δασκάλους.

Συγκεκριμένα, αναφερόμενη στο ζήτημα αυτό η Lisa απ' την Οξφόρδη, μας είπε ότι: «κάποτε ο δάσκαλοι ανήκαν στην λεγόμενη μεσαία κοινωνική τάξη λόγω του προφίλ και του status που προέκυπτε απ' το επάγγελμα, τις σπουδές και το ρόλο που αυτοί κατείχαν στην κοινωνία. Έχοντας όλα αυτά "αδιαφορούσαν" για τα πενιχρά οικονομικά τους αλλά και για τα υπόλοιπα εσωτερικά προβλήματα του χώρου. Στις μέρες μας, στον αγγλικό χώρο τουλάχιστον, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, θεωρούνται υπαίτιοι ακόμη για την κοινωνική παρακμή και την εγκληματικότητα που μαστίζει την αγγλική κοινωνία...», άποψη που είναι σύμφωνη με την άποψη που κυριάρχησε στις συνεντεύξεις απ' τον αγγλικό χώρο και αφορούσε την κακή κοινωνική θέση, πλέον του Άγγλου εκπαιδευτικού και την απαξίωση του επαγγέλματος του.

Συνεχίζοντας τις αναφορές μας στις διαφοροποιήσεις που συνιστούν τον κεντρικό άξονα, θα αναφερθούμε στις πιθανές προοπτικές και στις διεξόδους που προσφέρει το διδασκαλικό επάγγελμα στις χώρες που μελετήσαμε. Για άλλη μια φορά οι λιγότερες αρνητικές αναφορές προήλθαν απ' το σουηδικό χώρο και οι περισσότερες απ' την Αγγλία. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις στους δέκα Σουηδούς

³⁷³ Η απαξιωτική στάση της κοινωνίας σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση είναι δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες δημιουργίας μειωμένης αυτοεκτίμησης..., στο Brouwers A & Tomic W (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16, 239-253

³⁷⁴ Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος αυτοεκτίμηση συχνά έχει συνδεθεί με τους όρους αυτοσυναίσθημα και αυτοαντίληψη. Ωστόσο, το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεκτίμηση μοιάζουν να αντιπροσωπεύουν δύο χαρακτηριστικές διαστάσεις των αντιλήψεων του εαυτού. Shavelson R., Hubner J. and Stanton G., *Self Concept: Validation of Construct Interepresentations*, *Review of Educational Research*, 1976, 46, p. 407-441

δασκάλους έκριναν ότι το διδασκαλικό επάγγελμα προσφέρει μειωμένες διεξόδους και προοπτικές, ενώ πολλοί περισσότεροι Άγγλοι, επτά στους δέκα, συμφώνησαν με τους Σουηδούς στην ερώτηση αυτή. Λίγο λιγότεροι απ' τους Άγγλους, έξι στους δέκα, ήταν οι Έλληνες δάσκαλοι που μίλησαν για περιορισμένες προοπτικές και διεξόδους του διδασκαλικού επαγγέλματος στη χώρα τους. «Η αλήθεια είναι πως η πιθανότητα να εξελιχθεί κανείς στην ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολη, όσον αφορά στον ελληνικό χώρο...», μας είπε ο Αλέξανδρος απ' το Αγρίνιο και συνέχισε λέγοντας ότι, «πρέπει κανείς να' χει ένα πολύ πλούσιο βιογραφικό, πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και κυρίως καλές γνωριμίες για να μπορέσει να ανέλθει επαγγελματικά».

Ένας απ' τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα των δασκάλων ως προς το επάγγελμα τους, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις οικονομικές απολαβές που προκύπτουν απ' την εργασία τους. Ο παράγοντας αυτός, παρόλο που μοιάζει ψυχρός, τεχνοκρατικός και δεν θα' έπρεπε να' χει καμιά σχέση με το διδασκαλικό επάγγελμα, μια στις συνειδήσεις όλων κυριαρχεί ως λειτουργήμα, εντούτοις οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οι απαιτήσεις που προκύπτουν απ' την οικογένεια και το σύγχρονο τρόπο ζωής, επιβάλλουν στο δάσκαλο να ενταχθεί σε έναν αδιάκοπο αγώνα για επιβίωση. Η ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος αυτού δεν αφήνει στο δάσκαλο πολλά περιθώρια για εξωσχολικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν το εισόδημα του, λόγω του επιβαρημένου ωραρίου και των υποχρεώσεων που προκύπτουν πέραν αυτού. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η πλήρης οικονομική στήριξη και η κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών απ' τις απολαβές του βασικού τους επαγγέλματος. Σε αντίθετη περίπτωση θα επιβαρυνόταν σημαντικά το ωράριο των εκπαιδευτικών, μειώνοντας τον ελεύθερο, προσωπικό τους χρόνο, αλλά και το χρόνο που πρέπει να αφιερώνουν καθημερινά για την προετοιμασία και το διόρθωμα των γραπτών.

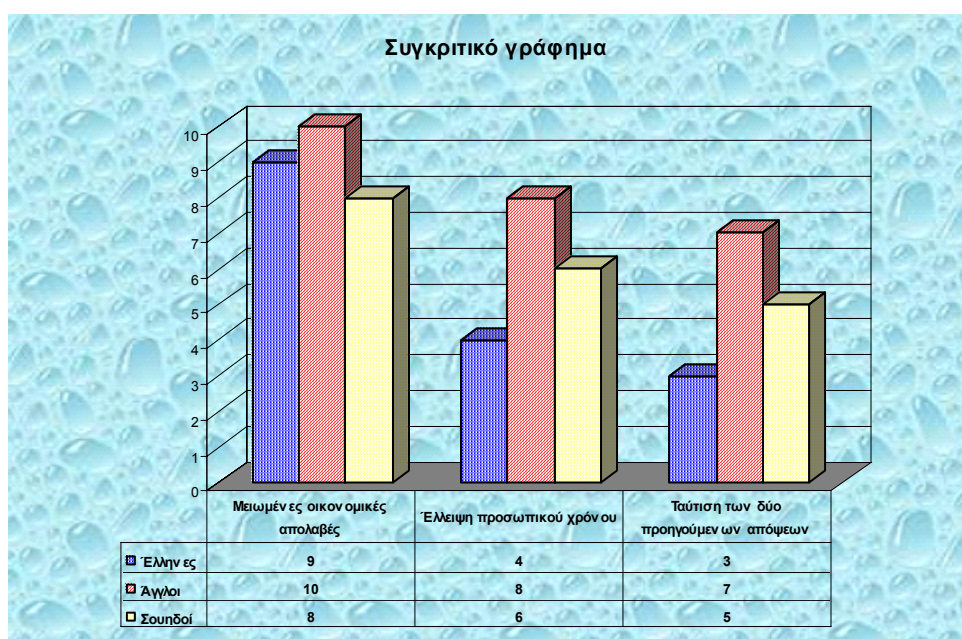
Σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή οι εκπαιδευτικοί απ' τις τρεις χώρες τοποθετήθηκαν καταφατικά, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό το μέγεθος του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, εννέα στους δέκα Έλληνες, όλοι οι Άγγλοι και λίγο λιγότεροι Σουηδοί, οχτώ στους δέκα, μίλησαν για τις μειωμένες οικονομικές απολαβές απ' το επάγγελμα τους, που σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων αν

και δεν είναι ικανός παράγοντας να αναστείλει την παιδαγωγική διαδικασία, λειτουργεί, όμως, αρνητικά σε επίπεδο ψυχολογικό ή ακόμη και σε σχέση με τη σωματική κόπωση και τη διάθεση των δασκάλων, μια και συχνά αναγκάζονται να αναζητήσουν τα χρήματα που χρειάζονται για να ζήσουν, χωρίς στερήσεις, αυτοί και οι οικογένειές τους.

Σχετική σε κάποιο βαθμό με την προηγούμενη διαφοροποίηση είναι και η αναφορά για έλλειψη προσωπικού χρόνου. Ο παράγοντας αυτός είναι δυνατόν να συσχετιστεί με τις μειωμένες οικονομικές απολαβές, μια και οι τελευταίες ευθύνονται, κατά κύριο λόγο, για την έλλειψη χρόνου στην προσωπική ζωή των δασκάλων. Στην παράμετρο αυτή οι δάσκαλοι του δείγματος μας έδωσαν απαντήσεις που δεν θα μπορούσε να πει κανείς ότι εύκολα ταυτίζονται. Συγκεκριμένα, μόνο τέσσερις Έλληνες, "παραπονέθηκαν" για έλλειψη προσωπικού χρόνου, αντίστοιχα έξι Σουηδοί, συμφώνησαν με τη άποψη αυτή και αρκετά περισσότεροι Άγγλοι, οχτώ στους δέκα, συμφώνησαν με την άποψη αυτή των συναδέλφων τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας μας, οι οποίες καταγράφονται στο επόμενο γράφημα (28), ήταν μεγάλο το ποσοστό όσων μίλησαν για μειωμένες οικονομικές απολαβές και ταυτόχρονα για έλλειψη προσωπικού χρόνου.

Γράφημα 28

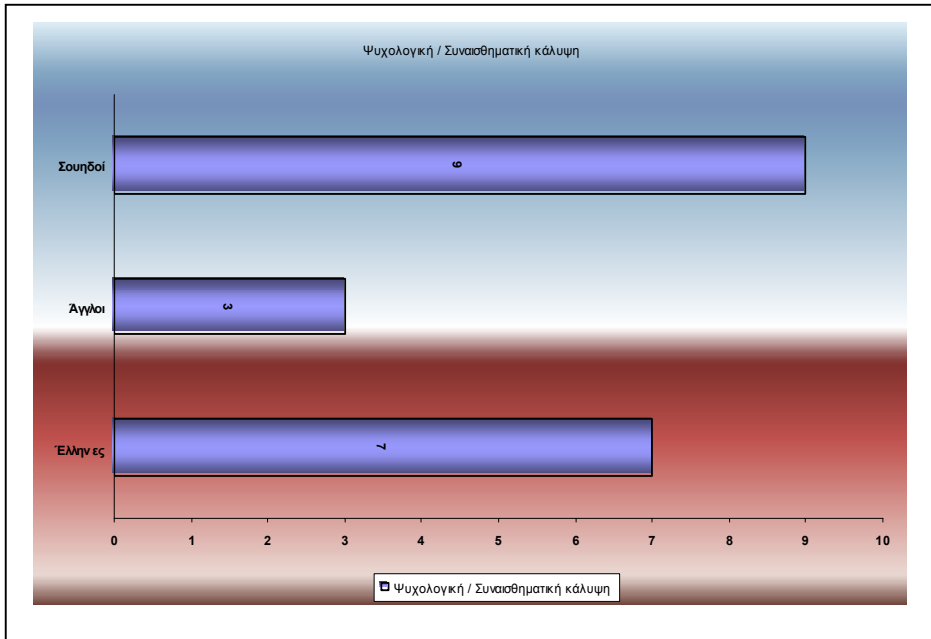


Πιο συγκεκριμένα, τρεις απ' τους τέσσερις Έλληνες που αναφέρθηκαν σε έλλειψη του προσωπικού τους χρόνου, μίλησαν και για μειωμένες οικονομικές απολαβές. Αντίστοιχο ήταν και το ποσοστό στις άλλες δύο χώρες, όπου, επτά στους οχτώ Άγγλους και πέντε στους έξι Σουηδούς δασκάλους, τοποθετήθηκαν με τον ίδιο τρόπο σε σχέση με τους δύο αυτούς παράγοντες.

Ωστόσο, πέρα απ' τις οικονομικές απολαβές, μια σειρά άλλων παραγόντων ευθύνονται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς για το μειωμένο χρόνο που τους απομένει καθημερινά. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι απ' τις τρεις χώρες μας μίλησαν για:

- αυξημένο χρόνο διόρθωσης γραπτών εντός σχολείου,
- αυξημένο χρόνο διόρθωσης γραπτών εκτός σχολείου,
- μεγάλο χρόνο προετοιμασίας,
- έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεωτικών συναντήσεων με γονείς,
- έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεωτικών συναντήσεων με το διευθυντή ή τους συμβούλους και
- έλλειψη χρόνου λόγω επιμορφώσεων και μετεκπαιδεύσεων (υποχρεωτικών ή μη).

Τέλος, σημαντική διαφοροποίηση συνιστά ο βαθμός ψυχολογικής και συναισθηματικής κάλυψης των δασκάλων απ' το επάγγελμα τους εν γένει. Οι απόψεις γύρω απ' το θέμα αυτό παρουσίασαν σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις τρεις υπό έρευνα χώρες. Συγκεκριμένα, οι Άγγλοι δάσκαλοι εμφανίζονται καλυμμένοι συναισθηματικά και ψυχολογικά σε μικρότερο βαθμό απ' όλους τους άλλους συναδέλφους, μόλις τρεις στους δέκα. Αντίθετα, οι Έλληνες μοιάζουν να' ναι καλυμμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό, επτά στους δέκα και οι Σουηδοί ακόμη περισσότερο, σχεδόν στην πλειοψηφία τους, εννέα στους δέκα.



Γράφημα 29: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, ανάλογα με την άποψη τους για την ψυχική και συναισθηματική κάλυψη που τους παρέχει το επάγγελμά τους.

2.10 Παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος

Κλείνοντας τις αναφορές μας στις βασικές θεματικές κατηγορίες, θα αναφερθούμε διεξοδικά στους παράγοντες εκείνους που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Μέσα απ' αυτές τις διαφοροποιήσεις θα επιχειρήσουμε να εκμαιεύσουμε και τη γενικότερη άποψη και στάση των συνομιλητών μας σε σχέση με το επάγγελμά τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους παράγοντες που θα αναλυθούν στη συνέχεια και θα τροφοδοτήσουν τα συμπεράσματά μας είναι οι εξής:

- ο η τυχαία επιλογή του επαγγέλματος,
- ο η προσωπική επιλογή του επαγγέλματος,
- ο η επιλογή του ύστερα από παραίνεση τρίτων,
- ο η αίσθηση μετάνοιας σχετικά με την επιλογή του και
- ο η αίσθηση ευχαρίστησης και δικαίωσης απ' την επιλογή αυτή.

Ξεκινώντας τις αναφορές μας απ' την πρώτη διαφοροποίηση, πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε διευκρινιστικά ότι ο όρος "τυχαία επιλογή" δεν έχει την ίδια νοηματική απόδοση, στην περίπτωση αυτή και στις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι Άγγλοι και οι Σουηδοί συνάδελφοι αναφερόμενοι στην τυχαία επιλογή, εννοούν την επιλογή του αντικειμένου αυτού ανάμεσα σε άλλα με τρόπο τυχαίο, χωρίς να' χει προηγηθεί δηλαδή ώριμη σκέψη που θα οδηγούσε στην επιλογή αυτή. Αντίθετα στον ελληνικό χώρο, ο όρος "τυχαία επιλογή", αφορά στο εισαγωγικό σύστημα στα ελληνικά πανεπιστήμια, όπου οι εξετάσεις κατευθύνουν ως γνωστόν, τους υποψηφίους κυρίως με βάση το βαθμό που θα συγκεντρώσουν, και στη συνέχεια λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές επιλογές των υποψηφίων. Το σύστημα αυτό οδηγεί συχνά, στην πραγματοποίηση σπουδών από ανάγκη, που όμως δεν ανταποκρίνονται στα προσωπικά όνειρα και τις επιθυμίες των σπουδαστών και κατ' επέκταση φτιάχνουν νέους επαγγελματίες που θα ήθελαν να κάνουν στη ζωή τους κάτι άλλο. Στην περίπτωση πολλών επαγγελμάτων, μεταξύ άλλων και αυτό του δασκάλου, μια τέτοια σύμπτωση μπορεί να' χει απογοητευτικά αποτελέσματα.

Σε σχέση λοιπόν με τη διαφοροποίηση αυτή και αφού ληφθούν υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν, μπορούμε να πούμε ότι τα ποσοστά είναι αυξημένα στον ελληνικό χώρο, όπου πέντε στους δέκα Έλληνες δασκάλους μιλούν για τυχαία επιλογή, όχι απόλυτα σύμφωνη μ' αυτό που επιθυμούσαν, ενώ όσον αφορά στους

Άγγλους και στους Σουηδούς εκπαιδευτικούς, τα ποσοστά είναι τέσσερις και πέντε στους δέκα, αντίστοιχα.

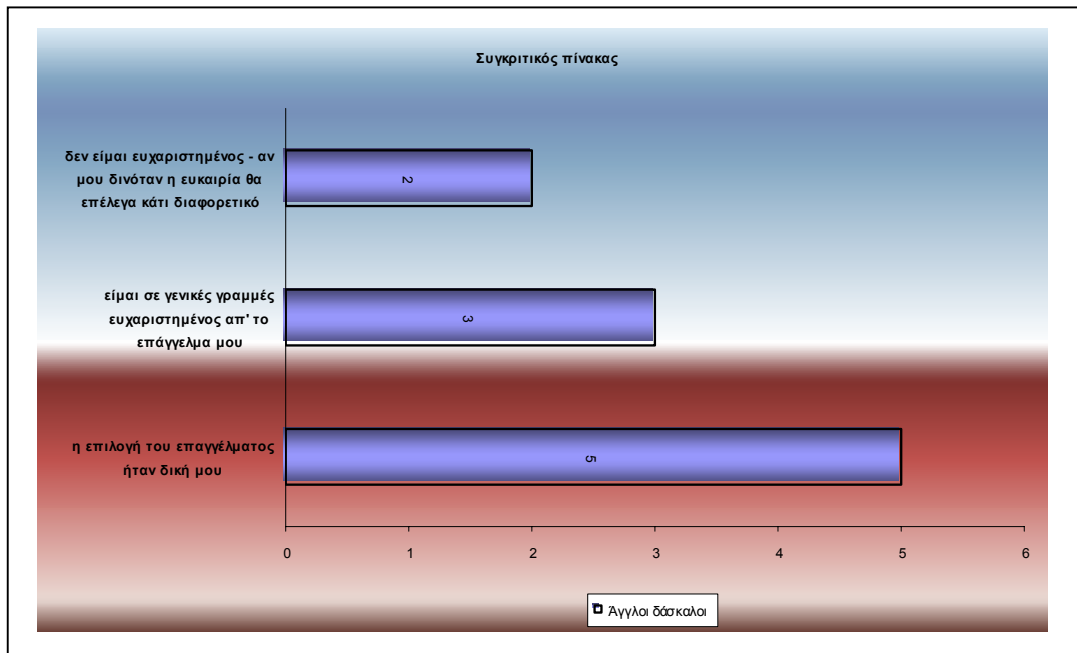
Χαρακτηριστική της έννοιας ‘‘τυχαία επιλογή’’, όπως αυτή εκφράστηκε απ’ τους Άγγλους και τους Σουηδούς συναδέλφους είναι η άποψη της Christine απ’ το Gotenborg της Σουηδίας, που αναφέρει ότι «στην ηλικία που καλούμαστε να επιλέξουμε τις σπουδές που θα κάνουμε και κατά συνέπεια και το επάγγελμα που θα ακολουθήσουμε, τις περισσότερες φορές, δεν είμαστε σε θέση να σκεφτούμε λογικά γιατί δε γνωρίζουμε, για παράδειγμα, τι σημαίνει να’σαι δασκάλα για μια ζωή. Έτσι, η επιλογή είναι τυχαία και ή σου βγαίνει ή όχι...».

Ενδιαφέροντα είναι και τα ποσοστά που καταγράφηκαν απ’ τις απόψεις των δασκάλων σε σχέση με την προσωπική επιλογή του επαγγέλματος. Τα ποσοστά των Ελλήνων και των Άγγλων δασκάλων που αναφέρθηκαν στην επιλογή του επαγγέλματος τους ως προσωπική επιλογή ήταν αρκετά χαμηλά. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις μόνο στους δέκα Έλληνες και πέντε Άγγλοι, μας είπαν ότι ήταν δική τους επιλογή το επάγγελμα που ασκούν αυτή τη στιγμή. Αντίθετα, επτά στους δέκα Σουηδούς αναφέρθηκαν στο επάγγελμα τους ως προσωπική επιλογή.

Όλοι, ωστόσο οι συνάδελφοι και απ’ τις τρεις χώρες, έδειξαν να συνειδητοποιούν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι τελικά είναι δύσκολο να μιλήσει κανείς για προσωπικές επιλογές, τη στιγμή που όταν καλείται να επιλέξει δεν γνωρίζει αρκετά ή σε βάθος αυτό που πρόκειται να κάνει³⁷⁵. Οι επιλογές σ’ αυτές τις περιπτώσεις κρίνονται εκ των υστέρων, μετά από αρκετά χρόνια εργασίας ή ανεργίας. Έτσι λοιπόν, πολλοί συνάδελφοι συνειδητοποίησαν ότι ονόμασαν ως δική τους επιλογή την απόφαση τους εφόσον αυτή δικαιώθηκε εκ των υστέρων, ενώ αντίθετα θεώρησαν ότι επηρεάστηκαν από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες που τους έκαναν να πιστεύουν ότι η επιλογή ήταν τελικά δική τους.

³⁷⁵ Αναλύοντας λίγο περισσότερο την άποψη αυτή, μπορούμε να αναφερθούμε για άλλη μια φορά στην απογοήτευση που νιώθουν οι νέοι δάσκαλοι κατά την εισαγωγή τους στη σχολική πραγματικότητα. Ως κύρια αιτία της στάσης αυτής, αναφέρεται η τεράστια διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματικότητα της εκπαίδευσης (ωράρια ασυνεχή, μεγάλη προετοιμασία εκτός σχολείου, δύσκολες σχέσεις με μαθητές – γονείς – συναδέλφους, συναίσθημα εγκατάλειψης απ’ το κράτος) και στις προσδοκίες που οι ίδιοι είχαν διαμορφώσει από μόνοι τους, ή τους είχαν ‘‘επιβληθεί’’ απ’ το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον τους. Οι απόψεις αυτές εκφράστηκαν ύστερα από Βελγική έρευνα που έγινε από τους Ed. Breuse – C. Quenon ‘‘L’Enseignant Débutant’’ και δημοσιεύτηκε στο La prise des fonctions des personnels se l’ Education, Sevrés, 3-6 juillet 1990, p. 52

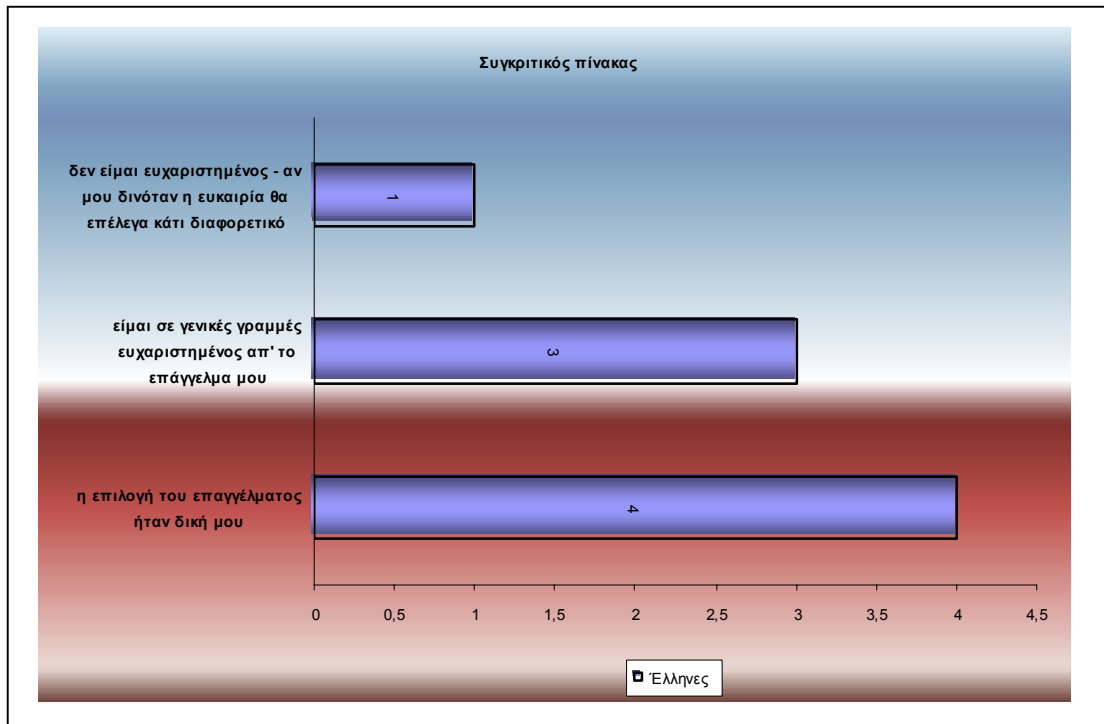
Πιο συγκεκριμένα, απ' τα πέντε άτομα που χαρακτήρισαν την επιλογή ως δική τους, στην Αγγλία οι τρεις δηλώνουν ευχαριστημένοι, ενώ οι δύο έχουν μετανιώσει και θα επέλεγαν κάτι διαφορετικό αν τους δινόταν η ευκαιρία.



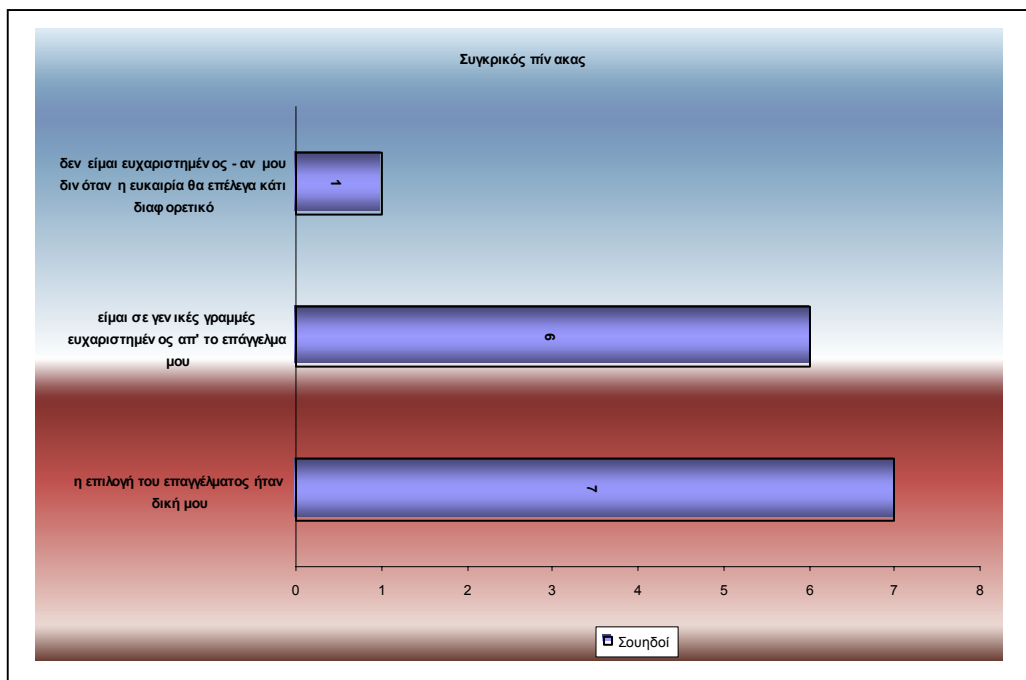
Γράφημα 30: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των Άγγλων εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος και το βαθμό ευχαρίστησής τους από αυτό.

Στον ελληνικό χώρο απ' τα τέσσερα άτομα που ανέφεραν ότι ήταν δική τους επιλογή, τρεις δήλωσαν σε γενικές γραμμές ευχαριστημένοι, ενώ μόνο ένας θα ήθελε να αλλάξει, αν ήταν δυνατόν επάγγελμα.

Τέλος, στη Σουηδία όπου ο αριθμός των δασκάλων που αναφέρουν την επιλογή αυτή ως προσωπική τους απόφαση, είναι αρκετά μεγαλύτερο μια και αγγίζει τους επτά στους δέκα, ευχαριστημένοι δηλώνουν οι έξη απ' αυτούς, ενώ μόνο ο ένας από αυτούς μοιάζει μετανιωμένος και αν είχε τη δυνατότητα τώρα θα επέλεγε κάτι διαφορετικό.



Γράφημα 31: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των Ελλήνων εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος και το βαθμό ευχαρίστησης τους από αυτό.



Γράφημα 32: Εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος των Σουηδών εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος και το βαθμό ευχαρίστησης τους από αυτό.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε μια νέα μεταβλητή που σχετίζεται και αυτή με τους παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος. Η επιρροή από τρίτους κατά τη διαδικασία επιλογής μοιάζει να καταλαμβάνει σημαντικό “χώρο” μεταξύ των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί απ’ την Αγγλία και τη Σουηδία, δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν σε ποσοστά τέσσερις και έξι στους δέκα αντίστοιχα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ελλήνων δασκάλων είναι αισθητά χαμηλότερο, μόνο ένας στους δέκα. Η μικρή αυτή διαφαινόμενη επιρροή μοιάζει αντιφατική με τη μεγάλη δυναμική της ελληνικής οικογένειας και το βαθμό επιρροής που συχνά ασκείται απ’ τους γονείς προς τα παιδιά.

Ολοκληρώνοντας τους παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν στην επιλογή τους αυτή κάνοντας ταυτόχρονα μια αυτοκριτική. Πιο συγκεκριμένα στον ελληνικό χώρο τέσσερις στους δέκα δασκάλους δηλώνουν μετανοιωμένοι σε σχέση με την επιλογή του, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, έξι στους δέκα, δηλώνει σε γενικές γραμμές ευχαριστημένο.

Στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα η εικόνα παρουσιάζεται ως ακριβώς η αντίθετη απ’ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, έξι στους δέκα δασκάλους δηλώνουν μετανοιωμένοι και θα επέλεγαν κάποιο διαφορετικό επάγγελμα αν είχαν τώρα τη δυνατότητα επιλογής, ενώ τέσσερις στους δέκα δήλωσαν σε γενικές γραμμές ευχαριστημένοι.

Απ’ την άλλη οι Σουηδοί δάσκαλοι εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά ως προς τη δήλωση “έχω μετανιώσει, αν μπορούσα θα επέλεγα κάτι άλλο”. Μόνο τρεις στους δέκα, ενώ η πλειοψηφία μοιάζει πλήρως ικανοποιημένη απ’ την επιλογή τους αυτή (επτά στους δέκα).

2.11 Κινητικότητα

Ένας απ’ τους κεντρικούς άξονες της έρευνας μας με τον οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια αφορά στην πιθανή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κινητικότητας των εκπαιδευτικών.

Ο παράγοντας αυτός εξετάστηκε για πρώτη φορά στις πρώτες σελίδες της έρευνας μας, όταν επιχειρήθηκε η δημιουργία του προφίλ του καθενός απ’ τα

υποκείμενα της έρευνας μας. Στην αρχική αυτή φάση ασχοληθήκαμε μόνο με τη συμμετοχή ή όχι των δασκάλων σε τέτοια προγράμματα. Στη φάση αυτή όμως θα αναλύσουμε τις απόψεις των συναδέλφων που δικαιολογούν την πιθανή τους συμμετοχή ή την αποχή τους και που καταδεικνύουν αναλυτικότερα κάποια σημεία σημαντικά, της οργάνωσης, κάποιες ελλείψεις ή και αδυναμίες που συνιστούν, συχνά, ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής.

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συζητήσεων, σε σχέση με τον άξονα αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στα επιμέρους σημεία με τα οποία θα ασχοληθούμε στη συνέχεια. Έτσι, αρχίζοντας θα μιλήσουμε για τρεις παράγοντες που αρχικά συμπεριλήφθησαν στη διερευνητική μας συνέντευξη, δεν αναλύθηκαν όμως εκτενώς μια και οι αναφορές των υποκειμένων της έρευνας μας δεν μας βοηθούσαν στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους. Σημαντική ήταν όμως η βοήθεια τους, που προσφέρθηκε μέσω των συνεντεύξεων που μας παραχώρησαν στην ανταλλαγή απόψεων και στην τελική κατάρτιση των ερωτημάτων της βασικής συνέντευξης.

Τα υποερωτήματα που συμπεριλάβαμε στη φάση αυτή, κατηγοριοποιήθηκαν στην συνέχεια στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Έλλειψη ευκαιριών για κινητικότητα,
- Επαρκής ενημέρωση,
- Ελλιπής οικονομική υποστήριξη,
- Ικανοποιητική οργάνωση των προγραμμάτων,
- Έλλειψη χρόνου,
- Αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις

Αναλύοντας τις αναφορές των υποκειμένων της έρευνας με τη σειρά που καταγράφηκαν πιο πριν, θα αρχίσουμε με την πιθανολογούμενη έλλειψη ευκαιριών για κινητικότητα. Η εικόνα που εκμαιεύουμε απ' τις απαντήσεις των υποκειμένων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν είναι ενιαία και για τις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις των Άγγλων και των Σουηδών εκπαιδευτικών ταυτίστηκαν – τρεις στους δέκα θεώρησαν ότι οι ευκαιρίες που υπάρχουν για συμμετοχή σε προγράμματα κινητικότητας είναι λιγοστές -, ενώ αντίθετα οι απόψεις των Ελλήνων δασκάλων που συμφωνούν με τη θέση αυτή είναι σημαντικά περισσότερες, φτάνουν

τους έξη στους δέκα. Στην διαφοροποίηση αυτή οι απόψεις των υποκειμένων ταυτίστηκαν σε πολλά σημεία, ανάλογα με τη χώρα καταγωγής. Οι Έλληνες δάσκαλοι, στο σύνολο τους θεώρησαν τη γραφειοκρατία ως ένα απ' τα κυριότερα προβλήματα που αναστέλλουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα, με εξίσου σημαντικές τις προσωπικές φιλίες που συχνά ανοίγουν το δρόμο σε κάποιους, ενώ στερούν την ευκαιρία από κάποιους άλλους και ακόμη σημαντικότερες τις πελατειακές σχέσεις, σχέσεις ανταλλαγής και συμφέροντος, ανάμεσα στις υπηρεσίες και τους πολίτες, για πολιτικούς και άλλους λόγους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Άννα, δασκάλα σε σχολείο στα προάστια της Θεσσαλονίκης, «πολλές φορές ο κρατικός μηχανισμός είναι τόσο αργός και δυσκίνητος, που σε συμπαρασύρει σε ένα τέλμα. Αν δεν υπάρχει κάποια πολιτική, κυρίως, γνωριμία, ή κάποια προσωπική φιλία, δύσκολα μπορεί κανείς να ξεπεράσει τα δεκάδες εμπόδια της γραφειοκρατίας, χωρίς προηγουμένως να κουραστεί και να εγκαταλείψει τις προσπάθειες του...».

Πίνακας 9

	γραφειοκρατία	Έλλειψη αξιοκρατίας	Προβλήματα εύρεσης αντικαταστάτη
Ελλάδα	8	10	5
Αγγλία	5	3	8
Σουηδία	5	2	2

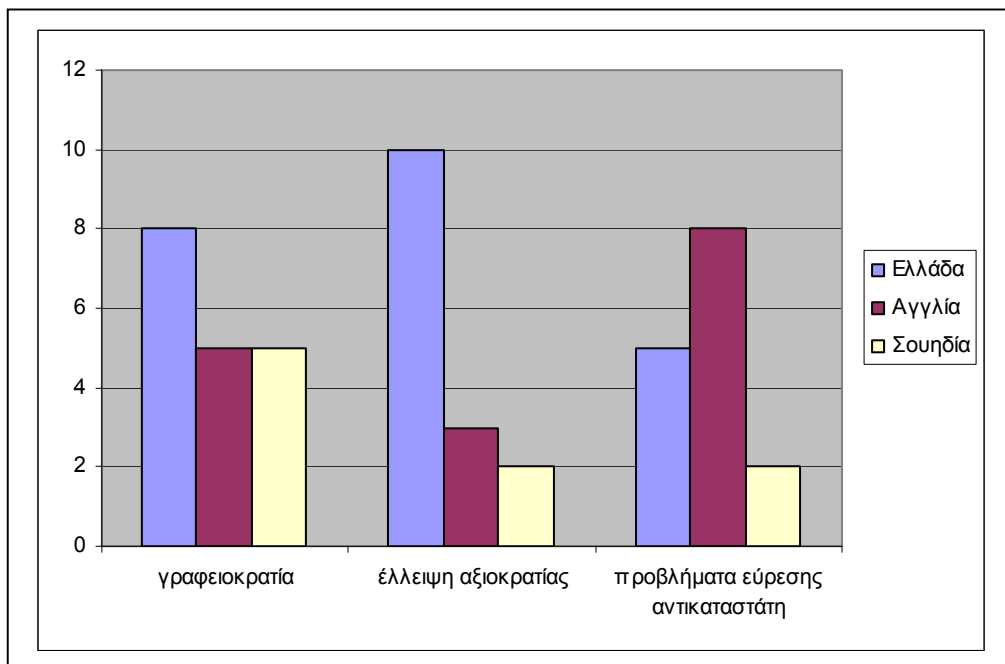
Απ' την άλλη οι Άγγλοι δάσκαλοι, όπως και οι Σουηδοί συνάδελφοι τους, μίλησαν σε μικρότερα ποσοστά απ' τους Έλληνες, μόλις πέντε στους δέκα, για γραφειοκρατία στις χώρες τους. Η πλειοψηφία τους συμφώνησε με την άποψη ότι το κράτος σε όλους τους τομείς κάνει σημαντικά βήματα για την καταπολέμηση της γραφειοκρατίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πολλά να γίνουν ακόμη. «Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα δίκτυα, έχουν βοηθήσει πολύ στην οργάνωση των υπηρεσιών που παρέχονται και πλέον οι χρόνοι που χρειάζεται κανείς για να ολοκληρώσει μια διαδικασία έχουν μειωθεί σημαντικά...», σύμφωνα με την άποψη της Helen απ' το Ascot της Αγγλίας. Εξαιρετικά χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά σε σχέση με τους άλλους παράγοντες που αφορούν στην έλλειψη αξιοκρατίας και τα

προβλήματα για την ανεύρεση αντικαταστάτη, προκειμένου να αντικαταστήσει το δάσκαλο κατά την περίοδο της κινητικότητας.

Μεγάλο μοιάζει να' ναι το ζήτημα της αξιοκρατίας στον ελληνικό χώρο όπου οι δάσκαλοι στο σύνολο τους, μίλησαν για αναξιοκρατικό σύστημα που επιβραδύνει τις εξελίξεις και λειτουργεί ανασταλτικά στην πρόοδο της εκπαίδευσης. Όπως μας είπε η Βούλα απ' το Παλαιό Φάληρο, «κανείς δεν μπορεί να' ναι ποτέ σίγουρος ότι η αίτηση του δεν θα καταλήξει σε κάποιο συρτάρι, παραγκωνισμένη απ' την αίτηση κάποιου άλλου με περισσότερες γνωριμίες..».

Σε σχέση όμως με τα πιθανολογούμενα προβλήματα στην εύρεση του αντικαταστάτη για το διάστημα της μετακίνησης, μεγαλύτερο πρόβλημα φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν οι Άγγλοι δάσκαλοι, μια και οχτώ στους δέκα αναφέρονται σε τέτοιες δυσκολίες, ενώ αντίθετα, όπως φαίνεται στον πίνακα... και στο γράφημα ... το πρόβλημα είναι μικρότερο στον ελληνικό χώρο και ακόμη πιο μικρό στην Σουηδία. Σύμφωνα με την άποψη του Mike δασκάλου απ' το Brighton της Αγγλίας, «συχνά οι διευθυντές και οι τοπικές διοικήσεις των σχολείων εμποδίζουν τη συμμετοχή των δασκάλων σε προγράμματα ανταλλαγής και κινητικότητας με έμμεσο τρόπο, μια και η εύρεση δασκάλων την περίοδο αυτή στην Αγγλία δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά ακόμη και αν κάποιος βρεθεί είναι δύσκολο να' ναι έμπειρος και εγγυημένα καλός στη δουλειά του...».

Επιπλέον, ο οικονομικός παράγοντας αποτρέπει πολλά σχολεία από μια κίνηση διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συμμετάσχουν».



Γράφημα 33: Εμφανίζονται συγκριτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες σε σχέση με τη γραφειοκρατία, την έλλειψη αξιοκρατίας και τα προβλήματα αντικατάστασης.

Συνεχίζοντας τις αναφορές μας στις επιμέρους διαφοροποιήσεις του κεντρικού άξονα που αφορά στην κινητικότητα, θα αναφερθούμε σε μια άλλη παράμετρο σημαντική για την απρόσκοπτη λειτουργία των προγραμμάτων αυτών. Η επαρκής ενημέρωση των δασκάλων, μοιάζει να' ναι ένα σημαντικό ζητούμενο, προκειμένου η πληροφορία να διαχυθεί και οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν, έγκαιρα, σωστά πληροφορημένοι προκειμένου να προγραμματίσουν μια τέτοια συμμετοχή. Οι καλύτερα ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί και σ' αυτήν την περίπτωση φάνηκε να' ναι οι δάσκαλοι απ' την Σουηδία, που σε ποσοστό επτά στους δέκα, έκριναν ως επαρκή την ενημέρωση που παρέχεται απ' τους αρμόδιους φορείς για τέτοια ζητήματα. Ακολουθούν οι Άγγλοι και τέλος οι Έλληνες, με ποσοστά πέντε και τρεις στους δέκα αντίστοιχα. Για άλλη μια το Σουηδικό σύστημα μοιάζει να' ναι καλύτερα οργανωμένο, σύμφωνα τουλάχιστον με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών του, σε σχέση με τα άλλα δύο και ειδικότερα με το ελληνικό, που πολλά πράγματα, ακόμη, δεν φτάνουν έγκαιρα στα σχολεία.

Η τρίτη σημαντική αναφορά των εκπαιδευτικών αφορά στην ελλιπή οικονομική υποστήριξη απ' την πλευρά του κράτους, προκειμένου να πραγματοποιηθούν τέτοιου είδους επιλογές που είναι εξαιρετικά πολυδάπανες. Όπως ήταν αναμενόμενο οι συνάδελφοι και απ' τις τρεις χώρες που ερευνήσαμε πιστεύουν σε μεγάλα ποσοστά ότι δεν παρέχεται επαρκής οικονομική υποστήριξη. Ταύτιση απόψεων παρατηρήθηκε στο σημείο αυτό απ' τους Έλληνες και τους Άγγλους δασκάλους. Με ποσοστά οχτώ και επτά στους δέκα αντίστοιχα, μίλησαν για ελλιπή οικονομική στήριξη όσων αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα. Τα χρήματα που συνήθως δίνονται, μας είπαν, είναι αρκετά για να καλύψουν μόνο ένα μέρος των εξόδων που κάνει όποιος αποφασίσει να μετακινηθεί. Έτσι, «προκειμένου κάποιος να λάβει μέρος σε κάτι τέτοιο, πρέπει να το χει προγραμματίσει εγκαίρως και να χει ξεκινήσει και την ανάλογη αποταμίευση», σύμφωνα με τη Γιάννα απ' τον Πειραιά, ενώ η Laura απ' την Οξφόρδη, αναφέρθηκε πρώτιστα στα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι ούτως ή άλλως στην Αγγλία λέγοντας μας, ότι «με δεδομένη την οικονομική δυσχέρεια που μαστίζει το διδασκαλικό επάγγελμα στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Αγγλία, είναι πολύ δύσκολο να μπορέσει κανείς να αντεπεξέλθει στα πρόσθετα έξοδα μιας μετακίνησης ακόμη και για μικρό χρονικό διάστημα. Για να ενισχυθούν τα προγράμματα αυτά, πράγμα που θα συνεισφέρει τα μέγιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να δοθούν οικονομικές ενισχύσεις, προκειμένου να συμμετάσχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί...». Αντίθετα, σε πολύ μικρότερο ποσοστό οι Σουηδοί δάσκαλοι, μόλις τρεις στους δέκα, κρίνουν ως μικρές τις οικονομικές απολαβές που τους παρέχονται ως ενίσχυση για τη συμμετοχή τους.

Εκτός όμως απ' την επαρκή ενημέρωση στην οποία αναφερθήκαμε αρχικά, εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη είναι η ικανοποιητική οργάνωση των προγραμμάτων απ' τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου η διαδικασία να κυλά απρόσκοπτα, τα αποτελέσματα της να ναι πάντοτε καλά και οι εμπλεκόμενοι δάσκαλοι να αποκομίζουν θετικές εμπειρίες και συναισθήματα τα οποία θα πρέπει στη συνέχεια να μεταφέρονται στον εργασιακό τους χώρο, να γίνονται αντικείμενο ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους και πειραματισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας. Σε σχέση με τη διαφοροποίηση αυτή τα πράγματα φάνηκαν καλύτερα και οι αποκλίσεις ανάμεσα στις υπό εξέταση χώρες πολύ μικρότερες. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις των Άγγλων και των Σουηδών δασκάλων ταυτίστηκαν σε

ποσοστά επτά στους δέκα, ενώ οι Έλληνες σε μικρότερο ποσοστό, πέντε στους δέκα, έκριναν και αυτοί ως ικανοποιητική την οργάνωση των προγραμμάτων αυτών απ' τους αρμόδιους φορείς και τα υπουργεία. «Είναι πολύ δύσκολο να μάθει κανείς για τις δυνατότητες αυτές, αλλά και πολύ μικρές οι πιθανότητες να συμμετάσχει... . Συνήθως οι θέσεις αυτές διατίθενται σε άτομα του συστήματος ή σε φίλους. Ίσως όσο περνούν τα χρόνια η Ελλάδα να αποκτήσει και αυτή περισσότερη αξιοκρατία. Τότε θα αλλάξουν πολλά!», μας είπε η Άννα απ' τη Ρόδο.

Λίγο πριν ολοκληρώσουμε τις βασικές μας αναφορές σε σχέση με την κινητικότητα των δασκάλων, θα ήταν ίσως σκόπιμο να αναφερθούμε σε έναν άλλο, περισσότερο πρακτικό, αλλά ιδιαίτερα καθοριστικό παράγοντα, που αφορά στην έλλειψη χρόνου για τη συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Εικοσιένα άτομα απ' τα τριάντα του δείγματος μας, συμφώνησαν στην θέση αυτή. Ότι δηλαδή ο χρόνος που είναι δυνατό να διατεθεί, λόγω πολλών και διαφορετικών υποχρεώσεων είναι πολύ λίγος και αυτό λειτουργεί ανασταλτικά σε σχέση με κάποια πιθανή συμμετοχή. Ως σημαντικότερους παράγοντες περιορισμού του χρόνου οι δάσκαλοι της έρευνας ανέφεραν τους εξής:

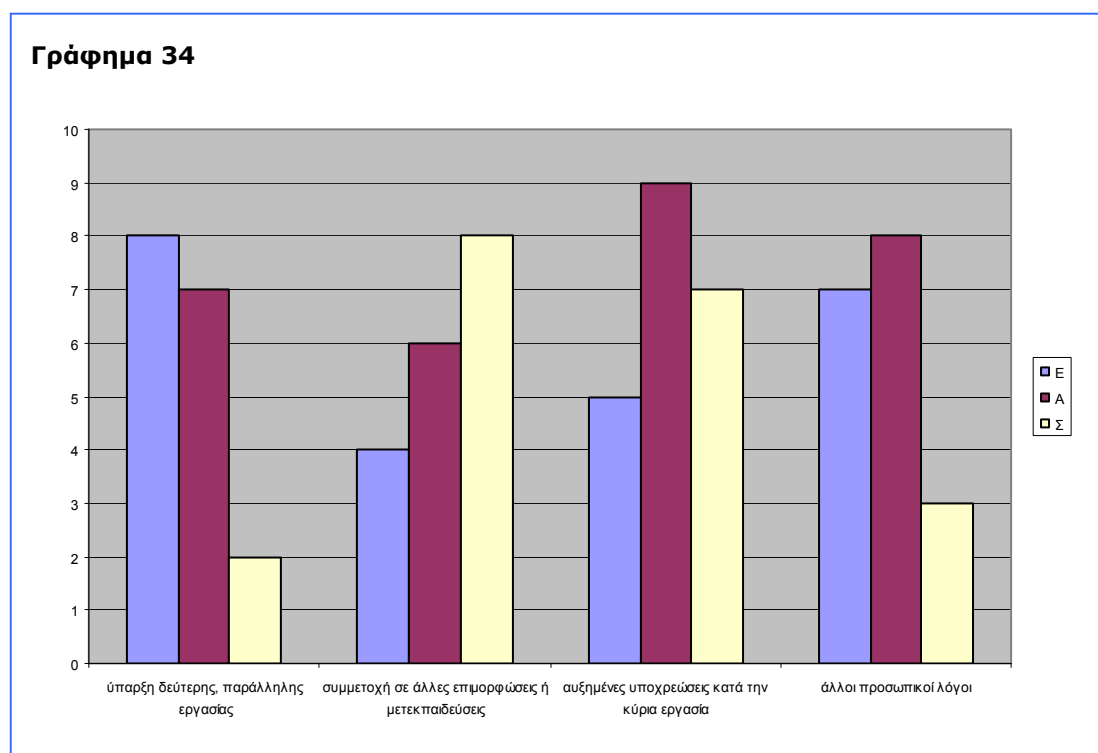
- σημαντικές οικογενειακές υποχρεώσεις,
- ύπαρξη δεύτερης, παράλληλης εργασίας,
- άλλοι προσωπικοί λόγοι,
- συμμετοχή σε άλλες επιμορφώσεις μετεκπαιδεύσεις και
- αυξημένες υποχρεώσεις κατά την κύρια εργασία που δεν αφήνουν περιθώρια για "διαλείμματα".

Οι παραπάνω πέντε επιμέρους διαφοροποιήσεις, του ευρύτερου παράγοντα που αφορά στην έλλειψη του χρόνου, επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των δασκάλων, οι οποίες όμως δεν παρουσίασαν σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα οι Έλληνες αναφέρθηκαν σε ποσοστό επτά στους δέκα σε σημαντική έλλειψη χρόνου, οι Άγγλοι οχτώ και οι Σουηδοί έξι στους δέκα στο ίδιο ζήτημα. Χαρακτηριστικό είναι ο πίνακας και το γράφημα που ακολουθεί και καταδεικνύει τα ποσοστά που αντιστοιχούν στον καθένα απ' τους πέντε παράγοντες που προαναφέρθηκαν.

Πίνακας 10

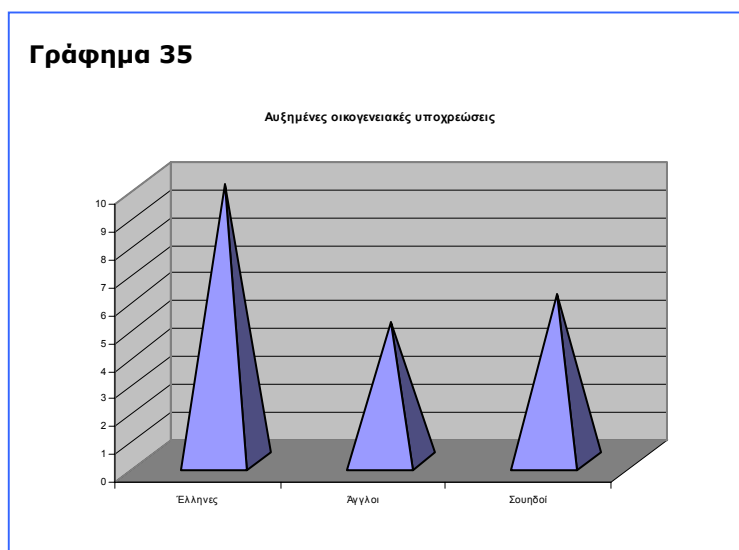
	ύπαρξη δευτέρας, παράλληλης εργασίας	συμμετοχή σε άλλες επιμορφώσεις ή μετεκπαιδεύσεις	αυξημένες υποχρεώσεις κατά την κύρια εργασία	άλλοι προσωπικοί λόγοι
Ε	8	4	5	7
Α	7	6	9	8
Σ	2	8	7	3

Γράφημα 34



Ολοκληρώνοντας τον άξονα "κινητικότητα", θα αναφερθούμε σε έναν άλλο σημαντικότατο, όπως φάνηκε απ' τις συνεντεύξεις, ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα που δεν είναι άλλος απ' τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Η διαφοροποίηση αυτή δεν φαίνεται να επηρεάζει εξίσου και τους δασκάλους των τριών χωρών. Αναλυτικότερα, οι Άγγλοι και οι Σουηδοί δάσκαλοι σε ποσοστά πέντε και έξη στους δέκα, μίλησαν για αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις εξαιτίας των οποίων δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε προγράμματα ανταλλαγής και κινητικότητας. Αντίθετα, το ποσοστό των Ελλήνων δασκάλων άγγιξε το σύνολο. Όλοι οι Έλληνες αναφέρθηκαν στην πίεση

που δέχονται λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων απέναντι στην οικογένεια τους, οι οποίες όπως μας είπε η Μαρία απ' την Κοζάνη, «δεν μ' αφήνουν ούτε να σκεφτώ την πιθανότητα να λείπω για μεγάλο ειδικά χρονικό διάστημα». Η άποψη αυτή, επαληθεύεται απ' τα στοιχεία των διεθνών οργανισμών που αναφέρονται στην δυσκολία μετακίνησης των ελλήνων εργαζομένων και ειδικότερα των δασκάλων. Οι Έλληνες δάσκαλοι δεν αποφασίζουν να μετακινηθούν μεμονωμένα, παρά μονάχα όταν τους δοθεί η δυνατότητα να κάνουν κάτι στο οποίο μπορεί να συμμετάσχει ολόκληρη η οικογένεια τους.



3.0 Τα Ερωτηματολόγια

3.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

3.1.1 Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν με αναλυτικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, όπως αυτά προκύπτουν απ' τις απαντήσεις των υποκειμένων. Η σειρά παρουσίασης των ερωτήσεων δεν είναι άλλη απ' αυτή που ακολουθήθηκε κατά τη σύνταξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Στην παρούσα φάση η ανάλυση θα γίνει σε δύο μέρη. Κατά το πρώτο μέρος θα παρουσιαστούν τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν απ' την έρευνα με τρόπο περιγραφικό, προκειμένου να αναδειχθούν οι επικρατέστερες τάσεις για κάθε μια απ' τις τρεις υπό εξέταση χώρες, πάντοτε σε σύγκριση μεταξύ τους. Στη φάση αυτή θα αναδειχθούν, τόσο οι παράγοντες που φάνηκαν να είναι πιο σημαντικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για κάθε μια απ' τις ερωτήσεις και θα επιχειρηθεί σύγκριση ανάμεσα στις τρεις χώρες. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε έναν προς έναν τους παράγοντες κάθε μιας απ' τις ερωτήσεις.

Στο δεύτερο μέρος, θα γίνει μια συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, προσπαθώντας να διασταυρωθούν και να συσχετιστούν μεταξύ τους σχετικές ερωτήσεις που ίσως μπορούν να αποδώσουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα³⁷⁶.

³⁷⁶ «Η γνώση που προκύπτει απ' τη διερεύνηση αιτιατών υποδειγμάτων έχει πρακτική σημασία, γιατί αν γνωρίζουμε τι επηρεάζει τι, τότε μπορούμε να παρέμβουμε για να αλλάξουμε την πρόβλεψη», στο Β. Μακράκης, «Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ. 34-39

3.1.1.1 Παράγοντες επιρροής της επιλογής του επαγγέλματος

Μερικά από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν απ' την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε σε έξι διαφορετικούς παράγοντες, ενδεικτικούς των κυρίαρχων τάσεων που επικρατούν και καθορίζουν την τελική επιλογή των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα X παρουσιάζονται τόσο οι μέσοι όροι της σημαντικότητας, καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις ανά χώρα, όπως επίσης και ο συνολικός μέσος όρος που καταγράφηκε σε κάθε έναν απ' τους παράγοντες που αποτελούν τις κεντρικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, ο πίνακας περιλαμβάνει και τα αποτελέσματα του Kruskal - Wallis με την παράθεση των τιμών χ^2 , df και p.

Οι παράγοντες αυτοί, όπως αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι οι εξής:

- η αγάπη του εκπαιδευτικού για το επάγγελμα του
- η αγάπη για τα παιδιά
- οικονομικοί λόγοι
- Τυχαίοι παράγοντες
- Η παρότρυνση απ' το οικογενειακό περιβάλλον.
- η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης που παρέχει η επιλογή αυτή.

Όπως προκύπτει παραστατικά απ' τα γραφήματα που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί στις τρεις χώρες ταυτίστηκαν σχεδόν απόλυτα ως προς τη διαμόρφωση των σημαντικότερων παραγόντων που επηρέασαν την επιλογή του επαγγέλματος τους. Αυτό αποτυπώνεται καλύτερα μέσω του πίνακα των μ.ο, όπου φαίνεται καλύτερα η σειρά ιεράρχησης και οι τιμές των μ.ο. Έτσι, και στις τρεις χώρες οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως σημαντικότερους παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος τους: α) την αγάπη για το επάγγελμα, β) την αγάπη τους για τα παιδιά και γ) τη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης που προκύπτει απ' την επιλογή αυτή.

Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες, ως προς την αρχική τους επιλογή τουλάχιστον, στοχεύουν με γνώμονα έναν παράγοντα πολύ σημαντικό, που δεν είναι άλλος απ' την πραγματική

τους αγάπη για τη διδασκαλία. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις που θα μελετηθούν στη συνέχεια και αφορούν στη μεταβολή των στάσεων εξαιτίας των καθημερινών συνθηκών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι στις μέρες μας, σε κάθε χώρα ξεχωριστά.

Η μεταβλητή αυτή κρίνεται πολύ σημαντική, μια και λόγω της ιδιαιτερότητας του επαγγέλματος, αλλά και της ιδιαίτερης και αυστηρά προσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, μιας σχέσης όχι μόνο συνεργατικής, αλλά και βαθιά συναισθηματικής³⁷⁷.

Ωστόσο, παρά την συμφωνία ως προς την ιεράρχηση των κυριότερων προσωπικών λόγων που οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος αυτού απ' τους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ένταση στο βαθμό κρίσης των παραγόντων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται ανάμεσα στις χώρες στις απαντήσεις που αφορούν στην αγάπη για τα παιδιά ($p=,000$), στους οικονομικούς λόγους ($p=1,000$) τους τυχαίους παράγοντες (επίσης $p=,000$), αλλά και στη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης ($p=,004$). Στον "αγάπη για το επάγγελμα" και "στην παρότρυνση του οικογενειακού περιβάλλοντος για την επιλογή του επαγγέλματος αυτού", παρόλο που εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=,040$ και $p=,429$ αντίστοιχα).

Αναλύοντας κανείς τις περιπτώσεις όπου εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, Bonferonni, μπορεί να εντοπίσει τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία παραχωρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα X που ακολουθεί, σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα που αφορά την αγάπη στα παιδιά, απ' τις απαντήσεις των δασκάλων, εμφανίστηκε μια ταύτιση απόψεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά στις περιπτώσεις της Ελλάδας και της Σουηδίας, ενώ παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στο ζεύγος Αγγλία – Σουηδία όπου το επίπεδο σημαντικότητας βρίσκεται χαμηλότερα απ' το $p=,05$ που έχουμε ορίσει ως ελάχιστο όριο σημαντικότητας για την έρευνα μας ($p=,002$).

³⁷⁷ Morton LL, Vesco R, Williams NH & Awender MA (1997) Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology* 67, pp. 69-89

Πίνακας 11 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	P
Η αγάπη για τα παιδιά	Ελλάδα – Αγγλία	,110
	Αγγλία - Σουηδία	,002
	Ελλάδα - Σουηδία	,401
Οικονομικοί λόγοι	Ελλάδα – Αγγλία	,006
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Τυχαίοι παράγοντες	Ελλάδα – Αγγλία	,110
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης	Ελλάδα – Αγγλία	,007
	Αγγλία - Σουηδία	,349
	Ελλάδα - Σουηδία	,600

Ανάλογες είναι οι απαντήσεις όσον αφορά στον επόμενο παράγοντα, που δεν είναι άλλος απ' τους οικονομικούς λόγους που πιθανόν επηρεάζουν την απόφαση, για την επιλογή του επαγγέλματος. Σε σχέση με τη δήλωση αυτή, εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε όλα τα πιθανά ζεύγη, παρόλο που η κατάταξη αυτού του παράγοντα, ως προς τη θέση επιρροής που αυτός ασκεί στην επιλογή του επαγγέλματος, σχεδόν συμπίπτει και για τις τρεις χώρες (τέταρτος κατά σειρά για την Ελλάδα και τη Σουηδία και στην πέμπτη θέση για την Αγγλία)³⁷⁸.

Παρόμοια , είναι και η εικόνα που προκύπτει απ' τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με την τυχαία επιλογή του διδασκαλικού. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες, επιλέγουν τον παράγοντα αυτό ως τελευταίο στον πίνακα της επιρροής για την επιλογή του επαγγέλματος τους, εντούτοις εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στον παράγοντα αυτό σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες. Έτσι, συγκρίνοντας τις απαντήσεις της Σουηδίας, τόσο με την Αγγλία, όσο και με την

³⁷⁸ Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε το χαμηλό επίπεδο αποδοχών σε όλες, σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, που συχνά, σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικούς – πολιτικούς παράγοντες, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Αγγλίας, σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους. Professional Association of Teachers (PAT), <http://www.politics.co.uk>

Ελλάδα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < ,000$ και στις δύο περιπτώσεις).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι διαφορές ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν σε σχέση με έναν άλλο πολύ σημαντικό παράγοντα που αφορά στη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης. Απόλυτη ταύτιση υπήρξε ως προς την ιεράρχηση του παράγοντα αυτού στην τρίτη θέση, ως προς τη σημαντικότητα του, για την επιρροή που ασκεί στην επιλογή του επαγγέλματος. Εντούτοις, υπήρξε διαφοροποίηση όσον αφορά στο επίπεδο σπουδαιότητας που του αποδίδουν οι δάσκαλοι της Ελλάδας και της Αγγλίας. Πιο συγκεκριμένα, στο ζεύγος αυτό εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,007$). Οι Έλληνες, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' τους άλλους συναδέλφους τους της Αγγλίας και της Σουηδίας, θεωρούν ότι το διδασκαλικό επάγγελμα, προσφέρει πλέον σημαντικές δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης, εφόσον με τις εξελίξεις των τελευταίων χρόνων (διεύρυνση του ολοήμερου σχολείου, αλλά και συνταξιοδότηση πολλών παλαιών εκπαιδευτικών), εξαλείφτηκε το πρόβλημα της ανεργίας στους κόλπους των δασκάλων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργήθηκε η αίσθηση της ανεπάρκειας, ως προς τον αριθμό, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, που σε πολλές περιπτώσεις οδήγησε αποφοίτους άλλων σχολών στην επιδίωξη ενός δεύτερου πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ή ανεργία στους κόλπους των δικών τους επαγγελμάτων.

Πίνακας 12 – Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα επιλογής του επαγγέλματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	X ²	df	p
		1	Η αγάπη για το επάγγελμα	3,56 (1)	,671	3,51 (1)	,663			
2	Η αγάπη για τα παιδιά	3,29 (2)	,705	3,16 (2)	,623	3,39 (2)	,679	15,508	2	,000
3	Οικονομικοί λόγοι	2,50 (4)	,820	2,26 (5)	,787	2,82 (4)	,896	45,776	2	,000
4	Τυχάιοι παράγοντες	1,98 (6)	1,052	1,77 (6)	,996	2,51 (6)	1,070	46,524	2	,000
5	Η παρότρυνση του οικογενειακού περιβάλλοντος	2,48 (5)	1,248	2,45 (4)	1,182	2,61 (5)	1,056	1,691	2	,429
6	Η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης	3,01 (3)	,912	2,74 (3)	,875	2,89 (3)	,994	11,109	2	,004

3.1.1.2 Άγχος προερχόμενο απ' την εργασία

Ένας δεύτερος, κεντρικός θεματικός άξονας, αφορά στο άγχος που προέρχεται από την εργασία. Η συγκεκριμένη περίπτωση αφορά στη διδασκαλία, αλλά και στους εξωτερικούς παράγοντες και δραστηριότητες που ολοκληρώνουν το παζλ που ονομάζεται διδακτικό έργο. Στην ερώτηση αυτή το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η εργασία τους, τους δημιουργεί άγχος σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Αναλύοντας τη συνολικό αυτό μέσο όρο, στους μέσους όρους που αφορούν την κάθε μια απ' τις τρεις χώρες, παρατηρούμε ότι εμφανίζεται μια σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις που δόθηκαν πίνακας 12.

Πιο συγκεκριμένα, από την πλευρά της Ελλάδας ο μέσος όρος βρέθηκε στο 3,16, ενώ πολύ κοντά ήταν και ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών απ' τη Σουηδία (3,11). Μικρή απόκλιση, αλλά μη στατιστικά σημαντική, εμφάνισαν οι απαντήσεις των Άγγλων δασκάλων (μ.ο: 3,27).

Πίνακας 12 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με τη δημιουργία άγχους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	χ ²	df	p
Δημιουργία άγχους από την εργασία	3,16	,729	3,27	,681	3,11	,677	5,792	2	,055

Αναλύοντας τη γενικότερη ερώτηση που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών σε σχέση με την πρόκληση άγχους από την εργασία τους, παρατηρούμε μια σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις τους όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, μια και δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δείγματα, το p-value που προέκυψε από το test Kruskal - Wallis ήταν μόλις μεγαλύτερο του 5%. Ενδεικτικό των τάσεων είναι και το γράφημα X που ακολουθεί.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε διεξοδικότερα τους παράγοντες αυτούς που επιδρούν στον εργασιακό χώρο και ευθύνονται για την πρόκληση άγχους στους εργαζομένους.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η εργασία τους δεν τους προκαλεί καθόλου άγχος, εξαιρέθηκαν για ευνόητους λόγους³⁷⁹ απ' την ανάλυση των παραγόντων που ακολουθούν και αφορούν στις δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες άγχους. Οι δηλώσεις που απαντήθηκαν διαβαθμιστικά, αναφέρονται στη συνέχεια στον πίνακα Χ. Στον πίνακα αυτό μπορεί κανείς να αναγνώσει τόσο τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις αυτών, όπως προέκυψαν απ' τις απαντήσεις των δειγμάτων στις ερωτήσεις σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες, όσο και τους συνολικούς μέσους όρους των χωρών ανά δήλωση και το σημαντικότερο τις τιμές p οι οποίες προσδιορίζουν την ύπαρξη ή την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών χωρών.

Αρχίζοντας, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε επιγραμματικά όλους τους παράγοντες που συνέθεσαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, και βοήθησαν στη δημιουργία του προφίλ του άγχους για την κάθε μια υπό εξέταση χώρα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με τρόπο διαβαθμιστικό σε 26 δηλώσεις, ενώ τους δόθηκε και η δυνατότητα να συμπληρώσουν την άποψη τους και να της αποδώσουν τη σημαντικότητα που αυτοί νομίζουν. Στη συνέχεια παρατίθενται οι δηλώσεις αυτές:

- Η πίεση του χρόνου
- Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας
- Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους
- Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους
- Η κομματικοποίηση των συναδέλφων
- Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους
- Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών
- Τα πολυμελή τμήματα

³⁷⁹ Υπήρξαν αρκετοί συνάδελφοι που, παρόλο το ότι απάντησαν αρνητικά ως προς τη δημιουργία άγχους απ' την εργασία τους, εν τούτοις, απάντησαν και στις δηλώσεις που ακολουθούσαν και αφορούν τους παράγοντες άγχους. Κατά την στατιστική ανάλυση θεωρήθηκε ως μη συνεπής απάντηση και για το λόγο αυτό στην περίπτωση αυτή όπως και σε

- ο Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού
- ο Η πιεστική παρουσία των γονέων στο σχολείο
- ο Ο διευθυντής του σχολείου
- ο Ο σχολικός σύμβουλος
- ο Ο προϊστάμενος
- ο Το ωράριο
- ο Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
- ο Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις
- ο Το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- ο Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας
- ο Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους
- ο Η ύπαρξη μαθητών με «ειδικές» ανάγκες στα κανονικά σχολεία
- ο Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία στο πλαίσιο της τάξης
- ο Τα σχολικά εγχειρίδια
- ο Η ανομοιογένεια των τμημάτων
- ο Οι ελλείψεις στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή

Ο κάθε ένας απ' τους παραπάνω παράγοντες αξιολογήθηκε με τρόπο διαφορετικό απ' τους εκπαιδευτικούς της κάθε χώρας, με αποτέλεσμα να προκριθούν διαφορετικές δηλώσεις κάθε φορά, ως οι σημαντικότερες, για κάθε μια απ' τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (πίνακας X). Εξαιρέση αποτέλεσε η συμφωνία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών απ' τις τρεις χώρες στην ανάδειξη της πίεσης που προκύπτει από το χρόνο ως του σημαντικότερου αγγογόνου παράγοντα. Στη δεύτερη θέση από πλευράς σημαντικότητας, οι εκπαιδευτικοί δε συμφώνησαν, αναδεικνύοντας διαφορετικούς παράγοντες ως σημαντικότερους. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες δάσκαλοι αναδεικνύουν ως δεύτερη την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, παράγοντα τον οποίο ασπάζονται και οι Άγγλοι συνάδελφοί τους, τοποθετώντας τον στην τρίτη θέση, ενώ οι τελευταίοι στη δεύτερη θέση τοποθετούν τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Σε τελείως διαφορετική λογική, θα λέγαμε κινούνται οι απαντήσεις των Σουηδών δασκάλων, που ως δεύτερο σημαντικό παράγοντα δημιουργίας άγχους θεωρούν την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης τους, ενώ ως τρίτο σημαντικότερο παράγοντα δημιουργίας άγχους θεώρησαν το άγχος που

άλλες που θα ακολουθήσουν εξαιρέθηκαν οι απαντήσεις τους απ' την ανάλυση των αποτελεσμάτων των δηλώσεων.

προκύπτει απ' τις ανάγκες προσαρμογής στις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου. Τέλος, οι Έλληνες δάσκαλοι στην τρίτη θέση κατατάσσουν τα πολυμελή τμήματα.

Αντίθετα, στις τελευταίες θέσεις των παραγόντων που πιθανόν να προκαλούν άγχος, οι δάσκαλοι συμφώνησαν για άλλη μια φορά, κατατάσσοντας την πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού ως τελευταίο παράγοντα από άποψη σημαντικότητας, ενώ στην προτελευταία θέση οι Έλληνες τοποθέτησαν την κομματικοποίηση των συναδέλφων, οι Άγγλοι την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι Σουηδοί την προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους. Τέλος, στην τρίτη θέση απ' το τέλος οι Έλληνες επέλεξαν την πίεση που ασκείται απ' τον προϊστάμενο, οι Άγγλοι την κομματικοποίηση των συναδέλφων και οι Σουηδοί την παρουσία αλλοδαπών μαθητών. Στον πίνακα X που ακολουθεί, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τη σημαντικότητα που απέδωσαν οι δάσκαλοι και απ' τις τρεις χώρες σε κάθε μια απ' τις 26 δηλώσεις της ερώτησης αυτής³⁸⁰.

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε τις περιπτώσεις όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών και θα καταγράψουμε με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, τα ζεύγη των χωρών ανάμεσα στα οποία παρουσιάστηκαν. Στον πίνακα 13 που ακολουθεί επισημαίνονται με έγχρωμη διαγράμμιση τα ζεύγη που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, σε σχέση κάθε φορά με την αντίστοιχη δήλωση.

Πίνακας 13 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η πίεση του χρόνου	Ελλάδα – Αγγλία	,870
	Αγγλία - Σουηδία	,002
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου	Ελλάδα – Αγγλία	,171
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,000

³⁸⁰ Η σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών αναφέρεται δίπλα στον μέσο όρο κάθε χώρας που καταγράφεται σε κάθε ερώτηση και βρίσκεται μέσα σε παρενθέσεις [π.χ (1)].

συναδέλφους	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	Ελλάδα – Αγγλία	,006
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,081
Η κομματικοποίηση των συναδέλφων	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπ/κών	Ελλάδα – Αγγλία	,033
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,002
Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους	Ελλάδα – Αγγλία	,059
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	,447
Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Τα πολυμελή τμήματα	Ελλάδα – Αγγλία	,003
	Αγγλία – Σουηδία	,003
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Ο διευθυντής του σχολείου	Ελλάδα – Αγγλία	,683
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,016
Ο σχολικός σύμβουλος	Ελλάδα – Αγγλία	,866
	Αγγλία – Σουηδία	,121
	Ελλάδα – Σουηδία	,007
Ο προϊστάμενος	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Αγγλία	,002

Το ωράριο	Ελλάδα – Αγγλία	,002
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας	Ελλάδα – Αγγλία	,002
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Τα σχολικά εγχειρίδια	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Η ανομοιογένεια των τμημάτων	Ελλάδα – Αγγλία	,008
	Αγγλία – Σουηδία	,002
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000

Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές καταγράφηκαν ανάμεσα στα ζεύγη Αγγλία – Σουηδία και Ελλάδα - Σουηδία σε σχέση τόσο με την πίεση του χρόνου, την προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας, όσο με την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού, αλλά και αναφορικά με τις σχέσεις των δασκάλων με τους συναδέλφους τους. Όσον αφορά στις τρεις αυτές πηγές άγχους, η απόκλιση ως προς τη διαβάθμιση των ερωτήσεων εντοπίζεται στις απαντήσεις των Σουηδών δασκάλων, πάντοτε συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των δύο άλλων χωρών.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους. Σε σχέση με αυτή τη δήλωση οι διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα σε όλα τα ζεύγη μια και οι διαφορές των μέσων όρων που προέκυψαν απ' τις απαντήσεις ήταν στατιστικά μη σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος που καταγράφηκε απ' τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ήταν 2,68, απ' τους Άγγλους αντίστοιχα 2,34 και τέλος απ' τους Σουηδούς 2,95. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Άγγλοι απέδωσαν τη μικρότερη σημασία στον παράγοντα αυτό, ενώ αντίθετα οι Σουηδοί θεώρησαν τον παράγοντα αυτό ως σημαντικότερο σε σχέση με τους συναδέλφους τους από τις άλλες δύο χώρες.

Η κομματικοποίηση των συναδέλφων σε κάθε σχολική μονάδα, είναι ο επόμενος παράγοντας που εντοπίζουμε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα η διαφορά εμφανίζεται ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία, αλλά και την Ελλάδα σε σχέση με τη Σουηδία (για άλλη μια φορά).

Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα δημιουργίας άγχους στους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών. Σε σχέση με τη μεταβλητή αυτή καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε όλα τα ζεύγη των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο και για τις τρεις χώρες, στον παράγοντα αυτό αποδόθηκε αρκετά μεγάλη αξία, μια και οι μέσοι όροι ήταν 2,37 για την Ελλάδα, 2,11 για την Αγγλία και αρκετά υψηλότερα στο 2,75 για τη Σουηδία.

Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους, καθώς και η παρουσία αλλοδαπών μαθητών, αλλά και τα πολυμελή τμήματα, είναι τρεις απ' τους επόμενους παράγοντες που η ύπαρξη τους, σε κάποιο βαθμό, οδηγεί στη δημιουργία άγχους στους εκπαιδευτικούς. Όπως ειπώθηκε και νωρίτερα, οι παράγοντες αυτοί δεν φάνηκε να επηρεάζουν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό τους δασκάλους σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες. Και σ' αυτές τις περιπτώσεις, καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που δεν αφορούσαν όμως όλα τα πιθανά ζεύγη των χωρών που συγκρίθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές αφορούσαν τις απαντήσεις της Αγγλίας σε σχέση με τη Σουηδία, αλλά και την Ελλάδα. Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι καταγράφηκαν απ' τους δασκάλους της Αγγλίας, ενώ οι υψηλότεροι απ' τους Σουηδούς δασκάλους. Ανάλογες με τις απαντήσεις των Άγγλων και των Σουηδών εκπαιδευτικών ήταν και οι απαντήσεις των Ελλήνων δασκάλων στους τρεις προηγούμενους παράγοντες.

Οι τρεις επόμενοι σημαντικοί παράμετροι που εξετάστηκαν, αφορούν την πίεση που ασκείται στα πλαίσια του συνδικαλισμού, το διευθυντή του σχολείου, αλλά και τον προϊστάμενο του τοπικού γραφείου εκπαίδευσης που πιθανόν συμβάλλουν λιγότερο ή περισσότερο στη δημιουργία άγχους. Όσον αφορά και τις τρεις αυτές μεταβλητές, παρατηρούμε ότι εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ίδια ζεύγη χωρών. Πιο συγκεκριμένα και στις τρεις προηγούμενες περιπτώσεις, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν απ' τους Σουηδούς δασκάλους, τόσο σε σχέση με τους Έλληνες, όσο και με τους Άγγλους συναδέλφους τους. Αναλυτικότερα, στον πίνακα X, μπορεί κανείς να δει τις τιμές στατιστικής

σημαντικότητας, που καταγράφηκαν με τη βοήθεια του τεστ Bonferroni και υπέδειξαν τα ζεύγη, ανάμεσα στα οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ίδιου τεστ, όπως φαίνονται στον πίνακα X που προηγείται, παρατηρούμε ότι σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και σε σχέση με το ωράριο ως προς το άγχος που αυτό πιθανόν προκαλεί. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$), στη σύγκριση της Ελλάδας με την Αγγλία, αλλά και της Ελλάδας με τη Σουηδία. Οι Έλληνες δάσκαλοι φάνηκε να αγχώνονται σε μικρότερο βαθμό ($\mu.o=2,42$), σε σχέση με τους Άγγλους ($\mu.o=2,76$) και τους Σουηδούς συναδέλφους τους ($\mu.o=2,99$).

Ολοκληρώνοντας τις αναφορές στους παράγοντες που προκαλούν άγχος και εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς τη σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν απ' τις τρεις χώρες, θα αναφερθούμε στην ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας, στα σχολικά εγχειρίδια, την ανομοιογένεια των τμημάτων, αλλά και τις ελλείψεις στην κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή. Σε σχέση και με τους τέσσερις αυτούς σημαντικούς παράγοντες, παρατηρούμε, με τη βοήθεια του πίνακα X που προηγείται, ότι διαφορά δεν εμφανίζεται μονάχα στο ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιάζει να αποδίδουν παρόμοια σημασία σε σχέση με τη διαβάθμιση των παραγόντων αυτών. Αντίθετα, οι Άγγλοι δάσκαλοι έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις, ως προς τη διαβάθμιση τους, με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές μια και ο δείκτης p value κινήθηκε αρκετά χαμηλότερα απ' τα προκαθορισμένα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας που έχουμε επιλέξει για την έρευνα μας ($\alpha = 5\%$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα 14 που ακολουθεί, οι μέσοι όροι που αποδόθηκαν απ' τους Άγγλους δασκάλους στα τέσσερα αυτά ερωτήματα, είναι αρκετά χαμηλότεροι από αυτούς των άλλων δύο χωρών.

Οι μεταβλητές που αναφέρθηκαν παραπάνω συνιστούν τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά την εργασία τους. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται οριοθετούνται από το επίπεδο σημαντικότητας / διαβάθμισης που η κάθε χώρα ορίζει για τον καθένα από αυτούς.

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα δημιουργίας άγχους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Παράγοντες δημιουργίας άγχους	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ ²	df	p
		1	Η πίεση του χρόνου	3,23 (1)	,702	3,30 (1)	,641			
2	Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας	2,70 (15)	,840	2,72 (9)	,822	3,29 (3)	,771	53,701	2	,000
3	Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου	2,93 (7)	1,017	2,75 (6)	,959	3,39 (2)	,814	42,625	2	,000
4	Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	2,61 (17)	1,066	2,53 (16)	1,084	3,07 (6)	,964	24,568	2	,000
5	Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	2,68 (16)	1,134	2,34 (18)	1,118	2,95 (12)	1,009	24,869	2	,000
6	Η κομματικοποίηση των συναδέλφων	2,11 (25)	1,066	2,13 (24)	1,138	2,69 (23)	1,094	26,703	2	,000
7	Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπ/κών	2,37 (23)	,998	2,11 (25)	1,035	2,75 (21)	1,029	31,940	2	,000
8	Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους	2,48 (19)	1,083	2,23 (22)	1,098	2,66 (25)	1,090	13,500	2	,001
9	Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών	2,58 (18)	,998	2,15 (23)	1,117	2,69 (24)	1,106	23,590	2	,000
10	Τα πολυμελή τμήματα	3,07 (3)	1,008	2,74 (8)	1,058	3,10 (4)	,907	14,266	2	,001

11	Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού	1,91 (26)	,994	1,91 (26)	1,056	2,42 (26)	1,110	23,194	2	,000
12	Η πιεστική παρουσία των γονέων στο σχολείο	2,72 (13)	1,016	2,52 (17)	1,063	2,77 (18)	,974	5,991	2	,050
13	Ο διευθυντής του σχολείου	2,45 (20)	1081	2,33 (19)	1,017	2,76 (20)	,950	15,599	2	,000
14	Ο σχολικός σύμβουλος	2,45 (21)	1,028	2,56 (15)	1,050	2,78 (17)	,940	9,498	2	,009
15	Ο προϊστάμενος	2,23 (24)	1,022	2,28 (21)	1,063	2,77 (19)	1,011	26,461	2	,000
16	Το ωράριο	2,42 (22)	1,014	2,76 (5)	,994	2,99 (8)	,916	29,494	2	,000
17	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	2,72 (14)	1,000	2,70 (10)	1,006	2,87 (15)	,975	3,406	2	,182
18	Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	2,90 (9)	,941	2,97 (2)	,958	2,93 (13)	,928	,853	2	,653
19	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	2,73 (12)	,969	2,75 (7)	,933	2,89 (14)	,889	2,105	2	,349
20	Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας	2,94 (6)	1,016	2,58 (14)	1,034	2,97 (10)	,934	16,167	2	,000
21	Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους	3,13 (2)	1,004	2,90 (3)	1,036	3,03 (7)	,979	5,893	2	,053
22	Η ύπαρξη μαθητών με «ειδικές» ανάγκες στα κανονικά σχολεία	3,02 (4)	1,036	2,84 (4)	1,036	3,10 (5)	,947	6,057	2	,048
23	Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία στο πλαίσιο της τάξης	2,77 (11)	,991	2,59 (13)	1,041	2,72 (22)	,997	3,176	2	,204
24	Τα σχολικά εγχειρίδια	2,87 (10)	,994	2,32 (20)	1,019	2,79 (16)	,975	31,547	2	,000
25	Η ανομοιογένεια των τμημάτων	2,91 (8)	1,001	2,60 (11)	1,128	2,99 (9)	,916	11,534	2	,003
26	Οι ελλείψεις στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή	3,00 (5)	,823	2,60 (12)	1,001	2,96 (11)	,944	17,750	2	,000

3.1.1.3 Επιρροή των εκπαιδευτικών από τα συνδικαλιστικά τους όργανα

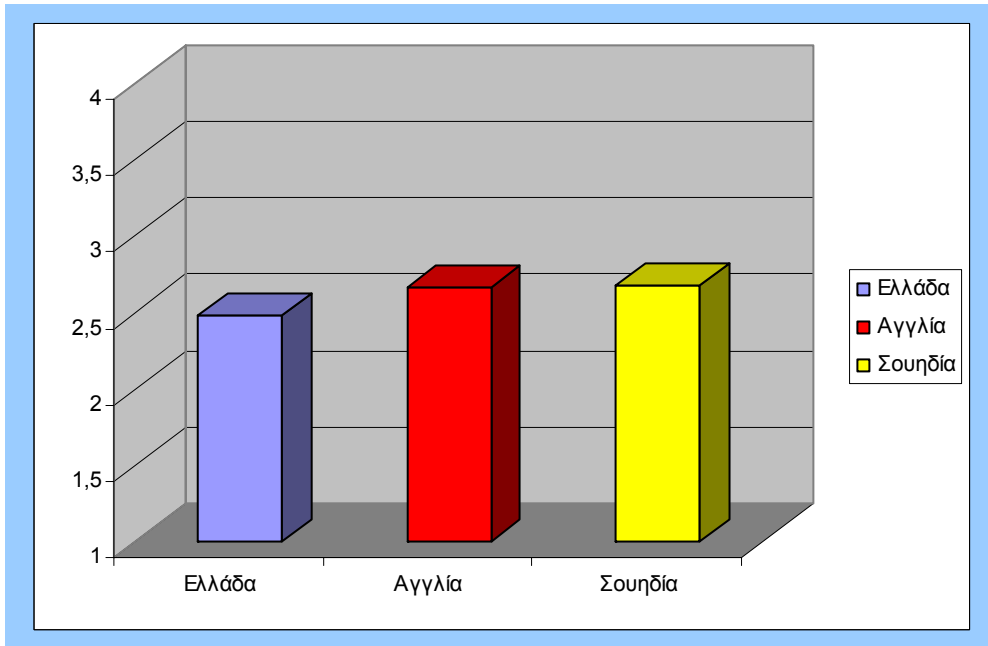
Μια άλλη σημαντική ερώτηση, μέσω της οποίας επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ευρωπαίων εκπαιδευτικών που εξετάσαμε, αφορά στην πιθανή επιρροή του δασκάλου απ' τα συνδικαλιστικά όργανα.

Από τους μέσους όρους των τριών χωρών που καταγράφηκαν και εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα (15), μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από το συνδικαλισμό και τους εκπροσώπους του σε έναν αρκετά σημαντικό βαθμό. Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς και από τις τρεις χώρες με αποτέλεσμα να μην καταγράφεται στατιστικά σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις τρεις χώρες

Πίνακας 15 - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με την επιρροή των εκπαιδευτικών από τα συνδικαλιστικά όργανα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Επιρροή απ' το συνδικαλιστικό όργανο	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
	Βαθμός επιρροής	2,656	,69	2,716	,726	2,470			

Στο γράφημα 36 που ακολουθεί μπορούμε να δούμε παραστατικά τόσο τους μέσους όρους που καταγράφηκαν σε κάθε μια από τις τρεις χώρες συγκριτικά, όσο και τη σχέση αυτών με τον κοινό μέσο όρο.



Γράφημα 36: Εμφανίζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το βαθμό επιρροής τους από τα συνδικαλιστικά τους όργανα, συγκριτικά στις τρεις χώρες.

3.1.1.4 Επιρροή του έργου των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς παράγοντες

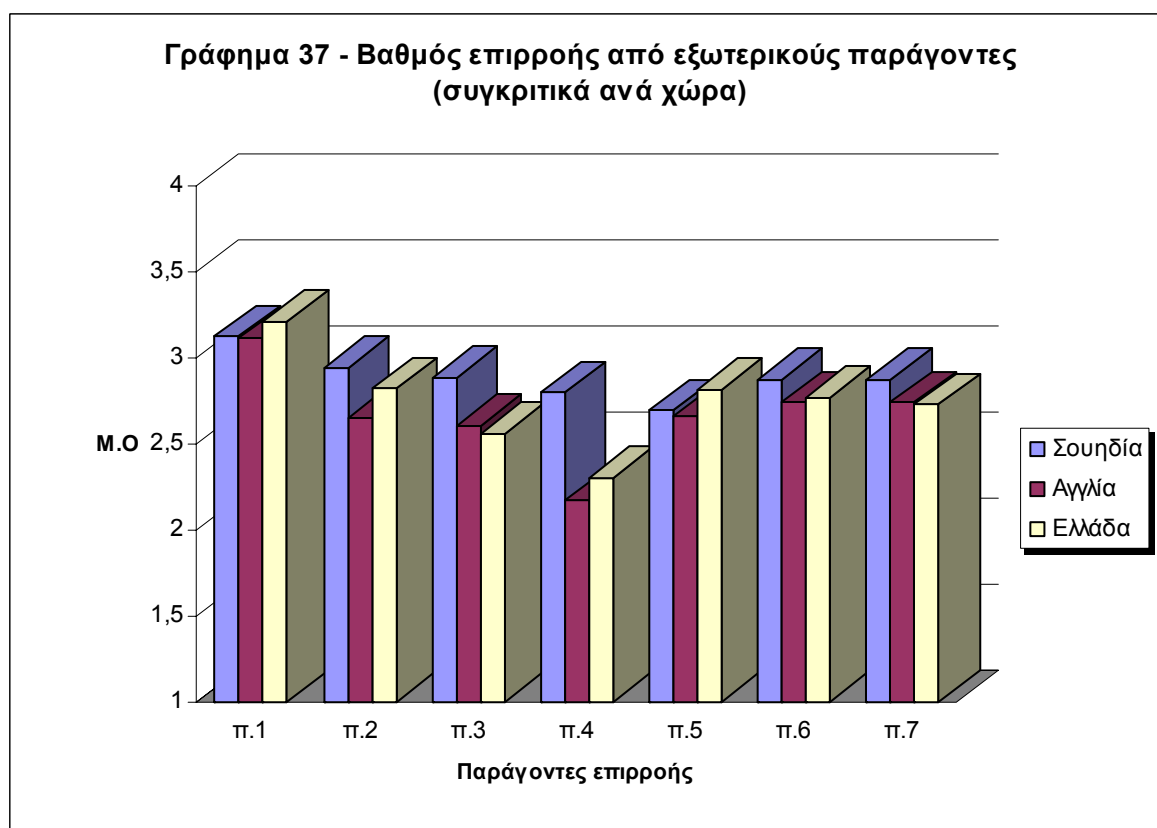
Η επόμενη σημαντική ερώτηση που απευθύνθηκε στους δασκάλους των χωρών που μελετήσαμε, αφορά στο βαθμό επιρροής του εκπαιδευτικού τους έργου από εξωτερικούς παράγοντες.

Οι πιθανοί αυτοί παράγοντες επιρροής, όπως αναφέρονται στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες και τοποθετήθηκαν σε αύξουσα σειρά προτεραιότητας σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων τους. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τους παράγοντες που συμπληρώνουν την ερώτηση αυτή, με τη σειρά που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο:

- ο Η αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους
- ο Οι υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων
- ο Το φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό περιβάλλον των γονέων
- ο Περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς
- ο Οι αντιθέσεις ανάμεσα σ' αυτά που προωθεί το σχολείο και σε εκείνα που συμβαίνουν στην κοινωνία
- ο Οι υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας απ' τους εκπαιδευτικούς
- ο Η υποτίμηση του έργου του σχολείου

Η αντιμετώπιση των παραπάνω αναφερόμενων παραγόντων, είναι διαφορετική από χώρα σε χώρα. Πιο συγκεκριμένα, βάζοντας σε σειρά τους παραπάνω παράγοντες με γνώμονα το μέσο όρο που καταγράφηκε απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας που εξετάστηκαν, διαπιστώνουμε ότι και για τις τρεις χώρες κυρίαρχος εξωτερικός παράγοντας επιρροής είναι η αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στη δεύτερη θέση για τους Έλληνες και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς κατατάσσονται οι υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων, ενώ στην αντίστοιχη θέση οι Άγγλοι δάσκαλοι τοποθετούν την υποτίμηση του έργου του σχολείου. Τον τελευταίο αυτό παράγοντα οι Σουηδοί δάσκαλοι το κατατάσσουν στην τρίτη θέση επιρροής του εκπαιδευτικού τους έργου, ενώ στην ίδια θέση οι Έλληνες δάσκαλοι πιστεύουν ότι βρίσκονται οι αντιθέσεις ανάμεσα σε όσα προωθεί το σχολείο και στα όσα συμβαίνουν πραγματικά στην κοινωνία. Ως τρίτο σημαντικότερο παράγοντα οι Άγγλοι δάσκαλοι θεωρούν τις υπερβολικές αξιώσεις

που έχει η κοινωνία απ' τους εκπαιδευτικούς. Στον αντίποδα, ως λιγότερο σημαντικό παράγοντα, σε σχέση με την επιρροή που αυτός ασκεί στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου, τοποθετήθηκε η περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς, απ' τους Άγγλους και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ενώ αντίστοιχα οι Σουηδοί δάσκαλοι τοποθέτησαν τις αντιθέσεις ανάμεσα σ' αυτά που προωθεί το σχολείο και σε εκείνα που συμβαίνουν στην κοινωνία. Περισσότερα στοιχεία για τη σημαντικότητα που απέδωσαν οι δάσκαλοι και στους υπόλοιπους παράγοντες, μπορεί κανείς να αντλήσει απ' την προσεκτική επισκόπηση του πίνακα που ακολουθεί. Στις παρενθέσεις που βρίσκονται στις στήλες των μέσων όρων έχει τοποθετηθεί ο αριθμός προτεραιότητας του κάθε παράγοντα, σύμφωνα με τις διαβαθμίσεις που απέδωσαν σ' αυτούς οι εκπαιδευτικοί των τριών χωρών. Επίσης στο γράφημα που ακολουθεί, μπορεί κανείς να διακρίνει παραστατικά τη σπουδαιότητα που έχουν αποδώσει οι εκπαιδευτικοί σε κάθε μια απ' τις χώρες του δείγματος, σε έναν προς έναν τους εξωτερικούς παράγοντες της συγκεκριμένης ερώτησης.



Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τους παράγοντες αυτούς που καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν απ' τις τρεις χώρες. Το επόμενο βήμα δεν είναι άλλο απ' τον εντοπισμό με τη βοήθεια του Bonferroni test, των ζευγών ανάμεσα στα οποία υπάρχει η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στον πίνακα 16 που ακολουθεί επισημαίνονται τόσο οι ερωτήσεις που εμφανίζουν τη διαφορά, όσο και τα ζεύγη των χωρών που με τις απαντήσεις τους την δημιουργούν.

Πίνακας 16 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων	Ελλάδα – Αγγλία	,116
	Αγγλία - Σουηδία	,016
	Ελλάδα - Σουηδία	1,000
Φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό περιβάλλον των γονέων	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,015
	Ελλάδα - Σουηδία	,010
Περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς	Ελλάδα – Αγγλία	,522
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,000

Απ' τον προηγούμενο πίνακα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις απ' τις επτά δηλώσεις που εξετάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις εμφανίστηκαν σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν και αφορούσαν στις:

- στις υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων,
- στο φτωχό μορφωτικό και πολιτιστικό περιβάλλον των γονέων και
- στην περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

Απ' τον παραπάνω πίνακα μπορεί να συμπεράνει κανείς, ότι στην πρώτη των περιπτώσεων εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη Σουηδία και

την Αγγλία, ενώ στις άλλες δύο παραμέτρους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των δασκάλων μοιάζει να διαφέρει σημαντικά τόσο σε σχέση με την Αγγλία, όσο σε σχέση και με την Ελλάδα. Σε σχέση με τον παράγοντα «Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων» οι Σουηδοί δίνουν μεγαλύτερη σημαντικότητα σε σχέση με τους Άγγλους, αλλά η διαφορά τους με τους Έλληνες δεν είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά τον παράγοντα «Φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό περιβάλλον των γονέων», οι Σουηδοί δίνουν μεγαλύτερη σημαντικότητα σε σχέση με τους Άγγλους και τους Έλληνες, οι οποίοι προσδίδουν μικρότερη σημαντικότητα. Το ίδιο ισχύει και για τον παράγοντα «Περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς»

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα επιμέρους παράγοντα επιρροής των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Επιμέρους παράγοντες επιρροής	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	χ^2	df	p
		1	Η αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους	3,23 (1)	,952	3,14 (1)	,994			
2	Οι υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων	2,84 (2)	,843	2,68 (5)	,885	2,92 (2)	,893	7,721	2	,021
3	Το φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό περιβάλλον των γονέων	2,57 (6)	,942	2,58 (6)	,984	2,85 (4)	,900	11,519	2	,003
4	Περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς	2,29 (7)	1,098	2,15 (7)	1,093	2,76 (6)	1,035	32,633	2	,000
5	Οι αντιθέσεις ανάμεσα σ' αυτά που προωθεί το σχολείο και σε εκείνα που συμβαίνουν στην κοινωνία	2,84 (3)	1,081	2,69 (4)	1,104	2,67 (7)	,959	3,850	2	,146
6	Οι υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας απ' τους εκπαιδευτικούς	2,79 (4)	,915	2,74 (3)	,920	2,85 (5)	,891	1,173	2	,566
7	Η υποτίμηση του έργου του σχολείου	2,74 (5)	1,92	2,75 (2)	,964	2,89 (3)	,884	1,817	2	,403

3.1.1.5 Οφέλη προερχόμενα απ' την εργασία

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με έναν άλλο πολύ σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμά τους. Ο παράγοντας αυτός δεν είναι άλλος απ' τα πιθανά σημαντικά οφέλη που ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας είναι δυνατόν να αποκομίσει απ' την εργασία του.

Σε σχέση με την ερώτηση αυτή δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς πέντε διαφορετικές μεταβλητές στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν διαβαθμίζοντας κάθε φορά την άποψή τους. Όπως σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έτσι και εδώ, δόθηκε η ευκαιρία στα υποκείμενα της έρευνας να συμπληρώσουν τη δική τους άποψη προσδίδοντας της τη σημασία που αυτοί πιστεύουν ότι κατέχει.

Οι μεταβλητές που αποτελούν το ερώτημα αυτό είναι οι εξής:

- Η μάθηση και η δημιουργία για τα παιδιά και το δάσκαλο
- Η επαφή με τα παιδιά
- Οι οικονομικές απολαβές
- Οι διευρυμένες διακοπές
- Ο ελεύθερος χρόνος

Όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στο γράφημα που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες ταυτίστηκαν ως προς την κατάταξη των δύο σημαντικότερων παραγόντων για αυτούς, σε σχέση τα οφέλη που αποκομίζουν απ' την εργασία τους. Στην πρώτη θέση λοιπόν, σύμφωνα με τους μέσους όρους που καταγράφηκαν, τοποθετήθηκε η δυνατότητα μάθησης και η δημιουργία για τα παιδιά και το δάσκαλο. Δεύτερος πολύ σημαντικός παράγοντας κατά κοινή ομολογία, φάνηκε ότι αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας η δυνατότητα επαφή τους με τα παιδιά που χαρακτηρίζει τη φύση του επαγγέλματος αυτού. Στην τρίτη θέση εμφανίστηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στην Ελλάδα και τις άλλες δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έκριναν ως πολύ σημαντικό παράγοντα τον ελεύθερο χρόνο που έχουν λόγω της φύσης της εργασίας, παράγοντας ο οποίος τοποθετήθηκε πιο χαμηλά απ' τους Άγγλους και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς, που

ταυτίστηκαν προωθώντας στην τρίτη θέση σημαντικότητας τις διευρυμένες διακοπές. Τέλος, όλοι μαζί συμφώνησαν για άλλη μια φορά ότι ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας επιλογής του επαγγέλματος είναι οι οικονομικές απολαβές, που όπως θα διαπιστώσουμε πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, αποτελούν ένα ακανθώδες ζήτημα που προβληματίζει και δυσαρεστεί συχνά τους εκπαιδευτικούς στις χώρες που εξετάζουμε.

Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τις πιθανές στατιστικές διαφορές που εμφανίστηκαν κατά τη σύγκριση των παραγόντων αυτών στις τρεις χώρες. Με τη βοήθεια του test Bonferroni και σ' αυτήν την περίπτωση παρατηρούμε στον πίνακα που ακολουθεί ότι οι τρεις απ' τις πέντε ερωτήσεις εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εντοπιστούν πιο συγκεκριμένα.

Πίνακας 18 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η μάθηση και η δημιουργία για τα παιδιά και το δάσκαλο	Ελλάδα – Αγγλία	,023
	Αγγλία - Σουηδία	,055
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Οι οικονομικές απολαβές	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,020
	Ελλάδα - Σουηδία	,002
Ο ελεύθερος χρόνος	Ελλάδα – Αγγλία	,014
	Αγγλία - Σουηδία	,687
	Ελλάδα - Σουηδία	,438

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα, δηλαδή τη δυνατότητα μάθησης και δημιουργίας που προσφέρει το διδασκαλικό επάγγελμα, παρατηρούμε μια μεγάλη διαφορά ως προς τη διαβάθμιση της σημαντικότητας που αποδίδεται στον παράγοντα αυτό. Παρόλο που οι δάσκαλοι και απ' τις τρεις χώρες θεώρησαν τον παράγοντα αυτό ως ένα απ' τα σημαντικότερα οφέλη που προκύπτουν απ' την εργασία τους, εντούτοις μόνο οι Έλληνες δάσκαλοι θεώρησαν ως προς την επιμέρους διαβάθμιση, πολύ σημαντικό τον παράγοντα αυτό,

ενώ οι Άγγλοι τον χαρακτήρισαν αρκετά σημαντικό και οι Σουηδοί παρόμοια έως και μικρής σημασίας.

Σημαντικές διαφορές φάνηκε να υπάρχουν και σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές. Τόσο οι Έλληνες, όσο και οι Άγγλοι δάσκαλοι συμφώνησαν στην άποψη ότι είναι σχεδόν μικρής σημασίας ο παράγοντας αυτός, ενώ αντίθετα οι Σουηδοί έκριναν τη δήλωση αυτή ως αρκετά σημαντική. Η διαφοροποίηση αυτή δημιούργησε και μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη Σουηδία και τις άλλες δύο χώρες ($p=,020$ για το ζεύγος Αγγλία – Σουηδία και $p=,002$ για το ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία).

Τέλος, διαφοροποίηση υπήρξε και σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο και τη σημασία που αποδίδουν σ' αυτόν οι εκπαιδευτικοί των τριών χωρών. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ως μεγαλύτερης σημασίας τον παράγοντα αυτό, πάντοτε σε σχέση με τους Άγγλους και τους Σουηδούς συναδέλφους τους. Ωστόσο, στο σημείο αυτό, ίσως θα έπρεπε να παρατηρήσουμε ότι ένας άλλος παραπλήσιος παράγοντας που αφορά στις διευρυμένες διακοπές, βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών, χωρίς να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα που αναφέρεται στα οφέλη που προέρχονται από την εργασία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Οφέλη προερχόμενα απ' την εργασία	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
		1	Η μάθηση και η δημιουργία για τα παιδιά και το δάσκαλο	3,71 (1)	,638	3,55 (1)	,722			
2	Η επαφή με τα παιδιά	3,41 (2)	,710	3,29 (2)	,778	3,24 (2)	,686	8,614	2	,013
3	Οι οικονομικές απολαβές	2,54 (5)	,836	2,60 (5)	,874	2,83 (5)	,800	12,954	2	,002
4	Οι διευρυμένες διακοπές	2,81 (4)	1,129	2,75 (3)	1,101	3,01 (3)	,821	3,567	2	,168
5	Ο ελεύθερος χρόνος	2,99 (3)	1,000	2,72 (4)	1,117	2,84 (4)	,884	7,446	2	,024

3.1.1.6 Νέες συνθήκες – προκλήσεις του επαγγέλματος

Μια άλλη εξίσου σημαντική ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών, αφορά στις νέες συνθήκες εργασίας και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης» και της «παγκοσμιοποίησης».

Η ερώτηση αυτή θεωρήθηκε ιδιαίτερος σημαντική, μια και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους σε σχέση με το επάγγελμα τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό απ' τα νέα πρότυπα, τις σύγχρονες τεχνολογίες, αλλά και τη μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σε πολυπολιτισμικά κέντρα.

Προκειμένου να εξετάσουμε τις πιθανές νέες προκλήσεις που ασκούν επιρροή στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, οδηγηθήκαμε στη σύνταξη έξι δηλώσεων, που κάλυπταν κατά τη γνώμη μας, αλλά και σύμφωνα με τα όσα είχαν προκύψει απ' την προ έρευνα που διεξαγάγαμε, τις πιθανές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας στη σύγχρονη εποχή. Πιο συγκεκριμένα οι δηλώσεις αυτές αφορούν:

- στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών
- στα νέα πρότυπα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά, διαφημιστικά, κ.α)
- στη μετατροπή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- στη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη
- στη σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση
- στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Οι παραπάνω παράγοντες ασκούν σημαντική επιρροή ως προς τη διαμόρφωση των νέων συνθηκών που αντιμετωπίζει το διδασκαλικό επάγγελμα, ωστόσο δε μοιάζουν ισοδύναμοι από χώρα σε χώρα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε

απ' τους μέσους όρους των απαντήσεων που δόθηκαν μια διαφοροποίηση από χώρα σε χώρα, ως προς το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδεται σε κάθε έναν απ' τους έξι παράγοντες που απαρτίζουν την ερώτηση αυτή. Σημαντικότερος παράγοντας για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι τα νέα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και άλλα πρότυπα που δραστηριοποιούνται και δημιουργούν νέες συνθήκες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, πρώτη σε βαθμό σημαντικότητας για τους Άγγλους και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς τοποθετήθηκε η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, που τοποθετήθηκε στη δεύτερη θέση απ' τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, με μικρή διαφορά απ' τον πρώτο παράγοντα. Στη δεύτερη θέση για τους Άγγλους τέθηκαν οι προκλήσεις που πηγάζουν απ' τις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες³⁸¹, που απασχόλησαν και τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο χωρών με μικρή διαφορά ως προς τη διαβάθμιση που τους αποδόθηκε (τρίτη θέση). Τέλος, στον αντίποδα των πρωταρχικών παραγόντων που επηρεάζουν το διδασκαλικό επάγγελμα στις σύγχρονες κοινωνίες, τοποθετήθηκε, στην έκτη και τελευταία θέση και απ' τις τρεις χώρες η δήλωση που αφορά στη σχέση της εθνικής και της οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας λιγότερο ανησυχούν για την πιθανή αλλοτρίωση του εθνικού στοιχείου και της παράδοσης με την αθρόα είσοδο του διεθνικού στοιχείου και της οικουμενικής διάστασης και πολύ περισσότερο για τη σωστή διαχείριση των νέων προτύπων που προβάλλονται και είναι δυνατόν να επηρεάσουν καθοριστικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες που δημιουργούμε και ζούμε.

Στην συνέχεια παρατίθεται πίνακας συγκριτικής ανάλυσης των διαφορών μεταξύ των ζευγών με τη βοήθεια του τεστ Bonferroni. Με έντονο χρώμα υποδεικνύονται τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

³⁸¹ Μοιάζει να είναι ένα ακανθώδες ζήτημα που απασχολεί όχι μόνο τον εκπαιδευτικό χώρο της Αγγλίας, αλλά και τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης που εξετάζουμε. Στη Σουηδία τα πράγματα μοιάζουν να είναι εξομαλυσμένα εξαιτίας της άρτιας οργάνωσης του συστήματος. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, αντιμετωπίζουν πρωτόγνωρες συνθήκες, μια και έρχονται καθημερινά σε επαφή με άτομα μιας τελείως διαφορετικής κουλτούρας και μόρφωσης, για τα οποία το σύστημα δεν έχει προβλέψει την ομαλή τους "αφομοίωση".

Πίνακας 20 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Τα νέα πρότυπα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά, διαφημιστικά, κ.α)	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία - Σουηδία	,134
	Ελλάδα - Σουηδία	,018
Η μετατροπή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Ελλάδα – Αγγλία	,012
	Αγγλία - Σουηδία	,055
	Ελλάδα - Σουηδία	1,000
Η χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη	Ελλάδα – Αγγλία	,007
	Αγγλία - Σουηδία	1,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,066

Αναλύοντας τις επιμέρους διαφορές που παρατηρήθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε κάποιες απ' τις τρεις χώρες, εμφανίστηκαν σε τρεις από τις έξι κατηγορίες. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < ,05$), εμφανίστηκε στις περιπτώσεις των δηλώσεων που αφορούσαν τα νέα πρότυπα που δημιουργούνται και τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας, στην περίπτωση της μετατροπής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και σε σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη. Όσον αφορά στον πρώτο παράγοντα, η διαφορά εντοπίζεται στα ζεύγη Ελλάδα – Αγγλία και Ελλάδα – Σουηδία. Σε σχέση με τον παράγοντα αυτό, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία ($\mu.ο = 3,29$) απ' τους συναδέλφους τους των άλλων δύο χωρών ($\mu.ο$ Αγγλίας = 2,87 και $\mu.ο$ Σουηδίας = 3,05). Στον δεύτερο παράγοντα διαφορά εντοπίστηκε μόνο ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αγγλία. Όπως φαίνεται και στον πίνακα X που αποδίδει τους μέσους όρους, Έλληνες και Σουηδοί κατέγραψαν παραπλήσιους μέσους όρους ως προς τη διαβάθμιση που απέδωσαν στην ερώτηση αυτή (2,99 και 2,76 αντίστοιχα), ενώ οι Άγγλοι θεώρησαν την ερώτηση αυτή ως λιγότερο σημαντική ($\mu.ο = 2,76$). Τέλος, ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της σύγκρισης που αφορούν τον τρίτο υπό εξέταση παράγοντα, τη χρήση δηλαδή νέων

τεχνολογιών στην τάξη. Και σε αυτόν τον παράγοντα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αγγλία ($p=,007$). Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλίας και σε αυτήν την περίπτωση κατέγραψαν το χαμηλότερο ποσοστό ως προς τη σημαντικότητα που απέδωσαν στον παράγοντα αυτό σε ποσοστό τέτοιο ($\mu.o = 2,88$) που καταγράφηκε στατιστική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς και τους Έλληνες δασκάλους που θεώρησαν τον παράγοντα αυτό σημαντικότερο ($\mu.o = 3,14$), ως προς τη συμβολή του στις νέες προκλήσεις και δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος στην σύγχρονη κοινωνία.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα σχετικό με τις νέες συνθήκες και τις προκλήσεις του επαγγέλματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Νέες συνθήκες - προκλήσεις	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
		1	Τα νέα πρότυπα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά, διαφημιστικά, κ.α)	3,29 (1)	,855	2,87 (4)	,970			
2	Η μετατροπή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας	2,99 (5)	,882	2,76 (5)	,878	2,96 (4)	,784	9,837	2	,007
3	Η χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη	3,14 (4)	,956	2,88 (3)	,959	2,93 (5)	,816	13,684	2	,001
4	Η σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση	2,86 (6)	,951	2,75 (6)	,959	2,80 (6)	,833	2,385	2	,303
5	Οι νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες	3,18 (3)	,871	2,99 (2)	,892	3,02 (3)	,816	8,078	2	,018
6	Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	3,24 (2)	,853	3,07 (1)	,932	3,18 (1)	,804	3,791	2	,150

3.1.1.7 Αμοιβές

Μια απ' τις ερωτήσεις που τέθηκε με διάφορους τρόπους, άμεσα ή έμμεσα, με τη μορφή απλών παραμέτρων πολλές φορές κατά τη ροή του ερωτηματολογίου, αφορά στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας απ' τους μισθούς τους. Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε σε σχέση με το έργο που οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν προσπαθώντας να αποσπάσουμε με τον τρόπο αυτό πολλαπλά αποτελέσματα, μια και ταυτόχρονα τα υποκείμενα της έρευνας μας καλούνται να αξιολογήσουν και το έργο που αυτοί παράγουν με έμμεσο, βέβαια, τρόπο. Σε σχέση με την ερώτηση αυτή δεν καταγράφηκαν, οριακά, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα μας, όπως μπορεί κανείς να διακρίνει εύκολα στον πίνακα 22 που ακολουθεί. Ωστόσο, κυρίαρχη ήταν η άποψη ότι οι αμοιβές είναι σχετικά ικανοποιητικές (οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών απ' τις τρεις χώρες κινήθηκαν ανάμεσα στο «λίγο» και στο «αρκετά ικανοποιητικές», σε σχέση πάντοτε με το προσφερόμενο έργο.

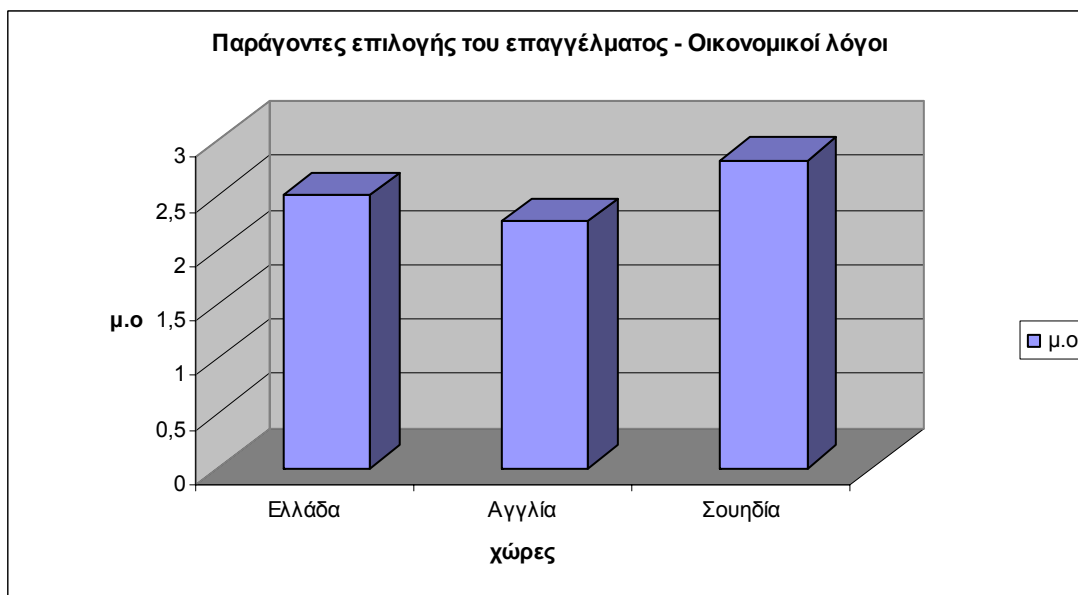
Στο σημείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον η συσχέτιση της ερώτησης αυτής με έναν παράγοντα που συμπεριλαμβανόταν στην ερώτηση «ποιοι ήταν οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος σας;», και δεν είναι άλλος από τους οικονομικούς λόγους που διερευνήθηκαν στα πλαίσια της ερώτησης αυτής.

Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αμοιβή τους σε σχέση με το προσφερόμενο έργο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

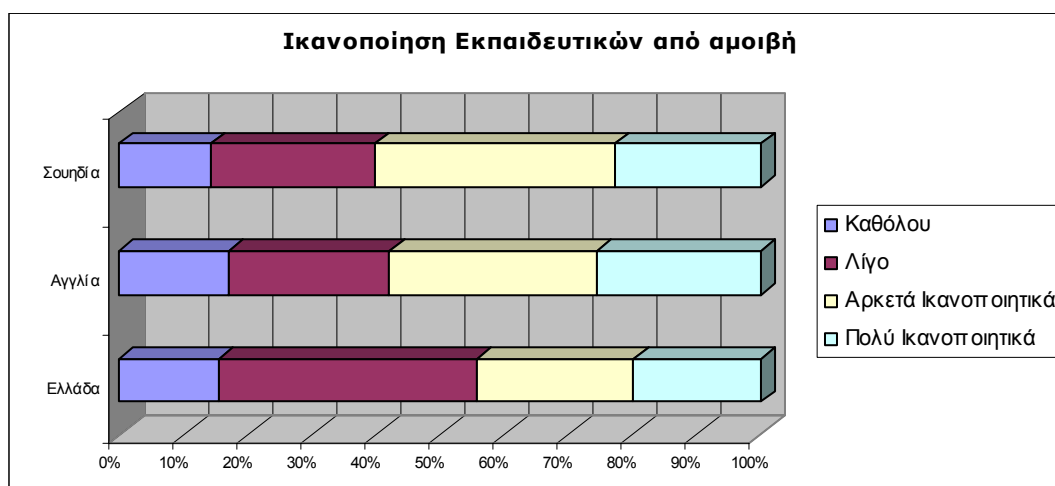
παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
Ικανοποιητική αμοιβή των εκπαιδευτικών ανάλογα με το έργο που προσφέρουν	2,48	,979	2,66	1,040	2,68	,980	5,973	2	,050

Όπως φαίνεται στα γραφήματα 38 και 39 που ακολουθεί, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εμφάνισαν παρόμοιους μέσους όρους και στον οικονομικό παράγοντα που αφορούσε στην επιλογή του επαγγέλματος τους ($\mu.o=2,50$), ενώ οι Άγγλοι σε σχέση με τον παράγοντα αυτό εμφάνισαν μικρότερους μέσους ($\mu.o=2,26$), συγκριτικά με τις απαντήσεις τους που αφορούν στη σχέση αμοιβής – απόδοσης. Αντίθετα, οι Σουηδοί κατέγραψαν στην τελευταία ερώτηση μέσο όρο 2,68, ενώ είχαν απαντήσει σε πολύ υψηλότερα ποσοστά ($\mu.o=2,82$), ότι οι οικονομικοί λόγοι τους ώθησαν στην επιλογή του επαγγέλματος τους.

Γράφημα 38



Γράφημα 39



3.1.1.8 Ύπαρξη παραγόντων πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις

Επανερχόμενοι στην εξέταση των παραγόντων εκείνων που συχνά προκαλούν άγχος, θα εξετάσουμε μια άλλη ερώτηση σχετική με την πίεση που προέρχεται απ' τις επαγγελματικές υποχρεώσεις. Ο παράγοντας αυτός εξετάστηκε σε σχέση με είκοσι έξι μεταβλητές που παρατέθηκαν με τον ίδιο τρόπο και την ίδια σειρά σε προηγούμενη ερώτηση σχετική με το άγχος που πιθανόν δημιουργείται απ' την εργασία. Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες είναι οι εξής:

- Η πίεση του χρόνου
- Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας
- Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους
- Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους
- Η κομματικοποίηση των συναδέλφων
- Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους
- Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών
- Τα πολυμελή τμήματα
- Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού
- Η πιεστική παρουσία των γονέων στο σχολείο
- Ο διευθυντής του σχολείου
- Ο σχολικός σύμβουλος
- Ο προϊστάμενος
- Το ωράριο
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
- Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας
- Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους
- Η ύπαρξη μαθητών με «ειδικές» ανάγκες στα κανονικά σχολεία

- Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία στο πλαίσιο της τάξης
- Τα σχολικά εγχειρίδια
- Η ανομοιογένεια των τμημάτων
- Οι ελλείψεις στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή

Ακολουθώντας την ίδια σειρά ανάλυσης των ερωτήσεων, που ακολουθήσαμε ως τώρα την οποία και θα διατηρηθεί ως το τέλος του κεφαλαίου αυτού, θα προχωρήσουμε στην ιεράρχηση των παραγόντων αυτών σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων που καταγράφηκαν ανά χώρα. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η κατάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων ανά χώρα που, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτελούν πίεση για τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τον επαγγελματικό του χώρο και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν απ' αυτόν.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες ανέδειξαν, για άλλη μια φορά, ως πρωταρχικό παράγοντα πίεσης, το άγχος που προκύπτει απ' την πίεση του χρόνου. Στη δεύτερη σειρά σημαντικότητας δεν υπήρξε ταύτιση απόψεων. Έτσι, οι Έλληνες δάσκαλοι ανέδειξαν ως δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα στη δημιουργία του άγχους τα πολυμελή τμήματα των μαθητών ($\mu.o=3,08$, ενώ αντίστοιχα οι Άγγλοι θεώρησαν ότι δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας είναι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους ($\mu.o=2,87$), παράγοντας τον οποίο οι Έλληνες και οι Σουηδοί δάσκαλοι τοποθετούν στην τέταρτη και την πέμπτη θέση αντίστοιχα.

Ως τρίτο σημαντικότερο παράγοντα οι Έλληνες δάσκαλοι χαρακτηρίζουν τις ελλείψεις στην κτιριακή υποδομή ($\mu.o=3,06$), δήλωση την οποία οι Άγγλοι και οι Σουηδοί δάσκαλοι τοποθετούν στην δέκατη τρίτη και την έκτη θέση αντίστοιχα καταγράφοντας πολύ μικρότερους μέσους όρους (πίνακας X).

Αντίθετα, ως λιγότερο σημαντικό σε σχέση με όλους τους άλλους παράγοντες, οι δάσκαλοι χαρακτήρισαν αυτόν που αναφέρεται στην πίεση που ασκείται στα πλαίσια του συνδικαλισμού και πιθανόν πιέζει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας να λειτουργήσουν με τρόπους που δεν θα ήθελαν. Όπως φαίνεται και στον πίνακα X που ακολουθεί, η δήλωση αυτή τοποθετήθηκε στην εικοστή έκτη θέση από πλευράς σημασίας και απ' τις τρεις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ενώ

οι μέσοι όροι που καταγράφηκαν είναι 1,89 για την Ελλάδα, 2,00 για την Αγγλία και 2,49 για την Σουηδία.

Στην συνέχεια θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε τους παράγοντες εκείνους στους οποίους εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, και να φωτίσουμε τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία παρατηρήθηκε. Περιγράφοντας κανείς με τρόπο σύντομο τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' το Bonferroni test, μπορεί να παρατηρήσει ότι οι παράγοντες που εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ζεύγη ήταν στην πλειοψηφία τους οι ίδιοι με εκείνους που εμφανίστηκαν στην προηγούμενη ερώτηση που συμπεριλάμβανε τις ίδιες δηλώσεις και αφορούσε στο προερχόμενο απ' την εργασία άγχος. Βλέπουμε λοιπόν, ότι και σ' αυτήν την ερώτηση όπου διερευνάται το άγχος και η πίεση του εκπαιδευτικού να κάνει πράγματα που δεν θέλει στα πλαίσια των επαγγελματικών του υποχρεώσεων, η στάση των εκπαιδευτικών ήταν, με μικρές αποκλίσεις, παρόμοια, φαινόμενο που ίσως υποδεικνύει μια ευρύτερη αντιμετώπιση και καταδεικνύει μια σειρά προβλημάτων που οδηγούν τον ευρωπαϊό δάσκαλο στη δημιουργία αρνητικών αναπαραστάσεων σε σχέση με το επάγγελμα του. Τα ζητήματα αυτά θα παρατεθούν και θα αναλυθούν καλύτερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως οι παράγοντες που συμπεριλάβαμε στον πίνακα αυτό είναι οι ίδιοι με αυτούς που εμφάνιζαν στατιστική απόκλιση στην περίπτωση της προηγούμενης σχετικής ερώτησης με εξαίρεση δύο παραγόντων που δεν εμφανίστηκαν στην ερώτηση που εξετάζουμε τώρα και τη θέση τους πήραν δύο άλλοι που δεν είχαν παρουσιάσει απόκλιση στην προηγούμενη ερώτηση.

Στον πίνακα 23 που ακολουθεί φαίνονται τα αποτελέσματα του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Με χρώμα μπλε επισημαίνονται οι δύο νέοι παράγοντες που προστέθηκαν:

Πίνακας 23 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η πίεση του χρόνου	Ελλάδα – Αγγλία	,546
	Αγγλία - Σουηδία	,220
	Ελλάδα - Σουηδία	,006
Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,000
Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου	Ελλάδα – Αγγλία	,819
	Αγγλία - Σουηδία	,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,002
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,033
	Ελλάδα – Σουηδία	,017
Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	Ελλάδα – Αγγλία	,297
	Αγγλία – Σουηδία	,002
	Ελλάδα – Σουηδία	,173
Η κομματικοποίηση των συναδέλφων	Ελλάδα – Αγγλία	,585
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπ/κών	Ελλάδα – Αγγλία	,095
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,013
Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους	Ελλάδα – Αγγλία	,330
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	,071
Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών	Ελλάδα – Αγγλία	,040
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	,401
Τα πολυμελή τμήματα	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,007
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του	Ελλάδα – Αγγλία	,753
	Αγγλία – Σουηδία	,000

πλαίσιο του συνδικαλισμού	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Ο προϊστάμενος	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,028
	Ελλάδα – Σουηδία	,009
Το ωράριο	Ελλάδα – Αγγλία	,016
	Αγγλία – Σουηδία	,198
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	Ελλάδα – Αγγλία	,421
	Αγγλία – Σουηδία	,138
	Ελλάδα – Σουηδία	,002
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,047
	Ελλάδα – Σουηδία	,071
Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας	Ελλάδα – Αγγλία	,010
	Αγγλία – Σουηδία	,018
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Τα σχολικά εγχειρίδια	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Η ανομοιογένεια των τμημάτων	Ελλάδα – Αγγλία	,088
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,077
Οι ελλείψεις στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000

Συγκεκριμένα, πριν αρχίσουμε την επισήμανση και ανάλυση των διαφορών ανάμεσα στα ζεύγη των χωρών πρέπει να πούμε ότι ο παράγοντας που αφορούσε το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση αυτή, ενώ επιπλέον εμφανίζονται στον παραπάνω πίνακα οι αναφορές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ένας απ' τους παράγοντες που εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ερώτηση αυτή αφορά στην πίεση που ασκείται απ' τον μειωμένο χρόνο και συχνά τους ωθεί να κάνουν πράγματα που κάποιες φορές δεν θα ήθελαν. Σε σχέση

με τη δήλωση αυτή στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία, όπου ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας κινήθηκε πολύ χαμηλότερα του 5% ($p=,006$). Παρόλο που και οι τρεις χώρες συμφώνησαν ως προς τη σπουδαιότητα του ρόλου αυτού, αναδεικνύοντας τον ως τον σημαντικότερο σε σχέση με την επιρροή που ασκεί, οι Έλληνες δάσκαλοι κατέγραψαν το χαμηλότερο μέσο όρο (μόλις 3,22) έναντι των Άγγλων και των Σουηδών που βρέθηκαν πιο κοντά ως προς τη διαβάθμιση που απέδωσαν στη δήλωση αυτή ($\mu.o = 3.31$ και 3.45 αντίστοιχα).

Τρεις διαφορετικοί παράγοντες στους οποίους εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά θα παρουσιαστούν στην συνέχεια. Πρόκειται για την προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας, για την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης που νιώθει ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και για τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του. Όπως φαίνεται απ' τον παραπάνω πίνακα, σε σχέση με τις ερωτήσεις αυτές εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην Σουηδία και τις άλλες δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας, το p – value που προκύπτει από το Bonferroni test, εμφανίστηκε αρκετά χαμηλότερο του επιπέδου σημαντικότητας 5% ($p<,000$). Ανάλογη ήταν και η εικόνα σε σχέση με τον επόμενο παράγοντα, την ανάγκη δηλαδή, του εκπαιδευτικού για συνεχή βελτίωση, όπου καταγράφηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στα ίδια ζεύγη (Αγγλία – Σουηδία, $p<,000$ και Ελλάδα – Σουηδία, $p=,002$). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε και όσον αφορά στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που εργάζονται. Για άλλη μια φορά οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί κατέγραψαν μέσο όρο στατιστικά διαφορετικό απ' τους Έλληνες και τους Άγγλους συναδέλφους τους. Έτσι το p βρέθηκε ίσο με ,033, όσον αφορά το ζεύγος Αγγλία – Σουηδία και ,017 όσον αφορά τη σύγκριση της Ελλάδας με τη Σουηδία. Συνοψίζοντας σύντομα τους τρεις προηγούμενους παράγοντες, μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν στην έρευνα μας και προέρχονται από τη Σουηδία, απέδωσαν στις τρεις προηγούμενες δηλώσεις μεγαλύτερη σημασία, όσον αφορά στη διαβάθμιση, σε σύγκριση πάντοτε με τους συναδέλφους τους απ' την Ελλάδα και την Αγγλία.

Ο επόμενος παράγοντας που εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά, ήταν η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, λόγω του χαμηλού μέσου όρου που απέδωσαν σε αυτόν τον παράγοντα οι Άγγλοι

εκπαιδευτικοί, δημιουργήθηκε σημαντική διαφορά από στατιστική άποψη ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία, μια και το p - value βρέθηκε αρκετά χαμηλότερο του 5% ($p=,002$).

Παρόμοια, ως προς τα ζεύγη που εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διάφορα, είναι και η εικόνα που προκύπτει απ' το Bonferroni test, (πίνακας X), σε σχέση με την προσπάθεια των παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους, συχνά υποτιμώντας την προσωπικότητα και την αυτενέργεια των άλλων δασκάλων, επίσης σε σχέση με το ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και την ανομοιογένεια των τμημάτων που σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργεί δύσκολες συνθήκες και οδηγεί το δάσκαλο σε αγχογόνες καταστάσεις. Και στις τρεις ερωτήσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στο ζεύγος Αγγλία – Σουηδία, όπου καταγράφηκαν επίπεδα σημαντικότητας ,001, ,047 και <,000, αντίστοιχα για κάθε μια απ' τις τρεις προαναφερθείσες ερωτήσεις.

Στη συνέχεια θα αποπειραθούμε να ομαδοποιήσουμε κάποιες ακόμη μεταβλητές που συμμετείχαν στην ερώτηση που εξετάζουμε και εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά. Ο λόγος γίνεται για την κομματικοποίηση των συναδέλφων, την ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, την πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού, αλλά και την παρουσία του προϊσταμένου ως παράγοντα που πιθανόν προκαλεί στον εκπαιδευτικό άγχος ωθώντας τον σε συμπεριφορές και πράξεις όχι πάντοτε της επιλογής του. Σε σχέση με τις τέσσερις αυτές μεταβλητές εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν τα ίδια, κάθε φορά, ζεύγη χωρών. Συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίζονται ανάμεσα στην Αγγλία Σουηδία, όπως επίσης και τη Ελλάδα σε σχέση πάλι με τη Σουηδία. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα p - value, που εμφανίστηκαν σε κάθε μια απ' τις τέσσερις αυτές δηλώσεις μπορεί κανείς να αντλήσει απ' τον πίνακα X όπου παρατίθενται τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων που προέκυψαν απ' το Bonferroni test. Με έντονο διαγραμμισμένο χρώμα επισημαίνονται τα εν λόγω ζευγάρια, προκειμένου να είναι πιο εύκολη η παρατήρηση των περιπτώσεων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Μια άλλη ομαδοποιημένη κατηγορία, με γνώμονα τις χώρες ανάμεσα στις οποίες εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, συμπληρώνεται από δηλώσεις

που αφορούν στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών, στα πολυμελή τμήματα, την ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τις ελλείψεις στην κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή. Σε όλους τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην Ελλάδα και Αγγλία, αλλά και την Αγγλία με τη Σουηδία. Με μια γρήγορη ματιά στον συγκεντρωτικό πίνακα X, όπου εμφανίζονται οι μέσοι όροι, σε συσχέτιση με τις διαγραμματισμένες διαφορές όπως αυτές εμφανίζονται στον πίνακα της ανάλυσης του Bonferroni test, μπορεί κανείς σύντομα να οδηγηθεί στο συμπέρασμα, ότι οι διαφορές οφείλονται κατά κύριο λόγο στη μικρότερη σημαντικότητα που εκφράστηκε απ' τους Άγγλους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας σε σχέση με τη σημαντικότητα που απέδωσαν σε κάθε μια απ' τις δηλώσεις της ερώτησης αυτής.

Ολοκληρώνοντας την ερώτηση αυτή είναι ίσως σκόπιμο να αναφερθούμε σε δύο τελευταίους παράγοντες όπου απ' ότι φαίνεται οι εκπαιδευτικοί δε συμφώνησαν ως προς τη σημαντικότητα. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στο ωράριο, ως πειστικό παράγοντα που συχνά ωθεί τους εκπαιδευτικούς να δράσουν με τρόπο που δεν συμφωνούν απόλυτα ή άλλες φορές δεν εκφράζει τις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις. Σε σχέση με τον παράγοντα αυτό διαφορές σημαντικές από στατιστική άποψη εμφανίστηκαν ανάμεσα στην Ελλάδα σε σχέση με την Αγγλία αλλά και τη Σουηδία. Τα p- value που καταγράφηκαν ήταν κατώτερα του 5% που έχουμε ορίσει ως επίπεδο σημαντικότητας ($p=,016$ και $p=,000$ αντίστοιχα). Τέλος, σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στο ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία, όπου p- value (p), αγγίζει το ,002. Ο παράγοντας αυτός θεωρήθηκε ως λιγότερο σημαντικός απ' τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, ίσως εξαιτίας της έλλειψης ουσιαστικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οπότε και απουσίας πίεσης και εξαναγκασμού.

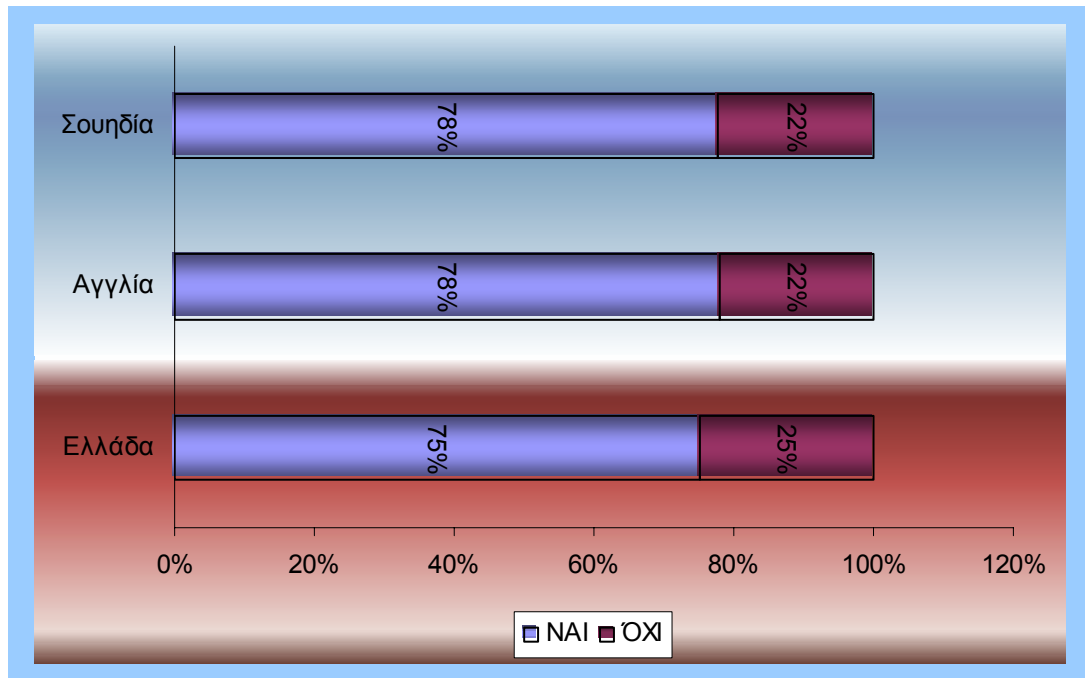
Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα πίεσης και εξαναγκασμού των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Παράγοντες πίεσης / εξαναγκασμού	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
1	Η πίεση του χρόνου	3,22 (1)	,782	3,31 (1)	,738	3,45 (1)	,697	9,751	2	,008
2	Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας	2,78 (10)	,767	2,84 (3)	,742	3,25 (2)	,730	43,567	2	,000
3	Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου	2,91 (6)	,990	2,82 (4)	,900	3,24 (3)	,883	23,442	2	,000
4	Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	2,62 (14)	,969	2,64 (10)	,997	2,89 (11)	,880	9,124	2	,010
5	Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	2,64 (12)	,974	2,48 (18)	1,029	2,83 (14)	1,019	11,692	2	,003
6	Η κομματικοποίηση των συναδέλφων	1,98 (25)	,998	2,11 (24)	1,065	2,54 (24)	1,083	27,603	2	,000
7	Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπ/κών	2,26 (23)	1,031	2,04 (25)	1,054	2,56 (22)	1,032	23,912	2	,000
8	Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους	2,31 (22)	1,038	2,15 (23)	1,110	2,56 (23)	1,049	14,320	2	,001
9	Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών	2,44 (19)	1,067	2,18 (22)	1,146	2,61 (19)	1,075	14,542	2	,001
10	Τα πολυμελή τμήματα	3,08 (2)	1,023	2,72 (6)	1,037	3,04 (4)	,909	17,309	2	,000

11	Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού	1,89 (26)	1,003	2,00 (26)	1,035	2,49 (26)	1,111	31,226	2	,000
12	Η πιεστική παρουσία των γονέων στο σχολείο	2,50 (16)	1,043	2,36 (20)	1,001	2,54 (25)	,921	3,902	2	,142
13	Ο διευθυντής του σχολείου	2,46 (18)	1,056	2,50 (17)	1,046	2,65 (18)	1,053	3,413	2	,181
14	Ο σχολικός σύμβουλος	2,42 (21)	1,064	2,52 (16)	1,044	2,61 (20)	,927	3,351	2	,187
15	Ο προϊστάμενος	2,25 (24)	1,045	2,29 (21)	1,044	2,57 (21)	1,028	10,091	2	,006
16	Το ωράριο	2,50 (17)	1,041	2,77 (5)	,989	2,95 (8)	,885	19,168	2	,000
17	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	2,43 (20)	1,014	2,57 (15)	,952	2,77 (17)	,985	11,470	2	,003
18	Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	2,63 (13)	1,001	2,67 (8)	1,021	2,83 (15)	,974	3,841	2	,147
19	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	2,62 (15)	,992	2,60 (14)	1,013	2,84 (13)	,932	6,742	2	,034
20	Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας	2,94 (5)	1,020	2,65 (9)	1,082	2,95 (9)	,965	10,171	2	,006
21	Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους	3,04 (4)	,970	2,87 (2)	,998	3,03 (5)	,903	3,942	2	,139
22	Η ύπαρξη μαθητών με «ειδικές» ανάγκες στα κανονικά σχολεία	2,84 (8)	1,040	2,68 (7)	,992	2,92 (10)	,951	5,900	2	,052
23	Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία στο πλαίσιο της τάξης	2,72 (11)	,992	2,62 (12)	1,005	2,80 (16)	,913	3,061	2	,216
24	Τα σχολικά εγχειρίδια	2,89 (7)	,965	2,48 (19)	1,018	2,87 (12)	,929	22,597	2	,000
25	Η ανομοιογένεια των τμημάτων	2,82 (9)	,880	2,64 (11)	,911	3,02 (7)	,838	18,058	2	,000
26	Οι ελλείψεις στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή	3,06 (3)	,867	2,61 (13)	,957	3,02 (6)	,895	26,843	2	,000

3.1.1.9 Δυνατότητα παρέμβασης και επιρροής του εκπαιδευτικού

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε μια ερώτηση που φαίνεται ότι απασχολεί μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και επηρεάζει όχι μόνο τις στάσεις τους αλλά και τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις. Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά αλλάζοντας πολλά από τα δεδομένα της κοινωνίας που ζούμε με τον μετασχηματισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούσε πάντοτε ένα ζήτημα πάγιο, όσο και η αύξηση των δαπανών για την παιδεία. Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, τα υποκείμενα που συμμετείχαν στις έρευνα μας συμφώνησαν ως προς τη δυνατότητα παρέμβασης και επιρροής που μπορούν να έχουν. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις παρά την αναγνώριση των σχετικών τυπικών δυνατοτήτων που απαιτούνται προκειμένου να παρέμβει αποτελεσματικά, σημείωσαν και την έλλειψη κύρους και κοινωνικής αναγνώρισης που του στερεί τη δυνατότητα αυτή στην πράξη.



Γράφημα 40: Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά χώρα σε σχέση με τη δυνατότητα συμβολής - παρέμβασης του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές.

3.1.1.10 Επιρροή της στάσης του εκπαιδευτικού από τη συμμετοχή του σε προγράμματα ανταλλαγών και κινητικότητας

Μια εξίσου σημαντική ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών αφορούσε στην πιθανή συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε προγράμματα ανταλλαγής και κινητικότητας των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αυτή η στάση επηρεάζει την εργασία του, την επαγγελματική του εξέλιξη, αλλά και τη στάση του απέναντι στο νέο, το ξένο και το διαφορετικό. Στην ερώτηση αυτή διερευνήθηκε η στάση των δασκάλων απέναντι στο ζήτημα της συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και όχι η πραγματική συμμετοχή τους. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται ότι αποδίδει στον παράγοντα αυτό μεγάλη σημαντικότητα.

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ευρωπαϊκά προγράμματα και την πιθανή θετική επιρροή του από αυτά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
Συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ευρωπαϊκά προγράμματα ως παράγοντας εξέλιξης	3,44	,693	3,39	,731	3,10	,819	19,653	2	,000

Ωστόσο, παρόλο που όλες οι πλευρές συμφωνούν ως προς την αξία του παράγοντα αυτού αποδίδοντας μέσους όρους μεγαλύτερους του 3, εντούτοις εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τη σημαντικότητα που απέδωσαν στη δήλωση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερο μέσο όρο κατέγραψαν οι Έλληνες δάσκαλοι (3,44), ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί από την Αγγλία

($\mu.o=3,39$) και τέλος με μεγαλύτερη διαφορά από τους άλλους δύο οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας κατέγραψαν μέσο μικρότερο από τους συναδέλφους τους των δύο άλλων χωρών ($\mu.o=3,10$). Η διαφορά αυτή στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντική, μια και p- value είναι $p<,000$, αρκετά χαμηλότερο του 5% που έχει οριστεί ως επίπεδο σημαντικότητας για την έρευνα μας.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε με τη βοήθεια του Bonferroni test, την πολλαπλή σύγκριση ανάμεσα στις τρεις χώρες που συμμετείχαν στο δείγμα. Στον πίνακα 26 που ακολουθεί μπορεί κανείς να διακρίνει με ευκολία τα ζεύγη ανάμεσα στο οποίο εντοπίζεται η διαφορά.

Πίνακας 26 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε προγράμματα κινητικότητας και η πιθανή επιρροή της στην επαγγελματική εξέλιξη αλλά και την αλλαγή της στάσης του απέναντι στο νέο, το ξένο, το διαφορετικό	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία - Σουηδία	,001
	Ελλάδα - Σουηδία	,000

Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται ανάμεσα στη Σουηδία και τις άλλες δύο χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα μας. Οι διαφορές αυτές δημιουργήθηκαν εξαιτίας της χαμηλής σημαντικότητας που αποδόθηκε από τους Σουηδούς δασκάλους σε σχέση με τον παράγοντα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, θεώρησαν ότι ο παράγοντας αυτός είναι δυνατόν να επηρεάσει σε μικρότερο βαθμό τη στάση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε σχέση με το μέλλον του. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία, λόγω του υψηλότερου μέσου όρου που καταγράφηκε σε σχέση με την ερώτηση αυτή από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Σουηδούς συναδέλφους τους.

3.1.1.11 Επαφές και σχέσεις με συναδέλφους από άλλες χώρες

Στα παρόμοια πλαίσια με την προηγούμενη ερώτηση κινείται και η επόμενη που θα εξετάσουμε στην παρούσα φάση. Έτσι, ενώ προηγουμένως εξετάσαμε τον παράγοντα κινητικότητα και τις πιθανές επιδράσεις που αυτός μπορεί να έχει σε σχέση με την επαγγελματική πορεία και εξέλιξη, αλλά και τη διαμόρφωση ή διαφοροποίηση των στάσεων του εκπαιδευτικού, με τη νέα αυτή ερώτηση καλούμαστε να εξετάσουμε την πιθανότητα προσωπικής επαφής με συναδέλφους άλλων χωρών.

Στον πίνακα X που ακολουθεί, μπορούμε να διακρίνουμε τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, αλλά και p- value του Kruskal – Wallis test.

Όπως παρατηρούμε από τους μέσους όρους που καταγράφηκαν οι απαντήσεις σε σχέση με την προσωπική επαφή με συναδέλφους άλλων χωρών κινούνται γύρω από την περιοχή του "σπάνια", με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας να καταγράφουν το μικρότερο μέσο όρο (2,10), τους Άγγλους να ακολουθούν με μεγαλύτερο (2,34) και τους Σουηδούς με ακόμη πιο μεγάλο μέσο όρο (2,38). Στο σημείο αυτό μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η στάση των εκπαιδευτικών γύρω απ' τον παράγοντα αυτό συχνά οφείλεται σε πολλούς λόγους που περιβάλλουν και καθορίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να μιλήσουμε για έλλειψη ευκαιριών από την πλευρά της πολιτείας, για οικονομική αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες τέτοιων επαφών, αλλά και για άλλους πολλούς παράγοντες που ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση και καταγράφηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας, μια και στην ερώτηση αυτή ζητήθηκε εκτός απ' τη διαβάθμιση της συχνότητας της προσωπικής επαφής με τους συναδέλφους από άλλες χώρες και η επεξήγηση των τρόπων με τους οποίους συμβαίνει, εφόσον συμβαίνει, ή η αιτιολόγηση των αιτιών που σε περιπτώσεις που δεν υφίσταται προσωπική επαφή με ομολόγους των άλλων χωρών.

Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με την προσωπική επαφή των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους από άλλες χώρες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
Προσωπική επαφή με συναδέλφους άλλων χωρών	2,10	1,063	2,34	1,040	2,38	1,054	8,434	2	,015

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των τριών χωρών που καταγράφηκαν στην ερώτηση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε p-value ($p=,015$), αρκετά χαμηλότερος του επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=5\%$) που έχουμε θέσει για την έρευνα μας.

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εμφανίζονται οι διαφορές. Μια πρώτη ματιά μας βοηθά να εντοπίσουμε τα ζευγάρια που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Η έντονη χρωματική υπογράμμιση υποδεικνύει την Ελλάδα σε σχέση με την Αγγλία ($p=,049$), αλλά και σε σχέση με τη Σουηδία ($p=,031$).

Πίνακας 28 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Προσωπική επαφή με συναδέλφους από άλλες χώρες	Ελλάδα – Αγγλία	,049
	Αγγλία - Σουηδία	1,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,031

Συμπερασματικά μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι Έλληνες έχουν σπανιότερα προσωπικές επαφές με συναδέλφους άλλων χωρών σε σχέση με τους Άγγλους και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαινόμενο που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μικρή συμμετοχή σε προγράμματα κινητικότητας και την έλλειψη γνώσεων που αφορούν στη χρήση νέων τεχνολογιών (internet, chat κ.ά).

3.1.1.12 Παράγοντες κοινωνικής αναβάθμισης του επαγγέλματος του δασκάλου

Παράλληλα με τους παράγοντες εκείνους που προκαλούν δυσχέρειες στον εκπαιδευτικό και αναστέλλουν την απρόσκοπτη πορεία του εκπαιδευτικού του έργου, στην έρευνα μας εξετάζουμε μια σειρά άλλων παραγόντων που είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος του δασκάλου. Τέτοιοι είναι οι παράγοντες που θα εξετάσουμε στην ερώτηση αυτή και παρατέθηκαν στο ερωτηματολόγιο με την ακόλουθη σειρά:

- Η βασική εκπαίδευση του δασκάλου
- Η επιμόρφωση του δασκάλου
- Η μετεκπαίδευση του δασκάλου
- Η πείρα του δασκάλου

- ο Οι ερευνητικές αναζητήσεις του ίδιου του δασκάλου
- ο Η γνωριμία του δασκάλου με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και συναδέλφους των άλλων χωρών
- ο Η οικονομική αναβάθμιση του
- ο Η συμμετοχή του στα κοινά

Εκτός απ' τους παράγοντες αυτούς που συμπεριλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας μας, τα υποκείμενα της έρευνας είχαν τη δυνατότητα, σε κάθε περίπτωση, να συμπληρώσουν τους παράγοντες αυτούς που κατά τη δική μας γνώμη οδηγούν στην κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος τους, με κάποιους άλλους που κατά τη δική τους γνώμη λείπουν και αφορούν στην ερώτηση αυτή.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των παραγόντων που οδηγούν σε κοινωνική αναβάθμιση, θα αναφερθούμε στη σειρά σπουδαιότητας που τοποθέτησαν οι εκπαιδευτικοί τις δηλώσεις αυτές. Η ιεράρχηση αυτή προέκυψε απ' την ταξινόμηση των μέσων ανά παράγοντα για κάθε μια απ' τις χώρες του δείγματος μας. Στον πίνακα Χ που ακολουθεί μπορεί κανείς να διακρίνει μέσα σε παρένθεση τη σειρά στην οποία τοποθετήθηκε κάθε ένας απ' τους παράγοντες, ξεχωριστά για κάθε χώρα.

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι απ' την Ελλάδα και την Αγγλία συμφώνησαν ότι πρώτος και σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος δεν μπορεί να' ναι άλλος τη βασική εκπαίδευση του δασκάλου, ενώ αντίθετα οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν τον παράγοντα αυτό σε μια απ' τις τελευταίες θέσεις από άποψη σπουδαιότητας, συγκεκριμένα στην πέμπτη θέση, θεωρώντας ως σημαντικότερο παράγοντα την οικονομική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού που μπορεί να οδηγήσει και σε κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος συνολικά. Τον παράγοντα αυτό οι Έλληνες και οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας τον κατάταξαν στην πέμπτη και τέταρτη θέση αντίστοιχα.

Διαμετρικά αντίθετες είναι οι απόψεις των Σουηδών εκπαιδευτικών αναφορικά με τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα, σε σχέση πάντοτε με τους Έλληνες και τους Άγγλους. Σύμφωνα με τους πρώτους δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας είναι η πείρα του εκπαιδευτικού, η τοποθέτηση δηλαδή στα σχολεία ατόμων που με κάποιο τρόπο θα έχουν αποκτήσει πείρα σε ένα μεγάλο βαθμό και θα

μπορούν, από την πρώτη στιγμή, να αντιμετωπίσουν τις πιθανές προκλήσεις και δυσκολίες που τυχόν θα ανακύψουν. Απ' την άλλη πλευρά τόσο οι Έλληνες, όσο και οι Άγγλοι θεωρούν ότι η διαρκής επιμόρφωση των δασκάλων είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας, μετά τη σωστή και ολοκληρωμένη βασική εκπαίδευση που απαιτείται. Στη συνέχεια ακολουθεί ένας παράγοντας, που για πρώτη φορά, και οι τρεις χώρες συμφώνησαν κατατάσσοντάς τον στην τρίτη θέση από πλευράς σημαντικότητας. Ο παράγοντας αυτός αφορά στις ερευνητικές αναζητήσεις του ίδιου του δασκάλου. Τα υποκείμενα της έρευνας μας συμφώνησαν στην άποψη ότι ο ίδιος ο δάσκαλος ευθύνεται σε έναν πολύ σημαντικό βαθμό για την κοινωνική κατάσταση του επαγγέλματος του και μπορεί με το προσωπικό του ενδιαφέρον να βοηθήσει στην αναβάθμιση του.

Τέλος, παρόμοια με τη στάση που καταγράφηκε σε κάποιους απ' τους προηγούμενους παράγοντες ήταν και η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τον τελευταίο σε σημαντικότητα παράγοντα. Συγκεκριμένα, Έλληνες και Άγγλοι δάσκαλοι θεώρησαν ότι λιγότερο σημαντικός απ' όλους τους παράγοντες είναι η συμμετοχή του δασκάλου στα κοινά, ενώ αντίθετα οι Σουηδοί έκριναν ως τελευταίο, από άποψη σημαντικότητας, παράγοντα για την κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος τους τη γνωριμία του δασκάλου με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και συναδέλφους των άλλων χωρών.

Συμπερασματικά αναφέρουμε, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ότι για τους Έλληνες και τους Άγγλους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας σημαντικότεροι παράγοντες είναι:

- ο Η βασική εκπαίδευση και
- ο Η επιμόρφωση

Στους υπόλοιπους παράγοντες κάθε χώρα, από τις τρεις που συμμετέχουν στην έρευνα μας, αποδίδει περίπου τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας. Τέλος, οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε όλους τους παράγοντες την ίδια, περίπου σημαντικότητα.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τους παράγοντες εκείνους στους οποίους εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και συγκεκριμενοποιήσουμε το ζεύγος ανάμεσα στο οποίο παρατηρείται κάθε φορά. Αρωγός μας στην προσπάθεια αυτή θα είναι, όπως και στις παρόμοιες προσεγγίσεις

που προαναφέρθηκαν το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni που αποτυπώνεται στον πίνακα Χ που ακολουθεί.

Ο πρώτος και βασικότερος παράγοντας σύμφωνα με την κοινή άποψη των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα μας αφορά στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, σύμφωνοι με την άποψη αυτή ήταν οι Έλληνες και οι Άγγλοι δάσκαλοι, ενώ λιγότερο σημαντικό θεώρησαν τον παράγοντα αυτό οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί. Η διαφωνία αυτή καταγράφηκε μέσω των μέσων όρων που έδωσε η κάθε χώρα και συνιστά στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίζεται ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία, όπου p-value είναι $p=,002$.

Ανάλογη είναι και η εικόνα σε σχέση με την επιμόρφωση του δασκάλου. Και σε σχέση με τον παράγοντα αυτό Αγγλία και Ελλάδα συμφωνούν, κατατάσσοντας τον δεύτερο από άποψη σπουδαιότητας ως προς τη δυνατότητα του να συμβάλλει στην κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος, ενώ αντίστοιχα οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί, αποδίδουν μικρότερη σημαντικότητα στον παράγοντα αυτό.

Τέλος, ως τρίτο σημαντικότερο παράγοντα χαρακτήρισαν οι εκπαιδευτικοί των τριών χωρών τις ερευνητικές αναζητήσεις των ίδιων των δασκάλων. Στον παράγοντα αυτό συμφώνησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί απ' τις χώρες που εξετάζουμε στην έρευνα μας. Η γενική εικόνα που προκύπτει απ' τους μέσους όρους που καταγράφηκαν χαρακτηρίζει τον παράγοντα αυτό ως αρκετά σημαντικό. Περισσότερο σημαντικό τον χαρακτήρισαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας καταγράφοντας μέσο όρο 3,34. Ακολούθησαν οι Σουηδοί συνάδελφοί τους με μέσο όρο 3,21 και τέλος οι Άγγλοι δάσκαλοι που κατέγραψαν μέσο όρο 3,02.

Τέλος, στη χαμηλότερη θέση από άποψη σπουδαιότητας της καταγράφηκαν διαφορετικές απόψεις. Εμφανίστηκε συμφωνία ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αγγλία, ενώ παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων σε σχέση με τη Σουηδία. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή στα κοινά (πολιτιστικά και άλλα δρώμενα) του κοινωνικού περιγύρου είναι για την ελληνική και την αγγλική πλευρά ο όγδοος και τελευταίος παράγοντας από άποψη σημαντικότητας, ενώ την άποψη αυτή δε συμερίζεται η πλευρά των σουηδών δασκάλων που χαρακτηρίζουν τη δήλωση αυτή ως έκτο σημαντικότερο παράγοντα με γνώμονα το μέσο όρο που καταγράφηκε. Αντίστοιχα, οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας τοποθετούν ως λιγότερο σημαντικό παράγοντα τη γνωριμία του δασκάλου με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα

και συναδέλφους των άλλων χωρών. Την τελευταία αυτή δήλωση, οι Άγγλοι την τοποθετούν στην έκτη και οι Έλληνες στην έβδομη θέση από άποψη σπουδαιότητας.

Πίνακας 29 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η βασική εκπαίδευση του δασκάλου	Ελλάδα – Αγγλία	,166
	Αγγλία - Σουηδία	,279
	Ελλάδα - Σουηδία	,002
Η επιμόρφωση του δασκάλου	Ελλάδα – Αγγλία	,074
	Αγγλία – Σουηδία	1,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,011
Η μετεκπαίδευση του δασκάλου	Ελλάδα – Αγγλία	,005
	Αγγλία – Σουηδία	,056
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Η πείρα του δασκάλου	Ελλάδα – Αγγλία	,113
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,123
Οι ερευνητικές αναζητήσεις του ίδιου του δασκάλου	Ελλάδα – Αγγλία	,001
	Αγγλία – Σουηδία	,161
	Ελλάδα – Σουηδία	,422
Η οικονομική αναβάθμιση του	Ελλάδα – Αγγλία	,128
	Αγγλία – Σουηδία	,012
	Ελλάδα – Σουηδία	,914
Η συμμετοχή του στα κοινά (πολιτιστικά, κ.λ.π δρώμενα του κοινωνικού περιγυρου)	Ελλάδα – Αγγλία	,239
	Αγγλία – Σουηδία	,006
	Ελλάδα – Σουηδία	,412

Σύμφωνα με τα όσα καταγράφηκαν με τη βοήθεια του Bonferroni test παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους δύο πρώτους παράγοντες όσον αφορά στο ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη βασική εκπαίδευση του δασκάλου σημειώθηκε διάσταση απόψεων σε σχέση με τη διαβάθμιση που απέδωσαν στον παράγοντα αυτό οι Έλληνες και οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί. Αντίστοιχα, οι μέσοι όροι ήταν 3,43 και 3,16, ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < ,000$). Παρόμοια ήταν και η εικόνα που

εμφανίστηκε σε σχέση με την επιμόρφωση του δασκάλου. Έλληνες και Σουηδοί, εμφάνισαν και σε σχέση με τον παράγοντα αυτό στατιστικά σημαντική διαφορά.

Δύο άλλοι παράγοντες που καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και αφορούσε το ζεύγος Ελλάδα - Αγγλία σχετιζόνταν με "μετεκπαίδευση του δασκάλου", αλλά και τις ερευνητικές αναζητήσεις του ίδιου. Συγκεκριμένα, σε σχέση με την πρώτη δήλωση, το p-value που καταγράφηκε κινήθηκε πολύ χαμηλότερα απ' τα επίπεδα του 5% που έχουμε ορίσει ως επίπεδο σημαντικότητας για την έρευνα μας, φτάνοντας το $p=,005$. Σε σχέση με τον δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με αυτήν την ομαδοποίηση το p-value άγγιξε το ,001, αρκετά χαμηλότερα από το επίπεδο του 5%.

Επιχειρώντας, για άλλη μια φορά, ομαδοποίηση των ερωτήσεων, με γνώμονα τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, θα αναφερθούμε στις περιπτώσεις που εμφανίστηκε απόκλιση ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία. Οι παράγοντες στους οποίους εντοπίστηκε η στατιστική απόκλιση είναι η πείρα του δασκάλου ($p<,000$), η οικονομική αναβάθμιση του επαγγέλματος ($p=,012$) και η συμμετοχή του στα κοινά (πολιτιστικά, κλπ) δρώμενα του κοινωνικού περιγύρου ($p=,006$). Όσον αφορά στην πείρα του δασκάλου, απ' τη μια οι Άγγλοι δάσκαλοι έκριναν ότι ο παράγοντας αυτός είναι σχετικά μικρής σημασίας ($\mu.o=2,81$), ενώ αντίθετα οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας τον χαρακτήρισαν αρκετά σημαντικό, κατατάσσοντας τον στη δεύτερη θέση με μέσο όρο 3,21.

Τέλος, αναφορικά με τον επόμενο παράγοντα, η στάση των δύο χωρών ήταν παρόμοια με αυτή που καταγράφηκε προηγουμένως. Συγκεκριμένα, οι Άγγλοι δάσκαλοι χαρακτήρισαν τον παράγοντα αυτό, μέτριας σημασίας, κατατάσσοντας τον μαζί με τους Έλληνες στην τελευταία θέση των παραγόντων που βοηθούν στην κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ενώ αντίθετα οι Σουηδοί συνάδελφοι τους έκριναν ότι ο παράγοντας αυτός είναι περισσότερο σημαντικός, τοποθετώντάς τον στην έκτη θέση ($\mu.o=3,12$).

Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα αναβάθμισης του εκπαιδευτικού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Παράγοντες αναβάθμισης	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
		1	Η βασική εκπαίδευση του δασκάλου	3,43 (1)	,751	3,29 (1)	,817			
2	Η επιμόρφωση του δασκάλου	3,40 (2)	,747	3,24 (2)	,769	3,18 (4)	,737	12,422	2	,002
3	Η μετεκπαίδευση του δασκάλου	3,15 (4)	,946	2,87 (5)	,955	3,09 (7)	,816	11,174	2	,004
4	Η πείρα του δασκάλου	3,00 (6)	1,101	2,81 (7)	1,096	3,21 (2)	,767	11,014	2	,004
5	Οι ερευνητικές αναζητήσεις του ίδιου του δασκάλου	3,34 (3)	,936	3,02 (3)	1,033	3,21 (3)	,776	15,703	2	,000
6	Η γνωριμία του δασκάλου με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και συναδέλφους άλλων χωρών	2,99 (7)	,921	2,85 (6)	,929	3,04 (8)	,856	4,611	2	,100
7	Η οικονομική αναβάθμιση του	3,15 (5)	1,026	2,97 (4)	,984	3,25 (1)	,808	8,712	2	,013
8	Η συμμετοχή του στα κοινά (πολιτιστικά κ.ά δρώμενα) του κοινωνικού περιγυρου	2,97 (8)	1,017	2,81 (8)	1,017	3,12 (6)	,855	8,467	2	,015

3.1.1.13 Ύπαρξη σύγχρονου εξοπλισμού στον σχολικό χώρο

Μια άλλη αρκετά σημαντική ερώτηση που διερευνήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου μας, αφορά στην ύπαρξη σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες. Η ύπαρξη σύγχρονων τεχνολογικών μέσων θεωρείται ότι διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο, αναβαθμίζοντας με τον τρόπο αυτό την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα απ' την ύπαρξη και τη χρήση του σύγχρονου εξοπλισμού, ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας νιώθει ενημερωμένος και ισχυρότερος. Αισθάνεται, συχνά, έτοιμος να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις, των οποίων πλέον μπορεί να' ναι μεταλαμπαδευτής και όχι ουραγός.

Στην ερώτηση αυτή, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας να απαντήσουν εάν έχουν εκπαιδευτεί στη χρήση του εξοπλισμού αυτού εφόσον υπάρχει. Η τελευταία αυτή συνθήκη, οδήγησε στην εξαίρεση των ερωτηματολογίων αυτών όπου τα υποκείμενα απάντησαν ότι δεν υπάρχει σύγχρονος οπτικοακουστικός εξοπλισμός στα σχολεία που εργάζονται, αλλά ταυτόχρονα απάντησαν και στο υποερώτημα. Η εξαίρεση έγινε μια και στο υποερώτημα η διατύπωση ήταν «Αν ναι, τότε έχετε επιμορφωθεί στη χρήση του;».

Στον πίνακα 31 που ακολουθεί παρατίθενται τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν απ' την ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με την επιμόρφωση που αφορά στη χρήση των ΟΑ μέσων και του λοιπού σχολικού εξοπλισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
Επιμόρφωση για τη χρήση του Ο/Α εξοπλισμού του σχολείου	2,53	,854	2,86	,791	3,00	,910	17,816	2	,000

Απ' την λεπτομερέστερη επισκόπηση του πίνακα 31, μπορεί κανείς να παρατηρήσει τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν σε σχέση με τη διαβάθμιση που αποδόθηκε στην ερώτηση αυτή. Στο σημείο αυτό πρέπει, ίσως, να υπενθυμίσουμε ότι στον παραπάνω πίνακα δεν εξετάζουμε την ύπαρξη ή όχι του εξοπλισμού μια και τον θεωρούμε δεδομένο σύμφωνα με τη διατύπωση της ερώτησης που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Ωστόσο, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι Σουηδοί εκπαιδευτικού δήλωσαν καταρτισμένοι για τη σωστή χρήση του σύγχρονου εξοπλισμού των σχολείων ($\mu.o=3,00$), ενώ ακολούθησαν οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί με μέσο όρο 2,86 και τελευταίοι ήρθαν οι Έλληνες συνάδελφοι τους, που σε μικρότερο ποσοστό ($\mu.o=2,53$), συγκριτικά σε σχέση με τις άλλες δύο χώρες, απάντησαν ότι είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι για τη χρήση του σύγχρονου οπτικοακουστικού εξοπλισμού των σχολείων.

Όπως ήταν αναμενόμενο απ' τους μέσους όρους που καταγράφηκαν και σε σχέση με την ερώτηση αυτή καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις χώρες. Πιο συγκεκριμένα, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει με τη βοήθεια του Bonferroni test, που παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι διαφορές εμφανίζονται τόσο ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αγγλία, όσο ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία..

Πίνακας 32 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Επιμόρφωση για τη χρήση του σύγχρονου εξοπλισμού των σχολείων	Ελλάδα – Αγγλία	,010
	Αγγλία - Σουηδία	,767
	Ελλάδα - Σουηδία	,000

Στο ζεύγος Ελλάδα – Αγγλία καταγράφηκε p-value ($p=,010$) χαμηλότερο του επιπέδου σημαντικότητας που έχουμε θέσει στην έρευνα μας, $\alpha=5\%$. Ανάλογη ήταν και η καταγραφή του ίδιου δείκτη σε σχέση με το επόμενο ζεύγος, την Ελλάδα δηλαδή σε σχέση με την Σουηδία. Στην περίπτωση αυτή το p-value ήταν ακόμη χαμηλότερο ($p<,000$).

3.1.1.14 Ικανοποιητική αξιοποίηση του σύγχρονου εξοπλισμού

Σχετική με την προηγούμενη είναι η ερώτηση που θα παρουσιάσουμε στο σημείο αυτό. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση που εξετάζουμε τώρα αποτελεί και συνέχεια της προηγούμενης, μια και διερευνά την ικανοποιητική αξιοποίηση του σύγχρονου αυτού εξοπλισμού, την ύπαρξη του οποίου, αλλά και τη σωστή ενημέρωση γύρω απ' αυτόν διερευνήσαμε προηγουμένως.

Στον πίνακα 33 που ακολουθεί μπορεί κανείς, με μια γρήγορη ματιά, να παρατηρήσει τις τάσεις που καταγράφηκαν σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες, σε σχέση με την ερώτηση αυτή.

Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με την αξιοποίηση του παρεχόμενου σύγχρονου σχολικού εξοπλισμού από τους εκπαιδευτικούς. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
	Αξιοποίηση του σύγχρονου εξοπλισμού	2,55	,738	2,90	,762	3,04			

Για άλλη μια φορά, αν προσεγγίσουμε τις τελευταίες ερωτήσεις που αφορούν στη σύγχρονη τεχνολογία, την εκπαίδευση γύρω απ' αυτή και στη χρήση της, παρατηρούμε σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους όρους που καταγράφονται. Χαμηλότερες τιμές μέσων όρων καταγράφονται απ' τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ενώ αντίθετα τα υψηλότερα σημειώνονται απ' τους Σουηδούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας. Ο μέσος όρος των Άγγλων βρίσκεται πολύ κοντά στο μέσο όρο των τριών χωρών.

Ωστόσο, η μεγάλη αυτή διαφορά των Ελλήνων από τους Άγγλους και τους Σουηδούς διαμορφώνει μια στατιστικά σημαντική διαφορά. Όπως μπορεί κανείς να

διαπιστώσει με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni που αναπτύσσεται στον πίνακα που ακολουθεί, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στην Ελλάδα και στην κάθε μια απ' τις άλλες δύο χώρες. Αντίθετα, δεν υπάρχουν τέτοιου είδους διαφορές ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία.

Πίνακας 34 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η αξιοποίηση του σύγχρονου εξοπλισμού των σχολείων	Ελλάδα – Αγγλία	,001
	Αγγλία - Σουηδία	,492
	Ελλάδα - Σουηδία	,000

Τα p-value καταγράφουν για άλλη μια φορά στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αγγλία το p-value είναι $p=,001$ ενώ ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία είναι ακόμη χαμηλότερο ($p<,000$).

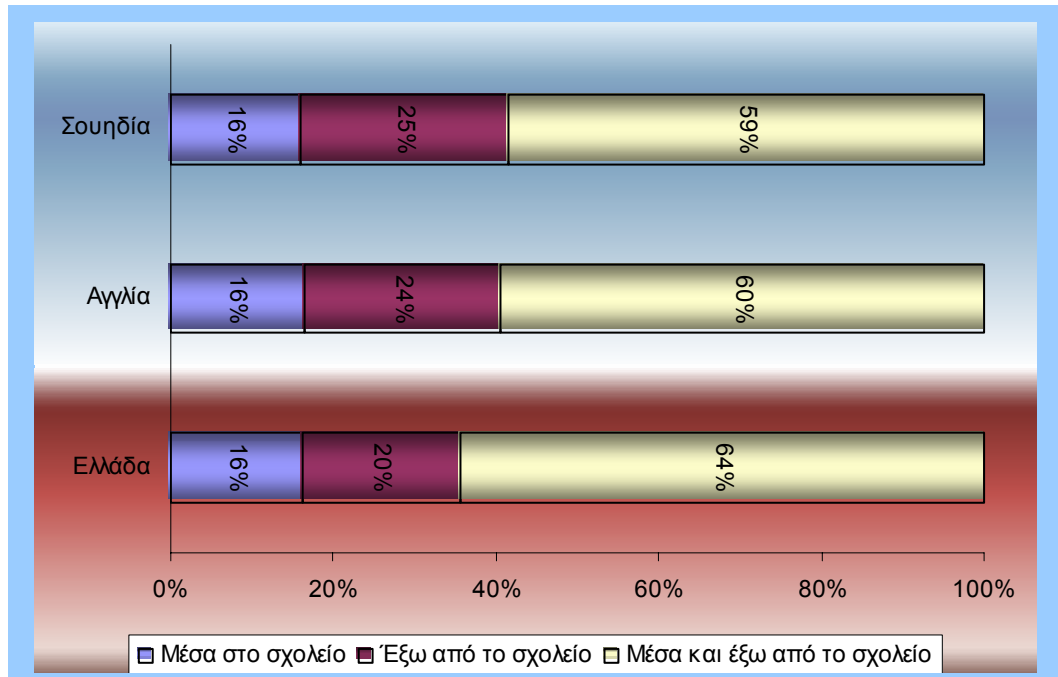
Οι παραπάνω καταγραφές ενισχύουν την ήδη υπάρχουσα άποψη και εικόνα ότι η ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αλλά και πολύ περισσότερο η αξιοποίηση του, παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, βρίσκεται ακόμη σε "νηπιακό" στάδιο στον ελληνικό χώρο. Οι Έλληνες δάσκαλοι που τόσα χρόνια στερούνταν δυνατοτήτων σε σχέση με τον εξοπλισμό και τις υποδομές, πλέον υπολείπονται επιμόρφωσης προκειμένου να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.1.1.15 Σχέση με τις νέες τεχνολογίες

Στη συνέχεια των προηγούμενων ερωτήσεων που αφορούσαν αφενός στην ύπαρξη σύγχρονου εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και αφετέρου στη σωστή αξιοποίηση του, ως αποτέλεσμα της σωστής κατάρτισης, θα αναφερθούμε στη σχέση των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με τις νέες τεχνολογίες και στην δυνατότητα επιρροής τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως προκύπτει από το γράφημα 41 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και από τις τρεις χώρες συμφωνούν ότι με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών θα επιτευχθεί βελτίωση του κύρους και της αποτελεσματικότητας τους εντός και εκτός του σχολικού χώρου.

Με την άποψη αυτή φάνηκε να συντάσσονται οι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις χώρες με αποτέλεσμα να μην υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε οποιοδήποτε ζεύγος.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες ως ένα μέσο εξέλιξης τους και κοινωνικής αναβάθμισης. Στις σύγχρονες κοινωνίες της πληροφορίας που ζούμε, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί όχι μόνο να παρακολουθεί, αλλά και να γίνεται μεταδότης και κοινωνός των νέων τεχνολογικών και άλλων εξελίξεων.



Γράφημα 41: Παρουσιάζει ποσοστιαία, τη σχέση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις νέες τεχνολογίες και την άποψη τους για τη δυνατότητα επιρροής τους.

Pearson

χ^2	df	p
2,409	4	,661

3.1.1.16 Ενημέρωση για τις εξελίξεις και τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας

Η επόμενη ερώτηση που θα εξετάσουμε αφορά στην ενημέρωση γύρω απ' τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας και τις εξελίξεις που πιθανόν λαμβάνουν χώρα. Σε σχέση με την ερώτηση αυτή, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε παρατηρώντας τον πίνακα 35 που ακολουθεί ότι οι απόψεις που καταγράφηκαν δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μέσοι όροι και απ' τις τρεις χώρες κινήθηκαν γύρω απ' τον κοινό μέσο όρο (2,86), χωρίς να εμφανίζονται σημαντικές αποκλίσεις. Χαμηλότερος των τριών ήταν ο μέσος όρος που καταγράφηκε απ' τους Άγγλους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (2,80), ενώ πολύ κοντά στην αγγλική άποψη κινήθηκε και η αντίστοιχη ελληνική άποψη των εκπαιδευτικών, με μέσο όρο 2,84. Υψηλότερα απ' τις δύο προηγούμενες βρέθηκε ο μέσος όρος των Σουηδών εκπαιδευτικών, που κινήθηκε γύρω στο 2,96.

Ωστόσο, πέρα απ' τις μικρές διαφορές στους μέσους όρους, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και απ' τις τρεις χώρες φάνηκε να ενημερώνονται αρκετά συχνά απ' τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας και να ενδιαφέρονται για τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης.

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, σε σχέση με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
Ενημέρωση γύρω απ' τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα	2,84	,758	2,80	,763	2,96	,780	3,681	2	,159

3.1.1.17 Βασικές πηγές ενημέρωσης

Η επόμενη ερώτηση, σύμφωνα με τη σειρά που ακολουθήθηκε στο ερωτηματολόγιο, αφορά στις βασικότερες πηγές ενημέρωσης ενός εκπαιδευτικού σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες που εξετάζουμε. Η ερώτηση αυτή έρχεται να ολοκληρώσει τη συζήτηση που άνοιξε η προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε στη συχνότητα ενημέρωσης για τις σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις και τα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι εκπαιδευτικοί των τριών χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ταυτίστηκαν ως προς τη συχνότητα ενημέρωσης τους σχετικά με τις νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις και τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας. Με την παρούσα ερώτηση καλούμαστε να ανακαλύψουμε τις βασικότερες πηγές ενημέρωσης τους.

Σύμφωνα με τους μέσους όρους που καταγράφηκαν για κάθε έναν απ' τους παράγοντες που συμπληρώνουν την ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, φάνηκε να συμφωνούν ως προς τη διαβάθμιση που απέδωσαν και οι τρεις στον πρώτο και σημαντικότερο κατά τη γνώμη τους παράγοντα ενημέρωσης. Έτσι, και οι τρεις χώρες συμφώνησαν ότι συχνότερα ενημερώνονται από τα σχετικά επιστημονικά βιβλία του χώρου (πίνακας 37). Ως προς τη δεύτερη, σημαντικότερη πηγή ενημέρωσης, υπήρξε ταύτιση απόψεων ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Σουηδία, οι οποίες προέβαλαν ως δεύτερη σημαντική πηγή ενημέρωσης τα επιστημονικά περιοδικά, άποψη όμως που δεν φάνηκε να συμμερίζονται οι Άγγλοι συνάδελφοί τους. Την άποψη αυτή οι Άγγλοι δάσκαλοι την κατέταξαν στην έκτη κατά σειρά θέση σημαντικότητας. Ως δεύτερο σημαντικό παράγοντα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τον ημερήσιο τύπο (εφημερίδες), άποψη όχι πολύ μακρινή από αυτή των Ελλήνων και των Σουηδών που κατέταξαν τον ίδιο παράγοντα ως τρίτο σημαντικότερο. Αντίστοιχα στην Τρίτη θέση οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν τις ημερίδες που γίνονται για επιμορφωτικούς λόγους. Σημαντικά είναι τα δεδομένα που προκύπτουν και σε σχέση με τον μικρότερης σημασίας παράγοντα σε σχέση με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, φαίνεται ότι αποτελεί για τους Έλληνες και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα ενημέρωσης, άποψη που δεν συμμερίζονται απόλυτα οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί για τους οποίους οι διάφοροι ειδικοί επιστήμονες αποτελούν τους

πλέον ασήμαντους παράγοντες προς ενημέρωση. Τον προηγούμενο αυτό παράγοντα, οφείλουμε να αναφέρουμε στο σημείο αυτό, τον τοποθετούν στην προ τελευταία θέση και οι εκπαιδευτικοί απ' την Ελλάδα και τη Σουηδία.

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι, δύο απ' τους σημαντικότερους φορείς ενημέρωσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αλλά και οι καθ' ύλη αρμόδιοι ειδικοί επιστήμονες, μοιάζουν να μην μπορούν να αποτελέσουν βασικούς φορείς ενημέρωσης, σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα μας. Αντίθετα, οι δάσκαλοι μοιάζει να καλύπτουν το κενό που δημιουργείται με τη βοήθεια ξένων στοιχείων που απαιτούν όμως τη δική τους εγρήγορση και δεν είναι άλλοι απ' τα σχετικά βιβλία, τα επιστημονικά περιοδικά και τον ημερήσιο τύπο.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τους παράγοντες εκείνους στους οποίους καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις χώρες του δείγματος μας και να εντοπίσουμε με τη βοήθεια του test πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στην προσπάθεια μας αυτή θα προσπαθήσουμε να "ομαδοποιήσουμε" τις ερωτήσεις, σύμφωνα με τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση.

Πίνακας 36 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Τα βιβλία	Ελλάδα – Αγγλία	,626
	Αγγλία - Σουηδία	,372
	Ελλάδα - Σουηδία	,020
Τα επιστημονικά περιοδικά	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	,027
	Ελλάδα – Σουηδία	,222
Οι ειδικοί επιστήμονες	Ελλάδα – Αγγλία	,926
	Αγγλία – Σουηδία	,031
	Ελλάδα – Σουηδία	,312
Οι παλαιότεροι συνάδελφοι	Ελλάδα – Αγγλία	,021
	Αγγλία – Σουηδία	,184
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
	Ελλάδα – Αγγλία	1,000

Τα πανεπιστημιακά μαθήματα	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,042
	Ελλάδα – Σουηδία	,116
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	Ελλάδα – Αγγλία	,000
	Αγγλία – Σουηδία	1,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,003
	Ελλάδα – Αγγλία	,127
	Αγγλία – Σουηδία	,275
	Ελλάδα – Σουηδία	,001

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, παρατηρούμε την εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στο ζεύγος Ελλάδα και Σουηδία. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται σε σχέση με δύο απ' τους παράγοντες. Αρχικά σε σχέση με τα βιβλία και στη συνέχεια σε σχέση με τα συνέδρια, πάντοτε ερευνώντας τη δυναμική τους ως πηγές ενημέρωσης. Όσον αφορά στην πρώτη δήλωση παρατηρούμε ότι το p-value κινήθηκε αρκετά χαμηλότερα του προκαθορισμένου από εμάς επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=5\%$), φτάνοντας το $p=,020$. Η σημαντική αυτή διαφορά ως προς τη διαβάθμιση του παράγοντα αυτού μοιάζει να οφείλεται στη μεγάλη διαφορά σημαντικότητας που απέδωσαν στη δήλωση αυτή οι εκπαιδευτικοί και απ' τις δύο χώρες (Ελλάδα – Σουηδία). Συγκεκριμένα, οι Έλληνες θεώρησαν τα βιβλία ως τη συχνότερη πηγή ενημέρωσης, ενώ και οι Σουηδοί κατέταξαν την πηγή αυτή σε πρωταρχική θέση με αρκετά, όμως μικρότερο ποσοστό ($\mu.o=3,16$). Συμπερασματικά πρέπει να αναφέρουμε ότι οι Έλληνες ενημερώνονται από σχετικά με το αντικείμενο τους συνέδρια, λιγότερο συχνά απ' ότι οι Άγγλοι και ιδιαίτερα απ' ότι οι Σουηδοί.

Η επόμενη αναφορά μας αφορά στα επιστημονικά περιοδικά. Και σε σχέση με τη δήλωση αυτή καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων ανάμεσα στη Ελλάδα και την Αγγλία, αλλά και στην Αγγλία με τη Σουηδία. Τα επίπεδα σημαντικότητας στην ερώτηση αυτή άγγιξαν ποσοστά χαμηλότερα του 5% φτάνοντας στο $p<,000$ για το ζεύγος Ελλάδα – Αγγλία και $p=,027$ για το ζεύγος Αγγλία – Σουηδία. Η ύπαρξη της στατιστικά σημαντικής αυτής διαφοράς, είναι εύκολο να ερμηνευτεί αρκεί να παρατηρήσουμε

στον πίνακα που ακολουθεί το χαμηλότερο μέσο όρο (2,67) που κατέγραψαν οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, κατατάσσοντας τον παράγοντα αυτό στην έκτη θέση από πλευρά σημαντικότητας, την ίδια στιγμή που σύμφωνα με την άποψη των Ελλήνων και των Σουηδών που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ο παράγοντας "επιστημονικά περιοδικά" καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση ως προς τις πηγές ενημέρωσης.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν με τη βοήθεια του Bonferroni test για τις πολλαπλές συγκρίσεις ανάμεσα στις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα μας, διαπιστώνουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ζεύγος Αγγλία – Σουηδία, σε σχέση με δύο άλλους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στους ειδικούς επιστήμονες, αλλά και στα πανεπιστημιακά μαθήματα που συχνά αποτελούν ή θα έπρεπε να αποτελούν βασικές πηγές ενημέρωσης γύρω απ' τα νέα εκπαιδευτικά δρώμενα στις τρεις χώρες που εξετάζουμε. Σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα, πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε p-value ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία $p=,031$, ενώ σε σχέση με τα πανεπιστημιακά μαθήματα το p-value ήταν $p=,042$ για το ίδιο ζεύγος. Η διαφορά αυτή, σε σχέση με τον παράγοντα "ειδικοί επιστήμονες", εντοπίστηκε εξαιτίας της διαβαθμιστικής απόκλισης ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία. Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, κατέταξαν τον παράγοντα αυτό στην τελευταία θέση, από άποψη σημαντικότητας, με μέσο όρο 2,35 ενώ οι Σουηδοί στην προτελευταία (δέκατη θέση) με μέσο όρο υψηλότερο (2,59). Όσον αφορά στα πανεπιστημιακά μαθήματα, οι διαφορές ήταν και εδώ αρκετά σημαντικές. Διαβαθμιστικά, σε σχέση με το βαθμό επιρροής που ασκεί ο παράγοντας αυτός, οι Άγγλοι τον κατέταξαν στην ένατη θέση, ενώ οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί μόλις στην έκτη. Τέλος, οι μέσοι όροι που καταγράφηκαν ήταν 2,48 και 2,74 αντίστοιχα.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε έναν άλλο παράγοντα όπου καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο λόγος γίνεται για την ύπαρξη των παλαιότερων συναδέλφων ως παράγοντα επιμόρφωσης και πηγή ενημέρωσης. Σε σχέση με τον παράγοντα αυτό εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Έλληνες και τους Άγγλους εκπαιδευτικούς. Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων που εφαρμόστηκε κατέγραψε τιμή $p=,021$, αρκετά χαμηλότερη του προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας ($p=5\%$). Χαρακτηριστικό είναι, ότι σε σχέση με τον παράγοντα αυτό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τον μικρότερο μέσο όρο (2,60), ενώ αντίστοιχα οι Σουηδοί των υψηλότερο (2,85).

Ολοκληρώνοντας τους παράγοντες αυτούς που σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών του δείγματος μας, αποτελούν τις βασικότερες πηγές ενημέρωσης και εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις χώρες που εξετάζουμε, θα αναφερθούμε στο διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σε σχέση με τον παράγοντα αυτό, διαφορές σημαντικές, από στατιστική άποψη, καταγράφηκαν ανάμεσα σε δύο ζεύγη χωρών. Πρώτο το ζεύγος Ελλάδα – Αγγλία κατέγραψε p -value $<,000$ και στη συνέχεια στο ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία ήταν $p=,003$.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί, συμπερασματικά, ότι οι Έλληνες όρισαν τον διευθυντή του σχολείου ως έναν παράγοντα που σχεδόν σπάνια μπορεί να αποτελέσει φορέα ενημέρωσης για τα νέα παιδαγωγικά δρώμενα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους απ' τις δύο άλλες χώρες που έκριναν ότι ο διευθυντής αρκετά συχνά αποτελεί πηγή ενημέρωσης.

Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Πηγές ενημέρωσης	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	X ²	df	p
		1	Τα βιβλία	3,40 (1)	,866	3,30 (1)	,796			
2	Τα επιστημονικά περιοδικά	3,03 (2)	,737	2,67 (6)	,880	2,88 (2)	,822	19,818	2	,000
3	Το διαδίκτυο (internet)	2,66 (5)	,893	2,76 (5)	,922	2,84 (4)	,857	4,983	2	,083
4	Οι ειδικοί επιστήμονες	2,43 (10)	,927	2,35 (11)	,936	2,59 (10)	,907	7,550	2	,023
5	Οι παλαιότεροι συνάδελφοι	2,60 (6)	1,012	2,85 (4)	,952	2,66 (8)	1,007	7,442	2	,024
6	Τα πανεπιστημιακά μαθήματα	2,52 (7)	1,056	2,48 (9)	1,065	2,74 (6)	,978	6,769	2	,034
7	Ο σχολικός σύμβουλος	2,47 (9)	,933	2,44 (10)	,942	2,62 (9)	,960	4,412	2	,110
8	Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	2,24 (11)	,970	2,61 (8)	1,061	2,57 (11)	,913	17,545	2	,000
9	Ημερίδες	2,72 (4)	,919	2,86 (3)	,906	2,72 (7)	,935	3,354	2	,187
10	Συνέδρια	2,48 (8)	1,007	2,67 (7)	1,024	2,84 (5)	,909	13,294	2	,001
11	Ο ημερήσιος τύπος (εφημερίδες)	3,00 (3)	,829	3,02 (2)	,870	2,88 (3)	,927	1,811	2	,404

3.1.1.18 Ρόλος του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής τάξης

Μια απ' τις σημαντικότερες ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας, αφορούσε στον ρόλο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Με τη συνδρομή αυτού του ερωτήματος επιχειρήθηκε η κατάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το δικό τους ρόλο. Επιχειρήθηκε η προσέγγιση με τρόπο συνειδητό της πραγματικότητας που βιώνουν και υπηρετούν οι δάσκαλοι σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες που εξετάζουμε, αλλά και η καταγραφή, σε επόμενη ερώτηση, της άποψης τους σχετικά με το ποιος θα ήθελαν τελικά να είναι ο ρόλος αυτός.

Ακολουθώντας το πρότυπο όλων των ανάλογων ερωτήσεων που προηγήθηκαν, θα αναφερθούμε στη συνέχεια στις δηλώσεις που συμπεριλήφθησαν στην ερώτηση αυτή και βοήθησαν στην καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να διαβαθμίσουν τέσσερις διαφορετικές δηλώσεις, αλλά και να συμπληρώσουν τη δική τους άποψη, διαβαθμίζοντας την, σε περίπτωση που δεν καλύφθηκαν απ' τα δεδομένα του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τις δηλώσεις ο ρόλος του δασκάλου είναι:

- Παιδαγωγικός
- Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός
- Κοινωνικοποιητικός
- Ερευνητικός (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας)

Προσπαθώντας να κατατάξουμε τους παραπάνω παράγοντες με τη βοήθεια των μέσων όρων που καταγράφηκαν, σε μια φθίνουσα σειρά σημαντικότητας παρατηρούμε ότι υπήρξε σχετική ταύτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών από τις τρεις χώρες. Πιο συγκεκριμένα, με πολύ κοινούς μέσους όρους και οι τρεις χώρες συμφώνησαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας στο σύγχρονο σχολείο είναι πολύ συχνά παιδαγωγικός, κατά δεύτερο λόγο κοινωνικοποιητικός, κατά τρίτο διεκπεραιωτικός και τεχνοκρατικός και σπάνια ερευνητικός. Με τις απόψεις αυτές ήταν σύμφωνοι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν απ' την Ελλάδα και την Αγγλία, ενώ φαίνεται ότι οι Σουηδοί δάσκαλοι είχαν μια μικρή διαφωνία,

αντιστρέφοντας το δεύτερο με τον τρίτο, σε σπουδαιότητα παράγοντα. Έτσι, για τους Σουηδούς ο ρόλος του δασκάλου στο σύγχρονο σχολείο είναι αρχικά παιδαγωγικός, στη συνέχεια διεκπεραιωτικός και τεχνοκρατικός, κατά τρίτο λόγο κοινωνικοποιητικός και τέλος ερευνητικός, συμφωνώντας στο πρώτο και το τελευταίο σημείο με τους συναδέλφους τους απ' τις δύο άλλες χώρες. (πίνακας 39)

Στους δύο απ' τους τέσσερις παράγοντες που αναφέραμε προηγουμένως καταγράφηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές, εξαιτίας της διαφορετικότητας που επέδειξε η Σουηδία σε σχέση με τη διαβάθμιση.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε, για άλλη μια φορά να καταδείξουμε με τη βοήθεια του test πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εντοπίστηκε η διαφορά, σε κάθε έναν απ' τους δύο αυτούς παράγοντες.

Πίνακας 38 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός ρόλος	Ελλάδα – Αγγλία	,073
	Αγγλία - Σουηδία	1,000
	Ελλάδα - Σουηδία	,010
Κοινωνικοποιητικός ρόλος	Ελλάδα – Αγγλία	,517
	Αγγλία – Σουηδία	,017
	Ελλάδα – Σουηδία	,379

Ένα ποσοστό ($\mu.o=2,76$) Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας αναφέρθηκε στο ρόλο του δασκάλου χαρακτηρίζοντας τον ως διεκπεραιωτικό και τεχνοκρατικό, σε αντίθεση με τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς που υποστήριξαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά συχνά διεκπεραιωτικός και τεχνοκρατικός ($\mu.o=2,98$). Εξαιτίας της διάστασης αυτής σε σχέση με τη διαβάθμιση που αποδόθηκε απ' τις δύο χώρες, δημιουργήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο χώρες, μια και το p-value, κινήθηκε σε επίπεδο χαμηλότερο του επιπέδου σημαντικότητας που έχουμε θέσει ($p=,010$).

Ανάλογη ήταν και η εικόνα που παρατηρήθηκε σε σχέση με τον επόμενο παράγοντα όπου, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία, αυτή τη φορά. Οι Σουηδοί δάσκαλοι έσπευσαν να δηλώσουν ότι όχι ιδιαίτερα συχνά ($\mu.o=2,88$), ο ρόλος τους είναι κοινωνικοποιητικός στα

πλαίσια της σχολικής τάξης, σε αντίθεση με τους Άγγλους δασκάλους που αναγνώρισαν περισσότερα κοινωνικοποιητικά στοιχεία στο ρόλο τους, αναφέροντας ότι περισσότερο συχνά ($\mu.o=3,01$), αυτός έχει χαρακτήρα κοινωνικοποιητικό. Η διαφοροποίηση αυτή, ως προς τη σημαντικότητα που απέδωσε η κάθε μια απ' τις δύο χώρες οδήγησε στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα τους μια και ο δείκτης στατιστικής απόκλισης (p) βρέθηκε ίσος με ,017.

Στη συνέχεια, θα ασχοληθούμε με μια ερώτηση που, θα έλεγε κανείς, ότι έρχεται ως συνέχεια και εξέλιξη αυτής που εξετάσαμε προηγουμένως. Πλέον οι εκπαιδευτικοί θα κλιθούν να αναφερθούν στο ρόλο που οι ίδιοι θα ήθελαν να διαδραματίσουν στα πλαίσια του έργου τους.

Πίνακας 39: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα που αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Ρόλος δασκάλου	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
		1	Παιδαγωγικός	3,73 (1)	,541	3,72 (1)	,533			
2	Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός	2,76 (3)	,732	2,92 (3)	,795	2,98 (2)	,633	10,489	2	,005
3	Κοινωνικοποιητικός	3,01 (2)	,898	3,13 (2)	,883	2,88 (3)	,865	8,596	2	,014
4	Ερευνητικός (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας)	2,66 (4)	,959	2,70 (4)	,965	2,76 (4)	,920	1,136	2	,567

3.1.1.19 Ρόλος μέσα και έξω απ' την τάξη (επιθυμητός)

Συνεχίζοντας τις αναφορές στο ρόλο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας, θα περάσουμε στην περιγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν απ' την ερώτηση που διερευνά το πώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας αυτή θα ήθελαν να είναι αυτός τους ο ρόλος. Για άλλη μια φορά, σε σχέση με το ερώτημα αυτό, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να διαβαθμίσουν τέσσερις σημαντικούς τύπους εκπαιδευτικής δράσης, που σε αυτήν την περίπτωση, όπως προ ειπώθηκε, θα κλιθούν να επιλέξουν αυτόν που ταιριάζει στη δική τους προσωπικότητα και θα ήθελαν συνειδητά να εφαρμόσουν. Οι τέσσερις αυτοί ρόλοι παρατίθενται στη συνέχεια και είναι οι ίδιοι που αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο ερώτημα:

- ο Παιδαγωγικός
- ο Διεκπαιρωτικός / τεχνοκρατικός
- ο Κοινωνικοποιητικός
- ο Ερευνητικός (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας)

Για άλλη μια φορά, δόθηκε η δυνατότητα στα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα μας να συμπληρώσουν και να διαβαθμίσουν και τη δική τους άποψη που πιθανόν δεν συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο μας.

Επιχειρώντας για άλλη μια φορά την παράθεση των δηλώσεων, με αύξουσα σειρά, όπως αυτές καταγράφηκαν με τη βοήθεια των μέσων όρων σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί για άλλη μια φορά συμφώνησαν στην ανάδειξη του παιδαγωγικού ρόλου ως του σημαντικότερου. Στη δεύτερη θέση των επιλογών τους παρατηρήθηκε μικρή ασυμφωνία, όπως και στο προηγούμενο σχετικό ερώτημα, ανάμεσα στη Σουηδία και τις άλλες δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι Σουηδοί θεώρησαν ως δεύτερο σημαντικό ρόλο τον διεκπαιρωτικό και τεχνοκρατικό, στην Τρίτη θέση των ρόλων που θα ήθελαν να ακολουθήσουν τοποθέτησαν τον τεχνοκρατικό και ως τελευταίο με τον οποίο θα ήθελαν να ταυτιστούν έκριναν τον ερευνητικό, το ρόλο δηλαδή του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία. Αντίθετες είναι οι απόψεις που καταγράφηκαν απ' την πλευρά τόσο της Ελλάδας όσο και της Αγγλίας. Αναλυτικότερα, Έλληνες και Άγγλοι εκπαιδευτικοί έκριναν ως δεύτερο και τρίτο σημαντικότερους ρόλους με τους οποίους θα ήθελαν να ταυτιστούν τον κοινωνικοποιητικό και τον ρόλο του δασκάλου

– ερευνητή, ενώ άφησαν για την τελευταία θέση τον διεκπεραιωτικό και τεχνοκρατικό ρόλο, που συχνά είναι υποχρεωμένοι να ασκούν και όπως εντοπίστηκε και σε άλλο σημείο της έρευνας μας, αποτελεί παράγοντα πίεσης και άγχους.

Στη συνέχεια, πριν προχωρήσουμε στην κατάδειξη και ανάλυση των στατιστικά σημαντικών διαφορών όπου αυτές εντοπίστηκαν θα επιχειρήσουμε να πραγματοποιήσουμε μια σύγκριση του ρόλου που οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να έχουν στα πλαίσια του συστήματος που λειτουργεί το κάθε σχολείο απ' τη μια και του ρόλου με τον οποίο οι ίδιοι θα ήθελαν να ταυτιστούν απ' την άλλη.

Στα γραφήματα 42, 43, 44, 45 που ακολουθούν μπορεί κανείς να διαπιστώσει την απόλυτη ταύτιση που εμφανίζουν οι Σουηδοί ανάμεσα στον ρόλο που ασκούν και στο ρόλο που θα ήθελαν να ασκούν. Αντίθετα, οι Έλληνες και οι Άγγλοι δάσκαλοι μοιάζει να διαφωνούν με την ανάδειξη απ' το σύστημα του τεχνοκρατικού / διεκπεραιωτικού ρόλου απ' το σύστημα, ως δεύτερου σημαντικού παράγοντα, τοποθετώντας σε αυτήν τη θέση τον ερευνητικό ρόλο του δασκάλου που απ' το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα πάντοτε με τη γνώμη των ιδίων, μοιάζει παραγκωνισμένος.

Όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, έτσι και στην περίπτωση αυτή, εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με δύο απ' τους παράγοντες που αφορούν στην ερώτηση αυτή. Οι διαφορές εντοπίστηκαν και στις δύο περιπτώσεις ανάμεσα σε δύο ζεύγη χωρών, που φάνηκε ήδη απ' την προηγούμενη κατανομή που κάναμε με τη βοήθεια των μέσων όρων, πως διαφοροποιούνται ως προς τη στάση τους απέναντι στο υπάρχον σύστημα αλλά και την άποψη τους για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία και την Ελλάδα με τη Σουηδία.

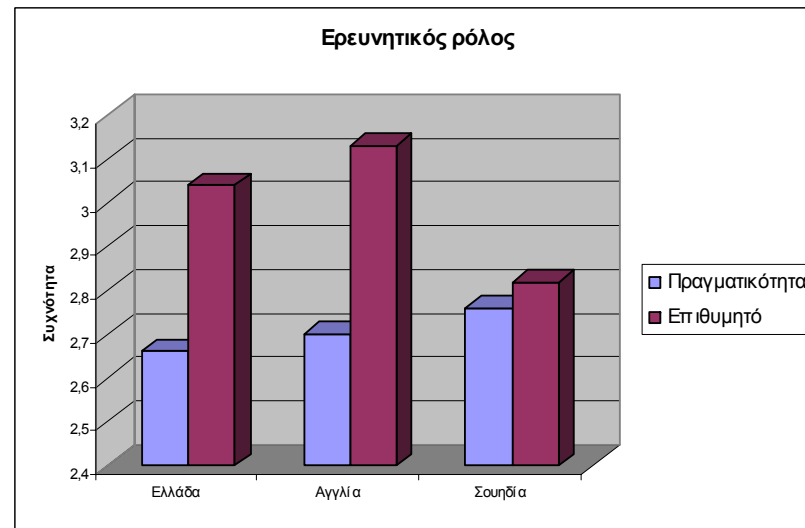
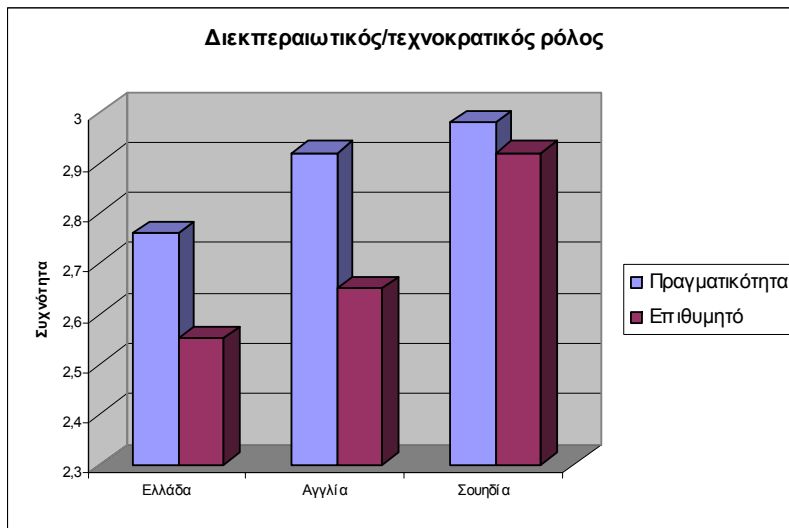
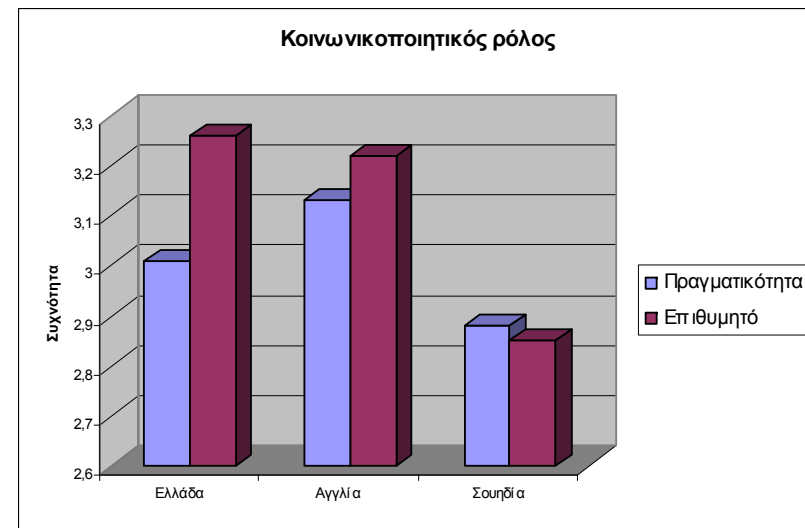
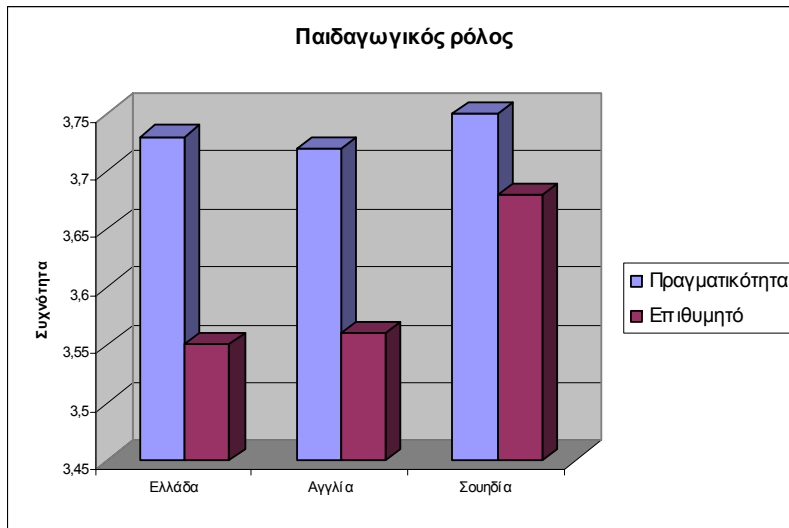
Πίνακας 40 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός ρόλος	Ελλάδα – Αγγλία	,952
	Αγγλία - Σουηδία	,022
	Ελλάδα - Σουηδία	,001
Κοινωνικοποιητικός ρόλος	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000

Στην περίπτωση του πρώτου παράγοντα που αφορά στον τεχνοκρατικό και διεκπεραιωτικό ρόλο καταγράφηκε p-value $p=,022$ και $p=,001$ για το κάθε ένα απ' τα ζευγάρια που προαναφέρθηκαν αντίστοιχα. Σε σχέση με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση παρέμειναν τα ίδια, ενώ το p-value ($p<,000$) και για τις δύο περιπτώσεις ήταν αρκετά χαμηλότερος του 5% που έχει οριστεί ως επίπεδο σημαντικότητας για την έρευνα μας.

Πίνακας 41: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα που αφορά στο ρόλο που θα ήθελαν να διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Ρόλος δασκάλου	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
		1	Παιδαγωγικός	3,55 (1)	,805	3,56 (1)	,760			
2	Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός	2,55 (4)	1,008	2,65 (4)	1,016	2,92 (2)	,821	13,188	2	,001
3	Κοινωνικοποιητικός	3,26 (2)	,964	3,22 (2)	,926	2,85 (3)	,926	25,932	2	,000
4	Ερευνητικός (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας)	3,04 (3)	1,019	3,13 (3)	,911	2,82 (4)	1,117	5,844	2	,054



Γραφήματα 42, 43, 44, 45: Εμφανίζουν συγκριτικά τους ρόλους που διαδραματίζουν στην πραγματικότητα και αυτούς που θα ήθελαν να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί από τις τρεις χώρες.

3.1.1.20 Υποχρεώσεις – ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Μια απ' τις ερωτήσεις που τέθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας μας λίγο πριν την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου, αφορούσε στις υποχρεώσεις και στις ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Με τη βοήθεια της ερώτησης αυτής προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις κυρίαρχες απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και απ' τις τρεις χώρες σε σχέση με τους παράγοντες αυτούς που αποτελούν ευθύνη και υποχρέωση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του παιδαγωγικού του έργου. Η προσέγγιση αυτή επιτεύχθηκε με τη βοήθεια οχτώ δηλώσεων που, επιχειρήθηκε να καλύψουν όλες τις πιθανές πτυχές της εν λόγω ερώτησης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν για άλλη μια φορά τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τους παράγοντες που εκείνοι κρίνουν σημαντικούς και πιθανόν δεν συμπεριλαμβάνονται στους αναφερόμενους. Οι οχτώ παράγοντες που συμπεριλήφθησαν είναι οι εξής:

- Να μεταδώσει γνώσεις
- Να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες
- Να βοηθήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν αξίες και αρχές στη ζωή τους
- Να εξασφαλίσει ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον
- Να μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν
- Να δημιουργεί μέσω της παρουσίας και του ρόλου του πρότυπα στους μαθητές
- Να συνδέει την καθημερινή διαδικασία με την καθημερινή ζωή
- Να βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων / ικανοτήτων

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ερώτηση αυτή ήταν τελείως διαφορετική για την κάθε μια απ' τις τρεις χώρες. Με τη βοήθεια των μέσων όρων που καταγράφηκαν φαίνεται ο βαθμός σημαντικότητας που απέδωσαν σε κάθε έναν απ' τους παραπάνω παράγοντες, πάντοτε σε σχέση με την ερώτηση που εξετάζουμε.

Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες δάσκαλοι έκριναν ως πρώτο και σημαντικότερο παράγοντα την υποχρέωση του να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες ($\mu.o=3,38$), αντίστοιχα οι Άγγλοι έκριναν ότι πρώτο και σημαντικότερο παράγοντα αποτελεί η υποχρέωση του να εξασφαλίσει ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον στα πλαίσια της τάξης ($\mu.o=3,56$), ενώ των Σουηδών για την πρώτη θέση, σε σχέση με την ερώτηση αυτή, εμφανίζεται ως σημαντικότερη η ανάγκη τους να μεταδώσουν γνώσεις στους νέους μαθητές ($\mu.o=3,65$).

Δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας ήταν για τους Έλληνες η ανάγκη να μεταδώσουν γνώσεις στους μαθητές ($\mu.o=3,36$), που αποτέλεσε την πρώτη επιλογή για τους Σουηδούς όπως ειπώθηκε και προηγουμένως. Αντίστοιχα η ανάγκη να προσφέρουν στους μαθητές νέες εμπειρίες ήταν για τους Σουηδούς ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας ($\mu.o=3,39$). Τέλος οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας θεώρησαν ότι πλέον σημαντικό είναι το να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν ($\mu.o=3,53$), παράγοντες που ήταν η τρίτη επιλογή για τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς ($\mu.o=3,26$). Ολοκληρώνοντας, τους πρώτους τρεις σημαντικότερους παράγοντες σε σχέση με τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού, αναφερόμαστε στον τρίτο, από άποψη σημαντικότητας παράγοντα για τους Έλληνες που ήταν το να συνδέουν την καθημερινή διαδικασία με την καθημερινή ζωή ($\mu.o=3,33$), ενώ αντίστοιχα για τους Άγγλους το να βοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων ($\mu.o=3,48$).

Στον αντίποδα, ως λιγότερο σημαντικός παράγοντας για τους Έλληνες και τους Άγγλους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε η υποχρέωση του δασκάλου να δημιουργεί μέσω της παρουσίας του πρότυπα στους μαθητές του ($\mu.o=3,11$ και $3,30$ αντίστοιχα), ενώ τη θέση του λιγότερου σημαντικού παράγοντα για τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς πήρε ο παράγοντας που αναφερόταν στην υποχρέωση για εξασφάλιση του κατάλληλου, ήρεμου ψυχοσυναισθηματικού περιβάλλοντος, προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα ($\mu.o=2,95$). Στον πίνακα Χ που ακολουθεί, μπορεί κανείς να διαπιστώσει με ακρίβεια τόσο τους μέσους όρους που καταγράφηκαν, όσο και τη σειρά προτεραιότητας που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί των τριών χωρών σε κάθε έναν απ' τους υπό εξέταση παράγοντες.

Πέρα όμως από την αναφορά στη σειρά με την οποία κατέταξαν οι εκπαιδευτικοί τις παραπάνω δηλώσεις, ανάλογα με τη σπουδαιότητα που οι ίδιοι απέδωσαν σ' αυτές, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στις δηλώσεις εκείνες που

παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, θα διαπιστώσουμε, άλλη μια φορά με σαφήνεια, τα ζεύγη των χωρών ανάμεσα στα οποία εντοπίζεται η διαφορά. Στον πίνακα 42 που ακολουθεί φαίνονται διαγραμμισμένα τα ζευγάρια που εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 42 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Να μεταδώσει γνώσεις	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Να βοηθήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν αξίες και αρχές στη ζωή τους	Ελλάδα – Αγγλία	,189
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	,134
Να εξασφαλίσει ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον	Ελλάδα – Αγγλία	,014
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Να μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν	Ελλάδα – Αγγλία	,069
	Αγγλία – Σουηδία	,027
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Να δημιουργεί μέσω της παρουσίας και του ρόλου του πρότυπα στους μαθητές	Ελλάδα – Αγγλία	,056
	Αγγλία – Σουηδία	,067
	Ελλάδα – Σουηδία	1,000
Να συνδέει την καθημερινή διαδικασία με την καθημερινή ζωή	Ελλάδα – Αγγλία	,985
	Αγγλία – Σουηδία	,001
	Ελλάδα – Σουηδία	,017
Να βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων / ικανοτήτων	Ελλάδα – Αγγλία	,093
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,031

Πριν αρχίσουμε την παρουσίαση των ζευγών εκείνων που εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ότι θα επιχειρήσουμε ομαδοποίηση των παραγόντων με γνώμονα τα ζεύγη των χωρών, ανάμεσα στις οποίες εντοπίστηκαν οι διαφορές.

Ξεκινώντας, θα αναφερθούμε σε τρεις απ' τους παράγοντες που εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο πρώτος αφορά στην υποχρέωση του

εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας να μεταδώσει γνώσεις, στη συνέχεια στην ευθύνη του να συνδέει την καθημερινή διαδικασία με την καθημερινή ζωή και τέλος στην βοήθεια που πρέπει να παρέχει στους μαθητές του για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Σε σχέση με τους τρεις αυτούς παράγοντες εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούσαν στα ζεύγη Αγγλία - Σουηδία και Σουηδία - Ελλάδα.

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, τη μετάδοση γνώσεων δηλαδή στους μαθητές, οφείλουμε να πούμε ότι οι διαφορές οφείλονται στη μεγάλη απόκλιση των μέσων όρων ανάμεσα στη Σουηδία και τις δύο άλλες χώρες (πίνακας X). Πιο συγκεκριμένα, το p-value, κινήθηκε αρκετά χαμηλότερα του επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=5\%$), που είχαμε ορίσει εξ αρχής, φτάνοντας το $p=,001$ για την περίπτωση του ζεύγους Αγγλίας - Σουηδίας και το $p<,000$ για το ζεύγος Ελλάδα - Σουηδία.

Ανάλογες ήταν και οι διαπιστώσεις σε σχέση με τον επόμενο παράγοντα που αφορά στην καθημερινή ζωή και στη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αυτήν. Εξαιτίας του χαμηλότερου μέσου όρου ($\mu.o=3,08$) που καταγράφηκε απ' την πλευρά των Σουηδών δασκάλων, σε σύγκριση με τις δύο άλλες χώρες και σε αντίθεση με τον προηγούμενο παράγοντα, εντοπίστηκε και σε αυτήν την περίπτωση στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σουηδία, όπου το p-value ήταν $p=,001$, ενώ ανάμεσα στο επόμενο ζεύγος (Ελλάδα - Σουηδία), ήταν υψηλότερος ($p=,017$), πιο χαμηλός ωστόσο απ' το επίπεδο του 5% που έχουμε ορίσει.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στους παράγοντες όπου εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα ζεύγη Αγγλία - Σουηδία και Σουηδία - Ελλάδα, θα αναφερθούμε σε έναν άλλο παράγοντα που σχετίζεται με την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του μικρού μαθητή. Το p-value για το πρώτο ζεύγος ήταν $p<,000$ ενώ για το δεύτερο ήταν $p=,030$. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, οφείλονται και σε αυτήν την περίπτωση στο χαμηλότερο μέσο όρο που κατέγραψαν οι Σουηδοί έναντι των δασκάλων απ' τις δύο άλλες χώρες ($\mu.o=3,03$), δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό ότι συμφωνούν αρκετά, αλλά όχι απόλυτα με τον παράγοντα αυτό.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε δύο άλλους παράγοντες που εμφανίζουν κοινές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στο ζεύγος Αγγλία - Σουηδία. Αναφερόμενοι

στον πρώτο απ' τους παράγοντες αυτούς, στην υποχρέωση δηλαδή του δασκάλου 'να βοηθήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν αξίες και αρχές στη ζωή τους', παρατηρούμε σημαντική διαφορά, όσον αφορά στους μέσους όρους που καταγράφηκαν (πίνακας X), που αγγίζει τα όρια της στατιστικά σημαντικής απόκλισης στην περίπτωση της Αγγλίας σε σύγκριση με την Σουηδία. Το p-value που καταγράφηκε στην περίπτωση αυτή ήταν $p=,001$. Ανάλογη είναι και η εικόνα σε σχέση με το δεύτερο παράγοντα που αφορά στην υποχρέωση του δασκάλου να μαθαίνει τα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Στην περίπτωση αυτή το p-value έφτασε το $p=,027$ και οφείλεται στη μικρότερη αξία, διαβαθμιστικά, που απέδωσαν στον παράγοντα αυτό οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας σε σχέση με τους συναδέλφους τους απ' τις δύο άλλες χώρες.

Ολοκληρώνοντας τις αναφορές στους παράγοντες εκείνους που αποτελούν βασικές υποχρεώσεις και ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού, στα πλαίσια του παιδαγωγικού του έργου, και εμφάνισαν στατιστικά σημαντική απόκλιση, θα αναφερθούμε στο μέλημα του να εξασφαλίσει ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον στην τάξη για να διευκολυνθεί με τον τρόπο αυτό τόσο η μαθησιακή όσο και η κοινωνικοποιητική διαδικασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ότι σε σχέση με τη δήλωση αυτή, εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε όλες τις χώρες. Πιο συγκεκριμένα τα Το p-value ήταν $p=,014$ για το ζεύγος Ελλάδα – Αγγλία, $p<,000$ για το ζεύγος Αγγλία – Σουηδία και $p<,000$ για το ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία. Οι σημαντικές αυτές διαφορές είναι δυνατό να αιτιολογηθούν αναλύοντας τους μέσους όρους που καταγράφηκαν σε σχέση με τον παράγοντα αυτόν για κάθε μια απ' τις τρεις χώρες που εξετάζουμε. Η διαβάθμιση κυμάνθηκε σε επίπεδα που άγγιζαν τη διαφωνία έως και την απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υποχρέωση τους να εξασφαλίζουν ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον στους μικρούς μαθητές τους. Συγκεκριμένα, οι Σουηδοί δάσκαλοι φάνηκε να διαφωνούν περισσότερο με τους άλλους ($\mu.o=2,98$), ενώ ακολούθησαν οι Έλληνες συμφωνώντας σε μεγαλύτερο βαθμό με τη θέση αυτή ($\mu.o=3,31$) και τέλος οι άγγλοι εκπαιδευτικοί που έδειξαν να ταυτίζονται, σχεδόν, με την άποψη αυτή καταγράφοντας το μεγαλύτερο μέσο όρο ($\mu.o=3,56$), απ' τις δύο άλλες χώρες του δείγματος μας, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τον συγκεκριμένο παράγοντα, στο σημαντικότερο, ανάμεσα σε αυτούς που συγκαταλέγονται στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις τους.

Πίνακας 43: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα στην άποψη των εκπαιδευτικών για την αποστολή και τις υποχρεώσεις τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

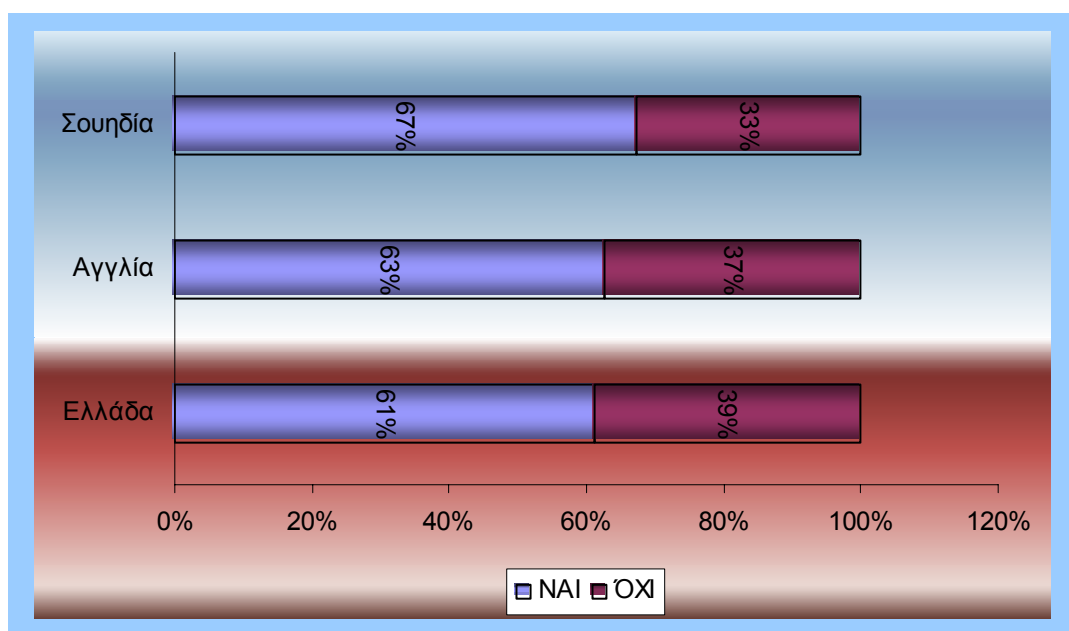
	Ο εκπαιδευτικός οφείλει:	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
1	Να μεταδώσει γνώσεις	3,36 (2)	,788	3,37 (6)	,745	3,65 (1)	,592	19,210	2	,000
2	Να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες	3,38 (1)	,787	3,47 (4)	,817	3,39 (2)	,636	6,515	2	,038
3	Να βοηθήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν αξίες και αρχές στη ζωή τους	3,21 (7)	,949	3,37 (7)	,924	3,02 (7)	,894	19,392	2	,000
4	Να εξασφαλίσει ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον	3,31 (5)	,967	3,56 (1)	,752	2,95 (8)	1,102	38,575	2	,000
5	Να μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν	3,31 (6)	1,097	3,53 (2)	,899	3,26 (3)	1,039	9,710	2	,008
6	Να δημιουργεί μέσω της παρουσίας και του ρόλου του πρότυπα στους μαθητές	3,11 (8)	,869	3,30 (8)	,871	3,09 (4)	,925	9,679	2	,008
7	Να συνδέει την καθημερινή διαδικασία με την καθημερινή ζωή	3,33 (3)	,920	3,41 (5)	,855	3,08 (5)	,949	16,787	2	,000
8	Να βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων / ικανοτήτων	3,28 (4)	,972	3,48 (3)	,887	3,03 (6)	1,082	23,229	2	,000

3.1.1.21 Συμβολή – παρέμβαση εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές

Ως συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης που εξετάζε τη δεδομένη κατάσταση σε σχέση με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει και να επηρεάσει τις εξελίξεις, έρχεται η ερώτηση που εξετάζουμε τώρα, διερευνώντας τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το αν μπορούν, εφόσον τους δοθεί η δυνατότητα, να συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές που χρειάζεται μια κοινωνία.

Η απάντηση που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ήταν σύμφωνη ως προς τη δυνατότητα αυτή των εκπαιδευτικών λειτουργών της πρωτοβάθμιας. Σε σχέση με την ερώτηση αυτή δε καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις χώρες που εξετάζουμε, μια και ο δείκτης p-value ήταν 0,755, σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα από το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας του 5%.

Στο γράφημα 46 που ακολουθεί μπορούμε να διαπιστώσουμε με παραστατικό τρόπο τις θετικές και αρνητικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην άποψη τους για τη δυνατότητα παρέμβασης που αυτοί πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα.



Γράφημα 46: Ποσοστά απαντήσεων ανά χώρα, σε σχέση με τη δυνατότητα παρέμβασης και επιρροής του εκπαιδευτικού

Pearson

χ^2	df	p-value
0,562	2	,755

3.1.1.22 Απόψεις για το σύγχρονο σχολείο

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της παράθεσης και ανάλυσης των ερωτήσεων που συγκαταλέχθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας μας, ζητήθηκε απ' τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμπληρώσουν τη φόρμα του ερωτηματολογίου να καταθέσουν τις απόψεις τους για τον κατάλληλο τύπο του σύγχρονου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα η ερώτηση που τέθηκε είχε την εξής μορφή: «Στις μέρες μας, ανάμεσα σε άλλα, γίνονται συζητήσεις και γύρω απ' τον κατάλληλο τύπο σχολείου. Πιστεύεται ότι το σύγχρονο σχολείο πρέπει να' ναι:

- Δασκαλοκεντρικό
- Παιδοκεντρικό
- Ούτε το ένα ούτε το άλλο

Για άλλη μια φορά, όπως άλλωστε και σε όλες όσες προηγήθηκαν, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη δική τους διάθεση και να τη διαβαθμίσουν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' την ανάλυση των μέσων όρων που καταγράφηκαν ανά χώρα, οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες συμφώνησαν στην άποψη ότι κατά κύριο λόγο το σύγχρονο σχολείο οφείλει να' ναι παιδοκεντρικό. Σε σχέση με τον παράγοντα αυτό οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να ταυτίζονται αποδίδοντας, με τη διαβάθμιση τους, υψηλούς μέσους όρους, που άγγιξαν τα επίπεδα της απόλυτης συμφωνίας.

Ωστόσο, παρόλο που σε σχέση με την πρώτη θέση οι απόψεις ταυτίστηκαν, απόλυτα σε σχέση με τη δεύτερη και τρίτη θέση υπήρξε μια μικρή διαβαθμιστική

διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και απ' τις τρεις χώρες συμφώνησαν ως προς τη διαφωνία τους ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να' ναι είτε δασκαλοκεντρικό είτε να μην έχει καμία απ' τις παραπάνω μορφές, αλλά δεν ταυτίστηκαν ως προς το βαθμό της διαφωνίας τους αυτής. Έλληνες και Άγγλοι, διαφώνησαν αρκετά (μέσοι όροι 2,60 και 2,53 αντίστοιχα), ως προς την έλλειψη ταυτότητας του συστήματος (ούτε το ένα ούτε το άλλο), κατατάσσοντας τον παράγοντα αυτό στη δεύτερη θέση των επιλογών τους, ενώ οι Σουηδοί διαφώνησαν σχεδόν απόλυτα κατατάσσοντας τη δήλωση αυτή στην τρίτη θέση ($\mu.o=2,25$). Μικρότερο μέσο όρο απ' τους τρεις παράγοντες κατέλαβα για την Ελλάδα και την Αγγλία η επιλογή του δασκαλοκεντρικού συστήματος (μέσοι όροι 2,38 και 2,35 αντίστοιχα), που κατέλαβε την τελευταία θέση, ενώ αντίστοιχα για τους Σουηδούς φάνηκε ότι είναι προτιμητέα σε σχέση με την απρόσωπη δομή του σχολείου ($\mu.o=3,19$), αγγίζοντας τα επίπεδα της συμφωνίας με το σύστημα αυτό και καταλαμβάνοντας τη δεύτερη θέση των προτιμήσεων.

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τα ζεύγη των χωρών ανάμεσα στα οποία εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 44 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Δασκαλοκεντρικό	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Παιδοκεντρικό	Ελλάδα – Αγγλία	,065
	Αγγλία – Σουηδία	1,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,283
Ούτε το ένα ούτε το άλλο	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,104
	Ελλάδα – Σουηδία	,014

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, διαφορές σημαντικές από στατιστική άποψη, δεν εμφανίστηκαν σε σχέση με τον παράγοντα που αφορά στο παιδοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης. Αντίθετα, σημαντικές είναι οι διαφορές που εμφανίστηκαν σε σχέση με τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Οι διαφορές αυτές εντοπίστηκαν ανάμεσα στη Σουηδία και τις δύο άλλες χώρες. Ελλάδα και Αγγλία, φάνηκαν να είναι περισσότερο σύμφωνες σε σχέση με τον παράγοντα αυτό. Συγκεκριμένα, το p-value που αφορά στα ζεύγη Αγγλία – Σουηδία και Ελλάδα – Σουηδία κινήθηκε αρκετά χαμηλότερα του επιπέδου ασφαλείας ($\alpha=5\%$), που έχουμε θέσει στην έρευνα μας. Ο δείκτης αυτός ήταν και στις δύο περιπτώσεις $p<,000$ δημιουργώντας σημαντική διαφορά.

Πίνακας 45: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα που αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών για το σημερινό σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Τύπος σχολείου	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
1	Δασκαλοκεντρικό	2,38 (3)	1,210	2,35 (3)	1,058	3,19 (2)	,972	59,996	2	,000
2	Παιδοκεντρικό	3,11 (1)	,874	3,30 (1)	,871	3,26 (1)	,718	7,350	2	,025
3	Ούτε το ένα ούτε το άλλο	2,60 (2)	1,109	2,53 (2)	1,158	2,25 (3)	,892	7,746	2	,021

3.1.1.23 Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της ανάλυσης των ερωτημάτων που συμπεριλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας μας, ζητήθηκε απ' τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν στην έρευνα μας να διαβαθμίσουν τους σημαντικότερους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του επαγγέλματος τους. Οι δηλώσεις που συμπεριλήφθησαν στην ερώτηση αυτή, κάλυψαν σύμφωνα με τα όσα προέκυψαν απ' τα στάδια της προ έρευνας τους παράγοντες εκείνους που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν το εν λόγω ερώτημα. Ωστόσο, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, όπως έγινε άλλωστε σε όλες τις ερωτήσεις που προηγήθηκαν, η δυνατότητα να συμπληρώσουν κάποιον άλλο πιθανό παράγοντα και να τον διαβαθμίσουν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εννέα παράγοντες που υπήρχαν διατυπωμένοι στο ερωτηματολόγιο:

- Οι προπτυχιακές σπουδές
- Οι μεταπτυχιακές σπουδές
- Η επιμόρφωση
- Η εξειδίκευση του δασκάλου
- Το Αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία
- Η οικονομική αναβάθμιση
- Οι περισσότερες ευκαιρίες του δασκάλου για γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα
- Τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας / πρωτοβουλίας
- Η προσωπική ενασχόληση / αναζήτηση του ίδιου του δασκάλου

Οι παραπάνω παράγοντες διαβαθμίστηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς κάθε μιας απ' τις τρεις χώρες που εξετάζουμε και τοποθετήθηκαν σε μια αύξουσα σειρά σημαντικότητας, από εμάς, με τη βοήθεια των μέσων όρων. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τους τρεις σημαντικότερους απ' τους εννέα αυτούς παράγοντες ξεχωριστά για κάθε μια χώρα, καθώς επίσης και τον λιγότερο σημαντικό, επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να καταγράψουμε τις απόψεις και τις στάσεις που επικρατούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των τριών χωρών σε σχέση με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου αυτό να αναβαθμιστεί ουσιαστικά και να καταστεί περισσότερο αποδοτικό. Στον πίνακα Χ που ακολουθεί μπορεί κανείς να διαπιστώσει τη θέση που κατέχει ο κάθε ένας απ' τους εννέα αυτούς παράγοντες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απ' τις τρεις χώρες.

Πιο συγκεκριμένα, για άλλη μια φορά στην ερώτηση αυτή, οι Έλληνες και οι Άγγλοι δάσκαλοι ταυτίζονται ως προς τη σημαντικότερη για αυτούς δήλωση σε σχέση με τους παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση είναι για αυτούς ο πρώτος και σημαντικότερος παράγοντας, με τον οποίο όμως δε συμφωνούν οι Σουηδοί συνάδελφοι τους, αναδεικνύοντας σε σπουδαιότερο παράγοντα την ποιότητα των προπτυχιακών σπουδών. Τον ίδιο αυτό παράγοντα που αφορά στις προπτυχιακές σπουδές τοποθετούν οι Έλληνες δάσκαλοι στη δεύτερη θέση, ενώ οι Άγγλοι αντίστοιχα τον ορίζουν ως έβδομο σημαντικότερο παράγοντα. Στη δεύτερη θέση οι Άγγλοι εμφανίζουν τα μεγάλα ποσοστά αυτενέργειας και πρωτοβουλίας, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό μια πιθανή εσωτερική πίεση που ελλοχεύει στο αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης, ενώ αντίστοιχα στην ίδια θέση οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί τοποθετούν τις μεταπτυχιακές σπουδές. Με τον τρόπο αυτό οι δάσκαλοι απ' τη Σουηδία που συμμετείχαν στην έρευνα μας, δείχνουν ότι βαθιά πίστη τους είναι ότι με την αναβάθμιση των σπουδών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο είναι δυνατό να επιτευχθεί σημαντική αναβάθμιση του υπάρχοντος επιπέδου σπουδών και κατά συνέπεια του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Στις προτάσεις για ποιοτική αναβάθμιση οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί προσθέτουν, στην τρίτη θέση, την ανάγκη οικονομικής αναβάθμισης των μισθών όσων εργάζονται για την εκπαίδευση και κυρίως των εκπαιδευτικών λειτουργών της. Αντίστοιχα στην τρίτη θέση οι Άγγλοι δάσκαλοι τοποθετούν τις μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ στην ίδια θέση οι Έλληνες προτείνουν κάτι τελείως διαφορετικό. Πιστεύουν, συγκεκριμένα, ότι

η προσωπική ενασχόληση και αναζήτηση του δασκάλου είναι αυτή που μπορεί, σε σημαντικό βαθμό, να προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα ως προς την ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τον παράγοντα αυτό τοποθετούν οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί στην προ τελευταία θέση από άποψη σημαντικότητας.

Στον αντίποδα των πολύ σημαντικών παραγόντων, έχει αξία να παρατηρήσουμε και τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα, για την κάθε μια απ' τις τρεις χώρες. Σύμφωνα πάντοτε με τους μέσους όρους που καταγράφηκαν λιγότερο σημαντικός παράγοντας για τους Έλληνες και τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς είναι η εξειδίκευση του δασκάλου, ενώ για τους Άγγλους συναδέλφους τους το Αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία. Οι μέσοι όροι, καθώς και η θέση που κατέλαβε κάθε ένας απ' τους εννιά παράγοντες ξεχωριστά αναφέρονται στον πίνακα 47 που ακολουθεί.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τους παράγοντες εκείνους στους οποίους παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και να επισημάνουμε τα ζεύγη των χωρών ανάμεσα στα οποία εντοπίστηκε η διαφορά αυτή. Η προσέγγιση των ζευγών θα γίνει με τη βοήθεια του test πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, ενώ για περισσότερη ευκολία στην παρατήρηση τα ζεύγη που εμφανίζουν σημαντική διαφορά θα επισημανθούν με διαφορετικό χρώμα.

Πίνακας 46 - Πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni)

Παράγοντας	Ζεύγη σύγκρισης	p
Οι προπτυχιακές σπουδές	Ελλάδα – Αγγλία	,423
	Αγγλία - Σουηδία	,003
	Ελλάδα - Σουηδία	,136
Η επιμόρφωση	Ελλάδα – Αγγλία	,026
	Αγγλία – Σουηδία	,000
	Ελλάδα – Σουηδία	,000
Τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας / πρωτοβουλίας	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,008
	Ελλάδα – Σουηδία	,073
Η προσωπική ενασχόληση / αναζήτηση του ίδιου του δασκάλου	Ελλάδα – Αγγλία	1,000
	Αγγλία – Σουηδία	,039
	Ελλάδα – Σουηδία	,013

Σύμφωνα πάντοτε με το ίδιο test, το ζεύγος Αγγλία και Σουηδία εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με δύο απ' τους εννέα παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τις προπτυχιακές σπουδές όπου το p-value που καταγράφηκε ήταν $p=,003$ και σε σχέση με τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργεια και πρωτοβουλίας όπου ήταν $p=,008$, αρκετά χαμηλότερος και στις δύο περιπτώσεις του επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=5\%$), που έχουμε θέσει για την έρευνα μας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας άλλος παράγοντας όπου εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση, αυτή τη φορά όμως ανάμεσα και στις τρεις χώρες όπου διεξήχθη η έρευνα μας. Ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αγγλία το p-value, κινήθηκε στο ,026, ενώ σε σχέση με τα άλλα δύο ζεύγη, τη Σουηδία δηλαδή σε σχέση τόσο με την Αγγλία όσο και με την Ελλάδα, ήταν $p<,000$. Οι σημαντικές αυτές διαφορές οφείλονται στη μεγάλη διαφορά σημαντικότητας που απέδωσαν με τη διαβάθμιση τους οι εκπαιδευτικοί στον παράγοντα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τόσο οι Έλληνες όσο και οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, αναγνώρισαν στον παράγοντα αυτό πρωταρχική σημασία για την ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος τους, ενώ οι Σουηδοί δάσκαλοι τον κατέταξαν έκτο μεταξύ των άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Τελευταίος παράγοντας, σε σχέση πάντοτε με την ερώτηση αυτή, που εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν η προσωπική ενασχόληση και αναζήτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αποτελέσει βασικό φορέα της επιζητούμενης αναβάθμισης. Σε σχέση με τον παράγοντα αυτό εμφανίστηκε και πάλι διαφωνία, μια και τόσο οι Έλληνες όσο και οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί τον κατέταξαν στην Τρίτη και Πέμπτη θέση αντίστοιχα, ενώ οι Σουηδοί μόλις στην όγδοη, υποδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την άποψη τους για μικρή δυνατότητα συμμετοχής του εκπαιδευτικού στις εξελίξεις που αφορούν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Το p-value που καταγράφηκε για την δήλωση αυτή άγγιξε το $p=,039$ για το ζεύγος Αγγλία – Σουηδία και το $p=,013$ για το ζεύγος Ελλάδα – Σουηδία, αρκετά χαμηλότερο, ειδικά στη δεύτερη περίπτωση απ' το επίπεδο σημαντικότητας του 5% που έχουμε θέσει στην έρευνα μας.

Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα που αφορά στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Παράγοντες	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
1	Οι προπτυχιακές σπουδές	3,28 (2)*	,939	3,15 (7)	,933	3,47 (1)	,783	12,259	2	,002
2	Οι μεταπτυχιακές σπουδές	3,20 (5)	,880	3,22 (3)	,874	3,40 (2)	,600	2,876	2	,237
3	Η επιμόρφωση	3,34 (1)	,857	3,54 (1)	,694	3,01 (6)	,901	39,011	2	,000
4	Η εξειδίκευση του δασκάλου	2,99 (9)	1,021	3,14 (8)	,835	2,86 (9)	1,056	4,984	2	,083
5	Το Αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία	3,03 (8)	,967	3,13 (9)	,820	3,04 (4)	,879	,925	2	,630
6	Η οικονομική αναβάθμιση	3,14 (6)	,941	3,22 (4)	,846	3,08 (3)	,878	2,804	2	,246
7	Οι περισσότερες ευκαιρίες του δασκάλου για γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα	3,06 (7)	,890	3,18 (6)	,815	3,01 (7)	,885	4,005	2	,135
8	Τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας / πρωτοβουλίας	3,21 (4)	,874	3,29 (2)	,801	3,02 (5)	,889	9,989	2	,007
9	Η προσωπική ενασχόληση του ίδιου του δασκάλου	3,23 (3)	,992	3,20 (5)	,984	2,96 (8)	,939	14,589	2	,001

3.1.1.24 Βαθμός ευχαρίστησης απ' το επάγγελμα

Ολοκληρώνοντας το ερωτηματολόγιο της έρευνας μας, δε θα μπορούσε να λείπει απ' αυτό μια ερώτηση που θα διερευνούσε το γενικό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απ' το επάγγελμα τους.

Ερμηνεύοντας τους πίνακες που προέκυψαν, μπορεί κανείς εύκολα να καταλάβει τα υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις χώρες του δείγματος μας. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να πούμε, όπως φαίνεται και στον πίνακα 48 που ακολουθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δήλωσαν αρκετά ευχαριστημένοι απ' τις γενικότερες συνθήκες, τις απολαβές, οικονομικές και μη, τη συναισθηματική πλήρωση, αλλά και τις ειδικότερες συνθήκες που επικρατούν και καθορίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Οι μέσοι όροι και των τριών χωρών κινήθηκαν σε υψηλά ποσοστά, γύρω από το 3,14 ενώ δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, μια και το p-value ($p=,381$), βρέθηκε αρκετά υψηλότερα του προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας που έχουμε θέσει για την έρευνα μας ($\alpha=5\%$), δείχνοντας με τον τρόπο αυτό μια γενικότερη συμφωνία, τουλάχιστον ως προς τη βασική στάση των εκπαιδευτικών λειτουργών απέναντι στο επάγγελμα τους.

Πίνακας 48: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά χώρα, για καθένα παράγοντα που αφορά στο βαθμό ευχαρίστησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Παράγοντας	ΕΛΛΑΔΑ		ΑΓΓΛΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	χ^2	df	p
Βαθμός ευχαρίστησης απ' το επάγγελμα	3,10	,727	3,17	,662	3,16	,876	1,928	2	,381

Με την ερώτηση αυτή ολοκληρώθηκε η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, όπως αυτά προέκυψαν ύστερα από στατιστική επεξεργασία, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 13.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα αυτά προκειμένου να διαμορφώσουμε μια πιο συγκεκριμένη εικόνα για τον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, σε σχέση με το επάγγελμά τους, σε κάθε μια απ' τις τρεις χώρες που εξετάζουμε.

3 Γενική Συγκριτική Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Επιχειρώντας να εξάγουμε κάποια γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν τόσο με τη βοήθεια των βασικών συνεντεύξεων, όσο και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τον παιδαγωγικό τους ρόλο μέσα από τη συνεχή και πολυδιάστατη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους, αντιλαμβανόμενοι ότι σημαντικότερο συστατικό της αντίληψης τους για το ρόλο που οι ίδιοι επιτελούν, αποτελεί η προσωπική τους παιδαγωγική φιλοσοφία.

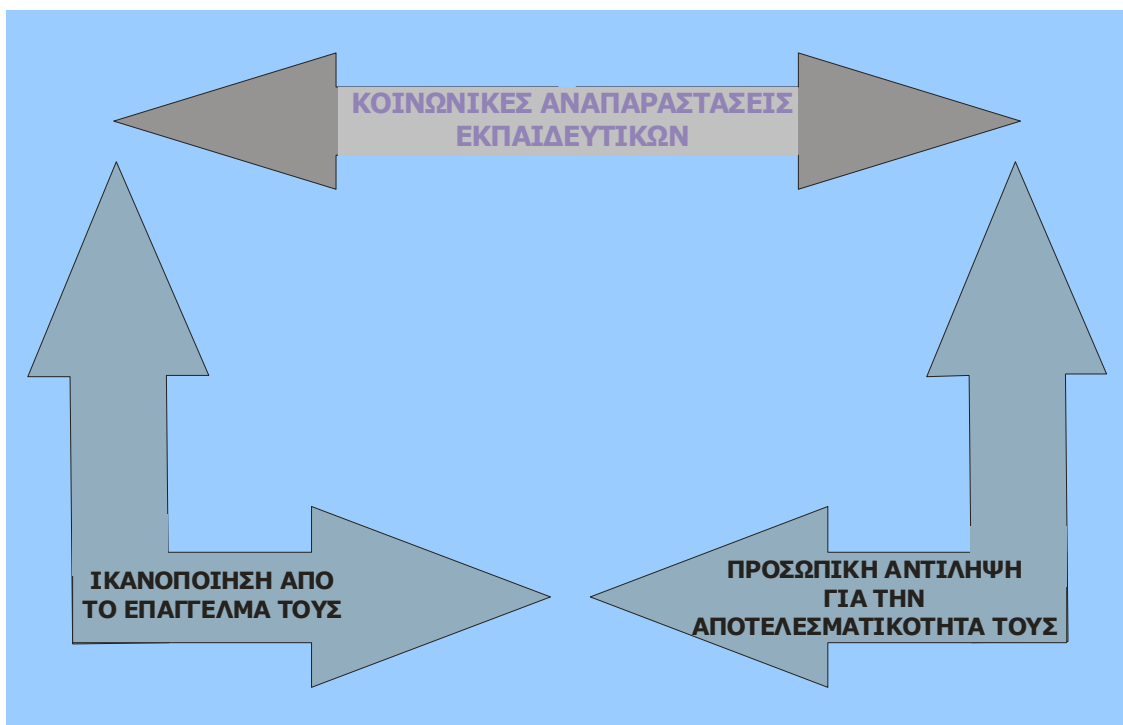
Η ταυτότητα του ρόλου τους, συχνά περιλαμβάνει διάφορες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα τους, οι οποίες, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, έχουν ήδη διαμορφωθεί πολλά χρόνια πριν την επιλογή του επαγγέλματος, ήδη απ' τα μαθητικά τους χρόνια³⁸².

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν σε σχέση με τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα τους, είναι δυνατόν να συνοψιστούν σε δύο βασικούς θεματικούς άξονες:

- α) Στην ικανοποίηση τους από το επάγγελμα τους και
- β) Στην αντίληψη που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, οι δύο αυτοί παράγοντες συνόμισαν τις απόψεις τους σε σχέση με το πώς οι ίδιοι νιώθουν για τους εαυτούς τους, αλλά και τη στάση των άλλων κοινωνικών ομάδων απέναντι τους.

³⁸² V. Richardson, 1996, pp. 105-106



Παρουσιάζοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν απ' την πρώτη ομάδα μεταβλητών που αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας απ' το επάγγελμά τους κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε δύο επιμέρους κατηγορίες ερωτήσεων:

- στις ερωτήσεις που έχουν ως σκοπό να μετρήσουν το βαθμό ικανοποίησης³⁸³
- στις ερωτήσεις αυτές που έχουν ως σκοπό να εντοπίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση ικανοποίησης από το επάγγελμα, και

Ξεκινώντας την αναφορά μας σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη διάκριση της L. Evans, μεταξύ των ικανοποιητικών καταστάσεων και εκείνων που προκαλούν ικανοποίηση.

³⁸³ κρίνουμε σκόπιμη τη μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης, μια και επηρεάζει σημαντικά τη στάση, την αυτοαντίληψη και το αυτοσυναίσθημα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις.

Ικανοποιητικές θεωρούνται οι καταστάσεις αυτές με τις οποίες ένα άτομο είναι ικανοποιημένο, για παράδειγμα οι αποδοχές. Από την άλλη ως καταστάσεις που προκαλούν ικανοποίηση, χαρακτηρίζονται οι καταστάσεις αυτές που επιτυγχάνονται με την προσωπική συμμετοχή, σε κάποιο βαθμό, των ιδίων των υποκειμένων. Τέτοιοι είναι η αποδοχή από τις κοινωνικές ομάδες που περιβάλλουν και σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό κ.ά.³⁸⁴.

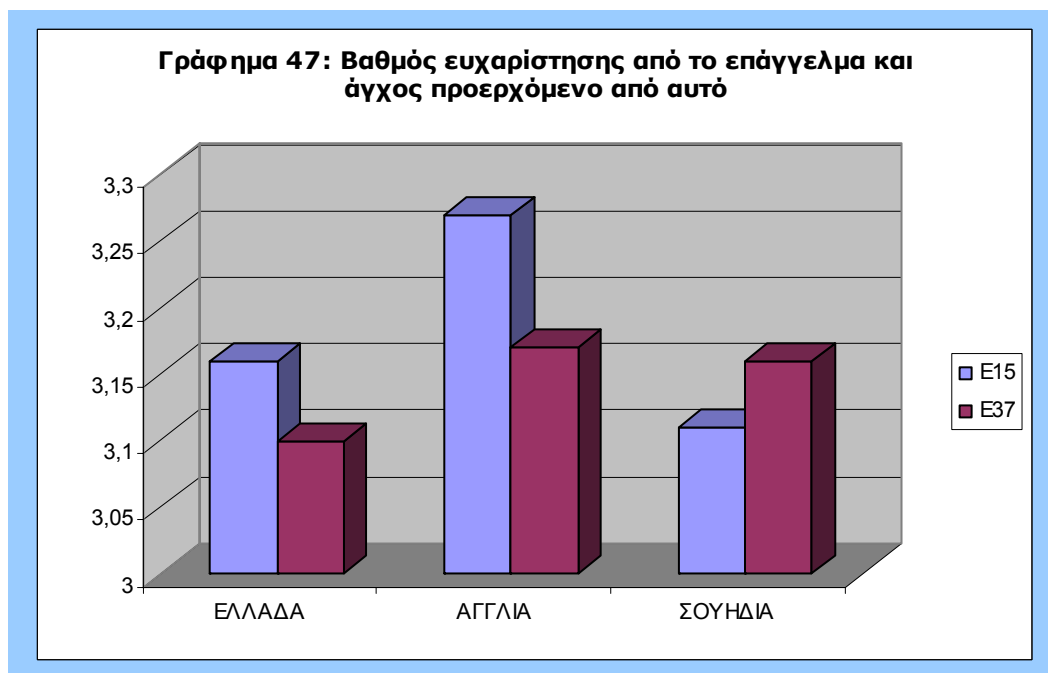
Στην πρώτη αυτή ομάδα συμπεριλήφθησαν επτά ερωτήσεις σχετικές με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας απ' το επάγγελμα τους. Τέτοιες ήταν, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο, οι παρακάτω:

- Η δημιουργία άγχους εξαιτίας της εργασίας τους,
- Η επιρροή του εκπαιδευτικού έργου από εξωτερικούς παράγοντες,
- Η αναφορά στα σημαντικότερα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του,
- Η αμοιβή των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το έργο που προσφέρουν,
- Η ύπαρξη παραγόντων που πιέζουν τον εκπαιδευτικό να κάνει πράγματα με τα οποία δεν είναι σύμφωνος,
- Η αναφορά τους στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από τη σχολική τάξη και τέλος,
- Ο γενικότερος βαθμός ικανοποίησης από το επάγγελμα τους

Όπως διαφαίνεται στο γράφημα 47 που ακολουθεί (ερώτηση E37), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δηλώνουν σε γενικές γραμμές αρκετά ευχαριστημένοι απ' το επάγγελμα τους παρόλο που μαρτυρούν την ύπαρξη άγχους προερχόμενου απ' την εργασία τους σε αρκετά σημαντικό βαθμό (ερώτηση E15).

Σε όλες τις περιπτώσεις των τριών χωρών που εξετάζουμε το άγχος που προκαλούσε η εργασία ήταν σημαντικά μεγαλύτερο από την αντίστοιχη ευχαρίστηση. Αντίθετη με την τάση αυτή ήταν η περίπτωση της Σουηδίας όπου καταγράφηκε μεγαλύτερος βαθμός ευχαρίστησης και αντίστοιχα μικρότερο άγχος.

³⁸⁴ Η L. Evans, 1998, p. 12, διακρίνει τους παράγοντες αυτούς σε job comfort (παράγοντες άνεσης) και job fulfillment (παράγοντες ολοκλήρωσης). Την ίδια διάκριση πραγματοποιούν, με διαφορετικές ονομασίες και άλλοι ερευνητές. Συγκεκριμένα, ο Ε. Δημητρόπουλος, 1998, σελ. 26, αναφέρεται σε «εσωγενείς» και «εξωγενείς» παράγοντες ικανοποίησης.



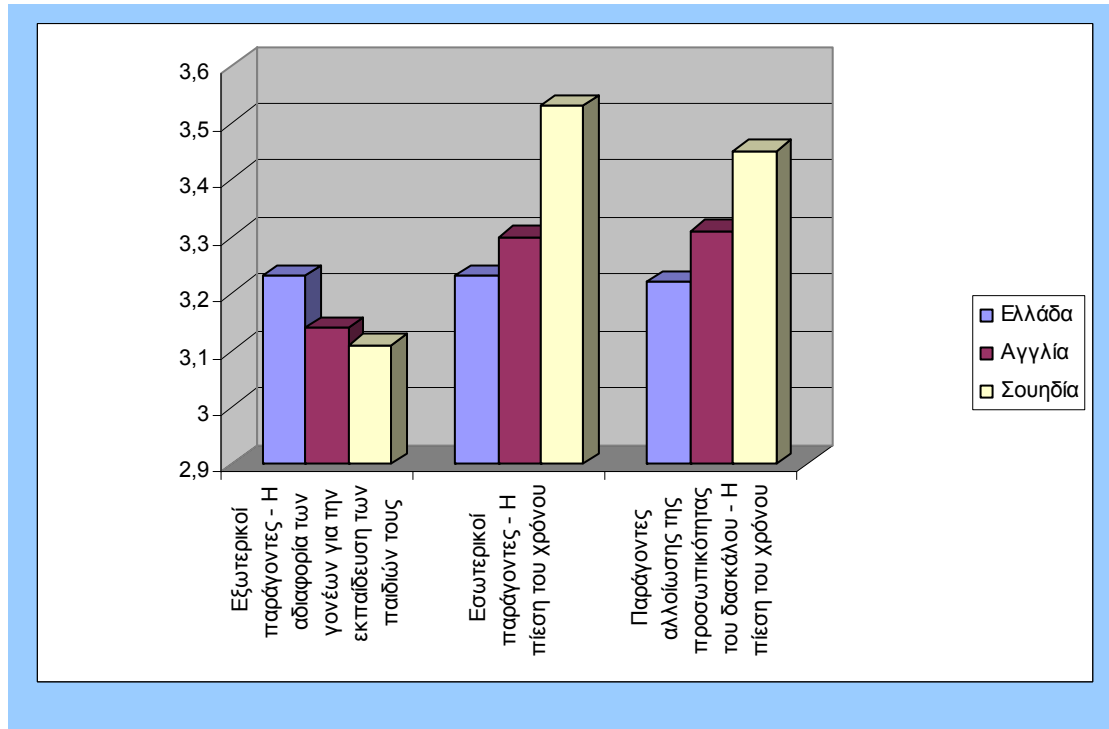
Αναφερόμενοι στους σημαντικότερους παράγοντες δημιουργίας άγχους, όπως διαφαίνεται και στο γράφημα 48 που ακολουθεί, θα συμπεριλάβουμε τους σημαντικότερους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες αλλά και τους παράγοντες εκείνους που πιέζουν πιθανόν τον εκπαιδευτικό να κάνει πράγματα με τα οποία δεν είναι σύμφωνος.

Ο σημαντικότερος απ' τους ενδοσχολικούς παράγοντες με τον οποίο συμφώνησαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και απ' τις τρεις χώρες αφορά στην πίεση του χρόνου που ασκείται και περιορίζει την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία και τον αυθορμητισμό του δασκάλου, προκαλώντας του παράλληλα σημαντικό άγχος³⁸⁵.

Απόλυτη ταύτιση εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας και ως προς την ιεράρχηση του σημαντικότερου εξωτερικού παράγοντα που επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους έργο και δημιουργεί αγχογόνες καταστάσεις. Σύμφωνα με τις απόψεις των ιδίων αρκετά σημαντικός παράγοντας, ο σημαντικότερος των εξωτερικών παραγόντων, είναι η αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέλος, στην ερώτηση που αφορά «στους παράγοντες εκείνους που πιέζουν τον εκπαιδευτικό (στα πλαίσια των επαγγελματικών του υποχρεώσεων), να

³⁸⁵ Matt Jarvis , Teacher stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research directions, Stress News, January 2002, Vol.14, No.1

κάνει πράγματα τα οποία δε θα ήθελε και συχνά δεν τον βρίσκουν απόλυτα σύμφωνο, αναφέρθηκε για άλλη μια φορά, ως σημαντικότερος παράγοντας και για τις τρεις χώρες του δείγματος μας, η πίεση που προέρχεται απ' την έλλειψη του χρόνου.



Γράφημα 49: Εμφανίζονται συγκριτικά ανά χώρα, οι παράγοντες δημιουργίας αρνητικής ψυχολογίας στους εκπαιδευτικούς.

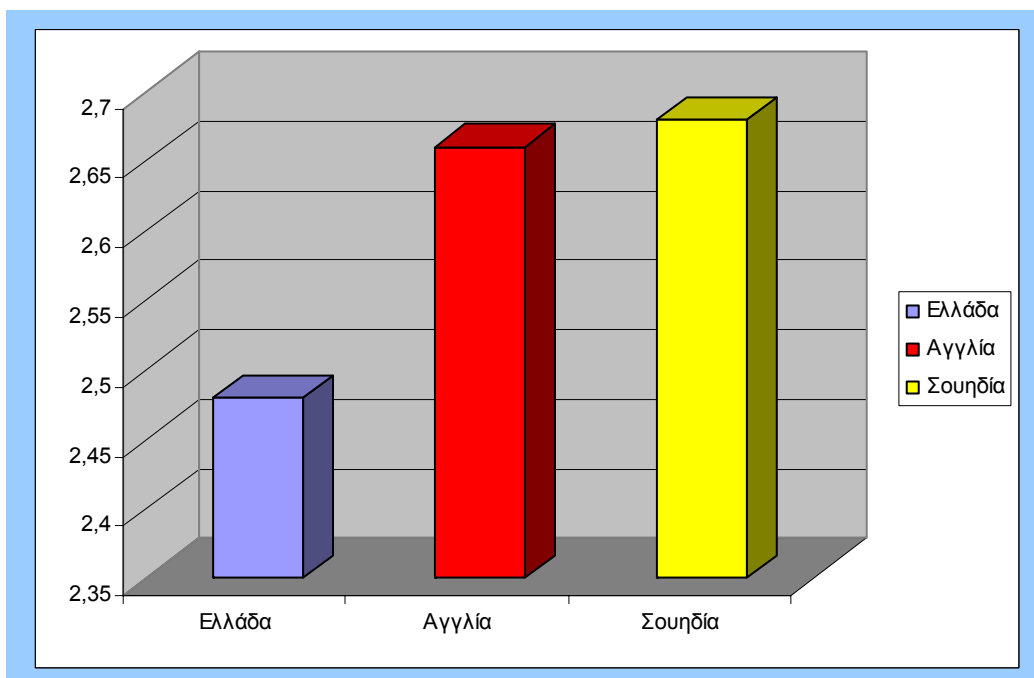
Παρατηρούμε στο σημείο αυτό την ανάδειξη ενός πολύ σημαντικού παράγοντα που καθορίζει τη στάση, την ψυχολογία και ίσως και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμά τους, που δεν είναι άλλος από την έλλειψη ικανοποιητικού χρόνου προκειμένου ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας να ανταποκριθεί στις αυξημένες υποχρεώσεις και τις ιδιαιτερότητες του ρόλου του³⁸⁶.

³⁸⁶ Friedman IA, Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology* 56, 2000, pp. 595-606.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα σε σχέση με τον παράγοντα αυτό μοιάζει να εμφανίζεται ανάμεσα στους Σουηδούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, ενώ ακολουθούν οι Άγγλοι και τέλος οι Έλληνες.

Αντίθετα, σε σχέση με την αδιαφορία των γονέων, τα ελληνικά ποσοστά είναι τα υψηλότερα, ανάγοντας τον παράγοντα αυτό σε σημαντικό ζήτημα που απασχολεί την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη αυτή καλής και αγωγικής συνεργασίας, συχνά οδηγεί τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε αδιέξοδα με αποτέλεσμα την δημιουργία καταστάσεων άγχους, λόγω της μοναξιάς που νιώθει ο εκπαιδευτικός απέναντι στα προβλήματα που χρονίζουν και αναζητούν μια συνεργατική λύση.

Το αρνητικό κλίμα που προκαλούν οι παράγοντες άγχους που αναφέρθηκαν προηγουμένως, έρχονται να συμπληρώσουν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης τους από το μισθό που λαμβάνουν, ανάλογα πάντοτε με το προσφερόμενο έργο³⁸⁷. Κοινή είναι η στάση για άλλη μια φορά, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας αμείβονται λίγο σε σχέση με τα όσα προσφέρουν. Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει στο γράφημα 50 που ακολουθεί, οι απόψεις όλων συγκλίνουν στη θέση ότι οι μισθοί δεν ανταποκρίνονται στο προσφερόμενο έργο.

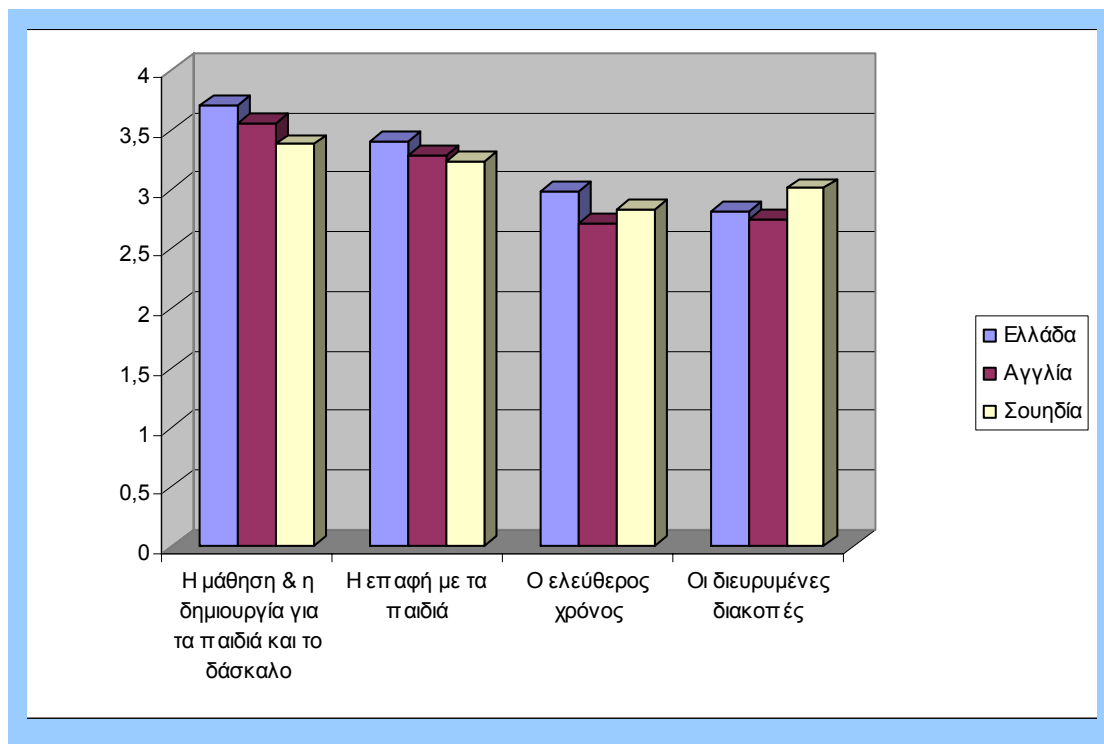


Γράφημα 50: Εμφανίζεται ανά χώρα, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το προσφερόμενο έργο.

³⁸⁷ Admiraal WF., Korthagen FAJ. & Wubbels T., Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology* 70, 2000, pp. 33-52

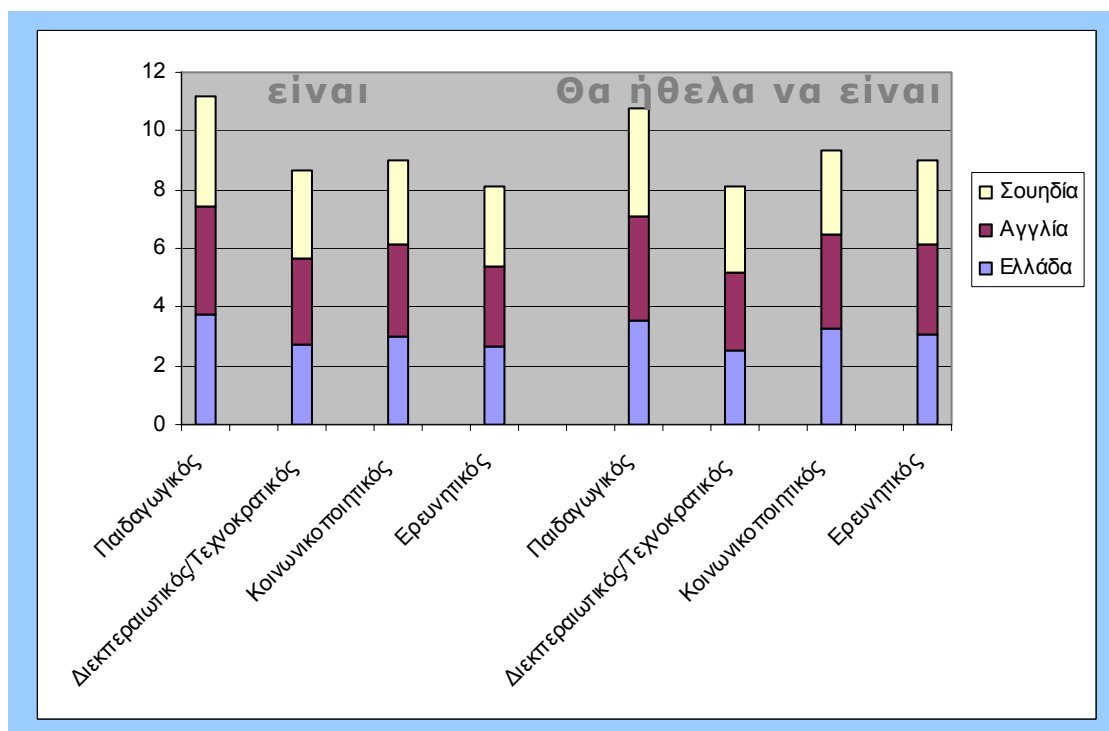
Ωστόσο, στον αντίποδα των αρνητικών στοιχείων που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης και επηρεάζουν τη στάση και το αυτοσυναίσθημα του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού, βρίσκουμε ορισμένα πολύ σημαντικά στοιχεία / οφέλη που σύμφωνα, πάντοτε, με τις απόψεις όσων συμμετείχαν στην έρευνα μας και από τις τρεις χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα – Αγγλία – Σουηδία).

Απόλυτη ήταν η ταύτιση των εκπαιδευτικών και απ' τις τρεις αυτές χώρες ως προς την άποψη ότι το σημαντικότερο όφελος σχετίζεται με τη δυνατότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος να προσφέρει μαθησιακές και δημιουργικές δυνατότητες όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στο δάσκαλο, επίσης σημαντικό είναι το όφελος που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός απ' την προσωπική του επαφή με τα παιδιά, αλλά και από τον αρκετό ελεύθερο χρόνο που φαίνεται να έχει και τις διευρυμένες διακοπές που του παρέχει το επάγγελμα αυτό. Στο γράφημα 51 που ακολουθεί μπορεί κανείς να διακρίνει τη σπουδαιότητα που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί κάθε μιας απ' τις τρεις χώρες του δείγματος μας στους παράγοντες αυτούς.



Γράφημα 51: Εμφανίζονται συγκριτικά ανά χώρα, τα προερχόμενα από την εργασία οφέλη όπως τα ταξινομήσαν οι εκπαιδευτικοί από τις τρεις χώρες.

Τέλος, ολοκληρώνοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπική τους ικανοποίηση από το επάγγελμα, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο ρόλο του εκπαιδευτικού όπως αυτός έχει διαμορφωθεί από τις συνθήκες, τις συγκυρίες και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα σε αντιπαράθεση με το ρόλο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να διαδραματίσουν. Η αντιπαράθεση αυτή των δύο ρόλων διαφαίνεται συγκριτικά στο γράφημα X που ακολουθεί.



Γράφημα 52: Εμφανίζεται συγκριτικά ανά χώρα, η άποψη των δασκάλων σε σχέση με τον ρόλο τους. (πως είναι και πως θα ήθελαν να είναι)

Από την προσεκτικότερη θεώρηση του παραπάνω γραφήματος, σε συνδυασμό με τα στοιχεία που παρατέθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που προηγήθηκε, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια ταύτιση υπάρχοντος και θεμιτού ρόλου, τουλάχιστον στα περισσότερα σημεία. Ωστόσο, εμφανής είναι η τάση των εκπαιδευτικών για περισσότερη συμμετοχή στην έρευνα και από τις τρεις χώρες. Η έλλειψη αυτής της παραμέτρου καταδικάζει το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού, τοποθετώντας τον σε μοντέλα πιο συντηρητικά. Μια

τέτοια συμπεριφορά είναι ικανή να οδηγήσει στη δημιουργία αρνητικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα τους, ενώ όχι σπάνια τους οδηγεί στην απαξίωση του, μια και τελικά, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται, η πολιτεία δεν θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ικανούς να συνδράμουν στην υλοποίηση νέων σχεδίων και προτάσεων. Η στάση αυτή οδηγεί στη δημιουργία αρνητικών αναπαραστάσεων που συχνά τροφοδοτούνται και από τις απόψεις των γονιών που, απλά σκεπτόμενοι, συχνά απαξιώνουν τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας, θεωρώντας τον ως έναν απλό διεκπεραιωτή ενός συστήματος στο οποίο δεν έχει άποψη και παρεμβατική συμμετοχή.

Στη δεύτερη γενική κατηγορία που αφορά στην προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για την αποτελεσματικότητά τους, ομαδοποιήσαμε τις περισσότερες απ' τις ερωτήσεις μας. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν άμεσα ή έμμεσα το θεματικό αυτό πεδίο και είναι οι εξής:

- Οι παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος
- Η αναφορά τους στις νέες συνθήκες που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα στη λεγόμενη κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης,
- Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά αλλάζοντας σημαντικά δεδομένα της κοινωνίας και του πολίτη,
- Η δυνατότητα του να εξελιχθεί καλύτερα επαγγελματικά απέναντι στο νέο, το ξένο, το διαφορετικό με τη βοήθεια της εμπλοκής του σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής
- Η αναφορά στους παράγοντες που θα μπορούσαν κατά τη γνώμη τους να βοηθήσουν στην ποιοτική και κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος τους,
- Η γνώση και η χρήση των νέων τεχνολογιών
- Η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωσή τους για τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα,
- Η αναφορά τους στο ρόλο που αυτοί θα ήθελαν να διαδραματίσουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης,
- Η αναφορά τους στις παιδαγωγικές υποχρεώσεις – ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού,

- ο Η δυνατότητα συμβολής / παρέμβασης του στις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές
- ο Η άποψη του για τον τύπο του σύγχρονου σχολείου και τέλος,
- ο Ο πιθανός βαθμός συμβολής τους στην ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, ενδεχομένως, ότι όλοι οι παραπάνω παράγοντες δεν αφορούν την αποτελεσματικότητα των δασκάλων, όπως αυτοί την κρίνουν και την ορίζουν. Ωστόσο, ερωτήσεις όπως αυτή που αναφέρεται στους "παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος τους" εμπεριέχει έμμεση αναφορά στην αποτελεσματικότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αποτελεσματικότητα των δασκάλων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, εκτός από τις συνθήκες και το πρόγραμμα εργασίας, και από το κέφι με το οποίο εργάζονται. Σε σχέση με τη συνισταμένη αυτή, σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο τρόπος επιλογής του επαγγέλματος τους.

Συμπερασματικά λοιπόν, σε σχέση με την ομάδα αυτή των ερωτήσεων που τέθηκαν μπορούμε να πούμε ότι:

- i. Η αγάπη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για το επάγγελμά τους κυρίως και στη συνέχεια για τα παιδιά είναι αυτή που εξασφαλίζει την ποιοτική κάλυψη που κρίνεται απαραίτητη για τη σωστή και ανεμπόδιστη παιδαγωγική διεργασία. Συχνά οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν μέσα από τη μαγεία της παιδαγωγικής διαδικασίας, όλα όσα το σύστημα τους στερεί, ανάλογα με τη χώρα και τις συνθήκες.
- ii. Τα νέα πρότυπα, οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά, διαφημιστικά κ.ά., οι νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες που δημιουργούνται και εξαπλώνονται, αλλά και η ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για κοινωνική και συναισθηματική κάλυψη και ανάπτυξη των μαθητών, είναι παράγοντες τους οποίους ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας κρίνεται να αντιμετωπίσει. Η δυσκολία έγκειται σε δύο συνισταμένες. Αρχικά, στην ανάγκη να προσεγγίσει ο ίδιος τη νέα γνώση και την κουλτούρα και στη συνέχεια στην προσπάθεια του να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση αυτή κάνοντας τα παιδιά κοινωνούς μιας ασταμάτητης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η φύση του έργου του

εκπαιδευτικού, αλλά και οι δύσκολες συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται, δυσκολεύουν πολλές φορές την ακολουθία όλων αυτών. Οι νεότεροι, αλλά κυρίως οι παλαιότεροι δάσκαλοι δεν καταφέρνουν πολλές φορές να προλάβουν ή και να κατανοήσουν τις εξελίξεις, με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται μια αίσθηση αποτυχίας μια και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις καλπάζουσες εξελίξεις τις νέας εποχής.

- iii. Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά αλλάζοντας σημαντικά δεδομένα της κοινωνίας και του πολίτη, μοιάζει να απασχολεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό που ταλανίζεται εν μέσω αποφάσεων που έχουν ληφθεί για αυτόν χωρίς τη συμμετοχή του. Οι πλέον αρμόδιοι να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, δεν συμμετέχουν ή συμμετέχουν ελάχιστα στις αποφάσεις και τις μεταρρυθμίσεις που αφορούν στον χώρο της παιδείας. Ως αποτέλεσμα αυτού, το αίτημα για μεγαλύτερη συμμετοχή είναι καθολικό, με την Ελλάδα και την Αγγλία να πρωτοστατούν, ενώ οι Σουηδοί μοιάζει να μην αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα, ή τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό. Η απομόνωση του εκπαιδευτικού από τις αποφάσεις για τις νέες εξελίξεις, ισοδυναμεί στη σκέψη τους ως μείωση και απόρριψη των ικανοτήτων τους. Ο εκπαιδευτικός που δεν συμμετέχει στις διαδικασίες έρευνας και πρόσληψης αποφάσεων αποκτά χαμηλό αυτοσυναίσθημα το οποίο επιτείνεται από την τάση απόρριψης που αντιμετωπίζει, συχνά, από τους γονείς που τον θεωρούν ως έναν απλό διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως έναν κοινωνό αυτής, όπως άλλωστε είναι στην πραγματικότητα.
- iv. Η δυνατότητα του να εξελιχθεί καλύτερα επαγγελματικά απέναντι στο νέο, το ξένο, το διαφορετικό, έρχεται σε συνέχεια των δύο προηγούμενων παραγόντων, να προστεθεί στους παράγοντες εκείνους που οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας έκριναν ότι μπορεί να λάβει χώρα με τη βοήθεια της εμπλοκής του σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής. Διάχυτη ήταν η αντίληψη, ανάμεσα στα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ότι η γνωριμία με νέα συστήματα και η επαφή με συναδέλφους από άλλες χώρες θα μπορέσει να προσδώσει στον

εκπαιδευτικό και το έργο του έναν νέο διαφορετικό "αέρα". Μια δυναμική που την χρειάζεται η εκπαίδευση και οι λειτουργοί της προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα και αυξανόμενες προκλήσεις και δοκιμασίες της νέας πολυπολιτισμικής εποχής. Στο σημείο αυτό, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα περισσότερα από τα υποκείμενα του δείγματος μας που τάχθηκαν υπέρ της κινητικότητας δεν είχαν παρόμοια προσωπική εμπειρία, ωστόσο αναγνώρισαν τη χρησιμότητα της.

- v. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας μας αφορά στους παράγοντες που θα μπορούσαν κατά τη γνώμη των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτήν να βοηθήσουν στην ποιοτική και κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσοτέρων η αναβάθμιση της βασικής εκπαίδευσης με την ταυτόχρονη θεσμοθέτηση και αναβάθμιση της επιμόρφωσης είναι δύο από τα βασικά αιτήματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Οι βασικές σπουδές χρήζουν αναβάθμισης και προσαρμογής στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας που αυτό καλείται να υπηρετήσει. Παρόμοια ή και μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια που πρέπει να γίνει σε σχέση με την επιμόρφωση, μια και γενιές ολόκληρες εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, νιώθουν ελλιπώς επιμορφωμένοι και ανίσχυροι να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Η ποιοτική αυτή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος θα επιφέρει και την κοινωνική αναβάθμιση, μια και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας θα αποκτήσει και πάλι στα μάτια των άλλων και στις ψυχές των εκπαιδευτικών το κύρος που του αναλογεί.
- vi. Παράλληλα με τη βελτίωση των παραγόντων που αφορούν στις βασικές σπουδές και την επιμόρφωση, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε για άλλη μια φορά σε έναν παράγοντα που έχουμε συναντήσει πολλές φορές ως τώρα και δεν είναι άλλος από τις οικονομικές απολαβές. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες των χωρών που έκριναν ως ικανοποιητικές τις βασικές σπουδές και την επιμόρφωση τους (π.χ. Σουηδία), δεν έλειψαν οι αναφορές στον οικονομικό παράγοντα, ως ζητούμενο για την κοινωνική αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση. Αντίθετα, χώρες όπως η Αγγλία και η

Ελλάδα, τοποθέτησαν τον παράγοντα αυτό σε δευτερεύουσα μοίρα, πιστεύοντας ίσως ότι έχουν πολλά να κάνουν ακόμη, σε επίπεδο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

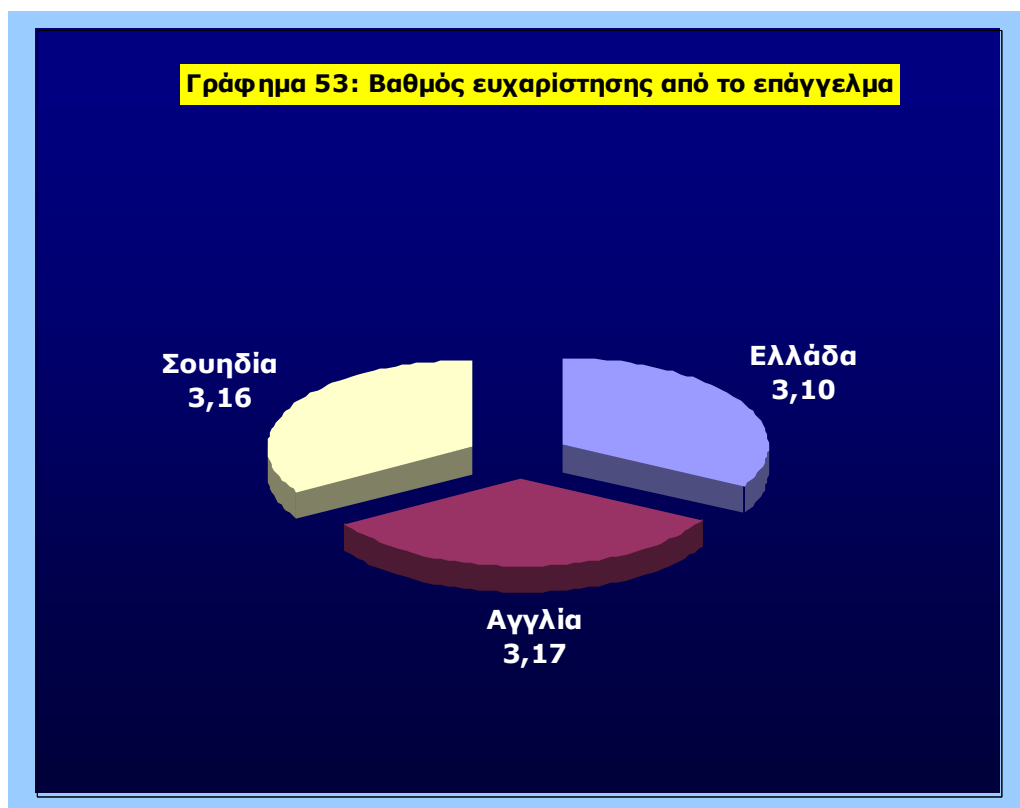
- vii. Σε σχέση με την αποστολή του σύγχρονου σχολείου, κυριάρχησαν διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στις τρεις χώρες. Η αναφορά τους στις παιδαγωγικές υποχρεώσεις – ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού, δίστανται. Ωστόσο, κυρίαρχες ήταν οι απόψεις ότι ο εκπαιδευτικός της νέας εποχής οφείλει εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες, αλλά και να εξασφαλίσει ένα ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον. Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του και στο να μάθει τα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Ο πολύπλευρος αυτός ρόλος του δασκάλου ως μεταλαμπαδευτή της γνώσης, κοινωνικοποιητικού παράγοντα και παράγοντα ψυχοσωματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, προσθέτει στους ήδη φορτωμένους ώμους του, ένα ακόμη μερίδιο ευθύνης για όλα όσα συμβαίνουν στην κοινωνία και αποδίδονται στο κακό περιβάλλον ανάπτυξης και στην ελλιπή ανατροφή (σχολείο και σπίτι). Για το λόγο αυτό οι δύο κύριοι εμπλεκόμενοι, γονείς και εκπαιδευτικοί, διασταυρώνουν συχνά τα ξίφη τους, επιρρίπτοντας συχνά τις ευθύνες ο ένας στον άλλο.
- viii. Τέλος, σκόπιμη είναι η αναφορά στη δυνατότητα συμβολής / παρέμβασης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού στις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές. Παρόλο που στον παράγοντα αυτό έχουμε αναφερθεί και προηγούμενα, στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε την ψυχοσυναισθηματική αναβάθμιση που μια τέτοια κίνηση θα επέφερε στον χώρο των εκπαιδευτικών. Το κύρος και η υπόσταση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ανακάμψει με τη βοήθεια μιας τέτοιας προσπάθειας από την πλευρά της πολιτείας, μια και είναι κυρίαρχη η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, δεν μπορεί να προσφέρει, ουσιαστικά τίποτα, με τη εμπειρία του μονάχα, ενώ αντίθετα τα τυπικά προσόντα και οι διευρυμένες σπουδές μπορούν να υποκαταστήσουν επάξια και απόλυτα την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η διάκριση αυτή μειώνει το αυτοσυναισθημα του

δασκάλου και υποβαθμίζει το κύρος του στα μάτια των υπολοίπων κοινωνικών ομάδων.

Ενώ με τα περισσότερα από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους όσο και την προσωπική τους αποτελεσματικότητα σε σχέση με αυτό, με το τελευταίο ερώτημα μπορούμε να αποσπάσουμε ευθύς απαντήσεις για το πρόβλημα που ερευνάμε στη μελέτη αυτή.

Η ερώτηση 37, αποτελεί συνολική εκτίμηση της έκτασης της ικανοποίησης / ευχαρίστησης από το επάγγελμα, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και από τις τρεις χώρες, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα μας.

Σε σχέση με το ερώτημα αυτό, όπως παρουσιάστηκε και σε προηγούμενο σημείο της έρευνας μας, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών από τις τρεις χώρες δήλωσαν «αρκετά ευχαριστημένοι» από το επάγγελμα τους, γενικά (γράφημα X).



Οι λόγοι για τους οποίους δηλώνουν ευχαρίστηση οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας αφορούν:

- Στην προσωπική ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός μέσω του επαγγέλματος του,
- Στις εκτεταμένες διακοπές και τις αργίες που παρέχει το επάγγελμα αυτό,
- Στο υψηλό κύρος που προσφέρει το επάγγελμα αυτό, μεταξύ άλλων,
- Στην αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από την πλευρά των διαφόρων κοινωνικών ομάδων,
- Στη δυνατότητα για αυτοτέλεια και ευελιξία του εκπαιδευτικού,
- Στη δυνατότητα παρέμβασης και διαμόρφωσης των γνώσεων και της ψυχοσύνθεσης των μικρών μαθητών,
- Στις οικονομικές απολαβές,
- Στη σχετική έλλειψη ελέγχου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο).

Σε αντιπαράθεση με τους θετικούς παράγοντες, αρκετοί και όχι λιγότερο σημαντικοί είναι οι παράγοντες αυτοί που δημιουργούν αρνητικό κλίμα και δυσαρέσκεια στους κόλπους των εκπαιδευτικών. Από αυτούς ξεχωρίσαμε τους σημαντικότερους, προκειμένου να τους παρουσιάσουμε στο κεφάλαιο αυτό των συμπερασμάτων. Οι αρνητικοί παράγοντες που προέκυψαν μέσα από τα ερωτήματα της έρευνας, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Μικρές αποδοχές, συγκριτικά με το έργο που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί,
- Μειωμένο κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος,
- Απαξίωση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής προσφοράς του εκπαιδευτικού,
- Μειωμένο ενδιαφέρον της πολιτείας για τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση γενικά,
- Όχι επαρκής υλικοτεχνικές υποδομές,

- Έλλειψη ουσιαστικών δυνατοτήτων και ευκαιριών για κινητικότητα και γνωριμία με ξένα εκπαιδευτικά συστήματα,
- Κακή / ελλιπής βασική εκπαίδευση,
- Ανεπαρκής επιμόρφωση,
- Μεγάλες απαιτήσεις λόγω της νέας εποχής και της διάδοσης των πληροφοριών,
- Μειωμένη δυνατότητα παρέμβασης στα εκπαιδευτικά δρώμενα,
- Απουσία προσωπικής ικανοποίησης, εξαιτίας όλων αυτών και πολλών άλλων παραγόντων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρήσουμε ότι κάποιοι από τους θετικούς παράγοντες που ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, εμφανίζονται και ως οι πλέον αρνητικοί που υποδείχτηκαν και πάλι από τους ίδιους. Για παράδειγμα ο πρώτος και πλέον σημαντικός παράγοντας επιλογής του επαγγέλματος που δεν είναι άλλος από την προσωπική ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός μέσω του επαγγέλματος, καταγράφεται και ως ένας από τους αρνητικούς. Το ίδιο συμβαίνει όσον αφορά στις αποδοχές, το κύρος του επαγγέλματος, αλλά και την αναγνώριση της κοινωνικής προσφοράς του εκπαιδευτικού από τις κοινωνικές ομάδες που τον περιβάλλουν και την πολιτεία. Αντίθετα, το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο και τις διακοπές, αλλά και την έλλειψη ουσιαστικού ελέγχου και αξιολόγησης, που παρατηρείται ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ταύτιση αυτή των θετικών και των αρνητικών παραγόντων, όπου υπήρξε, μπορεί ίσως να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως. Ωστόσο, σύμφωνα με τη δική μας άποψη, θα λέγαμε ότι η αναφορά στα θετικά στοιχεία, όπου συμπίπτει με τα αρνητικά, είναι πολύ πιθανόν να εκφράζει τη θέληση ή την ανεκπλήρωτη προσδοκία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα τους. Για παράδειγμα, είναι απολύτως φυσιολογικό και αναμενόμενο, ένας εκπαιδευτικός να επιθυμεί να παρέμβει στα ζητήματα που τον απασχολούν και κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό, ή ακόμη να προσδοκά αναγνώριση του έργου του από τους γονείς και την πολιτεία, ακόμη και με την αύξηση των αποδοχών του.

Συμπερασματικά λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν μπορούμε να επισημάνουμε τον γενικότερο προβληματισμό των εκπαιδευτικών ανά την Ευρώπη για τα ζητήματα που αφορούν στη δομή και την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Διάχυτη είναι και η αγωνία για το ρόλο που οι ίδιοι ή οι άλλοι κοινωνικοί φορείς πρέπει να διαδραματίσουν προκειμένου η εκπαίδευση να βγει από το τέλμα στο οποίο έχει περιέλθει και να δείξει το δρόμο προς την ορθή λύση των σύγχρονων προβλημάτων που ταλανίζουν την κοινωνία και τους πολίτες στη νέα εποχή. Εξίσου σημαντικές ήταν και οι παρατηρήσεις για αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, κυρίως μέσω της ποιοτικής αναβάθμισης του επαγγέλματος του που μπορεί να επιτευχθεί με τη βελτίωση των παρεχόμενων βασικών σπουδών αλλά και της επιμόρφωσης. Έντονος ήταν και ο προβληματισμός για τη στάση που επιδεικνύουν όχι μόνο οι φορείς της πολιτείας, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς, αδιαφορώντας συχνά για την κοινωνική και μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους.

Τέλος, παρατηρήσεις έγιναν και σε σχέση με το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία της μετανεωτερικότητας που διανύουμε, υποδεικνύοντας ως λύση των προβλημάτων το μαθητοκεντρικό σχολείο με την παράλληλη ανάδειξη του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας σε ερευνητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι, τόσο τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου, όσο και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων είναι δυνατόν να ερμηνευτούν με πολλαπλούς τρόπους και να επιδεχθούν πολλαπλές φιλοσοφικές θεωρήσεις, κάτι που επαφίεται και εξαρτάται απ' την επιστημονική, φιλοσοφική, ιδεολογική, πολιτιστική και πολιτισμική κουλτούρα των ατόμων ή των φορέων, που θα επιχειρήσουν να τα αναλύσουν και συχνά να εξάγουν συμπεράσματα τα οποία θα καθορίσουν τις μελλοντικές δράσεις σε σχέση με τους τομείς στους οποίους αναφέρεται η έρευνα. Η δική μας άποψη στα κυρίαρχα ερωτήματα της έρευνας: «είναι τελικά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους; Ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που δημιουργούν σε σχέση με αυτό;», μοιάζει δύσκολο να οριοθετηθεί. Ένας από τους λόγους αυτής της δυσκολίας έχει να κάνει με την πολλαπλή εικόνα που αποτυπώνουν οι εκπαιδευτικοί, μια και δείχνουν ευχαριστημένοι με κάποιες όψεις του επαγγέλματος τους, δυσαρεστημένοι

όμως με κάποιες άλλες. Η διαβάθμιση των θετικών ή των αρνητικών συνισταμένων δεν είναι ικανή σε μια τέτοια περίπτωση να αποφανθεί για την τελική στάση των υποκειμένων της έρευνας μας. Από την άλλη θα μπορούσαμε να πούμε ότι σκοπός μας δεν είναι να δώσουμε μια σαφή / απόλυτη απάντηση στο ερώτημα αυτό, αλλά να καταγράψουμε και να ερμηνεύσουμε, όσο το δυνατόν καλύτερα, τις κυρίαρχες τάσεις και απόψεις που επικρατούν ανάμεσα στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Τέλος, έντονος είναι ο προβληματισμός μας για το αν έχει νόημα να αναζητούμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μια και αυτές τροποποιούνται διαρκώς κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες που λαμβάνουν χώρα σε κάθε περίπτωση. Η παραπάνω θέση βέβαια είναι και αυτή που προσδίδει τη γοητεία στην έρευνα μας, μια και ενισχύεται από την άποψη ότι «ένας Θεός προσδιορισμένος, είναι ένας Θεός καταργημένος».

4 Προτάσεις

Προσεγγίζοντας με προσοχή τα συμπεράσματα της έρευνας μας, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιες προτάσεις που προκύπτουν τόσο από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, όσο και από την ερμηνεία των δεδομένων της προηγούμενης φάσης, της βασικής δηλαδή συνέντευξης. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων με σκοπό να εξαχθούν τα όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα, με απώτερο σκοπό την αποτύπωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμά τους. Οι προτάσεις θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- i. Απαραίτητη είναι η υλοποίηση μιας μεγαλύτερης έρευνας, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που να διερευνά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της οποίας θα ήταν καλό να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς κάθε χώρας, προκειμένου να προσφέρουν σημαντικά δεδομένα στην προσπάθεια για βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- ii. Στον αγώνα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης πρέπει να αναζητηθεί η βοήθεια και η συνδρομή των εκπαιδευτικών της πράξης, μια και αυτοί κατέχουν αφενός καλύτερα τα προβλήματα και αφετέρου αυτοί θα κλιθούν να εφαρμόσουν τις μεταρρυθμίσεις. Πρέπει να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τόσο στην επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στην επιλογή των διδακτικών μέσων, αλλά και στη διαδικασία αξιολόγησης των ιδίων. Η διοίκηση της εκπαίδευσης και η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να ωφεληθούν, εφόσον στη λήψη των αποφάσεων συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί της ενεργού δράσης.
- iii. Τα Πανεπιστήμια πρέπει να αποτελέσουν το κέντρο του συνολικού συστήματος εκπαίδευσης, το κέντρο της προσπάθειας για αναμόρφωση των κοινωνιών. Για το λόγο αυτό, πρέπει να προετοιμάζουν τους φοιτητές όχι μόνο ως ικανούς δασκάλους αλλά και ερευνητές, να παρέχουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες υψηλής εξειδίκευσης ανάλογες με αυτές που χρειάζεται η σύγχρονη κοινωνία, να προωθούν το ομαδικό πνεύμα και τη

- συνεργασία (σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο) ως παράγοντα επιτυχίας και τέλος, να είναι ανοιχτά στην κοινωνία προσφέροντας δια βίου μάθηση ανταποκρινόμενη στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας.
- iv. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να επιτελέσουν ικανοποιητικά το έργο τους, πρέπει να τους παρέχεται αδιάκοπα η κατάλληλη υποδομή. Αυτό περιλαμβάνει, εκτός από τις κατάλληλες υλικές συνθήκες και τα κατάλληλα διδακτικά μέσα, ένα διευρυμένο και αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης και παρακολούθησης που θα εντοπίζει τις πιθανές δυσκολίες, από όπου και αν προέρχονται και θα φροντίζει για την έγκαιρη αντιμετώπιση τους.
 - v. Σημαντική στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, είναι και η χρήση και διάδοση των σύγχρονων διδακτικών μέσων. Η ανανέωση πρέπει να' ναι μια διαδικασία που θα αφογκράζεται τον παλμό της κοινωνίας που ζούμε και εργαζόμαστε. Στο σημείο αυτό η παρέμβαση των εκπαιδευτικών είναι καταλυτική, τόσο στη φάση του σχεδιασμού, όσο και της υλοποίησης, μια και οι ίδιοι θα κλιθούν να εφαρμόσουν τις αλλαγές. Σκοπός πρέπει να' ναι, μεταξύ άλλων, η τεχνολογία να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις τεχνολογικά ισχυρές και στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, με απώτερο σκοπό δάσκαλοι και μαθητές να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, αντίστοιχα.
 - vi. Κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης με την κοινωνία και η επένδυση στην διδακτική εμπειρία.
 - vii. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το αίτημα των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις και να είναι σε θέση να προσφέρουν αναβαθμισμένες υπηρεσίες στον τομέα της εκπαίδευσης που υπηρετούν.
 - viii. Επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε αποτελεί και ο εκσυγχρονισμός της γνώσης και των δεξιοτήτων, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Είναι αναγκαία η σωστή ρύθμιση του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών προκειμένου οι τελευταίοι να έχουν την εμπειρία της επαφής με άλλα αντικείμενα και τομείς και της τελειοποίησης της τέχνης τους προς όφελος πάντοτε της εκπαίδευσης στο σύνολο της. Στην κατεύθυνση αυτή συνεισφέρουν σημαντικά οι άδειες, κάθε

μορφής (εκπαιδευτικές, κ.λ.π.), που μπορούν να συμβάλλουν στην επαφή και τη γνωριμία με άλλους χώρους.

- ix. Εξίσου σημαντική, όπως εμφανίστηκε και μέσα από την έρευνα μας, είναι και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεργασία και γνωριμία με άλλα σχολεία και συστήματα. Αυτού του είδους η επαφή είναι δυνατόν να αμβλύνει τα προβλήματα που προκύπτουν στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, λόγω του μεγάλου αριθμού μεταναστών, αλλά και να προσθέσει εμπειρία και ιδέες που είναι τόσο απαραίτητες στο σχολείο της νέας εποχής.
- x. Καθοριστικής σημασίας, τέλος, είναι και η οικονομική αναβάθμιση του επαγγέλματος μια και θα ενισχύσει το γόητρο και το αυτοσυναίσθημα του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα θα του δώσει περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί με το επάγγελμα του, μια και δε θα αναζητά αλλού πρόσθετους οικονομικούς πόρους.

Στην κατεύθυνση αυτή, παραθέτουμε λίγο πριν ολοκληρώσουμε το κεφάλαιο αυτό και με αυτό την εργασία μας, το δεκάλογο που ψηφίστηκε από την UNESCO κατά τη «Διεθνή για την Εκπαίδευση³⁸⁸ στη Γενεύη το 1996³⁸⁹»:

- ο Αναγνώριση ηθική και συλλογική του επιπέδου της προσφοράς και των υποχρεώσεων τους
- ο Συνθήκες εργασίας αρμόζουσες, που να καλύπτουν τις ανάγκες εργασίας στα βασικά είδη.
- ο Μισθό ανάλογο με εκείνον άλλων συναφών ειδικοτήτων που να εξασφαλίζει την αξιοπρεπή διαβίωση τους από το επάγγελμα τους και μόνο.
- ο Δικαίωμα στη δημιουργία και τον έλεγχο των δικών τους συνδικαλιστικών και άλλων οργανώσεων.
- ο Δικαίωμα στις μαζικές οργανώσεις και διεκδικήσεις εφόσον κρίνεται σκόπιμο και απαραίτητο.
- ο Δικαίωμα στις αποφάσεις της εκάστοτε πολιτείας όσον αφορά στην εκπαίδευση και αναγνώριση του συμβουλευτικού τους ρόλου.

³⁸⁸ Η Διεθνής για την Εκπαίδευση εκπροσωπεί παγκοσμίως 23 εκατομμύρια εκπαιδευτικούς.

³⁸⁹ <http://portal.unesco.org>, Φεβρουάριος 2006.

- Κατάλληλη προετοιμασία των πανεπιστημιακών παιδαγωγών για τη διασφάλιση του επιπέδου των σπουδών.
- Τακτική επιμόρφωση και ενημέρωση για τις νέες ανακαλύψεις και εξελίξεις που αφορούν στην εκπαίδευση.
- Ύπαρξη παιδαγωγικής ελευθερίας και εμπιστοσύνης, ανάλογα με τις ανάγκες τις τάξης και όπως κρίνει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά.
- Κατά τη συνταξιοδότηση, να εξασφαλιστεί μια σύνταξη, καθώς και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη που θα τους επιτρέπει να ζουν με αξιοπρέπεια.

Η εξασφάλιση των αιτημάτων αυτών για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας σε κάθε μια από τις χώρες της Ευρώπης θα προσδώσει στο επάγγελμα περισσό κύρος και δυναμική, μια και θα οπλίσει τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας με αποφασιστικότητα, θα τονίσει το αυτοσυναίσθημα του και θα τον μετατρέψει σε βασικό τροφοδότη και αρωγό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε όλες τις μορφές που αυτή μπορεί να εξελιχθεί.

Τέλος, ανεξάρτητα από πολιτικές και σκοπιμότητες, είναι καθοριστικής σημασίας για μια οργανωμένη κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της και οραματίζεται για το μέλλον να φροντίσει για την εξάλειψη των αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της. Αποτελεί κοινή θέση ότι ένας δυσαρεστημένος εκπαιδευτικός θα αποδώσει ελάχιστα στο έργο που επιτελεί με αποτέλεσμα να συμπαρασύρει μαζί του ένα μεγάλο αριθμό μαθητών που στην καλύτερη περίπτωση θα στερηθούν γνώσεων στην χειρότερη όμως, θα στερηθούν υγιούς κοινωνικοποίησης και ίσως αγνοήσουν και την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθ' αυτή.

Κλείνοντας τις προτάσεις που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, οφείλουμε να επισημάνουμε για άλλη μια φορά ότι ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας επωμίζεται πολλά από τα δεινά και τα κακώς κείμενα όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας στο σύνολο της. Για τους λόγους αυτούς οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που συχνά κατασκευάζει και αφορούν τον εαυτό του σε σχέση με το επάγγελμά του, συχνά είναι αρνητικές και όχι σπάνια αποθαρρυντικές. Η πολιτεία που ασκεί διοίκηση και παράγει εξουσία, οφείλει

να συνδράμει τον εκπαιδευτικό στη δύσκολη αυτή προσπάθεια και να σταθεί αρωγός και συνοδοιπόρος. Αποτελεί πεποίθηση όλων ότι η εικόνα της εκπαίδευσης θα μεταβληθεί, εάν οι κυβερνώντες σε κάθε χώρα δείξουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, ωθώντας τους με τον τρόπο αυτό να προσφέρουν τα μέγιστα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, σε έναν τομέα που γνωρίζουν πολύ καλά και τους απασχολεί καθημερινά. Η διαφαινόμενη αναθεώρηση, από την πλευρά των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, του ρόλου και της θέσης της εκπαίδευσης (από μοχλό για την πρόοδο και την εξέλιξη της βιομηχανίας και της τεχνολογίας, σε απαραίτητο συμπλήρωμα των νέων εξελίξεων προκειμένου να μην υπάρξει υστέρηση) στη σύγχρονη κοινωνία, είναι αποτέλεσμα των νέων πολιτικών αξιών, του ανταγωνισμού και σύγχρονης δημοσιονομικής πολιτικής. Υποστηρικτές της νέας αυτής τάσης υπάρχουν παντού και συχνά εκφράζουν άποψη και κάνουν πολιτική. Είναι χρέος όλων να αντιταχθούμε στις νέες αυτές συνθήκες που τείνουν να εδραιωθούν και βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στην πρόοδο των αριθμών και την εξυπηρέτηση άνομων, συχνά, συμφερόντων. Ο έλεγχος της αγοράς και κατά συνέπεια της εκπαίδευσης δεν μπορεί να γίνεται, αποκλειστικά και μόνο, από τις μεγάλες – εταιρείες / αγοραστές των εκπαιδευτικών προϊόντων ή αποτελεσμάτων, είτε πρόκειται για εθνικό είτε για υπερεθνικό επίπεδο. Κλείνοντας, οφείλουμε να έχουμε πάντοτε κατά νου, ότι «οι νέοι παράγοντες που δημιουργούνται και επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας, δεν είναι λιγότερο σημαντικοί από τις ίδιες τις συνθήκες»³⁹⁰. Στη νέα αυτή ανταγωνιστική κοινωνία της πληροφορίας που ζούμε, τόσο η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, όσο και η ευημερία των εκπαιδευτικών θα εξαρτάται από τις συνθήκες εργασίας τους, όπως αυτές διαμορφώνονται σε κάθε Κράτος – μέλος χωριστά³⁹¹.

³⁹⁰ Neave G., 1997, σελ. 250

³⁹¹ ό.π. σελ. 264

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alder B., *Κίνητρα, Συναισθήματα και Στρες*. (επιμ. μετ. Βασιλάκη Ε.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.
- Altrichter H., Posch P., Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001
- Anweiler, κ.ά., στο «*Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*», Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987
- Bigge, M.L., *Θεωρίες Μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, 1990.
- Bliss J., Η σημασία του Piaget για την έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών. Στο Κουλαϊδής Β., (επιμ.), *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου. Γνωστική, Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000
- Bruner J., *Η Διαδικασία της Παιδείας*, Αθήνα, εκδ. Καραβία, 1992.
- Day C., *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάκη, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2003.
- Duverger M., (μετ. Ν. Παπαδήμας), *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, εκδ. ΕΚΚΕ, 1978.
- Glynis Breakwell, *Η συνέντευξη*, επιμ. Αρ. Καντάς, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Mischler E., *Συνέντευξη έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996.
- Munby & Russell, 1990, στο Η. Ματσαγγούρα, Σ. Χέλμη, *Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου*, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000, σσ. 335-371
- Neave G., (μετ. Δεληγιάννη Μ.), *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1998.

-
- Neave G., Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1998
 - UNESCO, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, «Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της», Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1999
 - Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α.Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997.
 - Vygotsky L.S., *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Αντζελίνα Ρόδη, Αθήνα, εκδ. Γνώση, 1988.
 - Weber M., *Δοκίμια επί της θεωρίας των κοινωνικών επιστημών*, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1972, τομ. Β.
 - Ανδρεαδάκης Ν., Βάμβουκας Μ., *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2005.
 - Ανδρέου Απ., *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, εκδ. Λιβάνη, 1999.
 - Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988.
 - Βάμβουκας Μ.Ι., Χουρδάκης Α.Γ., (επιμ.), *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ, Η Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997.
 - Βάμβουκας Μ., Βασιλάκη Ε., Παπαδογιαννάκης Ν., «Η ικανότητα κατανόησης προμαθηματικών εννοιών και σχέσεων σε μαθητές β' τάξης δημοτικού σχολείου», *Γλώσσα*, τεύχος 42, Άνοιξη 1997, σελ. 22-39
 - Βασιλάκη Ε., Βάμβουκας Μ., «Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας Π-Ι2 ετών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25/1997/43
 - Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
 - Βοσνιάδου, Σ., *Είμαστε Έτοιμοι για μια Πολιτισμική Προσέγγιση της Ψυχολογίας της Μάθησης; Στο Γ. Παπαμιχαήλ (Επιμ. Έκδ.), Κοινωνιο-Γνωστική Προσέγγιση και Διδακτικές Διαδικασίες της Μάθησης των*

-
- Φυσικών και Λογικο-Μαθηματικών Εννοιών στο Σχολείο. Gutenberg, Σειρα Ψυχολογία/6, Αθήνα 1994
- Βοσνιάδου Σ., *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2001.
 - Βοσνιάδου Σ., *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας, Γ' τόμος: Κοινωνική Ανάπτυξη*, επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Έλση Χουρτζαμάνογλου, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1992.
 - Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Γνώση, 1998
 - Γιαγκουνίδης Π., *Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη 1995
 - Γιαγκουνίδης Π., *Η προσχολική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996
 - Δαφερμάκης Μ., *Η πολιτισμική-Ιστορική θεωρία του Vygotsky, φιλοσοφικές-ψυχολογικές-παιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2002
 - Δημητριάδου Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του*, Θεσσαλονίκη, 1992.
 - Δημητρόπουλος Ε., *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1998
 - Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000.
 - Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και εισαγωγικής κατάρτισης στην ΕΕ*, Λουξεμβούργο, 1995.
 - Ζήγος Στ., *Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και Ενιαίο σχολείο*, Αθήνα, 1990.
 - Ηλιού Μ., *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω*, Αθήνα, εκδ. Πορεία, 1991.
 - Ηλιού Μ., *Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών*, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 57, 1991.
 - Καζαμιάς Α., Καλογιαννάκη Π., *Συγκριτική Παιδαγωγική, Επιστημολογικά και Παιδαγωγικά Ζητήματα*, στο: Επιστήμες της Αγωγής, 1, 2003.
 - Καΐλα Μ., Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Φιλίππου Γ., *Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού. Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας*,

-
- στο: Η σχολική αποτυχία (επιμ. Μαρία Καΐλα), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Καΐλα Μ., Θεοδοωροπούλου Ε., *Ο Εκπαιδευτικός*, 3^η έκδοση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.
 - Καλογιαννάκη Π., «Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική», Αθήνα, Γρηγόρης, 1998
 - Καλογιαννάκη Π., *Homo Politicus: Homo Comparativus? Σκέψεις για την έννοια του Πολίτη σήμερα από τη σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής*, στο Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 2, 2004.
 - Καλογιαννάκη Π., *M. Sadler – I. Kandel – N. Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική, αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.
 - Καλογιαννάκη Π., *Η Συγκριτική Παιδαγωγική στον αγγλόφωνο επιστημονικό περιοδικό τύπο, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικό – συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000, σσ. 195-223.
 - Καλογιαννάκη Π., Μακράκης Β., *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1999.
 - Κανάκης Ι., *Εσωτερική Οργάνωση και Λειτουργία του Νεοελληνικού Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995.
 - Κανάκης Ι., *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας*, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σσ. 73-75
 - Κάντας, Α., (1995) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 3^ο , Ελληνικά Γράμματα, 2^η εκδ. Αθήνα
 - Καραγιώργος, Δ., *Στατιστική περιγραφική και επαγωγική*, Αθήνα, εκδ. Σαββάλας, 2001
 - Καραποστόλης Β., *Μορφές Κοινωνικής δράσης*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1984.
 - Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, 2001.
 - Καστοριάδης Κ., *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας. Προβλήματα του καιρού μας*, Αθήνα, εκδ. Ράππα, 1985.

-
- Κατερέλος,Γ., *Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1996.
 - Κόκοτας,Π.Β., *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*, Αθήνα, 1998.
 - Κουλαϊδής Β., (επιμ.), *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
 - Κουτσουβάνου Ε., *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή – Στρατηγικές Διδακτικής*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, Σεπτέμβριος 2001.
 - Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997.
 - Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., *Γνωστική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Art of Text, 1992.
 - Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997.
 - Κωττούλα Μ., *Ενιαίο σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2000
 - Μακράκης Β., *Υπερμέσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, 2001.
 - Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
 - Μαρκάκης, Β. (επιμέλεια). (2001). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Ατραπός
 - Μαρκοπούλου, Α., *Η Εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των Κρατών – Μελών*, Θεσσαλονίκη, 1990.
 - Ματθαίου Δ., *Συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών τάσεων: οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους για την εκπαιδευτική πολιτική*, στο Μπουζάκης Σ., (επιμ.), «Συγκριτική εκπαίδευση III», Αθήνα, Gutenberg, 1993.
 - Ματσαγγούρας, Η., *Γ.Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.

-
- Μουζέλης Ν., (μτφρ. Β. Καπετανγιάννης), *Μεταμαρξιστικές προοπτικές. Για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1994.
 - Μπαγάκης Γ., *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006
 - Μπουζάκης Σ., (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2001.
 - Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Β΄*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999
 - Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., Ανθόπουλος Κ., *Η κατάρτιση των διδασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα/ Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002
 - Μυλωνάς Θ., *Η πολυπρισματική κοινωνική εικόνα του δασκάλου*, στο (on line περιοδικό) Virtual School. «The sciences of Education on line», no. 1, no. 2, Αύγουστος, 1998.
 - Οδηγός σπουδών – *Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, Αθήνα, εκδ. Ελευθερουδάκη, 1990.
 - ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας-έκθεση εμπειρογνομώνων*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 1996.
 - Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά του Ζ΄ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
 - γυ.
 - Παληός Ζ., Κυριαζή Ου., «Οι Έλληνες πανεπιστημιακοί», Στο: *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 2-3, εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα., Αθήνα, 1999.
 - Παναγιωτόπουλος Ν., Τάνταρος Σ., (επιμ.), *Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας. Προτάσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος*, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Ιαν. - Μάρτιος 1998, τεύχος 66.

-
- Παπάζογλου Γ.Κ., Δαβάζογλου Α.Μ., *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παρόν και Μέλλον*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
 - Παπαμιχαήλ Γ., *Η γνωστική εκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1994.
 - Παπαμιχαήλ Γ., *Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο*, επιμ. Γ. Παπαμιχαήλ, μτφρ. Μ. Καίτη & Γ. Πολιτοπούλου, Γλωσσική Επιμέλεια: Μ. Κονδύλη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
 - Παπαμιχαήλ Γ., *Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο*, επιμ. Γ. Παπαμιχαήλ, μτφρ. Μ. Καίτη & Γ. Πολιτοπούλου, Γλωσσική Επιμέλεια: Μ. Κονδύλη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
 - Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*, Αθήνα εκδ. Οδυσσέας, 1988.
 - Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1988.
 - Παπαναούμ Ζ., *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις*, στο: Παπαναούμ (επιμ.), Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Θεσσαλονίκη, 2000.
 - Παπαστάμου Σ., et al., *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις*, τόμος Α', Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2001.
 - Παπαστάμου Σ., Μάντογλου Α., *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1995.
 - Παρασκευόπουλος, Γ. Ν., *Εξελικτική Ψυχολογία.*, Αθήνα,
 - Παρασκευόπουλου Ν. Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα, τόμος 1,2, 1993.
 - Πασιαρδής Π., *Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21 ου αιώνα*, στο: Ελληνική και Παιδαγωγική έρευνα(Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου), επιμ. Χάρης Κ., - Πετρουλάκης Ν., - Νικόδημος Σ., Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.

-
- Πιαζέ Ζ., *Ψυχολογία και επιστημολογία. Για μια θεωρία της γνώσης*, μτφρ. Γ. Λογοθέτης, Αθήνα, εκδ. Υποδομή, 1981.
 - Πιαζέ Ζ., επιμ. Ανθουλιάς Τ., μτφρ. Βερβερίδης Α., *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, 1996.
 - Πιαζέ Ζ., μτφρ. Λογοθέτης Γ., *Ψυχολογία και επιστημολογία για μια θεωρία της γνώσης*, Αθήνα, εκδ. Υποδομή, 1981.
 - Πιαζέ Ζ., *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (επιμ. Τ. Ανθουλιάς), Αθήνα, Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνης, 1969.
 - Πιαζέ, Ζ., *Προβλήματα γενετικής επιστημολογίας*, μτφρ. Φ. Ψελλός, Αθήνα, εκδ. Υποδομή, 1979.
 - Πόρποδας Κ., *Γνωστική Ψυχολογία, Η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, 1991.
 - Πυργιωτάκης Ι., Κανάκης Ι., (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση, Μύθος ή πραγματικότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992.
 - Πυργιωτάκης Ι., *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα, οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2001.
 - Πυργιωτάκης Ι., *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1992.
 - Πυργιωτάκης Ι., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1992.
 - Πυργιωτάκης Ι., Παληός Ζ., *Λειτουργικός αναλφαβητισμός και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος: η περίπτωση της Κρήτης. Στο Μ.Ι.Βάμβουκας-Α.Χουρδάκης (επιμ.) Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
 - Πυργιωτάκης Ι., *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2000.
 - Ρίτςμοντ, Π., *Εισαγωγή στον Πιαζέ*, μτφρ. Α. Κάντας, επιμ. Γ. Μανιάτης, Αθήνα, εκδ. Υποδομή, 1970.
 - Σουμέλης Κ., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ*, Αθήνα, 1995., Γιαγκουνίδης Π., *Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη, 1995.
 - Τάνταρος Σ., *Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί, Γλώσσα*, 1999

-
- Τρούλης Γ. Μ., *Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – κύριοι άξονες της εκπαίδευσης τους*, στο «Η εκπαίδευση σε μια Ενωμένη Ευρώπη», ΠΕΕ, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996.
 - Φλουρής, Γ., *Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολ. Μάθησης και διδασκαλίας : Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στη Μάθηση και Διδασκαλία : Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, 18-20 Δεκ.1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2002
 - Φλουρής, Γ., *Δάσκαλοι, Διδασκαλία, και η Αποτελεσματικότητά τους*, στο: *Νέα Παιδεία*, 23, 1982
 - Φλουρής, Γ., *Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών*, στο: Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ., (επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1987
 - Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1985.
 - Φριδερίκου Α., Φολερού – Τσερούλη Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Ύψιλον, 1991.
 - Χουρδάκης Α., *Η Ευρώπη και η Πολιτιστική Κληρονομιά: το παράδειγμα των μύθων του Λαβυρίνθου και του Ορφέα*, Δίκτυο 11, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ρέθυμνο 1995, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1996.
 - Χριστοφίδη – Ενρίκες Α., *Παίζω και Καταλαβαίνω*, μτφρ. Μαρία Ηλιοπούλου, Αθήνα, εκδ. Εκκρεμές, Ιούνιος 1998.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Admiral WF, Korthagen FAJ & Wubbels T (2000) Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology* 70
- Altbach P., *Comparative University Reform*, in P. Altbach (ed.), *University Reform: Comparative Perspectives for the Seventies*, Cambridge, Mass.: Schenkman, 1974.
- Ames, C. (1993). Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions and beliefs. Report No. 15. Baltimore, MD: Center on Families, communities, Schools, and Children's Learning.
- Archer M.S., *Social origins of educational systems*, London, Sage, 1984.
- Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Intensity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis, 1996.
- Bigge ML, Hunt MP. *Psychological Foundations of Education*. 2nd ed. New York, NY: Harper & Row, 1968.
- Bliss LS, Allen DV. *Screening Kit of Language Development: a preschool language screening instrument*, *J Commun Disord* 1984.
- Bliss LS, Allen DV., *Screening Kit of Language Development: a preschool language screening instrument*,. *J Commun Disord* 1984.
- Bourdieu P., Boltanski L., *The educational system and the economy: Titles and Jobs*, στο Ch. C. Lemmert (ed.), *French sociology. Rupture and renewal since 1968*, Columbia University Press, New York, 1981.
- Bourdieu P., *The Educational system and the economy: Titles and Jobs*, στο Ch. C. Lemert (ed.), *French Sociology. Rupture and Renewal since 1968*», Columbia University Press, New York, 1981.
- Brouwers A & Tomic W (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16
- Bruner J., et al., *Studies in Cognitive Growth*, New York, Wiley, 1966

-
- Calderhead J., Reflective teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 5,1
 - Campbell R. J., and Kyriakides L., "The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A Comparative Perspective." *Comparative Education* 36, no. 4, December 2000
 - CERI, Education at a Glance.OECD Indicators, OECD, Paris, 1997.
 - Commission of the E.C: Structures of the education and initial training systems in the member states of the European Community, Eurydice and Cedefop, 1991.
 - Comparative Education Review, Featuring Educational Reform. Greece, (Symposium on Educational reform in Greece), vol. 22, no. 1, February 1978.
 - Confrey J., Learning to Listen: A student's understanding of powers of ten, In E. von Glasersfeld (Ed.), *Radical constructivism in mathematics education*, 1991.
 - Council of Europe: New challenges for teachers and their education. National Reports on teacher education. With an Introduction on "Challenges met: trends in teacher education 1985", by Professor Guy Neave (United Kingdom), Strasbourg, 1987.
 - Day C., Tolley H., Hadfield M., Watling R., Parkins E., *Class Size Research and the Quality of Education: A Critical Survey of the Literature*, Haywards Health, The National Association of Headteachers, 1996
 - Day Chr., Calderhead J., and Denicolo P., *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, London,1993, Falmer Press.
 - Duhon G. M., *Teacher Empowerment: Definitions, Implementation, and Strategies for Personal Renewal*, Louisiana, 1999.
 - Eagle E., (1989), Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates, of achievement. In A.T. Henderson & N. Berla (Eds.), *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*, Washington, DC: Center for Law and Education.
 - Edmonds, R., & Frederiksen, J. (1979). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for*

-
- poor children*. Cambridge, MA: Harvard Center for Urban Studies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 170 396).
- Eisner E., *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Macmillan Publishing Company, New York, Canada, 1991.
 - Elliot J., *Reconstructing Teacher Education*, The Palmer Press, London, 1993.
 - Evans, L., *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London, Paul Chapman, 1998.
 - Farr R.M., *The theory of social representations: Whence and whither?* Papers on Social Representations, 1993a.
 - Ferreiro E., Literacy development: a psychogenetic perspective. In Olson D.R., Torrance N., & Hildyard A. (eds), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
 - Ferreiro E., The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, N.J., Ablex, 1986.
 - Flick U., *Social representations*, In J.A. Smith, R.Harre & L.Van Langenhove. *Rethinking Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
 - Friedman IA (2000) Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology* 56
 - Galton, M-Blyth, A (eds), *Handbook of Primary Education in Europe*, Council of Europe, David Fulton Publ., London, 1989.
 - Gannicott K., Throsby D., *Educational Quality and Effective Schooling*, Paris, Unesco, 1994.
 - Garcia Garrido J. L., Primary Education on the Treshold of the Twenty-first century, Unesco/IBE, *International yearbook of education*, vol.XXXVIII, 1986, Paris.
 - Gaziel, H. H., Coping with occupational stress among teachers: A cross-cultural study. *Comparative Education*, 29(1), 1993.

-
- Gergen K.J., *Toward transformation in social knowledge*, New York, Springer - Verlag, 1982.
 - Gergen, K.J., *Social Psychology and the Wrong Revolution*, European Journal of Social Psychology, 19 (2), 1989.
 - Gergen, K.J., *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology*, American psychologist, 40, 1985.
 - Giroux H.A., McLaren (eds), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge press, London, 1994.
 - Glasersfeld, E., "Racial Constructivism and Piaget' s Concept of Knowledge". In F.B. Murray (Ed.) *The Impact of the Piagetian Theory on Education Philosophy and Psychology*, Baltimore, MD : University Park Press, 1979
 - Gold, Y. and Roth, R.A., *Teachers Managing Stress and Professional Burnout, The Professional Health Solution*, Falmer Press London 1993
 - Hiebert, J., & Carpenter, T. P., *Learning and teaching with understanding*, in D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*, New York: MacMillan, 1992.
 - Hugh Mehan, *Structuring School Structure*, Harvard Education Review, 48, 1, 1978.
 - Husen,T., Tuijnman A., Halls W., (eds), *Schooling in Modern European Society. A report of the Academia Europaea*, Pergamon Press, Oxford, 1992.
 - International Organization, Vol. 52, No. 4, *International Organization at Fifty: Exploration and Contestation in the Study of World Politics*, Autumn 1998.
 - Jarvis M. (2002). *Teacher Stress: A critical review of recent finding and suggestions for future research direction*. Stress News. Retrieved March 10, 2003, from <http://www.isma.org.uk/stressnw/teachstress1.htm>
 - Jodelet D., *Reperesentation sociale & phenomenes, concept et theorie*, στο Moscovici S., *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984.
 - Kenny, M. E. & Donaldson, G. A., *Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students*, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 1991.

-
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A., *Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students*, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 1991.
 - Kuhn Th., *The structure of scientific revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago, 1970.
 - Kyriacou, C., Sources of stress among British teachers, The contribution of job factors and personality factors. In Cooper, C. and Marshall, J. (eds.), *White Collar and Professional Stress, Trends in Theory and Research*, Academic Press, NY 1980, pp. 113-128.
 - La Belle T. J., Ward C. R., *Education Reform when Nations undergo radical political and social transformation*, in *Comparative Education*, vo. 26, no. 1, 1990.
 - La Belle T. J., Ward C. R., *Education Reform when Nations undergo radical political and social transformation*, in *Comparative Education*, vo. 26, no. 1, 1990.
 - Lazarus R., *Adjustment and Personality*, Mc Graw – Hill, New York, 1961.
 - McLean M., *Preparing for the market: Britain*, *European Journal of Education*, 26(2).
 - Mearns, J., & Cain, J. E., Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 2003.
 - Meyer I., Kamens D., Benavot A., *School Knowledge for the Masses. World models and national primary curricular categories in the 20th century*, The Palmer Press, London 1992.
 - Milstein, M., & Golaszewski, T. J., Effects of organizationally based and individually based stress management efforts in elementary school settings. *Urban Education*, 19(4), 1985.
 - Moriarty Viv., "Early Years Educators in Finland and England: Issues of Professionalism." *International Journal of Early Years Education* 8, no. 3, October 2000.

-
- Morton LL, Vesco R, Williams NH & Awender MA (1997) Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology* 67.
 - Moscovici, S., *The Invention of Society: Psychological Explanations for Social Phenomena*, Cambridge: Polity, 1993.
 - Moscovici, S., The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S. Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984
 - Murray Thomas, *International comparative education: practices, issues & prospects*, Oxford [England], New York, Pergamon, 1990.
 - Neave G., External reforms and internal continuity: the links between secondary and higher education in certain Western European Countries, *Higher Education in Europe*, 1987.
 - *Notes towards a description of social representations* *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988.
 - Papert. S., *Mindstorms. Children, computers, and powerful ideas*, NY: Basic books, 1980.
 - Paris, UNESCO: *International Bureau of Education*), vol. 23, no.1/2, 1993.
 - Patton, M. Q., *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage, 1990.
 - Pennington, N., & Hastie, R., Evidence evaluation in complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986
 - Perry, W.G., *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
 - Peter W., Cookson, Jr., *School Choice in the United States: progressive individualism, educational deregulation, and the public good*, *Oxford Studies in Comparative Education*, no. 6, no. 1, 1996.
 - Piaget J., & Inhelder B., *The child's conception of space*, London, Routledge and Kegan Paul, 1956.
 - Piaget, J., & Inhelder, B., *The Psychology of the Child*, NY: Basic Books, 1969.

-
- Piaget, J., *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press, 1971.
 - Porpodas K., *The One Question Conservation Experiment Reconsidered*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1987, 28, 343-349.
 - Resolution of the Council of Europe and the Ministers of Education of the member states of EEC convened on 24 May, 1988.
 - *Review of Controversies about Social Representations Theory: A British Debate*, Voelklein and Howarth *Culture Psychology*, 11, 2005.
 - Richardson V., *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*, στο J Sikula / T. J. Buttery / E. Guyton (επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, 1996
 - Scott P., *The crisis of the University*, Kent, Croom, Helm», London, 1984.
 - Seddon, T., Teachers' work and political action. In Saha, L. (Ed) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Pergamon Press, Oxford 1997.
 - Selby-Bigge L. A., & Nidditch P. H., *David Hume: A Treatise of Human Nature*, Oxford University Press: Oxford, 1978.
 - Sheffield City Polytechnic, *Primary teachers: Promotion and Advancement*, Panic Publications, 1999.
 - Sigel E., *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
 - Sigel E., *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - Sigel I., *Advances in applied developmental psychology*, New York: Ablex, 1984.
 - Siegel R., *Children's Thinking*, New Jersey, Prentice Hall, 1998
 - Smith, L., *Judgments and justifications: Criteria for the attribution of children's knowledge in Piagetian research*. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 1992.
 - Strauss A., & Corbin J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage, 1990.
 - Teacher Training Agency, *Revised Requirements For All Courses of Initial Teacher Training*, June 1997.

-
- Thomas J.B., *British Universities & Teacher Education / A Century of Change*, The Palmer Press, London, 1990.
 - Thompson P., *Radical constructivism: Reflections and directions*. In L. P Steffe, & P. W. Thompson (Eds.), *Radical constructivism in action: Building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld*, London, Falmer Press, 2000.
 - *Thousand Oaks and New Delhi Theory & Psychology*, London, SAGE Publications. Vol. 11 (3), 2001.
 - Vygotsky L.S., *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* (Rieber, R.S. & Carton, A.S. Eds.; N. Minick Trans), NY: Plenum Press, 1987.
 - Vygotsky L.S., *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 4. The history of the development of higher mental functions* (Rieber, R.W. Ed.; M.J. Hall Trans), NY: Plenum Press, 1997.
 - Vygotsky L.S., *Educational Psychology*. (R. Silverman Trans), Boca Raton, FL: St. Lucie Press, 1997.
 - Weber R. F., *Basic content analysis*, London, Sage, 1990.
 - Wideen M.F., Grimmett P.P., *Changing Times in Teacher Education*, The Palmer Press, London, 1995.
 - Zavalloni M., *The Affective – representational circuit as the foundation of identity*, *New Ideas, Psychology*, 4, 1986.
 - Zelazo P., & Felix Lourenco St., *Developmental Review*, 23, 2003.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

Παράρτημα πινακων
(συνεντεύξεις)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

διερευνητική συνέντευξη

Πίνακας 1 - Πίνακας αναφορών (λέξεις κλειδιά)

Παράγοντες. Υποκείμενα	Κινητικότητα	Επιμόρφωση/ Μετεκπαίδευση	Κοινωνικός περίγυρος	Προγράμματα και μέσα διδασκαλίας	Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση	Υλικοτεχνική υποδομή	Σχέσεις με τους γονείς	Σχέσεις με τους συναδέλφους	Μαθητές	Προσωπικά προβλήματα
E1			✓	✓	✓	✓		✓		✓
E2	✓			✓		✓	✓		✓	
E3		✓	✓	✓		✓		✓		✓
E4		✓	✓	✓	✓				✓	
E5				✓	✓	✓	✓	✓		
E6	✓		✓		✓	✓		✓		✓
E7		✓	✓	✓		✓			✓	
E8			✓	✓	✓	✓				✓
E9	✓		✓		✓		✓	✓		✓
E10		✓		✓		✓		✓	✓	

Πίνακας 2 - Χρόνια προϋπηρεσίας

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 - 10	10 - 20	Πάνω από 20
E1	*			
E2		*		
E3			*	
E4				*
E5			*	
E6		*		
E7	*			
E8		*		
E9			*	
E10				*

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 - 10	10 - 20	Πάνω από 20
A1 - Σ1	A - Σ			
A2 - Σ2		A - Σ		
A3 - Σ3	A		Σ	
A4 - Σ4		Σ	A	
A5 - Σ5		A		Σ
A6 - Σ6				A - Σ
A7 - Σ7	A		Σ	
A8 - Σ8	Σ		A	
A9 - Σ9			Σ	A
A10 - Σ10		A - Σ		

Πίνακας 3 - Προφίλ υποκειμένων της έρευνας (συμμετοχές)

	Μεταπτυχιακά προγράμματα	Επιμορφώσεις	Μετεκ/σεις	Προγ/τα κινήτ/τας
Έλληνες	2	4	1	0
Άγγλοι	5	3	0	2
Σουηδοί	8	7	5	5

**ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΑΝ
ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΣ**

Πίνακας 4 – Κοινωνικός περίγυρος (Ελλάδα)

	Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπ/κου	Υποτίμηση του έργου του σχολείου	Υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας	Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών	Συχνή ανάθεση εξωσχολικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς
E1	✓		✓	✓	✓
E2		✓			
E3			✓		✓
E4	✓	✓		✓	
E5		✓	✓		✓
E6		✓		✓	✓
E7	✓	✓		✓	
E8	✓		✓	✓	
E9		✓		✓	✓
E10	✓				✓

Πίνακας 5 – Κοινωνικός περίγυρος (Αγγλία)

	Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπ/κου	Υποτίμηση του έργου του σχολείου	Υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας	Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών	Συχνή ανάθεση εξωσχολικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς
A1		✓		✓	✓
A2	✓		✓	✓	✓
A3	✓	✓	✓		✓
A4	✓	✓		✓	✓
A5			✓		✓
A6	✓			✓	✓
A7		✓	✓		✓
A8	✓		✓	✓	
A9	✓	✓		✓	✓
A10	✓	✓	✓	✓	✓

Πίνακας 6 – Κοινωνικός περίγυρος (Σουηδία)

	Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπ/κου	Υποτίμηση του έργου του σχολείου	Υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας	Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών	Συχνή ανάθεση εξωσχολικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς
Σ1	✓			✓	✓
Σ2		✓	✓		
Σ3		✓	✓	✓	✓
Σ4	✓		✓	✓	✓
Σ5		✓			
Σ6				✓	✓
Σ7	✓	✓	✓	✓	
Σ8	✓			✓	✓

Σ9	✓	✓	✓		
Σ10	✓	✓	✓	✓	

Πίνακας 7 – Εκπαίδευση / Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση

	Έλλιπής βασική εκπαίδευση	Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση	Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση	Ανεπαρκής επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση
E1	✓	✓	✓	✓
E2		✓		✓
E3		✓	✓	
E4	✓		✓	✓
E5	✓	✓	✓	
E6	✓		✓	✓
E7	✓	✓	✓	✓
E8	✓			✓
E9		✓	✓	✓
E10	✓		✓	

Πίνακας 8 - Εκπαίδευση/Επιμόρφωση/Μετεκπαίδευση (Αγγλία)

	Ελλιπής βασική εκπαίδευση	Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση	Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση	Ανεπαρκής επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση
A1		✓	✓	
A2	✓		✓	✓
A3		✓	✓	✓
A4	✓		✓	
A5		✓	✓	✓
A6	✓		✓	
A7		✓	✓	✓
A8	✓		✓	✓
A9	✓		✓	
A10	✓		✓	✓

Πίνακας 9 - Εκπαίδευση / Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση (Σουηδία)

	Ελλιπής βασική εκπαίδευση	Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση	Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση	Ανεπαρκής επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση
Σ1		✓	✓	
Σ2	✓			✓
Σ3		✓	✓	
Σ4				✓
Σ5	✓	✓		✓
Σ6			✓	
Σ7				✓
Σ8			✓	
Σ9	✓	✓		✓
Σ10			✓	

Πίνακας 10 - Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή	Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία
E1	✓		
E2	✓		✓
E3	✓	✓	
E4	✓		✓
E5	✓	✓	
E6			
E7	✓		
E8			✓
E9	✓		
E10		✓	

Πίνακας 11 - Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση (Αγγλία)

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή	Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία
A1	✓		✓
A2		✓	✓
A3		✓	✓
A4	✓	✓	
A5		✓	
A6	✓	✓	✓
A7		✓	
A8	✓		✓
A9	✓	✓	✓
A10	✓		✓

Πίνακας 12 - Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση (Σουηδία)

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή	Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία
Σ1		✓	✓
Σ2			
Σ3		✓	✓
Σ4	✓		
Σ5		✓	✓
Σ6			
Σ7		✓	
Σ8	✓		✓
Σ9	✓		
Σ10		✓	✓

Πίνακας 13 – Πρόγραμμα σπουδών και μέσα διδασκαλίας

	Συντηρητικό Α.Π	Λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα	Περιορισμένα ΟΑ μέσα διδασκαλίας	Ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς	Ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές	Πληθώρα ύλης
E1	✓				✓	✓
E2		✓		✓	✓	✓
E3	✓		✓			
E4				✓	✓	
E5	✓		✓			
E6						
E7	✓	✓			✓	✓
E8	✓			✓		
E9		✓			✓	
E10	✓		✓		✓	✓

Πίνακας 14 - Πρόγραμμα σπουδών και μέσα διδασκαλίας (Αγγλία)

	Συντηρητικό Α.Π	Λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα	Περιορισμένα ΟΑ μέσα διδασκαλίας	Ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς	Ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές	Πληθώρα ύλης
A1	✓		✓	✓		✓
A2		✓			✓	✓
A3		✓		✓		✓
A4	✓				✓	
A5		✓	✓	✓		✓
A6				✓		✓
A7	✓	✓		✓		✓
A8		✓		✓		✓
A9	✓	✓	✓		✓	✓
A10	✓		✓	✓		✓

Πίνακας 15 - Πρόγραμμα σπουδών και μέσα διδασκαλίας (Σουηδία)

	Συντηρητικό Α.Π	Λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα	Περιορισμένα ΟΑ μέσα διδασκαλίας	Ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς	Ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές	Πληθώρα ύλης
Σ1			✓	✓	✓	
Σ2						✓
Σ3		✓				
Σ4	✓		✓			✓
Σ5				✓		
Σ6		✓				
Σ7			✓			✓
Σ8	✓	✓		✓		✓
Σ9						
Σ10		✓			✓	✓

Πίνακας 16 – Υλικοτεχνική υποδομή

	Εναλλαγή ωραρίου	Μικρές σχολικές αίθουσες	Έλλειψη εργαστηρίων
E1		✓	✓
E2		✓	✓
E3			
E4		✓	
E5		✓	✓
E6			
E7	✓		✓
E8		✓	
E9			
E10		✓	✓

Πίνακας 17 - Υλικοτεχνική υποδομή (Αγγλία)

	Εναλλαγή ωραρίου	Μικρές σχολικές αίθουσες	Έλλειψη εργαστηρίων
A1		✓	
A2			
A3		✓	
A4			✓
A5			✓
A6			
A7			
A8		✓	✓
A9			✓
A10		✓	

Πίνακας 18 - Υλικοτεχνική υποδομή (Σουηδία)

	Εναλλαγή ωραρίου	Μικρές σχολικές αίθουσες	Έλλειψη εργαστηρίων
Σ1			
Σ2			✓
Σ3		✓	
Σ4			
Σ5		✓	
Σ6		✓	
Σ7			✓
Σ8			
Σ9			
Σ10		✓	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'

Βασική συνέντευξη

Πίνακας 19 - Πίνακας αναφορών (λέξεις κλειδιά)

Παράγοντες	Κινητικότητα	Μαθητές	Προσωπικά προβλήματα
Υποκείμενα			
E1			✓
E2	✓	✓	
E3			✓
E4		✓	
E5			
E6	✓		✓
E7		✓	
E8			✓
E9	✓		✓
E10		✓	

Πίνακας 20 - Χρόνια προϋπηρεσίας Ελλήνων εκπαιδευτικών

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
E1		✓		
E2				✓
E3		✓		
E4				✓
E5			✓	
E6			✓	
E7		✓		
E8		✓		
E9	✓			
E10			✓	

Πίνακας 21 - Χρόνια προϋπηρεσίας Άγγλων εκπαιδευτικών

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
A1		✓		
A2		✓		
A3				✓
A4			✓	
A5	✓			
A6			✓	
A7	✓			
A8		✓		
A9			✓	
A10		✓		

Πίνακας 22 - Χρόνια προϋπηρεσίας Σουηδών εκπαιδευτικών

Υπηρεσία Δείγμα	Έως 5	5 – 10	10 – 20	Πάνω από 20
Σ1	✓			
Σ2	✓			
Σ3	✓			
Σ4		✓		
Σ5		✓		
Σ6	✓			
Σ7			✓	
Σ8				✓
Σ9				✓
Σ10			✓	

Πίνακας 23 - Συμμετοχές Ελλήνων εκπαιδευτικών

	Μεταπτυχιακά προγράμματα	Επιμορφώσεις	Μετεκπαιδεύσεις	Προγράμματα κινητικότητας
Έλληνες	1	6	6	0
Άγγλοι	6	10	9	1
Σουηδοί	5	10	9	1

Πίνακας 24 – Κοινωνικός περιγυρος (Ελλάδα)

	Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπ/κου	Υποτίμηση του έργου του σχολείου	Υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας	Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών	Ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία	Άγχος προερχόμενο από την προβολή τους ως πρότυπο
E1	✓				✓	✓
E2		✓		✓		
E3						✓
E4		✓	✓		✓	
E5	✓			✓		✓
E6				✓		✓
E7	✓	✓				
E8				✓		✓
E9			✓		✓	
E10	✓					✓

Πίνακας 25 – Κοινωνικός περίγυρος (Αγγλία)

	Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπ/κου	Υποτίμηση του έργου του σχολείου	Υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας	Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών	Ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία	Άγχος προερχόμενο από την προβολή τους ως πρότυπο
A1	✓			✓		✓
A2		✓			✓	
A3	✓			✓		✓
A4	✓		✓		✓	
A5	✓	✓			✓	
A6	✓			✓		✓
A7			✓		✓	
A8	✓	✓		✓		
A9	✓		✓		✓	
A10	✓			✓		✓

Πίνακας 26 – Κοινωνικός περίγυρος (Σουηδία)

	Μειωμένο κοινωνικό κύρος εκπ/κου	Υποτίμηση του έργου του σχολείου	Υπερβολικές απαιτήσεις της κοινωνίας	Αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στη συμπεριφορά των μαθητών	Ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία	Άγχος προερχόμενο από την προβολή τους ως πρότυπο
Σ1				✓		✓
Σ2	✓				✓	
Σ3		✓				✓
Σ4					✓	
Σ5		✓	✓		✓	
Σ6	✓			✓		✓
Σ7					✓	
Σ8	✓					✓
Σ9			✓		✓	✓
Σ10		✓		✓		✓

Πίνακας 27 – Εκπαίδευση / Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση

	Έλλειψης βασική εκπαίδευση	Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση	Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση	Ανεπαρκής επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση	Έλλειψη εξειδίκευσης κατά τη Β.Ε	Η Β.Ε δεν ακολουθεί την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας
E1	✓		✓	✓	✓	
E2		✓		✓		✓
E3			✓		✓	✓
E4	✓			✓	✓	
E5		✓			✓	✓
E6	✓			✓	✓	
E7	✓	✓			✓	
E8	✓		✓			✓
E9			✓	✓		✓
E10	✓		✓		✓	

Β.Ε : Βασική Εκπαίδευση

Πίνακας 28 - Εκπαίδευση / Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση (Αγγλία)

	Ελλιπής βασική εκπαίδευση	Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση	Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση	Ανεπαρκής επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση	Έλλειψη εξειδίκευσης κατά τη Β.Ε	Η Β.Ε δεν ακολουθεί την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας
A1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A2			✓			✓
A3			✓	✓	✓	
A4	✓		✓		✓	
A5			✓			✓
A6	✓		✓	✓	✓	
A7	✓	✓	✓			✓
A8			✓	✓		
A9		✓		✓		✓
A10	✓		✓		✓	

Β.Ε : Βασική Εκπαίδευση

Πίνακας 29 - Εκπαίδευση / Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση (Σουηδία)

	Ελλιπής βασική εκπαίδευση	Έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση	Έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση	Ανεπαρκής επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση	Έλλειψη εξειδίκευσης κατά τη Β.Ε	Η Β.Ε δεν ακολουθεί την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας
Σ1	✓		✓	✓	✓	
Σ2	✓					
Σ3		✓	✓		✓	✓
Σ4	✓		✓			✓
Σ5		✓	✓		✓	
Σ6	✓		✓	✓	✓	✓
Σ7			✓		✓	✓
Σ8		✓		✓	✓	
Σ9			✓			✓
Σ10	✓		✓		✓	

Β.Ε : Βασική Εκπαίδευση

Πίνακας 30 – Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση (Ελλάδα)

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή	Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία	Συχνοί έλεγχοι και αξιολόγηση	Έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη	Συχνές μετ/σεις για πολιτικούς λόγους
E1	✓		✓	✓	✓	✓
E2	✓	✓				✓
E3	✓		✓	✓	✓	✓
E4	✓	✓				✓
E5	✓					✓
E6	✓		✓		✓	✓
E7		✓	✓		✓	✓
E8	✓			✓		✓
E9	✓					✓
E10	✓	✓				✓

Πίνακας 31 - Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση (Αγγλία)

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή	Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία	Συχνοί έλεγχοι και αξιολόγηση	Έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη	Συχνές μετ/σεις για πολιτικούς λόγους
A1	✓	✓		✓	✓	✓
A2			✓	✓		
A3	✓	✓		✓	✓	
A4				✓	✓	✓
A5		✓		✓	✓	
A6	✓		✓	✓		
A7		✓			✓	✓
A8	✓		✓	✓		
A9	✓	✓		✓	✓	✓
A10			✓	✓		

Πίνακας 32 - Λειτουργία συστήματος / Διοίκηση (Σουηδία)

	Συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	Έλλειψη συνεργασίας με διευθυντή	Συχνές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία	Συχνοί έλεγχοι και αξιολόγηση	Έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη	Συχνές μετ/σεις για πολιτικούς λόγους
Σ1	✓		✓	✓	✓	
Σ2		✓		✓		✓
Σ3		✓	✓		✓	
Σ4			✓	✓		
Σ5	✓				✓	
Σ6		✓		✓		✓
Σ7	✓		✓		✓	
Σ8	✓			✓	✓	
Σ9		✓		✓		
Σ10	✓	✓	✓	✓	✓	

Πίνακας 33 – Πρόγραμμα σπουδών και μέσα διδασκαλίας (Ελλάδα)

	Συντηρητικό Α.Π	Λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα	Περιορισμένα ΟΑ μέσα διδασκαλίας	Ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς	Ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές	Πληθώρα ύλης	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων
E1	✓		✓	✓	✓	✓	✓
E2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E3		✓	✓		✓	✓	
E4		✓		✓			✓
E5	✓		✓	✓	✓	✓	
E6	✓		✓	✓	✓		✓
E7		✓		✓		✓	
E8	✓	✓		✓	✓		✓
E9			✓		✓		
E10	✓			✓		✓	✓

Πίνακας 34 - Πρόγραμμα σπουδών και μέσα διδασκαλίας (Αγγλία)

	Συντηρητικό Α.Π	Λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα	Περιορισμένα ΟΑ μέσα διδασκαλίας	Ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς	Ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές	Πληθώρα ύλης	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων
A1	✓	✓	✓		✓	✓	✓
A2	✓	✓		✓		✓	✓
A3		✓				✓	
A4	✓		✓		✓		
A5		✓		✓		✓	
A6		✓					✓
A7	✓			✓		✓	
A8		✓			✓	✓	✓
A9	✓		✓	✓			✓
A10	✓	✓				✓	✓

Πίνακας 35 - Πρόγραμμα σπουδών και μέσα διδασκαλίας (Σουηδία)

	Συντηρητικό Α.Π	Λίγος χρόνος διδασκαλίας ανά μάθημα	Περιορισμένα ΟΑ μέσα διδασκαλίας	Ακατάλληλα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς	Ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές	Πληθώρα ύλης	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων
Σ1	✓		✓		✓		✓
Σ2		✓				✓	
Σ3	✓			✓			✓
Σ4						✓	
Σ5		✓			✓		✓
Σ6	✓					✓	
Σ7		✓		✓		✓	✓
Σ8			✓		✓		
Σ9		✓				✓	
Σ10	✓			✓	✓		✓

Πίνακας 36 – Κινητικότητα (Έλληνες)

	Έλλειψη ευκαιριών για κινητικότητα	Επαρκής ενημέρωση	Ελλιπής οικονομική υποστήριξη	Ικανοποιητική οργάνωση των προγραμμάτων	Έλλειψη χρόνου	Αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις
E1	✓		✓	✓	✓	✓
E2		✓	✓		✓	✓
E3	✓			✓	✓	✓
E4			✓			✓
E5		✓			✓	✓
E6	✓		✓	✓		✓
E7		✓	✓	✓	✓	✓
E8	✓		✓			✓
E9	✓		✓		✓	✓
E10	✓		✓	✓	✓	✓

Πίνακας 37 – Κινητικότητα (Άγγλοι)

	Έλλειψη ευκαιριών για κινητικότητα	Επαρκής ενημέρωση	Ελλιπής οικονομική υποστήριξη	Ικανοποιητική οργάνωση των προγραμμάτων	Έλλειψη χρόνου	Αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις
A1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A2			✓		✓	
A3		✓		✓	✓	✓
A4			✓		✓	
A5	✓			✓		✓
A6		✓	✓	✓		
A7		✓		✓	✓	✓
A8	✓		✓		✓	
A9		✓	✓	✓	✓	
A10	✓		✓	✓	✓	✓

Πίνακας 38 – Κινητικότητα (Σουηδοί)

	Έλλειψη ευκαιριών για κινητικότητα	Επαρκής ενημέρωση	Ελλιπής οικονομική υποστήριξη	Ικανοποιητική οργάνωση των προγραμμάτων	Έλλειψη χρόνου	Αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις
Σ1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Σ2				✓	✓	
Σ3		✓		✓		✓
Σ4		✓			✓	
Σ5	✓	✓	✓	✓		✓
Σ6		✓			✓	
Σ7				✓		✓
Σ8		✓			✓	
Σ9	✓		✓	✓		✓
Σ10		✓		✓	✓	✓

Πίνακας 39 - Σχέσεις με τους γονείς

	Αδιαφορία γονέων για την εκπ/ση των παιδιών τους	Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων	Υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους γονείς	Έλλειψη συνεργασίας – αλληλεγγύης (από την πλευρά των γονιών)	Χαμηλό μορφωτικό / πολιτιστικό επίπεδο των γονιών	Δυσκολία στην συνεργασία/ επικοινωνία με γονείς μετανάστες
E1	✓		✓	✓	✓	
E2		✓				✓
E3	✓		✓	✓	✓	
E4		✓	✓		✓	✓
E5		✓		✓		✓
E6	✓			✓		✓
E7		✓		✓	✓	
E8			✓		✓	
E9	✓			✓		✓
E10	✓	✓			✓	✓

Πίνακας 40 - Σχέσεις με τους γονείς (Αγγλία)

	Αδιαφορία γονέων για την εκπ/ση των παιδιών τους	Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων	Υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους γονείς	Έλλειψη συνεργασίας – αλληλεγγύης (από την πλευρά των γονιών)	Χαμηλό μορφωτικό / πολιτιστικό επίπεδο των γονιών	Δυσκολία στην συνεργασία/ επικοινωνία με γονείς μετανάστες
A1	✓	✓	✓	✓		✓
A2		✓		✓	✓	
A3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A4	✓	✓	✓			✓
A5	✓	✓	✓	✓	✓	
A6	✓		✓	✓	✓	✓
A7		✓	✓	✓	✓	✓
A8	✓					✓
A9	✓	✓		✓	✓	✓
A10		✓	✓	✓	✓	✓

Πίνακας 41 - Σχέσεις με τους γονείς (Σουηδία)

	Αδιαφορία γονέων για την εκπ/ση των παιδιών τους	Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων	Υποτιμητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους γονείς	Έλλειψη συνεργασίας – αλληλεγγύης (από την πλευρά των γονιών)	Χαμηλό μορφωτικό / πολιτιστικό επίπεδο των γονιών	Δυσκολία στην συνεργασία/ επικοινωνία με γονείς μετανάστες
Σ1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Σ2			✓			
Σ3		✓			✓	✓
Σ4	✓	✓				
Σ5		✓		✓	✓	✓
Σ6		✓	✓			
Σ7	✓	✓			✓	✓
Σ8		✓		✓		✓
Σ9			✓			
Σ10		✓			✓	✓

Πίνακας 42 – Σχέσεις με συναδέλφους (Ελλάδα)

	Έλλειψη συνεργασίας	Άρνηση νέων συναδέλφων να ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου	Τάσεις «αυθεντίας» απ' την πλευρά των παλαιών συναδέλφων	Κομματικοποίηση των δασκάλων στο σχολείο	Ανταγωνιστική στάση με σκοπό την απόκτηση εύνοιας
E1	✓		✓		✓
E2		✓		✓	
E3			✓		✓
E4			✓	✓	
E5	✓	✓		✓	
E6				✓	
E7	✓		✓		✓
E8		✓		✓	
E9			✓		✓
E10	✓			✓	

Πίνακας 43 - Σχέσεις με συναδέλφους (Αγγλία)

	Έλλειψη συνεργασίας	Άρνηση νέων συναδέλφων να ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου	Τάσεις «αυθεντίας» απ' την πλευρά των παλαιών συναδέλφων	Κομματικοποίηση των δασκάλων στο σχολείο	Ανταγωνιστική στάση με σκοπό την απόκτηση εύνοιας
A1	✓		✓		✓
A2		✓		✓	
A3	✓		✓		✓
A4	✓				✓
A5		✓	✓	✓	
A6	✓		✓		✓
A7	✓		✓		
A8		✓		✓	✓
A9			✓		✓
A10	✓				

Πίνακας 44 - Σχέσεις με συναδέλφους(Σουηδία)

	Έλλειψη συνεργασίας	Άρνηση νέων συναδέλφων να ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου	Τάσεις «αυθεντίας» απ' την πλευρά των παλαιών συναδέλφων	Κομματικοποίηση των δασκάλων στο σχολείο	Ανταγωνιστική στάση με σκοπό την απόκτηση εύνοιας
Σ1	✓		✓		✓
Σ2		✓		✓	✓
Σ3	✓		✓		
Σ4		✓			✓
Σ5			✓	✓	
Σ6	✓		✓		
Σ7		✓			
Σ8	✓				✓
Σ9				✓	
Σ10				✓	

Πίνακας 45 – Μαθητές (Ελλάδα)

	Μεγάλος αριθμός μαθητών	Προβλήματα πειθαρχίας	Χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο	Ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις	Χαμηλό μαθησιακό επίπεδο	Έλλειψη ενδιαφέροντος
E1	✓		✓		✓	✓
E2	✓	✓			✓	✓
E3	✓		✓			
E4				✓		
E5	✓	✓	✓			✓
E6						
E7	✓	✓	✓		✓	✓
E8	✓			✓		
E9	✓	✓				
E10	✓		✓		✓	✓

Πίνακας 46 - Μαθητές (Αγγλία)

	Μεγάλος αριθμός μαθητών	Προβλήματα πειθαρχίας	Χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο	Υπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις	Χαμηλό μαθησιακό επίπεδο	Έλλειψη ενδιαφέροντος
A1	✓		✓	✓	✓	✓
A2	✓	✓	✓		✓	
A3	✓		✓	✓		
A4	✓		✓		✓	✓
A5	✓	✓		✓		
A6			✓		✓	✓
A7	✓	✓	✓			✓
A8		✓		✓	✓	
A9	✓		✓		✓	✓
A10	✓		✓			✓

Πίνακας 47 - Μαθητές (Σουηδία)

	Μεγάλος αριθμός μαθητών	Προβλήματα πειθαρχίας	Χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο	Ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις	Χαμηλό μαθησιακό επίπεδο	Έλλειψη ενδιαφέροντος
Σ1	✓		✓		✓	✓
Σ2		✓		✓		
Σ3	✓					✓
Σ4	✓	✓			✓	
Σ5	✓	✓	✓		✓	
Σ6	✓	✓		✓	✓	
Σ7						
Σ8	✓	✓	✓			
Σ9	✓	✓			✓	✓
Σ10			✓			

Πίνακας 48 – Υλικοτεχνική υποδομή (Ελλάδα)

	Έλλειψη εργαστηρίων	Υπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού & υποδομής στα εργαστήρια	Μικρές σχολικές αίθουσες	Μικρές αυλές/ χώροι αθλοπαιδιών	Συστέγαση με άλλο, μεγαλύτερης βαθμίδας σχολείο	Φτωχή / ανενημέρωτη βιβλιοθήκη
E1	✓			✓		✓
E2	✓		✓		✓	
E3		✓		✓		
E4	✓		✓			
E5	✓		✓	✓	✓	
E6		✓	✓			✓
E7	✓			✓	✓	
E8		✓		✓		✓
E9	✓		✓		✓	✓
E10	✓		✓		✓	✓

Πίνακας 49 - Υλικοτεχνική υποδομή (Αγγλία)

	Έλλειψη εργαστηρίων	Υπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού & υποδομής στα εργαστήρια	Μικρές σχολικές αίθουσες	Μικρές αυλές/ χώροι αθλοπαιδιών	Συστέγαση με άλλο, μεγαλύτερης βαθμίδας σχολείο	Φτωχή / ανενημέρωτη βιβλιοθήκη
A1	✓		✓	✓	✓	✓
A2		✓				
A3		✓				
A4	✓					✓
A5	✓	✓		✓		✓
A6		✓	✓		✓	
A7		✓				✓
A8	✓	✓			✓	
A9						
A10	✓	✓	✓	✓	✓	

Πίνακας 50 - Υλικοτεχνική υποδομή (Σουηδία)

	Έλλειψη εργαστηρίων	Υπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού & υποδομής στα εργαστήρια	Μικρές σχολικές αίθουσες	Μικρές αυλές/ χώροι αθλοπαιδιών	Συστέγαση με άλλο, μεγαλύτερης βαθμίδας σχολείο	Φτωχή / ανενήμερωτη βιβλιοθήκη
Σ1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Σ2		✓				
Σ3				✓	✓	
Σ4		✓		✓		✓
Σ5	✓		✓			
Σ6		✓			✓	
Σ7		✓				
Σ8		✓				✓
Σ9			✓		✓	✓
Σ10	✓	✓				✓

Πίνακας 51 – Προσωπικοί παράγοντες (Ελλάδα)

	Καθημερινό άγχος	Αίσθηση μειωμένης αυτο-πεποίθησης	Αίσθηση χαμηλής αυτο-εκτίμησης	Έλλειψη προοπτικών /διεξόδων	Μειωμένες οικονομικές απολαβές	Έλλειψη προσωπικού χρόνου	Ψυχολογική / συναισθηματική κάλυψη
E1	✓		✓	✓	✓	✓	✓
E2	✓	✓		✓	✓		✓
E3	✓		✓		✓		✓
E4	✓			✓		✓	✓
E5	✓		✓	✓	✓		
E6		✓			✓		✓
E7	✓	✓			✓	✓	
E8	✓			✓	✓		
E9	✓				✓	✓	✓
E10	✓		✓	✓	✓		✓

Πίνακας 52 - Προσωπικοί παράγοντες (Αγγλία)

	Καθημερινό άγχος	Αίσθηση μειωμένης αυτο-πεποίθησης	Αίσθηση χαμηλής αυτο-εκτίμησης	Έλλειψη προοπτικών /διεξόδων	Μειωμένες οικονομικές απολαβές	Έλλειψη προσωπικού χρόνου	Ψυχολογική / συναισθηματική κάλυψη
A1	✓		✓	✓	✓	✓	✓
A2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
A3	✓	✓	✓		✓	✓	
A4	✓			✓	✓		
A5	✓		✓	✓	✓	✓	
A6	✓	✓			✓		✓
A7	✓	✓		✓	✓	✓	
A8	✓	✓		✓	✓	✓	
A9	✓		✓		✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Πίνακας 53 - Προσωπικοί παράγοντες (Σουηδία)

	Καθημερινό άγχος	Αίσθηση μειωμένης αυτο-πεποίθησης	Αίσθηση χαμηλής αυτο-εκτίμησης	Έλλειψη προοπτικών / διεξόδων	Μειωμένες οικονομικές απολαβές	Έλλειψη προσωπικού χρόνου	Ψυχολογική / συναισθηματική κάλυψη
Σ1	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Σ2	✓	✓			✓		✓
Σ3						✓	✓
Σ4	✓			✓	✓		✓
Σ5	✓				✓	✓	✓
Σ6		✓					✓
Σ7	✓	✓			✓	✓	
Σ8	✓			✓	✓		✓
Σ9	✓				✓	✓	✓
Σ10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Πίνακας 54 – Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος (Ελλάδα)

	Ακολούθησα το επάγγελμα αυτό τυχαία	Ήταν δική μου επιλογή	Το επέλεξα μετά από παραίνεση τρίτων	Έχω μετανιώσει (αν μπορούσα τώρα θα επέλεγα κάτι άλλο)	Δεν έχω μετανιώσει (είμαι ευχαριστημένος σε γενικές γραμμές)
E1		✓			✓
E2	✓				✓
E3	✓			✓	
E4		✓		✓	
E5	✓				✓
E6		✓			✓
E7		✓			✓
E8	✓			✓	
E9			✓	✓	
E10	✓				✓

Πίνακας 55 - Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος (Αγγλία)

	Ακολούθησα το επάγγελμα αυτό τυχαία	Ήταν δική μου επιλογή	Το επέλεξα μετά από παραίνεση τρίτων	Έχω μετανιώσει (αν μπορούσα τώρα θα επέλεγα κάτι άλλο)	Δεν έχω μετανιώσει (είμαι ευχαριστημένος σε γενικές γραμμές)
A1	✓			✓	
A2		✓			✓
A3		✓	✓		✓
A4		✓		✓	
A5	✓				✓
A6		✓	✓		✓
A7		✓	✓	✓	
A8			✓	✓	
A9	✓			✓	
A10	✓			✓	

Πίνακας 56 - Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος (Σουηδία)

	Ακολούθησα το επάγγελμα αυτό τυχαία	Ήταν δική μου επιλογή	Το επέλεξα μετά από παραίνεση τρίτων	Έχω μετανιώσει (αν μπορούσα τόρα θα επέλεγα κάτι άλλο)	Δεν έχω μετανιώσει (είμαι ευχαριστημένος σε γενικές γραμμές)
Σ1	✓		✓	✓	
Σ2		✓	✓		✓
Σ3		✓	✓		✓
Σ4		✓			✓
Σ5		✓		✓	
Σ6		✓	✓		✓
Σ7		✓			✓
Σ8	✓			✓	
Σ9		✓	✓		✓
Σ10	✓		✓		✓

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'
ερωτηματολόγιο

**ΑΝΩΝΥΜΟ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αγαπητοί συνάδελφοι,
στο πλαίσιο της διδακτορικής εργασίας μου, με θέμα «Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας στην Αγγλία, τη Σουηδία και την Ελλάδα. Μια συγκριτική μελέτη», θα σας παρακαλούσα θερμά να απαντήσετε στο ακόλουθο, ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η επιτυχία της έρευνας μου εξαρτάται απ' τις απαντήσεις σας.
✓ Παρακαλώ, εφόσον επιθυμείτε, σημειώστε εδώ την ηλεκτρονική σας διεύθυνση προκειμένου να σας αποστείλουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας μας και από τις 3 χώρες (Ελλάδα-Αγγλία-Σουηδία) _____

Ευχαριστώ πολύ, εκ των
προτέρων, για τη συνεργασία,
Κωνσταντίνος Καρράς,
Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Πανεπιστημίου Κρήτης

e.mail: kkarr74@edc.uoc.gr

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

• Φύλο: <input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/>		• Οικογενειακή κατάσταση: άγαμος <input type="checkbox"/> έγγαμος <input type="checkbox"/>	
• Χώρα: Ελλάδα <input type="checkbox"/> Αγγλία <input type="checkbox"/> Σουηδία <input type="checkbox"/>			
• Τόπος κατοικίας: Αστική περιοχή <input type="checkbox"/> ημιαστική περιοχή <input type="checkbox"/> αγροτική περιοχή <input type="checkbox"/>			
• Χρόνια προϋπηρεσίας: <input type="checkbox"/>		• Χρόνια Βασικών Σπουδών: <input type="checkbox"/>	
• Άλλες σπουδές: <input type="checkbox"/> ναι <input type="checkbox"/> όχι ☛ Αν ναι, τι είδους: (π.χ. μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση, εξομοίωση, άλλο πτυχίο, κ.τ.λ)			
• Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας έχετε παρακολουθήσει: σεμινάρια <input type="checkbox"/> ημερίδες <input type="checkbox"/> συνέδρια <input type="checkbox"/> κάτι άλλο; <input type="checkbox"/> τι;			
• Έχετε εμπλακεί ο ίδιος σε κάποιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας / ανταλλαγής; ναι <input type="checkbox"/> όχι <input type="checkbox"/> δεν γνωρίζω τι είναι <input type="checkbox"/>			

1. Ποιοι παράγοντες σας οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος σας;

Αυτός ο παράγοντας είναι για μένα:

Παράγοντες επιλογής	Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
Η αγάπη για το επάγγελμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η αγάπη για τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οικονομικοί λόγοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τυχαίοι παράγοντες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η παρότρυνση του οικογενειακού περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Σας δημιουργεί κάποιο άγχος η εργασία σας;

πολύ αρκετό λίγο καθόλου

✓ **Αν ναι, ποιοι παράγοντες ευθύνονται γι' αυτό;**

Αυτός ο παράγοντας είναι για μένα:

Παράγοντες άγχους	Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Η πίεση του χρόνου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η κομματικοποίηση των συναδέλφων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

εκπαιδευτικών				
Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πολυμελή τμήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η πιεστική παρουσία των γονέων στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο διευθυντής του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο σχολικός σύμβουλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το ωράριο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ύπαρξη μαθητών με «ειδικές» ανάγκες στα κανονικά σχολεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία στο πλαίσιο της τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα σχολικά εγχειρίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ανομοιογένεια των τμημάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι ελλείψεις στην κτιριακή - υλικοτεχνική υποδομή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

3. Πιστεύετε ότι το συνδικαλιστικό σας όργανο σας επηρεάζει;

✓ **Θετικά;** πολύ αρκετό λίγο καθόλου

✓ **Αρνητικά;** πολύ αρκετό λίγο καθόλου

✓ **Κάτι άλλο. Τι;**
.....

4. Πιστεύετε ότι το έργο σας επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό, από εξωτερικούς παράγοντες;

Πιθανότητα:

Επιμέρους παράγοντες	Πιθανότητα:			
	Πολύ συχνά	Αρκετά Συχνά	Λίγο	Καθόλου
Αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό περιβάλλον των γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Περιφρονητική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αντιθέσεις ανάμεσα στο σχολείο, σε αυτά που προωθεί και σε εκείνα που συμβαίνουν στην κοινωνία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας απ' τους εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποτίμηση του έργου του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Αναφέρετε ορισμένα απ' τα σημαντικότερα οφέλη που προσφέρει η δουλειά σας:

Αυτός ο παράγοντας είναι για μένα:

Οφέλη	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Η μάθηση και η δημιουργία για τα παιδιά & το δάσκαλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η επαφή με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι οικονομικές απολαβές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι διευρυμένες διακοπές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο ελεύθερος χρόνος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι νέες συνθήκες που αντιμετωπίζει το επάγγελμά σας στην λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης» και της «παγκοσμιοποίησης»;

Αυτός ο παράγοντας είναι για μένα:

Προκλήσεις	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Τα νέα πρότυπα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά, διαφημιστικά, κ.α)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η μετατροπή του επαγγέλματος του εκπ/κού σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί αμείβονται ανάλογα με το έργο που προσφέρουν;

Πολύ ικανοποιητικά Αρκετά ικανοποιητικά Λίγο Καθόλου

8. Στο πλαίσιο των επαγγελματικών σας υποχρεώσεων υπάρχουν παράγοντες που σας πιέζουν να κάνετε πράγματα που δεν θα θέλατε;

Βαθμός πίεσης:

Παράγοντες άγχους	Βαθμός πίεσης:			
	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Η πίεση του χρόνου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η κομματικοποίηση των συναδέλφων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσπάθεια παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους νεότερους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πολυμελή τμήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η πίεση που ασκείται στο πλαίσιο του συνδικαλισμού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η πιεστική παρουσία των γονέων στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο διευθυντής του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο σχολικός σύμβουλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο προϊστάμενος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το ωράριο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους δασκάλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ύπαρξη μαθητών με «ειδικές» ανάγκες στα κανονικά σχολεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία στο πλαίσιο της τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα σχολικά εγχειρίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ανομοιογένεια των τμημάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι ελλείψεις στην κτιριακή - υλικοτεχνική υποδομή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

9. Νομίζετε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά και να αλλάξει πράγματα που αφορούν την ευρύτερη κοινωνία και τον σύγχρονο πολίτη;

Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

✓ Αν ναι, με ποιους τρόπους:.....

✓ Αν όχι, γιατί:

10. Νομίζετε πως η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας / ανταλλαγών, τον βοηθάει στην δουλειά του, ως προς την επαγγελματική του εξέλιξη, τη στάση απέναντι στο νέο, το ξένο, το διαφορετικό;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου Δεν έχω γνώμη

11. Έχετε εσείς προσωπικά, επαφή με συναδέλφους σας άλλων χωρών;

Πολύ συχνά Αρκετά συχνά Σπάνια Ποτέ

✓ Αν ναι, με ποιους τρόπους:

✓ Αν όχι, γιατί:

12. Τι θα μπορούσε κατά την γνώμη σας, να βοηθήσει στην κοινωνική αναβάθμιση του επαγγέλματος σας;

Αυτός ο παράγοντας είναι για μένα:

Παράγοντες αναβάθμισης	Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Η βασική εκπαίδευση του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η επιμόρφωση του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η μετεκπαίδευση του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η πείρα του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ερευνητικές αναζητήσεις του ίδιου του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η γνωριμία του δασκάλου με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και συναδέλφους των άλλων χωρών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η οικονομική αναβάθμιση του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συμμετοχή του στα κοινά (πολιτιστικά, κ.λ.π. δρώμενα) του κοινωνικού περιγύρου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Υπάρχει σύγχρονος εξοπλισμός (υπολογιστές, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, κ.τ.λ), στο σχολείο που εργάζεστε;

ναί όχι δεν γνωρίζω

✓ *Αν ναι, έχετε επιμορφωθεί στη χρήση του;*

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου Δεν έχω γνώμη

14. Ο σύγχρονος αυτός εξοπλισμός, εφόσον υπάρχει, πιστεύετε ότι αξιοποιείται ικανοποιητικά;

Πολύ συχνά Αρκετά συχνά Σπάνια Σχεδόν ποτέ

15. Θεωρείτε ότι η στενότερη σχέση του εκπαιδευτικού με τις νέες τεχνολογίες, θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του μέσα και έξω απ' το σχολείο;

Μέσα στο σχολείο Έξω απ' το σχολείο Μέσα κ' έξω απ' το σχολείο

16.Ενημερώνεστε για τις νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις και τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας;

Πολύ συχνά Συχνά Σπάνια Ποτέ

17.Ποιες είναι οι βασικότερες πηγές ενημέρωσης σας;

Βαθμός ενημέρωσης:

Πηγές ενημέρωσης:	Πολύ συχνά	Αρκετά Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
Τα βιβλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα επιστημονικά περιοδικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το διαδίκτυο (internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι ειδικοί επιστήμονες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι παλαιότεροι συνάδελφοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πανεπιστημιακά μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο σχολικός σύμβουλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ημερίδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνέδρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο ημερήσιος τύπος (εφημερίδες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Πιστεύετε πως ο ρόλος σας μέσα και έξω απ' την τάξη είναι ρόλος:

Βαθμός ενημέρωσης:

ρόλος	Πολύ συχνά	Αρκετά Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
Παιδαγωγικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κοινωνικοποιητικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ερευνητικός (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

19. Πώς εσείς θα θέλατε να είναι αυτός ο ρόλος;

Βαθμός ενημέρωσης:

ρόλος	Πολύ συχνά	Αρκετά Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
Παιδαγωγικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διεκπεραιωτικός / τεχνοκρατικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κοινωνικοποιητικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ερευνητικός (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

20.Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει ανάμεσα σε άλλες, τις παρακάτω πολύ σημαντικές υποχρεώσεις / ευθύνες:

Με την άποψη αυτή:

Ο εκπαιδευτικός οφείλει:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Να μεταδώσει γνώσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να βοηθήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν αξίες και αρχές στην ζωή τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να εξασφαλίσει ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να δημιουργεί μέσω της παρουσίας και του ρόλου του πρότυπα στους μαθητές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να συνδέει την εκπ/κή διαδικασία με την καθημερινή ζωή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων-ικανοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.Μπορεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να συμβάλλει / παρέμβει σε ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές;

ναί όχι δεν γνωρίζω

✓ *Αν ναι, με ποιο ή ποιους τρόπους;*

.....

✓ *Αν όχι, γιατί;*

.....

22.Στις μέρες μας-ανάμεσα σε άλλα- γίνονται συζητήσεις και γύρω από τον κατάλληλο τύπο σχολείου. Πιστεύετε ότι το σύγχρονο σχολείο πρέπει να' ναι:

Με την άποψη αυτή:

Τύπος σχολείου	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Δασκαλοκεντρικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παιδοκεντρικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ούτε το ένα ούτε το άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάτι άλλο; Τι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23.Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας θα μπορούσαν να συμβάλουν οι παρακάτω παράγοντες στην ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού;

Βαθμός συμβολής:

Παράγοντες:	Πολύ συχνά	Αρκετά Συχνά	Λίγο	Καθόλου
Οι προπτυχιακές σπουδές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μεταπτυχιακές σπουδές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η Επιμόρφωση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η εξειδίκευση του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το Αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η οικονομική αναβάθμιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι περισσότερες ευκαιρίες του δασκάλου για γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας / πρωτοβουλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσωπική ενασχόληση /αναζήτηση του ίδιου του δασκάλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάποιος άλλος παράγοντας ; Ποιος;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


24.Είστε γενικά ευχαριστημένοι απ' το επάγγελμα σας;

Πολύ

Αρκετά

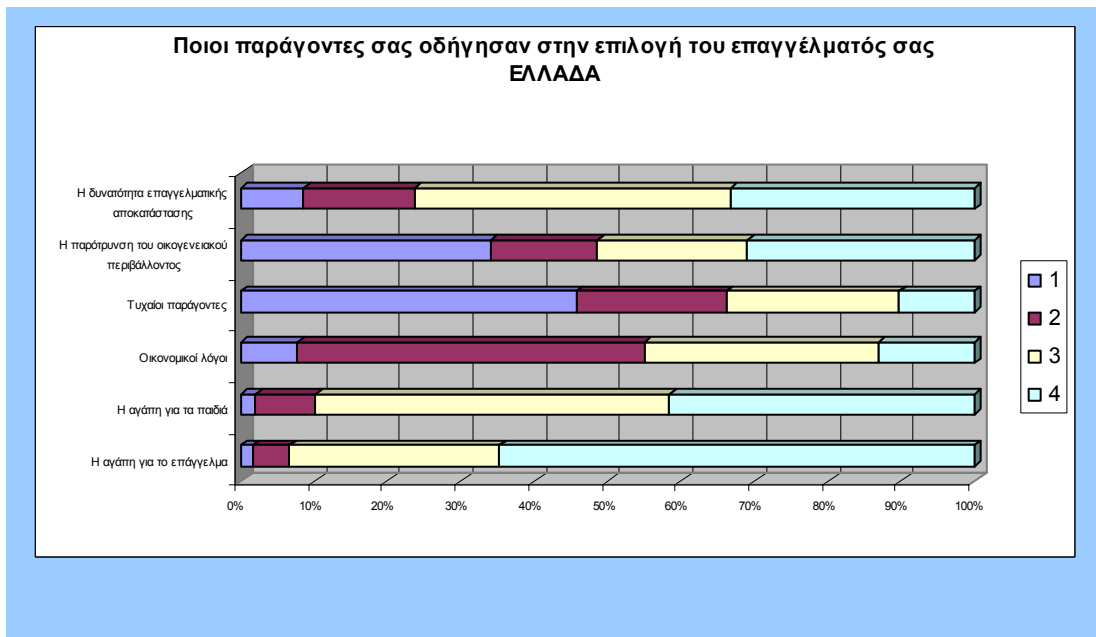
Λίγο

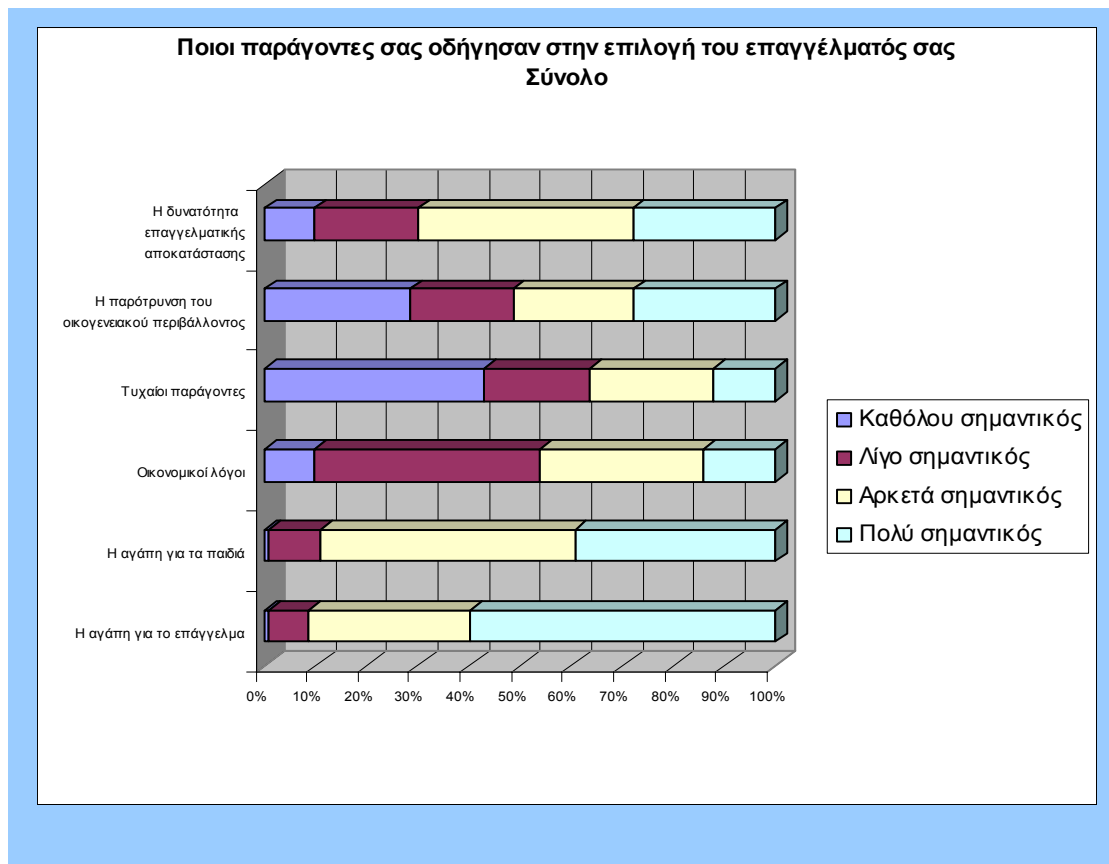
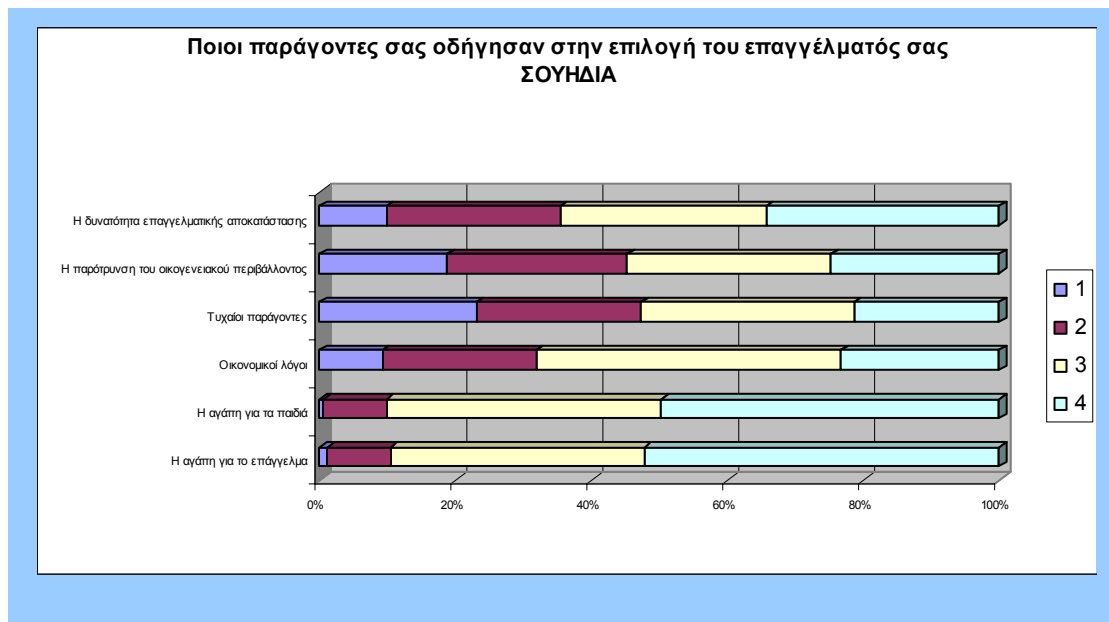
Καθόλου

 **Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί μέχρι τώρα και αφορά το πώς βλέπετε το επάγγελμά σας γενικά?**

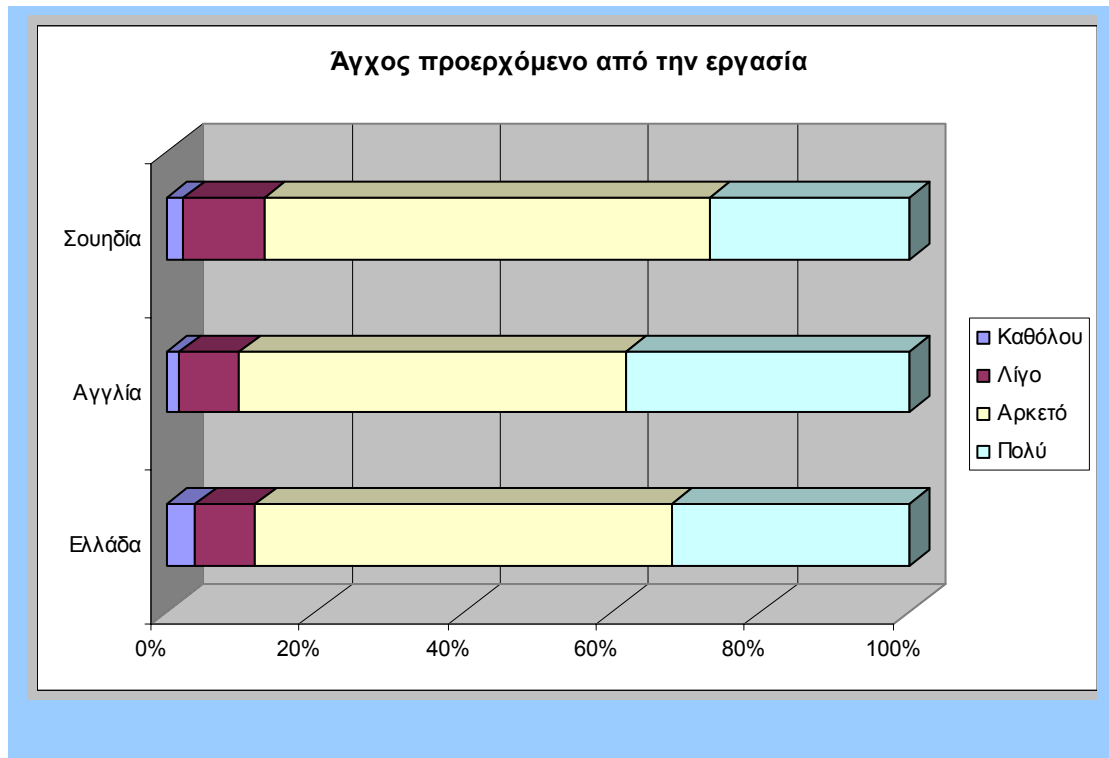
**Ανάλυση ερωτημάτων
ερωτηματολογίου με μορφή γραφημάτων
(ποσοστιαία ανάλυση)**

Παράγοντες επιρροής της επιλογής του επαγγέλματος

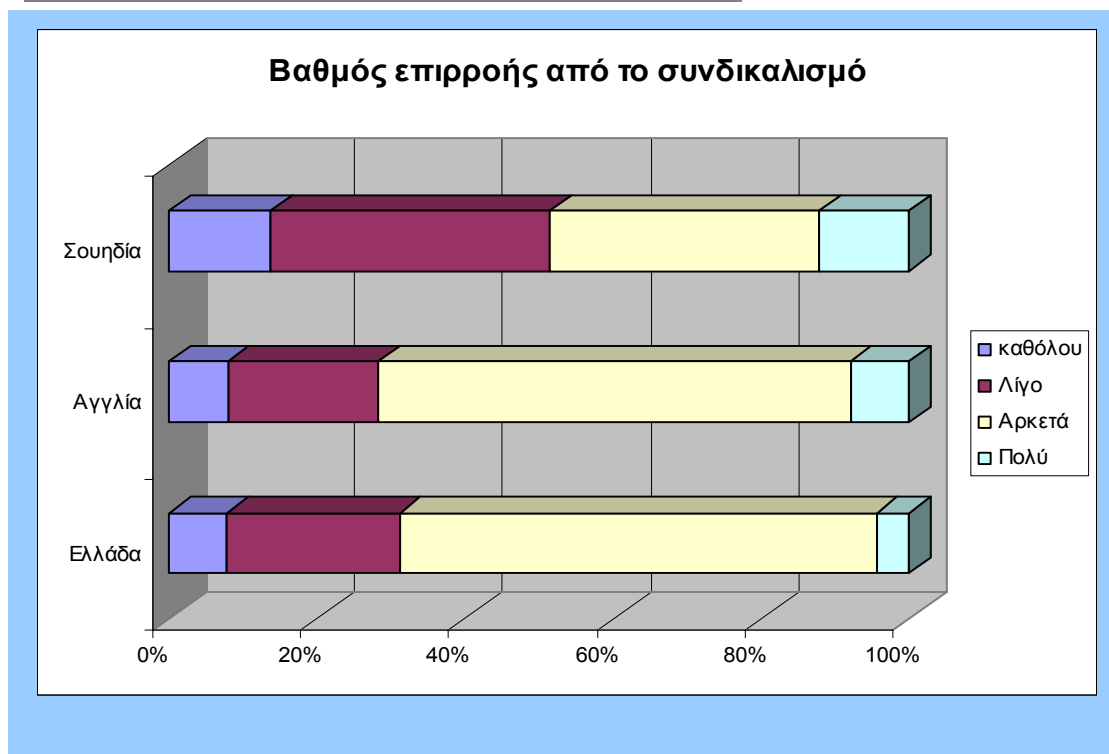




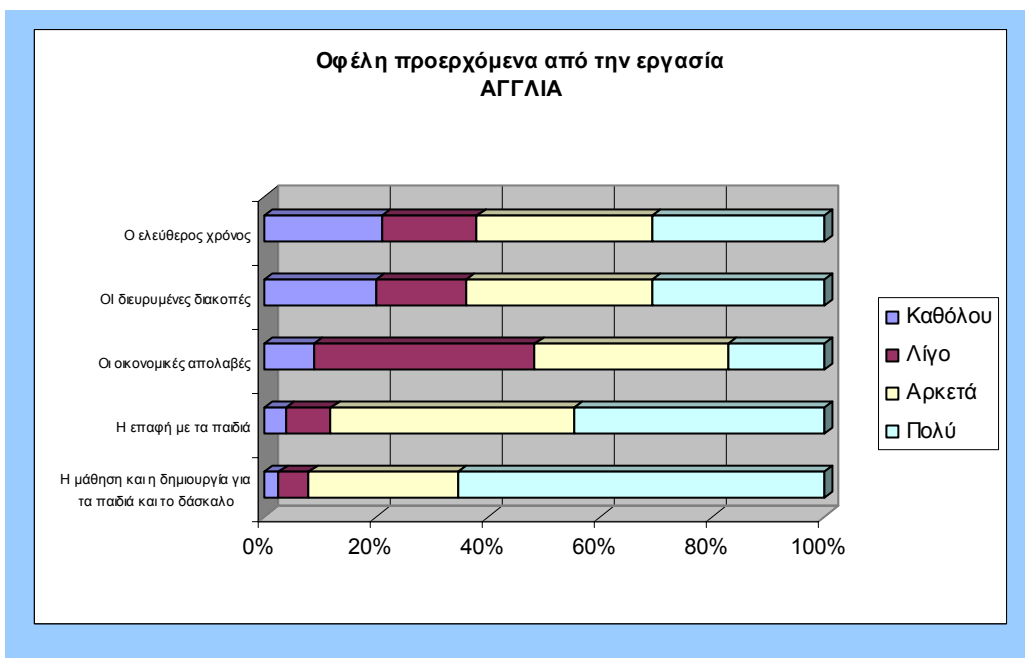
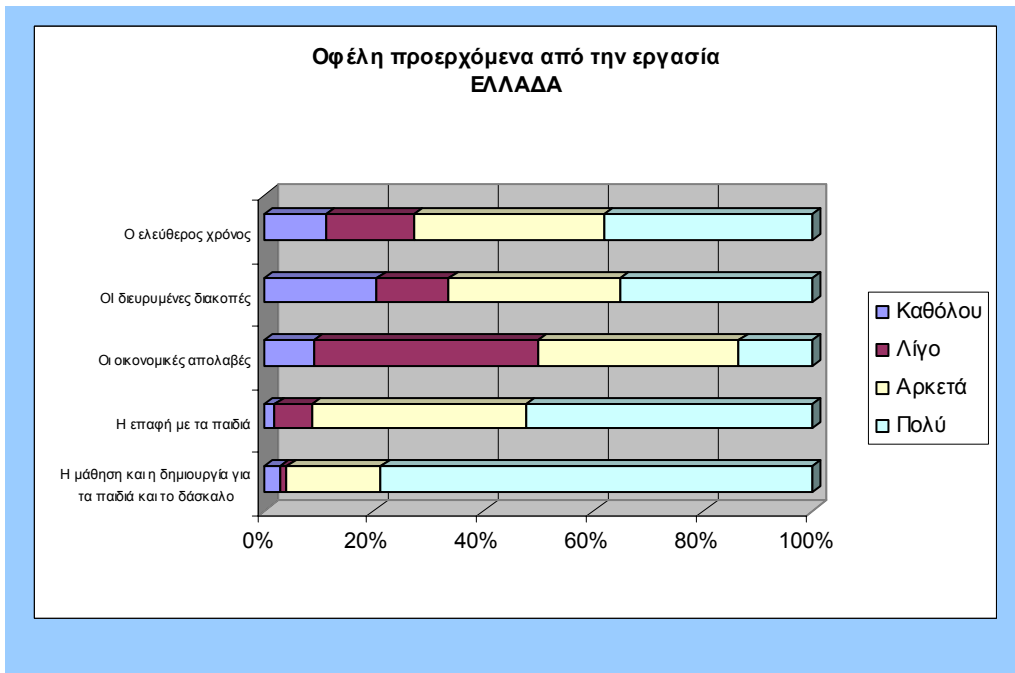
Άγχος προερχόμενο απ' την εργασία

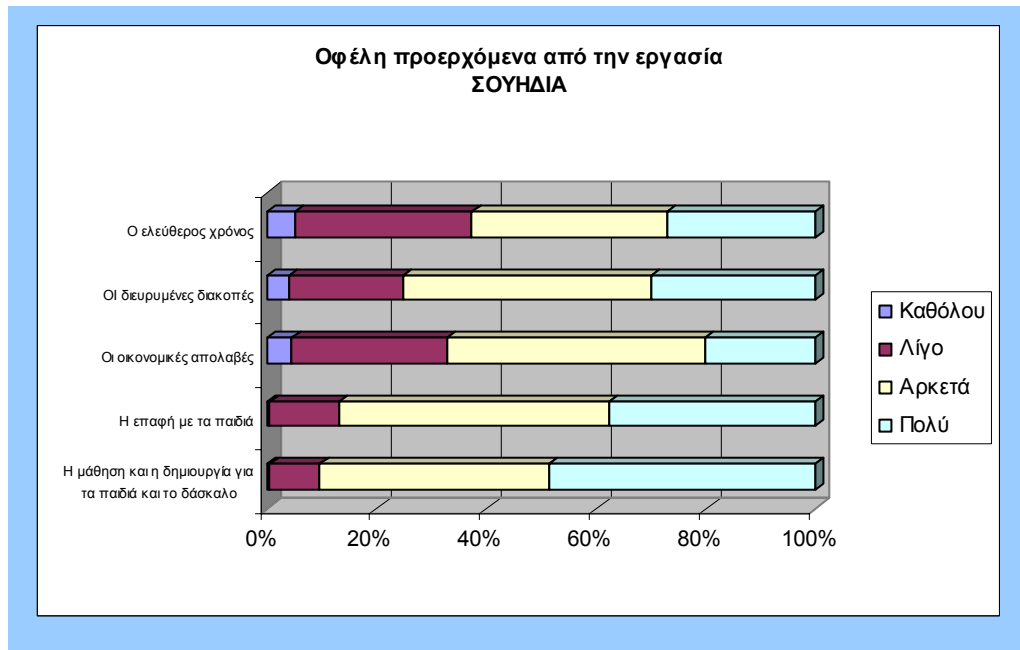


Επιρροή από τα συνδικαλιστικά όργανα



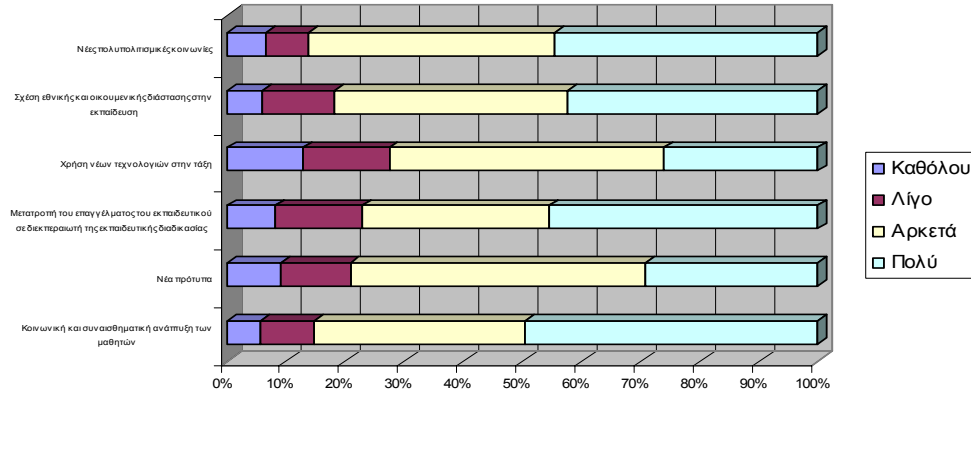
Οφέλη προερχόμενα απ' την εργασία



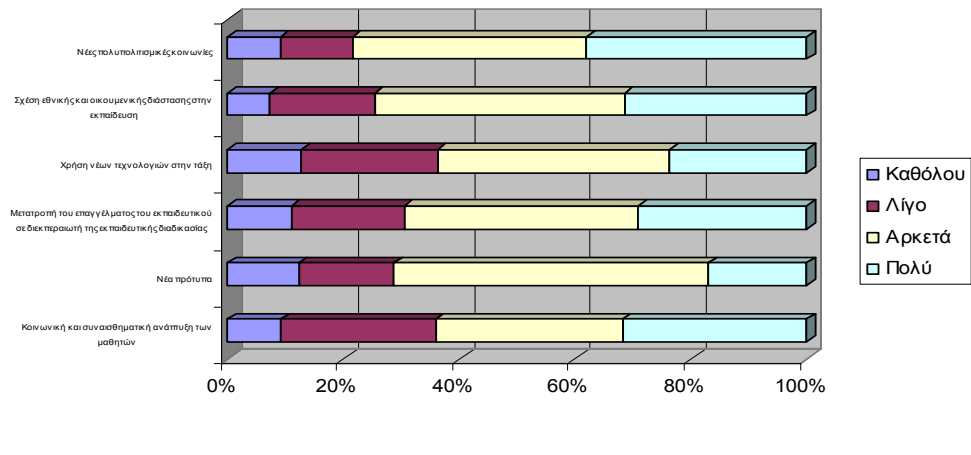


Νέες συνθήκες - προκλήσεις του επαγγέλματος

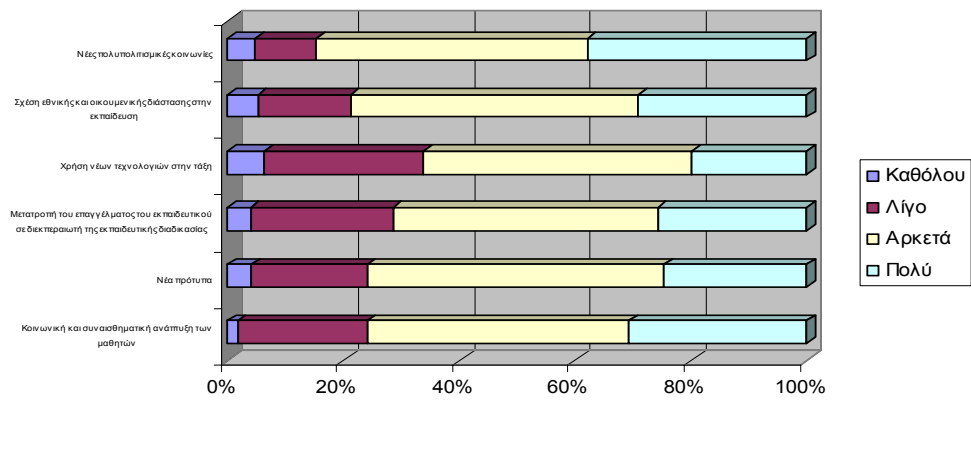
**Νέες συνθήκες - προκλήσεις του επαγγέλματος
ΕΛΛΑΔΑ**

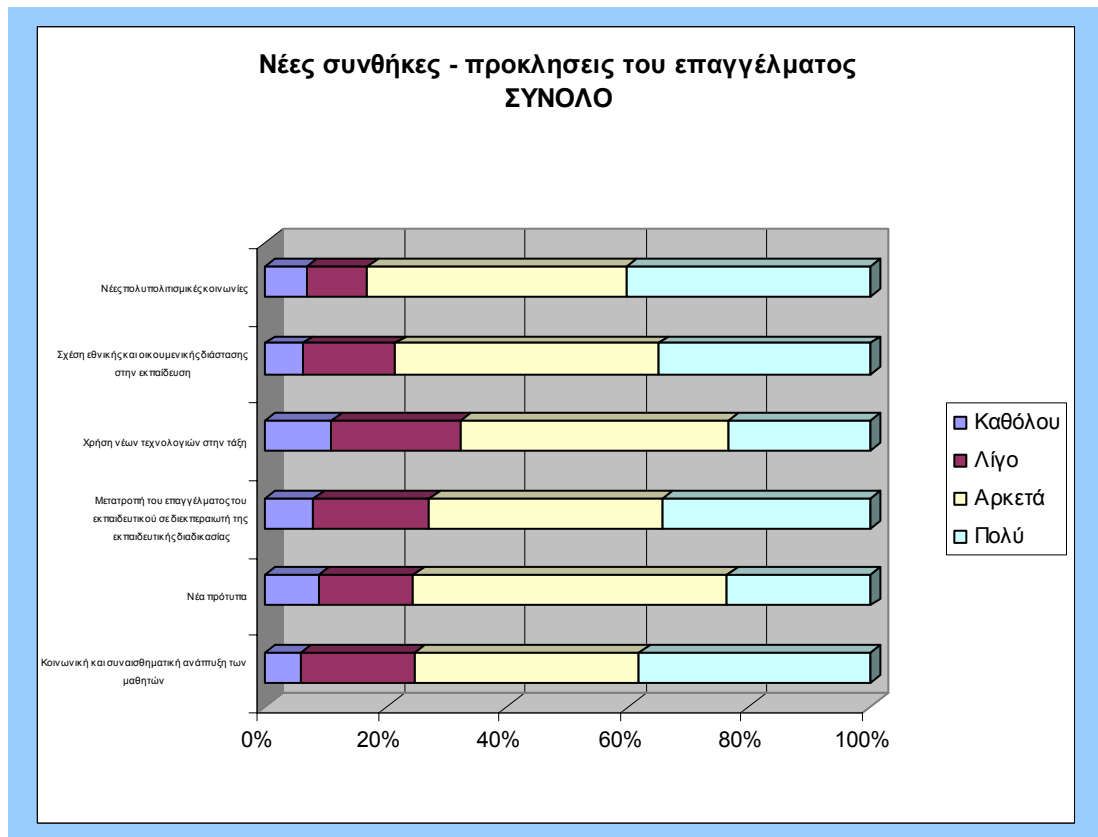


**Νέες συνθήκες - προκλήσεις του επαγγέλματος
ΑΓΓΛΙΑ**

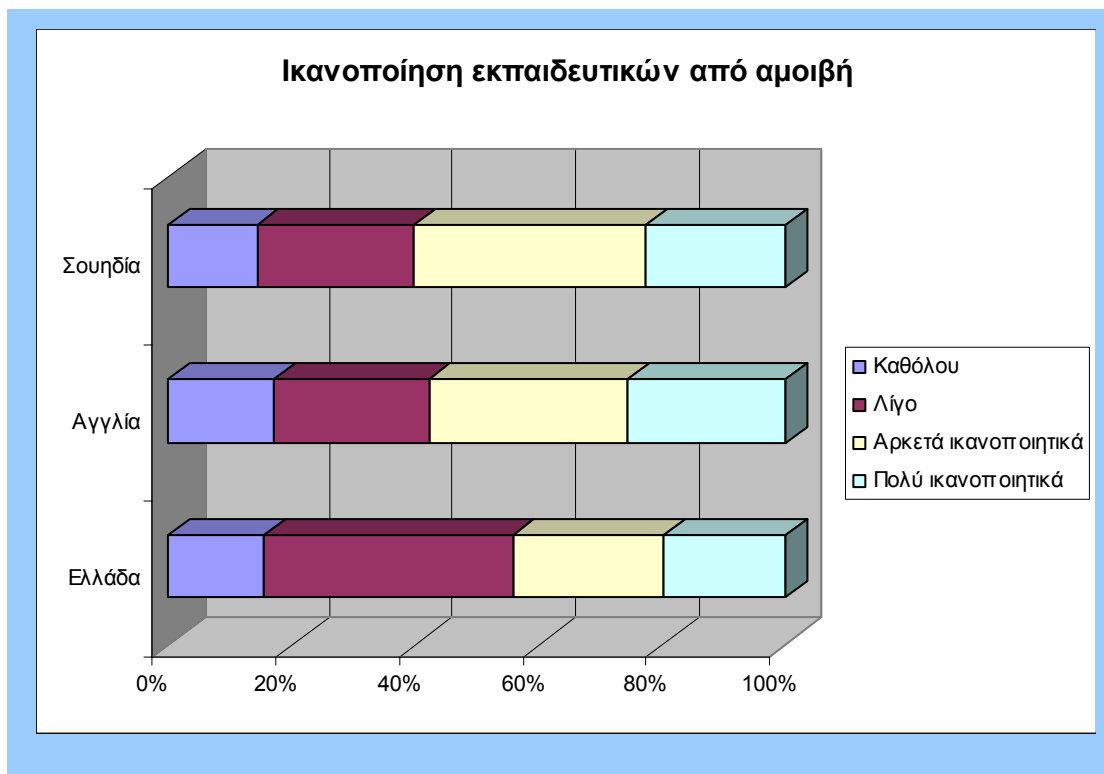


**Νέες συνθήκες - προκλήσεις του επαγγέλματος
ΣΟΥΗΔΙΑ**



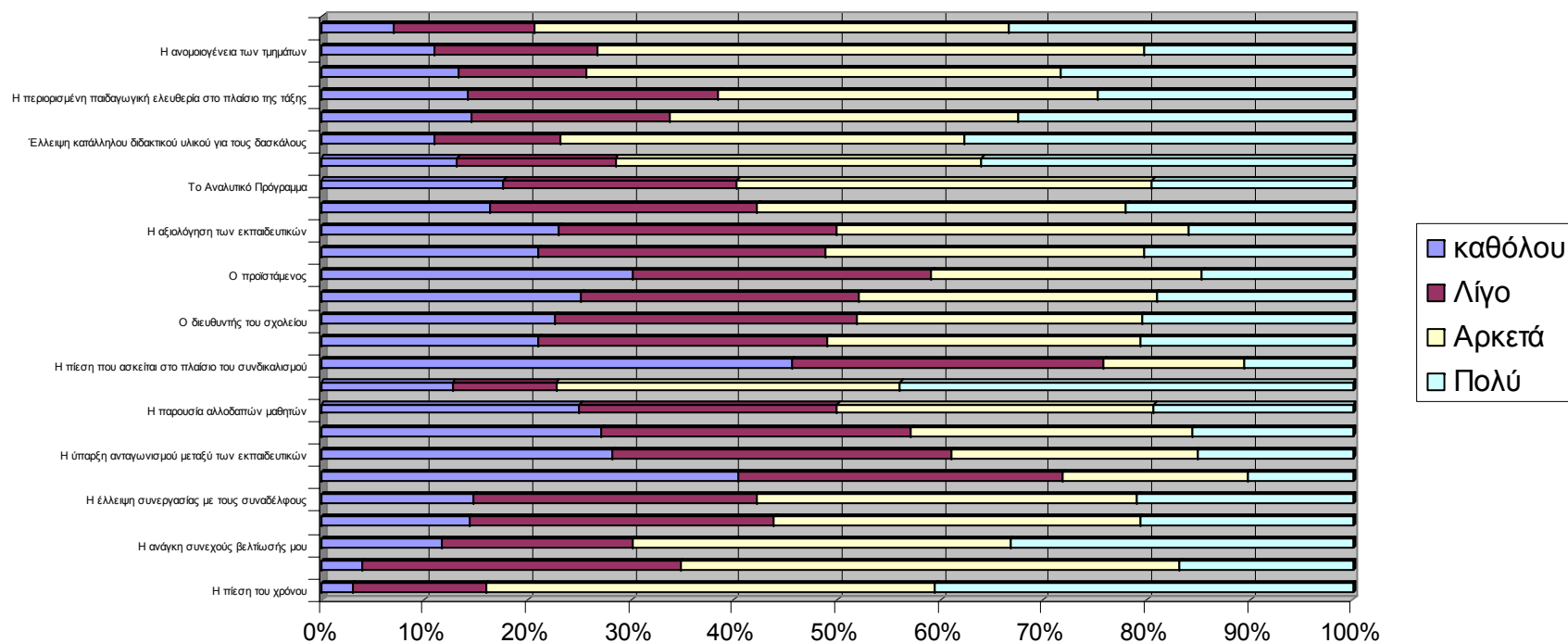


Αμοιβές

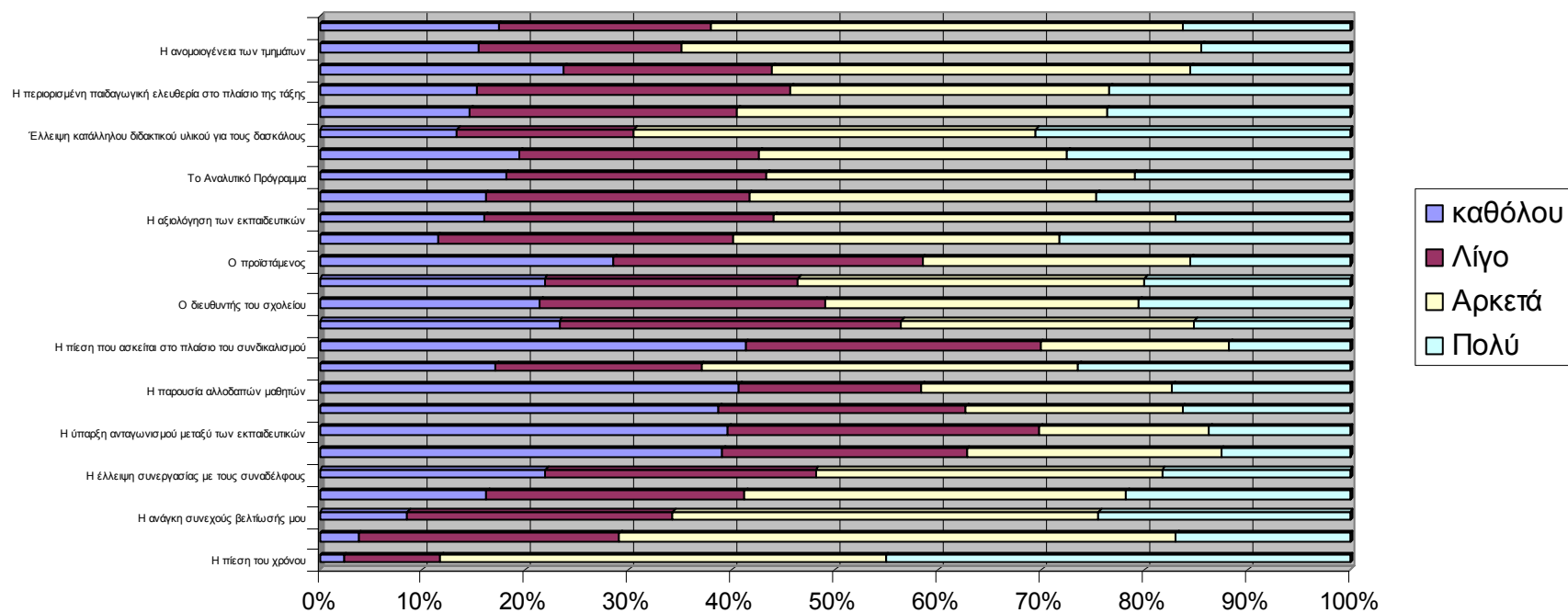


Υπαρξη παραγόντων πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις

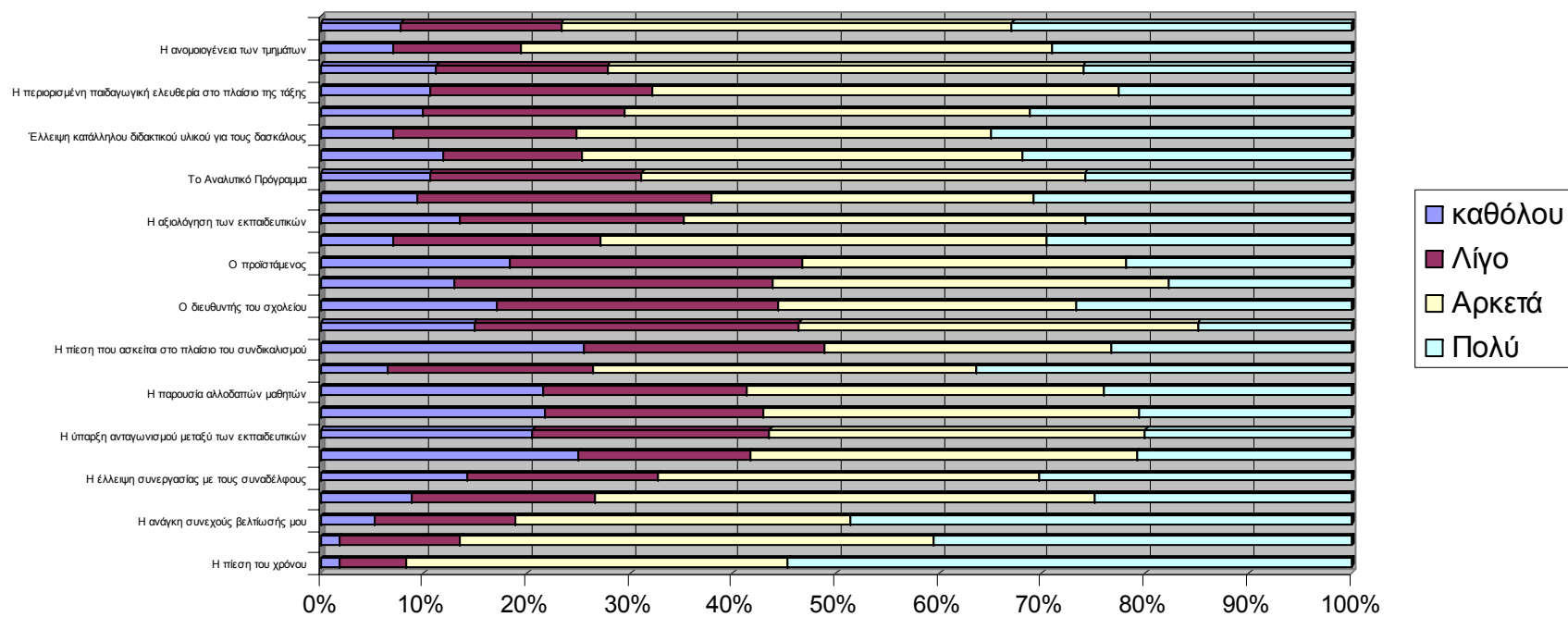
Παράγοντες πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις
ΕΛΛΑΔΑ



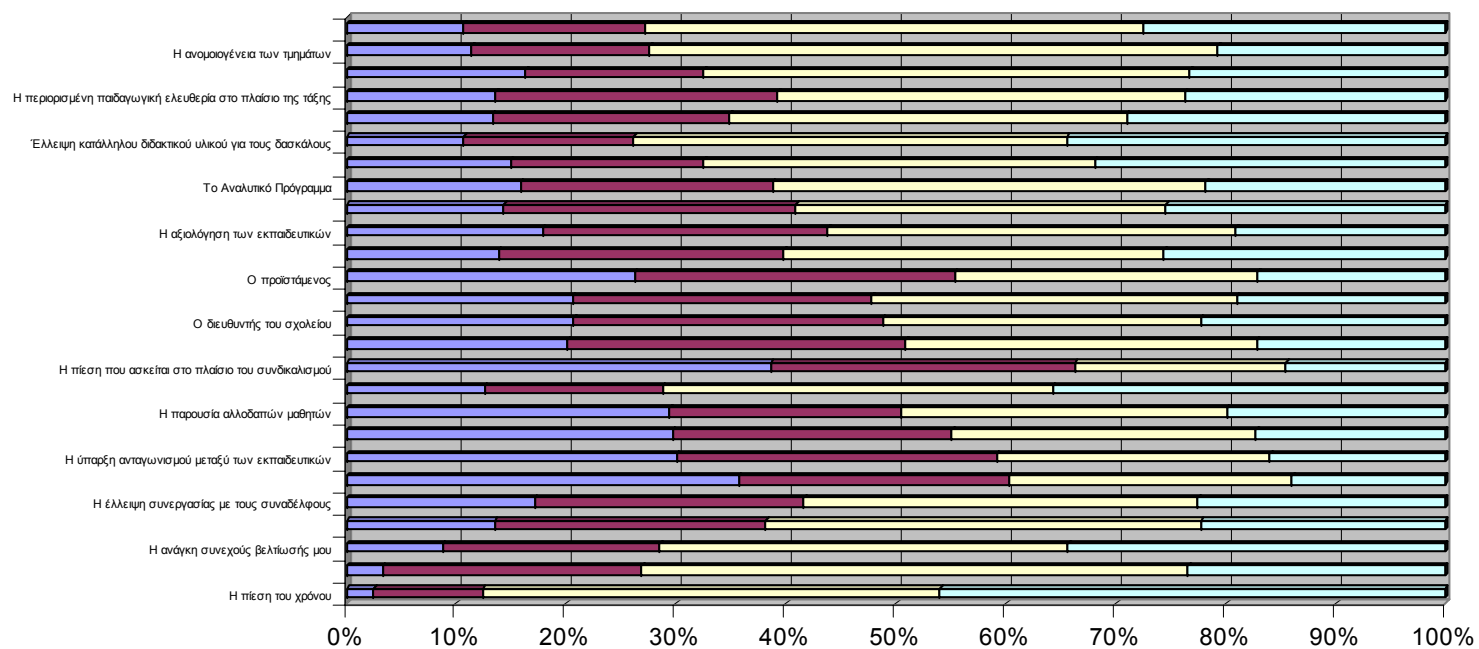
Παράγοντες πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις ΑΓΓΛΙΑ



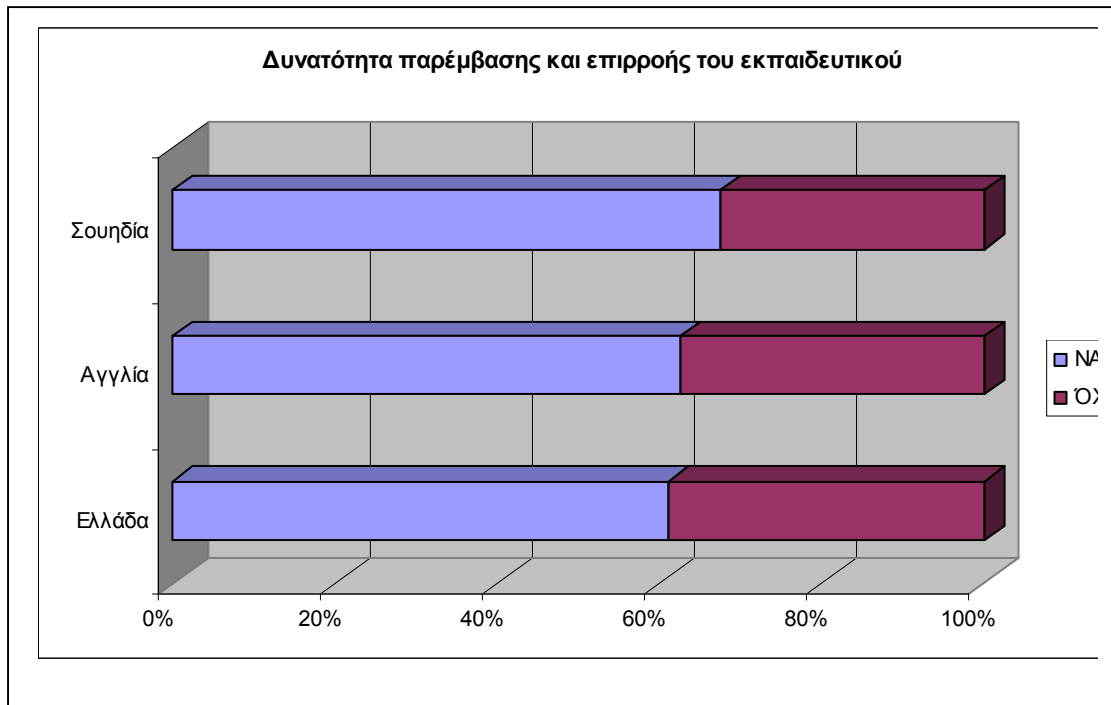
Παράγοντες πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις ΣΟΥΗΔΙΑ



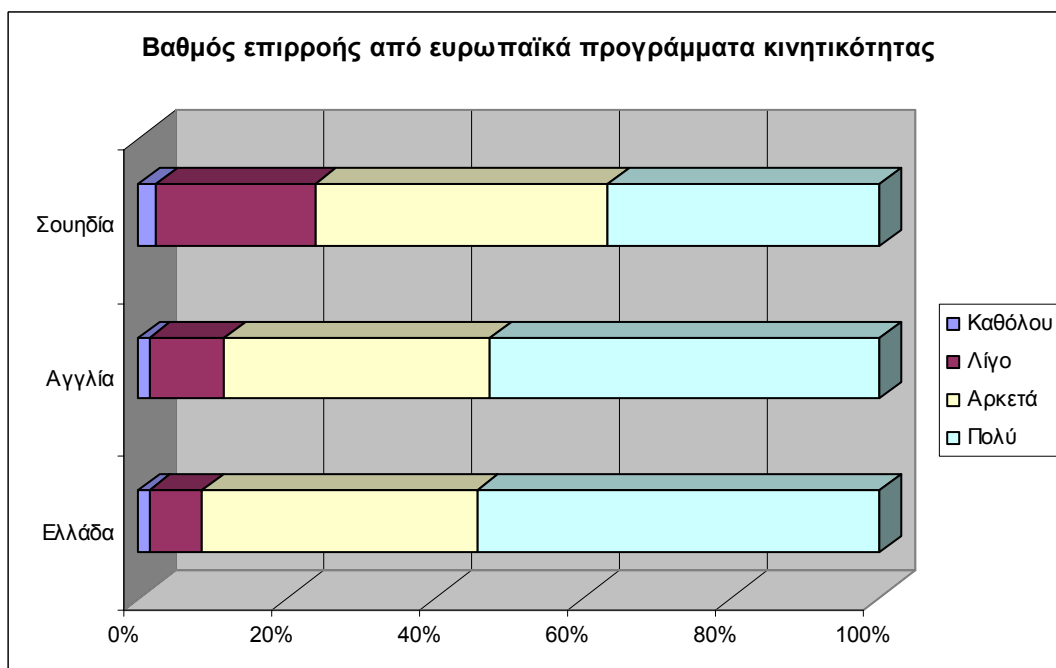
Παράγοντες πίεσης σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις ΣΥΝΟΛΟ



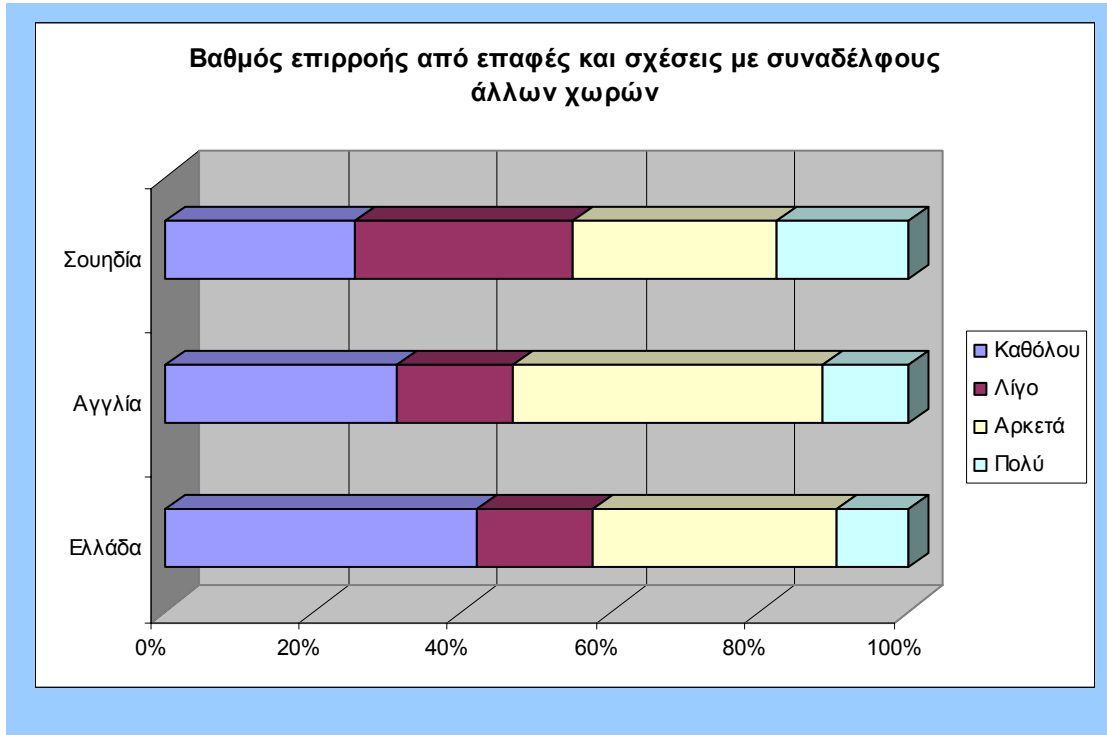
Δυνατότητα παρέμβασης και επιρροής του εκπαιδευτικού



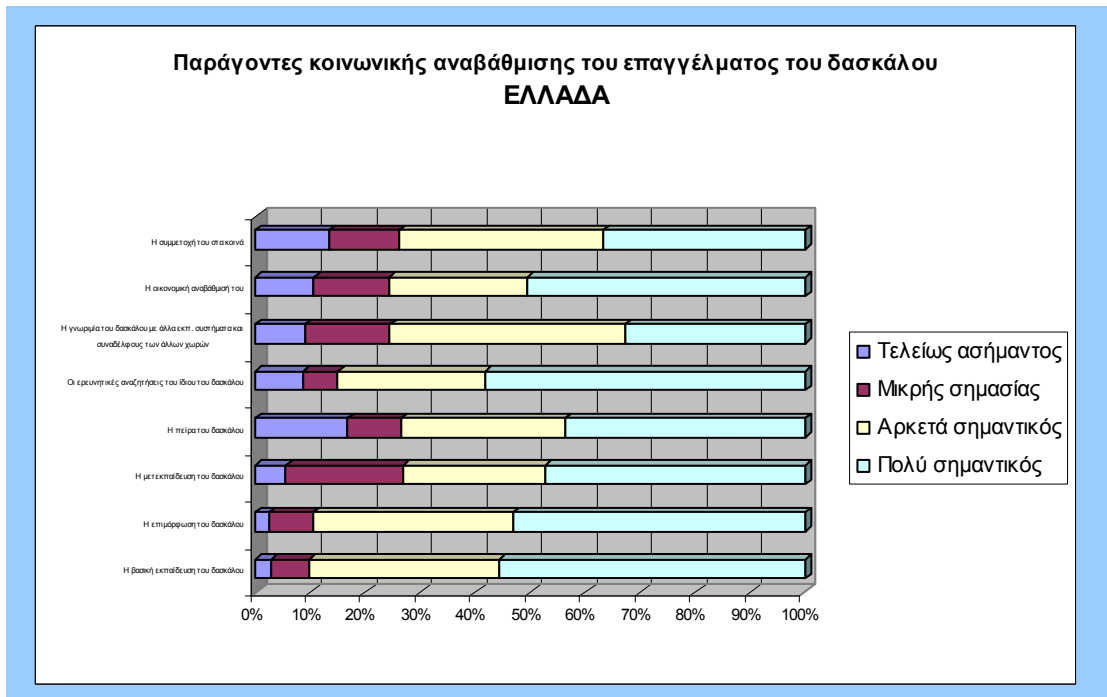
Επιρροή της στάσης του εκπαιδευτικού από τη συμμετοχή του σε προγράμματα ανταλλαγών και κινητικότητας

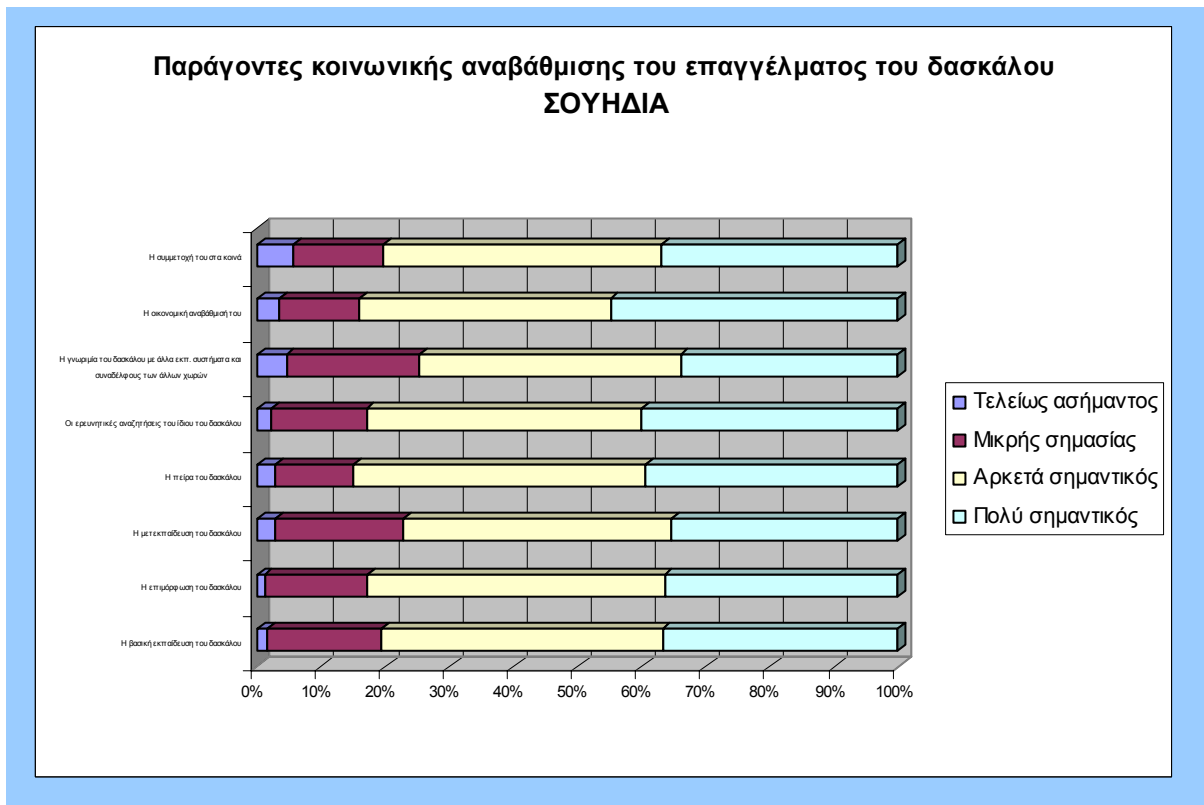
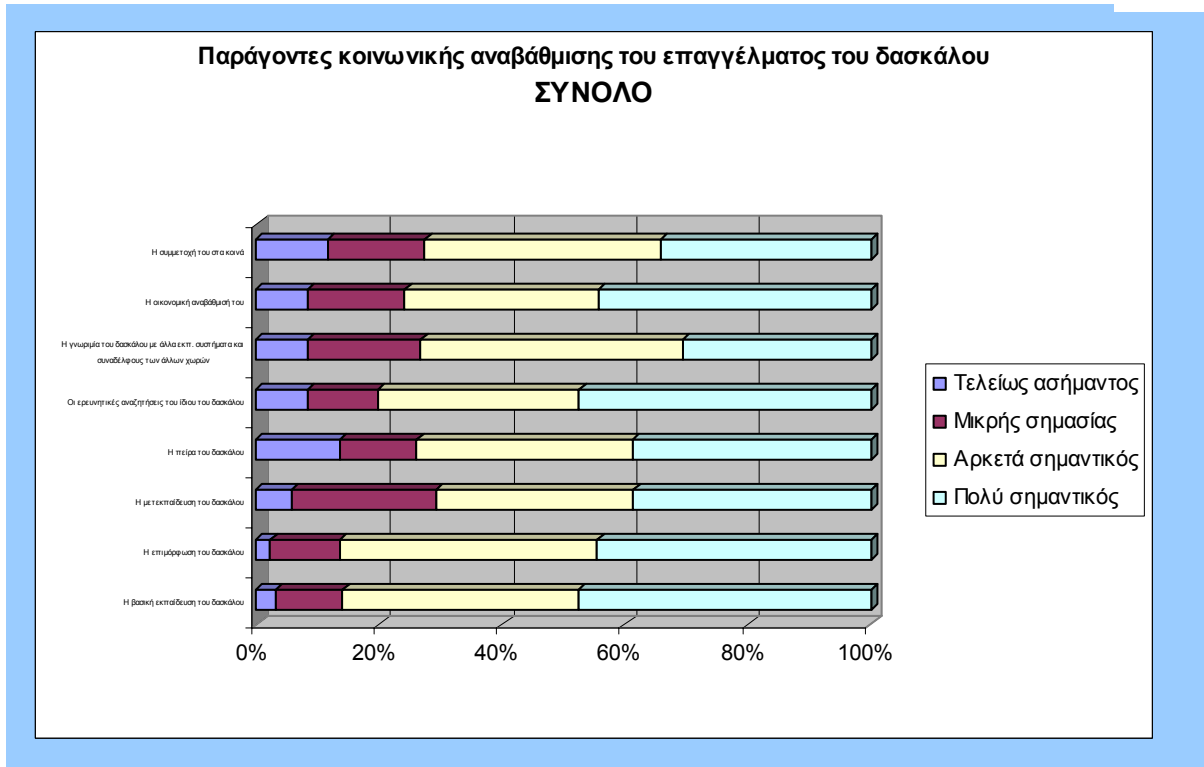


**Επαφές και σχέσεις με συναδέλφους
από άλλες χώρες**

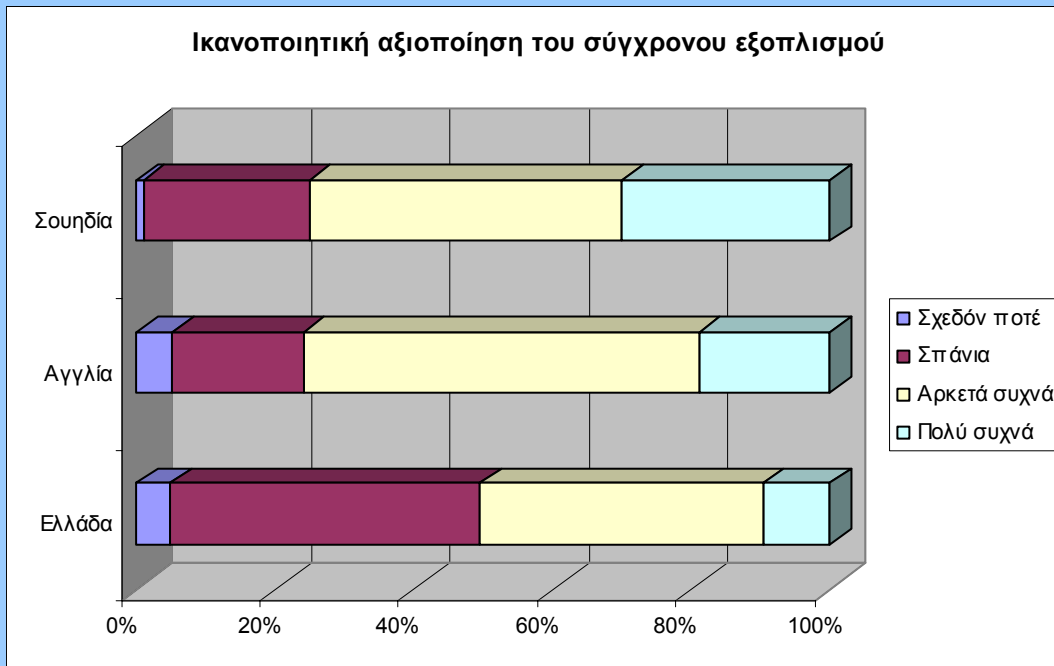


**Παράγοντες κοινωνικής αναβάθμισης
του επαγγέλματος του δασκάλου**

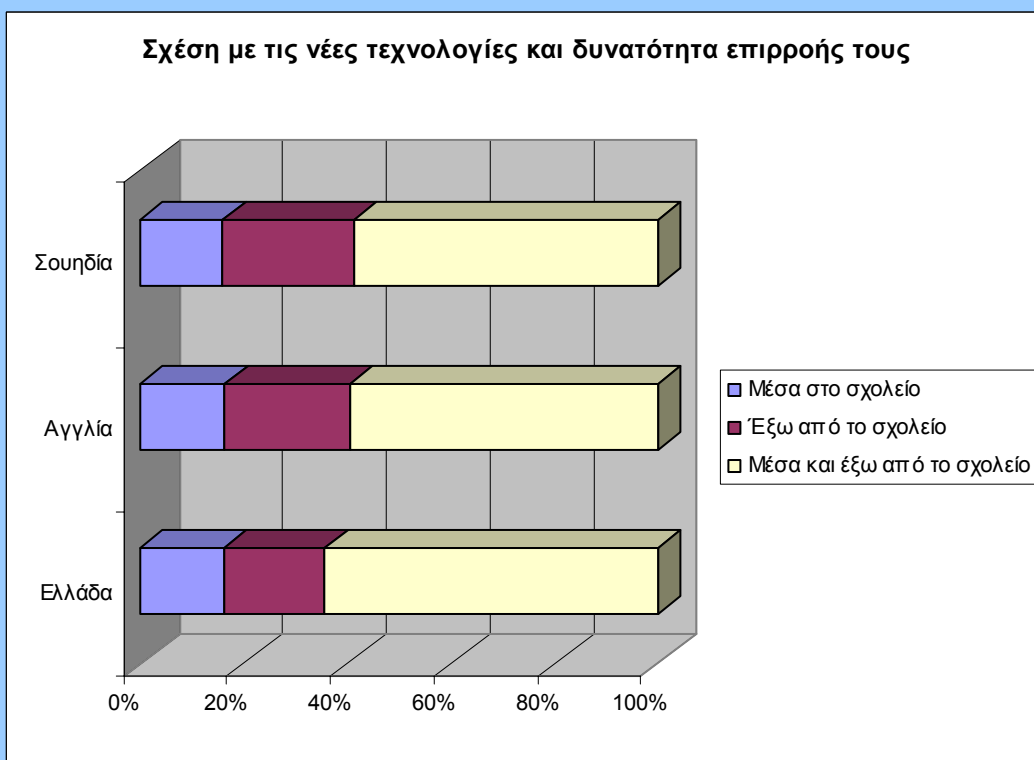




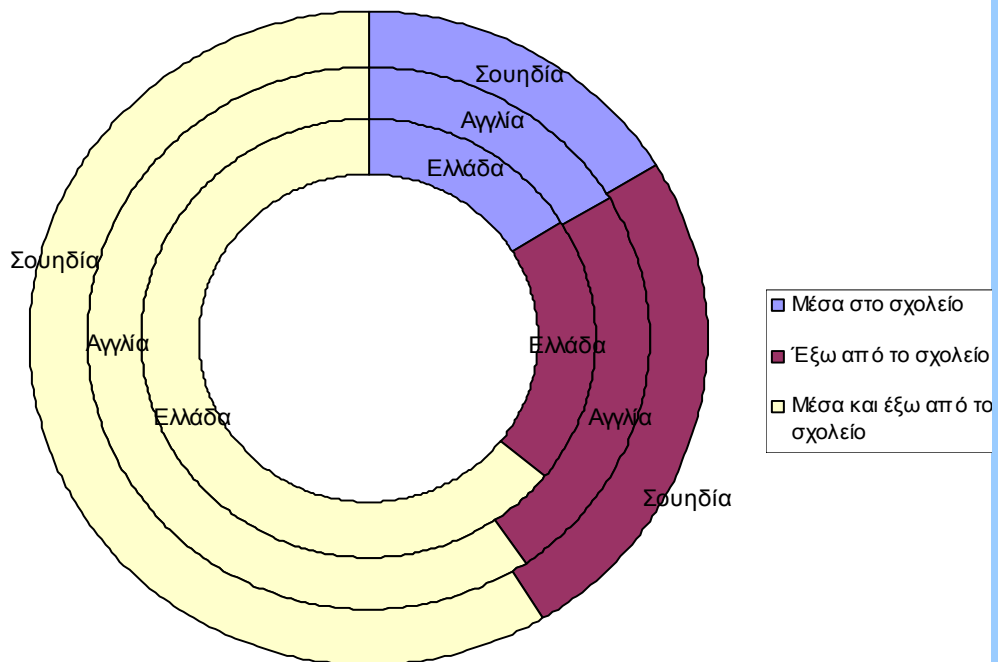
Ικανοποιητική αξιοποίηση του σύγχρονου εξοπλισμού



Σχέση με τις νέες τεχνολογίες

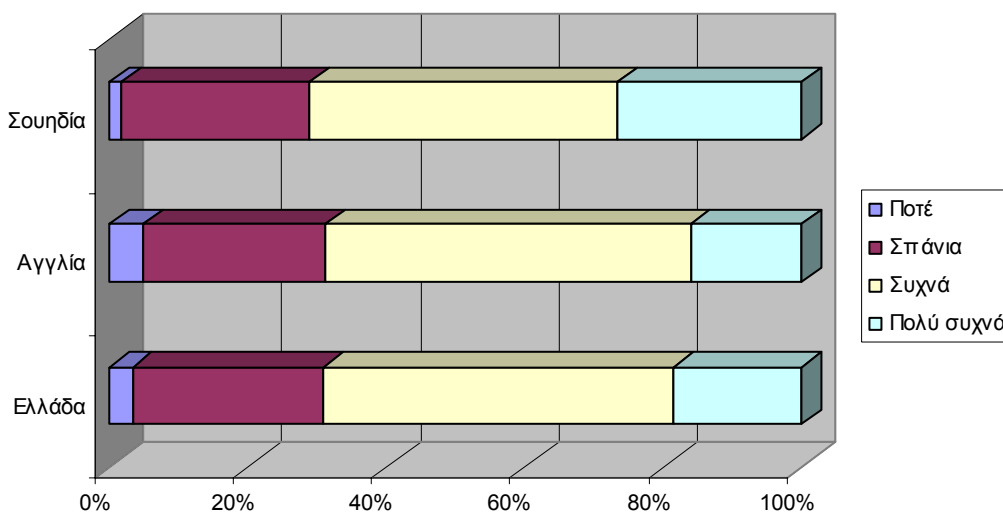


Σχέση με τις νέες τεχνολογίες και δυνατότητα επιρροής τους

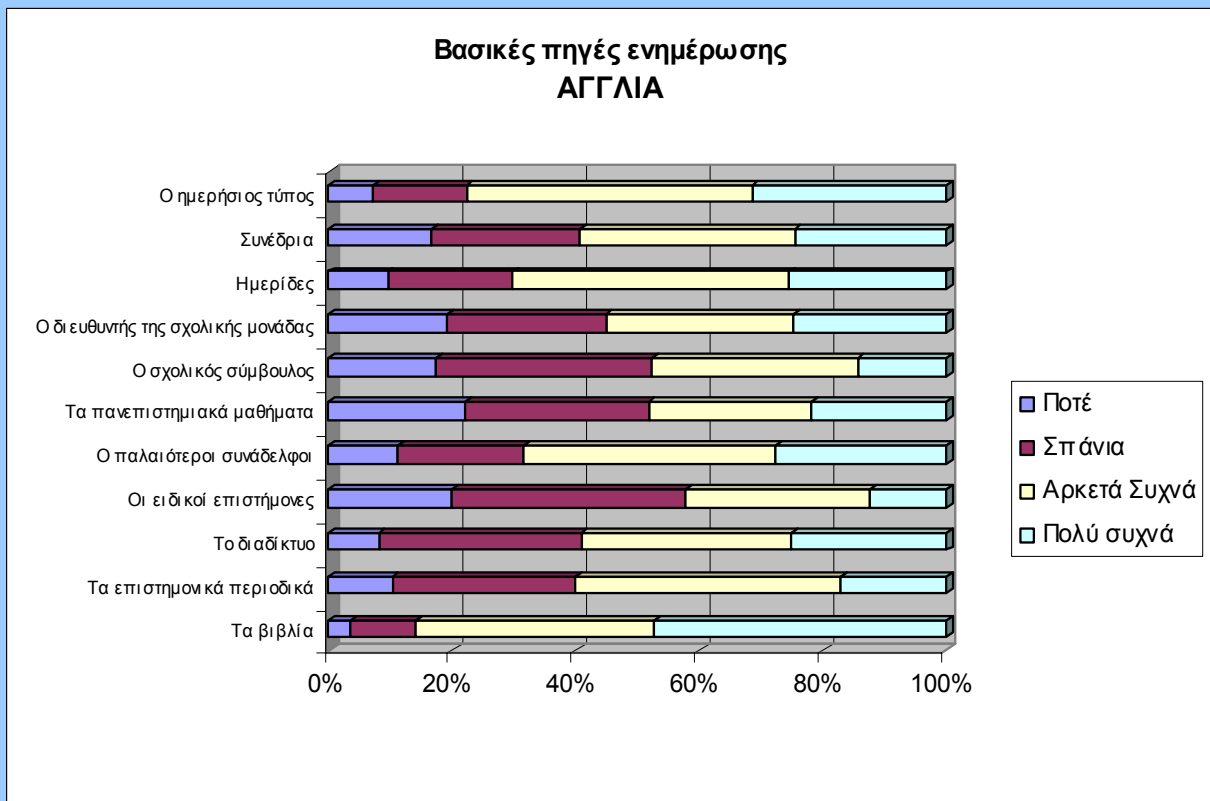
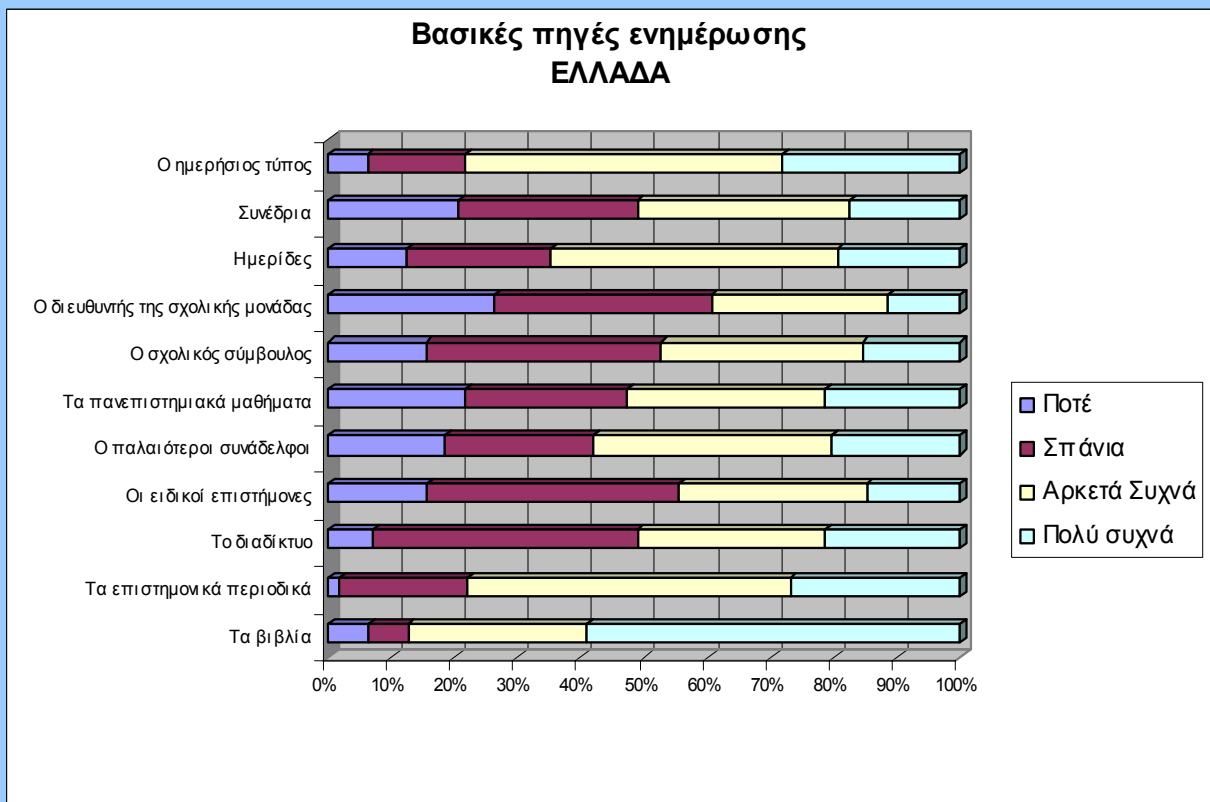


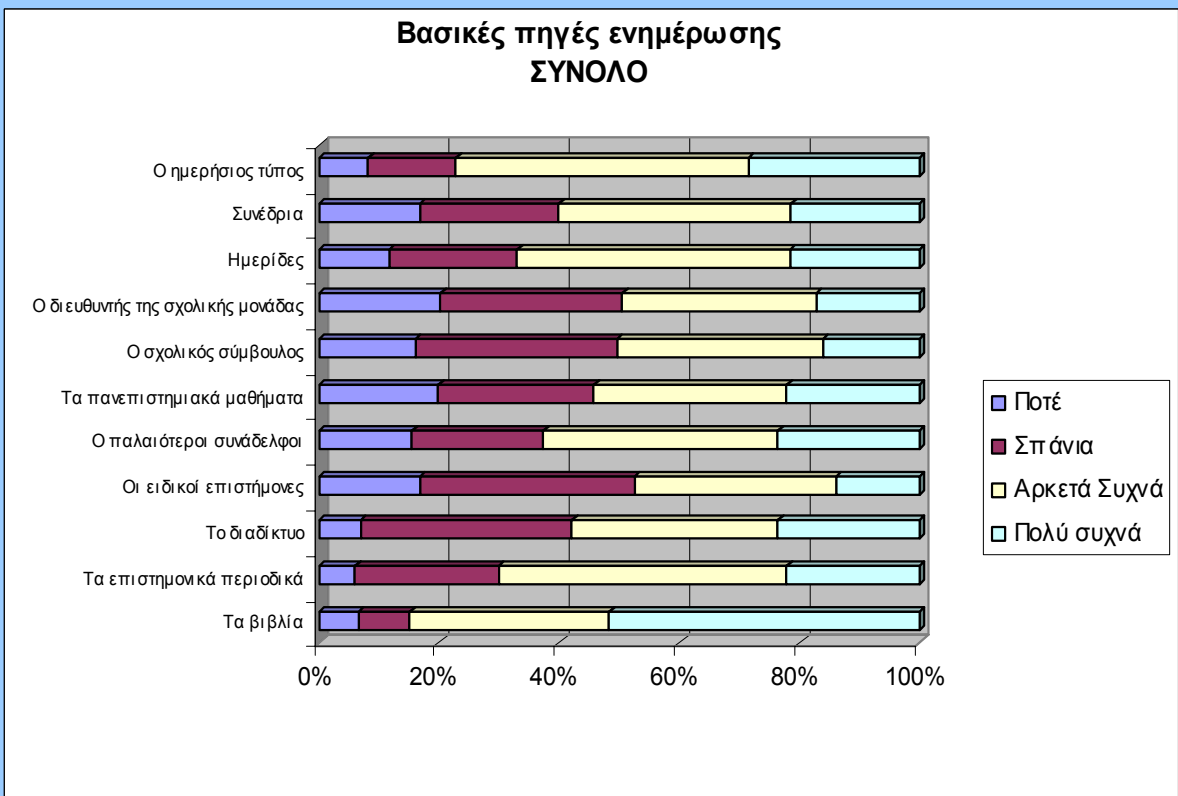
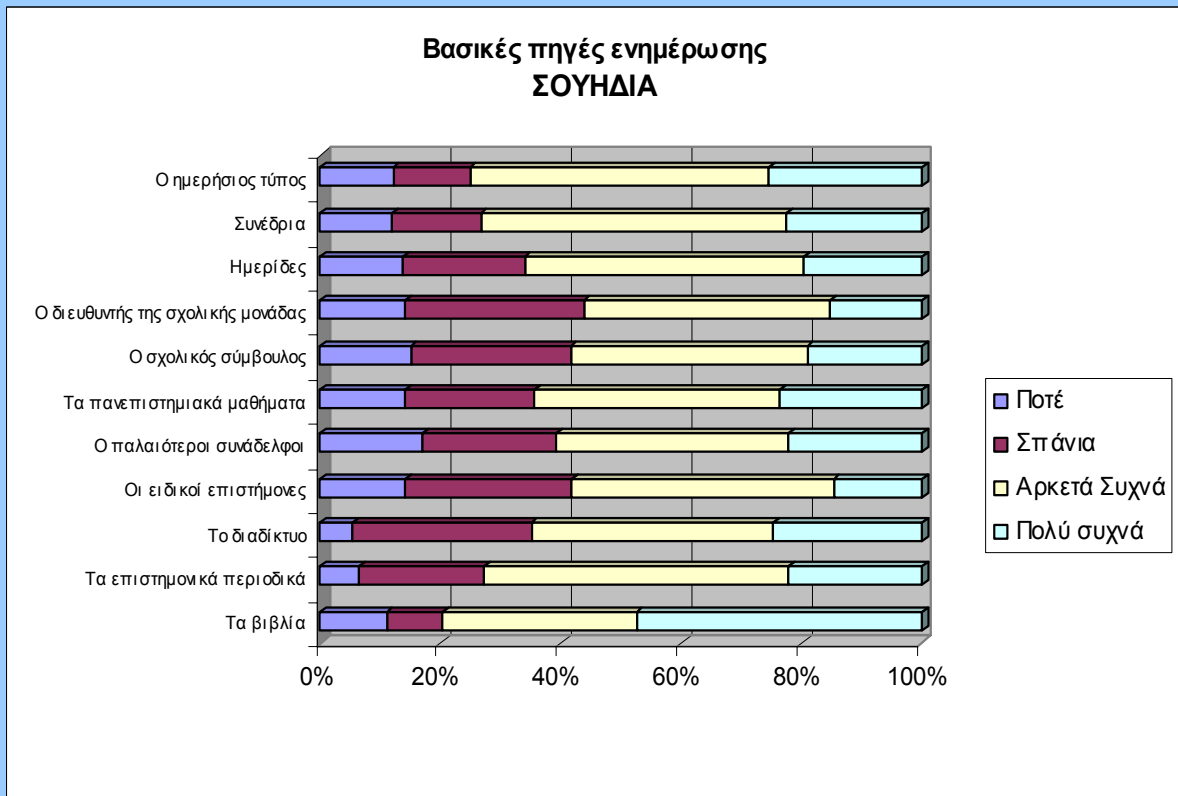
Ενημέρωση για τις εξελίξεις και τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας

Ενημέρωση για τις εξελίξεις και τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής



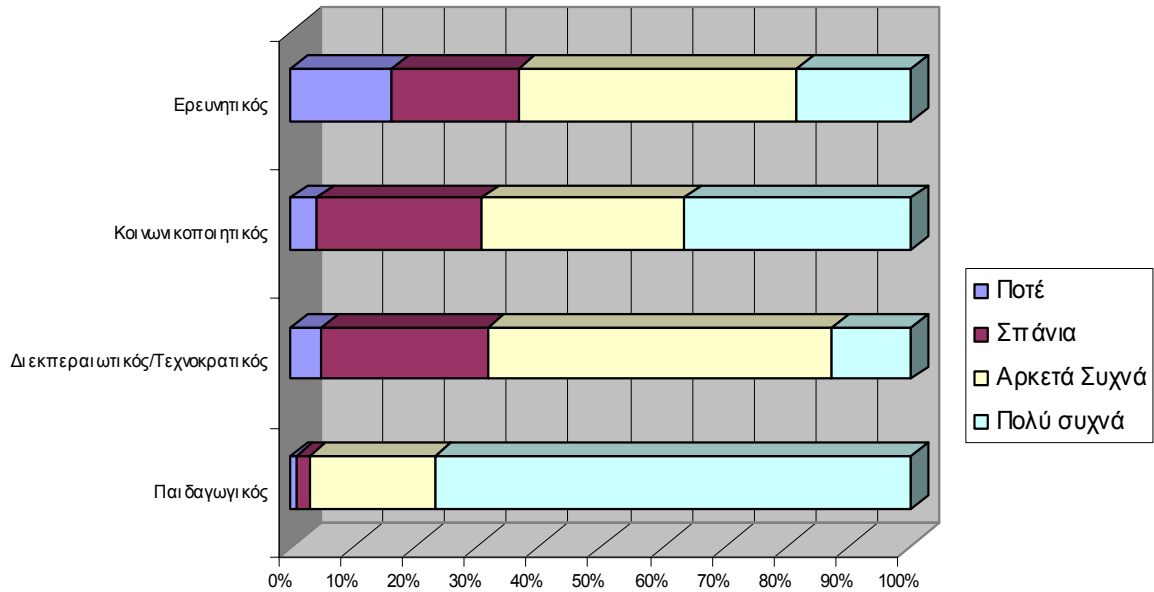
Βασικές πηγές ενημέρωσης του σύγχρονου εκπαιδευτικού



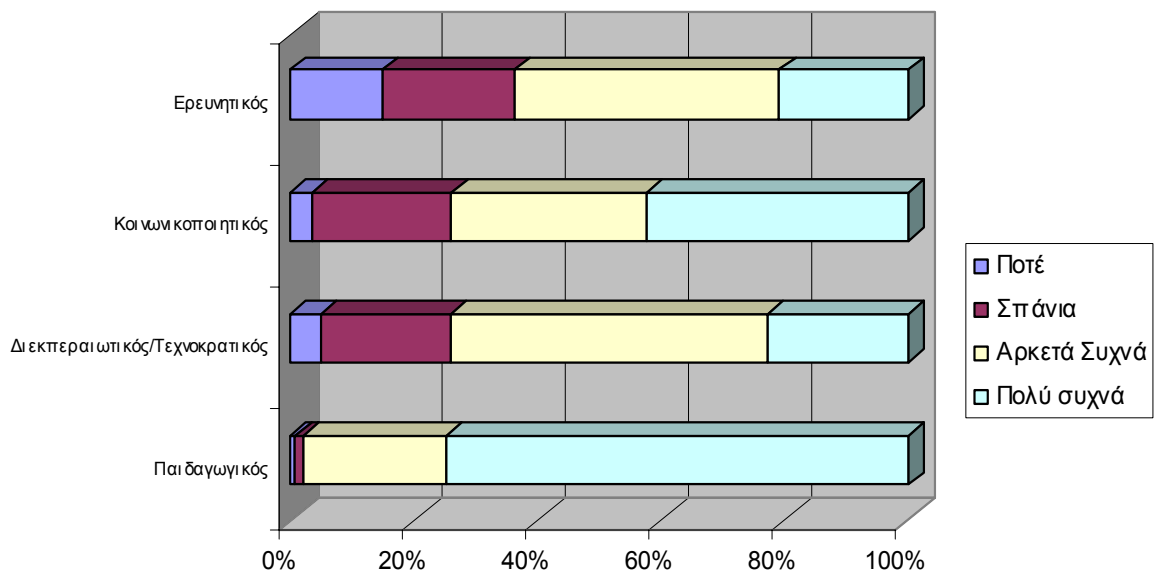


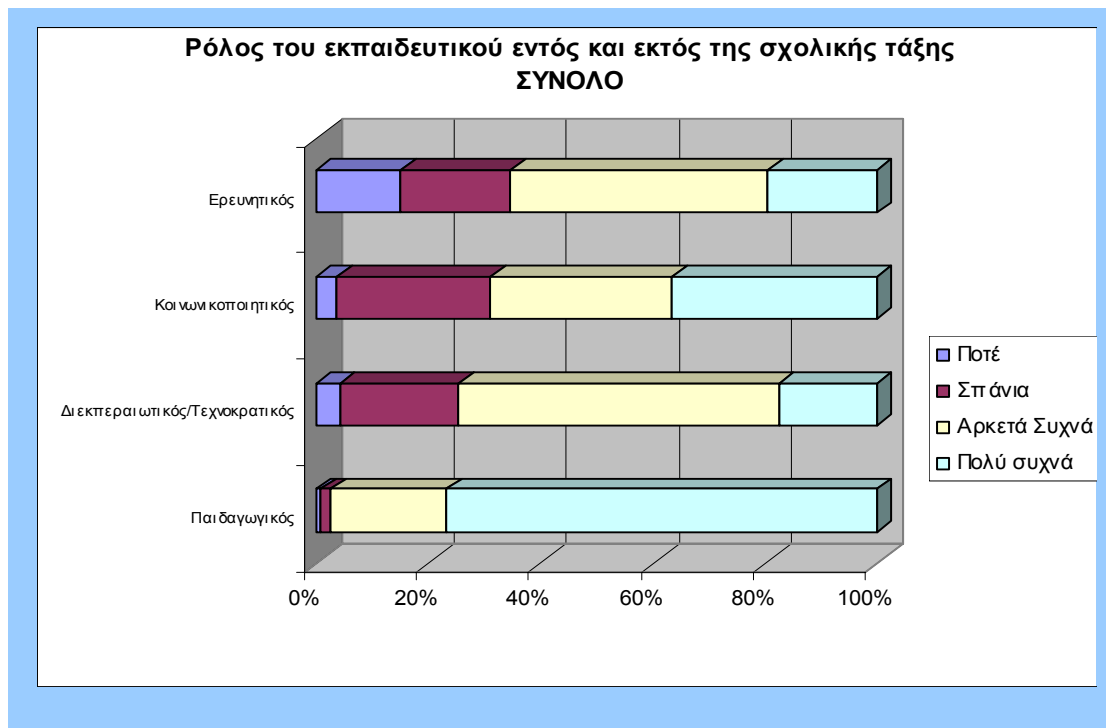
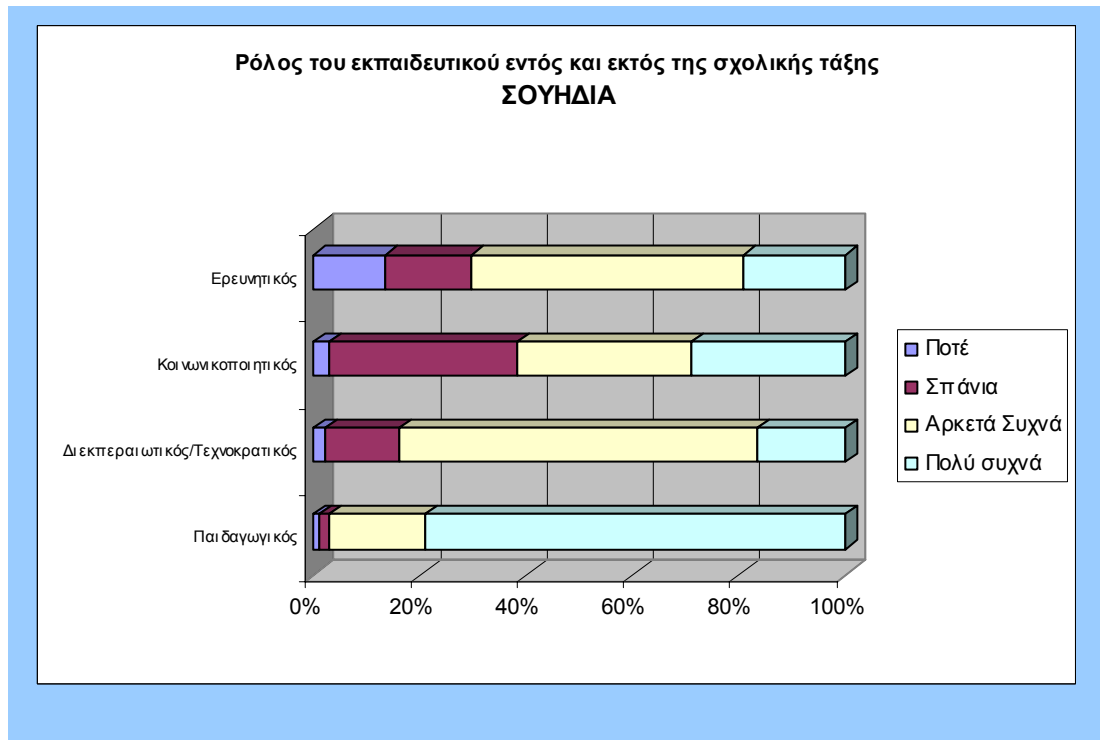
Ρόλος του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής τάξης

**Ρόλος του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής τάξης
ΕΛΛΑΔΑ**

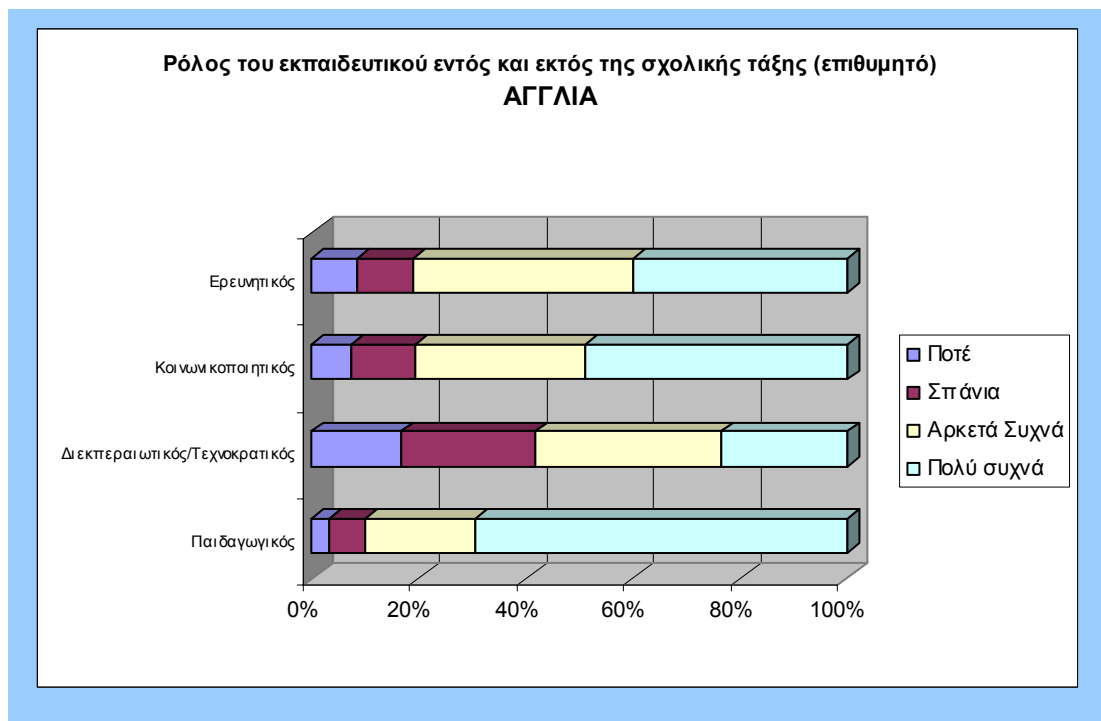
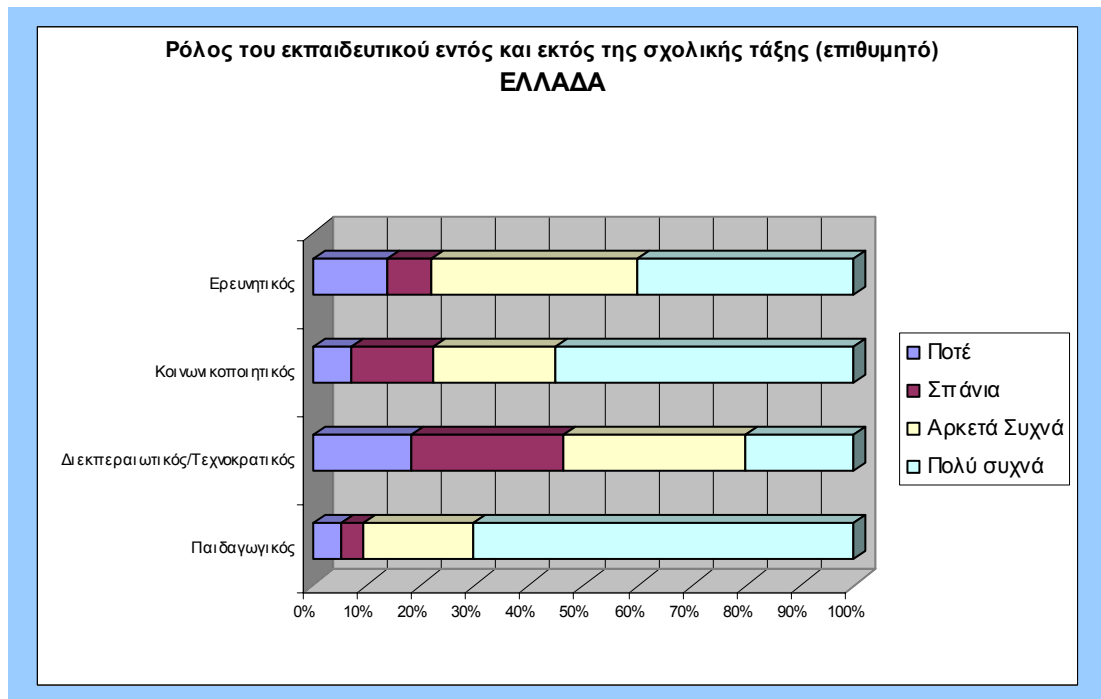


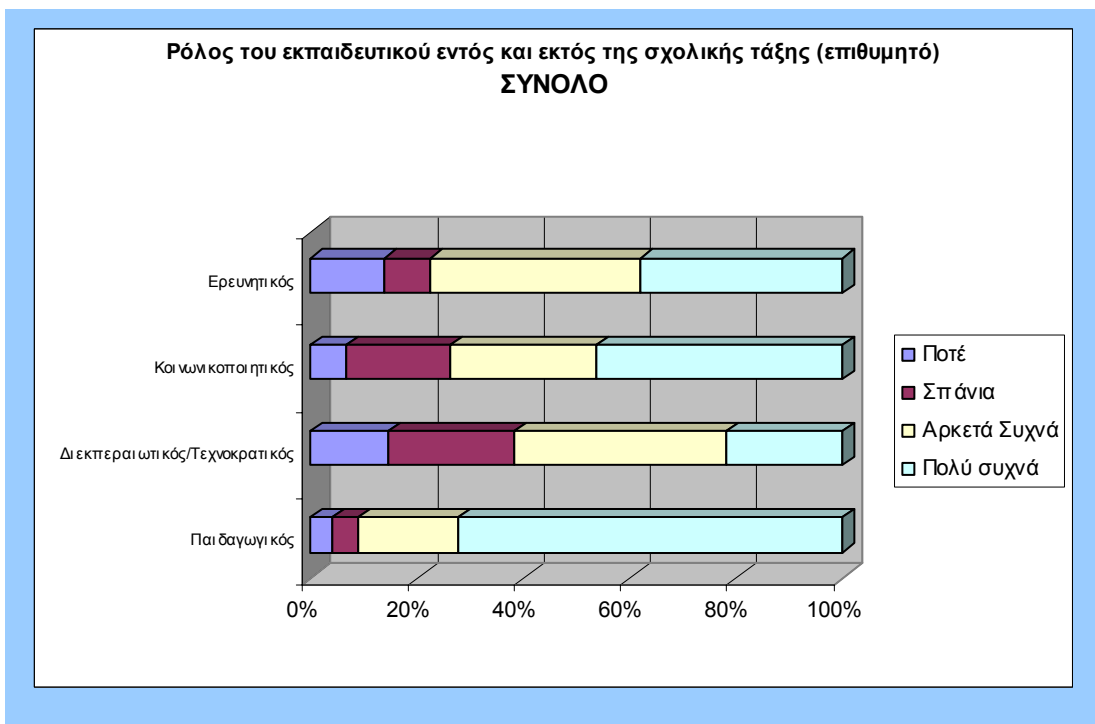
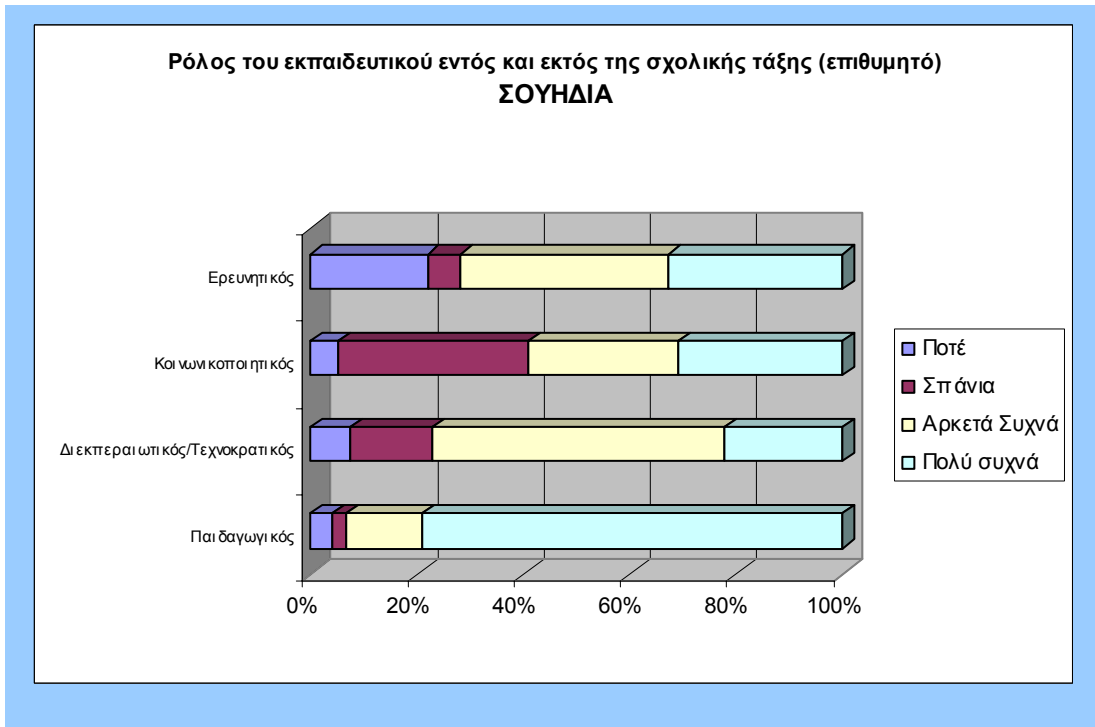
**Ρόλος του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής τάξης
ΑΓΓΛΙΑ**



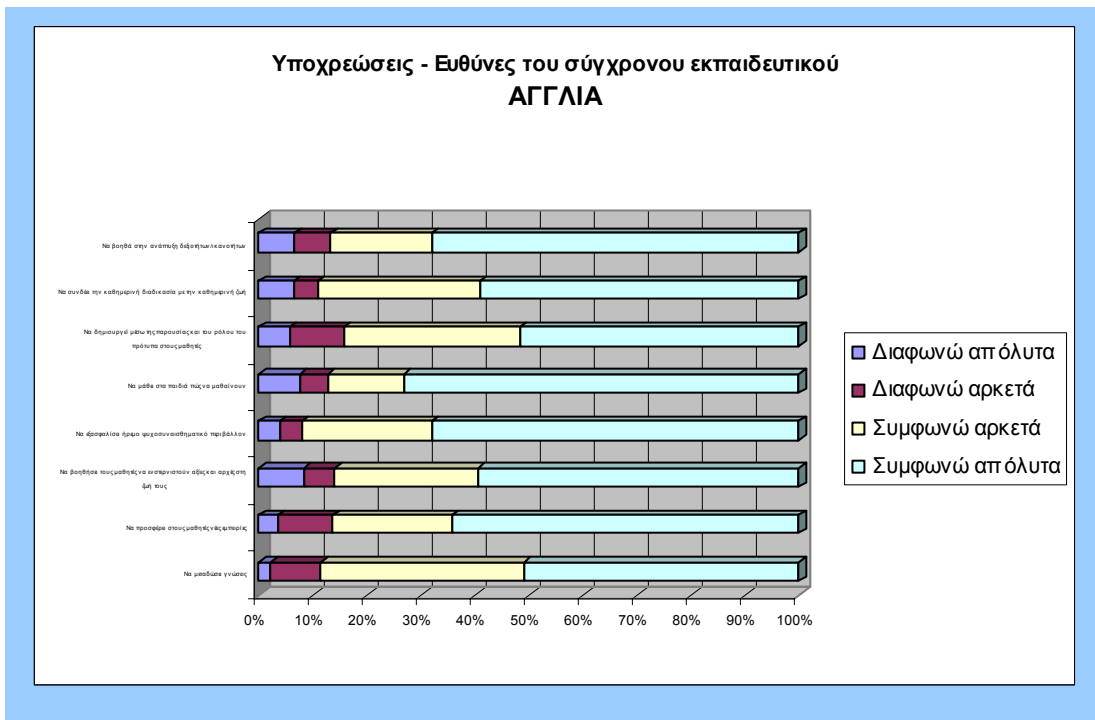
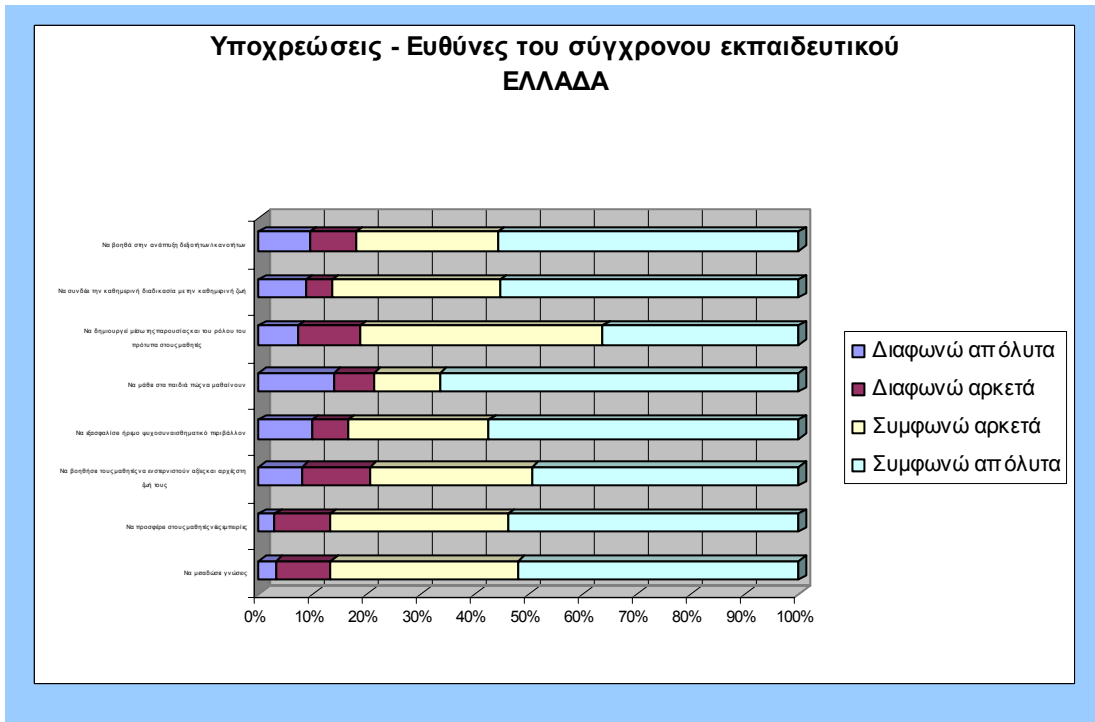


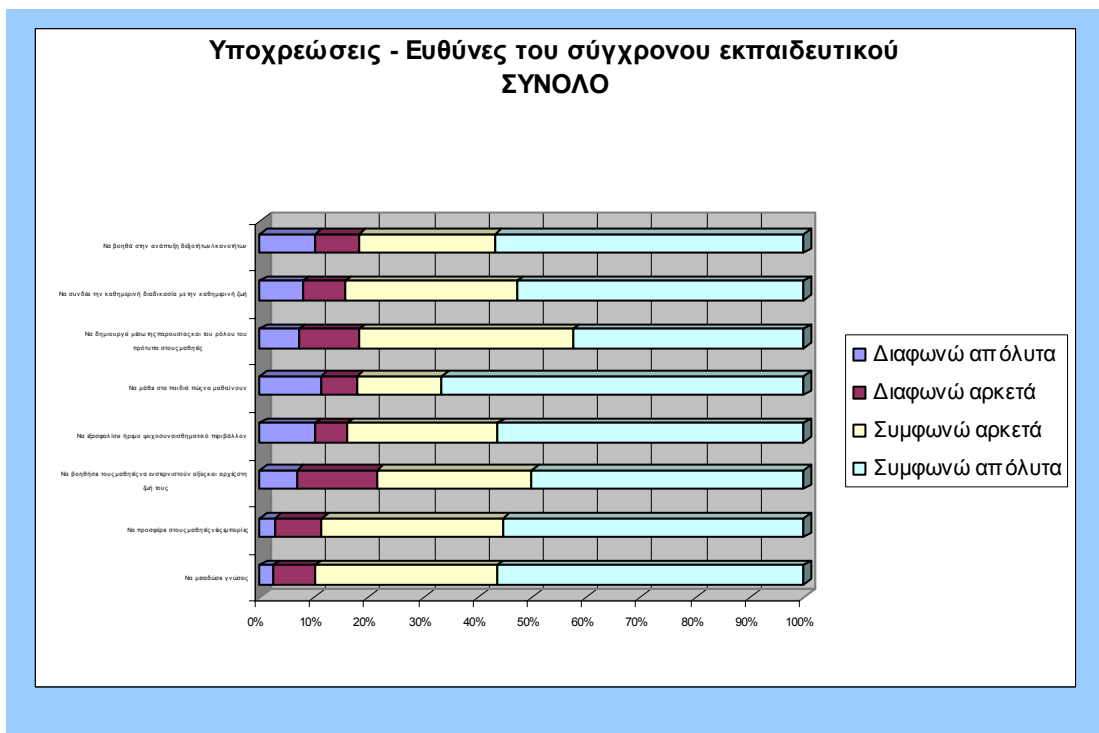
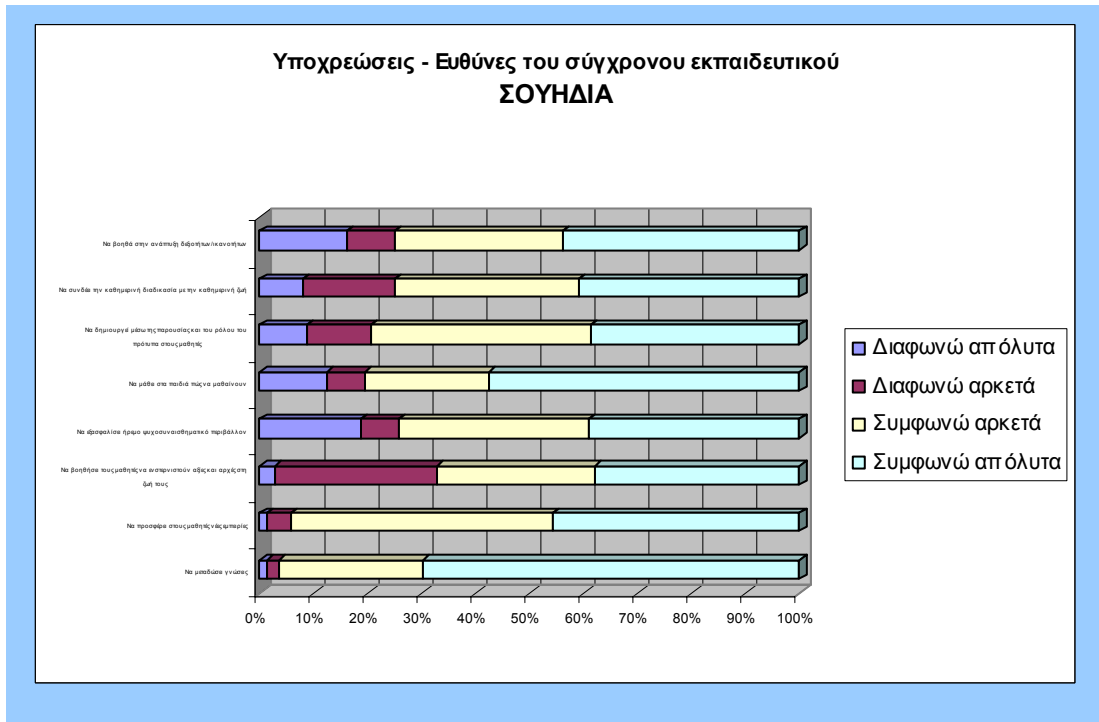
Ρόλος μέσα και έξω απ' την τάξη (επιθυμητός)



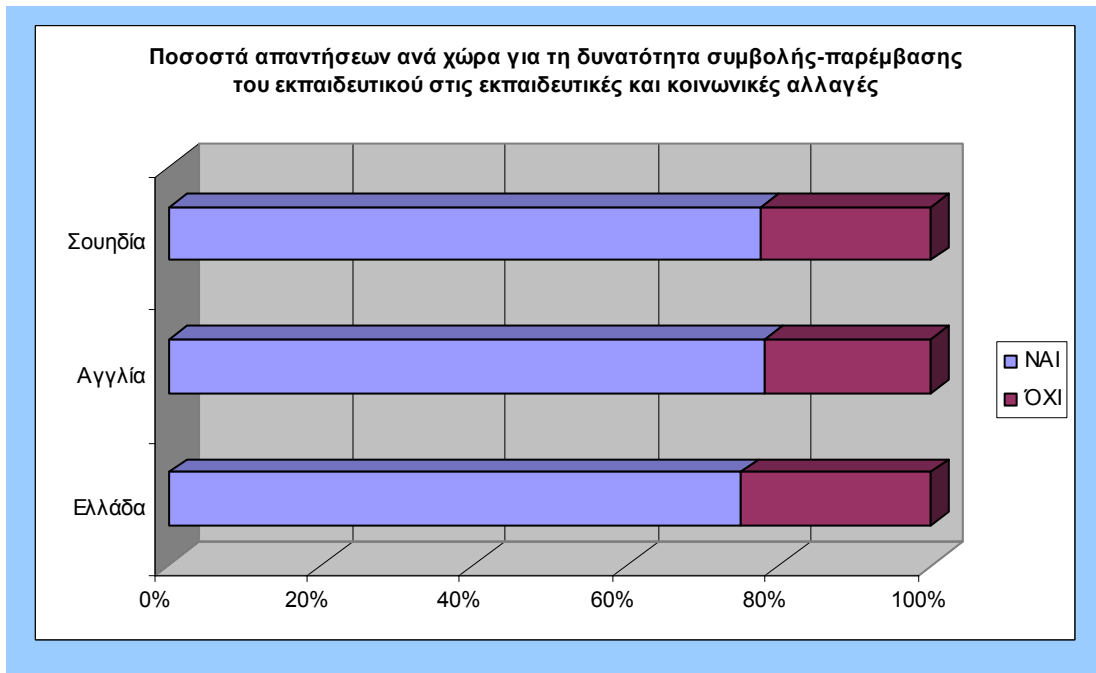


Υποχρεώσεις – ευθύνες του σύγχρονου εκπαιδευτικού

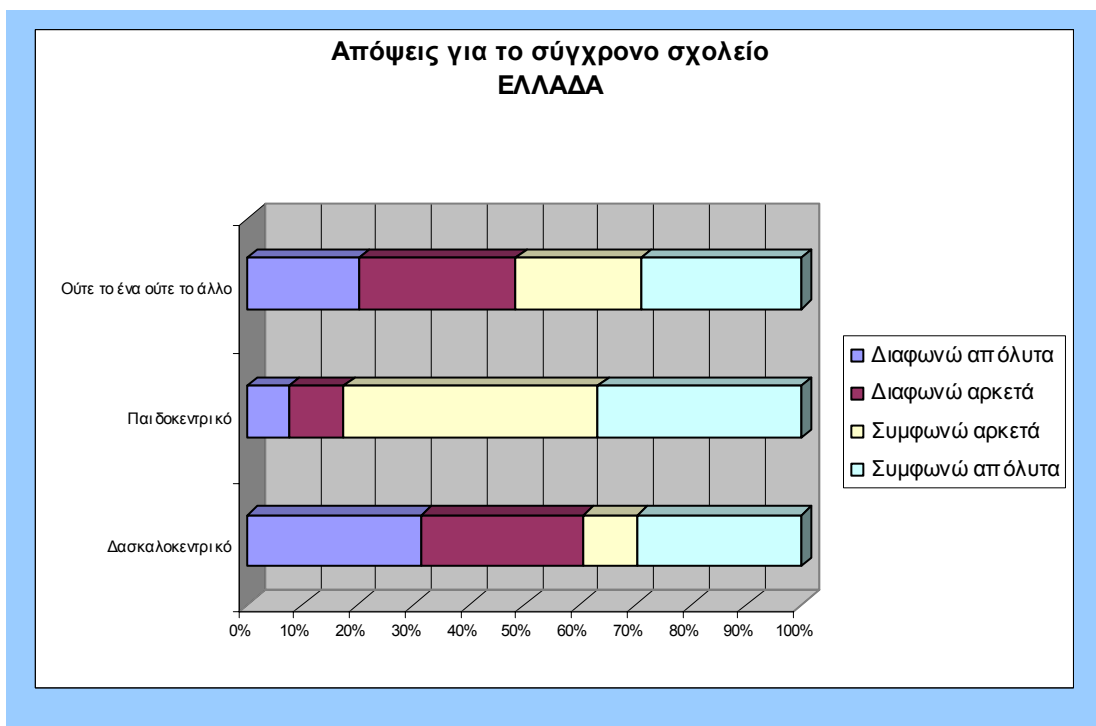


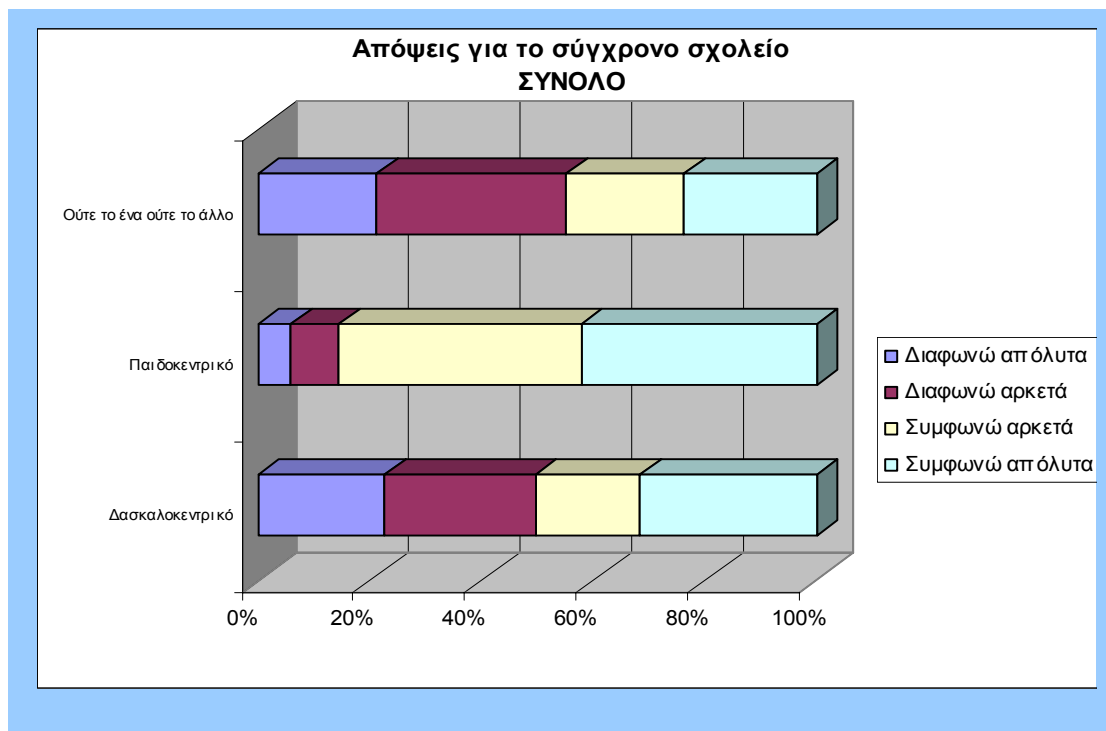
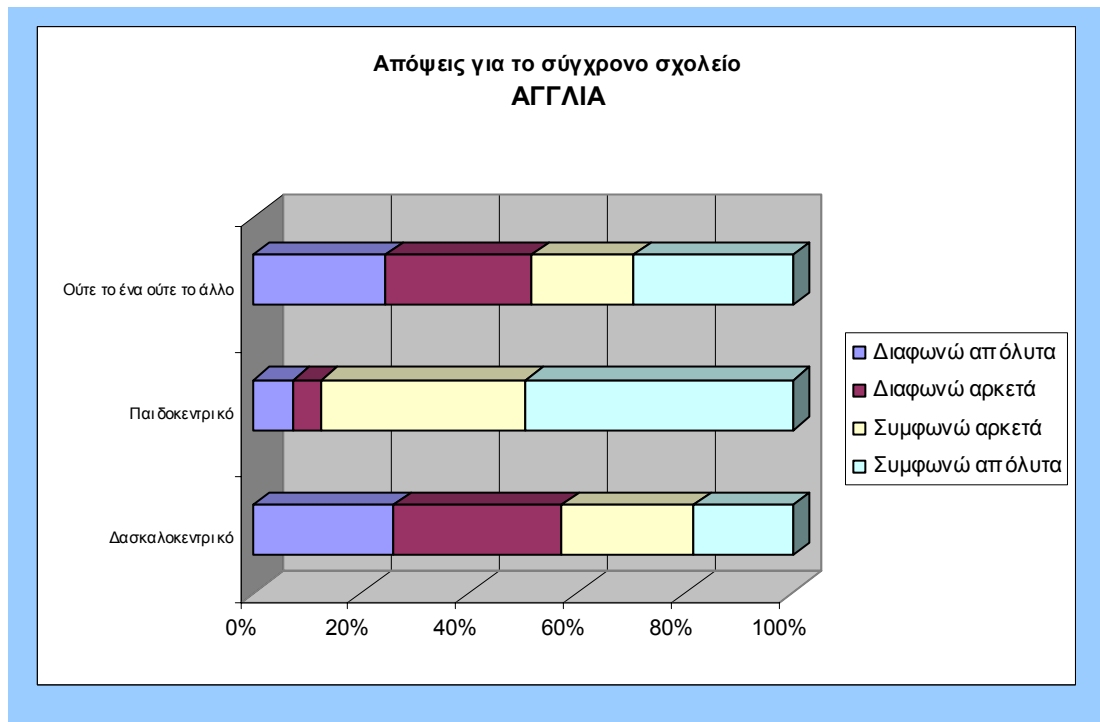


Συμβολή – παρέμβαση εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές



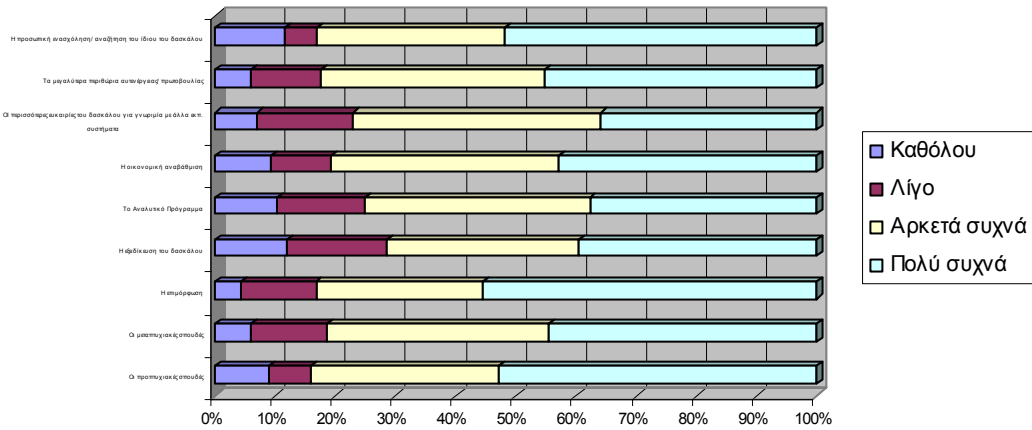
Απόψεις των ευρωπαίων εκπαιδευτικών για το σύγχρονο σχολείο



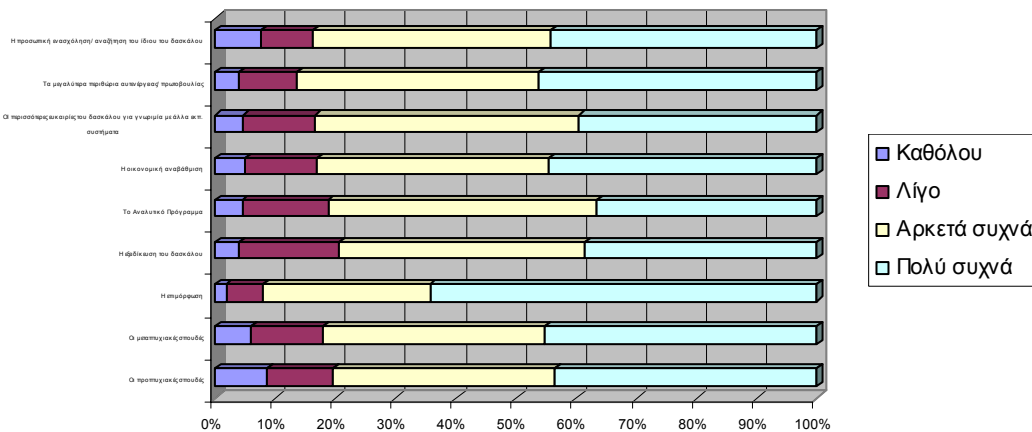


Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

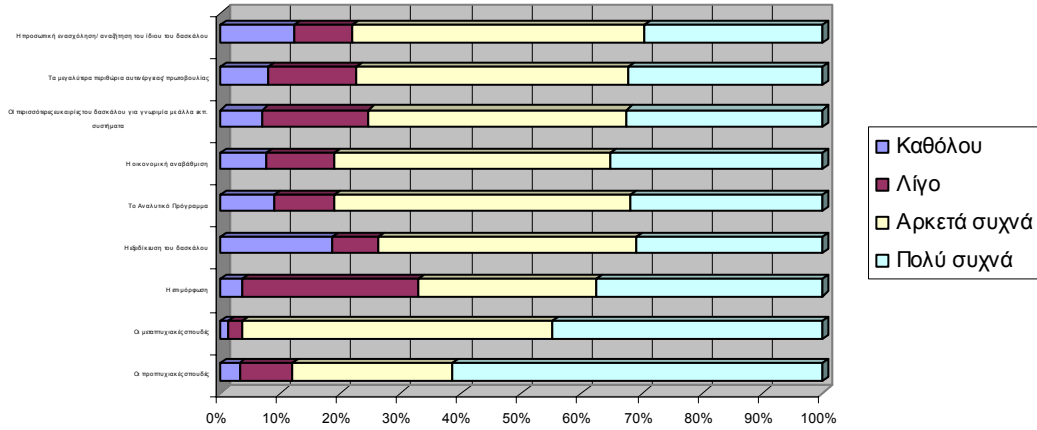
**Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
ΕΛΛΑΔΑ**



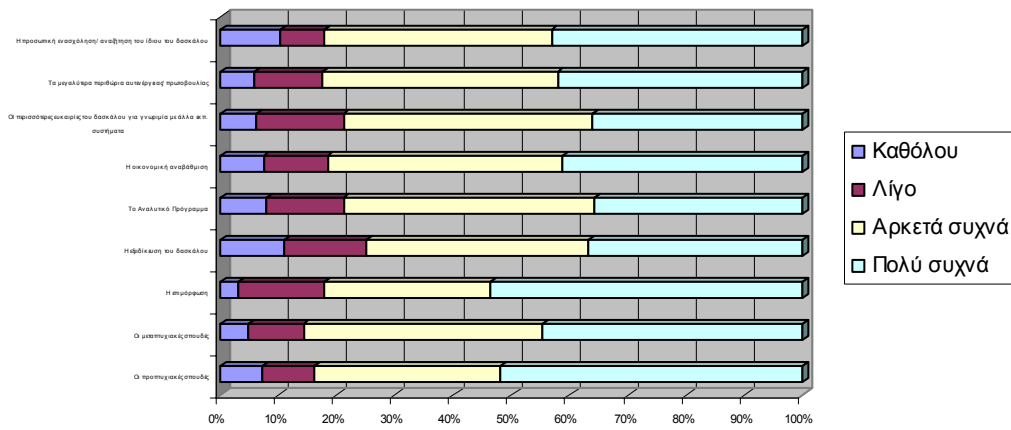
**Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
ΑΓΓΛΙΑ**



**Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
ΣΟΥΗΔΙΑ**



**Παράγοντες αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
ΣΥΝΟΛΟ**



Βαθμός ευχαρίστησης απ' το επάγγελμα

