

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



025000199977

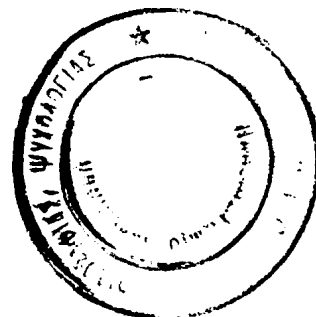


3+0
ΧΑΤ

A

50

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΟΙ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ**



Παυλίνα Χατζηθεοδούλου
Τομέας Παιδαγωγικής
Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Φεβρουάριος 1996



**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΟΙ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ**

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου
Τομέας Παιδαγωγικής
Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Φεβρουάριος 1996



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

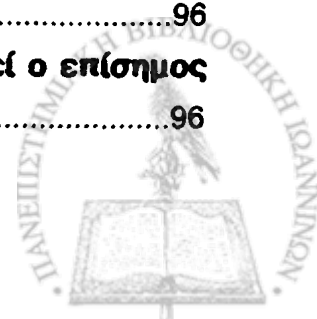
Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου Α.Ε. Γκότοβο και στα άλλα μέλη της τριμελούς επιτροπής Α. Φραγκουδάκη και Λ. Αθανασίου για τις εισηγήσεις τους και την ενίσχυση και βοήθεια που πρόσφεραν κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στο σύζυγό μου Άκη Λοϊζίδη, τους γονείς και την αδελφή μου για την ηθική και υλική τους βοήθεια κατά τη διάρκεια των σπουδών μου καθώς επίσης και στους Α. Εμβαλωτή, και Γ. Γεωργιάδη χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία.

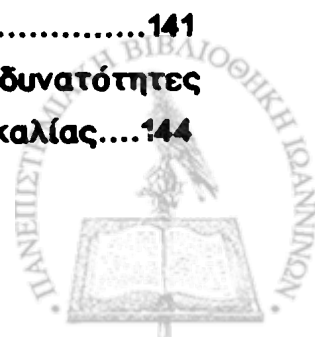


ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
 Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ.....	5
1.1. ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ.....	6
1.2.ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ.....	21
1.3.Η ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΟΥ SILVERMAN ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ.....	27
1.4. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ.....	32
1.4.1. Το βεμπεριανό μοντέλο της γραφειοκρατίας.....	33
1.4.1.1. Σύγχρονη θεώρηση της γραφειοκρατίας κατά τους Meyer and Scott.....	38
1.5. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ.....	42
1.4. ΑΣΚΗΣΗ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ.....	47
1.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΛΕΓΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ.....	52
2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	76
3. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
3.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΗΠΑ.....	96
3.1.1. Έρευνες γύρω από την πίεση και τον έλεγχο που ασκεί ο επίσημος σχολικός οργανισμός.....	96



3.1.2. Έρευνες γύρω από τον ανεπίσημο έλεγχο και την επίδραση που ασκούν οι συνάδελφοι στο σχολικό οργανισμό.....	100
3.1.3. Έρευνες γύρω από την επίδραση, την πίεση, την ανάγκη εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στη σχολή βασικής εκπαίδευσης.....	103
3.2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	111
3.3. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ.....	113
4. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	116
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	130
5.1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	130
5.1.1. Επιλογή του ερευνητικού εργαλείου.....	130
5.1.2. Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου.....	132
5.1.3. Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου (pilot study).....	135
5.1.4. Αποστολή του ερωτηματολογίου.....	135
5.2. ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ.....	136
5.2.1. Πληθυσμός και δείγμα.....	136
5.2.2. Στατιστική ανάλυση.....	139
Β. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	141
6.1. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	141
6.1.1. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες παιδοκεντρικής διδασκαλίας στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.....	141
6.1.2. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής μεθοδολογικών στοιχείων παιδοκεντρικής διδασκαλίας....	144



6.1.3. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη σχέση δασκάλου - μαθητή.....153

6.2. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....157

6.3. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΚΑΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ.....159

6.3.1. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τον επιθεωρητή.....159

6.3.2. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με το διευθυντή.....160

6.3.3. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους.....162

6.4. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ.....105

6.5. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....170

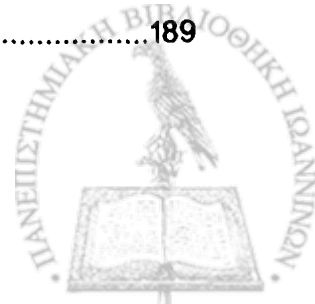
6.6. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....174

6.6.1. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία.....174

6.6.1.1. Έλεγχος των παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες παιδοκεντρικής διδασκαλίας με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών.....179

6.6.2. Ανάλυση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη σχολική επίδοση.....187

6.6.3. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συναδέλφους και προϊσταμένους.....189



6.6.3.1. Έλεγχος των παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών.....	193
6.6.4. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τα στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος.....	198
6.6.4.1. Έλεγχος των παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση στερεότυπων χαρακτηριστικών του επαγγέλματος με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών.....	202
6.6.5. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση.....	203
6.6.5.1. Έλεγχος παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών.....	206
6.7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	211
6.8. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	220
7. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	230
7.1. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	232
7.2. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ.....	237
7.3. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΜΑΘΗΤΗ.....	241
7.4. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....	244



7.5. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ.....	248
7.6. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ.....	255
7.7. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ.....	261
7.8. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	267
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	273
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	284
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	296

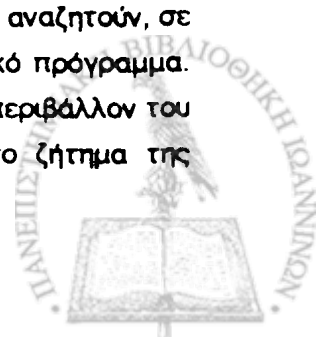


ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εργασία αυτή επιδιώχθηκε η διερεύνηση διαφόρων πτυχών του προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο κυπριακό δημοτικό σχολείο και η αποτύπωση των αντιλήψεών τους γύρω από πέντε, καθοριστικές για την πορεία τους, περιοχές: τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων διδασκαλίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό οργανισμό σε αναφορά με το διδακτικό έργο, τις αντιλήψεις τους σχετικά με συγκεκριμένα στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος, τις αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη σχολική επίδοση και, τέλος, τις αντιλήψεις γύρω από τα ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και επεξεργάστηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι δάσκαλοι (472) που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου τη σχολική χρονιά 1992-1993 και είχαν ένα ως τρία χρόνια υπηρεσίας. Όλα τα άτομα του πληθυσμού συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα και η ανταπόκριση ήταν ικανοποιητική (231 δάσκαλοι, ποσοστό 48.9%).

Με βάση το μοντέλο αλληλεπίδρασης παραγόντων εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού και αξιών των μελών του (αντιλήψεις, ορισμός περιβάλλοντος, ικανοποίηση, στόχοι των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών) που εισηγείται ο Silverman, έχει διαφανεί ότι προφανώς υπάρχει μια συνεχής αμφίδρομη πορεία επιδράσεων ανάμεσα στις δομές και τους ρόλους εντός του οργανισμού από τη μια, τις γνώσεις και εμπειρίες εκτός του οργανισμού από την άλλη και κάποιες πτυχές των αντιλήψεων ή των αντιδράσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ο σχολικός οργανισμός αντιμετωπίζεται ως ένας σύγχρονος γραφειοκρατικός μηχανισμός που με βάση το μοντέλο των Meyer and Scott, χαρακτηρίζεται από μια χαλαρή σχέση ανάμεσα στις τυπικές γραφειοκρατικές δομές και νόρμες και τη δραστηριότητα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτός ο χαλαρός δεσμός δίνει τη δυνατότητα για ελευθερία δράσης χωρίς την πίεση των αυστηρών γραφειοκρατικών και τεχνοκρατικών κανόνων.

Στην πλειοψηφία τους οι γενικές υποθέσεις - άξονες της έρευνας επαληθεύτηκαν και διαμορφώθηκε μια σχετικά αισιόδοξη εικόνα για το μέλλον των δασκάλων της Κυπριακής Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν περιοχές χαλαρών δεσμών ανάμεσα στις νόρμες και τη διδακτική πράξη και ανιχνεύουν μέσα στο γραφειοκρατικό σχολικό σύστημα στοιχεία που είναι ευνοϊκά για την εφαρμογή μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης (σύμφωνα με τις απαντήσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τα στοιχεία αυτά υιοθετούνται σε μεγάλο βαθμό). Παράλληλα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναζητούν, σε μικρό βαθμό όμως, κανάλια παρέμβασης και χαλαρές δομές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές είναι φιλικές, αν και το περιβάλλον του σχολείου φαίνεται να συνδέεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το ζήτημα της



πειθαρχίας. Η αλληλεπίδραση με προϊστάμενους και συναδέλφους διαγράφεται σχετικά θετική. Διαφαίνεται επίσης η ικανοποίησή τους από το επάγγελμα που ασκούν, ενώ η στάση τους απέναντι σε χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι επίσης ευνοϊκή. Η θέση τους για το ρόλο του σχολείου στην επίδοση των μαθητών φαίνεται αρνητική.

Επιπλέον δε, η εφαρμογή επαγωγικής στατιστικής έδειξε ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, που συναναστρέφονται άλλους νεαρούς συναδέλφους τείνουν να παρουσιάζουν απόψεις περισσότερο αρνητικές ως προς την πίεση και τους περιορισμούς των συνθηκών της τάξης στην επιλογή συγκεκριμένων μεθοδολογικών στοιχείων και θετικότερες ως προς την αντίληψη για τη διαμόρφωση της επίδοσης του μαθητή, την προσεγμένη εμφάνιση και την ψυχική ηρεμία στο επάγγελμα. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε μικρά σχολεία, έχουν πιο ευνοϊκές απόψεις για τη συμπεριφορά των σημερινών μαθητών και την αποδοχή τους στο χώρο εργασίας. Φάνηκε όμως ότι παρουσιάζουν αρνητικές αντιλήψεις ως προς το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη σχολική επίδοση. Η υιοθέτηση εισηγήσεων ατόμων εκτός του σχολείου φαίνεται να συνδέεται με τη θετική αντίληψη για τη διαμόρφωση της επίδοσης του μαθητή, τις καλές σχέσεις με την κοινότητα και το ενδιαφέρον για το επάγγελμα. Η αλληλεπίδραση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με τους γονείς τους, που είναι επίσης εκπαιδευτικοί, συμβαδίζει με τις καλές σχέσεις με τον επιθεωρητή και τους συναδέλφους και τη αίσθηση επάρκειας της βασικής εκπαίδευσης αλλά όχι και με το ενδιαφέρον για το επάγγελμα. Οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το ζήτημα της πίεσης της ύλης και την αλληλεπίδραση με τον επιθεωρητή. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, παρά την πίεση για κάλυψη της ύλης, όπως, επίσης, και για το ζήτημα της πειθαρχίας, το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της επίδοσης και την αποδοχή στο χώρο εργασίας. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες παρουσιάζουν θετικότερες απόψεις ως προς το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη σχολική επίδοση, τις σχέσεις με το διευθυντή, το ενδιαφέρον για το επάγγελμα και την επάρκεια της βασικής εκπαίδευσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικότερες αντιλήψεις γύρω από το ζήτημα της πίεσης της ύλης και τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων υπό τις συνθήκες της σύγχρονης σχολικής τάξης. Οι άντρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το θέμα της πειθαρχίας. Τέλος, η διερεύνηση των ακραίων αρνητικών αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έδειξε την ύπαρξη συσχετίσεων των αντιλήψεων αυτών με συγκεκριμένες ομάδες μεταβλητών.



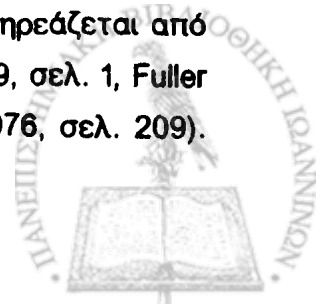
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες -συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου- αποτελεί λειτουργία του κράτους, ή συνδέεται με το κράτος και τις αποφάσεις του κέντρου και ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από αυτές. Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση των βασικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών (αναλυτικά προγράμματα, ρόλοι, προσόντα, κατηγορίες σχολείων κτλ) αλλά και για την υλοποίηση κάθε αλλαγής στην εκπαίδευση (Lortie, 1973b, σελ. 75, Meyer, 1992a, σελ. 180).

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν, σε σημαντικό βαθμό, στη διατήρηση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Griffiths, 1993, σελ. 152). Ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση, τη γενικότερη αλληλεπίδρασή τους με άτομα εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού, τα πιστεύω και τις προσδοκίες τους για αλλαγή -ιδιαίτερα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (Stammers, 1993, σελ. 32)-, διαμορφώνουν προσωπική άποψη και τρόπους δράσης μέσα στο σχολικό σύστημα (Περσιάνης και Κουτσελίνη, 1991, σελ. 4, Zeller Mayer, 1993, σελ. 75).

Με την έναρξη της επαγγελματικής του καριέρας, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε μια σειρά συγκεκριμένων ρόλων, σχέσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Η κατάσταση που αντιμετωπίζει με την είσοδό του στο χώρο εργασίας θεωρείται, συνήθως, δεδομένη από γονείς, διευθυντές, μαθητές και άλλους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά απαιτούν τη συμμόρφωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με αυτή (Bullough, 1989, σελ. 5, Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 106).

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι "επί δοκιμασία" και επηρεάζεται από τα πρόσωπα του επαγγελματικού του περιβάλλοντος (Collins, 1969, σελ. 1, Fuller and Brown, 1975, σελ. 42-43, Hannam, Smyth and Stephenson, 1976, σελ. 209).



Συγκρούεται με το σχολικό σύστημα ή αφομοιώνεται από αυτό (Gouldner στο Grace, 1978, σελ. 60), διαμορφώνει ειδικές αντιλήψεις (Lindblad and Wallin, 1993, σελ. 85) και καθορίζει στόχους και προσανατολισμούς στην εργασία του (Fuller and Brown:1975, σελ. 43).

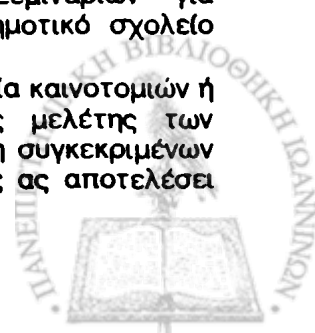
Μέσω της επαφής του με τις κρατικές επιταγές, στηριζόμενος, σε μεγάλο βαθμό, στην αρχική του εκπαίδευση, σε παλιές εμπειρίες και στην καθημερινή του επαφή στο σχολείο, διαμορφώνει μια νέα κοινωνική επαγγελματική θέση. Οι πρώτες αλληλεπιδράσεις είναι καθοριστικές και πολύπλοκες (Waterhouse, 1993, σελ. 16). Η ευθύνη για την αντίληψη των δεδομένων και των προβλημάτων του επαγγέλματος, όμως, είναι δική του, μολονότι, δρουν, παράλληλα με αυτόν, ποικίλοι άλλοι παράγοντες στο μακρο-επίπεδο (π.χ. ιδεολογία, κοινωνικοί παράγοντες) και στο μικρο-επίπεδο (π.χ. σχολείο, οικολογία τάξης) του σχολικού οργανισμού.

Ενώ σε άλλες χώρες (Δυτική Ευρώπη, ΗΠΑ) ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός¹ αποτελούσε σταθερά μέσα στο χρόνο αντικείμενο έρευνας, η κυπριακή έρευνα δεν έχει ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με το θέμα αυτό². Η παρούσα εργασία, λόγω της απουσίας κυπριακών ερευνών γύρω από το θέμα, στράφηκε προς τη διεθνή βιβλιογραφία η οποία εκφράζει τη μετακίνηση του κέντρου έρευνας από το μαθητή προς το δάσκαλο (Desforges στο Griffiths, 1993, σελ. 151). Ο προσανατολισμός της έρευνας καθορίστηκε ως εξής: αναζήτηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από συγκεκριμένα ζητήματα και αποτύπωση της αυτοεικόνας τους, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο σχολικό οργανισμό. Θεωρήθηκε καλύτερο η πρώτη αναφορά στους Κύπριους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να είναι μια συνολική αντιμετώπιση του θέματος μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Με βάση τα συμπεράσματα θα είναι δυνατή η διατύπωση εισηγήσεων που θα βελτιώσουν τις αντιλήψεις και, πιθανώς, τη δραστηριότητα στο σχολικό οργανισμό³.

¹ Ο "νεοδιόριστος εκπαιδευτικός" (novice teacher, beginning teacher) ορίζεται (Huberman, 1985, σελ. 252) ως ο δάσκαλος με 1 - 3 χρόνια πείρας.

² Το γεγονός αυτό, δηλαδή η επικράτηση της άποψης ότι τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής καριέρας έχουν καθοριστική σημασία για τη μετέπειτα πορεία (π.χ. έρευνες των Goodman, 1987, Hart and Adams, 1986, Lortie, 1975), το καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον για το δάσκαλο σε μια εποχή μονομερούς επικέντρωσης της κυπριακής έρευνας γύρω από τη διδακτική μεθοδολογία (Πρόγραμμα Σεμιναρίων για Εκπαιδευτικούς, 1990) και η προσωπική εμπειρία στο κυπριακό δημοτικό σχολείο οδήγησαν στην απόφαση για μελέτη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

³ Πολλές φορές έχει διαπιστωθεί (Kyriakides, 1991, σελ. 7) ότι η αποτυχία καινοτομιών ή αλλαγών στα κυπριακά σχολεία οφείλεται στην παράλειψη της μελέτης των αντιλήψεων των δασκάλων γύρω από τα σχετικά ζητήματα. Η μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας ως αποτελέσει στόχο έρευνας σε μεταγενέστερο στάδιο.



Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας στη ζωή του σχολείου. Διερευνάται ο τρόπος αντιμετώπισης της γραφειοκρατικής σχολικής πραγματικότητας κατά την αλληλεπίδραση των "οργανωτικών" παραγόντων (τρόπος άσκησης εξουσίας, βαθμός συγκεντρωτισμού, αντιλήψεις και συμπεριφορές διοικητικού προσωπικού) με τους "ενδιάμεσους" παράγοντες (στάση, ικανοποίηση από το επάγγελμα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών) (Μακρίδης, 1983, σελ. 147).

Δεδομένου ότι αντικείμενο της έρευνας είναι η επισήμανση των αντιλήψεων που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση και τη δραστηριότητα στο σχολικό χώρο, απαιτείται η μελέτη των στάσεων και σχέσεων που αναπτύσσουν τα άτομα και η διερεύνηση των απαιτήσεων που προβάλλει ο σχολικός οργανισμός.

"Η τάση που επικρατούσε μέχρι πρόσφατα ήταν να θεωρείται το έργο του δασκάλου ως σχετικά εύκολο και απλό και τα εκπαιδευτικά ζητήματα ως τα λιγότερο προβληματικά και λιγότερο ενδιαφέροντα" (Lortie, 1973b, σελ. 484) και να μην επιλέγονται ως περιοχές για έρευνα. Οι στάσεις, οι αξίες, τα πιστεύω και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι, όμως, θέματα που απαιτούν διερεύνηση. Η απουσία εικόνας σχετικής με αυτά παρεμποδίζει την αλλαγή στους σχολικούς οργανισμούς, την κάλυψη των αναγκών των αναλυτικών προγραμμάτων και τη θεώρηση του σχολείου ως χώρου εργασίας, όπου ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ασκεί και δέχεται επιδράσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στα δύο κυριότερα ρεύματα έρευνας των οργανισμών και στο μοντέλο που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα συγκεντρωτικά συστήματα και στο μοντέλο της γραφειοκρατίας. Παρουσιάζεται επίσης ο σχολικός οργανισμός και τα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, στις μορφές ελέγχου στο σχολικό οργανισμό και ιδιαίτερα στις σχέσεις του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το διευθυντή και το εποπτικό - συμβουλευτικό προσωπικό, που αποτελούν τους φορείς του γραφειοκρατικού ελέγχου στο σχολείο. Ακόμη γίνεται αναφορά στις σχέσεις του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους και τους μαθητές και στο ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης στο σχολείο. Κατόπιν παρουσιάζεται το κυπριακό δημοτικό σχολείο και η κατάσταση του Κύπριου



νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Ακολουθεί ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας με αντικείμενο έρευνες γύρω από την αλληλεπίδραση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το σχολικό οργανισμό.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας. Η έρευνα είναι επισκόπηση με χρήση ερωτηματολογίου και επιδιώκει να καταγράψει και να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις των Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν την αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό οργανισμό. Ειδικότερα, ανιχνεύονται οι αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία. Διερευνάται σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νιώθουν παγιδευμένοι στη γραφειοκρατική σχολική μηχανή και συμμορφώνονται στις επιταγές της εξουσίας σε αντιπαράθεση με την ύπαρξη δυνατοτήτων αυτόνομης δράσης μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής φιλοσοφίας που υιοθετεί η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική. Εξετάζονται ακόμη οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο σχολικό χώρο και το ρόλο προϊσταμένων και συναδέλφων, οι απόψεις τους για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή, οι αντιλήψεις τους για την υιοθέτηση στερεότυπων χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος και ο βαθμός ικανοποίησής τους από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.



Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Ο οργανισμός ορίζεται ως μια σειρά στοιχείων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους ή αλληλοεξαρτώνται και σχηματίζουν μια σύνθετη ενότητα που αποτελείται από μέρη τα οποία βρίσκονται σε τακτική διευθέτηση σύμφωνα με κάποιο σχήμα ή σχέδιο. (Oxford English Dictionary, στο Koontz and O' Donnell, 1980, σελ. 1).

Η μελέτη των οργανισμών ακολούθησε κυρίως δύο μοντέλα: το δομολειτουργικό και το ερμηνευτικό (Γκότοβος, 1986α, σελ. 109). Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των κυριότερων εκπροσώπων της δομολειτουργικής θεώρησης των οργανισμών, με ιδιαίτερη αναφορά στον Parsons, το βασικό εκπρόσωπο του δομολειτουργισμού, στον Etzioni, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση εξουσίας και συμμετοχής στον οργανισμό, και στο Luhmann, που αναπτύσσει τη νεότερη θεώρηση των απόψεων του Parsons. Στη συνέχεια επισημαίνονται τα βασικά στοιχεία του ερμηνευτικού μοντέλου, το οποίο στηρίζεται στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με αναφορά στις απόψεις του Goffman, ως αντιπροσωπευτικών για την εξέταση της σχέσης ατόμου και οργανισμού από αυτή την οπτική. Τέλος, παρουσιάζεται το μοντέλο μελέτης των οργανισμών που εισηγείται ο Silverman, στο οποίο επιχειρείται συγκερασμός στοιχείων του δομολειτουργικού και του ερμηνευτικού μοντέλου. Το μοντέλο μελέτης των οργανισμών κατά Silverman υιοθετείται και στην παρούσα εργασία. Επίσης γίνεται αναφορά στη διοικητική οργάνωση ως αποκέντρωση ή συγκέντρωση των εξουσιών και ιδιαίτερα στη γραφειοκρατία.



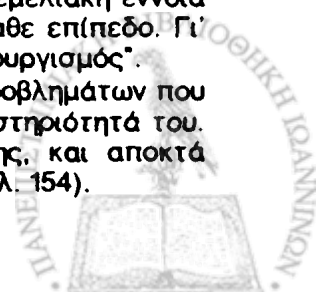
1.1. ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Η δομολειτουργική προσέγγιση στη μελέτη των οργανισμών υπαγορεύει την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον τρόπο με τον οποίο οι ενέργειες των ατόμων δομούνται και διαμορφώνονται από τις ανάγκες του οργανισμού ή του συστήματος για σταθερότητα και συνάφεια σκοπών (goal consensus), καθώς επίσης και από τις διαδικασίες προσαρμογής (adaptation) και ολοκλήρωσης (integration). Βασική επιδίωξη είναι να διατηρηθεί σταθερή η κοινωνική δομή και κατάσταση, ανεξάρτητα από τις ενδογενείς και εξωγενείς πιέσεις. Αυτό επιδιώκεται κυρίως με τη διαδικασία της "ομοίωσης" (ή δυναμικής ισορροπίας), την προσαρμοστική δηλαδή αντίδραση στις δυνάμεις αλλαγής.

Ο Talcott Parsons (1951) προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο για τη λειτουργία όλων των μερών ενός κοινωνικού συστήματος προσπαθώντας να αντιταχθεί στον εμπειρισμό και να πλαισιώσει την πραγματιστική έρευνα με μια θεωρητική σκέψη. Η γενική θεωρία του Parsons για τη δράση είναι "εσκεμμένα αρκετά αφηρημένη και γενική για να μπορεί να εφαρμόζεται σε κάθε μορφή ανθρώπινης δράσης" (Parsons/ Schwartzberg, χ.χ., σελ. 153). Ο Parsons γίνεται ο εκφραστής του δομολειτουργισμού έχοντας ως βάση τον Durkheim και την πεποίθηση ότι τα άτομα έρχονται και παρέρχονται, αλλά η κοινωνία, ο οργανισμός, η ομάδα συνεχίζουν τη σταθερή τους πορεία και διαμορφώνουν το άτομο έτσι, ώστε να ταιριάζει με την υπάρχουσα κατάσταση (Bottomore, 1962/1990, σελ. 67)⁴. Αφετηρία είναι το σύνολο, η ολότητα που αποτελεί το σύστημα με το οποίο συνδέεται η λειτουργία⁵. Η έννοια της λειτουργίας είναι λογική συνέπεια της έννοιας του συστήματος και εκφράζει τις δραστηριότητες και τις κινητοποιήσεις εκείνες που ικανοποιούν κάποιες ανάγκες του συστήματος. Η δράση καθοδηγείται, προσανατολίζεται και θέτει σκοπούς έχοντας ως βάση συγκεκριμένους κανόνες, νόμους και αξίες. Η ανθρώπινη συμπεριφορά, προκαλείται και καθοδηγείται από νοήματα που το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα) εντοπίζει στο περιβάλλον του. Το "σύστημα δράσης" είναι η

⁴ Ο λειτουργισμός του Parsons, όμως, έχει μια ιδιαιτερότητα. Αν και ο Parsons ταξινομείται ανάμεσα στους υποστηρικτές της δομολειτουργικής ανάλυσης -αφού χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις έννοιες της λειτουργίας και της δομής και επιμένει στη χρησιμότητα ενός λειτουργικού πλαισίου στις κοινωνικές επιστήμες- ο πυρήνας της παρσονικής θεωρητικής σκέψης είναι η έννοια του συστήματος. Είναι θεμελιακή έννοια για την επιστήμη και κύριος άξονας της επιστημονικής ανάλυσης σε κάθε επίπεδο. Γι' αυτό στο μοντέλο του Parsons χρησιμοποιείται ο όρος "συστημικός λειτουργισμός".

⁵ Για τον Parsons η λειτουργική ανάλυση αναφέρεται στη μελέτη των προβλημάτων που οφείλει να λύσει κάθε σύστημα για να υπάρχει και να διατηρεί τη δραστηριότητά του. Δεν αναφέρεται στη δομή αλλά στη συστημική ανάλυση της δράσης, και αποκτά γενικότερο, δυναμικότερο χαρακτήρα. (Parsons/Schwartzberg, χ.χ., σελ. 154).



οργάνωση των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμένου και συγκεκριμένης περίπτωσης⁶.

Κάθε κοινωνικό ον, οργανισμός ή ομάδα αποτελεί κοινωνικό σύστημα που ικανοποιεί τις ανάγκες του και διαφοροποιείται από άλλα συστήματα με τέσσερις στοιχειώδεις λειτουργίες (Parsons, 1951, σελ. 69-112): την προσαρμογή (adaptation)⁷, την επιδίωξη στόχων (goal attainment), την ολοκλήρωση - ενσωμάτωση (integration) και τη διατήρηση των κανόνων (σταθερότητα) (latence pattern maintenance)⁸.

Στο κοινωνικό σύστημα η πιο βασική ανάγκη είναι η δραστηριοποίηση για προσαρμογή στο περιβάλλον. Τα άτομα επιδιώκουν να επιτύχουν τους κοινωνικά διαμορφωμένους στόχους με βάση τις νόρμες και τις κυρώσεις της κοινωνίας. Προτεραιότητα δίνεται στη διατήρηση της τάξης στην κοινωνία. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζεται ως συμβιβασμός μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου. Έμφαση δίνεται στην εσωτερίκευση των κοινωνικά καθορισμένων αξιών και κανόνων παρά στον προσδιορισμό των ρόλων από το ίδιο το άτομο. Απόκλιση μπορεί να υπάρξει, αν και συνήθως καταπιέζεται ή παραμερίζεται από τους φορείς του κοινωνικού ελέγχου. Ωστόσο, αν εκφραστεί, μπορεί να γίνει αποδεκτή ως ανανέωση που θα συμβάλει στην επιβίωση του συστήματος και στην προσαρμογή του σε νέες συνθήκες. Η επαναφορά στην ισορροπία απαιτεί προσαρμοστικούς μηχανισμούς. Οι αξίες της κοινωνίας αντικατοπτρίζονται στους στόχους και διαμορφώνουν τους ρόλους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ταιριάζουν με τις προσδοκίες των μελών. Οι προσδοκίες διαμορφώνονται μέσα από μια κοινωνικοποιητική διαδικασία κατά την οποία εσωτερικεύονται κανόνες και νόρμες.

⁶ Η δράση στον Parsons (1951) έχει μια διαφορετική διάσταση από αυτή που θα δώσει αργότερα η εθνομεθοδολογία, η συμβολική αλληλεπίδραση ή το μοντέλο του Silverman (1970). Δεν είναι αδόμητη, αλλά έχει στόχους που είναι οι στόχοι του συστήματος.

Η μετάφραση των όρων γίνεται σύμφωνα με τους Καζνέβ και Βικτωρώφ (1971/1982).

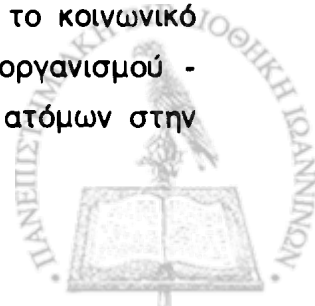
⁸ α) Προσαρμογή (adaptation): Μέσω της λειτουργίας αυτής το σύστημα προσαρμόζει και προσαρμόζεται στο περιβάλλον και τους εξαναγκασμούς του, αντλεί από αυτό αναγκαίους πόρους που διευθετεί και μετασχηματίζει για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. β) Επιδίωξη στόχων (goal attainment): Η λειτουργία αυτή προσδιορίζει τους σκοπούς του συστήματος και κινητοποιεί ενέργειες και πόρους για την πραγματοποίησή τους. Οι συγκεκριμένοι σκοποί διαφοροποιούν το ένα σύστημα από το άλλο. γ) Ολοκλήρωση - ενσωμάτωση (εσωτερικός συντονισμός) (integration): Η λειτουργία αυτή έχει σταθεροποιητική διάσταση και στοχεύει στη διατήρηση, τη συνοχή και την αλληλεγγύη των μερών του συστήματος και στην προφύλαξή τους από τις απότομες μεταβολές και τις μεγάλες διαταραχές. δ) Διατήρηση των κανόνων (σταθερότητα) (latence pattern maintenance): Η λειτουργία αυτή στοχεύει στο να εξασφαλίσει τη διατήρηση της πίστης των ατόμων στους κανόνες και τις αξίες του συστήματος και της έμπνευσής τους από αυτά. Το ίδιο το σύστημα δράσης καθορίζει και εξασφαλίζει την απαραίτητη μόνο κινητοποίηση των δρώντων ατόμων.

Ο Selznick (Scott, 1981, σελ. 92, Selznick, 1948/1969, σελ. 21 κ.εξ., Silverman, 1970, σελ. 68) θεωρεί ότι υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στις ενέργειες του οργανισμού για προσαρμογή στο περιβάλλον και σε εκείνες που επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που εισηγείται ο Parsons. Οι οργανισμοί τείνουν να αντιδρούν σε δραστηριότητες που δεν προωθούν τους σκοπούς τους (πρόβλημα "ανυπακοής", αντίδρασης στην αρχή), αν και πολλές φορές οι ανάγκες τους εξυπηρετούνται με έμμεσο τρόπο. Ο Selznick (Scott, 1981, σελ. 92) εισηγείται ότι η γνώση για τους οργανισμούς είναι πιο ενδιαφέρουσα αν, αντί να εξεταστεί η ικανοποίηση όλων των αναγκών του οργανισμού, μελετηθούν εκείνες που ικανοποιούνται μέσα από ανεπίσημες δομές.

Ο Selznick (1948/1969, σελ. 28) αντιμετωπίζει τους τυπικούς οργανισμούς ως συστήματα συνεργατικά. Οι ανάγκες των ατόμων δεν επιτρέπουν τη μονοδιάστατη συγκέντρωση της προσοχής στους δεδομένους στόχους του συστήματος. Στην πραγματικότητα στους μεγάλους οργανισμούς οι "παρεκτροπές" από τους τυπικούς σκοπούς θεσμοποιούνται και μετατρέπονται σε άγραφους νόμους και άτυπες σχέσεις. Είναι προσπάθειες των ατόμων που συμμετέχουν στον οργανισμό για έλεγχο των σχέσεων της ομάδας. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις του οργανισμού. Πέρα από την αντιμετώπιση των οργανισμών ως συστημάτων συνεργασίας που προσαρμόζονται στις κοινωνικές δομές, είναι αναγκαία η υιοθέτηση ενός πλαισίου αναφοράς, σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι και τα άλλα χαρακτηριστικά του οργανισμού συνδέονται με τις ανάγκες των ατόμων και τους μηχανισμούς αυτοάμυνας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η απειθαρχία αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστικό της ποιότητας των εργαλείων της κοινωνικής δράσης και η δομή εκλαμβάνεται ως υλικό που πρέπει να τροποποιηθεί και να λειτουργήσει μέσω της δράσης.

Κατά τη διαδικασία της κριτικής ανάλυσης της δομολειτουργικής θεωρίας των οργανισμών επισημαίνονται θετικά και αρνητικά στοιχεία.

Οι απόψεις του Parsons είναι σημαντικές, γιατί συνθέτουν την εικόνα μιας γενικής θεωρίας των οργανισμών, που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τύπο συστήματος, χωρίς να παραγνωρίζονται τα θέματα αλληλεπίδρασης και αυτονομίας ανάμεσα στο ατομικό, το ομαδικό, το οργανικό και το κοινωνικό επίπεδο. Ο Parsons εφιστά επίσης την προσοχή στη σχέση οργανισμού - περιβάλλοντος και στις έμμεσες συνέπειες των ενεργειών των ατόμων στην



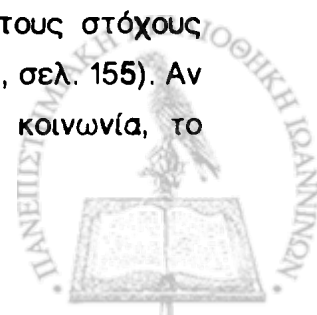
ανθρώπινη ζωή (Μιχαλακόπουλος, 1987, σελ. 161, Mouzelis, 1967, σελ. 150 κ.εξ., Parsons/ Schwartzberg, χ.χ., σελ. 166).

Επισημαίνονται όμως και αδυναμίες του δομολειτουργικού μοντέλου. Για παράδειγμα, η προσήλωση στις απρόσωπες διαδικασίες (π.χ. ομοίωση) και στη διατήρηση του κατεστημένου, ανεξάρτητα από τις εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις, απομακρύνει την παρσονική άποψη από την πραγματική ανθρώπινη δραστηριότητα (Mouzelis, 1967, σελ. 153-155, Silverman, 1970, σελ. 54). Δε διευκρινίζεται τι κρύβεται πίσω από τις αξίες, ποια συμφέροντα εξυπηρετούν οι αξίες αυτές και αποσιωπάται η ύπαρξη διαφόρων ομάδων στον οργανισμό και ο ανταγωνισμός ανάμεσά τους. Το δομολειτουργικό μοντέλο απορρίπτει το ρόλο του ίδιου του ατόμου στη διαμόρφωση των προσδοκιών για τους ρόλους και παραβλέπει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, αφού τα άτομα συχνά μπορεί να δίνουν διαφορετικές σημασίες στη δράση τους, έστω και αν βρίσκονται σε μια ασύμμετρη σχέση με τα άλλα άτομα. Το δομολειτουργικό μοντέλο αποφεύγει να λάβει υπόψη την κοινωνική ταυτότητα του κάθε ατόμου - μέλους του οργανισμού και υπερτονίζει την αφομοίωση. Είναι ένα συντηρητικό, στατικό μοντέλο που δίνει προνομιακή θέση στην ισορροπία και τη σταθερότητα της ισχύουσας κατάστασης.

Μεταφέροντας το δομολειτουργικό - συστημικό μοντέλο στο σχολείο θα πρέπει το τελευταίο να αντιμετωπισθεί ως ένα σύστημα που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα τα μέρη του αλληλεπηρεάζονται ή ασκούν έλεγχο (Burgess, 1986, σελ. 155). Η σχέση του σχολείου με το περιβάλλον θα μπορούσε να παρουσιαστεί όπως φαίνεται στο πιο κάτω σχήμα:

ΕΙΣΟΔΟΣ (input) → ΣΧΟΛΕΙΟ (throughput) → ΕΞΟΔΟΣ (output)

Το σχολείο χρησιμοποιεί ως "ανεπεξέργαστο υλικό" τους μαθητές και μέσα από μια σειρά διαδικασιών διδασκαλίας και χωρισμού σε τάξεις καταλήγει στο παιδευτικό αποτέλεσμα. Η προσοχή επικεντρώνεται στις σχέσεις σχολείου, κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα το σχολείο, ως σύστημα, είναι οργανισμός, που σχεδιάστηκε σκόπιμα, και μέσα στον οποίο οι διάφοροι συντελεστές αλληλεπιδρούν για να πραγματοποιήσουν αυτούς τους στόχους (Παντελίδης, 1981, σελ. 58, Σαΐτης, 1990, σελ. 39-40, Burgess, 1986, σελ. 155). Αν και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το υπεράσστημα - κοινωνία, το



σχολείο διαθέτει αυτορυθμιστικούς μηχανισμούς, όπως η επιθεώρηση ή άλλες μορφές ελέγχου, μέσω των οποίων αναμένεται η δράση των μελών να καταστεί σύμφωνη με τις νόρμες και τους κανόνες, τους σκοπούς και τους στόχους του συστήματος. Η "δυναμική" αλληλεπίδραση των μερών διατηρεί τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού. Όλοι οι διαθέσιμοι πόροι -οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, τα κτίρια, τα οπτικοακουστικά ή άλλα μέσα διδασκαλίας, οι διοικητικοί υπάλληλοι, οι προϊστάμενοι κτλ- συνδυάζονται ορθολογικά για την ανάπτυξη και πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών.

Ο σχολικός οργανισμός αποτελείται από πολύπλοκες κοινωνικές μονάδες, οι οποίες καθορίζουν το πλαίσιο όπου η ατομική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση διαμορφώνονται, προσανατολίζονται προς συγκεκριμένους στόχους και εκφράζουν την αξιολογική φύση του σχολείου. "Ο τυπικός οργανισμός προβάλλει ως μια σταθερή αρένα μέσα στην οποία τα γεγονότα λαμβάνουν χώρα και πάνω στην οποία εξωτερικές κοινωνικές ομάδες μπορούν να εστιάσουν" (Chesler and Cave, 1981, σελ. 127).

Ο δάσκαλος, από τη στιγμή που εντάσσεται στο σχολείο, βρίσκεται σε συνεχή σύγκρουση με τους σκοπούς και τις αντιλήψεις που το σχολείο προσπαθεί να του επιβάλει. Πρέπει να συμβιβαστεί με τις προσδοκίες του σχολικού οργανισμού, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος, έχοντας, θεωρητικά, την ευκαιρία να ικανοποιεί σε κάποιο βαθμό τις προσωπικές του ανάγκες (Hoyle, 1969, σελ. 127-128).

Πιο αναλυτικά, αν γινόταν διερεύνηση των τεσσάρων στοιχειωδών λειτουργιών του σχολικού συστήματος, θα διαπιστωνόταν ότι η λειτουργία της προσαρμογής εκφράζει την αποδοχή των κοινωνικών αλλαγών και των επιδράσεών τους στο σχολικό υποσύστημα, την ανανέωση που επέρχεται ως επακόλουθο των αλλαγών αυτών καθώς και την ανάπτυξη σχέσεων με συγκρουόμενες ομάδες πίεσης εντός και εκτός σχολείου. Η επίτευξη των σκοπών αναφέρεται στην πολιτική αγωγή ως προετοιμασία για ένταξη στην κοινωνία (Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 27-28). Η ολοκλήρωση αναφέρεται στις σχέσεις και το συντονισμό των μερών που εμπλέκονται στη σχολική πράξη. Ως προς τη διατήρηση των κανόνων θα μπορούσαν να αναφερθούν η κοινωνικοποίηση των μαθητών και του προσωπικού σε ένα συγκεκριμένο γενικό εκπαιδευτικό ύφος, η καλλιέργεια του ήθους, της συνοχής, της τιμιότητας κτλ, και η επιβολή της εξουσίας και της δύναμης που συγκεντρώνονται στα πρόσωπα



του διευθυντή και των μελών του εποπτικού - συμβουλευτικού προσωπικού ως εκφραστών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Παρά τις αδυναμίες και ελλείψεις της, η θεωρία του Parsons καθόρισε την εξέλιξη της μελέτης των οργανισμών και αποτέλεσε αφετηρία ή κατάληξη για πολλούς μελετητές.

Μέσα στα πλαίσια της δομικής - συστημικής προσέγγισης οι Blau and Scott διαμορφώνουν μια τυπολογία οργανισμών με βασικό άξονα και κριτήριο το ερώτημα "ποιος ωφελείται;" (Blau and Scott, 1963, Salaman, 1979, σελ. 81, Scott, 1981, σελ. 41, Silverman, 1970, σελ. 8). Υποστηρίζοντας ότι οι επωφελούμενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα, που η λύση τους απαιτεί συγκεκριμένες οργανικές δομές και διαδικασίες, οι Blau and Scott δημιουργούν τέσσερις κατηγορίες σύνθετων οργανισμών, καθορίζοντας παράλληλα ποιο από τα συμμετέχοντα μέρη επωφελείται: οργανισμοί κοινής ωφελείας, όπου επωφελούνται τα μέλη, επιχειρήσεις, όπου επωφελούνται οι ιδιοκτήτες ή οι διοικούντες, υπηρεσίες, όπου επωφελούμενοι είναι οι πελάτες, και οργανισμοί που προσφέρουν υπηρεσίες στο κοινό/κοινωνία. Αν και όλες οι ομάδες επωφελούνται από τη λειτουργία του οργανισμού, μια από αυτές έχει πρωταρχικά οφέλη. Στην τυπολογία των Blau and Scott το σχολείο κατατάσσεται στους οργανισμούς προσφοράς υπηρεσιών.

Ο Eisenstadt (1956) κινείται στα πλαίσια του λειτουργισμού και επικεντρώνει τη προσοχή του στο ρόλο που διαδραματίζουν ομάδες που αποτελούνται από άτομα της ίδιας ηλικίας (age groups) μέσα στους διάφορους τύπους κοινωνιών. Σύμφωνα με τον Eisenstadt οι ηλικιακές ομάδες και οι διαφορές ανάμεσά τους επηρεάζουν σημαντικά τόσο το κοινωνικό σύστημα όσο και το ίδιο το άτομο. Για το κοινωνικό σύστημα αποτελούν συγκεκριμένες ομάδες, κατηγορίες με βάση τις οποίες γίνεται κατανομή συγκεκριμένων ρόλων και καθηκόντων σε συγκεκριμένα άτομα. Για το άτομο η συνειδητοποίηση της ομάδας στην οποία ανήκει αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του και των προσδοκιών του για τα άτομα που βρίσκονται γύρω του.

Ο ρόλος των ηλικιακών ομάδων γίνεται ακόμη πιο σημαντικός σε συνδυασμό με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Η ανάπτυξη των συμπεριφορών



εκείνων που συνάδουν με τις νόρμες και τις προσδοκίες της κοινωνίας απαιτεί την παράλληλη ανάπτυξη ειδικών στάσεων και αντιλήψεων. Σημαντικότερες είναι οι αντιλήψεις για την εξουσία. Αυτές οι αντιλήψεις κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

- την ικανότητα υποταγής - συμμόρφωσης σε άτομα που έχουν εξουσία,
- την ικανότητα συνεργασίας με άτομα ισότιμα,
- τη δυνατότητα αποδοχής της ευθύνης και της εξουσίας έναντι άλλων προσώπων.

Κάθε άτομο καλείται να αναλάβει ρόλους που αναφέρονται στις τρεις περιοχές και να καθορίσει τη θέση του στην κοινωνία. Αυτοί οι ρόλοι και οι δυνατότητες συνδέονται με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης στις διάφορες φάσεις της ζωής. Κατά τη μετάβαση από τη μια ηλικιακή ομάδα στην άλλη, ομήλικα άτομα αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις σύμφωνα με κοινώς αποδεκτά κριτήρια (Eisenstadt, 1956, σελ. 29).

Η στροφή προς την αποδοτικότητα και την εξειδίκευση στη σημερινή εποχή μειώνει τη σημασία της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Αν και η ηλικία καθαυτή δε διαδραματίζει πλέον σπουδαίο ρόλο στην κατανομή ευθυνών και καθηκόντων, εντούτοις το ίδιο χαρακτηριστικό με την έννοια της αρχαιότητας και εμπειρίας στην άσκηση ενός ρόλου εξακολουθεί να έχει βαρύνουσα σημασία (Eisenstadt, 1956, σελ. 225) (π.χ. η ομάδα των συναδέλφων και η σημασία της στην άσκηση του διδασκαλικού ρόλου από το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό). Έμφαση δίνεται επίσης στις ομάδες νεαρών ατόμων μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση της ταυτότητας και η ψυχολογική ωρίμανση (Eisenstadt, 1956, σελ. 293).

Στις σύγχρονες εξειδικευμένες κοινωνίες η μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη αυτόνομων ατόμων χωρίς ακριβή καθορισμό των ρόλων και όχι στην άμεση σχέση ρόλων και τοποθετήσεων της ομάδας. Η αποδυνάμωση της λειτουργίας των ηλικιακών ομάδων δεν οδηγεί στην αστάθεια του συστήματος. Έμφαση δίνεται στη διατήρηση των βασικών κανόνων και στην ψυχολογική προετοιμασία των ατόμων. Ένας από τους σημαντικότερους δείκτες αυτής της τάσης είναι η φύση και τα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος και η σχέση του με το ευρύτερο σύστημα αξιών.

Η έλλειψη αυστηρότητας στον καθορισμό των ρόλων δίνει την ευκαιρία στις νεότερες ομάδες να επιδιώξουν αλλαγή. Η σχέση ανάμεσα στις ηλικιακές



ομάδες γίνεται εμφανής όταν η ομαλή μετάδοση της κοινωνικής κληρονομιάς και οι προσπάθειες για αλλαγή παρουσιάζουν ασυνέχεια και δυσκολίες.

Η τυπολογία του Etzioni (Etzioni:1961/1969) για τους οργανισμούς επικεντρώνεται σε δύο διαστάσεις: στο είδος της δύναμης - εξουσίας που χρησιμοποιείται για την επίτευξη της υποταγής - συμμόρφωσης των ατόμων που συμμετέχουν στον οργανισμό, και στο είδος της συμμετοχής - αφοσίωσης που τα μέλη δείχνουν στον οργανισμό. Η συμμόρφωση και η υποταγή είναι έννοιες καθολικές, αποτελούν σημαντικά στοιχεία της σχέσης ανάμεσα σε εκείνους που κατέχουν τη δύναμη και εξουσία και σε εκείνους στους οποίους αυτή ασκείται. Συνεπώς, αποτελούν σημαντικά στοιχεία της δομής των οργανισμών. Η έννοια της συμμόρφωσης αναφέρεται "στη σχέση κατά την οποία το άτομο δρα σύμφωνα με μια οδηγία - εγκύκλιο που (υπο)στηρίζεται από τη δύναμη ενός άλλου ατόμου", και "στον προσανατολισμό του υφιστάμενου απέναντι στην ασκούμενη δύναμη" (Etzioni:1961/1969, σελ. 59). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε δύο φράσεις: Η λέξη "υποστηριζόμενη" υποβάλλει ότι οι κρατούντες τη δύναμη δρουν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα υφιστάμενα μέλη να θεωρούν ότι η συμμόρφωση στις οδηγίες είναι προσοδοφόρα και συμφέρουσα και δεν τους αποκλείει από την κατοχή δύναμης. Η λέξη "δύναμη" στηρίζει την υποταγή σε υλικά, φυσικά ή συμβολικά μέσα και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, αφού οι οργανισμοί ορίζονται από τον Etzioni ως "κοινωνικές μονάδες (συστήματα) που δομούνται και αναδομούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών" (Reid, 1978, σελ. 63). Ανάλογα με τον τρόπο επιβολής της, η εξουσία διακρίνεται σε:

- (α) καταναγκαστική (coercive), που στηρίζεται στην απειλή και τις σωματικές ποινές και είναι η λιγότερο νόμιμη,
- (β) επικερδή (remunerative), που στηρίζεται στον έλεγχο των υλικών αγαθών,
- (γ) κανονιστική (normative), που στηρίζεται στον έλεγχο συμβολικών αγαθών και αμοιβών και θεωρείται ως η νομιμότερη.

Η αντίδραση των υφισταμένων στην εξουσία και στον οργανισμό είναι θετική ή αρνητική ως προς την κατεύθυνση, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο η ασκούμενη εξουσία εκλαμβάνεται ως "νόμιμη", "κανονική" και χαμηλή ως προς την ένταση. Ο Etzioni (1961/1969) διακρίνει τρεις ζώνες συμμετοχής - αφοσίωσης:

- (α) ζώνη αποξένωσης, η οποία αναφέρεται στις σχέσεις ατόμων χωρίς φιλικούς δεσμούς,



(β) ζώνη μέσης τυπικής συμμετοχής, η οποία αναφέρεται στις σχέσεις εμπόρων που έχουν συναλλαγές τέτοιου είδους,

(γ) ζώνη ηθικής και υψηλού βαθμού συμμετοχής, που μπορεί να είναι γνήσια -καθαρή και να αναφέρεται στην εσωτερίκευση των κανόνων και την ταύτιση με την αρχή, ή κοινωνική και να αναφέρεται στην ευαισθησία στις πιέσεις που δέχεται η ομάδα.

Η αφοσίωση και συμμετοχή στον οργανισμό, ο προσανατολισμός των μελών απέναντι στο σύστημα ελέγχου του οργανισμού επηρεάζονται από τη νομιμότητα των οδηγιών και των κανόνων και από το βαθμό στον οποίο παρενοχλούνται οι ανάγκες του ατόμου⁹. Με το συνδυασμό των δύο διαστάσεων και των ειδών τους δημιουργούνται εννιά διαφορετικές μορφές συμμόρφωσης:

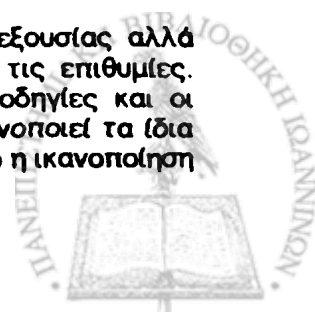
ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1.

Εξουσία και συμμετοχή στους οργανισμούς κατά Etzioni

ΕΙΔΟΣ ΔΥΝΑΜΗΣ ΚΑΙ ΕΞΟΥΣΙΑΣ	ΕΙΔΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ		
	αποξένωση (alienative)	τυπική (calculative)	ηθική (moral)
καταπιεστική (coercive)	1	2	3
επικερδής (remunerative)	4	5	6
κανονιστική (normative)	7	8	9

Σύμφωνα με τον Etzioni (Etzioni, 1961/1969, σελ. 52, Swift, 1973, σελ. 34) οι κατηγορίες που βρίσκονται στη διαγώνιο του πίνακα (1,5,9) τείνουν να συνδυάζουν σταθερά το είδος της εξουσίας με το αντίστοιχο είδος συμμετοχής και αποτελούν τους "σταθερούς τύπους" (congruent types). Δεν αποκλείεται η ύπαρξη οργανισμών που ακολουθούν άλλο τύπο (incongruent type), γιατί οι οργανισμοί δεν μπορούν να ασκούν πλήρη έλεγχο στα μέλη τους, αν και ο Etzioni τονίζει ότι οι σταθεροί τύποι οργανισμών είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων τους.

⁹ Αποξένωση παρατηρείται όχι μόνο στην άνομη ή παράνομη χρήση εξουσίας αλλά επίσης και στην εξουσία, τη δύναμη που δυναστεύει τις ανάγκες και τις επιθυμίες. Αντίθετα, αφοσίωση στον οργανισμό παρατηρείται όχι μόνο όταν οι οδηγίες και οι κανονισμοί θεωρούνται νόμιμοι αλλά και όταν η απαιτούμενη πορεία ικανοποιεί τα ίδια τα άτομα. Τέλος, στην περίπτωση της μέσης αφοσίωσης απουσιάζει τόσο η ικανοποίηση όσο και η δυσaréσκεια.



Η ανάλυση των οργανισμών κατά Etzioni διαφοροποιείται από τα περιοριστικά στεγανά του δομολειτουργισμού ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν, με την αποδοχή των ασταθών - ανεπίσημων τύπων, την κατάσταση στο εσωτερικό του οργανισμού και τη συμπεριφορά των προϊσταμένων ή των υφισταμένων. Παρ' όλα αυτά, η αντιμετώπιση της τυπικής - κανονικής μορφής ως της δυναμικής κατάληξης για αποτελεσματικότητα περιορίζει τον Etzioni σε μια δομική - λειτουργική ερμηνεία, αφού δεν εξηγεί τους λόγους για τους οποίους μπορεί να παρουσιαστούν οι υπόλοιποι τύποι¹⁰.

Εξετάζοντας περαιτέρω τον έλεγχο που ασκεί το σύστημα προς τα μέλη του θα πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι οι σκοποί του σχολείου πρέπει να είναι πολιτιστικοί και οι μέθοδοι συμμόρφωσης στο σύστημα κανονιστικές, ώστε να επιτυγχάνεται η ηθική συμμετοχή και αφοσίωση στον οργανισμό. Τα τρία είδη στόχων που εισηγείται ο Etzioni δε θεωρούνται αποδεκτά και νόμιμα για το σχολικό χώρο (Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 135). "Ο 'φωτισμένος' επιθεωρητής ως ο ιδανικός φορέας και εκφραστής του ελέγχου αναγνωρίζει την παροδική και προσωρινή νομιμότητά του, αλλά δίνει έμφαση στην πολιτιστική, ηθική και κανονιστική πολιτική αφοσίωσης και συμμετοχής". Το είδος της υποταγής που απαιτείται καθορίζεται από την εκπαιδευτική πολιτική και τους πρωτεύοντες στόχους που θέτει.

Αν ο κύριος στόχος είναι η τάξη, η μορφή συμμόρφωσης που θα εφαρμόζεται θα χρησιμοποιεί πίεση και απειλή, αλλά αυτό προϋποθέτει προτίμηση προς την αποξένωση από μέρος των μελών... Μπορείς να έχεις τάξη στον οργανισμό αλλά να απορρίπτεται όταν τα μέλη του οργανισμού είναι ελεύθερα (Swift:1973, σελ. 73).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Etzioni για τον οργανισμό¹¹ το σχολείο ως οργανισμός διαφέρει από μια βιομηχανία ή το στρατό. Η κατανομή της εργασίας στο σχολείο έχει χαρακτήρα παραδοσιακό, ενώ η μονιμότητα του υπαλλήλου αποκλείει ουσιαστικά τη δυνατότητα αντικατάστασής του σε περίπτωση μη ικανοποιητικής απόδοσης. Το σχολείο είναι κοινωνικός οργανισμός, βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει συγκεκριμένους σκοπούς,

¹⁰ Ο Inghan (στο Silverman, 1970, σελ. 21) προσπαθεί να βρει λύση στις αδυναμίες του μοντέλου του Etzioni ξεκινώντας από την υπόθεση ότι χαμηλές απολαβές και μικρές δυνατότητες ανόδου συνδέονται συχνά με τις ανεπίσημες σχέσεις.

¹¹ Ο Etzioni (στο Swift, 1973, σελ. 74) θεωρεί τον όρο "γραφειοκρατία" αποτυχημένο και άχρηστο, και τον αντικαθιστά με τον όρο "οργανισμός" ορίζοντάς τον ως την κοινωνική μονάδα που χαρακτηρίζεται από κατανομή εργασίας, παρουσία ενός ή περισσοτέρων κέντρων εξουσίας - δύναμης και δυνατότητα αντικατάστασης του προσωπικού όταν δεν είναι ικανοποιητική η εργασία του ή όταν απαιτείται εκπαίδευση.



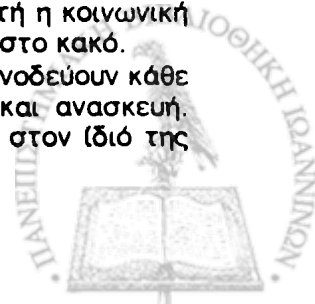
καθορισμένο πρόγραμμα, ενιαία διοίκηση και δέχεται μαθητές με βάση καθορισμένους όρους και για ορισμένο χρόνο σπουδών.

Η δομολειτουργική θεώρηση παραγνωρίζει το ρόλο του ατόμου μέσα στο σύστημα. Αναμένεται ως απόλυτα φυσιολογική η συμμόρφωση της συμπεριφοράς και η προσήλωση στις νόρμες, στη συγκεκριμένη κουλτούρα. Διαφοροποίηση υπάρχει μόνο αν προέρχεται εκ των άνω και μόνο αν πρόκειται να επιφέρει την ισορροπία και την αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος της υποκειμενικότητας στη διαμόρφωση σχέσεων και στη διοίκηση της τάξης και του σχολείου παραγνωρίζεται. Οι αντιλήψεις για τον άνθρωπο, το ρόλο του και για το ρόλο των ατόμων που βρίσκονται γύρω του περιορίζονται και αναμένεται να έχουν τη μορφή που απαιτεί το σύστημα ως μια απρόσωπη, άμορφη, ανώτερη δύναμη.

Ο Luhmann (1981) προωθεί μια θεωρία συστήματος που έχει ως αφετηρία τις απόψεις του Parsons υποστηρίζοντας, όμως, ότι εκείνος έδωσε υπερβολική έμφαση στην ύπαρξη και χρησιμότητα των κοινών αξιών. Για το Luhmann δεν ισχύουν συμφωνίες μεταξύ σκοπών ή κανόνων και η σύγχρονη κοινωνία έχει γίνει τόσο πολύπλοκη, ώστε η ενότητα δε διασφαλίζεται πλέον με κοινά πιστεύω και αξίες¹². Αυτό που συνενώνει τους ανθρώπους δεν είναι μια κονφορμιστική πίστη στην ισχύουσα κατάσταση αλλά η κοινή αποδοχή μιας σχηματοποιημένης ενδεχομενικότητας (schematized contingency). Τα ενδεχόμενα εμπειρίας και δράσης είναι απλά πιθανότητες και μπορεί να ακολουθήσουν διαφορετική οδό από την αναμενόμενη. Η εμπειρία παίρνει τη μορφή μιας ριψοκίνδυνης επιλεκτικότητας¹³. Ο Luhmann (1981) διαμορφώνει μια θεωρία για την ενότητα και τη σταθερότητα της κοινωνίας που θα είναι συμβατή με την πρόκληση και τα ενδεχόμενα των σύγχρονων κοινωνικών δομών και διευθετήσεων. Η σύγχρονη κοινωνία δεν μπορεί να ορίζεται δίνοντας έμφαση σε έναν από τους λειτουργικούς της τομείς και απαιτείται η αντικατάσταση των ερμηνειών αυτών με ορισμούς που αναφέρονται στην κοινωνική διαφοροποίηση και τον πλουραλισμό. Η σύγχρονη κοινωνία αποτελεί ένα λειτουργικά διαφοροποιημένο σύστημα με επιμέρους αυτόνομα υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν με τα

¹² Ο Luhmann εκφράζει διαφωνίες και σε σχέση με τον Durkheim. Σε αντίθεση με τον Durkheim που υποστηρίζει ότι η ενότητα της κοινωνίας στηρίζεται στην κοινή αποδοχή ηθικών αξιών γύρω από το "καλό", ο Luhmann υποστηρίζει ότι είναι δυνατή η κοινωνική ολοκλήρωση με την αποδοχή ποικίλων διπολισμών ανάμεσα στο καλό και στο κακό.

¹³ Η διαμόρφωση του κόσμου έτσι, ώστε να υπάρχουν ενδεχόμενα που συνοδεύουν κάθε εμπειρία στηρίζεται στην ανθρώπινη ικανότητα για άρνηση, ανάρτηση και ανασκευή. Αυτή η ικανότητα είναι μορφή εμπειρίας που μπορεί να εφαρμοστεί και στον ίδιο της τον εαυτό (Luhmann, 1990, σελ. 27).



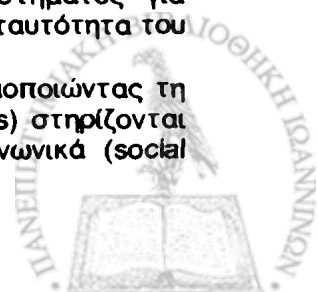
περιβάλλοντά τους. Τα σύγχρονα κοινωνικά συστήματα αναφέρονται σε οργανωμένα μοτίβα κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία πρέπει να εξετάζονται πάντοτε σε σχέση με τα περιβάλλοντά τους και τις δυνατότητες αλληλεπίδρασής τους με αυτά. Για την επιβίωση του συστήματος είναι απαραίτητη η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Ο όρος πολυπλοκότητα υποδεικνύει ότι πάντοτε υπάρχουν ποικίλα ενδεχόμενα εμπειρίας. Χαρακτηρίζεται, δηλαδή, από επιλεκτικότητα. Η οργανωμένη ή δομημένη πολυπλοκότητα προκύπτει ως προσπάθεια περιορισμού της επιλεκτικότητας και εκφράζει το σύνολο των ενδεχομένων.

Η διαδικασία αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας, δηλαδή το νόημα, αυξάνει τα ενδεχόμενα δράσης του ατόμου. Νόημα δεν είναι το γεγονός της επιλογής αλλά η επιλεκτική σχέση που δίνει την ευκαιρία για ελάττωση ή διατήρηση της πολυπλοκότητας¹⁴. Είναι η μορφή οργάνωσης της ανθρώπινης εμπειρίας, της συλλογής πληροφοριών και της συνειδητής επεξεργασίας των εμπειριών που παρέχει το ενδεχόμενο ελάττωσης της πολυπλοκότητας. Η ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων ή λειτουργικά ίσων τρόπων αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας είναι ενδεχομενικότητα (Luhmann, 1982, σελ. xxvii)¹⁵. Η λειτουργία του νοήματος είναι η ένδειξη, ο έλεγχος και η δυνατότητα πρόσβασης σε άλλα ενδεχόμενα. Το νόημα ελέγχει τη διαφοροποίηση της πολυπλοκότητας διαχωρίζοντας το σύστημα από το περιβάλλον και συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση του κοινωνικού συστήματος¹⁶. Αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της ανθρώπινης εμπειρίας και διαμορφώνει τη σχέση ανάμεσα στην επιλεγμένη κατάσταση και την ύπαρξη ενδεχομένων.

¹⁴ Η με νόημα ελάττωση της πολυπλοκότητας αναφέρεται (Luhmann, 1990, σελ. 54) είτε στον κόσμο είτε σε ένα από τα συστήματά του. Η πολυπλοκότητα θεωρείται δεδομένη-δοτή, ή προερχόμενη από κάποιο σύστημα. Η πρώτη συνδέεται με την εμπειρία, η δεύτερη με τη δράση. Η πολυπλοκότητα βασίζεται στην έννοια της λειτουργίας (operation), ως διαδικασία αναπαραγωγής του συστήματος, και στην παρατήρηση (observation) ως διάκριση για δημιουργία και επεξεργασία πληροφοριών. Μέσα στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας κάθε λειτουργία - δραστηριότητα είναι επιλογή.

¹⁵ Η πολυπλοκότητα της κοινωνίας και η απόκλιση μεταξύ των συστημάτων αλληλεπίδρασης διαφοροποιούν και απομακρύνουν το μικρο-επίπεδο από το μακρο-επίπεδο της διαμόρφωσης του συστήματος. Η κοινωνική αφομοίωση δε δημιουργείται μέσα από την καθαυτό παρουσία των αλληλεπιδρώντων αλλά μέσα από τη δομική συμβατότητα ή ασυμβατότητα. Μια μορφή αφομοίωσης γίνεται δεκτή ή απορρίπτεται μέσα από τη συμφωνία και τη σύμπραξη όλων εκείνων που είναι παρόντες και μέσα από μικρο - συμβιβασμούς. Ο Luhmann τονίζει τη μικρο - μακρο αφομοίωση, αφού τα όρια της κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι μόνο θεωρητικό πρόβλημα αλλά και πρόβλημα των συμμετεχόντων. Απορρίπτεται η υπερβολική έμφαση που δίνει ο δομολειτουργισμός στις σχέσεις και εξαρτήσεις των μερών του συστήματος για σταθερότητα ή επιβίωση και η προσοχή στρέφεται στην ύπαρξη και στην ταυτότητα του συστήματος αναφοράς.

¹⁶ Το νόημα υπάρχει και λειτουργεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα χρησιμοποιώντας τη συνειδητότητα ή την επικοινωνία. Τα ζωντανά συστήματα (living systems) στηρίζονται στη ζωή, τα ψυχικά (psychic systems) στη συνειδητότητα και τα κοινωνικά (social systems) στην επικοινωνία (Luhmann, 1990, σελ. 85).



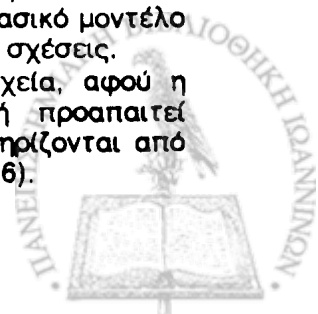
Για το Luhmann το κοινωνικό σύστημα αποτελείται από πραγματικές δράσεις που δημιουργούν νοήματα, τα οποία έχουν συνέπεια μόνο αν οι προσδοκίες λαμβάνουν υπόψη τη δράση. Αυτή η προσπάθεια του Luhmann συμπίπτει, σύμφωνα με τον Roggi (Εισαγωγή, στο Luhmann, 1975 σελ. x-xi), με τη φαινομενολογία του Schutz, αν και ο Luhmann τονίζει όχι τις υποκειμενικές διαδικασίες διαμόρφωσης των προσδοκιών αλλά τη σημασία τους στη διαμόρφωση των δομικών στοιχείων του συστήματος. Εξετάζει δηλαδή, τα υποκείμενα μέσα από το νόημα ως ένα σύστημα που εφαρμόζει μηνύματα και όχι τον ορισμό των νοημάτων μέσα από τα υποκείμενα¹⁷. Το κοινωνικό σύστημα λειτουργεί με την επικοινωνία, τη μετάδοση και την εμπειρία νοημάτων που είναι ιδιαίτερα ευέλικτα, ανοικτά και ικανά να απορροφήσουν και να επηρεάσουν την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος. Η δημιουργία των κοινωνικών συστημάτων είναι δημιουργία νησίδων "χαμηλού βαθμού πολυπλοκότητας", που ουσιαστικά ελέγχουν την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος και τη δική τους. "Το μυστικό κάθε επιπέδου ζωής και κάθε συστήματος είναι ο έλεγχος της πολυπλοκότητας χωρίς να υπερνικιέσαι από αυτή ή χωρίς να τη θυσιάζεις ολοκληρωτικά" (Luhmann, 1975, σελ. x)¹⁸.

Καθώς τα κοινωνικά συστήματα κάνουν πιο εμφανή την ενδεχομενικότητά τους και διαμορφώνουν πορεία αντιμετώπισης του περιβάλλοντος και της πολυπλοκότητάς τους γίνονται, στη γλώσσα του Luhmann (1990), αυτοαναφερόμενα (*self-reference*) και αυτοαντικατοπτριζόμενα (*self-reflexive*). Τα αυτοαναφερόμενα συστήματα μπορούν να παρατηρούν τους εαυτούς τους, να κατευθύνουν τις ίδιές τους τις λειτουργίες - δραστηριότητες προς τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Luhmann, 1990 σελ. 123)¹⁹.

¹⁷ "Not what makes meaning possible but what meaning makes possible" (Luhmann, 1975, σελ. xi).

¹⁸ Μια θεωρία υποκειμενικότητας θα πρέπει, σύμφωνα με το Luhmann (1975, σελ. xxxi) να λαμβάνει υπόψη την εξάρτηση του υποκειμένου από μια σειρά στρατηγικών απλοποίησης και σχηματοποίησης των ενδεχομένων του. Το σύστημα είναι η σχέση με το περιβάλλον, είναι η διαφορά ανάμεσα στο σύστημα και το περιβάλλον, είναι υποκείμενο που παράγει και ρυθμίζει αυτοεφαρμοζόμενες σχέσεις. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η διαφοροποίηση του συστήματος είναι ουσιαστικά τεχνική επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν σε πολύπλοκα συστήματα τα οποία βρίσκονται σε πολύπλοκα περιβάλλοντα. Η τάση αυτή έρχεται να αντικαταστήσει το κλασικό μοντέλο του όλου, που αποτελείται από τα επιμέρους στοιχεία και τις μεταξύ τους σχέσεις.

¹⁹ Τα αυτοποιητικά συστήματα χαρακτηρίζονται από παράδοξα στοιχεία, αφού η ενότητά τους παράγει την ενότητα τη στιγμή που η παραγωγή προαπαιτεί διαφοροποίηση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα. Επίσης χαρακτηρίζονται από ταυτολογία, δηλαδή "διάκριση που δε διακρίνεται" (Luhmann, 1990, σελ. 136).

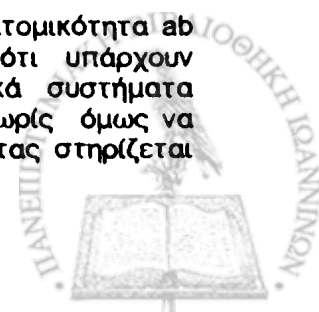


Ο Luhmann (Luhmann, 1982, Luhmann, 1990) υποστηρίζει ότι η σύγχρονη κοινωνία αποτελεί λειτουργικά διαφοροποιημένο κοινωνικό σύστημα²⁰. Η κοινωνική θέση (status) αποτέλεσε το πιο σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου. Αυτό όμως δεν ισχύει σε μια κοινωνία που είναι διαφοροποιημένη ως προς τις λειτουργίες της πολιτικής, των οικονομικών, της εκπαίδευσης κτλ. Κανένας δεν μπορεί να επιβιώσει σε ένα μόνο από αυτά τα συστήματα. Η μετάβαση από την κοινωνική διαστρωμάτωση στη λειτουργική διαφοροποίηση αποτελεί το βασικό κριτήριο διαχωρισμού και ερμηνείας των προσπαθειών για επαναπροσδιορισμό των βασικών προβλημάτων ατομικότητας²¹. Η δομική διαφοροποίηση της κοινωνίας ως ένα αυτόνομο αυτοποιητικό σύστημα απαιτεί τη συναξιολόγηση των αντίστοιχων δομών. Η κοινωνική δομή δεν έχει τη μορφή της προσδοκίας για δράση αλλά της "προσδοκίας για την προσδοκία". Η κοινωνική πτυχή του νόηματος ενυπάρχει στο γεγονός ότι το νόημα είναι δυνατό να αναγνωριστεί και αυτή η δυνατότητα έχει δομική υφή και δίνει πληροφορίες για το τι αναμένεται. Η "προσδοκία για την προσδοκία" προστατεύει την επικοινωνία, μειώνει τις συγκρούσεις και αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την οποία καθοδηγεί το νόημα. Οι αξίες αναπαράγονται και σταθεροποιούνται μέσα από έμμεση επικοινωνία και η διατήρησή τους συμβάλλει στην αποφυγή των διαφωνιών.

Η εξέλιξη παρουσιάζεται ως δομική αλλαγή με σαφή κατεύθυνση προς την αυξημένη πολυπλοκότητα. Οι δομικές αλλαγές σε ένα σύστημα κάνουν το περιβάλλον των άλλων συστημάτων πολύπλοκο και διαμορφώνουν νέα ενδεχόμενα (Luhmann, 1990, σελ. 66). Η διαδικασία της κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης αποτελεί ουσιαστικά την ανάπτυξη των συνθηκών για αποτελεσματική επικοινωνία πάνω στην οποία δομείται το κοινωνικό σύστημα. Το σύστημα εξελίσσεται μέσα από την αυτοαναφορά. Ελέγχεται και διοικείται από τα μέρη του. Κάθε τέτοια δραστηριότητα καθιστά το σύστημα όχι μόνο αντικείμενο αλλά και υποκείμενο των δραστηριοτήτων του.

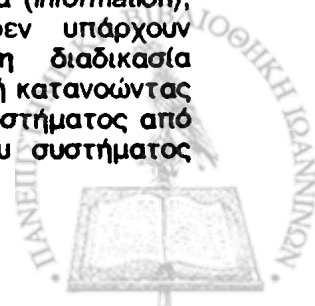
²⁰ Ο Luhmann διαμορφώνει τρεις τύπους διαφοροποίησης της κοινωνίας: διαχωρισμός, διαστρωμάτωση και λειτουργική διαφοροποίηση. Η προσοχή επικεντρώνεται στον τελευταίο τύπο με βάση τον οποίο διαφοροποιούνται η λειτουργία και η δράση, διαμορφώνονται ανισότητες μεταξύ των υποσυστημάτων και εφαρμόζεται μετάθεση των προβλημάτων από το ένα υποσύστημα - νησί(δα χαμηλής πολυπλοκότητας στο άλλο με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων.

²¹ Ατομικότητα είναι η αυτοαναφορά και η αυτοποίηση. Δεν υπάρχει ατομικότητα *ab extra* αλλά μόνο αυτοαναφερόμενη ατομικότητα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν μεμονωμένα άτομα. Ο κόσμος υπάρχει, γιατί κάποια αυτοποιητικά συστήματα αντιλαμβάνονται τη διάκριση ανάμεσα στα ίδια και στο περιβάλλον, χωρίς όμως να αποκλείεται και η ύπαρξη αλληλοσυνδέσεων. Η αντίληψη της ταυτότητας στηρίζεται στη διαφορά και όχι στην ενότητα.



Τα αυτοποιητικά συστήματα αποτελούν δίκτυα παραγωγής στοιχείων, τα οποία παράγουν και διαμορφώνουν τα όρια του δικτύου. Τα συστήματα αυτά αυτοοργανώνονται, παράγουν και διαφοροποιούν τη δομή τους επιδιώκοντας ελάττωση της πολυπλοκότητας. Είναι κλειστά συστήματα, αφού δεν παίρνουν τα στοιχεία τους από το περιβάλλον τους, αλλά τα παράγουν τα ίδια μέσα από επιλεκτικές διευθετήσεις. Η έννοια της αυτοποιητικής κλειστής τάσης θα πρέπει να νοείται ως κλειστή οργάνωση ενός ανοικτού συστήματος. Τα κοινωνικά συστήματα είναι κλειστά ως προς την επικοινωνία τους με το περιβάλλον, αν και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επικοινωνία στο περιβάλλον, αφού τα άτομα - μέλη κατέχουν ποικίλους ρόλους. Η κοινωνία είναι αυτοαντικατοπτριζόμενη και αποτελεί μια συνεχή δυνατότητα που αναπαράγεται με την αυτοποιητική διαδικασία και λειτουργεί ατομικά²².

²² Τα κοινωνικά συστήματα χρησιμοποιούν την επικοινωνία για την αυτοποιητική διαδικασία και είναι απαραίτητη η σύνθεση τριών επιλογών -πληροφορία (information), έκφραση (utterance), κατανόηση (understanding)- στοιχεία που δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από το σύστημα, αλλά δημιουργούνται κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Η απλή λειτουργία της επικοινωνίας γίνεται αντιληπτή κατανοώντας τη διαφορά της "πληροφορίας" που αναφέρεται στο περιβάλλον του συστήματος από την "έκφραση" που ευθύνεται για την αυτοποιητική αναγέννηση του συστήματος (Luhmann, 1990, σελ. 12).



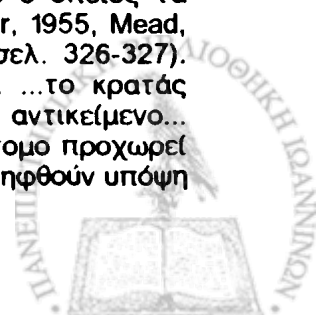
1.2. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Η κριτική του δομολειτουργικού μοντέλου στηρίζεται στην άποψη ότι είναι ως ένα βαθμό υποκειμενικός ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται και διαμορφώνουν την ανθρώπινη ζωή τα κοινωνικά πράγματα. Η θεωρία της "κοινωνικής δράσης"²³ δίνει έμφαση στο γεγονός ότι υπάρχει ένα φάσμα διαφοροποιήσεων στην αντίληψη των κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων. Η ρήση του Thomas "αν οι άνθρωποι ορίζουν τις καταστάσεις ως πραγματικές, τότε είναι πραγματικές στις επιπτώσεις τους" (στο Bilton et al, 1987, σελ. 22), περικλείει την κυρίαρχη αντίληψη της προσέγγισης αυτής. Ο κόσμος βρίσκεται σε ένα συνεχές γίγνεσθαι, όπου τα άτομα δημιουργούν και αναπλάθουν την καθημερινότητα μέσα από τις ερμηνείες που δίνουν στα πράγματα. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στην άποψη που το άτομο έχει για τον εαυτό του και στην άποψη που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν. Το περιβάλλον δεν είναι δεδομένο, αλλά παράγεται από τη δράση των ατόμων. Δεν είναι σταθερό, κοινό για όλους, αλλά "ο οργανισμός, βαλλόμενος συνεχώς από ερεθίσματα, επιλέγει εκείνα τα στοιχεία του πεδίου του τα οποία λειτουργούν... ως προς τις δραστηριότητες του οργανισμού" (Meltzer, 1972, σελ. 12)²⁴.

Στοιχείο - κλειδί στην ανάλυση του Mead είναι ότι το άτομο έχει εαυτό (self) που μπορεί να γίνει αντικείμενο. Ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας είναι η χρήση της γλώσσας για την ερμηνεία της δράσης του άλλου και για την οργάνωση της δράσης του ίδιου του ατόμου. Σύμφωνα με το Mead, τον Cooley και τον Thomas η κοινωνικοποίηση, η ένταξη στην ομάδα ή στον οργανισμό δεν είναι μονόδρομη διαδικασία, αλλά έχει ως βάση την αλλαγή το ίδιου το ατόμου. Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη διαδικασία μάθησης και την ανάπτυξη ενός

²³ Τον όρο χρησιμοποιούν οι Bilton, Bonnett, Jones, Stanworth, Sheard and Webster (1987, σελ. 20) υποστηρίζοντας ότι είναι γενικός και περικλείει διαφορετικές προσεγγίσεις, από τις απόψεις του Weber και τη συμβολική αλληλεπίδραση ως την εθνομεθοδολογία και τη φαινομενολογία, επικεντρώνοντας την προσοχή στο κοινό τους στοιχείο: την έμφαση στους ορισμούς της πραγματικότητας που χρησιμοποιούν και συντηρούν τα ίδια τα άτομα.

²⁴ Αντίληψη δεν είναι απλώς η είσοδος ενός στοιχείου στο νευρικό σύστημα, είναι δραστηριότητα επιλεκτικής συγκέντρωσης της προσοχής σε συγκεκριμένα στοιχεία μιας περιστασης. Η έλλογη συμπεριφορά είναι παρουσίαση στον εαυτό - πριν την εκδήλωση της δράσης - των διαφόρων πιθανοτήτων και εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα αντικείμενα είναι για το Mead και τον Kuhn (Kuhn, 1964/1972a, σελ. 207, Kuhn, 1964/1972b, σελ. 60, Tucker, 1966/1972, σελ. 304-305) κοινωνικά ορισμένα. Βρίσκονται απέναντι από τον οργανισμό ο οποίος τα ορίζει, τους δίνει νόημα και σημασία (Blumer, 1969, σελ. 73 κ.εξ., Blumer, 1955, Mead, 1934/1962, σελ. 80 κ.εξ., Meltzer, 1972, σελ. 10-11, Troyer, 1946/1972, σελ. 326-327). "Κάνοντας υπόδειξη στον εαυτό σου βγάζεις κάτι από το χώρο σου, ...το κρατάς ξεχωριστά και του δίνεις νόημα, σημασία, ...το μετατρέπεις σε αντικείμενο... Οποιαδήποτε και αν είναι η δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται, το άτομο προχωρεί υποδεικνύοντας στον εαυτό του τα διαφορετικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη δράση του" (Blumer, 1969, σελ. 80-81).

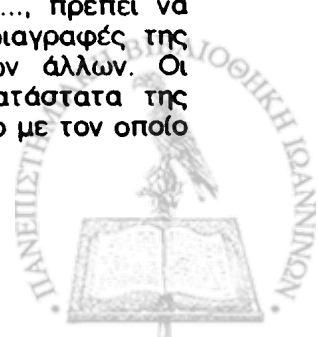


λογικά σκεπτόμενου εαυτού με ατομική ταυτότητα και ικανότητα "αντανακλαστικής σκέψης". Από διαδικασία απλής εσωτερίκευσης καθορισμένων κοινωνικών κανόνων, η κοινωνικοποίηση ανάγεται σε μέσο αλλαγής που αντιμετωπίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα μάθησης και όχι ως αποτέλεσμα επιβολής. Τα άτομα αντιμετωπίζουν τις διάφορες περιστάσεις διαμορφώνοντας και ερμηνεύοντας το οργανωμένο σύνολο συμπεριφορών των διαφόρων μετεχόντων. Ο συμμετέχων "έχει ένα στοιχείο για να ερμηνεύσει τις πράξεις των άλλων και έναν οδηγό για τη δική του πορεία σε σχέση με εκείνον" (Blumer, 1969, σελ. 70). Τα ποικίλα δομικά στοιχεία -η κουλτούρα, το σύστημα, οι κανόνες κτλ- προβάλλουν όρους, συνθήκες, προϋποθέσεις, αλλά δεν καθορίζουν τη δράση. Τα άτομα δρουν απέναντι σε συγκεκριμένες περιστάσεις και όχι απέναντι σε μεμονωμένα δομικά στοιχεία²⁵.

Δομές και ρόλοι δίνουν το πλαίσιο δράσης, αλλά δεν την καθορίζουν. Είναι προϊόντα δραστηριότητας και όχι δυνάμεις που δε λαμβάνουν υπόψη τα υποκείμενα. Οι ρόλοι δεν είναι δοτοί για να εκτελεσθούν τυφλά, παρά μόνο μέχρι ενός σημείου. Ο βαθμός αφοσίωσης του ατόμου στις προσδοκίες του ρόλου μπορεί να διαφοροποιηθεί. Οι προσδοκίες δεν καθορίζουν πλήρως τη συμπεριφορά, ούτε ακόμη και στην περίπτωση που γίνονται πλήρως αποδεκτοί οι αναγκαίοι συμβιβασμοί και περιορισμοί του ρόλου. Υπάρχει πάντα το στοιχείο της επιλογής στην εκτέλεση του ρόλου.

Το έργο του Goffman (Goffman, 1959/1972, Goffman, 1966) αποτελεί την κυριότερη προσπάθεια εφαρμογής του ερμηνευτικού μοντέλου στη μελέτη των οργανισμών. Σύμφωνα με τον Goffman τα "δρώντα" μέλη είναι τα άτομα που "δένουν" μέσα σε μια περίσταση και η συμπεριφορά τους κατευθύνεται προς τη διατήρηση του ορισμού αυτής της περιστασης. Σημαντικό στοιχείο για τον Goffman είναι ο καθορισμός των περιοχών όπου ορίζεται η περίσταση. Τα δρώντα πρόσωπα βρίσκονται "επί σκηνής" όταν οι περιστάσεις αναφέρονται στους τυπικούς στόχους για τους οποίους αλληλεπιδρούν και έρχονται σε επαφή και επικοινωνία. Η συμπεριφορά που εκδηλώνεται επί σκηνής στηρίζεται επίσης και στο τι επιτρέπει από το "παρασκήνιο" η ομάδα που θεωρείται σημαντική. Ο ορισμός της περιστασης είναι κυρίαρχο στοιχείο της διαδικασίας

²⁵ "...Οι συμμετέχοντες στην περίσταση πρέπει να δομήσουν τις αντίστοιχες γραμμές πλεύσης μέσα από συνεχή ερμηνεία της πορείας δράσης των άλλων..., πρέπει να αξιολογήσουν πόσο κατάλληλες είναι οι νόρμες, οι αξίες και οι προδιαγραφές της ομάδας για την περίσταση που διαμορφώνεται από τη δράση των άλλων. Οι ψυχολογικοί παράγοντες και η κοινωνική οργάνωση δεν είναι υποκατάστατα της ερμηνευτικής διαδικασίας, αλλά είναι αποδεκτά μόνο ως προς τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται στην ερμηνευτική διαδικασία" (Blumer, 1969, σελ. 66).



αλληλεπίδρασης (Zaleznic, 1965, σελ. 585 κ.εξ.) και αναφέρεται σε τρία είδη πληροφοριών:

α) Τις αντικειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες τα άτομα (ή η κοινωνία) θα πρέπει να δράσουν, δηλαδή το σύνολο των αξιών -οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, γνωστικές- που έμμεσα ή άμεσα επηρεάζουν τα άτομα σε μια δεδομένη στιγμή" (Thomas and Zaleznic στο Zaleznic, 1965, σελ. 588).

β) Τις προϋπάρχουσες στάσεις του ατόμου ή της ομάδας οι οποίες επίσης επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

γ) Τον ορισμό της κατάστασης ως "η λίγο - πολύ καθαρή αντίληψη της κατάστασης και της συνειδητότητας των απόψεων" (σελ. 588).

Αυτή η αντίληψη των συνθηκών οδηγεί σε προβλέψιμη συμπεριφορά. Η σχολική ζωή, για παράδειγμα, αντιμετωπίζεται ως μια πορεία περιοδικής επανάληψης προσώπων, αντικειμένων, ενεργειών και λειτουργιών. Η συμπεριφορά του ατόμου δεν είναι πάντα σύμφωνη με τις προδιαγραφές αυτές. Σύμφωνα με τον Goffman (1969) ο τρόπος με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ένα συγκεκριμένο άτομο που κατέχει κάποια θέση, αποτελεί την πραγμάτωση του ρόλου του (role performance) και μπορεί να διαφέρει από τις "προδιαγραφές" του ρόλου. Στην τυπολογία του ο Goffman (1969) παρουσιάζει την κατηγορία των ολοκληρωτικών οργανισμών (total institutions), όπου το είδος της αλληλεπίδρασης των ατόμων έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, τα άτομα αποβάλλουν τις έξω ταυτότητές τους, απομονώνονται από τον έξω κόσμο και ακολουθούν ένα αυστηρά καθορισμένο κύκλο ζωής. Στην περίπτωση που η συμμετοχή στον οργανισμό είναι ανεπιθύμητη και οι αρχές μπορεί να επιβάλουν βίαια αυτό που επιθυμούν, ο Goffman διαπιστώνει ότι τα άτομα μπορούν να αποστασιοποιηθούν από τη δραστηριότητά τους και την αντίληψη του εαυτού τους στο ρόλο τους (role distance). Όταν το άτομο εντάσσεται εθελοντικά στον οργανισμό, αποδέχεται ένα ρόλο και ακολουθεί κάποιες -τουλάχιστον- από τις προσδοκίες του ρόλου. Αντίθετα, αν οι δραστηριότητες δε γίνονται αποδεκτές, το άτομο δρα αμυντικά για να προστατέψει την (ιδιά του την εικόνα: συνεχίζει να ανταποκρίνεται στις τυπικές προσδοκίες και γνωρίζει πώς να παίζει κάποιο ρόλο που στηρίζεται σε στοιχεία μη αποδεκτά. Αποφεύγει τον κίνδυνο της τιμωρίας και μέσα από αυτή την πρωτογενή προσαρμογή μπορεί να οδηγηθεί και σε μια δεύτερη: χρησιμοποιεί μη νόμιμα μέσα ή σκοπούς ή κόλπα και αποστασιοποιείται από το ρόλο και τον



εαυτό του. Το άτομο χρησιμοποιεί και εκμεταλλεύεται το σύστημα προς όφελός του και δημιουργεί ικανοποιητική αυτοεικόνα²⁶.

Ο Swift (1973, σελ. 39-42) υιοθετεί την άποψη του Goffman ότι κάθε ίδρυμα έχει σχέση με μια μορφή προβολής εντυπώσεων (impression management) (αφού "εντός των τειχών" όλα τα δρώντα μέλη εργάζονται ή συνεργάζονται για να παρουσιάσουν στο κοινό τους ένα συγκεκριμένο ορισμό της περίπτωσης) και αντιμετωπίζει την οργάνωση της εκπαίδευσης ως ζήτημα δημιουργίας εντυπώσεων. Τα συγκεκριμένα σχέδια και η εφαρμογή τους είναι ακριβώς μια προσπάθεια διαμόρφωσης εντυπώσεων στους δρώντες και στους "θεατές": δασκάλους, προϊσταμένους, κοινό. Οι δάσκαλοι ή και οι μαθητές μαθαίνουν να διαμορφώνουν την περίπτωση, να αποστασιοποιούνται από το ρόλο ελέγχοντας εσκεμμένα τα στοιχεία που με τη συμπεριφορά τους φανερώνουν στα άτομα που βρίσκονται γύρω τους, ανάλογα με την ελευθερία και την αξιοπιστία που επιτρέπει η κοινωνική περίπτωση, η προϊστορία και ο τρόπος αξιολόγησης από την ομάδα.

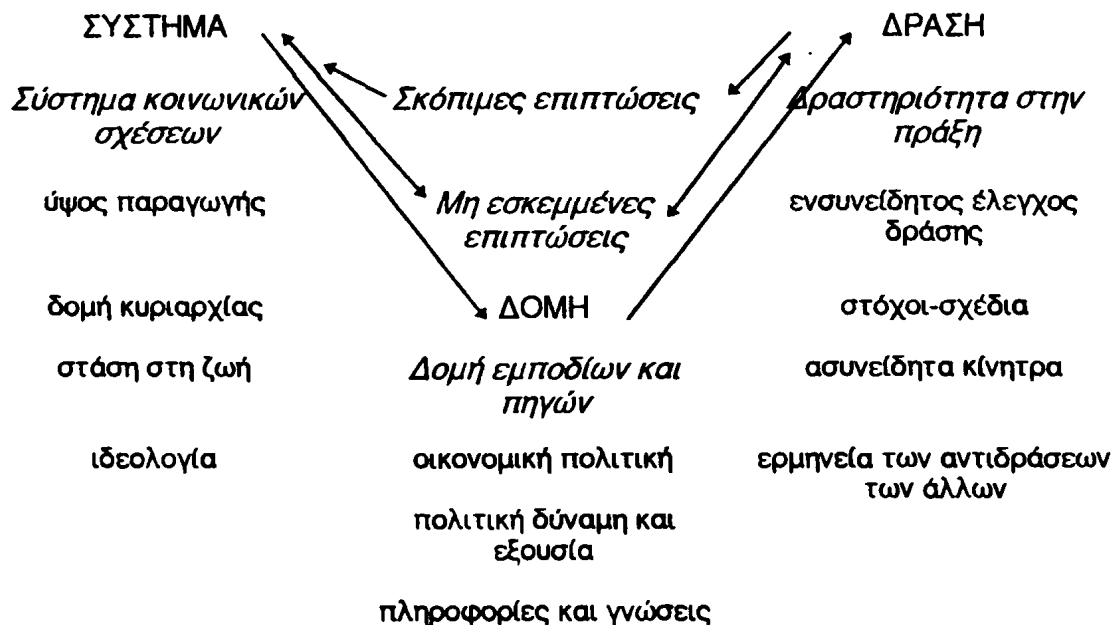
Η δόμηση του σχολείου θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως αποτέλεσμα επικαλυπτόμενων αλληλεπιδράσεων που βασίζονται στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των δασκάλων, των προϊσταμένων τους, των μαθητών και όλων όσων εμπλέκονται και παρακολουθούν τα σχολικά δρώμενα. Το περιεχόμενο της δραστηριότητας και της συμπεριφοράς εξαρτάται από το ποια, για παράδειγμα, ορίζουν οι δάσκαλοι ως την κατάλληλη συμπεριφορά για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Ο σχολικός οργανισμός αλλάζει, όταν οι ορισμοί, που τα εμπλεκόμενα μέρη υιοθετούν, αλλάζουν, καθώς αλληλεπιδρούν. Δίνοντας έμφαση στη ρευστότητα των περιστάσεων και στην αλλαγή μέσω της αλληλεπίδρασης, ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο δημιουργικό, ικανό για ανανέωση και αλλαγή και όχι ως παθητικός δέκτης των προσδοκιών και των προδιαγραφών της υπηρεσίας. Δε γίνεται αποδεκτή η στατικότητα του κεντρικού συστήματος αξιών, το οποίο ορίζει και καθορίζει την κάθε δραστηριότητα ή αλλαγή δραστηριότητας. Η ένταξη του δασκάλου στον "καινούριο" του ρόλο αντιμετωπίζεται ως μια διά βίου πολύπλοκη διαδικασία, που αναμορφώνεται και ανασχηματίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον - έμφυχο και άψυχο. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ιεραρχία των θέσεων στο σχολικό οργανισμό, η οποία επηρεάζει την ερμηνεία και επιβολή της άποψης των

²⁶ Παρατηρείται κάποια συνάφεια με τις απόψεις του Etzioni (1961/1969) για τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία - δύναμη που ασκείται και στο βαθμό συμμετοχής του ατόμου στον οργανισμό.



δρώντων υποκειμένων που βρίσκονται στις κατώτερες θέσεις. Δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ερμηνεία καταστάσεων και αλληλεπίδραση γίνονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο και οι δάσκαλοι (όπως και οι τρόφιμοι στο άσυλο που μελετά ο Goffman) δρουν σε ορισμένα όρια.

Οι Bilton et al (1987) εισηγούνται μια μέση προσέγγιση για την παρουσίαση των σχέσεων ανάμεσα στις δομές, το σύστημα και τη δράση:



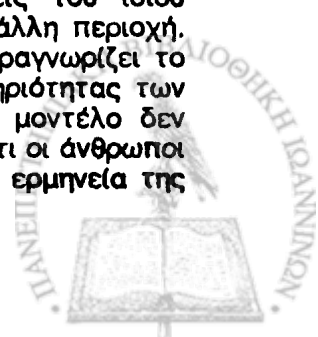
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.1.: Σχέση Δομής, Συστήματος και Δράσης (Bilton et al, 1987, σελ. 602).

Η δράση δεν έχει πάντα αυστηρά καθορισμένα κίνητρα: τα άτομα εμπλέκονται σε πράξεις - δραστηριότητες μέσα σε μια συνεχή κίνηση γεγονότων. Είναι αδύνατο να απομονωθεί η δράση από τον κοινωνικό της χώρο ο οποίος ορίζεται από τα άτομα ποικιλοτρόπως. Για τη συμβολική αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη η ύπαρξη κοινών, γενικών νοημάτων. Δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η δράση είναι ομοιόμορφα εμφανής στα άτομα με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο, γιατί μια τέτοια προσέγγιση θα στηριζόταν σε δομικές θεωρίες. Η δράση έχει ως βάση νοήματα που ποικίλλουν και αναδιαμορφώνονται συνεχώς. Είναι εμφανής η σχέση εαυτού και κοινωνικής δράσης: τα άτομα έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τη δράση τους μέσα από "αντανεκλαστικές" διαδικασίες. Η δράση των ατόμων είναι δημιουργική και ανανεωτική, αλλά ποτέ δε λαμβάνει χώρα έξω από ένα κοινωνικό περιβάλλον που εμπεριέχει ανισότητες δύναμης και γνώσεων, και είναι κοινωνικό δημιούργημα νοημάτων, ορισμών, κανόνων τα οποία δεν είναι απαραίτητο ότι συνειδητοποιούν τα άτομα. Έτσι, ερμηνεύονται οι



αποκλίσεις της συμπεριφοράς και τα ανεπιθύμητα ή απρόσμενα στοιχεία της δράσης. Η βάση της αλλαγής συνδέεται με τα άτομα και με τη "σταθερότητα" των άνισων κατανομών στην κοινωνία. Η κοινωνική δράση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές που μεταβάλλονται καθώς αναπαράγονται²⁷.

²⁷ Με τους Billon et al (1987) συμφωνεί και ο Μιχαλακόπουλος (1987, σελ. 162-163), αφού αντιμετωπίζει το λειτουργικό και το ερμηνευτικό μοντέλο ως όψεις του ίδιου νομίσματος, η κάθε μια από τις οποίες εστιάζει την προσοχή της σε άλλη περιοχή. Υπερβάλλει, όμως, όταν υποστηρίζει ότι η ερμηνευτική προσέγγιση παραγνωρίζει το γεγονός ότι η πραγματικότητα οικοδομείται όχι μόνο μέσω της δραστηριότητας των ατόμων αλλά και από πολλούς άλλους παράγοντες. Το ερμηνευτικό μοντέλο δεν απορρίπτει την ύπαρξη μιας δομημένης πραγματικότητας, αλλά τονίζει ότι οι άνθρωποι ερμηνεύουν διαφορετικά τις δομές και αντιδρούν ανάλογα με βάση την ερμηνεία της δράσης των ατόμων που βρίσκονται γύρω τους.



1.3. Η ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΟΥ SILVERMAN ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Ένα μοντέλο μελέτης των οργανισμών, που επιδιώκει να εξαλείψει τις αδυναμίες του δομολειτουργισμού και να χρησιμοποιήσει στοιχεία του ερμηνευτικού μοντέλου, είναι το "πραξιακό μοντέλο" (action frame of reference) όπως το ονομάζει ο εισηγητής του, ο Silverman (1970). Ο Silverman συνδυάζει χαρακτηριστικά του λειτουργισμού και αλληλεπιδρασιακές τάσεις υιοθετώντας στοιχεία από τους Merton (λειτουργία και δυσλειτουργία των δραστηριοτήτων), Etzioni (σχέση εξουσίας και αφοσίωσης στον οργανισμό), Selznick (επιδωξη προσωπικών σκοπών των ατόμων που απαιτεί προσαρμογή του οργανισμού στα μέλη), Goffman (διαφορετικές ερμηνείες περίστασης, αποστασιοποίηση από το ρόλο).

Ο Silverman υποστηρίζει ότι οι κοινοί προσανατολισμοί και τα νοήματα θεσμοποιούνται και μεταβιβάζονται ως κοινωνικά γεγονότα και ότι η σχέση κοινωνίας - ατόμου είναι αμφίδρομη: η κοινωνία (το σύνολο, ο οργανισμός) ορίζει το άτομο και ταυτόχρονα το άτομο ορίζει και διαμορφώνει την κοινωνία. Ο Silverman απορρίπτει την άποψη του Parsons ότι πάνω από όλα βρίσκονται οι κοινές αξίες της κοινωνίας και δέχεται ότι δομές και ρόλοι δίνουν μόνο το πλαίσιο δράσης. Ακόμη και αν εσωτερικευθούν, δεν είναι απαραίτητο ότι θα εμφανιστούν στη συμπεριφορά του ατόμου. Απορρίπτεται η άποψη ότι η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις των ατόμων είναι αντανάκλαση της δομής και των προβλημάτων του οργανισμού, και υποστηρίζεται ότι αντιλήψεις και συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμων, δομών, κινήτρων, εμπειριών.

Ο Silverman δέχεται τις διαφορετικές ερμηνείες και αντιλήψεις και απορρίπτει τη συστημική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η ανάλυση γίνεται από τη σκοπιά της εξουσίας. Στρέφεται προς την πλευρά των υφισταμένων υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος "περιορίζεται" από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος δομεί την κοινωνική πραγματικότητα. Κάθε έννοια και νόημα διατηρείται και επιβεβαιώνεται μέσα από την καθημερινή δραστηριότητα. Τα νοήματα διαμορφώνονται και τροποποιούνται με την αλληλεπίδραση των ατόμων. Η ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης στηρίζεται στο νόημα που οι δρώντες προσδίδουν στον εαυτό τους. Η δραστηριότητα πηγάζει από το πλέγμα των ερμηνειών και της σημασίας που τα ίδια τα άτομα διαμορφώνουν. Γι' αυτό μπορεί να υπάρξει διαφορετική αντίδραση στα "ίδια" ερεθίσματα. Για

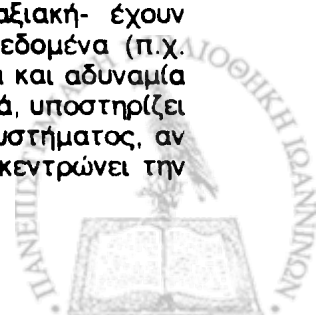


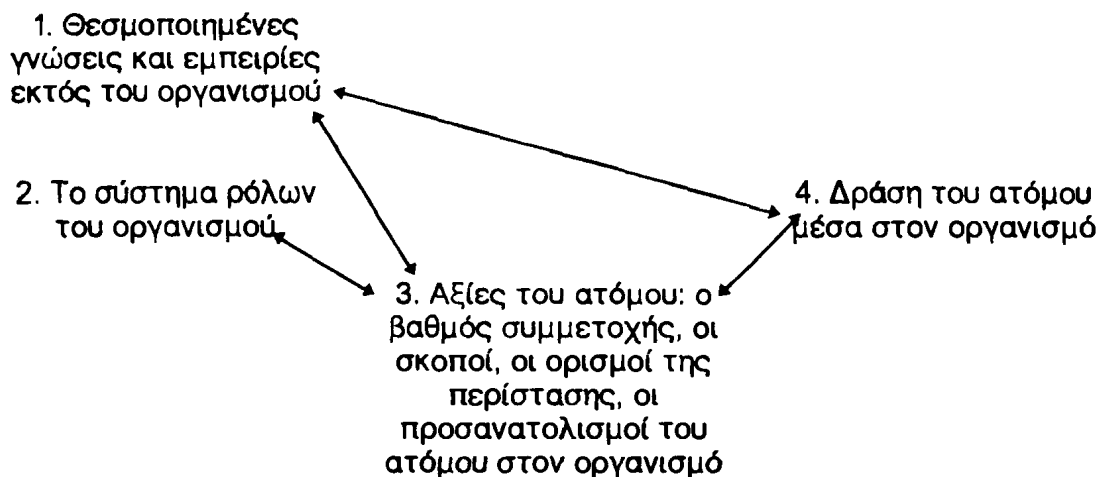
παράδειγμα, μια συγκεκριμένη συμπεριφορά των επιθεωρητών ενός εργοστασίου μπορεί να ερμηνευθεί ως φιλική από μια ομάδα εργατών (οι οποίοι ίσως επιθυμούν τέτοιου είδους επιθεώρηση και αντιδρούν θετικά) και ως παγίδα από μια άλλη²⁸.

Χωρίς να προσπαθεί να ερμηνεύσει τη φύση του συστήματος, ο Silverman συγκεντρώνει την προσοχή του στη δραστηριότητα μέσα στον οργανισμό, στις αξίες και τους προσανατολισμούς των ατόμων και στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και ορίζουν τις περιστάσεις, ιεραρχούν τους σκοπούς τους και συμμετέχουν στο ισχύον σύστημα ρόλων. Είναι δυνατό να γίνουν κατανοητά τα υποκειμενικά νοήματα που προσδίδουν τα άτομα στις καταστάσεις, οι τυπικές δραστηριότητες και οι επιπτώσεις τους στο βαθμό συμμετοχής, η θέση που, κατά την άποψή τους, έχουν τα άτομα μέσα στον οργανισμό και οι προσδοκίες τους, στο πλαίσιο των οποίων ασκούν και δέχονται επίδραση. Με αυτές τις προδιαγραφές οι οργανισμοί δεν προβάλλουν ως προϊόντα της διαδικασίας εσωτερικής διαφοροποίησης των μερών του συστήματος, αλλά δημιουργούνται από συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες που, από τη φύση των σκοπών τους ή από τον ορισμό τους για τις περιστάσεις, οδηγούνται στη διαμόρφωση οργανισμών με συγκεκριμένους στόχους. Μέσα από την προσπάθεια επεξήγησης της δημιουργίας των οργανισμών, της συμπεριφοράς και της αλλαγής εντός των ορίων τους προβάλλει η προσέγγιση που ο Silverman εισηγείται ως προσπάθεια ανάλυσης των σχέσεων μέσα στον οργανισμό. Τα μέλη του αντιδρούν με ποικίλους τρόπους μπροστά στα στοιχεία και τα ερεθίσματα του οργανισμού και οι αντιδράσεις δεν εξαρτώνται απόλυτα από τη θέση τους μέσα σ' αυτόν. Οι οργανισμοί ως ανθρώπινα κατασκευάσματα χαρακτηρίζονται από μοτίβα σχέσεων που είναι δεδομένα στους συμμετέχοντες. Αυτοί με τη σειρά τους θα επιδιώξουν να ελέγξουν και να συντονίσουν τις μορφές ελέγχου.

Ο Silverman δημιουργεί το μοντέλο για τη λειτουργία του οργανισμού και τη δράση των μελών του όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1.2..

²⁸ Ο Silverman θεωρεί ότι οι δύο προσεγγίσεις -συστημική και πραξιακή- έχουν δυσκολίες στην ερμηνεία των στοιχείων που η άλλη πλευρά θεωρεί δεδομένα (π.χ. αδυναμία ερμηνείας της φύσης του συστήματος από την πραξιακή θεωρία και αδυναμία ερμηνείας της δράσης ατόμων από τη θεωρία συστημάτων). Παρ' όλα αυτά, υποστηρίζει ότι η πραξιακή θεωρία μπορεί να δώσει μια ερμηνεία για τη φύση του συστήματος, αν και ο ίδιος δεν εμπλέκεται στην αντιπαράθεση επί του θέματος και συγκεντρώνει την προσοχή του στην ανάλυση των οργανισμών.



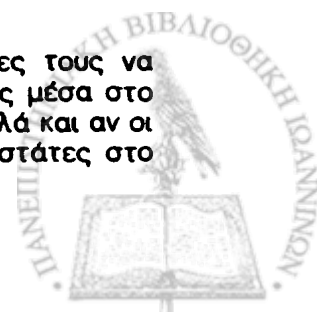


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.2.: Ανάλυση των οργανισμών κατά Silverman (Silverman, 1970, σελ. 151)

“Το είδος της αλληλεπίδρασης και τα σχετικά νοήματα (2) που διαμορφώνονται ως το σύστημα ρόλων του οργανισμού αντικατοπτρίζουν τις συνέπειες της συμπεριφοράς των διαφόρων ατόμων (4) καθώς επίσης και το σύνολο της γνώσης που φέρνουν από έξω (1)” (Silverman, 1970, σελ. 151)²⁹. Το σύστημα ρόλων του οργανισμού προβάλλει μια σειρά θεσμοθετημένων προσδοκιών για την πιθανή δράση των άλλων, αφού χωρίς αυτή δεν μπορεί να προχωρήσει η κοινωνική ζωή. Το σύστημα ρόλων εκφράζει το πλαίσιο, τους “κανόνες του παιγνιδιού” τους οποίους λίγο - πολύ αποδέχονται τα άτομα. Οι αξίες των ίδιων των ατόμων (3) εμπλέκονται επίσης μέσα στο σύστημα ρόλων, αφού τα άτομα προσπαθούν να διατηρήσουν ή να αλλάξουν τους κανόνες, να διαφοροποιήσουν τη δράση τους, αναμένοντας και τη διαφοροποίηση του πλαισίου. Ο Silverman ορίζει τον ενδιάμεσο αυτό παράγοντα ως αξίες του ατόμου (values) περιλαμβάνοντας σ’ αυτές το βαθμό αφοσίωσης και συμμετοχής, τους προσωπικούς σκοπούς, τον ορισμό και την αντίληψη για τον οργανισμό.

Καταλήγοντας, επισημαίνεται ότι στο μοντέλο αυτό δίνεται έμφαση σε ποικιλία στοιχείων: στη δομή του συστήματος, στο είδος της συμμετοχής, στους ορισμούς της περίπτωσης, στις τυπικές δραστηριότητες των ατόμων, στη φύση και πηγή των επιπτώσεων της δράσης και στις αυξομειώσεις του βαθμού συμμετοχής των ατόμων. Η αφοσίωση και η συμμετοχή του ατόμου στον οργανισμό δείχνουν τη φύση της αντίληψης, της αποδοχής και της ερμηνείας

²⁹ Για παράδειγμα, οι εργάτες μιας εταιρείας αναμένουν τους επιστάτες τους να συμπεριφερθούν με χαλαρό γραφειοκρατικό τρόπο όχι μόνο αν η ζωή τους μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο τους οδήγησε σε τέτοιου είδους προσδοκίες, αλλά και αν οι προσδοκίες τους διαψεύστηκαν μέσα από την εμπειρία τους με τους επιστάτες στο συγκεκριμένο οργανισμό.



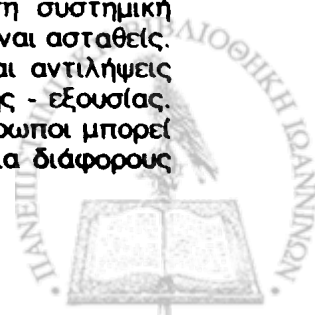
των προσδοκιών που προβάλλονται μέσα στον οργανισμό. "Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια (που διαμορφώνει το περιβάλλον) το περιβάλλον μπορεί να οριστεί και να ερμηνευθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και κατά συνέπεια οι αντιδράσεις των μελών... παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία" (Silverman, 1970, σελ. 153). Η συμμετοχή διαμορφώνει τη δράση, την τακτική και τις στρατηγικές του ατόμου. Όταν οι διάφορες υποκειμενικές αντιλήψεις θεσμοποιούνται, δημιουργούν τους κανόνες προς τους οποίους προσανατολίζονται τα άτομα. Η μελέτη της μορφής συμμετοχής στον οργανισμό, που είναι ανάλογη με τους στόχους και τις προσδοκίες, και η μελέτη επίδρασης της συμμετοχής στις τακτικές των ατόμων είναι βασικές περιοχές ενασχόλησης κατά την ανάλυση των οργανισμών³⁰.

Το σημαντικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι χειρίζεται παράλληλα το πρόβλημα των αξιών, της συμμετοχής και της συμπεριφοράς των ατόμων στο μικροεπίπεδο και το ζήτημα των σχέσεων που δημιουργούνται στο μακροεπίπεδο. Όλες οι δραστηριότητες στηρίζονται στον ορισμό του περιβάλλοντος, στους στόχους που το ίδιο το άτομο θέτει και στις προηγούμενες εμπειρίες του. Ερμηνεύεται η ποικιλία των αντιδράσεων, χωρίς να είναι απαραίτητη για τον καθορισμό τους η στήριξη στις ανάγκες επιβίωσης ή προσαρμογής που προβάλλει ο λειτουργισμός.

Συνοψίζοντας, η προσέγγιση αυτή είναι μια μέθοδος ανάλυσης των οργανισμών που στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες (που ήδη αναφέρθηκαν): Προέλευση οργανισμών: Αν και δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα, υποστηρίζεται ότι οι οργανισμοί δημιουργούνται από κάποια ομάδα ατόμων για να εκφράσουν νοήματα και κοινωνικές δομές.

Συμπεριφορά στον οργανισμό: Οι σκοποί του ατόμου και οι ερμηνείες των περιστάσεων από το ίδιο, οι αξίες και οι προσανατολισμοί του βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τη δράση και με τη δομή του οργανισμού. Η διαφορά των αντιλήψεων και της δράσης οφείλεται στη διαφορά των σκοπών,

³⁰ Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το είδος της συμμετοχής, όπως, για παράδειγμα, ο τρόπος ένταξης στον οργανισμό, το υπόβαθρο, το είδος των σχέσεων κτλ (March and Simon στο Silverman, 1970, σελ. 154). Ανάμεσα στις σχετικές τυπολογίες ξεχωρίζει και η τυπολογία του Etzioni, που έχει ήδη αναφερθεί, και στην οποία κάθε μορφή συμμετοχής αντιστοιχεί με κάποιο τύπο άσκησης δύναμης και επιβολής εξουσίας. Όμως ο Silverman υποστηρίζει ότι ο Etzioni παγιδεύεται στη συστημική οπτική: η τάση για σταθερότητα δεν εξηγεί γιατί οι οργανισμοί μπορεί να είναι ασταθείς. Οι συμμετέχοντες μπορεί να έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και αντιλήψεις και να θεωρούν ότι οι αρχές χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές δύναμης - εξουσίας. Αυτό δεν απαιτεί σύνδεση συγκεκριμένων δομών και συμμετοχής. "Οι άνθρωποι μπορεί να ικανοποιούν τις προσδοκίες των άλλων με διάφορους τρόπους και για διάφορους λόγους" (σελ. 155).



προσδοκιών, ιστορίας - βιογραφίας, κύρους και εμπειριών εντός και εκτός του οργανισμού. Οι διαφορετικές αξίες και ο τρόπος άσκησης της εξουσίας οδηγούν σε διαφοροποίηση του βαθμού συμμετοχής του ατόμου. Το σύστημα ρόλων, δομών και νοημάτων αντανακλά τις συνέπειες της συμπεριφοράς των ατόμων και τη γνώση που αποκτούν τα άτομα έξω από τον οργανισμό. Το σύστημα ρόλων εκφράζει τους κανόνες του παιγνιδιού και οι αντιλήψεις και αξίες του ατόμου διαμορφώνονται είτε για να διατηρήσουν είτε για να αλλάξουν τους κανόνες αυτούς.

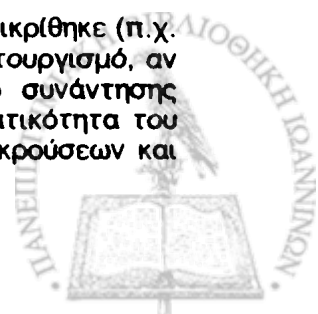
Αλλαγή στον οργανισμό: Πηγή της αλλαγής μπορεί να είναι εξωγενείς, περιβαλλοντικοί παράγοντες ή η αλληλεπίδραση των ατόμων. Υποστηρίζεται ότι το περιβάλλον θέτει όρια τα οποία μπορεί να ερμηνευθούν με διάφορους τρόπους και να προκαλέσουν διαφορετικές αντιδράσεις. Τη σχέση αυτή εκφράζει και η αμφίδρομη ροή στο Διάγραμμα 1.2.. Σημασία έχει να διερευνηθούν η δομή του συστήματος, η βιογραφία των ατόμων, οι ορισμοί και η αντίληψη της κατάστασης, οι τυπικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς, οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς και οι αλλαγές που παρατηρούνται³¹.

Οι απόψεις του Silverman αν και έχουν επικριθεί για τις αδυναμίες που παρουσιάζουν³², θα αποτελέσουν τη βάση στην παρούσα έρευνα, η οποία επιδιώκει να παρουσιάσει το μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και αντιλήψεων των μελών του σχολικού οργανισμού και την ήδη δομημένη περιβάλλουσα κατάσταση στο μακροεπίπεδο εντός και εκτός του σχολείου.

Εφόσον στο μοντέλο αυτό η δομή του συστήματος είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία μελέτης, είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά σε δύο βασικά στοιχεία του σχολικού οργανισμού: το βαθμό αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης και τις μορφές άσκησης ελέγχου στο σχολικό οργανισμό.

³¹ Για παράδειγμα ο ίδιος ο Silverman (1970) μελετά με τη χρήση ερωτηματολογίου τις αξίες και τις αντιλήψεις των εργατών μιας εταιρείας με βασικούς άξονες τις αντιλήψεις τους για τη συμμετοχή τους σε συνδικαλιστικές οργανώσεις, την ιδεολογία τους γύρω από το ζήτημα της οικονομίας και τις αντιλήψεις τους για την κοινωνική τους θέση. Ως προς τη μέθοδο εργασίας υιοθετείται η άποψη ότι "ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση, εργαστηριακές μέθοδοι έχουν και θετικά στοιχεία και αδυναμίες... Η επιτυχία κάθε μεθόδου δομείται ανάλογα με το βαθμό της επίγνωσής της από αυτούς που τη χρησιμοποιούν" (σελ. 229).

³² Η προσπάθεια του Silverman για εξέλιξη των ερμηνευτικών μοντέλων επικρίθηκε (π.χ. Μιχαλακόπουλος, 1987, σελ. 163) ως προσέγγιση σύμφωνη με το δομολειτουργισμό, αν και αντιμετωπίζει τον οργανισμό (π.χ. γραφειοκρατία) ως το σημείο συνάντησης διάφορων ορισμών και αντιλήψεων που παράγουν την κοινωνική πραγματικότητα του οργανισμού, δίνοντάς της τη δυνατότητα να μετατρέπεται σε αρένα συγκρούσεων και αντιθέσεων.



1.4. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Το θέμα της συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης των εξουσιών στο σχολικό οργανισμό είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ανάλυση του οργανισμού και το χειρισμό των θεμάτων εξουσίας, πιέσεων, ελέγχου και αλληλεπίδρασης των μελών. Συνδέεται, ουσιαστικά, με την τοποθέτηση του οργανισμού σε κάποιο σημείο της κλίμακας ανάμεσα στον απόλυτο συγκεντρωτισμό και την απόλυτη αποκέντρωση. Αναφέρεται, επίσης, στη διατήρηση ισορροπίας ανάμεσα στην τάξη και την ευελιξία και στον καθορισμό του βαθμού φερμαλισμού που χαρακτηρίζει τον οργανισμό.

Η αναφορά στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του συγκεντρωτισμού και η εξέτασή του ως ενός ιδιαίτερου τύπου ενοποιητικού συστήματος, οδηγούν στον ορισμό του ως το σύστημα στο οποίο ένα τμήμα ή ένα υποσύστημα ασκεί κύριο ή κυρίαρχο ρόλο και αποτελεί την ηγετική ομάδα, γύρω από την οποία αυτό αναπτύσσεται (Archer, 1979, σελ. 175). Μια μικρή αλλαγή στο ηγετικό μέρος έχει επιπτώσεις στον υπόλοιπο οργανισμό. Σ' ένα τέτοιο τυποποιημένο σύστημα η τάξη επιβάλλεται μέσα από ξεκάθαρη πολιτική, η αποτελεσματικότητα και η ταχύτητα εργασίας αυξάνονται, ο έλεγχος βελτιώνεται, δημιουργείται ασφάλεια και επικρατεί η λογική μεταχείριση των μελών. Η λειτουργία του οργανισμού σ' αυτά τα πλαίσια προϋποθέτει κανόνες, τυπικές διαδικασίες, εγχειρίδια με περιγραφές και στοιχεία του επαγγέλματος, σύμβολα εξουσίας και καθορισμένες θέσεις.

Στα αρνητικά στοιχεία του συγκεντρωτισμού περιλαμβάνονται η δυσκαμψία, η αποθάρρυνση και ο περιορισμός πρωτοβουλιών που θα μπορούσαν να αποβούν χρήσιμες. Ακόμη, τα συγκεντρωτικά συστήματα δυσκολεύουν την προσαρμογή στην αλλαγή και ενθαρρύνουν την υποταγή στους κανόνες, οι οποίοι σχεδιάζονται για εφαρμογή σε πολλές κατηγορίες ή ομάδες ατόμων³³.

Το πρόβλημα της σχέσης κεντρικής εξουσίας και σχέσεων των μερών φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της αποκέντρωσης, του βαθμού στον οποίο "τα μέλη ενός οργανισμού αναλαμβάνουν εργασίες και έχουν την ελευθερία να τις εκτελέσουν χωρίς παρεμβάσεις των επιβλεπόντων, ...στο βαθμό που το προσωπικό συμμετέχει στον καθορισμό στόχων και πολιτικής ολόκληρου του

³³ Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990, σελ. 44-45), υποστηρίζοντας την παραπάνω άποψη και μελετώντας το ζήτημα μέσα από την οπτική του καπιταλιστικού συστήματος θεωρούν τον συγκεντρωτισμό ως το θεμελιακό στοιχείο διάκρισης των οργανισμών.



οργανισμού" (Salaman, 1979, σελ. 141)³⁴. Με την εφαρμογή της αποκέντρωσης η πρωτοβουλία ενθαρρύνεται και οι δραστηριότητες στο κατώτερο ή μεσαίο επίπεδο ιεραρχίας γίνονται πιο ενδιαφέρουσες. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από τα ίδια τα άτομα που βιώνουν τις επιπτώσεις τους, είναι ρεαλιστικές, περιορίζουν τον έλεγχο εκ των άνω, τις προοπτικές των διοικητικών και αυξάνουν τα διοικητικά έξοδα³⁵.

1.4.1. Το βεμπεριανό μοντέλο της γραφειοκρατίας

Αντιπροσωπευτικό, δείγμα συγκεντρωτικού συστήματος αποτελεί η γραφειοκρατία (bureaucracy) ως μορφή εξουσίας, ως δυνατότητα επιβολής και ως ειδική σχέση δύναμης. Εισηγητής της έννοιας αυτής είναι ο Max Weber (Αριστοδήμου, 1986, Hoyle, 1965, Weber, 1947, Weber, 1947/1984).

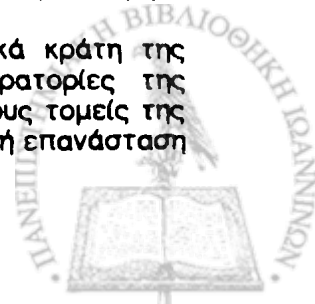
Για το Weber, η οργάνωση αποτελεί κοινωνική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων και προσδιορίζεται από ένα παράγοντα που ο ίδιος τονίζει στην ανάλυση των διοικητικών συστημάτων: το είδος της εξουσίας και κατά συνέπεια της σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα σε προϊσταμένους και υφισταμένους. Είναι γνωστοί οι τρεις αμιγείς τύποι νόμιμης εξουσίας: παραδοσιακή, χαρισματική, ορθολογιστική³⁶. Η μορφή που εκφράζει καλύτερα τον τρίτο βεμπεριανό τύπο εξουσίας είναι η γραφειοκρατία³⁷. Η εφαρμογή της γραφειοκρατίας θεμελιώνει για το Weber την "εκλογίκευση" (Ανθογαλίδου - Βασιλάκη, 1979, σελ. 22) και γίνεται το συστατικό στοιχείο των σύγχρονων

³⁴ Όμοια οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990) αντιμετωπίζουν την αποκέντρωση ως πολιτική έννοια και την καθορίζουν ως την "απόδοση στις τοπικές εξουσίες των αναγκαίων ελευθεριών για τη φυσική ανάπτυξή τους..., ουσιαστικά την αυτοκυβέρνηση" (σελ. 46).

³⁵ Τη σύγκριση των δύο μοντέλων προβάλλουν δεκάδες εργασίες ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν οι έρευνες του Bavelaw και του Leavitt (Lindgren and Harvey, 1981, σελ. 428) που είναι κλασικές στο είδος τους καθώς και οι εργασίες των Lippitt και White (Lindgren and Harvey, 1981) για την επίδραση της μορφής της ηγεσίας στο σύνολο.

³⁶ Η πρώτη στηρίζεται στην καθιερωμένη πίστη, στην ιερότητα των παραδόσεων και στη νομιμότητα της κληρονομικής μεταβίβασης της εξουσίας. Η δεύτερη εκφράζει την αφοσίωση σε συγκεκριμένα πρόσωπα που αναδεικνύονται μέσα από το σύνολο εξαιτίας ηρωισμού ή ιδιαιτερότητας χαρακτήρα. Τέλος η τρίτη μορφή εξουσίας είναι σύμφωνη με το νόμο και τη λογική και έχει ως βάση της την πίστη στη νομιμότητα των κανονιστικών ρυθμιστικών διατάξεων και το δικαίωμα όσων έχουν ανέλθει σε θέσεις εξουσίας για οδηγίες και προσαγές.

³⁷ Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας είναι γνωστό στα αρχαία εθνικά κράτη της Μεσοποταμίας και της Αιγύπτου και στις προβιομηχανικές αυτοκρατορίες της αρχαιότητας και των Μέσων Χρόνων, αλλά η εξάπλωσή της σε όλους τους τομείς της ζωής αρχίζει με τη βιομηχανική επανάσταση στην Αγγλία και με τη Γαλλική επανάσταση το 1789.



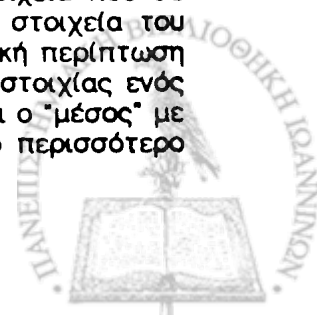
κοινωνιών³⁸. Η περιγραφή του Weber είναι ιδεοτυπική, αφού δεν αποδίδει μια συγκεκριμένη μορφή γραφειοκρατίας, αλλά επιδιώκει να συγκεντρώσει όλα τα χαρακτηριστικά που, κατά την άποψή του, εκπροσωπούν μια συγκεκριμένη σκέψη και άποψη³⁹.

Ο Weber διέκρινε στο γραφειοκρατικό τύπο οργάνωσης που αποδίδει ή υποτίθεται ότι αποδίδει το μέγιστο της διοικητικής αποτελεσματικότητας, πέντε χαρακτηριστικά (Ballantine, 1983, σελ. 127-132, Glen, 1975, σελ. 40-44, Scott, 1981, σελ. 68-69, Swift, 1973, σελ. 32-35, Weber, 1947/1984):

- 1) Ο ιδανικός τύπος γραφειοκρατίας χαρακτηρίζεται από την προσεκτική κατανομή της εργασίας και την εξειδίκευση ρόλων (εξειδίκευση με κριτήρια γραφειοκρατικά, π.χ. πτυχία) που λαμβάνει σοβαρά υπόψη την τοποθέτηση των μελών του προσωπικού στις καταλληλότερες για τους ίδιους θέσεις. Χαρακτηρίζεται επίσης από την τυποποίηση, τη σταθερότητα της πολιτικής ως προς τις τακτικές πρόσληψης και προαγωγής. Οι θέσεις είναι αυστηρά καθορισμένες ως προς τα απαιτούμενα προσόντα και τις αρμοδιότητες.
- 2) Είναι επίσης αναγκαία η ανάπτυξη της διοικητικής ιεραρχίας η οποία διαθέτει μια αλυσίδα οδηγιών που μεταβιβάζονται μέσω συγκεκριμένων οδών επικοινωνίας.
- 3) Τρίτο χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη συγκεκριμένων κανόνων και κανονισμών που καθοδηγούν τις διαδικασίες και τις εργασίες μέσα στον οργανισμό, ενώ είναι

³⁸ Ο Μιχαλακόπουλος (1987, σελ. 149-158) σημειώνει ότι η εξάπλωση της γραφειοκρατίας συνδέεται με την εμφάνιση του σύγχρονου κράτους, αλλά επεκτείνεται και σε κάθε οργανισμό μιας κοινωνίας που απαιτεί υπολογισμό και ακρίβεια στη λειτουργία των θεσμών και εξάλειψη παραδοσιακών αξιών και αντικατάστασή τους με ορθολογικοποίηση. Η εξουσία στους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς θεμελιώνεται σε ορθολογικές και νομικές σκέψεις και ο οργανισμός που ενσαρκώνει το σύστημα των αλληλοεπικαλυπτόμενων ρόλων είναι η γραφειοκρατία (Lindgren, 1969, σελ. 389, Lindgren and Harvey, 1981, σελ. 443-444).

³⁹ Ο Weber είναι ο πρώτος που επιδιώκει τη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης θεωρίας. Βασική του θέση είναι ότι οι κατηγορίες στις γενικές θεωρίες είναι απαραίτητες ως απόδειξη της αιτιατής σχέσης στο επίπεδο των ανθρώπινων και των πολιτιστικών σχέσεων, όπως γίνεται και στο φυσικό κόσμο. Προσπαθώντας να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στους δύο κόσμους (φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό), ο Weber διαμορφώνει ένα σχήμα δράσης με τρία χαρακτηριστικά: συγκεκριμένο εννοιολογικό σχήμα, γενικές θεωρητικές κατηγορίες, σύγκριση πραγματικών και υποθετικών καταστάσεων. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το νόημα είναι δύο ειδών, το πραγματικό και το θεωρητικά κατασκευασμένο. Το δεύτερο είδος νοήματος είναι ο γενικός ιδανικός τύπος ως γενική αφηρημένη έννοια. Διαμορφώνοντάς τον ο Weber δημιουργεί αυτόματα το δίπολο του ορθολογικού (rational) - μη ορθολογικού (irrational). Το μη ορθολογικό, μέσα από τη σύγκριση με τον ιδανικό - ορθολογικό τύπο, αποδεικνύεται "απόκλιση". Υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί μια ψεύτικη θεωρητικά αντίθεση, αφού στοιχεία που σε πραγματικές υποθέσεις θα μπορούσαν να αφομοιωθούν με τα λογικά στοιχεία του συστήματος ωθούνται σε σύγκρουση με αυτά. Ο ιδανικός τύπος ως τυπική περίπτωση μπορεί να είναι λογικός ή παράλογος. Σπάνια υπάρχει πιθανότητα αντιστοιχίας ενός πραγματικού φαινομένου με τον ιδανικό τύπο. Ο ιδανικός τύπος δεν είναι ο "μέσος" με τη συνήθη έννοια, αλλά είναι πιο αφηρημένος και εξωπραγματικός όσο περισσότερο ακριβής παρουσιάζεται.



εμφανής (Ανθογαλίδου - Βασιλάκη, 1979, σελ. 22) η άρνηση κάθε παραδοχής προσώπου.

4) Στη γραφειοκρατία δε δίνεται έμφαση στην προσωπική σχέση ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Γίνεται "απο-προσωποποίηση", όπως ο ίδιος ο Weber αναφέρει, έτσι, ώστε ο οργανισμός να προσανατολίζεται προς μια τυπική και, κατά συνέπεια, ουδέτερη σχέση των ρόλων και των φορέων τους μέσα στο σύστημα. "Όλοι, όσοι κατέχουν κάποια θέση σε ένα γραφειοκρατικό οργανισμό αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο...". Η παραγωγικότητα - αποτελεσματικότητα προϋποθέτει ομοιότητα και "κάθε εξαίρεση αφαιρεί χρόνο και ενέργεια από τη ρουτίνα του ίδιου του οργανισμού" (Ballantine, 1983, σελ. 130).

5) Τέλος έμφαση δίνεται στον ορθολογισμό που διέπει τον οργανισμό και τις διαδικασίες του, αν και αυτό είναι ευνόητο, αφού η γραφειοκρατία είναι ο ιδανικός εκπρόσωπος του ορθολογικού τύπου οργανισμών στην τυπολογία του Weber.

Με βάση τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν πιο πάνω κάθε γραφειοκρατική μονάδα εργάζεται και συνεργάζεται με τις υπόλοιπες, ξεπερνώντας, σύμφωνα με τον Weber, τις αδυναμίες προγενέστερων διοικητικών συστημάτων. Η εξουσία προέρχεται από την πίστη των μελών ότι πηγή και θεμέλιό της είναι οι νόμιμοι και ορθολογικοί κανόνες. Ο οργανισμός είναι ένα σύστημα συνεχούς σκόπιμης δραστηριότητας συγκεκριμένου είδους. Ο οργανισμός συνεργασίας είναι μια κοινωνική σχέση δεσμών που χαρακτηρίζονται από ένα διοικητικό προσωπικό αφοσιωμένο σ' αυτή την σκόπιμη δραστηριότητα.

Παρά την αποτελεσματικότητα και την τελειότητα που ο Weber αποδίδει στο μοντέλο της γραφειοκρατίας, η κριτική που ασκήθηκε είναι εκτεταμένη. Συγκεκριμένα, βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της γραφειοκρατίας όπως η απρόσωπη συμμετοχή και η εξομίωση των πάντων, θεωρούνται ότι ελαχιστοποιούν την έκφραση της ανθρώπινης ιδιοσυγκρασίας, του υποκειμενισμού και της ιδιαιτερότητας των ατόμων. Η δράση ελέγχεται αποκλειστικά από τις εκ των άνω οδηγίες και όχι από τα επίπεδα που το ίδιο το άτομο ορίζει ή από τη συναδελφική επίδραση (Blau and Scott, 1963, σελ. 63), όπως θα συνέβαινε σ' έναν οργανισμό που δε στηρίζεται στη γραφειοκρατική ιεραρχία αλλά στον επαγγελματισμό. Υπάρχει μια ανεπτυγμένη εξειδίκευση ρόλων χωρίς εσωτερική επαφή, που μπορεί να θεωρηθεί ως "φαινόμενο εκφυλισμού και διαφθοράς της γραφειοκρατικής τάξης πραγμάτων" (Hofstatter, 1978, σελ. 314). Πέρα από την αλλοτρίωση των προσώπων, το γραφειοκρατικό

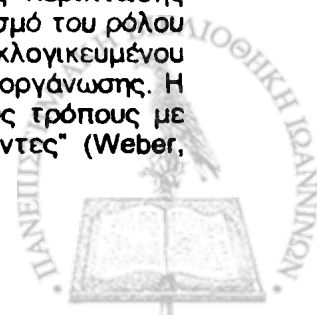


σύστημα επικρίνεται επίσης για τη χαμηλή αποτελεσματικότητα και τις χρονοβόρες μεταποιητικές διαδικασίες (Katz and Kahn στο Lindgren and Harvey, 1981, σελ. 315-316). Ο Mouzelis (1967, σελ. 44-46) υποστηρίζει ότι η γραφειοκρατία του Weber αποτελεί σημαντική προσφορά στη μελέτη των οργανισμών η οποία διευρύνει την άποψη του Marx για την αποξένωση μέσα από τη συγκέντρωση της διοίκησης στους λίγους και τη μετατροπή του ατόμου σε ένα απλό πιόνι του συστήματος. Η τυπολογία του Weber με βάση την εξουσία (ως δυνατότητα ενός ατόμου να επιβάλλει τη θέλησή του) σε συνδυασμό με την τυπολογία του Etzioni που θέτει ως βάση τη δύναμη και τις αντιδράσεις των ατόμων, αποδεικνύουν τη σημασία των διαστάσεων αυτών στην ανάλυση των οργανισμών (Scott, 1981, σελ. 69-70).

Επίσης αναφέρεται ότι ο Weber (Mouzelis, 1967, σελ. 48) αποφεύγει να διευκρινίσει τις διαφορές ανάμεσα στην οργάνωση και τη διοίκηση ή να διευκρινίσει αν ο όρος γραφειοκρατία αναφέρεται στο διοικητικό εργαλείο ή στον οργανισμό ως σύνολο⁴⁰.

Ο Gouldner διαμορφώνει τις δικές του απόψεις για τους οργανισμούς και τη γραφειοκρατία, με βάση την κριτική θεώρηση της βεμπεριανής σκέψης (Blau and Scott, 1963, σελ. 34, Salaman, 1979, σελ. 131-133, Silverman, 1970, σελ. 202-203, Swift, 1973, σελ. 33). Εισηγείται δύο είδη γραφειοκρατίας: την "αντιπροσωπευτική" (representative) και την "κυρωσιοκεντρική" (punishment-centred). Στην πρώτη, η εξουσία στηρίζεται στη γνώση και στην εμπειρία και όλοι οι κανονισμοί και οι κανόνες καθορίζονται, αφού όλοι οι συμμετέχοντες τους αποδέχονται ως "τα καταλληλότερα μέσα για τους επιθυμητούς στόχους" (Swift, 1973, σελ. 33). Η συμμόρφωση στους κανόνες γίνεται ή πρέπει να γίνεται μέσα από τις οδούς της πειθούς και της εκπαίδευσης χωρίς όμως τη χρήση βίας. Αντίθετα η δεύτερη μορφή γραφειοκρατίας εμπεριέχει την εξουσία που στηρίζεται στην κατοχή αξιώματος και οι νόμοι επιβάλλονται σύμφωνα με την ισχύουσα ιεραρχία που στηρίζεται σε πιο εμφανείς και τυποποιημένες μορφές ποινών. Η ηθική αφοσίωση των μελών στους κανόνες είναι ανύπαρκτη και ισχύει μόνο για τους δημιουργούς των κανόνων. Οι κανόνες αυτοί εξυπηρετούν μόνο τα

⁴⁰ Πέρα από την κριτική στο βεμπεριανό μοντέλο ασκείται κριτική και σ' αυτούς που το κρίνουν, αφού πολλές φορές λανθασμένα εκλαμβάνουν τον ιδανικό τύπο οργάνωσης ως έναν απλό τύπο, μια κατηγορία ή ως εμπειρικό μοντέλο. Η μόνη οδός για κριτική του μοντέλου είναι η ανάλυσή του ως ιδανικού τύπου και όχι ως ακραίας περίπτωσης (Hekman, 1983, Mouzelis, 1967). Ο ίδιος ο Weber είναι σαφής στον καθορισμό του ρόλου και της χρησιμότητας του ιδανικού τύπου: "Η δόμηση ενός απόλυτα εκλογικευμένου σχήματος δράσης εξυπηρετεί τον κοινωνιολόγο ως ένας τύπος - μορφή οργάνωσης. Η σύγκριση με αυτόν τον τύπο δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η πραγματική δράση επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες" (Weber, 1947, σελ. 12).



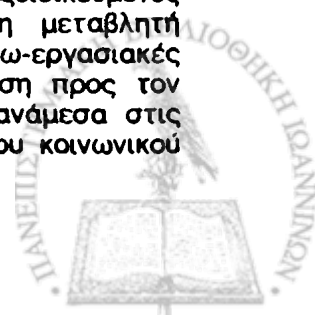
συμφέροντα της ομάδας των δημιουργών τους, ενώ οι υπόλοιποι τους δέχονται αναγκαστικά.

Μια τρίτη μορφή γραφειοκρατίας είναι η ψευτογραφειοκρατία (*mock bureaucracy*). Οι κανόνες ορίζονται από άτομα εκτός του οργανισμού, αλλά οι συμμετέχοντες τους αποφεύγουν, γιατί δεν εξυπηρετούν κανέναν από τους στόχους τους. Με την τρίτη αυτή κατηγορία ο Gouldner διαμορφώνει μια τυπολογία που προσεγγίζει εκείνη του Etzioni και που δίνει τη δυνατότητα πρόβλεψης της αλληλεπίδρασης των μελών σ' εκείνους που γνωρίζουν το είδος της γραφειοκρατίας που επικρατεί. Λαμβάνεται υπόψη η συμμόρφωση στη λογική που τα άτομα είναι διατεθειμένα να αποδώσουν στη νόμιμη αρχή, στοιχείο που, κατά τον Gouldner, παραβλέπει ο Weber⁴¹. Ο Gouldner τονίζει τη διαλεκτική φύση των γραφειοκρατικών κανόνων, αποδεικνύοντας πως οι κανόνες μπορεί να έχουν λειτουργικές αλλά και ανεπιθύμητες επιπτώσεις στην καθαρότητα της σχέσης εξουσίας που αναπτύσσεται μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, αν και οι απόψεις του Gouldner έχουν ως βάση το λειτουργισμό και κοινά στοιχεία με τις απόψεις του Parsons, του Merton και του Weber, ο Silverman (1970, σελ. 202) δε θεωρεί ότι υπάρχει σύγκρουση με το δικό του μοντέλο: Υποστηρίζει ότι και στη θεωρία του Gouldner εξετάζεται ο ορισμός της περιστασης που δίνουν οι συμμετέχοντες. Η δραστηριότητα στον οργανισμό ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα των επιλογών των ατόμων που μετέχουν σ' αυτόν.

Ο R.K. Merton (Merton, 1967, 1968/1994, Merton, 1968) αναφέρεται επίσης στην άλλη όψη της γραφειοκρατίας. Αν ο αυστηρός έλεγχος μέσα από κανόνες διευκολύνει τον έλεγχο της συμπεριφοράς, ταυτόχρονα μπορεί να ευθύνεται και για τη δυσκαμψία του οργανισμού και τη μετατροπή των μέσων σε σκοπούς. Η

⁴¹ Τα συγκρουόμενα στοιχεία στο μοντέλο του Weber -συμπεριφορά με βάση κανόνες υποστηριζόμενος από την ιεραρχική δομή από τη μια και εξειδίκευση ως βάση της συμπεριφοράς και της εξουσίας από την άλλη- μελέτησε ο Gouldner σε έρευνά του σε ένα κολλέγιο. Επιδιώκοντας να σκιαγραφήσει τη σύγκρουση ανάμεσα στην επαγγελματική και τη γραφειοκρατική (ή οργανική) αφοσίωση μέτρησε την πίστη και την αφοσίωση των ατόμων στον εργοδότη - οργανισμό, τις εξειδικευμένες επαγγελματικές ικανότητες και τις ομάδες αναφοράς. Η δεύτερη μεταβλητή συγκέντρωσε τη μεγαλύτερου βαθμού αφοσίωση, ενώ η στροφή προς εξω-εργασιακές ομάδες αναφοράς ήταν συνδεδεμένη με τη χαμηλού βαθμού αφοσίωση προς τον οργανισμό (Blau and Scott, 1963, σελ. 63). Υπήρχε δηλαδή, ένταση ανάμεσα στις γραφειοκρατικές ανάγκες του κολλεγίου για πείρα και στις ανάγκες του κοινωνικού συστήματος για πίστη.



έμφαση στην υποταγή, στο συμβιβασμό και στην αυστηρή τήρηση των κανόνων επιφέρει την εσωτερίκευση των κανόνων. Τα ίδια στοιχεία μπορεί να έχουν λειτουργική αλλά και δυσλειτουργική σημασία. Αυτή ακριβώς η σκέψη θα γίνει αφετηρία για τις νεότερες θεωρήσεις της διοίκησης⁴².

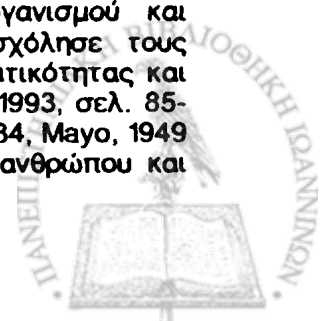
1.4.1.1. Σύγχρονη θεώρηση της γραφειοκρατίας κατά τους Meyer and Scott

Μια νεότερη άποψη για τη γραφειοκρατία, και κατ' επέκταση τη σχολική γραφειοκρατική οργάνωση, παρουσιάζουν οι Meyer and Scott (1992). Αυτή η άποψη θα υιοθετηθεί και για τη μελέτη του κυπριακού σχολικού οργανισμού.

Οι Meyer and Scott (1992) έχουν ως αφετηρία την άποψη ότι ο Weber αντιμετώπισε τη γραφειοκρατία κυρίως διοικητικά και έδωσε έμφαση στην εφαρμογή των νόμων και όχι στη διαμόρφωση νέων κανονισμών ή στην αντιμετώπιση κρίσεων. Με βάση αυτή την άποψη οι Meyer and Scott υποστηρίζουν ότι το έργο του Weber γύρω από τη γραφειοκρατία πρέπει να περιορίζεται στο διοικητικό τομέα όπου και είναι αποτελεσματικό. Η βεμπεριανή γραφειοκρατία βρίσκει εφαρμογή μόνο στους οργανισμούς που κρατούν τα μέλη τους αυστηρά υπόλογα για κάθε δραστηριότητα και όπου οι κανόνες και οι κανονισμοί γίνονται αυτοσκοπός (δεν υπάρχει ταύτιση όμως με την άποψη του Merton για δυσλειτουργία της γραφειοκρατίας (Merton, 1967, 1968/1994)).

Η θεωρία του Weber είναι ουσιαστικά ένα πρότυπο μοντέλο κλειστού συστήματος, αφού δε λαμβάνει υπόψη τις εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται ο οργανισμός. Στα κλειστά (ορθολογικά ή μηχανιστικά) συστήματα η δραστηριότητα ορίζεται εκ των προτέρων και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος είναι ελάχιστες και ουδετεροποιούνται. Αντίθετα τα ανοικτά συστήματα (φυσικά ή οργανικά) δεν μπορούν να ελέγξουν όλες τις δυνάμεις που τα επηρεάζουν και θεωρούνται απρόβλεπτα και περίπλοκα.

⁴² Οι μετα-βεμπεριανές εργασίες κινούνται στο επίπεδο του οργανισμού και απομακρύνονται από τη σχέση κοινωνίας - οργανισμού που απασχόλησε τους "κλασικούς". Επικεντρώνουν την προσοχή τους στα θέματα αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας (Taylor, 1947/1984, Taylor, 1911, 1967/1994, Καζαμίας, 1993, σελ. 85-86), στο ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα στον οργανισμό (Fayol, 1949/1984, Mayo, 1949/1994, Mayo, 1933, 1960/1994, McGregor, 1960/1984), ή στη σύγκρουση ανθρώπου και οργανισμού (Likert, 1961/1984).



Στην αντιπαράθεση κλειστών και ανοικτών συστημάτων υιοθετείται η λύση που δίνει ο Thompson (Meyer, 1979, σελ. 278, Meyer and Rowan, 1978/1992, σελ. 76): Ενώ οι μηχανιστικοί κλειστοί οργανισμοί αναζητούν τεχνικό ορθολογισμό, είναι στην ουσία ανοικτοί στο περιβάλλον και στην αβεβαιότητα. Διάφοροι μηχανισμοί (π.χ. ουδετεροποίηση) "απορροφούν" την αβεβαιότητα και η δομή του οργανισμού διαμορφώνεται ως σύνθετο προϊόν των ενδογενών διευθετήσεων και των περιφερικών μονάδων. Η έρευνα (π.χ. Scott, 1978/1992, σελ. 51) έχει δείξει ότι κανένας οργανισμός δεν μπορεί να είναι απόλυτα μηχανιστικό - κλειστό σύστημα, αφού πολλοί οργανισμοί "προσαρμόζονται" στα μηχανιστικά περιβάλλοντά τους είτε πιέζοντάς τα, είτε ξεφεύγοντας από αυτά. Οι Meyer and Rowan (Meyer and Rowan, 1978/1992, σελ. 76, Meyer, Scott and Deal, 1981/1992, σελ. 61) υποστηρίζουν αυτή την ερμηνεία και θεωρούν τη δομή και τα χαρακτηριστικά της (που συνδέονται με το κλειστό σύστημα) ως τυποποιημένους μύθους που έχουν μοναδικό σκοπό την ικανοποίηση των προσδοκιών της ορθολογικής διοίκησης. Τα δομικά στοιχεία θεωρούνται ότι είναι αποκομμένα από τις πραγματικές δραστηριότητες του οργανισμού.

Τυποποιημένα προϊόντα, υπηρεσίες, τεχνικές, πολιτική και προγράμματα λειτουργούν ως μύθοι που υιοθετούνται από τους οργανισμούς τελετουργικά, έστω και αν η συμμόρφωση με το τυπικό - τελετουργικό συγκρούεται με τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας. Για να διατηρηθούν οι τελετουργίες και να μην τεθεί θέμα αποτελεσματικότητας, οι οργανισμοί -ιδιαίτερα στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες- διαχωρίζουν τις τυπικές δομές τους από τις πραγματικές δραστηριότητες μέσω της χαλαρότητας των δεσμών δομής και δραστηριοτήτων.

Η διάκριση ανάμεσα στην τυπική δομή του οργανισμού και τις καθημερινές δραστηριότητες αναιρεί την παραδοσιακή αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας (κατά Weber), σύμφωνα με την οποία η ορθολογική τυπική δομή θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική οδός για το συντονισμό και τον έλεγχο των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη, οι οργανισμοί στηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους με προσπάθειες διατήρησης στενών δεσμών ανάμεσα στις δομές και τις δραστηριότητες. Η συμμόρφωση ενισχύεται με την επιθεώρηση, τον έλεγχο της ποιότητας των αποτελεσμάτων και το συντονισμό των στόχων. Μια τέτοια τακτική δημοσιοποιεί την τυχόν αναποτελεσματικότητα και αστάθεια του συστήματος. Ο κίνδυνος αποσοβείται μειώνοντας την επιθεώρηση, την αξιολόγηση και γενικά το γραφειοκρατικό



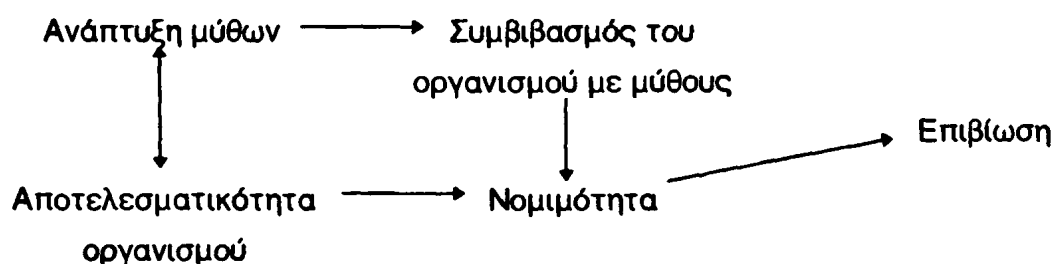
έλεγχο των δραστηριοτήτων και ενισχύοντας τον άτυπο συντονισμό και την αλληλεξάρτηση των μονάδων του οργανισμού.

Με τη χαλαρότητα της δομής η υπόθεση ότι οι τυπικές δομές λειτουργούν απομονώνεται από την αστάθεια και ασάφεια των δραστηριοτήτων. Οι συγκρούσεις μειώνονται και περιορίζονται, οι τυπικές δομές διατηρούνται και οι δραστηριότητες ποικίλλουν ανάλογα με τα πρακτικά θέματα που προκύπτουν. Παρά την έλλειψη συντονισμού και ελέγχου στους χαλαρά δομημένους οργανισμούς δεν επικρατεί αναρχία. Αυτό οφείλεται στην πίστη και εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετέχοντων μερών.

Η "τελετουργική" διοίκηση διακρίνεται για την έμφαση που δίνει στην τήρηση προσχημάτων και τη δημιουργία εντυπώσεων (όπως υποστηρίζει και ο Goffman, 1966). Η πίστη στα δομικά στοιχεία επιτυγχάνεται με την αποφυγή, τη διάκριση, την παράλειψη, στοιχεία που ευνοούνται από τη χαλαρότητα των δομών του οργανισμού και τη συνεργασία όλων για τη διατήρηση των εντυπώσεων, των μύθων.

Ο επαγγελματισμός των μελών του οργανισμού δεν είναι ένας τρόπος αποφυγής της επιθεώρησης αλλά ένας τρόπος σύνδεσης των ανώτερων αξιωματούχων και των υπαλλήλων σε μια κοινής πίστης δράση. Η επιθεώρηση και η αξιολόγηση αποκτούν τελετουργικό χαρακτήρα, δεν αποτελούν βάση στήριξης του οργανισμού και είναι ασαφείς. Οι κανόνες παραβιάζονται και οι αποφάσεις γενικεύονται ή εφαρμόζονται με άγνωστες επιπτώσεις.

Οι απόψεις των Meyer and Scott (Meyer, Scott and Deal, 1981/1992, σελ. 47) σχηματικά θα μπορούσαν να παρουσιαστούν ως εξής:



Ο Luhmann (1982, σελ. 29-45) αμφισβητεί επίσης την άποψη του Weber ότι οι σκοποί, τα μέσα, η νομιμότητα της εξουσίας και η διαμόρφωση των επιταγών αποτελούν εσωτερικές διαδικασίες των οργανωμένων συστημάτων. Μια τέτοια αντίληψη αγνοεί, σύμφωνα με το Luhmann, τη σχέση του συστήματος

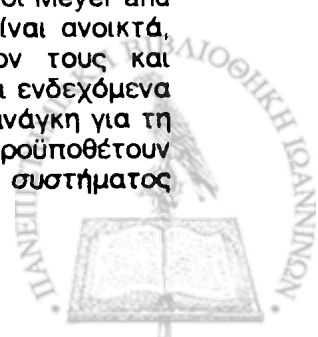


με το περιβάλλον και καταργεί την κλασική εικόνα του οργανισμού που είναι αποκλειστικά στραμμένος στο σκοπό του. Το σχήμα αυτό μπορεί να αντικατασταθεί από άλλες μορφές ορθολογισμού, και δεν αποκλείονται οι αντιθέσεις στον καθορισμό των δράσεων και των στόχων, στη διαφωνία των μερών κτλ (Luhmann, 1982, σελ. 27).

Η έννοια της αποδοχής ορθολογικών λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν στον οργανισμό δεν είναι αυτοερμηνευόμενη, αλλά εξαρτάται από την έννοια της πολυπλοκότητας. Ο ορθολογισμός αποτελεί νόρμα για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Ο έλεγχος του ορθολογικού χαρακτήρα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς απαιτεί έλεγχο της λειτουργίας της πολυπλοκότητας⁴³.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι σύγχρονοι οργανισμοί τείνουν να θέτουν σε ορθολογική βάση τη συνεργασία σε οριζόντιο επίπεδο. Η καθοδήγηση από τους ανωτέρους γίνεται περιττή μπροστά στη συνεργασία μεταξύ των υφισταμένων. Ο προϊστάμενος εμπλέκεται μόνο στην επίλυση συγκρούσεων ή διαφορών. Οι πρωτοβουλίες για επαφές προϊσταμένων και υφισταμένων προέρχονται κυρίως από τους τελευταίους και η έμφαση που δίνεται στις συζητήσεις πριν τη λήψη αποφάσεων μειώνει τη σημασία και τη χρήση των διαταγών (Luhmann, 1982, σελ. 34).

⁴³ Η ανεπάρκεια των απλών αιτιατών μοντέλων για την ερμηνεία των πολύπλοκων διαδικασιών των κοινωνιών έχει οδηγήσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος γύρω από την έννοια του συστήματος. Η αξία του συστήματος δε στηρίζεται στην εσωτερική διάταξη των μερών αλλά στη σχέση του συστήματος με το περιβάλλον του. Όπως οι Meyer and Scott (1992), έτσι και ο Luhmann (1990) υποστηρίζει ότι τα συστήματα είναι ανοικτά, αναπτύσσουν σχέσεις δράσης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους και διατηρούνται μέσα από τις σχέσεις αυτές. Συνδέοντας ειδικές ανάγκες και ενδεχόμενα που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το ένα το άλλο, γίνεται εμφανής η ανάγκη για τη διαφοροποιημένη κοινωνία. Οι γραφειοκρατικοί οργανισμοί προϋποθέτουν διαφοροποιημένα περιβάλλοντα τα οποία καθορίζουν την ταυτότητα του συστήματος (Eisenstadt στο Luhmann, 1990, σελ. 43).



1.5. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Η εφαρμογή της γραφειοκρατίας στο σχολικό οργανισμό, αν και προκαλεί αντιπαράθεσεις ως προς τις θετικές ή αρνητικές συνέπειές της, θεωρείται αναπόφευκτη. Στις σύγχρονες κοινωνίες οι νόρμες δεν αρκούν για να επιφέρουν την τάξη, και οι νόμοι και κανονισμοί της γραφειοκρατίας θεωρούνται απαραίτητοι. "Χωρίς γραφειοκρατία η κοινωνία μας δε θα μπορούσε να υπάρξει... (και) καθώς οι γραφειοκρατίες γίνονται τόσο σημαντικές για την κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα θα υιοθετεί αντίστοιχα χαρακτηριστικά" (Swift, 1973, σελ. 32). Τα σχολεία διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά της βεμπεριανής γραφειοκρατίας (Bell, 1980, σελ. 186), αφού η ποικιλία των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει η σχολική ζωή απαιτεί τον ορθολογικό σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα του ιδανικού βεμπεριανού οργανισμού. Την άποψη αυτή συμμερίζεται ο Feldhaff (στο Muhlbauer, 1985, σελ. 344) αναφέροντας τέσσερα χαρακτηριστικά της σύγχρονης σχολικής δομής (λειτουργική διάρθρωση με βάση τον καταμερισμό της εργασίας, υπηρεσιακός χαρακτήρας ρόλων, ιεραρχική τάξη αξιωμάτων και δραστηριότητα σύμφωνα με κανόνες) που ακολουθούν το γραφειοκρατικό μοντέλο. Η μόνη επιφύλαξη είναι ότι το είδος των σχέσεων στο σχολείο θέτει όρια στα χαρακτηριστικά αυτά.

Υπάρχουν αρκετές εργασίες και έρευνες που αντιμετωπίζουν το σχολείο ως γραφειοκρατικό οργανισμό και υποστηρίζουν ότι η καθημερινή σχολική εμπειρία διέπεται από τα χαρακτηριστικά της βεμπεριανής σκέψης. Η ιδιομορφία της σχολικής γραφειοκρατίας και το θέμα της αυτονομίας και του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού προβάλλουν αμφισβητήσεις για την αυθεντικότητα της σχολικής γραφειοκρατίας. Όμως η "γραφειοκρατική προκατάληψη" (Sergioyanni and Staffat, 1971, σελ. 51) είναι ανεπιτυχής και επιζήμια, επειδή περιορίζει και παρεμποδίζει τη ορθολογική και προσοδοφόρα αναζήτηση των θετικών και αρνητικών γραφειοκρατικών τάσεων στο σχολείο. Το ζήτημα δεν είναι να χαρακτηριστεί το σχολείο ως απόλυτα γραφειοκρατικός ή επαγγελματικός οργανισμός. Τα γραφειοκρατικά στοιχεία ενυπάρχουν στο σχολικό οργανισμό και εξυπηρετούν τους σκοπούς της εξουσίας χωρίς να αποκλείουν ταυτόχρονα την αυτόνομη δράση στους εκπαιδευτικούς - κατόχους των κατώτερων θέσεων της ιεραρχίας.

Ο Grace (1972/1974, σελ. 215) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ιδιαίτερα έντονα τις συγκρούσεις που προκαλεί το δίπολο "επαγγελματισμός και γραφειοκρατικές απαιτήσεις". Ο Bidwell (1965, σελ. 1004-1005) αναλύοντας τα



χαρακτηριστικά του αμερικανικού σχολικού συστήματος συγκεντρώνει την προσοχή του σε τέσσερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σχολική δομή και δημιουργούν διλήμματα στον εκπαιδευτικό. Ένα από τα στοιχεία είναι η χαλαρότητα της δομής και η ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος. Το χαρακτηριστικό αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις για ομοιογένεια των αποτελεσμάτων και για λογικοποίηση και συστηματοποίηση κάθε ενέργειας. Η ανάγκη για ομοιογένεια διατηρεί τη ρουτίνα, διαμορφώνει τη σχολική γραφειοκρατία και δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο με περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Σε κάθε σχολικό σύστημα... τόσο η χαλαρότητα των δομικών στοιχείων όσο και η φύση του διδασκαλικού έργου πιέζουν για ένα επαγγελματικό ύψος στο σχολικό οργανισμό, ενώ οι απαιτήσεις για ομοιογένεια του προϊόντος και οι μακρές περίοδοι εκπαίδευσης των μαθητών συντηγούν για τη δημιουργία ρουτίνας στις δραστηριότητες (Bidwell, 1965, σελ. 977).

Ο Burgess (1986, σελ. 158-159), με αφετηρία τις απόψεις του Bidwell (1965), διαπιστώνει ότι η εργασία του Weber αντικατοπτρίζεται σε μερικές μόνο πτυχές της δομής του δημοτικού σχολείου. Η ίδια διαπίστωση γίνεται και μέσα από τις κριτικές του βεμπεριανού μοντέλου, ενώ ο Rollard (στο Burgess, 1986) αποκαλύπτει τα φορμαλιστικά - τυπικά στοιχεία του δημοτικού σχολείου⁴⁴.

Ο Bell (1980, σελ. 185) επικρίνει όσους αποδίδουν στο σχολείο το χαρακτηρισμό του γραφειοκρατικού οργανισμού, επειδή τείνουν να παραγνωρίζουν τα αποτελέσματα περιπτώσιακών μελετών γύρω από τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου. Υποστηρίζει ότι πολλά από τα προβλήματα παιθαρχίας και αποξένωσης οφείλονται στο ιδιότυπο οργανωτικό σύστημα του σχολείου. Παρατηρεί ακόμη ότι τα παραδοσιακά στοιχεία του σχολικού οργανισμού - ξεκάθαρα στόχα, αναγνωρίσιμο προσωπικό, σχετική τεχνολογία και σχέσεις με βάση τη θέση και όχι προσωπικούς παράγοντες - θεωρούνται ότι προσδίδουν σταθερότητα, προβλεψιμότητα και αποκαλύπτουν τη φύση της εξουσίας και των δομών ελέγχου. Σύμφωνα με τον Bell όμως, αυτά τα στοιχεία δεν ισχύουν πάντοτε και επέρχεται η αναρχία και η ένταση.

Ο Britz και Wheeler (στο Swift, 1973, σελ. 44) επίσης δε θεωρούν το σχολείο ως τυπικό γραφειοκρατικό οργανισμό, αφού τα σχολεία διαμορφώνουν ανθρώπους (δεν παράγουν αντικείμενα) οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τα άλλα

⁴⁴ Ο Burgess (1986) επικρίνει την προσπάθεια του Rollard με τη δικαιολογία ότι η ανάλυση της δυναμικής αλληλεπίδρασης και των ενδοσχολικών σχέσεων είναι μονομερής αφού παραγνωρίζει τη σχέση σχολείου και κοινωνικού - εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

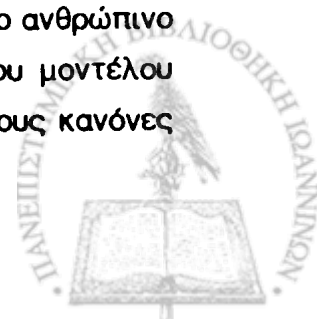


“προϊόντα” και με τον ίδιο τον οργανισμό. Πολλά γραφειοκρατικά στοιχεία μένουν εκτός του σχολικού οργανισμού, γεγονός που φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα αντιπαράθεσης επαγγελματία και γραφειοκρατίας (McTaggart, 1989, Swift, 1973, Washburne στο Bidwell, 1965, σελ. 1004),.

Οι Meyer and Scott (1992) (π.χ. Meyer, Scott and Deal, 1981/1992 και Meyer and Rowan, 1978/1992), αναφερόμενοι ειδικά στην εκπαίδευση, υποστηρίζουν ότι μέχρι τώρα οι ερευνητές αντιμετώπιζαν το σχολείο από την τεχνική σκοπιά, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο επιτυγχάνει το έργο του μέσα από δομές που συντονίζουν και ελέγχουν την εργασία και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στο βεμπεριανό μοντέλο, που, όπως ήδη αναφέρθηκε, στρέφει την προσοχή του στη λογική οργάνωση των διαδικασιών μέσα στον οργανισμό: ανάπτυξη ενός συστήματος κατανομής της εργασίας, καθορισμός υπευθυνοτήτων, διοίκηση κτλ.

Με βάση αυτό το μοντέλο το σχολείο αντιμετωπίζεται ως κλειστό σύστημα. Ένας από τους σκοπούς της διοίκησης είναι να παρεμποδίσει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στις εσωτερικές διαδικασίες του οργανισμού. Μέσα από αυτή την οπτική τα σχολεία θα φάνονταν αναποτελεσματικοί οργανισμοί, αφού δεν ελέγχουν (δεν μπορούν να ελέγχουν) απόλυτα τις διαδικασίες εργασίας και ιδιαίτερα εκείνες που αναφέρονται στη διδασκαλία (η διδασκαλία γίνεται πίσω από κλειστές πόρτες σε απομονωμένες τάξεις). Ο έλεγχος με βάση το συναδελφικό επαγγελματισμό είναι αδύνατος και ελάχιστες προσπάθειες γίνονται για συντονισμό των τυπικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα η δυνατότητα του σχολείου να διαχωρίζει δραστηριότητες και περιβάλλον είναι περιορισμένη. Σ' αυτό το πλαίσιο η εικόνα του σχολείου θα ήταν η εικόνα ενός αδύναμου και αναποτελεσματικού οργανισμού. Τα εμπειρικά δεδομένα και τα κονδύλια που διατίθενται για την παιδεία δεν ενισχύουν όμως αυτή την άποψη και απαιτείται αναθεώρησή της.

Το “ινστιτουσιοναλιστικό” μοντέλο (institutionalised model) προσφέρει, κατά την άποψη των Meyer and Scott (1992), καλύτερη βάση για τη μελέτη των σχολικών οργανισμών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι, αν και η εκπαίδευση είναι ένα ορθολογικό (γραφειοκρατικό) σύστημα οργανισμού, παραμένει στην ουσία ανοικτό στο περιβάλλον και την αβεβαιότητα, παρουσιάζει ιδιαίτερες συνθήκες και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ανθρώπινο δυναμικό που είναι ποικίλο και απρόβλεπτο. Βασικός γνώμονας του μοντέλου είναι το γεγονός ότι οι σχολικές δομές αντανakλούν θεσμοποιημένους κανόνες



που διαμορφώθηκαν στο περιβάλλον και είναι ξεκομμένες από την τεχνική εργασία στην εκπαίδευση. Τα σχολεία επιβιώνουν, αφού το ζήτημα της αποτελεσματικότητας διαχωρίζεται από εκείνο της δομής παραβιάζοντας, ουσιαστικά, τον πυρήνα του βεμπεριανού μοντέλου.

Βασικά στοιχεία του μοντέλου των Meyer and Scott είναι τα ακόλουθα:

α) Ο τρόπος με τον οποίο δομούνται οι σχολικοί οργανισμοί είναι τέτοιος, ώστε να επιτυγχάνεται η προβολή της εικόνας της συμμόρφωσης στους κανόνες και όχι η στήριξη της εργασίας. Όλη η προσοχή στρέφεται στη διατήρηση της εικόνας της συμμόρφωσης και της συμφωνίας με τις κοινωνικά καθορισμένες κατηγορίες του εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ πολύ μικρή προσπάθεια καταβάλλεται για τον έλεγχο ή το συντονισμό των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η δομή των σχολείων δε συντονίζει την τεχνική τους εργασία, αλλά εξυπηρετεί τη συμμόρφωση με θεσμοθετημένους κανόνες του περιβάλλοντος. Τηρούνται μόνο όλα όσα απαιτούνται για να ορισθεί ένα σχολείο (εγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, προγράμματα, συγκεκριμένα κτίρια κτλ). Με τη συμμετοχή των ατόμων σε κοινό περιβάλλον με κοινή εκπαιδευτική κουλτούρα, επιτυγχάνεται δομική ομοιογένεια μεταξύ σχολείων διαφόρων περιοχών. Το σχολείο επιδιώκει κυρίως να διατηρήσει το κύρος του παρά να εκπληρώσει τους σκοπούς του. Τα σχολεία αποτελούν τμήματα της κρατικής νομοθεσίας και για να επιβιώσουν συμβιβάζονται και συμμορφώνονται σε τυπικά, στερεότυπα στοιχεία (αναλυτικά προγράμματα, κτίρια, βαθμολογίες κτλ). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια τα σχολεία ανταποκρίνονται στο περιβάλλον τους και δημιουργούν ή ανανεώνουν στοιχεία που το συνδέουν με τη γύρω κοινότητα. Η επιτυχία δεν αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα αλλά στη συμμόρφωση με τις προσταγές του περιβάλλοντος⁴⁵.

β) Το δεύτερο στοιχείο -για το οποίο έγινε ήδη κάποια αναφορά- είναι η απομόνωση του εκπαιδευτικού έργου από την τυπική δομή. Δε δίνεται έμφαση στη διδασκαλία, αφού στην περίπτωση των δραστηριοτήτων του σχολείου η ανακοίνωση μιας τακτικής είναι περιορισμένη ή ασαφής. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται με την προώθηση του επαγγελματισμού του δασκάλου, αν και μια τέτοια ερμηνεία δε γίνεται συνήθως πιστευτή, αφού η εκτίμηση για τις σπουδές και την προετοιμασία του δασκάλου είναι γενικά χαμηλή. Το σύστημα αξιολόγησης θεωρείται άχρηστο, η συνεργασία αδελφών τμημάτων είναι ανύπαρκτη ή τυπική και η εφαρμογή στοιχείων που θεωρούνται νεωτεριστικά είναι περιορισμένη, λανθασμένη ή μερική. Οι αίθουσες διδασκαλίας και ό,τι

⁴⁵ Είναι γνωστό ότι, όσο καλή δουλειά και αν γίνεται σ' ένα σχολείο, αν αυτή δεν ικανοποιεί τους γονείς, δημιουργούνται προβλήματα (Meyer, 1992b, σελ. 235).



γίνεται σ' αυτές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποκόπτονται από το σχολείο ή τις δομές της περιφέρειας. Διευκολύνεται έτσι η εισαγωγή καινοτομιών, αλλά ταυτόχρονα τερματίζεται πολύ εύκολα, αφού δεν παρέχεται στήριξη από τον οργανισμό. Η απουσία ξεκάθαρων τεχνικών διαδικασιών οδηγεί σε χαλαρά δεμένους και δομημένους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου η επιθεώρηση είναι ανεπαρκής, η λεπτομερής περιγραφή προγραμμάτων απύσχα και ο έλεγχος της διδασκαλίας ελλιπής. Τα στοιχεία αυτά διαπιστώθηκαν και σε άλλες εργασίες γύρω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. Bidwell, 1965, Lortie, 1975).

Ο Meyer (1992α, σελ. 193) υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε συγκεντρωτικές τάσεις αφού μέσα από τους χαλαρούς δεσμούς κατορθώνουν να αποφύγουν την εκλογίκευση και την αξιολόγηση. Συγκεντρωτικός έλεγχος και αξιολόγηση δε σημαίνει κεντρικό έλεγχο των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους. Είναι ουσιαστικά - κεντρικός ορισμός συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ή κανόνων που στην πράξη ίσως δεν εφαρμόζονται.



1.6. ΑΣΚΗΣΗ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Οι οργανισμοί χαρακτηρίζονται, όπως ήδη φάνηκε, από δομές ελέγχου, ιεραρχίας και εξουσίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ασκείται ο έλεγχος αυτός, των ατόμων που ασκούν έλεγχο και των σκοπών που εξυπηρετεί ο έλεγχος (Salaman, 1979, σελ. 107).

Ο έλεγχος και οι πιέσεις που ασκούνται στο δάσκαλο και γενικότερα στο σχολείο εκφράζονται κυρίως με τους μηχανισμούς "καθοδήγησης" της διδακτικής και άλλης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και τις διαδικασίες που ελέγχουν το βαθμό συμμόρφωσής του σε νόμους και κανόνες. Ένας τέτοιος έλεγχος είναι πολύ πιο εκτεταμένος από ό,τι γίνεται συνήθως αντιληπτό (Περσιάνης, 1991, σελ. 210-214) και επηρεάζεται άμεσα από την κουλτούρα, τις παραδόσεις και τις παραδοχές της χώρας. Ο έλεγχος που απαιτεί η διοίκηση ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης είναι έλεγχος των "συνόρων", των δυνατοτήτων που παρέχουν στα άτομα συγκεκριμένες δραστηριότητες και επίσης ο έλεγχος του σχηματισμού υποομάδων και των μεταξύ τους σχέσεων (Miller and Rice, 1976, σελ. 499).

Οι ταξινομίες των μηχανισμών ελέγχου είναι ποικίλες όπως, για παράδειγμα, άμεσος και έμμεσος έλεγχος (Salaman, 1979, σελ. 133) ή έλεγχος από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες (Forehand and Gilmer στο Glen, 1975, σελ. 47-49, Jordell, 1987, Musgrove, 1972, σελ. 160). Επίσης υπάρχουν συστήματα αμοιβών και ποινών του οργανισμού προς το προσωπικό, παρεμπόδιση της ελευθερίας, ορισμός των ερεθισμάτων που παρουσιάζονται και των κοινωνικών, συναισθηματικών και άλλων επιδράσεων (Fuller and Brown, 1975, Kremer - Hayon and Kurtz, 1985). Οι Zeichner and Tabachnick (1985), αποδεχόμενοι το γεγονός ότι όλα τα ιδρύματα διαθέτουν μηχανισμούς ελέγχου για επίτευξη μεγαλύτερης παραγωγικότητας, υιοθετούν το μοντέλο του Edwards: Διακρίνουν τον άμεσο, προσωπικό έλεγχο, που ασκείται από τους προϊσταμένους, από τον απρόσωπο γραφειοκρατικό έλεγχο, που στηρίζεται σε κανόνες και ιεραρχικές σχέσεις. Αναφέρουν επίσης τον τεχνικό έλεγχο που έχει σκοπό τη μείωση της ανάγκης για προσωπικό έλεγχο.

Ο Περσιάνης (1991) παρουσιάζει μια λεπτομερή ταξινόμια των μορφών ελέγχου και των παραγόντων που επηρεάζουν το διδακτικό έργο. Αποδέχεται τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση άμεσων και έμμεσων μορφών ελέγχου τις οποίες



διακρίνει σε επτά διαφορετικούς τύπους: ιδεολογικό, νομικό, κοινωνικό, οικονομικό, επιστημονικό, τεχνοκρατικό και γραφειοκρατικό έλεγχο.

Στην παρούσα εργασία η προσοχή θα επικεντρωθεί στις δύο μορφές ελέγχου με τις οποίες ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έρχεται σε άμεση επαφή με την είσοδό του στο σχολικό χώρο: το γραφειοκρατικό έλεγχο και τον τεχνοκρατικό, που εκφράζονται κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση με τον επιθεωρητή, το διευθυντή και την ομάδα των συναδέλφων.

Ο οικονομικός έλεγχος ασκείται μέσω της κατανομής των κονδυλίων της κυβέρνησης για την εκπαίδευση και μέσω των σκοπών για τους οποίους δίνονται τα διάφορα κεφάλαια. Ο έλεγχος αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη ότι από αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα να ενταχθούν και να λειτουργήσουν στο σύστημα νέες δομές, ιδέες, τεχνικές και μέθοδοι. Ο οικονομικός έλεγχος μπορεί να μεταβάλλει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος σε μια καθαρά οικονομική δραστηριότητα, η οποία κατ' επέκταση προσπαθεί να επιβάλλει ιδέες και να επηρεάζει κοινωνικές δομές (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σελ. 81 κ.εξ.). Η επιβολή αυτή αναφέρεται στην απώτερη επίδραση στο κοινωνικό σύνολο, στον εκπαιδευτικό και στην αυτονομία που ο ρόλος του περικλείει: Η ανάμειξη του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των οικονομικών της εκπαίδευσης είναι απαγορευμένη. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να επέμβει στην κατανομή των κονδυλίων. Για τη διάθεση των χρημάτων μέσα στο σχολείο θα πρέπει οπωσδήποτε να έχει την έγκριση του διευθυντή. Η θεσμική καθιέρωση της υποχρέωσης του κράτους να καλύπτει τις δαπάνες της εκπαίδευσης εδραιώνει την άσκηση του οικονομικού ελέγχου της από το κράτος (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 156).

Ο κοινωνικός έλεγχος θεωρείται λιγότερο σημαντικός και εκφράζει τις απόψεις ή και απαιτήσεις του κοινού (πολιτικά κόμματα, μέσα μαζικής ενημέρωσης, γονείς, μαθητές, επαγγελματικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών). Αντιμετωπίζεται ως δευτερεύουσας σημασίας λόγω κυρίως του απαραβίαστου της μονιμότητας της θέσης των εκπαιδευτικών (επέμβαση μπορεί να υπάρξει μόνο σε περιπτώσεις ηθικών ζητημάτων και πρόκλησης κακού στο κοινωνικό σύνολο).

Ο νομικός - δικαστικός έλεγχος εκφράζεται από τους στόχους και τις επιδιώξεις που η πολιτεία προσδιορίζει με τη θέσπιση νόμων και κανονισμών για τη λειτουργία των σχολείων, τη διοίκηση, τα αναλυτικά προγράμματα, τις



υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών. Με γνώμονα τους κανονισμούς αυτούς η πολιτεία γενικά και οι πολίτες ως άτομα ή ομάδες ελέγχουν τα σχολεία και τους διδάσκοντες και επιβάλλουν κυρώσεις, όταν θεωρείται αναγκαίο. Κάθε λειτουργία της εκπαίδευσης, από την οργάνωση, τη διοίκηση μέχρι και τη διανομή σχολικών βιβλίων, ρυθμίζονται από ένα σύνολο νόμων, υπουργικών αποφάσεων και προπαντός εγκυκλίων, και υπόκεινται στο συνεχή και συστηματικό έλεγχο της νομοθετικής και της εκτελεστικής εξουσίας.

Τα σχετικά νομικά κείμενα, αν και δεν έχουν όλα το ίδιο κύρος και τον ίδιο βαθμό σαφήνειας ή ασάφειας (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1983/1992, σελ. 95-127), ωστόσο, όλα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική συμπεριφορά και δράση. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την εκπαιδευτική νομοθεσία (ΟΕΛΜΕΚ, 1989, ΟΕΛΜΕΚ, 1994, Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994), αφού αυτή η μορφή ελέγχου απλά ενημερώνει κάποιον ότι έχει αποφασίσει για το τι θα γίνεται και ότι αυτό πρέπει οπωσδήποτε να τηρείται (Apple στο Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 155). Άμεση επαφή με το δάσκαλο έχουν πιο πολύ οι εγκύκλιοι παρά οι νόμοι ή άλλες νομοθετικές διατάξεις, αφού αυτές έχουν άμεση σχέση με τα καθημερινά, πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει. Αυτό φαίνεται και από τα δεδομένα ερευνών γύρω από τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (π.χ. Fuller and Brown, 1975, Veenman, 1984), όπου διαπιστώνεται ότι τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς απασχολούν κυρίως θέματα της σχολικής ζωής που απαιτούν διευκρινίσεις από τις εγκυκλίους (π.χ. επιβολή ποινών και αμοιβών, τεχνικές αξιολόγησης, χρήση σχολικών βιβλίων κτλ). Δημιουργείται ουσιαστικά μια εξάρτηση: το Υπουργείο Παιδείας και άλλοι φορείς που αποστέλλουν εγκυκλίους μεταβάλλονται σε πηγές του απόλυτα ορθού. Η εγκύκλιος μετατρέπεται σε είδος "ιεραρχικής νομιμότητας και κύρους" με πραγματική και λειτουργική ισχύ σε άμεση έκφραση της κυβερνητικής πολιτικής, σε διέξοδο "ειδικής μετάφρασης" των νόμων ή ανατροπής ή υπονόμησης της λογικής τους και σε είδος με μεγάλη κυρωτική δύναμη (Γκότοβος κ.α., 1983/1992, σελ. 100).

Άλλη μορφή ελέγχου αναφέρεται στους μηχανισμούς επιστημονικού - ακαδημαϊκού χαρακτήρα που εκφράζονται μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα και τη διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος είναι κυρίως έμμεσος: τα πορίσματα ερευνών θα επηρεάσουν πιθανώς την κοινή γνώμη και κατ' επέκταση νόμους, κανονισμούς, ή τη λειτουργία των κέντρων εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των δασκάλων.



Ο ιδεολογικός έλεγχος ασκείται μέσα από τις εθνικές αξίες, τις πολιτιστικές παραδόσεις και προσδοκίες μιας χώρας και κυρίως μέσα από τις δηλώσεις και τις αποφάσεις των επίσημων φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους στόχους και τις προσδοκίες της εκπαίδευσης. Η ιδεολογία καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται, τους νόμους και κανονισμούς που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου, τις ιδέες και απόψεις που προωθούν το εποπτικό - συμβουλευτικό προσωπικό και οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έλεγχος ασκείται επίσης μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια, τα βοηθήματα για το δάσκαλο, καθώς επίσης και από τις ευκαιρίες μετεκπαίδευσης που προσφέρονται στο προσωπικό (τεχνικός/ τεχνοκρατικός έλεγχος). Αυτή η μορφή ελέγχου σχετίζεται με τις παραδοχές της εξουσίας χωρίς όμως να ασκείται εμφανώς από τα πρόσωπα ή από την ιεραρχία των θέσεων. Διαπερνά τη σχολική δραστηριότητα (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 135-137, Περισιάνης, 1991, σελ. 210, Zeichner and Tabachnick, 1981, σελ. 15) ακολουθώντας το αρχέτυπο της τράπεζας συναρμολόγησης βιομηχανιών: Η διδασκαλία γίνεται ρουτίνα σειράς και ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε απλό εκτελεστή. Αποξενώνεται από την εργασία του, γίνεται εκτελεστικό όργανο και εξάρτημα του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, "προλεταριοποιείται" (Apple, 1982, σελ. 152, Ozga and Lawn, :1981, σελ. 13-14). Η θεωρία του Taylor και η επιστημονική διοίκηση (Taylor, 1947/1984) διαπερνούν την εκπαιδευτική πολιτική (Apple, 1982, σελ. 251, Ozga and Lawn, 1981, σελ. 124) και δημιουργούν ισοπέδωση και ουδετερότητα στην εκπαιδευτική πράξη απευθυνόμενοι στο μέσο μαθητή και το μέσο δάσκαλο και απαλείφοντας τις δυνατότητες εξατομικευμένης εργασίας. Ο δάσκαλος είναι ασφυκτικά περικυκλωμένος από τον έλεγχο της κεντρικής εξουσίας και μετατρέπεται σε "υπάλληλο ιδεολογίας" (Τζιφας, 1986 σελ. 68). Στον ελλαδικό χώρο, με την αντικατάσταση του επιθεωρητή με το σχολικό σύμβουλο, τα σχολικά εγχειρίδια έρχονται να ασκήσουν αποτελεσματικότερο κρατικό έλεγχο από ό,τι η γραφειοκρατία -προς την οποία υπάρχει έντονη αντίδραση (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 135-170)- και συγκαλύπτονται πίσω από την "προστασία" της εκπαίδευσης από τις αυθαιρεσίες των εκδοτών (Δημαράς στο Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 155). Η ίδια λογική και επιδίωξη εκφράζεται μέσα από το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο δεν καθορίζει απλά την έναρξη, αλλαγή και λήξη των διδακτικών περιόδων, αλλά έμμεσα εκφράζει τις επιλογές, διακρίσεις και ιεραρχήσεις της κρατικής εξουσίας (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 66-92, Νούτσος, 1979, σελ. 57-104).



Μεγάλη σημασία έχει ο οργανωτικός - ρυθμιστικός ή γραφειοκρατικός έλεγχος που εκφράζεται με τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και εξοπλισμού των σχολείων, των σχεδίων υπηρεσίας του προσωπικού και των τρόπων πρόσληψης, επιθεώρησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο νομικός - νομοθετικός έλεγχος συχνά παρεμποδίζεται από ενδιαφερόμενους φορείς ή είναι ασαφής, και γι' αυτό επικουρείται από το γραφειοκρατικό έλεγχο (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 156). Σχεδόν πάντοτε, η διατύπωση των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων προϋποθέτει αναφορά στις δομές, στις ιεραρχίες, στις μορφές ελέγχου και εξουσίας και την ερμηνεία αυτών, αφού η φύση των οργανισμών επιδιώκει την άμβλυση των ατομικών διαφοροποιήσεων (Salaman, 1979, σελ. 106-107). Η διοίκηση ως στοιχείο του οργανισμού συνυφαίνεται με την αναζήτηση, διατήρηση, έλεγχο και συγκερασμό όλων των μορφών ενέργειας, για να επιτευχθεί η ικανοποιητική λειτουργία του συστήματος και γι' αυτό είναι απαραίτητη η ιεραρχική δομή (Παντελίδης, 1981, σελ. 28, Argyle, 1978, σελ. 208-213, Reboge, 1987, σελ. 1, Salaman:1979, σελ. 107). Δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό και προκειμένου να ασκηθεί έλεγχος και να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία του, ακολουθείται και σ' αυτή την περίπτωση η ιεραρχική δομή της εξουσίας: Οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι στην τάξη, ο διευθυντής και ο επιθεωρητής είναι υπεύθυνοι στο σχολείο. Η επιτυχής εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε βαθμίδα της ιεραρχικής κλίμακας αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, της εσωτερικής συνοχής και της προσαρμογής της στις ανάγκες της ραγδαία εξελισσόμενης κοινωνίας.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια περισσότερη έμφαση θα δοθεί πιο κάτω στους δύο βασικότερους τυπικούς φορείς ιεραρχικής επιτήρησης και γραφειοκρατικού ελέγχου στο σχολικό χώρο: στον επιθεωρητή και στο διευθυντή του σχολείου, έχοντας πάντα υπόψη ότι το βεμπεριανό μοντέλο αποτελεί μονάχα την αφετηρία, ορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού και δημιουργεί το υπόβαθρο για διαφοροποίηση και ανάπτυξη της σχέσης σχολικής δομής και δραστηριότητας. Αναφορές θα γίνουν και στο μαθητή και το συνάδελφο ως φορείς ελέγχου του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.



1.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΛΕΓΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ

Ο διδασκαλικός ρόλος ορίζεται από το Σύνταγμα και από μια σειρά νόμων και εγκυκλίων που προωθούν τις επιδιώξεις του συστήματος. Δεν υπάρχει άμεση καθημερινή επαφή των διοικούντων με τις δραστηριότητες στην τάξη, αλλά υπάρχει διοικητική επίδραση στην παιδαγωγική πράξη που κάνει ορατό τον κίνδυνο υποταγής της παιδαγωγικής πρακτικής στη γραφειοκρατική οργάνωση, στον ορθολογισμό και τον τεχνοκρατικό συντονισμό (Μιχαλακόπουλος, 1987, σελ. 153-158, Dreeben, 1973, σελ. 452-453, Hoy and Rees, 1977, σελ. 23-24). Μέσα από αυτή την οπτική η εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται από "ένα πτυχιούχο δάσκαλο που διδάσκει ένα σταθμισμένο αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα εγγεγραμμένο μαθητή σε συγκεκριμένο σχολείο" ((Meyer, Scott and Deal, 1981/1992, σελ. 92).

Οι επιταγές του κανόνα (Γκότοβος, 1983, σελ. 56, Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 397) οδηγούν στις προσδοκίες που τα μέλη μιας ομάδας τείνουν να διατηρούν, εφόσον, με βάση αυτές, καθορίζεται η ενδεδειγμένη συμπεριφορά για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Οι κανόνες πηγάζουν είτε από τη φύση της ομάδας, τις δομικές της ανάγκες είτε συχνά και από τους ηγέτες ή τους ιεραρχικά ανώτερους. Από τους κανόνες απορρέουν τα καθήκοντα και οι εξουσίες του υπαλλήλου, στην παρούσα περίπτωση του εκπαιδευτικού. Η εξουσία και η δύναμη του προϊσταμένου χαρακτηρίζονται από τάση επιβολής και αξιολόγησης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σελ. 32, Blau and Scott, 1963, σελ. 82-83, Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 92, Stewart, 1985, σελ. 73).

Ο επιθεωρητής είναι ο εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας στο σχολείο: Πρέπει να ελέγξει και να αξιολογήσει την πίστη στην εκπαιδευτική πολιτική και να επιβάλει ίσως την ιδεολογία του κράτους - φορέα εξουσίας (Χαραλαμπίδης, 1980, σελ. 3). Η επιθεώρηση επιβάλλει στάσεις, προσπάθειες και συμπεριφορές από μέρους κάποιων μελών του σχολικού οργανισμού που επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων του σχολείου μέσα από τη διατήρηση ή διαφοροποίηση της λειτουργίας του (Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 67-69). Υπάρχει όμως πάντα η προσδοκία ότι η επιθεώρηση έχει χαρακτήρα παιδαγωγικό - διδακτικό και ο ρόλος αυτός είναι ρόλος εμπνευστή, συμβούλου και φορέα κοινωνικοπολιτικής ανάπτυξης και προόδου. Είναι αναγκαία η αποδοχή και η αναγνώριση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή, ώστε να επιτευχθεί θετική αντίδραση του ενός προς τον άλλο, αμφίδρομη

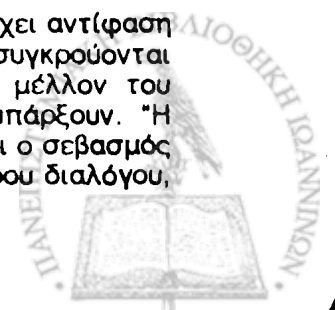


επικοινωνία και βελτίωση του επιτελούμενου έργου. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάγκη για σταδιακή απαλλαγή του επιθεωρητή από το καθήκον του αξιολογητή, ώστε το κύριο του έργο να είναι η παροχή συμβουλών για βελτίωση της ποιότητας (Περσιάνης, 1981, σελ. 72-73). Το πρότυπο του καθοδηγητή - συμβούλου, του εμπυχωτή και του ειδικού εκπαιδευτικού εμπειρογνώμονα (και όχι του αστυνομικού ή του συνδέσμου σχολείου - προϊσταμένης αρχής) συνθέτει την ιδανική εικόνα. Ο επιθεωρητής ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση ως σύνολο και την αντιμετωπίζει ως διαδικασία που απαιτεί τη συμβολή ποικίλων παραγόντων. Είναι σε θέση να επισημαίνει τις ανάγκες που διαμορφώνονται από τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα και την πρόοδο της γνώσης, και να εισηγείται ρεαλιστικούς τρόπους ικανοποίησης των νέων αυτών αναγκών με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Οι έρευνες με αντικείμενο την επιθεώρηση επικεντρώνονται επίσης στον καθοδηγητικό - ανθρωπιστικό ρόλο του επιθεωρητή, σε μια προσπάθεια να τονιστεί η ανάγκη απεγκλωβισμού της επιθεώρησης από το γραφειοκρατικό έλεγχο (Mertens and Yangers, 1988, σελ. 34, Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 67-69). Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η αυταρχική συμπεριφορά των επιθεωρητών οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και παραγωγικότητας (Blau and Scott, 1963, σελ. 157). Τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών επιθεωρητών, σύμφωνα με τους υφισταμένους τους, ήταν η μεταβίβαση περισσότερων πληροφοριών προς τους δασκάλους, η προσφορά βοήθειας με κατανόηση και η αξιολόγηση που δε χαρακτηριζόταν από αυταρχικότητα. Οι Gitlin, Rose, Walther and Magleby (1985, σελ. 56-58), για παράδειγμα, μελετούν τις αντιλήψεις των ίδιων των επιθεωρητών γύρω από τους στόχους της εκπαίδευσης και διαπιστώνουν ότι, ενώ στην πράξη ασχολούνται με μια περιορισμένη γκάμα θεμάτων και επικεντρώνουν την προσοχή τους σε ζητήματα γνωστικά και συναισθηματικά, αυτό δεν οφείλεται στην ασητηρότητα των απόψεών τους αλλά στη δέσμευσή τους για συμμόρφωση στα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στον ελλαδικό χώρο η έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη (1991) αποδεικνύει ότι το θέμα της καθοδήγησης αποτελεί το επίκεντρο της παιδαγωγικής συζήτησης⁴⁶. Η κριτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

⁴⁶ Οι δάσκαλοι (ανεξάρτητα από τα έτη υπηρεσίας) υποστηρίζουν ότι υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στην καθοδήγηση και την αξιολόγηση, διαδικασίες που αλληλοσυγκρούονται και που ουσιαστικά θίγουν την προσωπικότητα και το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού, αφού συμβουλές και αξιολόγηση δεν μπορούν να συνυπάρξουν. "Η υπεράσπιση του ρόλου του δασκάλου επιβάλλει σεβασμό στο έργο του, και ο σεβασμός αυτός πραγματώνεται και ολοκληρώνεται μόνο μέσα σε συνθήκες ελεύθερου διαλόγου,



στηρίζεται σε δύο σημεία: στη σύγκρουση συμβουλευτικού - αξιολογικού ρόλου και στην επιβολή της κρατικής ιδεολογίας. Η ένταξη του "συμβούλου" στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μια προσπάθεια απαλλαγής του επιθεωρητή από το ρόλο του διεκπεραιωτή δοτών αποφάσεων και του κριτή ικανοτήτων. Δε διαμορφώθηκε όμως ένα νέο διοικητικό πρόσωπο αλλά ένα υποκατάστατο του επιθεωρητή. Οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολικό σύμβουλο και το δάσκαλο δε διαφοροποιήθηκαν, και κανένα ίχνος εκδημοκρατισμού ή αποκέντρωσης δεν παρατηρήθηκε (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σελ. 89-97, Δημητροπούλου, 1984, σελ. 98-100, Μπαλάσκας, 1989, σελ. 92, Παπαδάκη, 1984, σελ. 118). Αντίθετα, στο ρόλο του επιθεωρητή ως αξιολογητή - συμβούλου προστέθηκε η δυσχέρεια στη μεταφορά των πληροφοριών από και προς τη βάση μέσω της ιεραρχίας. Ο ρόλος του επιθεωρητή ως συνδετικού κρίκου υποβαθμίστηκε περισσότερο και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος αναστάληκε.

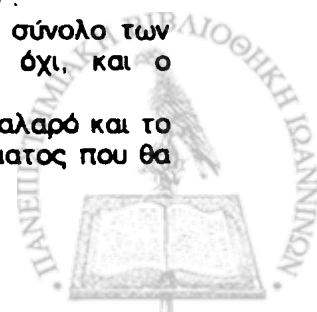
Οι δυσκολίες στην επικοινωνία ανάμεσα στο εποπτικό προσωπικό και τον εκπαιδευτικό (Λεοντίου, 1981, σελ. 64, Παντελίδης, 1981, σελ. 60, Argyle, 1978, σελ. 143 Argyle, 1978/1981, σελ. 160) οδηγούν στην ανάγκη για εκδημοκρατισμό, ανανέωση και κατανόηση των σκοπών και καθολική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με βάση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 1992β, σελ. 17-23). Η απαγόρευση της συμμετοχής ερμηνεύεται ως αποκλεισμός των εκπαιδευτικών και όλων των άμεσα εμπλεκόμενων, ενδιαφερομένων μερών από τις διαδικασίες σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ματθαίου, 1982, σελ. 9).

Ο διευθυντής του σχολείου είναι το πρόσωπο που έχει ειδικότερα την ευθύνη για το συντονισμό των ενεργειών και του έργου όλων των ατόμων στο σχολικό χώρο, ώστε να προαχθεί η εκπαιδευτική πολιτική⁴⁷ και να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η ισορροπία ανάμεσα στα άτομα και το διαμορφούμενο παιδαγωγικό κλίμα⁴⁸.

εμπιστοσύνης και ελικρίνειας" (σελ. 180). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δάσκαλοι εκλαμβάνουν την ιδέα της αξιολόγησης των ικανοτήτων ως προσβολή και αμφισβήτηση της παιδαγωγικής τους επάρκειας και της ταύτισης με το επάγγελμα, αναπτύσσοντας την "ηθική του λειτουργήματος" απέναντι στη "λογική του κρατικού ελέγχου".

⁴⁷ Για το Ζαβλάνο (1985, σελ. 63) το πρόγραμμα του σχολείου είναι το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών που άλλοτε πετυχαίνουν και άλλοτε όχι, και ο διευθυντής έχει την κύρια ευθύνη για την έκβαση των πραγμάτων.

⁴⁸ Ο Μαραθεύτης (1981, σελ. 48-49) διακρίνει το τυπικό - απρόσωπο, το χαλαρό και το τυπικό - προσωπικό παιδαγωγικό κλίμα, και διαπιστώνει ότι το είδος κλίματος που θα διαμορφωθεί εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διευθυντή.



Σύμφωνα με όλες τις θεωρητικές σχολές που διερεύνησαν το θέμα της διεύθυνσης⁴⁹ ο διευθυντής στο σχολείο, όπως και σε κάθε οργανισμό, έχει τη μεγαλύτερη εξουσία και τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη λύση προβλημάτων, αφού είναι ο υπεύθυνος οργάνωσης και συντονισμού κάθε δραστηριότητας.

Παρά τις σύγχρονες τάσεις των εκπαιδευτικών για αναθεώρηση ρόλων, ο διευθυντής παραμένει ο βασικός φορέας εξουσίας ακόμη και στο αποκεντρωτικό αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα (Chesler and Cave, 1981, σελ. 144, Ross, 1960, σελ. 81), όπου το σχολείο προωθεί τις ιδέες του διευθυντή ή του τοπικού συμβουλίου στο οποίο μετέχει ο διευθυντής. Στα συγκεντρωτικά συστήματα ο διευθυντής και το σχολείο εκφράζουν τις ιδέες των ιεραρχικά ανωτέρων.

Τα οργανωτικά - συντονιστικά, διοικητικά, εκτελεστικά και παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντή έχουν απώτερο σκοπό την παροχή της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης στο σχολείο (Μπαλάσκας, 1986, σελ. 92-93, Σαΐτης, 1990, σελ. 45). Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής είναι "υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων... την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου" (Μπαλάσκας, 1986, σελ. 92). Είναι ακόμη υπεύθυνος για τη συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές και τον επιθεωρητή/σχολικό σύμβουλο και ο εκπρόσωπος αυτών στο σχολικό χώρο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην προσκόλλησή του στα γραφειοκρατικά στεγανά. Καθήκον του διευθυντή είναι ή πρέπει να είναι η αναζήτηση πρωτοβουλίας και όχι η εξάρτηση από τις οδηγίες της πολιτείας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο διευθυντής καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί ο χώρος και ο χρόνος του σχολείου, το κλίμα και είδος των σχέσεων που θα διαμορφωθούν ανάμεσα στο προσωπικό. Σημαντικό μέρος των καθηκόντων του διευθυντή είναι η ανάπτυξη και βελτίωση του προσωπικού, αφού, ως ηγέτης, αναθέτει στον κατάλληλο δάσκαλο τις κατάλληλες δραστηριότητες. Ιδιαίτερα σημαντική είναι αυτή η πτυχή του ρόλου του σε σχέση με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Βαρέλλας, 1988, σελ. 19, Σωτηρίου, 1988, σελ. 29-30, Gleeson and Mardle, 1980, σελ. 316, Morrison and McIntyre, 1969, σελ. 147, Ross, 1960, σελ. 82), αφού ο διευθυντής πρέπει να είναι σίγουρος ότι, για παράδειγμα, η διανομή των διδακτικών αντικειμένων και των τμημάτων δεν απειλεί τον ενθουσιασμό του νεοδιόριστου για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών του ιδεών,

⁴⁹ Για παράδειγμα, εκτός από τη θεωρία των ρόλων του Merton όπου η προσοχή στρέφεται γύρω από τις θέσεις και τις προσδοκίες, τη θεωρία των συστημάτων του Parsons και τις απόψεις των Blau and Scott όπου η έμφαση είναι στην αλληλεπίδραση στοιχείων και δυνάμεων, αναφέρονται (Μαραθεύτης, 1981, σελ. 49) η θεωρία των στοιχείων των Elsbree et al όπου η διοίκηση είναι ζήτημα κατανόησης προσωπικών χαρακτηριστικών, ή οι απόψεις του Argyris, του Erikson, του Weber κτλ.



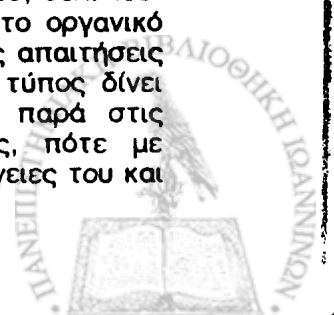
αλλά προωθεί νέες ιδέες και παρωθεί τους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση των αναγκών τους. Ακόμη η ανάγκη για προσφορά βοήθειας στα θέματα διοίκησης της τάξης ή διδασκαλίας αναιρεί τον περιορισμό της ευθύνης του διευθυντή στο γραφειοκρατικό έλεγχο, και ταυτόχρονα δημιουργεί διλήμματα, όπως και στην περίπτωση του επιθεωρητή.

Αναζητείται ένα ανθρωπιστικό μοντέλο διευθυντή - ηγέτη (Gleeson and Mardle, 1980, Wadsworth, 1988), όπου ο διευθυντής θα είναι σίγουρος ότι το προσωπικό σε κάθε αλληλεπίδραση και επαφή του με τον οργανισμό νιώθει το περιβάλλον να τον στηρίζει και να συντηρεί την αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης και σημασίας. Ο διευθυντής δίνει περισσότερες ευθύνες, μεγαλύτερη ελευθερία ανάπτυξης ιδεών, ξεκάθαρες οδηγίες, αναγνωρίζει την επιτυχία και προωθεί τη συνεχή βελτίωση της εργασίας δημιουργώντας στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό το αίσθημα της ικανοποίησης.

Σημαντικότερη πτυχή του ρόλου του διευθυντή ως ηγέτη κοινωνικής ομάδας είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις, διατηρείται η συνοχή της σχέσης δασκάλων - μαθητών ως συνεργαζόμενων ομάδων και προωθούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι⁵⁰. Στον τομέα της έρευνας οι Guba και Bidwell (στο Morrison and McIntyre, 1969, σελ. 151) διαπιστώνουν ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων (ανεξάρτητα από τα έτη υπηρεσίας) γύρω από το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές τους παρουσίασαν στοιχεία "συναλλακτικής" ηγεσίας⁵¹, είχαν σημαντική συνάφεια με τις εκτιμήσεις των δασκάλων αναφορικά με την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητά τους. Ο Grace (1972) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις και ήταν

⁵⁰ Το "οργανικό κλίμα" (Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 98) αναφέρεται στη γενική αίσθηση που επικρατεί σ' ένα σχολείο, στην "προσωπικότητα" του κάθε σχολείου, στη διακριτική του ατμόσφαιρα. Κατά τον Glen (1975, σελ. 145) ο ορισμός του οργανικού κλίματος παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες λόγω της εμπλοκής πολλών παραγόντων (επίσημων και ανεπίσημων, δομικών και κανονιστικών, διαπροσωπικών και αξιολογικών) και λόγω των διαφωνιών στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί οι παράγοντες από τα εμπλεκόμενα μέλη -στοιχείο που θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία "μικροκλιμάτων". Παραβλέποντας ή ξεπερνώντας τις δυσκολίες είναι δυνατό να γίνουν κάποιες ταξινομήσεις: Σε "ανοικτό" κλίμα οι δάσκαλοι εργάζονται χωρίς προβλήματα σε αντίθεση με το "κλειστό" κλίμα όπου η ικανοποίηση είναι ελάχιστη και ο διευθυντής δεν ασχολείται καθόλου με την προσωπική πτυχή των ζητημάτων που απασχολούν το προσωπικό του σχολείου (Sergiovanni and Starrat, 1971, σελ. 101).

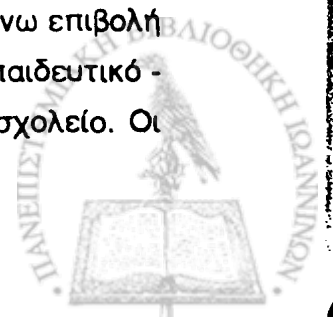
⁵¹ Οι Getzels and Guba (Getzels and Guba, 1954, Morrison and McIntyre, 1969, σελ. 150-151) διακρίνουν τρεις τύπους ηγέτη που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το οργανικό κλίμα: Ο "νομοθετικός" ηγέτης δίνει προτεραιότητα στη λειτουργία και τις απαιτήσεις του οργανισμού και στη συμμόρφωση στους κανόνες. Ο "ιδιογραφικός" τύπος δίνει μεγαλύτερη σημασία στις ανάγκες του προσωπικού του ως ατόμων παρά στις οργανωτικές απαιτήσεις και κανόνες, ενώ ο "συναλλακτικός" ηγέτης, τότε με συμβιβασμούς τότε με συναλλαγές, ισορροπεί το ενδιαφέρον και τις ενέργειες του και προς τις δύο πλευρές.



δυσανεστημένοι παραπονιούνταν ότι ο διευθυντής τους ήταν απασχολημένος με τα διοικητικά θέματα και γι' αυτό παραμελούσε την αναγνώριση των προσπαθειών του προσωπικού και γενικά το ανθρώπινο επίπεδο σχέσεων. Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι αν ο διευθυντής υποβάλει τον επαγγελματισμό του δασκάλου, η σύγκρουση είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Επίσης στην έρευνα των Gross και Herriot (στο Chesler and Cave, 1981, σελ. 139) σε περισσότερα από το 55% των σχολείων οι δάσκαλοι θα ήθελαν τους διευθυντές να ασκούν λιγότερο έλεγχο στις επαγγελματικές δραστηριότητές τους. Ο αποτελεσματικός ηγέτης συνδυάζει, σύμφωνα με τα πορίσματα εκείνης της έρευνας, άσκηση ελέγχου και παραχώρηση αυτονομίας, έχει διάφορα επίπεδα σχέσεων με το προσωπικό του και διατηρεί κανάλια αμφίδρομης επικοινωνίας.

Η μορφή ελέγχου και επιθεώρησης που θα ακολουθήσει ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σημείο. Οι προσπάθειες για βοήθεια προς τους δασκάλους μπορεί να εκληφθούν ως ταπεινωτικές ή η εφαρμογή νεωτεριστικών ιδεών να θεωρηθεί ως παραβίαση του επαγγελματισμού και της αυτονομίας. Οι Edgar και Warren (στο Chesler and Cave, 1981, σελ. 139) σημειώνουν ότι οι δάσκαλοι συνήθως απαιτούν βοήθεια από τους διευθυντές για οργανωτικά θέματα και ζητήματα πειθαρχίας παρά για αποφάσεις γύρω από θέματα ύλης και μεθόδου.

Από την πλευρά των διευθυντών οι Gleeson and Mardle (1980, σελ. 325) διαπιστώνουν ότι τους διευθυντές απασχολεί ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο θα προωθήσουν τις νέες εκπαιδευτικές ιδέες χωρίς να παρεξηγηθούν από το προσωπικό τους, ενώ οι Murphy and Fletcher (1989, σελ. 301) διαπιστώνουν την ανάγκη για πρόσληψη πρωτοποριακών ηγετών που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Σε έρευνα διερεύνησης των συγκρούσεων στα σχολεία διαπιστώθηκε (Chesler and Cave, 1981, σελ. 177-178) ότι σύγκρουση δασκάλου - διοίκησης παρουσιαζόταν όπου υπήρχε και σύγκρουση δασκάλων - μαθητών και ερμηνεύτηκε ως αδιαφορία των διευθυντών για επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζε το προσωπικό στην τάξη. Στον ελλαδικό χώρο αντίθετα, στην έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη (1991, σελ. 172-176) φάνηκε ότι η εξουσία του διευθυντή είναι πλασματική και η δυναμική των σχέσεων διευθυντή - προσωπικού είναι ρευστή και δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα των ατόμων ή την παιδαγωγική φιλοσοφία τους. Η ισχυρή κοινωνική ταύτιση δασκάλων - διευθυντή, η απουσία διοικητικού προσωπικού, η εκ των άνω επιβολή των προγραμμάτων και η επουσιώδης ανάμειξη του διευθυντή στο εκπαιδευτικό - διδακτικό έργο ερμηνεύουν την εικόνα του διευθυντή στο σημερινό σχολείο. Οι



δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το διευθυντή ως ένα ακόμη θύμα της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας και υποστηρίζεται (Σαΐτη, 1990, σελ. 49-50) ότι ο ρόλος του διευθυντή στην Ελλάδα περιορίζεται σε στενά παραδοσιακά πλαίσια χωρίς να υπάρχει κανένα κίνητρο για ανάληψη πρωτοβουλιών.

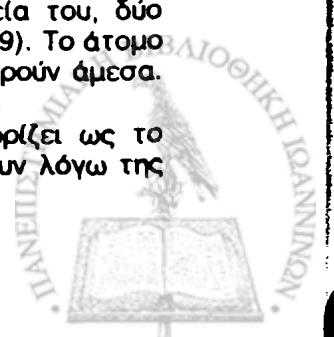
Δεν απαιτείται από το διευθυντή η άσκηση ελέγχου ή η διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών αλλά η επικοινωνία ως στοιχείο ζωτικής σημασίας στον οργανισμό (Βαρέλλας, 1988, σελ. 14, Argyle, Furnham and Graham, 1981, σελ. 211). Η επικοινωνία είναι λογική και σκόπιμη, λαμβάνει υπόψη τον απέναντι (Schutz, 1971, σελ. 167), προσανατολίζεται στη συγκεκριμένη κατάσταση και στηρίζεται στα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος σ' αυτή τη διαδικασία (Παπαϊωάννου, 1981, σελ.31, Bany and Johnson, 1975, σελ. 175).

Οι δύο κυριότεροι φορείς του γραφειοκρατικού ελέγχου -ο επιθεωρητής και ο διευθυντής- αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης επειδή ακριβώς εκφράζουν τη γραφειοκρατική εξουσία και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του διδασκαλικού ρόλου (Gammage, 1971, σελ. 45-46)⁵².

Κάθε θέση αντιστοιχεί σε ένα ρόλο, παρέχει κάποιο κύρος και ταυτόχρονα συνδέεται με μια σειρά άλλων ρόλων που αποτελούν το πλέγμα του ρόλου (role-set)⁵³. Ο κεντρικός ρόλος βρίσκεται σε συμπληρωματική σχέση με τους επιμέρους ρόλους οι οποίοι αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν προσδοκίες για τη δράση του κεντρικού ατόμου. Στην περίπτωση του δασκάλου γύρω του υπάρχουν οι μαθητές, οι συνάδελφοι, οι διευθυντές και οι επιθεωρητές, και σε αλληλεπίδραση μαζί τους αντιμετωπίζει το πρόβλημα της αποτελεσματικής πραγμάτωσης του ρόλου του. Η στάθμη, η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτώνται και επηρεάζονται από μια σειρά ποικίλων παραγόντων και από τον ίδιο το διδασκαλικό ρόλο (Σακκάς, 1985, σελ. 43, Musgrove, 1972, σελ. 180).

⁵² Ο όρος "ρόλος" εισάγεται από τον Linton το 1936 (King, 1983, σελ. 161) για να αποδώσει τις σχέσεις ανάμεσα σε άτομα που κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις. Ο όρος προέρχεται από το θέατρο και η μεταφορική του χρήση μετατρέπει τον κόσμο σε θεατρική σκηνή (Goffman, 1959, σελ. 71, Hargreaves, 1972, σελ. 24). Οι περισσότεροι ορισμοί που δίνονται είναι μονοδιάστατοι (Allport στο Παντελίδης, 1978, σελ. 42, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 36). Μόνο ο Goffman (1969) ορίζει το ρόλο ως "τη δράση που θα ανέπτυξε ο κάτοχος μιας κοινωνικής θέσης αν υποθέταμε ότι δρούσε με τις κανονιστικές απαιτήσεις που προβάλλονται σε οποιοδήποτε άτομο κατέχει αυτή τη θέση", κάνοντας ουσιαστικά διάκριση ανάμεσα στο ρόλο και την ερμηνεία του, δύο στοιχεία τα οποία δεν ταυτίζονται απαραίτητα (Γκότοβος, 1990, σελ. 108-109). Το άτομο έχει υπόψη το γενικό περίγραμμα, αλλά οι προσδοκίες του ρόλου δεν επιδρούν άμεσα. Πρέπει να τις οργανώσει ως αντίληψη ρόλου για να οδηγηθεί στην εκτέλεση.

⁵³ Ο Merton (1957) εισάγει πρώτος τον όρο "πλέγμα ρόλων" και τον ορίζει ως το αποτέλεσμα των συμπληρωματικών σχέσεων ρόλων που οι άνθρωποι έχουν λόγω της κατοχής μιας συγκεκριμένης θέσης.



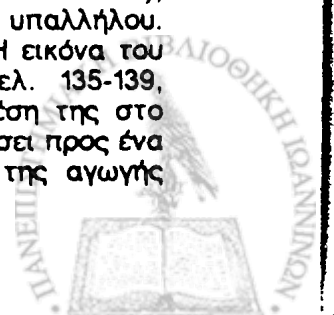
Προτού γίνει αναφορά στα άλλα μέλη του πλέγματος του διδασκαλικού ρόλου θα προηγηθεί μια αναφορά στον ίδιο το δάσκαλο.

Ως ομάδα ο διδασκαλικός κόσμος θεωρείται ότι είναι ομοιογενής και ότι ακολουθεί το παραδοσιακό στερεότυπο του "εργατικού, ευγενικού, αλτρουιστή, όχι τόσο έξυπνου, του λιγότερο ανταγωνιστικού και πνευματικά ενεργητικού σε σχέση με άλλους επαγγελματίες, εργαζομένου" (Fuller and Brown, 1975, σελ. 27). Συνεχώς, όμως, αυτή η ομάδα διαφοροποιείται και μαζί διαφοροποιεί και την εικόνα του διδασκαλικού ρόλου (Parelius and Parelius, 1987, σελ. 215).

Υπάρχουν διάφορες ταξινομίες των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνει ο δάσκαλος (π.χ. Γκότοβος, 1986α, σελ. 113, Waller, Thelesen στο Hargreaves, 1972, σελ. 150, Redl and Waltenberg στο Hoyle, 1969, σελ. 59, Sarenson et al, 1963, σελ. 288). Κυρίαρχη θέση κατέχει ο καθαρά διδακτικός ρόλος -ως προσφορά γνώσεων (Chesler and Cave, 1981, σελ. 179-182, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 434-436) ή ως προσφορά βοήθειας για την ανακάλυψη της γνώσης (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 322, Flanders, 1970, σελ. 97-98, Hargreaves, 1972, σελ. 142)-, ο ρόλος του φορέα κοινωνικοποίησης, μετάδοσης αξιών ή προετοιμασίας για ένταξη στην κοινωνία (Ballantine, 1983, σελ. 39, Charters, 1963/1973, σελ. 302-303, Frasier, 1956, σελ. 97-98, Hoyle, 1969, σελ. 38, Kelsall and Kelsall, 1970, σελ. 107), του φορέα διατήρησης της τάξης και της οργάνωσής της (Hargreaves, 1972, σελ. 142, Jackson, 1976, σελ. 164) και του υπεύθυνου για την αξιολόγηση των παιδιών (Γκότοβος, 1986α, σελ. 128). Ταυτόχρονα, όμως, πέρα από παιδαγωγός, ο δάσκαλος είναι και δημόσιος υπάλληλος (Πυργιωτάκης, 1980, Χατζηδήμου, 1986, σελ. 66)⁵⁴.

Η διερεύνηση του διδασκαλικού ρόλου κινήθηκε αρχικά γύρω από τον καλό και αποτελεσματικό δάσκαλο (Evans, 1962, σελ. 119, Gage, 1963, σελ. 11, Green, 1964, σελ. 508, Raths, Bundell and Bibby, 1971, σελ. 1-4, Stephens, 1967, σελ. 93-99) για να θεωρηθεί στη συνέχεια άσκοπη, λόγω της πολυμορφίας του περιβάλλοντος της τάξης (Hargreaves, 1972, σελ. 151) και να οδηγήσει στην

⁵⁴ Ο δάσκαλος ξεκινά ως δούλος στην αρχαιότητα (Κοσμόπουλος, 1990 σελ. 327-328), εργάζεται ως οικοδιδάσκαλος και φτάνει στη θέση του μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου. Μαζί του διαφοροποιείται και η αντίληψη για το παιδαγωγικό του έργο. Η εικόνα του χορηγού γνώσεων, της παραδοσιακής αυθεντίας (Γκότοβος, 1990, σελ. 135-139, Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 336) θα δώσει, θεωρητικά τουλάχιστον, τη θέση της στο δάσκαλο - εκφραστή της "νέας παιδαγωγικής", που με τη σειρά του θα βαδίζει προς ένα νέο τύπο δασκάλου, το δάσκαλο που δεν πιστεύει πολύ στη δύναμη της αγωγής (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 329).



εμπειρική έρευνα γύρω από τον υπαρκτό δάσκαλο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στο σημείο αυτό θα εξετασθούν τρία στοιχεία της σχολικής ζωής, τα οποία συνδέονται με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και τις αντιλήψεις του. Συγκεκριμένα θα γίνει αναφορά στην αυτονομία του επαγγελματία - δασκάλου, ένα ζήτημα που συνδέεται άμεσα με το γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό έλεγχο, και στη συνέχεια θα μελετηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους συναδέλφους του.

Το θέμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και της αφοσίωσης στο διδασκαλικό έργο έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε μεγάλη κλίμακα και βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους βασικούς φορείς ελέγχου, τον επιθεωρητή και - το διευθυντή.

Η θεώρηση του σχολείου ως επαγγελματικού οργανισμού και του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού ως επαγγελματία οδηγεί σε συζητήσεις γύρω από συγκεκριμένα θέματα: τον καθορισμό των κριτηρίων που αξιολογούν ένα αυτόνομο επάγγελμα, το βαθμό στον οποίο το διδασκαλικό επάγγελμα ανταποκρίνεται στα κριτήρια αυτά, τα εμπόδια που υπάρχουν στην αναβάθμισή του. Σήμερα το διδασκαλικό επάγγελμα ως αυτόνομο επάγγελμα βρίσκεται σε μια διαδικασία διαφοροποίησης, αφού σε όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα ασκείται κριτική⁵⁵.

Ως χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον "επαγγελματισμό" του δασκάλου αναφέρονται οι εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που δίνουν το μονοπώλιο του επαγγέλματος, η αυτονομία στην άσκηση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, η παροχή υπηρεσίας χωρίς η αμοιβή να είναι το μόνο κίνητρο, η απόλαυση δικαιωμάτων με βάση κώδικα ηθικής και κανόνες επαγγελματικού συλλόγου και η αναγνώριση από το ευρύτερο κοινό (Ματθαίου, 1982, σελ. 17, Musgrove, 1972, σελ. 180, Ballantine, 1983, σελ. 124, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 57, Sergioanni and Starrat, 1971 σελ.47). Μια πλήρης διερεύνηση απαιτεί (Lortie, 1973a, σελ. 188) επισκόπηση της ιστορίας του επαγγέλματος, αναφορά στο κύρος της επαγγελματικής ομάδας, σύγκριση με ένα αμιγές αυτόνομο - ελεύθερο επάγγελμα, μελέτη της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και

⁵⁵ Οι όροι "επαγγελματίας", "αυτόνομος εργαζόμενος", "λειτουργός" συνήθως συνδέονται με τα επαγγέλματα του γιατρού ή του νομικού και αμφισβητείται η σχέση τους με το επάγγελμα του δασκάλου.



της τεχνικής κουλτούρας της ομάδας. Πιο κάτω θα γίνει αναφορά στην αφοσίωση, στην αυτονομία, στην επάρκεια του εκπαιδευτικού και στη σχέση αυτών των χαρακτηριστικών με την επαγγελματική ικανοποίηση και τον έλεγχο που ασκείται στο σχολείο και στο διδακτικό έργο⁵⁶.

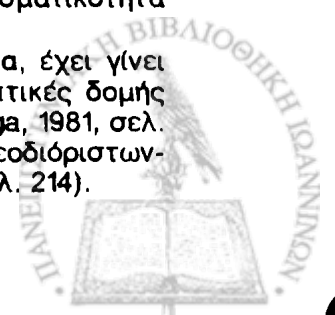
Η επαγγελματική αφοσίωση αποτελεί κυρίαρχη αξία στη σύγχρονη κοινωνία (Geer, 1973, σελ. 334) και είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της απόφασης του ατόμου για τήρηση σταθερής πορείας δράσης στην καριέρα του, ιδιαίτερα όταν το άτομο αντιμετωπίζει τη δυνατότητα φυγής, αλλά ανακαλύπτει ότι έχει ήδη διαμορφώσει μια σειρά σημαντικών στοιχείων που θα χάσει με την πιθανή αλλαγή (Becker, 1971, σελ. 61)⁵⁷. Ο Turner (1978, σελ. 1) αναφερόμενος στην ένωση ρόλου και προσώπου θεωρεί ότι η ταύτιση αυτή είναι ένδειξη της ποιότητας της συμμετοχής και της αφοσίωσης του ατόμου στο ρόλο και της υιοθέτησης μιας συγκεκριμένης ταυτότητας που εκφράζει την κοινωνικοποίηση του ατόμου και την αποδοχή του ρόλου. Το θέμα της αφοσίωσης στο επάγγελμα, αποκτά εξέχουσα θέση, γιατί, ως διαδικασία, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις επαγγελματικές δομές και καταστάσεις, και οποιαδήποτε αλλαγή της προκαλεί αλυσιδωτές διαφοροποιήσεις στο επάγγελμα (π.χ. δυνατότητα συζήτησης με συναδέλφους γύρω από τις εμπειρίες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών στο σχολείο).

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο βαθμό ικανοποίησης που αισθάνονται οι δάσκαλοι από την εργασία τους και τις περιβάλλουσες συνθήκες (Watson et al, 1991, σελ. 69) και συνεπώς έχει σχέση με τα κίνητρα που υπάρχουν για συνέχιση των προσπαθειών βελτίωσης της εργασίας τους.

Η σχετική έρευνα (Geer, 1971, Hoyle, 1969, Lacey, 1977, Parelius and Parelius, 1987, Woods, 1981) αποδεικνύει ότι το διδασκαλικό επάγγελμα, ενώ είναι ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι αυτόνομο, χαρακτηρίζεται από έλλειψη

⁵⁶ Οι Havighurst and Neugarten (1975, σελ. 17) μελετώντας ειδικότερα τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής και μιας μη επαγγελματικής θέσης σε έναν οργανισμό με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (όπως το σχολείο) διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική θέση είναι λιγότερο συγκεντρωτική και υποταγμένη στη ρουτίνα, περισσότερο εξειδικευμένη και δίνει έμφαση στη μοναδικότητα του πελάτη (π.χ. μαθητής). Έχει ευθύνη απέναντι στις αποφάσεις χάραξης πολιτικής και η εργασία του στηρίζεται στην ικανότητα εξυπηρέτησης του πελάτη και όχι στην αποτελεσματικότητα ή την τεχνική ικανότητα του εργαζομένου.

⁵⁷ Το θέμα του stress στη σχολική εργασία θεωρείται ότι, για παράδειγμα, έχει γίνει φυσικό χαρακτηριστικό της εργασίας εξαιτίας της φτώχης, χωρίς προοπτικές δομής του επαγγέλματος, της έλλειψης ικανοποίησης (Κυριακού στο Lawn and Ozga, 1981, σελ. 141) όπως επίσης και της φτώχης επικοινωνίας εργαζομένων -ιδιαίτερα νεοδιόριστων- και προϊσταμένων (Honeyford, 1982, σελ. 149, Parelius and Parelius, 1987, σελ. 214).



αφοσίωσης που γίνεται τροχοπέδη για την επαγγελματική ανέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η επιλογή του επαγγέλματος ως δεύτερης ή εναλλακτικής λύσης ή ως μέσου κοινωνικής ανόδου (για παράδειγμα στις έρευνες των Δημητριάδου, 1982, Chesler and Cave, 1981, Grace, 1972, Havighurst and Neugarten, 1975), η περιορισμένη δυνατότητα ανέλιξης, οι τάσεις φυγής (Hoyle, 1969, σελ. 47) και η "θηλυκοποίηση" του επαγγέλματος (Καζαμίας, 1994, σελ. 100), είναι μερικοί από τους κύριους λόγους που προβάλλονται ως αιτίες έλλειψης αφοσίωσης και χαμηλής εκτίμησης. Διαπιστώθηκε ότι εντάσσονται στο επάγγελμα άτομα με χαμηλό επίπεδο αφοσίωσης το οποίο διαφοροποιείται μετά από αρκετά χρόνια δουλειάς. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με αφοσιωμένους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που εργάζονται για πρώτη φορά σε υποβαθμισμένες περιοχές (Geer, 1971, σελ. 129, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 161).

Το κύρος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την αναγνώριση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κοινωνία, την αναγνώριση της μοναδικότητας του δασκάλου ως ειδικού (Burke, 1971, σελ. 34) και την ύπαρξη μιας κοινής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η επάρκεια ικανοτήτων συνδέεται επίσης με το επίπεδο επαγγελματισμού που απαιτεί η συγκεκριμένη εργασία. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως διανοούμενοι (και όχι ως τεχνικοί) που εκπαιδεύουν μελλοντικούς πολίτες, κριτικά σκεφτόμενους, και που δρουν σε ένα σχολικό χώρο όπου αποφεύγεται η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Giroux, 1984, σελ. 188).

Η επάρκεια του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι ζήτημα άρρηκτα δεμένο με το θέμα της βασικής εκπαίδευσης και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εργαστεί σύμφωνα με τις αξίες και τα επίπεδα προσωπικής ανάπτυξης και ανέλιξης που θέτει (Parelius and Parelius, 1987, σελ. 208). Το διδασκαλικό επάγγελμα απαιτεί μια περίοδο σπουδών που καλύπτουν ένα φάσμα επιστημών Ανεξάρτητα από τις συζητήσεις και αμφισβητήσεις για την ισορροπία θεωρίας και πράξης στις σχολές βασικής εκπαίδευσης, ο δάσκαλος οπλίζεται με μια μορφή εξουσίας (Foucault, 1991, σελ. 76, Mertens and Yanger:1988, σελ. 34) για διδασκαλία σύμφωνα με συγκεκριμένες γνώσεις ή ικανότητες. Κύρια έκφραση της εξουσίας αυτής είναι η δυνατότητα αυτονομίας και ελεύθερης δράσης που παρέχει η κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας. Η ύπαρξη όμως της αυτονομίας αμφισβητείται λόγω της δυνατότητας του εκ των άνω ελέγχου να διαπερνά την κλειστή πόρτα και να επηρεάζει το έργο του εκπαιδευτικού.



Ο ρόλος του κράτους (και των φορέων εξουσίας) χαρακτηρίζεται συνήθως ως "συνεκτικός" (Κυρίδης, 1993α, σελ. 43) με σκοπό τη διατήρηση της ισχύουσας κοινωνικής πραγματικότητας και της κοινωνικής ενότητας (όπως ορίζει ο Durkheim την κοινωνικοποίηση), την επίτευξη των σκοπών της κοινωνίας και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών. Το κράτος θεωρείται βασικός εκφραστής των κοινωνικών σχέσεων και φορέας κρίσιμων αποφάσεων (Ανδρέου, 1988, σελ. 29). Στα πλαίσια αυτά το σχολείο γίνεται "πηγή ιδεωδών" (Collins, 1969, σελ. 88) τα οποία αναμένεται να διαπνέουν κάθε πτυχή της ζωής, τους τρόπους, το ήθος, την εμφάνιση και τον τρόπο διδασκαλίας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Η σχολική ζωή μετατρέπεται σε χώρο πίεσης για μετατροπή του διδασκαλικού ρόλου σε αυστηρά γραφειοκρατικό, με σκοπό την αδρανοποίηση των πρωτοβουλιών και την τυπική συμμόρφωση. Ο δάσκαλος περνά από την παιδαγωγική ατμόσφαιρα στη γραφειοκρατική αντίληψη για τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Μπρεγιάννης, 1983, σελ. 66, Μυλωνάς, 1993, σελ. 37, Πανούσης, 1993, σελ. 32). Προκύπτουν ερωτήματα γύρω από το βαθμό στον οποίο ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι ή νιώθει ανεξάρτητος κάτω από τον πειθαρχικό προϊστάμενο, τις εγκυκλίους, την "εκ του μακρόθεν" εξουσία (Ball, 1993, σελ. 108) και τον τεχνικό "αόρατο" έλεγχο του σχολικού εγχειριδίου (Ανδρέου, 1988, σελ. 33). Επίσης προκύπτουν ερωτήματα γύρω από τη δυνατότητα των δασκάλων για λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την τάξη, τους ίδιους και το επάγγελμά τους. Ακόμη προβάλλουν ερωτήματα γύρω από το βαθμό στον οποίο οι γνώσεις του δασκάλου είναι εξειδικευμένες, ώστε να αιτιολογούν την αυτονομία της εξουσίας (Geer, 1973, σελ. 374) ή γύρω από το αν η διδασκαλική αυθεντία ως χαρακτηριστικό της διδασκαλικής ταυτότητας (Γκότοβος, 1990, σελ. 45) μπορεί να στηρίξει και να προωθήσει την αυτόνομη διδασκαλία και να διαμορφώσει την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Η αλληλεπίδραση των δασκάλων κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης και επαγγελματικής τους ζωής και η άτυπη αλληλεπίδραση εκτός του εκπαιδευτικού χώρου δημιουργούν μια ιδιαίτερη κουλτούρα με βασικές νόρμες, αξίες, σύμβολα τα οποία διέπουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως ιστορία, παράδοση, λεξιλόγιο, στερεότυπα (Greenwood στο Hoyle, 1969, σελ. 71). Η κουλτούρα αυτή διαμορφώνει την αίσθηση της μοναδικότητας, της αυτογνωσίας, της ενότητας, και της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, η εμφάνιση θεωρείται στοιχείο της κοινωνικής επαφής που καθιερώνει τα αναγνωριστικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου και αποτελεί διάσταση του εαυτού του (Stone, 1962, σελ. 396-397). Είναι ο πιο εμφανής



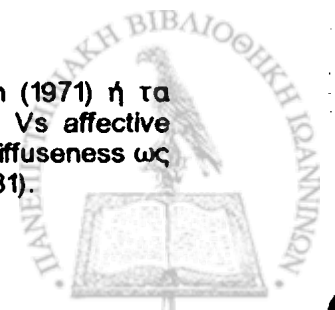
τρόπος για να εδραιώσει το άτομο την παρουσία του στη συγκεκριμένη θέση, να συμπορευθεί με το πνεύμα και το ήθος της περίπτωσης (Goffman, 1966).

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών δεν ενώνει τους δασκάλους ως επαγγελματίες, αφού στηρίζεται σε στερεότυπα και στοιχεία που πηγάζουν μέσα από δημοσιοϋπαλληλικούς κανόνες. "Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου εκπροσωπεί ένα ξεθωριασμένο αντίγραφο μιας φιξαρισμένης τεχνικής και ηθικής πρακτικής. Ως ειδική κουλτούρα δε συνδέεται με υψηλό βαθμό επαγγελματισμού" (Lortie, 1975, σελ. 321).

Όσο και αν η θέση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία μεταβάλλεται (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 489-499), οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να επηρεάζονται από τις κοινωνικές μεταβολές (πέρα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς η οποία ήδη αναφέρθηκε) και να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις και διλήμματα για το τι είναι καλύτερο να πράξουν ως εκπαιδευτικοί (Καραγιώργης, 1977, σελ. 61, Ballantine, 1983, σελ. 39-141, Burke, 1971, σελ. 125, Chesler and Cave, 1981, σελ. 192, Fuller and Brown, 1975, Gammage, 1971, σελ. 23, Grace, 1972, σελ. 62, Hanson and Herrington, 1976, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 418-419, Hoyle, 1969, σελ. 80-81, Morrish, 1972, σελ. 232, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 68-71, Taylor, 1978, σελ. 85, Westwood, 1967, σελ. 128, Woods, 1981, σελ. 291). Η αντανάκλαση των παραδοσιακών αξιών και της κουλτούρας, των οικονομικών και άλλων δεδομένων στην εκπαίδευση, ο ρόλος του δασκάλου ως ηθικού και πολιτιστικού φορέα, ως κοινωνικού λειτουργού, προστάτη της τάξης και καταλύτη της βελτίωσης, η σχέση με το παιδί και την κοινότητα, αποτελούν συνέχεια των αντιλήψεων του Wilson (Gammage, 1971, σελ. 25, Wilson, 1962) για την ασάφεια του διδασκαλικού ρόλου⁵⁸.

Ταυτόχρονα οι κοινωνικές αξίες διαμορφώνουν την τυπική εικόνα του δασκάλου στην κοινωνία. Για παράδειγμα, στη Βρετανία (Herbert στο Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 500, Hoyle, 1969, σελ. 81) η εικόνα του δασκάλου είναι η εικόνα ενός νηφάλιου και ηθικού, νομιμόφρονου ανθρώπου με υψηλό βαθμό κοινωνικής απομόνωσης για προστασία από τους γονείς, ο οποίος κινείται προς τη διαμόρφωση της εικόνας ενός αποφασιστικού συνόλου που απαιτεί βελτίωση της θέσης και των συνθηκών εργασίας (Ballantine, 1983, σελ. 142, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 71). Αντίθετα σήμερα (Ball, 1993, σελ. 107), με την εισβολή των

⁵⁸ Εκφράζουν την κοινωνική οργάνωση της σχολικής τάξης του Durkheim (1971) ή τα διλήμματα των *pattern variables* του Parsons (για παράδειγμα *affectivity Vs affective neutrality* ως στοργή και διδασκαλία στη σχέση με τα παιδιά, *specificity Vs diffuseness* ως ρόλος μητρικός και βαθμός αφοσίωσης και συμμετοχής) (Hoyle, 1969, σελ. 81).

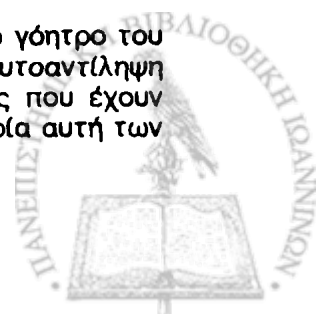


δυνάμεων της αγοράς στο σχολείο και τη μεταβίβαση του ελέγχου από το δάσκαλο στους γονείς, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τακτική προβολής εικόνας και δημιουργίας εντυπώσεων. Στην Αμερική ο δάσκαλος είναι πιο ευαίσθητος στον έλεγχο της κοινότητας και αναμένεται να είναι καλός και φιλικός χωρίς να είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένος σε δραστηριότητες της κοινότητας (Charters, 1963/1973, σελ. 305, Hoyle, 1969, σελ. 73, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 84). Στον ελλαδικό χώρο ο δάσκαλος - λειτουργός θεωρείται πρότυπο και εξέχον πρόσωπο της μικρής κοινότητας, αν και σταδιακά το γόητρο και η αυθεντία αμφισβητούνται και απορρίπτονται ως πρότυπα της μεσοαστικής τάξης (η σοβαρή εμφάνιση, ο μισθός, η μόρφωση ως αξίες και ως σύμβολα) (Αλεξόπουλου, 1990, σελ. 70, Γκότοβος, 1990, σελ. 145 κ.εξ., Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 485, Ξωχέλλης, 1978, σελ. 350, Μουχάγιερ, 1985, Πυργιωτάκης, 1982, σελ. 58)⁵⁹.

Πέρα από την ποσότητα, διαφοροποιείται επίσης και η μορφή της αφοσίωσης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Η αφοσίωση μπορεί να πηγάζει από το χαρακτήρα του επαγγέλματος, ή το βαθμό στον οποίο οι θυσίες για εξασφάλιση της συνέχειας της επαγγελματικής πορείας δίνουν ανταλλάγματα. Για παράδειγμα ο Lacey (1977, σελ. 49-50) διακρίνει στους φοιτητές της έρευνας του αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο, η οποία οδήγησε στην επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος εξαιτίας της δυνατότητας ελεύθερης δράσης στην τάξη και της δυνατότητας μετακίνησης της δράσης και των ιδεών των δασκάλων εκτός της τάξης και του σχολείου. Στην αντίθετη πλευρά βρισκόταν η αφοσίωση στην καριέρα εντός σχολείου και τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις διαπιστώσεις του Grace (1972/1974, σελ. 215) ο οποίος ανακαλύπτει ότι οι δάσκαλοι της έρευνας προσεγγίζουν το ρόλο τους ως υπάλληλοι ή ως επαγγελματίες.

Το είδος της ελευθερίας και αυτονομίας που έχουν οι δάσκαλοι στη Βρετανία και την Αμερική έχει μελετηθεί εκτενώς και έχουν διαφανεί οι διαφοροποιήσεις και η ιδιαιτερότητά του (Burke, 1971, σελ. 134, Grace, 1972, σελ. 220, King, 1983, σελ. 19-20, King, 1970, σελ. 333, Lortie, 1975, σελ. 241, Wilson, 1962, σελ. 21). Κατά την αναφορά στα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως το ελληνικό ή το κυπριακό, διακρίνονται δύο τάσεις:

⁵⁹ "Τα στοιχεία που παραδοσιακά προσδιόριζαν την κοινωνική θέση και το γόητρο του δασκάλου δε βρίσκονται πια στην παραδοσιακή τους αρμονία... Έτσι η αυτοαντίληψη τείνει να μετασχηματιστεί (και) ...είναι πολύ πιθανόν το αίσθημα πικρίας που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στην τάξη ...να καταντήσει τυπικό για την κατηγορία αυτή των μισθωτών" (Γκότοβος, 1990, σελ. 150).

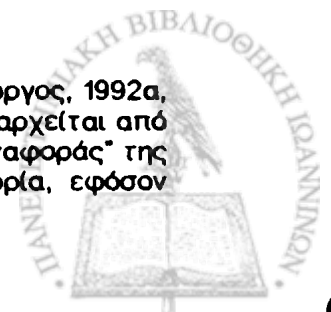


Η πρώτη είναι απαισιόδοξη και αντιμετωπίζει τον δάσκαλο ως φερέφωνο της κρατικής ιδεολογίας, ως άτομο που έχει παγιδευτεί στα γρανάζια του σχολικού μηχανισμού, (Ανδρέου, 1985, σελ. 57, Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 50, Ματθαίου, 1982, σελ. 18, Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη, 1991, σελ. 53-79). Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένας "μικτός ιδεολογικός μηχανισμός που συνέχεται από ιδεολογία και καταναγκασμό" (Ανδρέου, 1985, σελ. 57), στοιχεία που εκφράζονται μέσα από τα ποικίλα μέτρα κυρώσεων, επιβραβεύσεων, επιλογών και τους διάφορους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η αυτονομία του δασκάλου είναι απόλυτα σχετική και αναφέρεται στην εκτέλεση και εφαρμογή της πολιτικής που το κέντρο εξουσίας καθορίζει (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 155 κ.εξ., Gammage, 1971, σελ. 14, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 129), ενώ η παράλληλη πορεία των δύο ρόλων -παιδαγωγού και υπαλλήλου- ανατρέπει το κριτήριο της αυτονομίας (Ντούσκου, 1988, σελ. 15, Πυργιωτάκης, 1982, σελ. 272).

- Σε συνδυασμό με την προώθηση της "φιλοσοφίας της κρεβατοκάμαρας" στην αίθουσα διδασκαλίας περιορίζεται η δυνατότητα αυτενέργειας του δασκάλου, διασπάται η συνεργασία των συναδέλφων και προάγεται ο φατριασμός και ο διαχωρισμός των δασκάλων κατά ηλικίες, ιεραρχίες κτλ. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι αναγκάζονται να παίξουν "πιάσε με αν μπορείς" με τη διοίκηση, η οποία προσπαθεί να προωθήσει τη συναδελφική συνεργατικότητα, για να ελέγχει τους υπαλλήλους της (Smyth, 1991, σελ. 330). Αυτοί με τη σειρά τους εμπλέκονται σε μια διαδικασία δημιουργίας εντυπώσεων, για να αποδείξουν τον επαγγελματισμό τους στα άτομα που βρίσκονται γύρω τους. Παράλληλα το κέντρο εξουσίας με το διαχωρισμό περιεχομένου, παιδαγωγικής και αξιολόγησης, αποξενώνει το δάσκαλο από το αντικείμενό του, μετατρέποντάς τον σε ημιαυτόνομο εργάτη (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 161, Buswell, 1980, σελ. 294, Geer, 1973, σελ. 331, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 449) και προωθώντας την προλεταριοποίηση της εργασίας του. Η "γραφειοκρατική λογική" (McIntyre στο McTaggart, 1989, σελ. 360) γίνεται τρόπος σκέψης και δράσης, ενισχύεται η θετικιστική ιδεολογία και η ιδιωτική ατομικιστική υφή της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με την απαισιόδοξη άποψη το σχολείο έχει εγκαταλειφθεί στα στεγανά μιας θλιβερής εικόνας, όπου εξοστρακίζονται η κρίση, η δημιουργική φαντασία και η παρατηρητικότητα, και όπου μια αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι δυνατό να συμβάλει στην κοινωνική ή άλλη διαφοροποίηση⁶⁰. Συχνά το

⁶⁰ Η ελληνική εικόνα σκιαγραφείται με τα ζοφερότερα χρώματα (Μαυρογιώργος, 1992α, Μαυρογιώργος, 1986γ, Φραγκουδάκη, 1993). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός κυριαρχείται από μια κρατική διδακτική και είναι εντελώς εκμηδενισμένος από το "πλαίσιο αναφοράς" της διδακτικής του πράξης, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν με πλήρη αδιαφορία, εφόσον



πρόβλημα δεν είναι μόνο η παρεμπόδιση των πρωτοβουλιών ή της αυτονομίας του δασκάλου, αλλά υπάρχει και ο φόβος των ίδιων των εκπαιδευτικών μήπως βρεθούν μπροστά στην ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλίας (Γκότοβος, 1986β, σελ. 60, Zellermyer, 1993, σελ. 194-195)⁶¹.

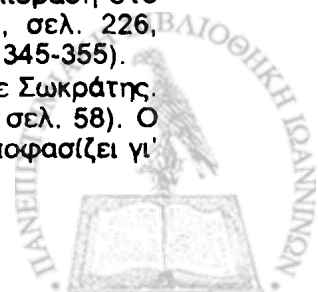
Η δεύτερη θέση είναι πιο αισιόδοξη και υποστηρίζει ότι το σχολείο λειτουργεί διπλά αντιπροσωπεύοντας μηχανισμούς ελέγχου αλλά και αυτονομίας, ότι λειτουργεί ως ημι-αυτόνομος οργανισμός (Θεοφιλίδης, 1986β, σελ. 24, Gleeson and Mardle, 1980, σελ. 325) ή οργανισμός με χαλαρές δομές (Meyer and Scott, 1992). Ανάλογα με τον τύπο της διοίκησης και την πίστη στη σημασία της αυτονομίας για την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται η ισορροπία ελέγχου και αυτονομίας (Ballantine, 1983, σελ. 127, Glen, 1975, σελ. 70-71, Rowe and Sykes, 1989, σελ. 131). Για παράδειγμα, ανιχνεύεται αυτονομία στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας (Ματθαίου, 1982, σελ. 17), όπου οι δάσκαλοι συμμετέχουν σε επιτροπές και μπορούν να καθορίσουν οι ίδιοι το 10% του διδακτικού τους χρόνου.

Η άποψη ότι ο δάσκαλος είναι τηλεκατευθυνόμενο εργαλείο, αφού τα πάντα προβλέπονται και ρυθμίζονται από το κέντρο, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα⁶². Δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι δάσκαλοι δέχονται ασυζητητί τις αποφάσεις της εξουσίας ή ότι δεν έχουν άποψη επί του θέματος. Ο δάσκαλος κατέχει μια υπαλληλική θέση και είναι εκτεθειμένος στην κοινή γνώμη και τη διαμόρφωση στερεοτύπων (Peterson, 1964), αλλά ταυτόχρονα έχει δυνατότητες για μείωση της επιτήρησης (Meyer and Scott, 1992) και "αντίδραση" στην εξουσία (Goffman, 1969). Οι ρεαλιστές χαρακτηρίζουν τους δασκάλους ως ημι-αυτόνομους επαγγελματίες που συνυπάρχουν με τις ισχύουσες δομές εργασίας, ιεραρχίας, γοήτρου. Μέσα σ' αυτό το χώρο και κάτω από αυτές τις συνθήκες ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τις αντιλήψεις του για

συνήθως πρέπει να απομνημονεύσουν άχρηστες εξειδικευμένες γνώσεις (Χατζηαποστόλου, 1982, σελ. 99).

⁶¹ "Τ' αφήνουμε για αργότερα όταν έρθει η επανάσταση, δηλαδή οι πολλοί κούκοι... Όλοι θέλουμε να έρθει (η επανάσταση), αλλά κανένας δε θέλει να τη φέρει" (Γκότοβος, 1986β, σελ. 62). Γι' αυτό ακριβώς και οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες που έχουν για την εφαρμογή συγκεκριμένων στοιχείων μέσα στο σχολικό οργανισμό αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η ποικιλία των απαντήσεων και η απόκλιση από τις κεντρικές τάσεις αποδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της αλληλεπίδρασης των παραγόντων. Επίσης αποδεικνύουν τη διαφοροποίηση και τη δυνατότητα των ατόμων για προβληματισμό, απόκλιση από τις δοτές ή παραδοσιακές δομές και επίδραση στο σύστημα (Cole, 1991, σελ. 416, Emmer, 1986, σελ. 242, Goodman, 1987, σελ. 226, Hoffman et al, 1986, σελ. 19, Lyons, 1980, σελ. 162-168, McTaggart, 1989, σελ. 345-355).

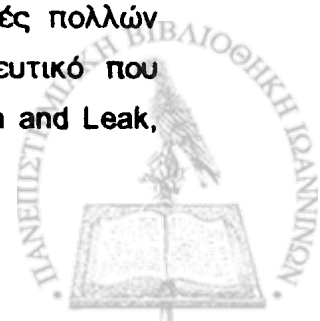
⁶² "Ο δάσκαλος δεν είναι ούτε άγγελος ούτε δαίμονας. Ούτε Προμηθέας ούτε Σωκράτης. Ξέρει ότι έχει αφεντικά. Αλλά τους ξέρει και το κουμπί" (Γκότοβος, 1986β, σελ. 58). Ο δάσκαλος "έχει άποψη, ορίζει την περίσταση, εκτιμάει, κρίνει, σταθμίζει, αποφασίζει γι' αυτό που θα κάνει και παριστάνει αυτό που έκανε" (σελ. 60).



τη σχολική ζωή και θα αναζητήσει, συνειδητοποιήσει και εκμεταλλευτεί τα όρια της αυτονομίας του βάζοντας την προσωπική του σφραγίδα στη διδακτική διαδικασία. Μέσα σ' ένα συγκεκριμένο σχολικό και κοινωνικό περίγυρο θα αρχίσει την επαγγελματική του καριέρα και θα διανύσει τα πρώτα χρόνια της πορείας του, που αποτελούν "γέφυρα μετάβασης από το θρανίο στην έδρα" (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 107) και οριακό, καθοριστικό σημείο της επαγγελματικής του πορείας (Bullough, 1989, σελ. 5, Goodman, 1987, σελ. 207). Τα πρώτα χρόνια είναι γεμάτα κίνηση και αλλαγή, μετακίνηση και αποφάσεις.

Στο σχολείο, πέρα από τις σχέσεις γραφειοκρατικής ιεραρχίας αναπτύσσονται και σχέσεις αλληλεπίδρασης με τις άλλες ομάδες αναφοράς γύρω από το δάσκαλο, που είναι εξίσου σημαντικές για την κατανόηση του οργανισμού (Blau στο Μιχαλακόπουλος, 1987, σελ. 149). Η προσοχή θα επικεντρωθεί στα άτομα και τις ομάδες με τα οποία ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά άμεσα μέσα στο σχολικό χώρο: στους συναδέλφους και στους μαθητές.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αποδέχεται κριτήρια και συμπεριφορές του ρόλου "δάσκαλος", αναλαμβάνει το ρόλο αυτό (role taking) μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές και ποικίλες οδούς, και κυρίως με βάση την άσκηση του ρόλου και την αλληλεπίδρασή του με τους φορείς του ρόλου γύρω του. Η τάση αυτή γίνεται συχνά διαδικασία συμμόρφωσης και επικράτησης της ομοιομορφίας στη συμπεριφορά ως προς την καθιερωμένη από τους γύρω ερμηνεία του ρόλου "δάσκαλος". Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα και πιο εύκολα (Bell, 1980, σελ. 188) να συμμορφώνονται στις νόρμες και τις τυπικές δομές, ώστε να μειώνονται οι απαιτήσεις, παρά να διδάσκουν. Έτσι μπορεί να δημιουργηθεί μια κατάσταση στην οποία καταργείται η προβλεψιμότητα και η γραφειοκρατική σταθερότητα και επέρχεται σύγχυση σκοπών και προσδοκιών. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να στηρίζονται σε δοκιμή και πλάνη ή σε προηγούμενες εμπειρίες, στην αμυντική στάση και την απόρριψη της λογοδοσίας σε ανωτέρους. Η πίεση για συμμόρφωση στα "κανονικά" και "νόμιμα" (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 111, Argyle, 1978, σελ. 171) εκφράζεται κυρίως μέσα από τη σχέση με τους συναδέλφους και την αντίληψη γι' αυτούς. Οι συνάδελφοι αποτελούν τους εκφραστές των κυρίαρχων κανόνων στο σχολείο. Ο ρόλος τους έχει τονιστεί με τις αναφορές πολλών ερευνών στη σχέση των συναδέλφων με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό που εντάσσεται στο νέο επαγγελματικό χώρο (π.χ. Griffin, 1983, Huffman and Leak,



1986, Odell, 1986). Οι συνάδελφοι αποτελούν τους φορείς της ανεπίσημης υποδοχής του νεοδιόριστου στη σχολική κοινότητα ανεξάρτητα από την αντίληψη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986) για το επάγγελμά του (ιδεαλιστική ή πραγματιστική αντιμετώπιση).

Ο Foucault (Alexander et al, 1992, σελ. 61) σημειώνει ότι κάθε σκέψη και έννοια είναι απαραίτητο να συνδεθούν με τον περίγυρό τους. Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα λειτουργεί με σημαντικά δρώντα υποκείμενα τα οποία αλληλεπιδρούν και λειτουργούν σε κοινωνικούς χώρους προσδοκιών και πιέσεων (Μυλωνάς, 1993, σελ. 33, Grace, 1972, σελ. 208-209). Για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό οι συνάδελφοί του αποτελούν το σημαντικότερο (ίσως κομμάτι του περιγύρου και το βασικότερο στοιχείο της δομής του σχολικού οργανισμού.

Οι θεωρίες που προσεγγίζουν και αναλύουν τη σχέση του ατόμου και των άλλων που βρίσκονται γύρω του στη διαμόρφωση ταυτότητας και την οικοδόμηση του είναι, του εαυτού, ποικίλλουν. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός πραγματώνει το ρόλο του, όταν είναι ικανός να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των άλλων και του "γενικού άλλου" και να νιώσει αποδεκτός γι' αυτό που είναι και που κάνει χωρίς όρους και επιφυλάξεις. Οι άλλοι δάσκαλοι ορίζουν τη δυναμική της αποδοχής ή απόρριψης, εκπροσωπούν τις νόρμες της ομάδας, τις σημασίες και τα ερμηνευτικά σχήματα που θα διευκολύνουν τη δράση και τις αποφάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Griffiths, 1993, σελ. 156-157, Muhlbaue, 1985, σελ. 111, Honeyford, 1982, σελ. 140, Tucker, 1966/1972, σελ. 305-307), αποδεικνύοντας ότι η ταυτότητα του ατόμου είναι κοινωνικής προελεύσεως. Μέσα από την αλληλεπίδραση των δύο μελών θα διαφανεί αν το αποτέλεσμα είναι συμμόρφωση ή μια σχέση συμπληρωματικής αρμονίας των ρόλων όπου η επικοινωνία αποδεικνύεται κινητήρια δύναμη του κοινωνικού συστήματος του σχολείου (Luhmann, 1975, σελ. 235-240).

Βασική έννοια του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση των σχέσεών του με τους καινούριους του συναδέλφους, αφού η σχολική μέρα δεν περιορίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Ταυτόχρονα ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι μέλος του οργανισμού και αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους και όλους όσους δρουν ή υπάρχουν στο σχολικό χώρο. Η διαδικασία αυτή μπορεί να δημιουργεί ανασφάλεια ή αμηχανία ή να είναι λιγότερο οδυνηρή, να επηρεάζει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τον ίδιο το νεοδιόριστο. Με την ένταξή του στο σχολικό οργανισμό ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι είναι απαραίτητο να αποκτήσει τη γνώση που αναφέρεται στα σύμβολα της



ομάδας στην οποία τώρα πια ανήκει. Η γνώση αυτή (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 111) είναι η γνώση της οπτικής της νέας του ομάδας, είναι η "sine qua non προϋπόθεση για την 'ορθή' αντίληψη των προσδοκιών της ομάδας απέναντι στο νεοδιόριστο και της ισχύουσας συναίνεσης αναφορικά με το ρόλο 'καθηγητής'" (Secord και Backman στο Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 111)⁶³. Η γνώση δε θα αναφέρεται μόνο στο διδακτικό έργο (διδασκαλία, αξιολόγηση, μεθοδολογία κτλ) αλλά και στο είδος και το βαθμό των σχέσεων με μαθητές και προϊσταμένους. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη στάση των συναδέλφων του για να σημασιολογήσει τις περιοχές και να ενστερνισθεί το κατάλληλο σύστημα αναφοράς (Goffman, 1969). Η κατανόηση της στάσης των συναδέλφων είναι ουσιαστικά η αντιμετώπιση του εαυτού μέσα από την οπτική του συναδέλφου που βρίσκεται απέναντι (Mead, 1934/1962).

Με δοκιμή και πλάνη και με παρατήρηση των νεότερων, κυρίως, συναδέλφων, οι οποίοι διαδραματίζουν ρόλο συνδέσμου, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν την ανασφάλειά τους, που δημιουργείται λόγω της ανεπάρκειας της βασικής εκπαίδευσης για ορισμένα θέματα. Καταλήγουν συνήθως σε συμμόρφωση και μετατρέπουν τη σχέση με τους συναδέλφους στην ισχυρότερη εγγύηση στατικότητας της σχολικής εργασίας. Οι συνάδελφοι είναι οι "σημαντικοί άλλοι" (significant others), αφού γνωρίζουν και δίνουν διευκρινίσεις για τις ισχύουσες νόρμες, και γι' αυτό αξίζουν σεβασμό, συμπάθεια και στοργή (Moore, 1969, σελ. 878). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έχει επαγγελματική ταυτότητα, αφού ανήκει σε μια συγκεκριμένη υποομάδα μέσα στον οργανισμό. Η πραγματικότητα της τάξης παίρνει αξία, διαμορφώνεται και θεωρείται δεδομένη (Banks, 1971, σελ. 71, Huberman, 1985, σελ. 256). "Η πραγματικότητα του κόσμου (της τάξης) διατηρείται μέσα από το διάλογο με τους σημαντικούς άλλους" (Berger και Kallner στο Hanson and Herrington, 1976, σελ. 40). Το ερώτημα που προκύπτει αναφέρεται στο πόσο και πότε στρέφονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί προς τους συναδέλφους τους για βοήθεια και καθοδήγηση.

Οι κυρίαρχες τάσεις είναι δύο. Η πρώτη διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι στρέφονται επιλεκτικά προς τους παλαιότερους συναδέλφους για ιδέες και λύσεις. Η δεύτερη ανιχνεύει εγκλωβισμό του δασκάλου στην αίθουσα

⁶³ Η έρευνα αυτή αναφέρεται στους καθηγητές σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μέσα από αυτή την αντίληψη οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο μηχανισμό της συμμόρφωσης που οδηγεί στην αναπαραγωγή της ισχύουσας κατάστασης και την παρεμπόδιση της πιθανότητας μεταρρύθμισης.

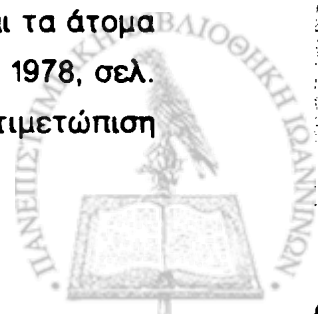


διδασκαλίας και αντιμετώπιση της συζήτησης γύρω από τα πιθανά προβλήματα ως προσβλητική.

Το σύστημα σχέσεων που αναπτύσσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους του επηρεάζεται από τον ίδιο, από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Fuller and Brown, 1975, σελ. 29-30, Jordell, 1987, σελ. 170, King, 1983, σελ. 91-92) και από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Η τάση όμως αυτή αποτελεί μια πραγματιστική αντιμετώπιση της σχολικής εργασίας (Evans, 1962, σελ. 117, Huberman, 1985, σελ. 256): Οι δάσκαλοι εμπλέκονται σε μια διαδικασία ανταλλαγής και συλλογής συνταγών οι οποίες "ελέγχονται" προτού να εφαρμοστούν στη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης.

Οι δάσκαλοι προσαρμόζουν και εφαρμόζουν τις πρακτικές των άλλων με βάση το δικό τους στυλ διδασκαλίας, στη δική τους τάξη και στα πλαίσια μιας - περιστασης στην οποία δρουν μόνοι. Ο Jordell (1987, σελ. 170) υιοθετεί τον όρο του Zeichner "οδηγοί και φύλακες" και παράλληλα υποστηρίζει την άποψη του Lortie: Στη σχέση αυτή οι εκπαιδευτικοί ζουν και αφήνουν τους άλλους να ζουν και βοηθούν μόνον όταν ερωτηθούν, ενώ, όταν "μαθαίνουν" από τους άλλους, διαλέγουν ή κάνουν προσθήκες ανάλογα με τη δική τους κρίση. Η σύγχυση, η αμφιβολία, η αποτυχία είναι δύσκολη προσωπική υπόθεση, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει δομημένο σύστημα μαθητείας και τεχνική κουλτούρα της ομάδας. Γι' αυτό και υπάρχει ποικιλία ερμηνειών. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις που το πρόβλημα της μοναξιάς υπάρχει, προβάλλει κάποτε ως αποτυχία (Cole and Knowles, 1993), ως εμπόδιο στην αναζήτηση καθοδήγησης (Houston and Felder, 1982) ή ως δυνατότητα αυτονομίας και εξουσίας στην αίθουσα διδασκαλίας, στη διαχείριση της ύλης ή στον έλεγχο των παιδιών (Delamont, 1983, Goodlad, 1982). Μια τέτοια άποψη ενισχύει τη θεωρία της σημασίας της πείρας και της αναγκαιότητας της ύπαρξης ταλέντου για τον επιτυχημένο δάσκαλο (Παπακωνσταντίνου, 1986α, σελ. 81, Moore, 1969, σελ. 878, Peterson, 1964, σελ. 312, Spindler, 1955, σελ. 152-153). Η εμπειρική έρευνα είναι ιδιαίτερα δεικτική της ποικιλίας των αντιλήψεων γύρω από το ρόλο των συναδέλφων (π.χ. Bullough, 1989, Cole, 1991, Friesen - Poirier, 1992, Jordell, 1987, Noddings, 1986).

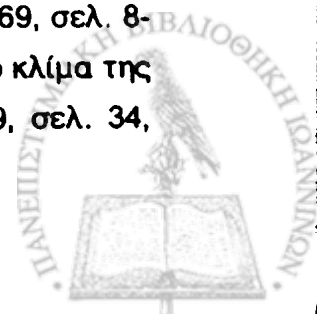
Ο ν ε α ρ ό ς νεοδιόριστος εκπαιδευτικός και η υποομάδα των νεαρών συναδέλφων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλική δραστηριότητα. Ο ρόλος του νεαρού και ο ρόλος του δασκάλου αλληλεπικαλύπτονται και τα άτομα ταυτίζονται και με τις δύο πτυχές (Goffman, 1969, σελ. 53-54, Turner, 1978, σελ. 13-14). Διαμορφώνεται μια ιδιαίτερη ομάδα σημασιών για την αντιμετώπιση



καταστάσεων που προβληματίζουν (Becker, 1971, σελ. 60, Becker and Geer, 1971, σελ. 81, Becker and Geer, 1958, σελ. 79-80), και διαφοροποιούν την υποομάδα από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Turner στο Salaman, 1979, σελ. 183, Lacey στο Delamont, 1983, σελ. 60). Έξω από το διδασκαλικό προσώπιο ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι απλά ένας νεαρός και η ταυτότητα αυτή λειτουργεί ως ειδική κουλτούρα και αντίληψη που παρεμβαίνει στις επιλογές της διδασκαλικής ταυτότητας. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζουν κοινές καταστάσεις και κοινά προβλήματα και ζητούν να πειραματιστούν με κοινές ιδέες και εμπειρίες που ανταλλάσσουν. "Μέσα από την κοινή συζήτηση, τα μέλη της ομάδας φθάνουν σ' έναν ορισμό της περίπτωσης, των προβλημάτων και των πιθανών λύσεων και αναπτύσσουν με συναίνεση τους πιο κατάλληλους και αποτελεσματικούς τρόπους συμπεριφοράς" (Becker, 1971, σελ. 60) και καταφέρνουν να αντισταθούν στο μοναχικότερο ίσως επάγγελμα (Collarbone and Farrar, 1993, σελ. 26-27, Stammers, 1993, σελ. 29).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές του. Ο δάσκαλος είναι ο ειδικός στα παιδιά, αφού το έργο του είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Johnston, 1970, σελ. 136). Οι παιδαγωγικές αρχές είναι πολύ στενά συνδεδεμένες με την οργάνωση και τη μορφή των σχέσεων του δασκάλου στην αίθουσα διδασκαλίας (Open University, 1972, σελ. 28).

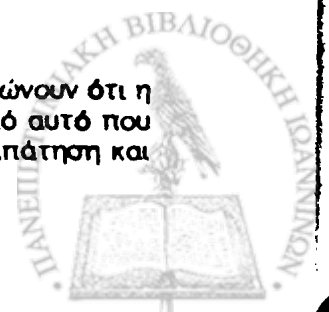
Το κλίμα και οι σχέσεις μέσα στην αίθουσα είναι καθοριστικός παράγοντας διδασκαλίας (Jackson, 1976, σελ. 100). Είναι σύστημα συγκεκριμένο και η συνειδητοποίηση της σημασίας του είναι μέρος της διαδικασίας ένταξης στο διδασκαλικό επάγγελμα (Zeichner, 1980, σελ. 47). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνειδητοποιήσει το δίκτυο των αλληλεμπλεκόμενων διαδικασιών, γεγονότων, εξουσιών και καθηκόντων που επιβάλλεται στη συμπεριφορά στο διδακτικό περιβάλλον (Στεργιοπούλου και Γκανίδου, 1992, σελ. 44, Grace, 1978, σελ. 23, Zeichner, 1980, σελ. 47). Δάσκαλος και μαθητές δραστηριοποιούνται σε προκαθορισμένο χρόνο, για συγκεκριμένο σκοπό, σύμφωνα με ορισμένες αρχές, αποδεχόμενοι συγκεκριμένους όρους (επίσημους και ανεπίσημους) και αμφισβητώντας συνεχώς τις επιλογές που κάνει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός (Μαυρογιώργος, 1986α, σελ. 18, Goodman, 1987, σελ. 222-223, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 8-10, Lasley and Applegate, 1985, σελ. 223-224). Έτσι, διαμορφώνεται το κλίμα της αίθουσας διδασκαλίας (Δαγδιλέλης, 1988, σελ. 79, Φεντ, 1969/1989, σελ. 34,



Bany and Johnson, 1975, σελ. 172, Lytle and Cohran - Smith, 1992, σελ. 452, Muhibauer, 1985, σελ. 313), προσδιορίζεται ο βαθμός ελευθερίας και εξουσίας, αυταρχισμού και δημοκρατίας, υποτακτικότητας και αυτονομίας, και ορίζονται τα πλαίσια για την απόκτηση γνώσης και εξεύρεση λύσεων μέσα σ' ένα περιβάλλον απουσίας φόβου, που ευνοεί τη μάθηση και είναι ευχάριστο για το μαθητή.

Στη σχέση δασκάλου - μαθητή, κάθε μέλος επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του άλλου. Το σύστημα που δημιουργείται στηρίζεται στο συμβόλαιο που συνάπτουν τα δύο μέρη και το οποίο καθορίζει τις προσδοκίες του ενός από τον άλλο (Γκότοβος, 1990, σελ. 108, Παπαναούμ - Τζίκα, 1979, σελ. 234). Ο δάσκαλος είναι ο καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ατμόσφαιρας και των σχέσεων στην αίθουσα διδασκαλίας (Chesler and Cave, 1981, σελ. 185, Evans, 1962, σελ. 101, Getzels and Jackson, 1963, σελ. 508, - Ηυπείμαν στο Muhibauer, 1985, σελ. 346) και κατέχει θέση επιβολής, δεδομένου ότι το κύρος του είναι, ή, τουλάχιστον, ορίζεται ως πολύ ψηλότερο από εκείνο των παιδιών (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 363-365, Honeyford, 1982, σελ. 143). Είναι αδύνατο να μην αναπτυχθούν κάποιου είδους σχέσεις και συναισθήματα ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο μέσα από την καθημερινή επαφή. Ο βαθμός ικανοποίησης των μερών από αυτές τις σχέσεις εξαρτάται κατά πολύ από το ρυθμιστή - δάσκαλο, καθώς αποτελεί το κέντρο της δυναμικής της ομάδας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Το στοιχείο της ισχύος δεν πρέπει να παραγνωρίζεται (Jackson, 1976, σελ. 101). Η αποτελεσματικότητα του δασκάλου εξαρτάται από την αναγνώρισή του ως φορέα δύναμης και εξουσίας (Waller στο Hoyle, 1969, σελ. 62), χωρίς αυτό να εξασφαλίζει το κύρος της θέσης του (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 365), αν και συνήθως ο δάσκαλος καταφέρνει να επιβάλει το δικό του ορισμό της περίπτωσης (Delamonté, 1983, σελ. 72) μέσα από τους συμβιβασμούς και τις αναπροσαρμογές της πραγματικότητας και τη διαμόρφωση στρατηγικών και προσδοκιών. Ισχύει η "κοινωνική ικανότητα" (Lawn and Ozga, 1981, σελ. 260), η σύνθεση, δηλαδή, διαπροσωπικών σχέσεων και ακαδημαϊκής γνώσης που προκύπτει μέσα από κοινές έννοιες και ορισμούς και όχι μέσα από ψευδοαμοιβαιότητα ρόλων οι οποίοι ασκούνται μόνο κατ' επίφαση⁶⁴.

⁶⁴ Οι Στεργιοπούλου και Γκανίδου (1992), που ασχολούνται με το θέμα, σημειώνουν ότι η ψευδοαμοιβαιότητα παίρνει υπόσταση όταν μια σχέση είναι διαφορετική από αυτό που υποτίθεται ότι είναι, πράγμα που οδηγεί σε ανεκπλήρωτες προσδοκίες, εξαπάτηση και λανθασμένα συμπεράσματα.

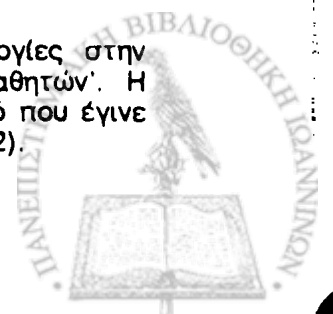


Οι μαθητές διαμορφώνουν στάση ανάλογη με εκείνη που έχει ο δάσκαλος απέναντί τους μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης. Για τους μαθητές ο δάσκαλος είναι ο φορέας μιας συγκεκριμένης εξουσίας και ιδεολογίας, συχνά είναι ο εκπρόσωπος της "αντιπαθητικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας" (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 366), ο ένας που έχει υπεράνθρωπες δυνάμεις (Honeyford, 1982, σελ. 142). Οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν δυναμική οντότητα και αναπτύσσουν μεταξύ τους ιδιαίτερες σχέσεις. Η ένταξη του δασκάλου στην ομάδα της τάξης και η ταυτόχρονη εισβολή της επίσημης εξουσίας αλλοιώνει τη φύση της περίπτωσης και μια νέα κατάσταση πραγμάτων διαμορφώνεται. Οι εμπειρίες από προηγούμενους δασκάλους, οι κανόνες που έγιναν αντιληπτοί μέσα από τη συμπεριφορά των άλλων και με την εσωτερίκευση μοντέλων συμπεριφοράς που λειτούργησαν ως κώδικας πρόβλεψης των προσδοκιών του δασκάλου, επηρεάζουν τη σχέση με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Οι μαθητές μπορεί να αντιδράσουν στο τυπικό κύρος του εκπαιδευτικού, αφού δεν αναδεικνύεται μέσα από την ομάδα και δεν κληρονομείται (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 341, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 160-161), ή καθώς επισημαίνουν την αβεβαιότητα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για τη σχέση του με την ομάδα, μπορεί να αντιδράσουν στα ανεπιθύμητα στοιχεία του σχολικού οργανισμού (Hannam et al, 1976, σελ. 59).

Το σημαντικότερο ζήτημα της σχέσης δασκάλου - μαθητή είναι η άσκηση ελέγχου από μέρους του δασκάλου και η επιβολή και διατήρηση της πειθαρχίας. Ο καθορισμός των ορίων ανεκτικότητας είναι στοιχείο που αποτελεί πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα το νεοδιόριστο (Chesler and Cave, 1981, σελ. 177, Hannam et al, 1976, σελ. 58, Hoyle, 1969, σελ. 44)⁶⁵.

Οι αντιλήψεις των συναδέλφων, της ομάδας αναφοράς, γύρω από το ζήτημα της πειθαρχίας ασκούν σημαντικό ρόλο. "Η ιδεολογία του ελέγχου ενισχύεται από το ευρύ φάσμα κανονισμών στην αίθουσα προσωπικού" (Hoyle, 1969, σελ. 44). Ο θόρυβος σε μια τάξη είναι, για παράδειγμα, η απόδειξη της απώλειας ελέγχου της πειθαρχίας από το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, ενώ στην αίθουσα που διδάσκει παλαιότερος συνάδελφος αποτελεί ένα παροδικό φαινόμενο (Delamont, 1983, σελ. 102, McPherson, 1967/1972, σελ. 260)... Η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους παλαιότερους συναδέλφους είναι συνήθως ανύπαρκτη και οδηγεί το νεοδιόριστο σε άγχος και

⁶⁵ "Παιδαγωγοί ή ακόμη και κοινωνιολόγοι συχνά χρησιμοποιούν αναλογίες στην κηπουρική και την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα 'καλλιέργεια μαθητών'. Η μεταφορά είναι απόλυτα λανθασμένη. Δεν έχω ακόμη ακούσει για κηπουρό που έγινε νευρικά ερείπιο από προβληματικά φυτά" (Lacey στο Delamont, 1983, σελ. 102)



ένταση (Argyle, 1978, σελ. 309-312, Hannam et al, 1976, σελ. 59, Hargreaves, 1967, σελ. 177). Είναι μια απρόσωπη, αρνητική και αυταρχική αντιμετώπιση (Fuller and Brown, 1975, σελ. 29-30). Ασκείται αυστηρή κριτική η οποία ουσιαστικά στρέφεται στην έλλειψη ευελιξίας και προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες των παιδιών και όχι στην "ανικανότητα" του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Peterson, 1964, σελ. 270-274, Westerman, 1991, σελ. 292-293). Δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος επίδρασης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην επίτευξη των ακαδημαϊκών - γνωσιολογικών στόχων (Chesler and Cave, 1981, σελ. 176): Η αγωνία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για επιτυχία και επιβίωση στην τάξη και τον ευρύτερο σχολικό χώρο οδηγούν στην εφαρμογή στρατηγικών που παλινδρομούν σε παρωχημένα μοντέλα δράσης (Lawn and Ozga, 1981, σελ. 52). Μαθητές και δάσκαλοι γίνονται ανταγωνιστές (Banks, 1971, σελ. 215) και ο δάσκαλος αντιμετωπίζει δίλημμα γύρω από το βαθμό στον οποίο θα πρέπει να είναι φιλικός προς τα παιδιά (Μπαλάσκας, 1989, σελ. 95, Waller - στο Hoyle, 1969, σελ. 59). Το δίλημμα αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση δασκάλου - μαθητή (Hannam et al, 1976, σελ. 61, Morrison and McIntyre, 1969, σελ. 145-146), αν ο δάσκαλος εκμεταλλευτεί τη δύναμη εξουσίας που έχει (Bullough, 1989, σελ. 14, Havighurst and Neugarten, 1975, σελ. 435-440), και τότε είναι απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων (Γκότοβος, 1990, σελ. 55 Hargreaves, 1972, σελ. 177).

Στο παιχνίδι του παιδαγωγικού διαλόγου το κάθε μέλος παίζει το ρόλο του και η πιθανή διαφοροποίηση ή ασυμβατότητα της γλώσσας επικοινωνίας ή της δράσης θα απομακρύνει από τα κοινά νοήματα. Δάσκαλος και μαθητής προσδοκούν αυτονόητα ο ένας από τον άλλο την αναγνώριση της αξίας του ρόλου του "απέναντι" και τη διατήρηση της υπόληψης ή εκτίμησής τους ως αξιολογικής διάστασης της ταυτότητάς τους (Γκότοβος, 1990, σελ. 55, Woods, 1981, σελ. 123). Πιθανή αμφισβήτηση επιφέρει ανταλλαγή πληγμάτων για επιβολή της νέας πραγματικότητας. Αποφεύγοντας τον εγκλωβισμό σε αιτιοκρατικά στεγανά, θα πρέπει να γίνει αποδεκτή η σχέση της διαμόρφωσης των προσδοκιών ή της επιθυμίας επαναπροσδιορισμού των προσδοκιών σε σχέση με την ευρύτερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκότοβος, 1990, σελ. 81 κ.εξ., Bany and Johnson, 1975, σελ. 166-171, Hurrelman στο Muhlbauer, 1985, σελ. 344, Lindgren, 1969, σελ. 200).



2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Τα σχολεία και η εκπαιδευτική διοίκηση εμφανίζονται στον κυπριακό χώρο τον περασμένο αιώνα, όταν το νησί αποτελεί τμήμα της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Το σύστημα διοίκησης είναι αποκεντρωτικό με επαρχιακές εκπαιδευτικές επιτροπές που έχουν την ευθύνη για τη λειτουργία, την οικονομική διαχείριση των σχολείων και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών (Μαραθεύτης, 1992, σελ. 14).

Η Κύπρος χαρακτηρίζεται ως τόπος όπου η αλλαγή στην εκπαίδευση πραγματοποιείται με αργό ρυθμό (Anastassiades, 1979/1980, σελ. 1). Το διοικητικό σύστημα που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της βρετανικής αποικιοκρατίας με τους νόμους του 1923, 1925 και 1933 σηματοδοτεί τη μετάβαση από την αποκέντρωση στο συγκεντρωτισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών πραγμάτων από την αποικιακή κυβέρνηση. Το συγκεντρωτικό σύστημα θα εξακολουθήσει να εφαρμόζεται και μετά την ανεξαρτησία από το Ελληνικό Κοινοτικό Επιμελητήριο αρχικά, και αργότερα από το Υπουργείο Παιδείας. Κάποιες αλλαγές κρίθηκαν ως απαραίτητες για την προσαρμογή στις νέες συνθήκες, και σήμερα η διοίκηση της εκπαίδευσης στο κυπριακό σχολείο έχει προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα, διατηρώντας όμως κάποια στοιχεία -θετικά ή αρνητικά- από τους προκατόχους των θέσεων. Κατά την περίοδο της ανεξαρτησίας παρατηρούνται συνεχείς αλλαγές και καινοτομίες για ποσοτική επέκταση και ποιοτική βελτίωση όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, τον τύπο και τη λειτουργία των σχολείων και τη διοικητική δομή (Οι περί ΔΕΥ Νόμοι του 1969 έως 1994:Ν65/87, Ν168/86, Ν180/87, Ν53/79, Ν151/91, ΑΥΠ38.359/19.11.92, Σχέδια Υπηρεσίας ΑΥΠ37.088/13.3.92, ΑΥΠ35.518/ 10.6.92, ΑΥΠ33.870/10.6.92, ΑΥΠ37.718/7.7.92, ΚΔΠ223/76, ΑΥΠ34.678/13.12.90, Ν7(ι)/91, ΑΥΣ28.033/29.12.86, ΑΥΣ37.364/14.5.92, ΝΑΠ, 1981).

Έχει ήδη αναφερθεί ότι η χρήση απόλυτων όρων, όπως "συγκεντρωτικό" ή "αποκεντρωτικό" σύστημα, δεν εξυπηρετούν, αφού η δομή της διοίκησης δε δείχνει το βαθμό στον οποίο τα εμπλεκόμενα μέρη (γονείς, επιθεωρητές κτλ) εκπροσωπούνται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή επειδή μπορεί να αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές ή λειτουργίες του οργανισμού. Παρ' όλα αυτά το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο κείται πιο κοντά στο άκρο του συγκεντρωτισμού, αφού όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης βρίσκονται κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας (Οι περί ΔΕΥ Νόμοι του 1969 έως 1994:Ν12/1965): Ανώτερη αρχή διαμόρφωσης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής



πολιτικής είναι το Υπουργικό Συμβούλιο, που ελέγχει τα οικονομικά θέματα, τα προγράμματα, το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό κτλ. Ο ρόλος των σχολικών επιτροπών είναι περιορισμένος: έχουν την ευθύνη για το κτίσιμο, τη συντήρηση και τον εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων, αλλά όχι για τα καθαυτό εκπαιδευτικά ζητήματα. Ακόμη και ο προϋπολογισμός τους για την επόμενη σχολική χρονιά πρέπει να εγκριθεί από το αρμόδιο υπουργείο. Τέλος, διορισμοί, τοποθετήσεις, μεταθέσεις, μετακινήσεις και προαγωγές του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού είναι ευθύνη της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ανεξάρτητη επιτροπή που διορίζεται από τον πρόεδρο της δημοκρατίας), η οποία παίρνει αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του εκ των άνω ελέγχου των υφισταμένων - δασκάλων από τους προϊσταμένους - επιθεωρητές και διευθυντές (Οι περί ΔΕΥ Νόμοι του 1969 έως 1994: Ν65/87, Ν168/86, ΚΔΠ143/90, ΚΔΠ212/87).

- Ως συγκεντρωτικό σύστημα ο κυπριακός εκπαιδευτικός οργανισμός ασκεί έλεγχο και επιδιώκει, ή, τουλάχιστον, διακηρύσσει ότι επιδιώκει την πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, άμεσα ή έμμεσα, μέσω ποικίλων μορφών ελέγχου (στα οποία έχει ήδη γίνει αναφορά). Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στο γραφειοκρατικό και τον τεχνικό έλεγχο στο κυπριακό σχολείο. Στη συνέχεια περιγράφεται η εικόνα του οργανισμού μέσα στον οποίο εντάσσεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός και διαμορφώνει τις δικές του αντιλήψεις για τη διδακτική πράξη. Οι αντιλήψεις που οι δάσκαλοι εκφράζουν βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με την καθημερινή δραστηριότητα στο σχολικό χώρο.

Ο κοινωνικός έλεγχος ασκείται, όπως ήδη αναφέρθηκε, από την κοινή γνώμη, τα πολιτικά κόμματα, τα μέσα ενημέρωσης, τους γονείς, τους μαθητές και τον επαγγελματικό σύνδεσμο των εκπαιδευτικών. Δε θεωρείται όμως τόσο σημαντικός, αφού ο δάσκαλος κατέχει μόνιμη θέση, ο διδασκαλικός επαγγελματικός σύλλογος δεν μπορεί να επιβάλει πειθαρχικά μέτρα, ενώ σήμερα ο εκπαιδευτικός εξαρτά πολύ λιγότερο το αυτοείδωλό του (Περσιάνης, 1991, σελ. 207) από τη γνώμη των άλλων ή το σεβασμό τους στο πρόσωπό του.

Παρ' όλα αυτά, αναφορικά με τον παράγοντα γονείς στην κυπριακή εκπαίδευση τονίζεται ιδιαίτερα ο νέος ρόλος που οι γονείς διαμορφώνουν μέσα από τους οργανωμένους Συνδέσμους Γονέων, αν και τυπικά οι δραστηριότητες των συνδέσμων περιορίζονται στην οικονομική ενίσχυση χωρίς να επεμβαίνουν σε θέματα ύλης και μεθοδολογίας. Εκφράζονται, όμως, παράπονα για την τακτική (το στυλ) του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. Οι Σύνδεσμοι Γονέων



και η συνδικαλιστική οργάνωση των δασκάλων (ΠΟΕΔ) λειτουργούν ως ομάδες πίεσης, στοιχείο που χαρακτηρίζει τους σύγχρονους οργανισμούς και τη σχέση τους με το περιβάλλον (Meyer and Scott, 1992). Οι γονείς ενδιαφέρονται σήμερα και για θέματα ουσίας, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η ποιότητα των εγχειριδίων, το προσωπικό του σχολείου κτλ (Karagiorges, 1986, σελ. 70).

Η προσπάθεια των ίδιων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για αναβάθμιση του επαγγέλματος και εξασφάλιση δικαιωμάτων και ωφελημάτων εκφράζεται κυρίως μέσα από την οργάνωσή τους, η οποία δεν είχε καθαρά συνδικαλιστικό χαρακτήρα τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας⁶⁶. Η ιστορία και οι αγώνες της ΠΟΕΔ όμως δεν αποτελούν θέμα άμεσου ενδιαφέροντος. Αναφέρονται μόνο οι επιτυχείς ενέργειες των τελευταίων χρόνων για εφαρμογή της πενήμερης εργασίας, ισομισθία με τους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης και αναβάθμιση των δασκάλων μέσα από σειρές επιμορφωτικών μαθημάτων (Γεωργίου, 1993, σελ. 189), ενώ παλαιότερα, η κατάρτιση της απογευματινής φοίτησης στη Δημοτική Εκπαίδευση -ένα σημαντικό βήμα αναβάθμισης του επαγγέλματος- αναφέρεται ότι έγινε για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της οργάνωσης και όχι γιατί συνηγορούσαν εκπαιδευτικοί - διοικητικοί λόγοι (Karagiorges, 1986, σελ. 71).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν τις δικές τους προσπάθειες για αναβάθμιση του επαγγέλματος. Η αισιόδοξη πρόταση που προέρχεται από τους ίδιους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και θυμίζει το "Rank and File" των ασυμβίβαστων και ανορθόδοξων δασκάλων του 1968 (Wright, 1976, σελ. 244), είναι η δημιουργία μιας ανεξάρτητης κίνησης δασκάλων. Η κίνηση αυτή επιδιώκει να προωθήσει τις ιδέες και τα συμφέροντα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, έξω από τα στενά πλαίσια των πολιτικών κομμάτων, υποστηρίζοντας ότι "η απεριόριστη ελευθερία του τύπου και του συνδικαλισμού δίνει ζωή στους δημόσιους θεσμούς" (Ρόζο Λούξεμπουργκ στο Παπακωνσταντίνου, 1983, σελ. 89)⁶⁷.

Την περίοδο 1992-93 δημιουργείται η Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων (ΑΚΙΔΑ), που, σύμφωνα με το καταστατικό και τις διακηρύξεις της, επιδιώκει

⁶⁶ Οι πολιτικές και ιστορικές καταστάσεις κατά τα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας ανάγουν την οργάνωση των δασκάλων (ΠΟΕΔ) σε παράγοντα πολιτικής υφής και εθνικής δράσης (Γεωργίου, 1993, σελ. 208. Karagiorges, 1986, σελ. 71) που, πέρα από την εξασφάλιση ωφελημάτων για τον κλάδο ρυθμίζει και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε πολιτικοεθνικά θέματα (εκλογή προέδρου, αρχιεπισκόπου κτλ).

⁶⁷ Αυτή η διαδικασία έχει ταυτόχρονα κινήσει και τους μηχανισμούς σε άλλες συνδικαλιστικές παρατάξεις για ενεργό δράση και συμμετοχή των νεαρότερων δασκάλων στα κοινά.



πέραν συνδικαλιστικών και κομματικών συμφερόντων, να ανανεώσει "πραγματικά" το διδασκαλικό επάγγελμα με "νέους ανθρώπους, νέες ιδέες, μακριά από κατεστημένα". Είναι αξιοσημείωτο ότι η έλλειψη πολιτικού χρώματος στην κίνηση αποτέλεσε το βασικό σημείο κριτικής της από τις αντίπαλες παρατάξεις (εφημερίδα Φιλελεύθερος 25.5.1993, σελ. 4).

Μελετώντας τους προσανατολισμούς της ΑΚΙΔΑ επισημαίνονται αποφάσεις για αγώνα εκτός πολιτικής παράταξης, ώστε να απαλλαγούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί από "τις καταλυτικές και δεσμευτικές τροχοπέδες που τους καθλώνουν σε ένα απλό πιόνι" (ΑΚΙΔΑ, ενημερωτικό φυλλάδιο, 1993). Οι στόχοι που τέθηκαν αναφέρονται στη βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης (π.χ. εδραίωση του θεσμού παροχής υποτροφιών σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς) και στη διεύρυνση της αυτονομίας και της ιδιαιτερότητας της διδακτικής δραστηριότητας (αποσυμφόρηση του δασκάλου από τις στείρες γραφειοκρατικές ταλαιπωρίες στις οποίες υποβάλλεται στο όνομα της προετοιμασίας, αντικατάσταση του επιθεωρητή με το σχολικό σύμβουλο, ελεύθερη επιλογή του εκπαιδευτικού μοντέλου που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη του κάθε δασκάλου). Επιδιώκεται η γενικότερη βελτίωση της κοινωνικής θέσης του εκπαιδευτικού (ενδυνάμωση της επαγγελματικής αξίας, έξοδος από την κοινωνική περιθωριοποίηση) και κυρίως η βελτίωση και αναβάθμιση του ρόλου του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Επιζητείται διαφοροποίηση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και του τρόπου αντιμετώπισής του (διαφανής αντιμετώπιση μεταθέσεων, εφαρμογή της απόφασης για τοποθέτηση των πρωτοδιοριζόμενων σε πολυθέσια σχολεία, αύξηση των υπερωριακών "επιδομάτων" στα μικρά σχολεία, όπου κυρίως υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, τερματισμός της ευνοιοκρατίας και του διαχωρισμού των δασκάλων σε κατηγορίες).

Ο κοινωνικός έλεγχος που ασκείται από την εκπροσώπηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο συνδικαλιστικό φορέα γίνεται μέσο προαγωγής των συμφερόντων και των απαιτήσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών⁶⁸.

Το θέμα του συνδικαλισμού βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τον επαγγελματισμό του δασκάλου, αν και στην περίπτωση των Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επιδιώκεται, ή τουλάχιστον διακηρύσσεται, ο υπερκομματισμός και η μοναδικότητα του στόχου: αναβάθμιση του διδασκαλικού

⁶⁸ Αξίζει να σημειωθεί ότι στις συνδικαλιστικές εκλογές του 1993 η νεοσύστατη αυτή κίνηση συγκέντρωσε ποσοστό που της έδωσε ικανοποιητική εκπροσώπηση στη συνδικαλιστική οργάνωση των δασκάλων.



επαγγέλματος. Είναι ίσως μια προσπάθεια των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών να ανακτήσουν και εδραιώσουν την επαγγελματική τους θέση αρνούμενοι την άμεση πολιτική επίδραση, εφαρμόζοντας κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική και συνδέοντας τον επαγγελματισμό με τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου γνωσιολογικού ή άλλου υπόβαθρου παρά με την κοινωνική και οικονομική άνοδο (όπως γίνεται συνήθως) (Johannesson, 1993, σελ. 278). Η έννοια του επαγγελματία δασκάλου στα πλαίσια της σύγχρονης οπτικής θεώρησης του ζητήματος δεν αναφέρεται μόνο στην κοινωνική θέση, αλλά εστιάζει και στην ποιότητα της εργασίας, στο είδος των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας και στην εδραίωση συγκεκριμένων γνώσεων, ικανοτήτων και αντιλήψεων, που δεν έχουν σχέση με ημι-επαγγελματίες (Lytle and Cohen - Smith, 1992, Johannesson, 1993). Αφού υποστηρίζεται ότι μια τέτοια ριζοσπαστική στροφή γίνεται συνήθως αρκετά χρόνια μετά την έναρξη της επαγγελματικής καριέρας (Giroux, 1988, σελ. 122-126), αυτή η προσπάθεια των -Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ενθαρρυντική.

Ως προς τον ακαδημαϊκό έλεγχο που ασκείται μέσα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει αναφορά σε δύο φορείς του: στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, που αποτελεί το κύριο όργανο παιδαγωγικής έρευνας και διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων (μέχρι την έναρξη της λειτουργίας του Πανεπιστημίου Κύπρου), και στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου που ήταν, μέχρι και τον Ιούνιο του 1993, το μόνο ίδρυμα εκπαίδευσης των δασκάλων στο νησί. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και ότι οι διορισμοί καθηγητών γίνονται με αποσπάσεις από τη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών (ΟΕΛΜΕΚ, 1994, σελ. 73).

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (ΠΑΚ), όπως και κάθε αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί τη μορφοποίηση της εκπαιδευτικής πρότασης που, όντας σε συγκεντρωτικό σύστημα, ορίζεται από το κράτος με βάση την εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική παράδοση, τα κοινωνικά, οικονομικά δεδομένα και τα διεθνή εκπαιδευτικά, επιστημονικά και πολιτιστικά επιτεύγματα (Αρτεμίου, 1991, σελ. 64). Το αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΠΑΚ⁶⁹ εγκρίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και η διαμόρφωση ή/και αναθεώρησή του στηρίζονται "στις διεθνείς εξελίξεις στην εκπαίδευση των δασκάλων, ...στις εμπειρίες των διδασκόντων και στις απόψεις των φοιτητών"

⁶⁹ Σ' αυτό στηρίζονται και όλα τα σχέδια εργασίας που δίνονται στους φοιτητές και ορίζουν την ύλη, τις δραστηριότητες του μαθήματος, και τη μέθοδο αξιολόγησης του φοιτητή.



(Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1981, σελ. 6). Για πρώτη φορά, λαμβάνονται υπόψη παιδαγωγικοί κανόνες και ψυχολογικές γνώσεις στη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος (συμμετοχή των ίδιων των διδασκόντων και των φοιτητών στη σύνταξη και αξιολόγηση του προγράμματος). Η Παιδαγωγική Θεωρία έχει άμεση επαφή με καίρια θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας όπως: Παιδεία και Προπαγάνδα, Παιδεία ως Κοινωνική Λειτουργία, Πολιτικά Συστήματα και Παιδεία, Συστήματα Επικοινωνίας, Εκπαίδευση και Οικονομία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Κινητικότητα, Ισότητα Ευκαιριών, Έλεγχος στο σχολείο, Εκπαίδευση και Κοινωνική Αλλαγή κτλ. Στα θέματα Γενικής και Ειδικής Διδακτικής φαίνεται να κυριαρχούν οι βασικές διδακτικές αρχές του "Νέου Σχολείου", της Νέας Αγωγής που χαρακτηρίζεται από παιδοκεντρισμό και δίνει έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (αυτενέργεια, εποπτεία, συνεταιριστική διδασκαλία, ανοικτή εκπαίδευση, εξατομίκευση, ομαδοποίηση - συνεργατική μάθηση, διερεύνηση, προβληματισμός - λύση προβληματικών καταστάσεων). Ο θεωρητικός προσανατολισμός και η εκπαιδευτική πρακτική του Υπουργείου Παιδείας και κατ' επέκταση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1980) και του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Development of Education, 1986) στηρίζονται στις απόψεις των Piaget και Bruner⁷⁰.

Αδιαφορώντας ίσως για την κριτική που ασκείται στις "αντι-μπιχεβιοριστικές" τάσεις (π.χ. Παπακωνσταντίνου, 1983, σελ. 97, Ψύλλος, Κουμάρας και Καριωτόγλου, 1993, σελ. 34) η εκπαίδευση των δασκάλων στην Κύπρο δεν επιμένει στην απόκτηση γνώσεων, αλλά δίνει έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία και στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης. Παράλληλα η άποψη ότι έργο του δασκάλου είναι η μετάδοση γνώσεων και αξιών (Αναλυτικά Προγράμματα των Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, σελ. 15, ΝΑΠ, 1981, σελ. 23) εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτή και να δημιουργεί προβληματισμό για τον τρόπο μετάδοσής της στους μαθητές. Στο πρόγραμμα της ΠΑΚ δίνεται έμφαση και στην μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (υπάρχει βασικό μάθημα και μάθημα επιλογής - ειδίκευσης), στοιχείο που βοηθά το δάσκαλο να στηρίξει επιστημονικά τον τρόπο δράσης του και να γεφυρώσει το χάσμα επιστήμης και εμπειρίας⁷¹. Οι σπουδές στην ΠΑΚ περιλαμβάνουν δεκαπέντε εβδομάδες

⁷⁰ Οι απόψεις αυτές κυριάρχησαν στην εκπαίδευση τη δεκαετία του '60 ασκώντας μεγάλη επίδραση και προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή στη διδασκαλία και την ψυχολογική διάσταση αυτής της ενεργητικής συμμετοχής. Ήρθαν σε αντιπαράθεση με το μπιχεβιοριστικό, αυταρχικό, παραδοσιακό σχήμα "διδακτικό ερέθισμα - μαθησιακή ανταπόκριση".

⁷¹ Αντίθετα, στον ελληνικό χώρο ο εκπαιδευτικός δεν έπαιρνε σχεδόν καμιά ειδική κατάρτιση στην επιστημονική μεθοδολογία έρευνας κατά τη φοίτησή του στις



πρακτικής διδακτικής σε διάφορες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1980, σελ. 65). Αυτή η πρακτική εξάσκηση αποτελεί τη μόνη μορφή έμπρακτης προετοιμασίας του δασκάλου - φοιτητή για ένταξη του στον καινούριο ρόλο. Στο επόμενο στάδιο ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει εξολοκλήρου την ευθύνη μιας τάξης δημοτικού σχολείου χωρίς να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα ένταξης με τη συμμετοχή μέντορα ή την παρακολούθηση σεμιναρίων που θα βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στην πραγμάτωση του νέου ρόλου.

Η πορεία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου χαρακτηρίζεται ως πορεία μιας από τις πιο πετυχημένες σχολές εκπαίδευσης των δασκάλων (ΟΜΙΚΡΟΝ, 1991, Ο Φιλελεύθερος 2.6.1991, Αρτεμίου, 1991, σελ. 63). Η ερευνητική εργασία καταλήγει επίσης σε παρόμοια συμπεράσματα: Ο Ioannides (1991) διαπιστώνει ότι οι δραστηριότητες στο μάθημα της Επιστήμης στην ΠΑΚ συνέβαλαν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των φοιτητών απέναντι στο σχολείο και το μάθημα της Επιστήμης, το οποίο θεωρείται επίπονο και ανιαρό για το δάσκαλο, ενώ ο Θεοφιλίδης (1986α) επιχειρώντας την επιστημονική αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων της ΠΑΚ, διαπιστώνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της Σχολής φαίνεται να προάγει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών στην άσκηση του επαγγέλματος. Χαρακτηρίζεται ως ένα πρόγραμμα περιεκτικό και ολοκληρωμένο που φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους του σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η βασική εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτούσια πηγή άσκησης ελέγχου. Αποτελεί μια μορφή επίδρασης στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και φυσικά εναπόκειται στον ίδιο η ερμηνεία της περίπτωσης που ανακύπτει στη σχολική τάξη. Όπως προκύπτει και από σχετικές έρευνες, ο τρόπος με τον οποίο ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει και χρησιμοποιήσει τις γνώσεις - εμπειρίες που απέκτησε κατά τη φοίτησή του στη σχολή βασικής εκπαίδευσης και η αντίληψη που θα διαμορφώσει για τη δραστηριότητα στο σχολείο είναι αποκλειστικά δική του ευθύνη. Το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα της σχολής ασκεί, επίσης, επιδράσεις μέσα από τις σχέσεις που διαμορφώνονται και μέσα από τις ελεύθερες δραστηριότητες που ενθαρρύνονται (π.χ. τακτικός εκκλησιασμός, εκμάθηση παραδοσιακών χορών, ίδρυση μαντολινάτας, λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων κτλ).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) αποτελεί από το 1972 τον κεντρικό φορέα εκπαιδευτικής έρευνας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από

Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οδηγούνταν σε παγίδευση στα στεγανά του άγονου εμπειρισμού (Παπακωνσταντίνου, 1986α, σελ. 20).



τις νέες τάσεις στο χώρο της Παιδείας (μέχρι την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου). Η έρευνα γύρω από τις λειτουργίες που επιτελεί το Π.Ι. (π.χ. Παπαδοπούλος, 1974) δείχνει την προσπάθεια διερεύνησης και βελτίωσης της πρακτικής της τάξης μέσα από ερευνητικές εργασίες -κυρίως τύπου επισκόπησης-, διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης των εν υπηρεσία δασκάλων, λειτουργία παιδαγωγικής δανειστικής βιβλιοθήκης, καθώς και συγγραφή και προετοιμασία διδακτικού υλικού. Πέρα από τη διοργάνωση σεμιναρίων με εθελοντική παρακολούθηση, το Π.Ι. ανέλαβε (Γεωργίου, 1993, σελ. 189) επίσης τη διοργάνωση των ειδικών σεμιναρίων για τους εν υπηρεσία δασκάλους - αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας με σκοπό την οικονομική αναβάθμιση.

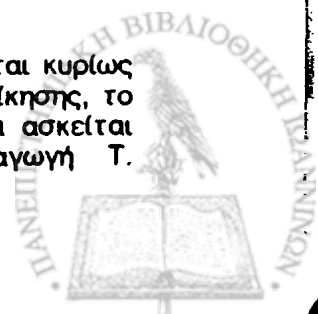
Τα δεδομένα αυτά διαφοροποιούνται με την έναρξη της λειτουργίας του Πανεπιστημίου Κύπρου το 1992 και την κατάργηση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1993. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οι αντιλήψεις των τελευταίων αποφοίτων της ΠΑΚ μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό του νέου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα υιοθετήσουν οι σχολές στο Πανεπιστήμιο.

Σ' αυτό το σημείο θα γίνει λεπτομερής αναφορά στο γραφειοκρατικό και τον τεχνοκρατικό - ιδεολογικό έλεγχο⁷².

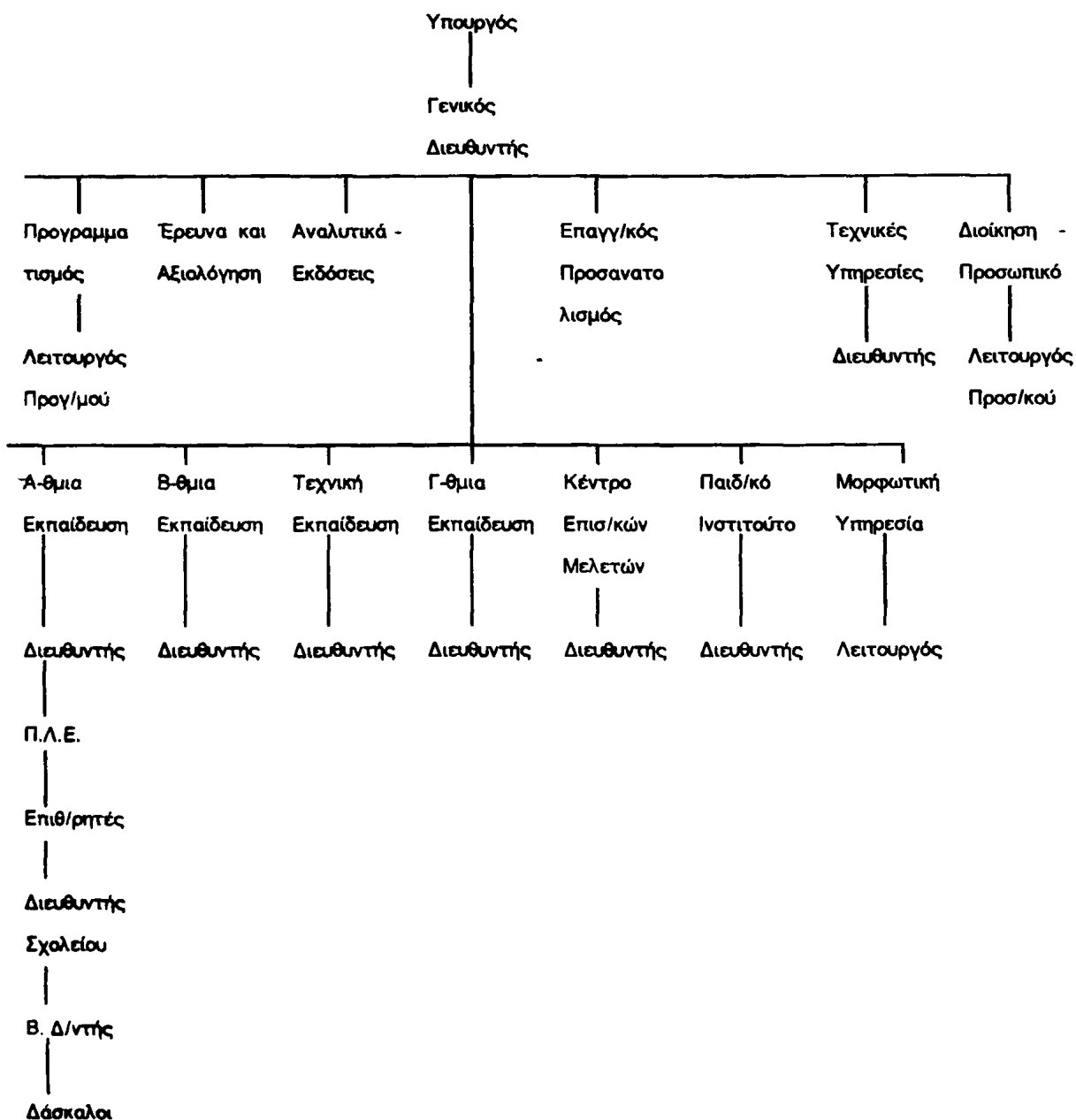
Για τον εντοπισμό και την περιγραφή του γραφειοκρατικού και οικονομικού ελέγχου στο κυπριακό σχολικό σύστημα θα χρησιμοποιηθεί το σχήμα που ο Weber εισηγήθηκε και αποτέλεσε αφετηρία για πολλές σχετικές εργασίες. Η προσέγγιση αυτή θα αποτελέσει τη βάση για την περιγραφή της δομής του κυπριακού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αυτό να συνεπάγεται τον εγκλωβισμό στους περιορισμούς και τις αδυναμίες της. Θα αποτελέσει την αφετηρία για τη μελέτη της σχέσης δασκάλου και κεντρικής εξουσίας σ' ένα συγκεντρωτικό σύστημα που παρουσιάζει, όμως, τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου γραφειοκρατικού οργανισμού (Meyer and Scott, 1992).

Στην κυπριακή εκπαίδευση κάθε άτομο που είναι κάτοχος μόνιμης θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις και δέχεται επιβραβεύσεις και κυρώσεις (Οι περί ΔΕΥ Νόμοι του 1969 έως 1994: ΚΔΠ310/90,

⁷² "Ο χαρακτήρας του οργανισμού και των σχέσεων της ομάδας καθορίζονται κυρίως από στοιχεία του γραφειοκρατικού και τεχνικού ελέγχου: τη μορφή της διοίκησης, το χαρακτήρα του προσωπικού (διοικητικού και άλλου), τα άτομα στα οποία ασκείται έλεγχος, την αποτελεσματικότητα της άσκησης δύναμης - εξουσίας" (εισαγωγή Τ. Parsons στο Weber, 1947, σελ. 121).



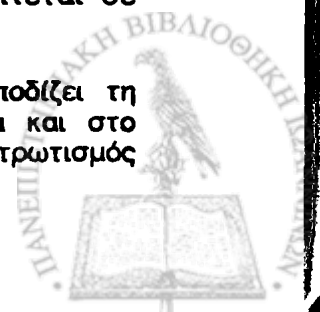
ΚΔΠ151/92). Στο σχεδιάγραμμα 3.1. φαίνεται η οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας σε επιμέρους τμήματα, αν και η συγκεκριμένη δομή έτυχε επικρίσεων (Guir στο Karagiorges, 1986, σελ. 42)⁷³.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.1.: Δομή και οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Ο συγκεντρωτισμός του συστήματος είναι επικίνδυνος, αφού μπορεί να μετατρέψει τη διδασκαλία σε λειτουργία απλής μετάδοσης γνώσεων, σε τελετουργική ή διεκπεραιωτική διαδικασία (Γκότοβος, 1985, σελ. 48). Η αντιμετώπιση, όμως, της εκπαίδευσης σε αυτό το πλαίσιο απορρίπτεται σε

⁷³ Ο Guir συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός αυτός παρεμποδίζει τη συνεργασία και την ενοποίηση και επεκτείνεται πέρα από τα τμήματα και στο προσωπικό, ενώ ο Karagiorges (1986) το θεωρεί αναπόφευκτο, αφού συγκεντρωτισμός και ιεραρχία είναι άμεσα συνδεδεμένα.



μεγάλο βαθμό από τη βιβλιογραφία και από την επίσημη κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική (ΝΑΠ, 1981, Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, Σχέδια Εργασίας, εγκύκλιοι που αποστέλλονται από το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, το οποίο εκπροσωπεί τους επιθεωρητές: π.χ. ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 22/68/8, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 97/73/4, ΕΓΠ 139/78), αφού δίνει μεγάλη σημασία όχι μόνο στην κάλυψη της συγκεκριμένης ύλης αλλά και στην επιλογή παιδοκεντρικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις αρμοδιότητες των κατόχων κύριων διοικητικών θέσεων στον κυπριακό εκπαιδευτικό οργανισμό, και ιδιαίτερα στους ρόλους του επιθεωρητή και του διευθυντή του σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994: Ν251/91, Σχέδια Υπηρεσίας ΑΥΠ37.088/13.3.92, ΑΥΠ37.518/10.6.92, ΑΥΠ33.870/12.7.90, ΑΥΠ37.718/7.7.92, ΑΥΠ34.678/13.12.90, ΚΔΠ223/76).

Οι διευθυντές των τμημάτων έχουν την ευθύνη της γενικής εποπτείας στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που της αρμοδιότητάς τους. Ταυτόχρονα έχουν και συμβουλευτικό ρόλο σε θέματα που σχετίζονται με το τμήμα τους. Τη γενική ευθύνη και επίβλεψη των δημοτικών σχολείων και των επιθεωρητών, καθώς και την οργάνωση συνεδρίων και σεμιναρίων έχει ο Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης (ΠΛΕ).

Οι επιθεωρητές των σχολείων έρχονται σε άμεση επαφή με το δάσκαλο και καθήκοντά τους είναι η καθοδήγηση, η επίβλεψη και η αξιολόγηση της σχολικής εργασίας. Οι επιθεωρητές είναι "οι εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο... ο σύνδεσμος ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις αρχές... και πάνω από όλα οι καθοδηγητές, οι συμβουλάτορες..." (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 16). Έμφαση δίνεται στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσα από συμβουλές σε ατομικό επίπεδο και στη διοργάνωση συνεδρίων και σεμιναρίων μέσα στο σχολείο, που σχετίζονται με θέματα ύλης ή μεθοδολογίας (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 15, Οι περί ΔΕΥ Νόμοι του 1969 έως 1994: ΚΔΠ 223/76, εγκύκλιος ΥΠ620/68/5Α). Στόχος των συνεδρίων είναι κυρίως η συζήτηση προβλημάτων που συνδέουν τη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, και η δημιουργία ευκαιριών για να ανακοινώσουν οι εκπαιδευτικοί



ευρήματα και αποτελέσματα κάποιας πειραματικής προσπάθειας στην τάξη τους, που έγινε με τη συνεργασία του οικείου επιθεωρητή⁷⁴.

Η επιθεώρηση στην Κύπρο πρωτοεφαρμόζεται το 1879, όταν το νησί βρίσκεται κάτω από τη βρετανική κυριαρχία. Ο ρόλος των επιθεωρητών είναι αρχικά καθαρά διοικητικός (Καγαγιόργις, 1970, σελ. 43-49), αλλά διαφοροποιείται μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο: Οι επιθεωρητές επιβλέπουν και ελέγχουν τα αποτελέσματα του κάθε σχολείου. Σταδιακά, μετά την ανεξαρτησία, ο ρόλος του ελεγκτή και επιβλέποντα επιθεωρητή γίνεται πιο εκπαιδευτικός - συμβουλευτικός και σήμερα οι επιθεωρητές είναι "καθοδηγητές και επόπτες - αξιολογητές του έργου του δασκάλου" (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 16, Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994: ΑΥΠ37.088/13.3.92, Ν251/91, ΚΔΠ223/76).

Παρ' όλα αυτά, η έρευνα στον κυπριακό χώρο αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από το έργο και τη σχέση με τους επιθεωρητές. Για παράδειγμα, διαπιστώνεται (Θεοφιλίδης, 1986γ, Παπαδόπουλος, 1979) ότι οι δάσκαλοι επιθυμούν να είναι εντονότερος ο συμβουλευτικός ρόλος του επιθεωρητή και αποζητούν πραγματική βοήθεια για βελτίωση της διδασκαλίας, αντί της έμφασης που δίνουν οι επιθεωρητές στην αξιολόγηση, την αριθμητική βαθμολογία και τη σύνταξη εκθέσεων. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αναμένουν από τους επιθεωρητές να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης μέσα από συγκεκριμένες και ξεκάθαρες εισηγήσεις δημιουργώντας ταυτόχρονα μια ευχάριστη σχέση, ώστε να υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών. Οι δάσκαλοι που είχαν εμπειρία ουσιαστικής βοήθειας από την αλληλεπίδραση με τους επιθεωρητές, αξιολόγησαν τους επιθεωρητές θετικά. Το έργο του εποπτικού προσωπικού αναμένεται να εκφράζει τη νομοθετική διάσταση της υπηρεσίας ως άμεση παρέμβαση του επιστημονικά καταρτισμένου ειδικού. Παράλληλα θα πρέπει να δίνεται σημασία και στην ιδιογραφική διάσταση και τη δημιουργία ενός φιλικού, συνεργατικού κλίματος (Θεοφιλίδης, 1986γ).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι ίδιοι οι επιθεωρητές φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την αλληλεπίδρασή τους με τους δασκάλους (Παντελίδης, 1978). Προφανώς, το καθήκον της αξιολόγησης και η άμεση εξάρτηση της επαγγελματικής ανέλιξης των δασκάλων από τις εκθέσεις και τις

⁷⁴ Γι' αυτό, προφανώς, για τη διεκδίκηση θέσης επιθεωρητή (Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994: Ν251/91, Σχέδια Υπηρεσίας ΑΥΠ37.088/13.3.92, ΑΥΠ37.518/10.6.92, ΑΥΠ33.870/12.7.90, ΑΥΠ37.718/7.7.92, ΑΥΠ34.678/13.12.90, ΚΔΠ223/76) απαιτείται η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου και η προϋπηρεσία στη Δημοτική Εκπαίδευση.



βαθμολογίες του επιθεωρητή, που στηρίζονται σε ελάχιστες επισκέψεις του στην τάξη, αιτιολογούν την απόκλιση των απόψεων των δύο μερών. Οι ίδιοι οι επιθεωρητές (Πρακτικά των Συνεδριών του Σώματος των Επιθεωρητών, 1977) χαρακτηρίζουν το στοιχείο αυτό ως το βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός ανοικτού συστήματος επικοινωνίας ανάμεσα στους ίδιους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς⁷⁵.

Η ανάγκη αλλαγής είναι εμφανής και στα επίσημα έγγραφα επιθεώρησης που καλούνται να χρησιμοποιήσουν οι επιθεωρητές. Το έντυπο ΥΠ93 (Υπουργείο Παιδείας) καθορίζει τα εξής κριτήρια αξιολόγησης: επαγγελματική κατάρτιση, επάρκεια στην εργασία, οργάνωση - διοίκηση - ανθρώπινες σχέσεις, γενική συμπεριφορά και δράση. Φαίνεται ότι και για τον επιθεωρητή η αξιολόγηση είναι ασαφής και πολύπλοκη διαδικασία που θέτει ερωτήματα ως προς την εγκυρότητα των κριτηρίων αυτών. Είναι δύσκολο να καθοριστούν οι περιοχές και οι ενέργειες που αντικατοπτρίζουν την επαγγελματική κατάρτιση, όταν όλοι οι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι της ΠΑΚ (και τώρα του Πανεπιστημίου Κύπρου) και διορίζονται και μονιμοποιούνται σχεδόν αυτόματα. Δυσκολίες παρουσιάζονται και στην αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας, όταν αναμένεται να συζητήσει ο δάσκαλος με τον αξιολογητή του τυχόν προβλήματα που αναφύονται στην τάξη, ενώ η έννοια της "γενικής συμπεριφοράς και δράσης" είναι δεδομένης ασάφειας και υποκειμενικότητας.

Ο διευθυντής του σχολείου διατηρεί περιορισμένα διδακτικά καθήκοντα και έχει ρόλο κυρίως διοικητικό. Έχει τη γενική ευθύνη της ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και αποτελεί τον επίσημο εκπρόσωπο του σχολείου στις επαφές με την Πολιτεία, το Υπουργείο, την Εκκλησία κτλ. Έχει επίσης την ευθύνη της αλληλογραφίας με το Υπουργείο Παιδείας, της ανακοίνωσης και εφαρμογής των εγκυκλίων και της τήρησης των επίσημων αρχείων του σχολείου (Οι περί ΔΕΥ Νόμοι του 1969 έως 1994: ΑΥΣ37.518/10.6.92, ΚΔΠ 151/92, ΚΔΠ 310/92). Επιβλέπει ακόμη την ανάπτυξη και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο σχολείο, τη χρήση του σχολικού χώρου και εξοπλισμού και έχει καθήκον να επισημαίνει τυχόν ελλείψεις μέσων και υλικών. Η εσωτερική διοικητική δομή του κυπριακού δημοτικού σχολείου είναι τέτοια, που συντελεί στη συγκέντρωση όλης της ευθύνης και της υπάρχουσας στο σχολικό χώρο εξουσίας στα χέρια του διευθυντή. Δημιουργείται μια

⁷⁵ "...Να αποδεκτούν οι επιθεωρητές το γεγονός ότι ο κάθε δάσκαλος είναι απόλυτα υπεύθυνος για τη δουλειά του, διαθέτει ικανότητες και προσόντα που τον βοηθούν να διδάσκει με το δικό του τρόπο... Όλα τα προγράμματα επιθεώρησης πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού και του δασκάλου ως ατόμου" (σελ. 1-2).



πατριαρχική αντίληψη του ρόλου του διευθυντή -αφού οι τελικές αποφάσεις ανήκουν σ' αυτόν- ενώ οι δάσκαλοι κλείνονται ακόμη πιο πολύ στο μικρόκοσμο της τάξης τους, και οι βοηθοί διευθυντές (Θεοδώρου, 1981β, σελ. 53) διαπιστώνουν ότι η θέση τους στη λήψη αποφάσεων είναι ασήμαντη, γεγονός που εύκολα οδηγεί σε σύγκρουση. Η πιθανότητα μετατροπής του διευθυντή του σχολείου σε δυνάστη, αποδεικνύει την ασάφεια που επικρατεί γύρω από τις υποχρεώσεις των διοικούντων, την άσκηση των καθηκόντων τους, την υφή των σχέσεων και δικαιοδοσιών τους και την προσπάθεια συγκερασμού των ρόλων του συμβούλου - συνεργάτη και του αξιολογητή. Διαμορφώνεται ευνοϊκό κλίμα για τη χαλαρότητα των δεσμών ανάμεσα στα τυπικά, στις δομές και τα καθήκοντα των εκπροσώπων της ιεραρχίας και την πραγματική δραστηριότητα στη σχολική γραφειοκρατία.

Οι επίσημες διοικητικές ευθύνες του δασκάλου είναι ανύπαρκτες, εκτός βέβαια από την περίπτωση του μονοθέσιου ή διθέσιου σχολείου, όπου όλες τις ευθύνες και τα καθήκοντα του διευθυντή αναλαμβάνει ο βοηθός διευθυντής ή ο δάσκαλος με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994: ΚΔΠ 212/87, ΚΔΠ 310/90).

Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του δασκάλου περιγράφονται με γενικότητες στα πλαίσια των χαλαρών δεσμών εκπαιδευτικής δομής και δραστηριότητας. Σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας (Σχέδια Υπηρεσίας 37.518/10.6.92) τα καθήκοντα αυτά ορίζονται ως διδακτικά και περιορίζονται εντός των πλαισίων του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος. Απαιτείται η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου και επισημαίνεται ότι ο δάσκαλος αναμένεται να αναλάβει "οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα του ανατεθούν για το συμφέρον των μαθητών, του σχολείου, της εκπαίδευσης". Όμως οι ορισμοί των σχεδίων υπηρεσίας για τα καθήκοντα του δασκάλου ως δημοσίου υπαλλήλου είναι ασαφείς και καθόλου προσδιοριστικοί (Κυπριδής, 1977, σελ. 31).

Τα καθήκοντα του δασκάλου δεν αναφέρονται αποκλειστικά στο διδακτικό τομέα αλλά αναφέρονται και σε στοιχεία "εξωγενή" που δε φαίνονται να σχετίζονται άμεσα, αλλά έχουν ταυτιστεί με το διδασκαλικό έργο και αποτελούν στερεότυπα και αναπόσπαστα στοιχεία του επαγγέλματος. Στοιχεία που στηρίζονται στην εκπαιδευτική νομοθεσία (ΟΕΛΜΕΚ, 1989, ΟΕΛΜΕΚ, 1994, Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994: Ν135/91) αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της επικρατούσας εικόνας του δασκάλου στην κυπριακή



κοινωνία: προσέλευση και αποχώρηση του προσωπικού, τήρηση αρχείου με δείγματα "πρωτότυπων" εργασιών των δασκάλων, διοργάνωση ενδοσχολικών εορτασμών, συμμετοχή σε πολιτιστικά και άλλα γεγονότα της κοινότητας, συμβολή στην "πρόοδο" της κοινότητας, παιδονομία - εφημερία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τήρηση συγκεκριμένης στάσης απέναντι σε πολιτικές δραστηριότητες, εκκλησιασμός κτλ. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα πρέπει να ετοιμάζει τριμηνιαία και εβδομαδιαία σχέδια προγραμματισμού της διδασκαλίας που θα ελεγχθούν από τον οικείο επιθεωρητή και το διευθυντή του σχολείου. Πρέπει να βρίσκεται στο σχολείο σε όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας και να δίνει αναφορά στο διευθυντή για το αν θα απουσιάσει, ακόμη και αν δεν έχει διδακτικά καθήκοντα (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 9, Οι περί ΔΕΥ νόμοι του 1969 έως 1994: ΚΔΠ 310/92, ΚΔΠ 307/93). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι επίσης αναγκασμένος να περιορίζει τις ανάγκες του για μέσα και υλικά στα στεγανά του κονδυλίου που αντιστοιχεί στο σχολείο του και να επιδιώκει, μέσα από μερικώς καθορισμένες διαδικασίες, συγκεκριμένα αποτελέσματα. Πρέπει ακόμη να καλύπτει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος για τους οποίους θα αξιολογηθεί από τους ανωτέρους και θα ανταγωνιστεί, ίσως, τους συναδέλφους του για εξασφάλιση προαγωγής ή άλλου ωφελήματος. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά παίρνουν νέες διαστάσεις στα μικρά σχολεία όπου υπηρετεί ένας μεγάλος αριθμός νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ο διδασκαλικός ρόλος στα μικρά σχολεία χαρακτηρίζεται από μια τρίτη πτυχή, πέρα από τη διδακτική και τη διοικητική: την ιδιότητα του "πνευματικού ηγέτη και του συμβούλου - καθοδηγητή" σε ποικίλα θέματα (Λεοντίου, Θεοφιλίδης, Ηλιόπουλος και Φωτίου, 1987, σελ. 43).

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, κύριος φορέας του τεχνικού ελέγχου είναι το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση τα διδακτικά εγχειρίδια που καθορίζει για χρήση στα δημοτικά σχολεία το Υπουργείο Παιδείας (Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, Εγκύκλιοι ΕΓΠ 97/73/4, ΥΠΠ 133/80/16).

Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από το αρμόδιο Υπουργείο με βάση τις εισηγήσεις όλων των ενδιαφερομένων μερών (διδασκαλικές συνδικαλιστικές οργανώσεις, επιθεωρητές, σχολικά συμβούλια) (Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, σελ. 15, ΝΑΠ, 1981, σελ. 24, Demetriades, 1988, σελ. 218, Development of Education, 1986, σελ. 53) και θέτει τους συνήθεις στόχους ενός κλασικού αναλυτικού προγράμματος, και ορίζει τη διδακτέα ύλη, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της



ύλης, και τα κριτήρια αξιολόγησης. Πάντοτε διευκρινίζεται ότι ο δάσκαλος είναι ελεύθερος να κάνει τις επιλογές του σε μεθοδολογικά ζητήματα και σε κάποια θέματα ύλης και επισημοποιείται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού για απομάκρυνση από τις τυπικές δομές (Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, σελ. 15). Για παράδειγμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, σε εγκυκλίους που αποστέλλονται για να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για την εισαγωγή και χρήση νέων σχολικών εγχειριδίων και την εφαρμογή καινούριων στοιχείων στη διδασκαλία, είναι εμφανής η προώθηση μεθοδολογικών στοιχείων που πηγάζουν από τις ιδέες της Νέας Αγωγής (αναφορά στη μάθηση με διερεύνηση στην εγκύκλιο ΕΓΠ 97/73/4, στην ομαδοκεντρική εργασία στις εγκυκλίους ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 22/68/8, ΕΓΠ 138/78, στον προβληματισμό - ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις εγκυκλίους ΕΓΠ 97/73/4, ΕΓΠ 139/78).

- Σε ορισμένα θέματα του αναλυτικού προγράμματος ενθαρρύνεται η δυνατότητα επιλογής θεμάτων (ύλης), η οποία διευκολύνεται από την απομόνωση των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας και τη σπειροειδή διάταξη της ύλης. Αυτή η ρύθμιση ισχύει "επίσημα" μόνο για τα "δευτερεύοντα μαθήματα" (π.χ. Μουσική, Τέχνη, Γυμναστική, Επιστήμη) (π.χ. εγκύκλιοι ΥΠ 123/71/8, ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 223/68/8, ΥΠ 411/68/ΙΙ, ΕΓΠ/97/73/4, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ, 139/78, ΥΠΠ 133/80/16)⁷⁶. Αναφορικά με τα "κύρια" μαθήματα δίνεται έμφαση στην κάλυψη της ύλης που περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης δράσης και δημιουργικότητας σε ορισμένες ώρες του προγράμματος (π.χ. εγκύκλιος ΥΠ 123/71/8). Η γενική εικόνα που διαμορφώνεται με την καταγραφή και τον έλεγχο της διδακτέας ύλης στα τριμηνιαία και εβδομαδιαία σχέδια εργασίας τονίζει την υποταγή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Ως προς το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων, είναι αναγκαία η αναφορά στις επιδράσεις ξένων προτύπων και ιδιαίτερα στις ιδιόμορφες επιδράσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποδίδοντας εθνική αξία στην εκπαίδευση κατά τα χρόνια της Αγγλοκρατίας, διαμορφώνεται στην Κύπρο μια εθνικιστική τάση, που εκφράζεται με την ταύτιση ή αντιγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στον ελλαδικό χώρο ως αντίδραση στην προσπάθεια άσκησης απόλυτου ελέγχου από την αποικιακή κυβέρνηση. Η πολιτική κατάσταση καθιστά

⁷⁶ Ο Νούτσος (1979) ασχολείται εκτενώς με την ιδεολογία των "κύριων" και "δευτερεύοντων" θεμάτων, τις επιπτώσεις τους και τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται μέσα από αυτή τη διάκριση που θεωρείται "αναγκαία", "φυσική" και είναι νομιμοποιημένη.

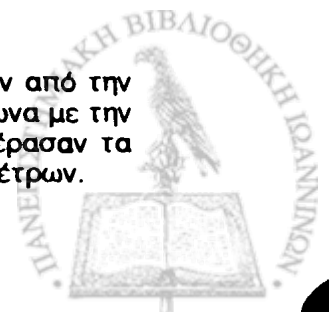


αναγκαία την ταύτιση ελληνοκυπριακής και ελλαδικής εκπαίδευσης εκφράζοντας μια πολιτιστική και εκπαιδευτική ενοποίηση (Karagiorges, 1986, σελ. 63, Persianis, 1981, σελ. 54). Για λόγους εθνικούς οι κυπριακές εκπαιδευτικές αρχές εισήγαγαν -και συνεχίζουν μέχρι σήμερα να εισάγουν- βασικά ή και ελάχιστος σημασίας στοιχεία που προέρχονται από την ελλαδική εκπαιδευτική πολιτική. Από τα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας είναι εμφανής η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών αρχών: προσπάθεια για εφαρμογή μέτρων που καθιστούν την Κυπριακή Εκπαίδευση αποτελεσματική και δυναμική διατηρώντας, όμως, κάποια όρια ασφαλείας, ώστε να μη διαμορφωθεί ένα τελείως διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα⁷⁷. Σήμερα, αν και οι πολιτικές σκέψεις και τα στεγανά των εθνικών συναισθημάτων δεν αφήνονται να επιδρούν σε τόσο μεγάλο βαθμό, ωστόσο διατηρείται η διανομή πληθώρας σχολικών εγχειριδίων που προέχονται από την Ελλάδα ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιούνται (π.χ. βιβλία πρώτης ανάγνωσης ενώ στην Κύπρο χρησιμοποιείται καθολικά η ολική μέθοδος και όχι ο συλλαβισμός) και υιοθετούνται ιδεολογίες που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα χωρίς να προηγείται της εισαγωγής τους η συστηματική διερεύνηση της καταλληλότητάς τους (π.χ. επαναφορά της βαθμολογίας στο δημοτικό σχολείο, εγκύκλιος ΥΠΠ 105/71/2).

Παράλληλα φαίνεται να υπάρχει ένας ιδιαίτερος δυναμισμός στην κυπριακή εκπαίδευση, που αποδεικνύει τη μετακίνηση από τα στεγανά της διαμάχης "ελληνικοποίησης" και "κυπριακοποίησης" της εκπαίδευσης, και εκφράζει την υψηλή εκτίμηση του κυπριακού λαού για την παιδεία (Μαραθεύτης, 1992, σελ. 60 κ.ε., Περισιάνης, 1991, σελ. 79), τη θετική του στάση απέναντι στην αλλαγή και το νεωτερισμό και τη διεύρυνση ή αντικατάσταση του μονοπωλίου της Ελληνορθόδοξης επίδρασης με μια πολυφωνική δράση (Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, σελ. 15, Εγκύκλιοι ΥΠ 123/71/8, ΥΠ 411/68/III, ΕΓΠ 97/73/4), αν και συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος -που ήδη επισημάνθηκε- της άγονης και άκριτης υιοθέτησης ξένων στοιχείων, χωρίς επαρκή προγραμματισμό, προετοιμασία και επιστημονική, αντικειμενική αξιολόγηση των στοιχείων.

Ο συνδυασμός ελληνοκεντρικών τάσεων και δυναμισμού οδήγησε στη διαμόρφωση μιας ενδιαφέρουσας κατάστασης σύμφωνα με την οποία οι κυπριακές εκπαιδευτικές αρχές καταναλώνουν το δυναμισμό τους σε θέματα

⁷⁷ Χαρακτηριστικά ο Περισιάνης (1991, σελ. 79) αναφέρει ότι το 1962-3 έγιναν από την Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση στην Κύπρο αρκετές αλλαγές οι οποίες, σύμφωνα με την έκθεση τριμελούς επιτροπής απεσταλμένων της ελληνικής κυβέρνησης, ξεπέρασαν τα "όρια", έδειχναν τάσεις αποκοπής, και δημιούργησαν την "ανάγκη" για λήψη μέτρων.



σχολικών κτιρίων, εξοπλισμού, μεθοδολογίας και οργάνωσης των σχολείων, ενώ σταδιακά οι δραστηριότητές τους επεκτείνονται και στην προετοιμασία υλικού και βιβλίων από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Η χαλαρή σχέση ανάμεσα στην τυπική δομή και τη διδακτική πρακτική προωθείται και επίσημα. Οι εισηγήσεις από κάθε εκπαιδευτικό φορέα (αναλυτικά προγράμματα σχολείων και Παιδαγωγικής Ακαδημίας) δίνουν, όπως ήδη φάνηκε, ιδιαίτερη έμφαση στον εργαστηριακό τρόπο διδασκαλίας, τον πειραματισμό και, γενικά, στην ελευθερία επιλογής διδακτικών προσεγγίσεων, την προώθηση της περιβαλλοντικής αγωγής και της διαθεματικής προσέγγισης διαμορφώνοντας συνθήκες απεγκλωβισμού από τα στεγανά του σχολικού βιβλίου και διαμόρφωσης θετικής στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (Περσιάνης και Κουτσελίνη, 1991, σελ. 4). Είναι επίσης εμφανής η συμμετοχή του δασκάλου στην παραγωγή διδακτικού υλικού, τόσο επίσημα (στην Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, όπου ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν λιγότερο από δέκα χρόνια πείρας και διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές), όσο και ανεπίσημα (ετοιμασία υλικού από τον ίδιο το διδάσκοντα ή χρήση των ελλαδικών εγχειριδίων ως πηγών αναφοράς σε ομαδική εργασία) (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, σελ. 16-17). Τέλος, διοργανώνονται περιφερειακά συνέδρια όπου οι ίδιοι οι δάσκαλοι παρουσιάζουν εργασίες ή δειγματικά μαθήματα εφαρμογής κάποιων συγκεκριμένων νεωτεριστικών στοιχείων (π.χ. Εγκύκλιος ΥΠ 223/68/Β).

Από όσα αναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι το κυπριακό δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός με την είσοδό του στο επάγγελμα:

- α) Ο συγκεντρωτικός - γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ως επακόλουθο τη συγκέντρωση των νομικών και οικονομικών ρυθμιστικών θεμάτων στην κορυφή της πυραμίδας -εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας- και τη διαμόρφωση συγκεκριμένου πλαισίου αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους μαθητές.
- β) Παράλληλα με την ιεραρχική δομή και τους γραφειοκρατικούς κανόνες διαφαίνεται η απαίτηση ή η φραστική διατύπωση και ιδεολογική στήριξη της απαίτησης για αυτονομία και δημιουργική δράση του εκπαιδευτικού μέσα σε πνεύμα που έχει τις ρίζες του στη Νέα Αγωγή, και η προσπάθεια απεγκλωβισμού από τις τυπικές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας. Η προσπάθεια αυτή στηρίζεται στην εκ των πραγμάτων αδυναμία του συστήματος για απόλυτο έλεγχο και αναφέρεται κυρίως σε θέματα επιλογής μεθοδολογικής προσέγγισης και οργάνωσης και σε ζητήματα επιλογής ύλης σε ορισμένα θέματα του



Αναλυτικού Προγράμματος. Η τάση αυτή προωθείται από τις εγκυκλίους που αποστέλλονται από το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας (δηλαδή το σώμα των Επιθεωρητών) και από τις εισηγήσεις που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που καταρτίζει το Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα αναμένεται η υποστήριξη του από τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι έχουν καθήκον να διασφαλίζουν την εφαρμογή του. Τέλος υποστηρίζεται από τους επιθεωρητές - αξιολογητές μέσα από κείμενά τους (Θεοδώρου, 1981β, Καραγιώργης, 1981, Λεοντίου, 1981, Παντελίδης, 1981).

γ) Οι παιδοκεντρικές τάσεις βρίσκονται σε αντιπαράθεση με την κατάσταση που διαμορφώνεται από τη διάταξη της ύλης και την "ανάγκη" κάλυψής της, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε διαδικασία κάλυψης σελίδων και αποκόπτοντας το περιεχόμενο από τους σκοπούς⁷⁸. Η χαλαρότητα των δεσμών διεισδύει επίσημα στο ζήτημα της ύλης μόνο για ορισμένα θέματα και υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Εναπόκειται στον ίδιο το δάσκαλο να ανακαλύψει τις ελεύθερες οδούς χωρίς να αλλοιώσει την εντύπωση για παράλληλη πορεία της κυπριακής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο ή με τις επιλογές της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων και χωρίς να καταργεί τον έλεγχο των Σχεδίων Εργασίας και της κάλυψης της διδακτέας ύλης από τους ιεραρχικά ανώτερους.

⁷⁸ Η ανάγκη για κάλυψη της ύλης "προσδίδει στη σχολική γνώση μια ιερότητα τέτοια που... μετατρέπει τους μεταβιβαστές της σε πραγματικούς μανδάρινους" (Γκότοβος, 1985, σελ. 45), εξισώνει την διακήρυξη της ισότητας ευκαιριών με την ομοιομορφία (Μαραθεύτης, 1984, σελ. 27) και προκαλεί τη σύγκρουση της ατομικότητας με τις ίσες παροχές και τη θεώρηση της κάθε διαφοροποίησης ως ύποπτης ή "απειλητικής" για την ίση μεταχείριση.



3. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η ένταξη του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού στο σχολικό οργανισμό, ο οποίος παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά που ήδη αναφέρθηκαν, αποτελεί ορόσημο στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μια νέα τάξη πραγμάτων και αρχίζει μια προσπάθεια για αποδοχή και ανάπτυξη μέσα στην ισχύουσα δομή και για επιβίωση κάτω από τις ποικίλες μορφές ελέγχου του σχολικού οργανισμού. Ταυτόχρονα προσπαθεί να διαφοροποιήσει το χώρο αυτό και να διαμορφώσει το νέο ρόλο και τη νέα του ταυτότητα⁷⁹.

Στο δυτικό κόσμο η έρευνα γύρω από το νεοδιοριστο εκπαιδευτικό, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του μετά την είσοδό του στο επάγγελμα είναι από παλιά εκτεταμένη. Για παράδειγμα οι Feldman και Newcomb (στο Zeichner and Tabachnick, 1981, σελ. 8) παρουσιάζουν μια ανασκόπηση ερευνών που αναφέρονταν στην επίδραση που ασκεί η σχολή πάνω στις αντιλήψεις και απόψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών καλύπτοντας μια περίοδο σαράντα χρόνων (από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960).

Η έρευνα που αναφέρεται στους νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς ακολουθεί ποικίλες θεματικές οδούς (Porckewitz, Tabachnick and Zeichner, 1979, σελ. 57, Olson and Osborne, 1991, σελ. 332), πάντα όμως σε σχέση με τρεις άξονες αναφοράς:

- την πίεση και τον έλεγχο που ασκεί ο επίσημος σχολικός οργανισμός, ιδιαίτερα μέσω του προϊστάμενου - διευθυντή και του εποπτικού προσωπικού,
- τον ανεπίσημο έλεγχο και την επίδραση που ασκούν οι συνάδελφοι στο σχολικό οργανισμό,
- την επίδραση, την πίεση και την ανάγκη για εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός κατά τη φοίτηση στη σχολή βασικής εκπαίδευσης.

⁷⁹ Ο όρος ταυτότητα οριοθετεί για τους Gross and Stone (1964, σελ. 3) το αποτέλεσμα της ταύτισης του ατόμου με το ρόλο (Γκότοβος, 1990, σελ. 48-50, Φεντ, 1969/1989, σελ. 222, Cottrell, 1969, σελ. 549-551), το τι είναι το άτομο σε σχέση με τους άλλους. Είναι η βάση του ρόλου που προσδιορίζοντάς την γίνεται αντιληπτή και ερμηνεύσιμη η δράση από τους γύρω, ενώ το άτομο τοποθετείται σε μια κατηγορία ατόμων που είναι κατά βάση όμοια ως προς τα δομικά γνωρίσματα και τις χαρακτηριστικές ιδιότητες. Γι' αυτό και το άτομο χρησιμοποιεί στρατηγικές προβολής στοιχείων που πείθουν για την ταυτότητα αυτή (Γκότοβος, 1986α, σελ. 26, Γκότοβος, 1990, σελ. 48-50, Stone, 1962, σελ. 399), στοιχεία που αναζητούνται από τους απέναντι και καθορίζουν την αντιστοιχία ανάμεσα στο πραγματικό και το δυναμικό.



Επισημαίνονται απόπειρες διερεύνησης των αναγκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους βήματα όταν προσπαθούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απόκτησαν κατά τη φοίτησή τους στη σχολή. Επίσης αναφέρονται μελέτες ψυχολογικών μεταβλητών που διαμορφώνονται μέσα από τυχόν συγκρούσεις στο σχολικό οργανισμό και περιγραφές των πρώτων εμπειριών στη σχολική αίθουσα και την αίθουσα προσωπικού. Παρουσιάζονται ακόμη περιγραφές της πορείας επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, της αλλαγής ή της εμμονής στην ισχύουσα κατάσταση για την αντιμετώπιση καταστάσεων και αναφέρονται απόψεις για τις ανάγκες ή την εμπειρία από προγράμματα ένταξης ή επιμόρφωσης κτλ.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει ενδεικτική αναφορά σε μερικές έρευνες που αφορούν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και την αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό οργανισμό και οι οποίες έγιναν στην Ευρώπη και την Αμερική, αφού αντίστοιχες προσπάθειες στην Ελλάδα και την Κύπρο είναι περιορισμένες. Παρά τις διαφορές -πολιτισμικές και άλλες- στα εκπαιδευτικά συστήματα των πιο πάνω χωρών, η ανασκόπηση αυτή είναι κατατοπιστική, διότι δίνει την εικόνα της κατάστασης μέσα στο χρόνο και το χώρο, και παρουσιάζει τις τάσεις που παρατηρούνται σε χώρες που ασκούν επιδράσεις στην κυπριακή εκπαίδευση (Περσιάνης, 1991, σελ. 37, Papadopoulos, 1979, σελ. 21).

Οι έρευνες γύρω από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αναφέρονται είτε στους φοιτητές - δασκάλους κατά τη διδακτική άσκηση στη διάρκεια της οποίας αναλαμβάνουν εκτεταμένες ευθύνες, είτε στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Με μια αναδρομή στην πορεία των ερευνών αυτών (Hogben and Lawson, 1984, Shulman, 1987, Tabachnick and Zeichner στο Shulman, 1987) διαπιστώνεται ότι υπάρχει ποικιλία και αντίθεση αποτελεσμάτων. Παλαιότερες έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι νεαροί φοιτητές ή δάσκαλοι, που κατά τη φοίτησή τους στο κολλέγιο φαίνονταν να χαρακτηρίζονται από νεωτεριστικές - φιλελεύθερες απόψεις (αναφορές στο Zeichner and Tabachnick, 1981), επιστρέφουν σε συντηρητικές και αυταρχικές ιδεολογίες και πρακτικές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού οργανισμού. Αργότερα τα συμπεράσματα αυτά, και ιδιαίτερα η αντίληψη για την ανάπτυξη φιλελεύθερης ιδεολογίας κατά τη φοίτηση στη σχολή, θα αμφισβητηθούν (π.χ. Bartholomew, 1976, Lortie, 1975). Σημασία δίνεται στην επαφή που έχει το άτομο με τα σχολικά δρώμενα κατά την περίοδο που είναι μαθητής. Παρ' όλα αυτά, είναι αποδεκτό ότι κάποιες σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στις στάσεις και τη συμπεριφορά



μερικών, τουλάχιστον, νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά την ένταξή τους στο σχολικό οργανισμό. Το αρνητικό στοιχείο είναι ότι η περιγραφή επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς που τελικά συμμορφώνονται με την επικρατούσα τάση, ενώ παραγνωρίζει πλήρως τη μειονότητα των δασκάλων που αποκλίνει από το κυρίαρχο μοτίβο.

3.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΗΠΑ

3.1.1. Έρευνες γύρω από την πίεση και τον έλεγχο που ασκεί ο επίσημος σχολικός οργανισμός

- Στις έρευνες σχετικά με την πρώτη επαφή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τον επίσημο σχολικό οργανισμό επικρατεί η έννοια του σοκ της ένταξης (reality shock) (Banks, 1971, Evans, 1971, Fox and Singletery, 1986, Hogben and Lawson, 1984, Petty and Hogben, 1980). Η ασυμβατότητα της εξιδανικευμένης εικόνας του επαγγέλματος με την καθημερινή ρουτίνα και πρακτική, οδηγεί το άτομο στο συμβιβασμό για να επιβιώσει.

Το θέμα της γραφειοκρατικής πίεσης και των σχέσεων με τους προϊσταμένους, ως φορείς της πολιτικής του σχολείου, θίγεται σε παλαιότερες έρευνες που ο Lortie (1973b) σημειώνει (Hartley - 1966, Benedict - 1968, Flizak - 1968 κτλ). Άμεσα συνδεδεμένο είναι το θέμα των συναισθημάτων μοναξιάς, άγχους, έντασης και ανασφάλειας (McDonald και Grant and Zeichner στο Hoffman, Edwards, O' Neal, Barnes and Paulissen, 1986) που δημιουργούνται λόγω της εγκατάλειψης των νεοδιόριστων από τα άτομα που βρίσκονται γύρω τους ή εξαιτίας της ανεπάρκειας του γνωστικού τους εξοπλισμού για την αντιμετώπιση της ισχύουσας κατάστασης (Olson and Osborne, 1991), ή λόγω της ασυμβατότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την εντύπωση που είχαν γι' αυτή. Διαμορφώνεται η αίσθηση του ξαφνικού σοκ από την επαφή με την πραγματικότητα (που διαγράφεται διαφορετική από αυτή που περίμεναν), διευρύνεται το χάσμα ανάμεσα στο τι μπορούσαν να γίνουν και στο τι πραγματικά έγιναν (Varah, Theune and Parker, 1986, Dillon - Peterson στο Houston and Felder, 1982) και, κατά συνέπεια, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με δοκιμή και πλάνη τα προβλήματα πειθαρχίας, σχέσεων, προετοιμασίας και διδακτικής.



Οι Houston and Felder (1982) σημειώνουν την ουδετερότητα της στάσης που τηρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Είναι προβλήματα "υποθετικά", αντικατοπτρίζουν την οπτική ενός τρίτου, ενώ ο προσανατολισμός στην εργασία είναι λιγότερο συστηματικός σ' αυτή την περίπτωση, απ' ό,τι όταν ασχολούνται με άλλα, συνήθη προβλήματα. Ενθαρρυντική ήταν η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών έστω και αν υπήρχαν ανησυχίες και προβλήματα. Στην έρευνα του Huberman (1985) επίσης, οι δάσκαλοι αναζητούν νέες μεθόδους, προετοιμάζονται και αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην απόκτηση γνώσεων, το σχεδιασμό της εργασίας και το χειρισμό προβλημάτων.

Οι σχετικές έρευνες αναφέρονται εκτενώς στα ζητήματα που προκαλούν την ανησυχία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όταν εντάσσονται στο σχολικό οργανισμό, και έχουν σχέση με την εικόνα που θα παρουσιάσουν στον προϊστάμενό τους: τήρηση της πειθαρχίας και διοίκηση της τάξης, διακρίσεις σε βάρος των μαθητών, επάρκεια γνώσεων σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα του σχολικού οργανισμού (Coates and Thoreson, 1976, Huberman, 1985). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εργασία του Veenman (1984) ο οποίος δε διεξήγαγε έρευνα, αλλά μελέτησε ενενήντα μία εργασίες γύρω από τα προβλήματα και τις ανησυχίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για να παρουσιάσει τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται. Κυριαρχούσε η ανησυχία για τη διατήρηση της πειθαρχίας. Παρατηρήθηκε ομοιογένεια των αποτελεσμάτων -στοιχείο που είναι εμφανές και από την παρούσα ανασκόπηση- όπως επίσης και αύξηση της τάσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος και της έντασης του σοκ της αλλαγής κατά τη μετάβαση από το θρανίο στην έδρα. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα του Rovigno (1992) και τις συνεντεύξεις του Cole (1991) με δεκατρείς νεοδιόριστους δασκάλους, στη μελέτη των οποίων ακολούθησε την ψυχολογική θεωρία του Erickson.

Ο Lacey (1977) αναφέρει την έρευνα των Rudd και Wiseman στα 1962 στην οποία διαπιστώνεται ότι πηγή δυσαρέσκειας των δασκάλων κατά τον πρώτο χρόνο υπηρεσίας είναι η διδασκαλία, ενώ οι Wiseman και Start (1965) ανιχνεύουν ασυνέχεια στο ρυθμό απόδοσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της μεθόδου και της διδασκαλικής προσέγγισης αποτελεί βασικό πρόβλημα και είναι πηγή άγχους και απογοήτευσης ή δυσκολίας προσαρμογής της προσωπικής ζωής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στις νέες απαιτήσεις (Ryan, 1975).



Μέρος των εργασιών που εξετάζουν την αλληλεπίδραση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με το νέο γι' αυτούς σχολικό οργανισμό αναφέρονται στην προσπάθεια διαχωρισμού της πορείας ένταξης στο επάγγελμα σε στάδια.

Η Fuller (Fuller and Brown, 1975) υποστηρίζει ότι τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών χωρίζονται σε τρία στάδια μέσα από τα οποία "δημιουργείται" ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Είναι στάδια διαδοχικά και προσθετικά. Στο πρώτο στάδιο κυριαρχούν προβλήματα επιβίωσης και επάρκειας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, στο δεύτερο οι ανησυχίες είναι καθαρά διδακτικές (πίεση χρόνου και ύλης, έλλειψη υλικών κτλ), και τέλος στο τρίτο στάδιο τα ερωτηματικά στρέφονται γύρω από το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι κοινωνικές και άλλες ανάγκες των παιδιών. Ο Bullough (1989) θα χρησιμοποιήσει τα στάδια αυτά στην περιπτωσιακή του μελέτη διαφοροποιώντας το μοντέλο και τονίζοντας την ύπαρξη φιλόδοξων σχεδίων που συγκρούονται με την πραγματικότητα και τις απαιτήσεις του οργανισμού, των προϊσταμένων, του συντονιστή και του διευθυντή του σχολείου. Επισημαίνεται η σταδιακή μετάβαση στην κατηγορία των έμπειρων δασκάλων και η προσπάθεια εδραίωσης της νέας ταυτότητας και η εφαρμογή ποικιλίας στρατηγικών στην αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού οργανισμού. Ο Kelchtermans (1993) αντιμετωπίζει τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης ως μια διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, μια ερμηνευτική διαδικασία των εκπαιδευτικών δρώμενων που κινείται γύρω από δύο βασικές τάσεις - επιδιώξεις: την επαγγελματική σταθερότητα και την απαλλαγή από την αίσθηση του ευάλωτου απέναντι στον προϊστάμενο - φορέα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Adams (στο Marso and Pigge, 1989) αμφισβητεί τη διάκριση της πορείας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σε στάδια, αφού μελετά φοιτητές και δασκάλους στον πρώτο, τρίτο και πέμπτο χρόνο και διαπιστώνει ότι οι ανησυχίες είναι κοινές, ανεξάρτητα από το έτος υπηρεσίας του δασκάλου. Αντίθετα οι ίδιοι οι Marso and Pigge (1989) θα ενισχύσουν την ύπαρξη μοτίβων αλλαγών στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών συγκρίνοντας δασκάλους και φοιτητές. Οι Hegler and Dudley (1987) υιοθετούν ένα παρόμοιο μοντέλο όπου φαίνεται ότι οι αρχικές ανησυχίες είναι ιδιαίτερα έντονες και περιστρέφονται γύρω από ζητήματα προσοχής και πληροφόρησης. Η μείωση των ανησυχιών αυτών σηματοδοτεί την αύξηση των ανησυχιών για τα διοικητικά ζητήματα, ενώ στο τρίτο στάδιο συναντώνται ανησυχίες που πηγάζουν κυρίως από την υιοθέτηση καινοτομιών. Οι δώδεκα δάσκαλοι της έρευνας των Hegler and



Dudley (1987) ακολούθησαν σε γενικές γραμμές το μοντέλο αυτό με κάποιες παρεκκλίσεις στο πρώτο στάδιο, λόγω της επάρκειας που τους πρόσφερε η βασική τους εκπαίδευση. Στο τελευταίο στάδιο φάνηκε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ένταξης οδήγησε στη διαμόρφωση των επιθυμητών στάσεων.

Σημαντική θέση στο υπό εξέταση ζήτημα κατέχει το θέμα της πειθαρχίας. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κατακρίνουν στην έρευνα της Fletcher (1971) το πρόγραμμα σπουδών τους για την ελλιπή κατάρτισή τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας και μεθόδου ή στην αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων που γίνονταν αιτίες απειθαρχίας στην τάξη και δυσμενούς κριτικής από τους προϊσταμένους τους. Παρόμοια προβλήματα θίγονται και σε μεγαλύτερες έρευνες (π.χ. έρευνα του Bristol School of Education Research Unit στο Hanson and Herrington, 1976). Η απόδοση της ευθύνης στις γνώσεις που παρέχει η σχολή βασικής εκπαίδευσης δεν είναι πάντα απόλυτη, αφού συχνά τα αίτια εντοπίζονται σε στοιχεία του περιβάλλοντος (αλλαγή στην καθημερινή ρουτίνα, ανορθόδοξες λύσεις που προτείνουν οι άλλοι, αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας από τους γύρω ως αδυναμία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κτλ). Το θέμα της πειθαρχίας είναι ζήτημα επιβίωσης και πηγή ανασφάλειας αλλά και απόδειξη για την ικανότητα του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα έντονο, όταν η κατάσταση που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός συγκρίνεται με τις περιόδους της φοιτητικής πρακτικής άσκησης (Bullough, 1989, Fox and Singletery, 1986, Griffin, 1983, McPherson, 1967/1973, Houston et al και Elias et al στο Varah et al, 1986).

Η προσπάθεια καθορισμού σταδίων στα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οδήγησε σε έρευνες με στόχο τη σύγκριση της σκέψης έμπειρων και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Rovegno, 1992, Strahan, 1989, Westerman, 1991, Winitzky, 1992). Οι έμπειροι δάσκαλοι φάνηκε να έχουν πιο πολύπλοκη σκέψη που τους κάνει πιο ευέλικτους και γρήγορους στην κατανόηση και αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών και των γεγονότων της τάξης. Αντίθετα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί προσανατόλιζαν τη σκέψη τους γύρω από το δάσκαλο και τον τρόπο με τον οποίο θα δράσουν για να δημιουργήσουν στους μαθητές τους μια θετική εικόνα, και υπερτόνιζαν τις δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετώπιζαν κατά την παροχή βοήθειας στα παιδιά. Αδυνατούσαν να προβλέψουν ή αποτρέψουν προβλήματα, να κινηθούν ευέλικτα μπροστά στα δεδομένα της τάξης, να μεταφέρουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις στην αίθουσα διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσουν πολύπλοκα νοητικά σχήματα στη διδασκαλία τους.



3.1.2. Έρευνες γύρω από τον ανεπίσημο έλεγχο και την επίδραση που ασκούν οι συναδέλφοι στο σχολικό οργανισμό

Το θέμα του συναδέλφου και της διαπροσωπικής σχέσης με αυτόν έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο Bullough (1989), στην περιπτωσιακή του μελέτη ανακαλύπτει ότι η συγκεκριμένη δασκάλα αφήνεται να "κολυμπήσει ή να πνιγεί", βιώνει την απομόνωση του εκπαιδευτικού και παγιδεύεται στο φαύλο κύκλο της εξασθένησης των συναδελφικών σχέσεων και της απο-γραφειοκρατικοποιητικής στάσης (Buswell, 1980, σελ. 293) απέναντι στις διδασκαλικές νόρμες. Ο συντονιστής των αδελφών τμημάτων διατηρεί μια απόμακρη πολιτική, δίνει υλικό, αλλά σπάνια προσφέρεται εθελοντικά για βοήθεια. Επεμβάσεις γίνονται μόνο όταν παραβιάζονται σχολικοί κανόνες. Απογοήτευση από τη συμπεριφορά των συναδέλφων ανιχνεύεται επίσης από τους Friesen - Poirier (1992) και Waller (στο Lacey:1977) οι οποίοι ενισχύουν την άποψη του Παπακωνσταντίνου (1986α, σελ. 74-75) ότι το σύστημα φοίτησης και αξιολόγησης κατά τη βασική εκπαίδευση καθιστά αναγκαία την προσδοκία του δασκάλου να μάθει από τους πιο έμπειρους, ενώ οι Watson, Hatton, Squires and Soliman (1991) ανιχνεύουν τη σημασία της συναδελφικής σχέσης για την προσπάθεια τήρησης της πειθαρχίας στην τάξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

Η έρευνα του Lortie (1975) αποτελεί σταθμό στη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του δασκάλου και στη μελέτη των παραγόντων που επιδρούν στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Ο Lortie (1975) υποστηρίζει ότι στο σχολείο αναπτύσσεται ένα ισχυρό δίκτυο επικοινωνίας με κέντρο την αίθουσα προσωπικού, όπου αρχικά οι δάσκαλοι κοινοποιούν τα προβλήματά τους. Σταδιακά γίνονται επιφυλακτικοί και τελικά αρνούνται την ύπαρξη προβλημάτων και συμβιβάζονται με τη μοναξιά τους. Η επίδραση των συναδέλφων είναι έμμεση. Οι συναδέλφοι αποτελούν μια πηγή επιβεβαίωσης και είναι αξιολογητές των εμπειριών της τάξης (Jordell, 1987, σελ. 169). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν ψηλότερα τις ιδέες των συναδέλφων τους από εκείνες των προϊσταμένων τους παρά τις δυσχέρειες και την έλλειψη συνεργασίας στην οργάνωση της εργασίας. Η συναδελφική σχέση εμπερικλείει το άγχος της αποδοχής ή της απόρριψης. "Χωρίς να είναι σίγουροι για το τι αναμένεται από αυτούς, νιώθουν ότι τους παρακολουθούν στενά οι άλλοι για να δούν αν θα τα καταφέρουν. Είναι μια εποχή μοναξιάς, μια εποχή συναισθηματικής ξήρανσης, μια εμπειρία έντασης" (Houston and Felder, 1982,



σελ. 457). Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνεται το "άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα του δασκάλου" (Bullough, 1989) με βασικό κανόνα το "ανακαλύπτεις μόνος σου τι συμβαίνει στο σχολείο συν τω χρόνω -εμείς (οι έμπειροι) δεν είμαστε για πληροφορίες" (σελ. 56).

Ο Hargreaves (στο Delamont, 1983, σελ. 122) εξετάζει ειδικά την επαγγελματική διάσταση των προσωπικών - φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται στην αίθουσα προσωπικού. Διαπιστώνει την ύπαρξη υποομάδων που επηρεάζονται από πολιτικές, θρησκευτικές, εκπαιδευτικές και άλλες αντιπαραθέσεις και από διαφορές φύλου, ηλικίας, χρόνων υπηρεσίας, ενδιαφερόντων και ειδικοτήτων. Την επίδραση των σχέσεων και των ομάδων στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας αγγίζουν ο Peterson (1964) και ο Griffin (1983). Η αντιπαράθεση νεοδιόριστων - παλαιότερων εκπαιδευτικών είναι εμφανής στην έρευνα του Griffin (1983) στο Χονγκ Κονγκ, όπου φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη επιλογή της τάξης που θα αναλάβουν, ακόμη και αν έχουν κάποια πείρα σε άλλο σχολείο. Γι' αυτό, όπως επισημαίνεται, είναι απαραίτητη η μελέτη του περιβάλλοντος κατά τη διερεύνηση των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Η ύπαρξη των υποομάδων και η σημασία τους στην ένταξη στο σχολικό οργανισμό είναι εμφανής τόσο σε έρευνες γύρω από το σχολείο (Dalton στο Silverman, 1970, Hoyle, 1969, Salaman, 1979) όσο και σε εργασίες εκτός του σχολικού οργανισμού (Blau and Scott, 1963). Οι δάσκαλοι ως ομάδα επικρίνονται για την έλλειψη τεχνικής γλώσσας και κουλτούρας που θα οδηγούσε στη διαμόρφωση κοινών κωδίκων επικοινωνίας και θα διευκόλυνε την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Grant and Sleeter, 1985, Lortie, 1975). Παρ' όλα αυτά υποστηρίζεται (Gracey στο Grant and Sleeter, 1985, σελ. 214) ότι οι θεωρητικές γνώσεις από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης μπορούν να διαμορφώσουν ένα είδος κοινής κουλτούρας.

Υπάρχουν όμως και έρευνες όπου οι σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους και ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τους μέντορες - συνεργάτες τους παρουσιάζονται ως καλές (Cole, 1991, Delamont, 1983, σελ. 122-125, Gehrke and Kay, 1984, Hoffman et al, 1986, Karmos and Jacko, 1977, Shulman 1987). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποτελούν μια



ισχυρή ομάδα αναφοράς με αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση απόψεων και οπτικής θεώρησης των πραγμάτων⁸⁰.

Η απαισιόδοξη αντιμετώπιση της συναδελφικής σχέσης υπαγορεύει την παραδοχή ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις απόψεις των παλαιότερων συναδέλφων και απομακρύνονται ταυτόχρονα από εκείνες της σχολής και των καθηγητών τους (Shipman, 1967, Webb στο King, 1983). Ο Peterson (1964) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι δέχονται καθοδήγηση από τους μεγαλύτερους συναδέλφους, αλλά παράλληλα διαπιστώνει ότι οι περισσότερες συγκρούσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σημειώνονταν στις σχέσεις με μεγαλύτερους συναδέλφους. Η βοήθεια και οι συμβουλές από τους παλαιότερους μετατρέπονται σε έλεγχο της ενσωμάτωσης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολικό οργανισμό. "Κάτω από το ένδυμα της βοήθειας το σχολείο ασκεί τεράστια πίεση στο νεοδιόριστο για να συμμορφωθεί" (Hannam et al, 1976, σελ. 117). Οι προσπάθειες ελέγχου μπορεί να γίνονται προβάλλοντας το μοντέλο του δασκάλου - παιδονόμου - αστυνομικού, να αναφέρονται σε ζητήματα εμφάνισης ή να επεκτείνονται σε προσπάθειες μείωσης του αυτοσεβασμού των νεοδιόριστων και να οδηγούν σε αποξένωση από το σύνολο και σε απογοήτευση από την εργασία.

Η Noddings (1986) θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική τη συνεργασία του νεοδιόριστου δασκάλου με επαγγελματίες δασκάλους που νοιάζονται για τον άνθρωπο - δάσκαλο. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από μια τέτοια συνεργασία να παίρνουν αυτόνομες αποφάσεις για το καλό των μαθητών τους. Η πρόταση αυτή συνδέει αυτονομία και επίδραση των συναδέλφων με ένα ξεχωριστό, ιδιότυπο και αισιόδοξο τρόπο.

Τα συναισθήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το επάγγελμα επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους στο σχολικό οργανισμό. Η μοναξιά του επαγγέλματος είναι προϊόν του φόβου για το χαρακτηρισμό του ανίκανου και της αποφυγής της συζήτησης των προβλημάτων με συναδέλφους (Galvez - Hjarnevik στο Huffman and Leak, 1986). Ο Odell (1986) διαπιστώνει ότι η συναισθηματική ενίσχυση είναι η σημαντικότερη ανάγκη των πρωτοδιόριστων δασκάλων της έρευνάς του. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντική η εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης και η δημιουργία χώρων όπου ο νεοδιόριστος

⁸⁰ Ο όρος "perspective" αναφέρεται σε μια οργανωμένη θεώρηση του κόσμου του υποκειμένου (Shibutani, 1955/1972, Delamont, 1983, σελ. 55), ποιο από τα χαρακτηριστικά διαφόρων αντικειμένων, γεγονότων της ανθρώπινης φύσης θεωρείται δεδομένο.



θα απαλλάσσεται από τις εξωδιδακτικές ανησυχίες του και θα συγκεντρώνεται στη διδασκαλία. Κυρίως είναι απαραίτητη η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος εργασίας του οποίου η έλλειψη αποδείχτηκε ως το κύριο αίτιο της εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Schonfeld, 1992).

Οι έρευνες των Musgrove και Taylor (Grace, 1972) αναφέρονται στις συγκρούσεις ρόλων στο σχολικό οργανισμό. Επισημαίνεται, όμως, ότι οι δάσκαλοι θεωρούν εντονότερη τη σύγκρουση με τους γονείς των μαθητών από ό,τι τη σύγκρουση με άλλα άτομα/ομάδες που εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό.

3.1.3. Έρευνες γύρω από την επίδραση, την πίεση και την ανάγκη εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στη σχολή βασικής εκπαίδευσης

Οι προσπάθειες για ερμηνεία των προβλημάτων και των ζητημάτων που προκύπτουν κατά την πρώτη επαφή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το σχολικό οργανισμό -επίσημο και ανεπίσημο- οδήγησαν στην εξέταση της βασικής εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση τριών διαφορετικών ερμηνειών:

Σύμφωνα με την πρώτη ερμηνεία, οι φοιτητές ασπάζονται φιλελεύθερες νεωτεριστικές ιδέες που αντικαθιστούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις που έχουν κατά την ένταξη τους στη σχολή (Morrison and McIntyre, 1969, Hoy and Rees, 1977), αλλά στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους στρέφονται πάλι προς τις συντηρητικές ιδέες. Το σχολείο και ιδιαίτερα οι συνάδελφοι, η δομή του σχολείου και οι μαθητές διευκολύνουν την εφαρμογή συντηρητικών αρχών και αντιλήψεων. Ενώ στη σχολή οι φοιτητές βομβαρδίζονται με φιλελεύθερους παιδοκεντρικούς προσανατολισμούς, στο σχολείο βάζονται από υλοκεντρικούς προσανατολισμούς και η παιδοκεντρική θεωρία μένει ανεφάρμοστη. Η θεωρητική γνώση που αποκομίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης δε τον βοηθά στην εργασία του (Boiam, 1982, Fuller and Brown, 1975, Grant, 1989, Taylor, 1978).

Οι Cortis and Dean (1972) και ο Evans (1978) αμφισβητούν την ομαλή επικοινωνία σχολών και σχολείου, ενώ στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο



διαπιστώνεται ασυμβατότητα (Μαυρογιώργος, 1986β, σελ. 95-96) ανάμεσα στις ιδεατές καταστάσεις στις οποίες αναφέρεται η εκπαίδευση (αξίες που η σχολική βασική εκπαίδευσης των δασκάλων καλλιεργεί) από τη μια, και την πραγματικότητα του σχολείου από την άλλη. Το περιεχόμενο των σπουδών δε συνάδει με τη σχολική πραγματικότητα, γίνεται έντονη η απουσία μιας κοινής τεχνικής κουλτούρας και κυριαρχεί η απογοήτευση (Parelius and Parelius, 1987, Petty and Hogben, 1980, Sarason and Davidson, 1962). Αντίθετα, οι φοιτητές που πιστεύουν ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης που ακολούθησαν περιλαμβάνει σημαντικά θέματα που θα αντιμετωπίσουν στην καριέρα τους, μεταφέρουν πολύ περισσότερα στοιχεία της εκπαίδευσής τους στην τάξη και αποφεύγουν το οξύ σοκ της πρώτης εμπειρίας (McCullough and Mintz, 1992).

Η παρέκκλιση από τις αντιλήψεις της σχολής με την ένταξη στο σχολείο αποδεικνύεται με διαφορετικούς τρόπους: Με τη μικρή θετική συνάφεια ανάμεσα στην αξιολόγηση κατά τη διδακτική εξάσκηση και την αξιολόγηση των επιθεωρητών (Clark and Nisbet στο Lacey, 1977), με τα μεγάλα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν θέματα για τα οποία δεν ειδικεύθηκαν με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε συμβιβασμούς (Cornwell στον Lacey, 1977) και την υιοθέτηση της παραδοσιακής σοφίας (Gross στο Hanson and Herrington, 1976), με τη σύγκριση της νοοτροπίας φοιτητών με άλλες ομάδες (Gibson, 1972) ή φοιτητών σε διαφορετικά έτη (Finlayson and Cohen στους Hanson and Herrington, 1976) ή με σύγκριση των φοιτητών που είχαν κάποια προηγούμενη διδακτική εμπειρία και είναι λιγότερο "ιδεαλιστές" (Griffin, 1983).

Ο Hoy (στο Hanson and Herrington, 1976) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στον πρώτο χρόνο της υπηρεσίας τους γίνονται περισσότερο αυταρχικοί στη σχέση τους με τους μαθητές, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Hoy and Rees (1977). Η σχολική γραφειοκρατία επιβάλλει στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αξίες όπως η υποταγή, η παράδοση, ο συμβιβασμός, η απρόσωπη συμμετοχή και η υιοθέτηση "αστυνομευτικών" τάσεων στην παιδαγωγική σχέση. Την αρνητική επίδραση των συναδέλφων διερευνά και ο Yee (1969) διακρίνοντας μια δυναμική των σχέσεων και αντανάκλαση των αντιλήψεων των δασκάλων στις στάσεις των ασκούμενων δασκάλων, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη βελτίωση των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δέχονται επιδράσεις. Ο Μαυρογιώργος (1992α, σελ. 99-100) θα ενισχύσει τις απόψεις των Hoy and Rees αναφέροντας μια σειρά ερευνών, όπου η αντίδραση των δασκάλων σε γραφειοκρατικά μέτρα συστηματικού προγραμματισμού ήταν συνήθως η συμμόρφωση, ενώ ο Copeland (1978) θα εντάξει την επίδραση των δασκάλων -



συνεργατών στην επίδραση της ευρύτερης οικολογίας της τάξης. Οι Grant and Sleeter (Grant and Sleeter, 1985, Grant and Sleeter, 1987), σε μια συνεχή αντιπαράθεση με τον Hatton (1987), και ο Zellermaier (1993) θα υποστηρίξουν ότι οι συνθήκες εργασίας είναι ένα μεγάλο εμπόδιο στη διδασκαλική δράση που δεν αποκλείει όμως την ανανεωτική προσπάθεια του δασκάλου.

Στο δεύτερο μοντέλο αντιμετώπισης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού εμπλέκεται η εμπειρία του ως μαθητή και το πέρασμά του από τα μαθητικά θρανία σε αντιπαράβολή με τη φοίτησή του στη σχολή βασικής εκπαίδευσης.

Η εμπειρία των μαθητικών χρόνων ως μέρος της βιογραφίας του δασκάλου είναι ανεξίτηλη και επηρεάζει τη διδασκαλική του δράση (Berg and Soderstrom, 1988, Grant and Sleeter, 1985, Jordell, 1987, Morrish, 1972, Weistein, 1990). Ο κύριος υποστηρικτής της άποψης αυτής, ο Lortie (1975), αναφέρει ότι όλα όσα έχει μάθει, βιώσει και εσωτερικεύσει ο εκπαιδευτικός γύρω από την έννοια "δάσκαλος", όταν ήταν στη θέση του μαθητή, δε διαφοροποιούνται καθόλου κατά την περίοδο της φοίτησης στη σχολή. Οποιαδήποτε αλλαγή είναι φαινομενική και όχι πραγματική.

Η δημιουργία εντυπώσεων είναι (ίσως... μέρος της περιβαλλοντικής προσαρμογής και μόλις πάψει να υφίσταται η κατάσταση, αυτό το μοτίβο συμπεριφοράς απομακρύνεται ...Φαίνεται ότι η δυνατότητά της (της προετοιμασίας στη σχολή) στην αντιμετώπιση των φοιτητών με εκτενή προηγούμενη έκθεση στη διδασκαλία, είναι περιορισμένη (Lortie, 1975, σελ. 69-70).

Ο Lortie (1975) χαρακτηρίζει την κοινωνικοποίηση του δασκάλου ως ένα γρίφο, αφού η περίοδος εκπαίδευσης έχει περιορισμένο ρόλο και επίδραση. Η ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος οφείλεται στη δυνατότητα των δασκάλων να περάσουν ως μαθητές ένα είδος μαθητείας, και να έρθουν σε άμεση, καθημερινή επαφή με το επάγγελμα που στη συνέχεια ακολουθούν⁸¹. Ισχύουν όμως δύο βασικοί περιορισμοί: ως μαθητές οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν το δάσκαλο μέσα από μια διαφορετική οπτική και η συμμετοχή τους στη διδασκαλία ήταν φανταστική παρά πραγματική. Παρ' όλα αυτά, οι

⁸¹ Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές και στην έρευνα του Lortie (1959) για τους νεαρούς δικηγόρους, όπου επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο, αν και δυστυχώς το αναλυτικό πρόγραμμα της νομικής σχολής δε συνάδει με την πραγματικότητα της καθημερινής ρουτίνας. Γι' αυτό οι φοιτητές έχουν ως κυρίαρχο αίτημα τη μεγαλύτερη διάρκεια της πρακτικής. Η μετάβαση από τον υπάλληλο στο νομικό γίνεται κατά την περίοδο μαθητείας στη δουλειά και όχι κατά τη φοίτηση στη σχολή.



γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διδασκαλία και ο τρόπος δράσης είναι κυρίως αποτέλεσμα μίμησης. Η διδακτική εξάσκηση είναι μια ακόμη επαφή με κάποιο διδακτικό στυλ που η μικρή διάρκειά της όμως, κάνει την επίδραση (και τη μίμηση) αμελητέα. Οι δάσκαλοι στην έρευνα του Lortie (1975) φάνηκε να εφαρμόζουν στην εργασία τους στοιχεία από τη διδασκαλία που δέχτηκαν στο παρελθόν. Συνδέοντας το δάσκαλο που θυμούνται πιο πολύ από τα μαθητικά τους χρόνια με την απόφασή τους να γίνουν δάσκαλοι, μετατρέπουν το δάσκαλο εκείνο σε ισχυρό μοντέλο για τους ίδιους. Αν ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι εννιά φορές περισσότεροι δάσκαλοι βρήκαν τη διδασκαλία πιο δύσκολη από ό,τι περίμεναν και την εκπαίδευσή τους μη ικανοποιητική, η επιστροφή σε "δοκιμασμένα" μοντέλα είναι προφανώς η πιο εύκολη και φυσική απόφαση.

Οι απόψεις του Lortie συνάδουν με τα συμπεράσματα της McPherson (1967/1973), η οποία, παρατηρώντας την πορεία των μαθητών, διακρίνει κάποιες κεντρικές τάσεις και μοτίβα συντηρητισμού που πολύ δύσκολα αλλάζουν. Επίσης οι Lindblad and Prieto (1992) παρακολουθούν μαθητές που αργότερα ακολουθούν το διδασκαλικό επάγγελμα και διαπιστώνουν ότι οι δάσκαλοι στην έρευνα διατηρούσαν κοινές αντιλήψεις και χαρακτηριστικά κατά τις δύο φάσεις της ζωής τους. Οι Petty and Hogben (1980) επισημαίνουν ομοιότητες ανάμεσα στις απόψεις και τους προσανατολισμούς ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση με τις απόψεις φοιτητών εκτός Παιδαγωγικής Σχολής. Οι Fuller and Brown (1975), ο Maddex και οι Print and Lee (στο Zeichner and Tabachnick, 1981) και ο Shipman (1967) διαπιστώνουν τάσεις δημιουργίας εντυπώσεων για εφαρμογή καινοτομιών, όπως επίσης και οι Helsel and Krchniaks και Kyhlman and Hoy (στο Petty and Hogben, 1980). Ο Powell (1992) διερευνώντας τα νοητικά σχήματα ατόμων που ακολουθούν το διδασκαλικό επάγγελμα σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους διαπιστώνει ότι, έχοντας παραστάσεις από άλλους εργασιακούς χώρους, δεν επηρεάζονται από πρότυπα δασκάλων αλλά από την παλιά τους εργασία.

Αντίθετα, μια πρόσφατη έρευνα διαφοροποιεί την άποψη του Lortie: Οι Regan and Hannah (1993) διαπιστώνουν ότι οι επιδράσεις της σχολής διατηρούνται μόνο αν ενισχυθούν από την αλληλεπίδραση στο σχολείο και τη δράση του ίδιου του δασκάλου, ενώ ο Shulman (1987) θα διαφωνήσει με τις απόψεις του Lortie. Υποστηρίζει ότι δεν είναι όλες οι προηγούμενες εμπειρίες ίδιες και παρουσιάζει στην έρευνά του μια εκπαιδευόμενη δασκάλα που καταφέρνει να αντισταθεί στις συμβιβαστικές θέσεις της δασκάλας της τάξης.



Ο Bartholomew (1976) είναι ο κύριος εκφραστής της τρίτης σχολής. Αν και πολλοί νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι διαφοροποίησαν τις απόψεις τους για τις πιθανότητες έμπρακτης εφαρμογής των ιδεών που πήραν από τη σχολή, ωστόσο η ίδια η σχολή και η εκεί φοίτηση είχαν ουσιαστικά συντηρητικές - αυταρχικές επιδράσεις. Ενώ η θεωρία στη σχολή είναι φιλελεύθερη, η πρακτική διδασκαλίας - μάθησης που εφαρμόζεται για μετάδοση της θεωρίας είναι συντηρητική. "Οι φοιτητές επισημαίνουν ότι οι καθηγητές τους συνεχώς αποτυγχάνουν σ' αυτό που τους εισηγούνται να ακολουθήσουν" (σελ. 115) και οι φοιτητές εντάσσουν στην εργασία για αξιολόγηση αυτά που πρέπει να παρουσιάσουν, κρατώντας για τον εαυτό τους τα πραγματικά τους πιστεύω. Οι πρακτικές σχολείου και σχολής είναι κατά βάση οι ίδιες, ο τρόπος παρουσίασης και δόμησης του αναλυτικού προγράμματος επίσης ο ίδιος και τα παραδοσιακά - συντηρητικά στοιχεία διαιωνίζονται από δάσκαλο σε φοιτητή. Την άποψη του Bartholomew επικυρώνουν ο Rovigno (1992), σημειώνοντας ότι η εκπαίδευση των δασκάλων επικεντρώνεται στη "γνώση για" αντί στη "γνώση πώς", καθώς και η Greene, ο Popkewitz και ο Giroux (στο Zeichner and Tabachnick, 1981) μέσα από τη συζήτηση για τον καπιταλιστικό κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης των δασκάλων. Η γνώση που οι δάσκαλοι αποκομίζουν από τη φοίτησή τους στη σχολή δεν τους επιτρέπει να δράσουν και να διαφοροποιήσουν τις ιδεολογίες ή τα υλικά που κυριαρχούν στο σχολικό σύστημα. Η πανεπιστημιακή επίδραση είναι απόλυτα συντηρητική: "αποτυγχάνει να δώσει τα εννοιολογικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να διαφοροποιήσουν το δομικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση" (Zeichner and Tabachnick, 1981, σελ. 10).

Παρ' όλα αυτά, αν και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι η βασική τους εκπαίδευση είναι "μια σειρά εφαρμοζόμενων σχεδίων" (Parelius and Parelius, 1987, σελ.143) ή ότι δε συνδέεται με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη (Elliott, 1985, σελ. 284), θα ήταν άδικο να αποδοθούν στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων όλες οι ευθύνες για τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα των ερευνών γύρω από τα αποτελέσματα της βασικής εκπαίδευσης είναι ποικίλα (Zeichner and Grant, 1981, σελ. 298) και παρά τις ελλείψεις, είναι αδύνατο η βασική εκπαίδευση να προβλέψει τρόπους αντιμετώπισης για όλες τις προβληματικές καταστάσεις που πιθανόν να αντιμετωπίσει στο μέλλον ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Χρειάζεται αναθεώρηση των προγραμμάτων, ειδική εκπαίδευση πριν και κατά



την υπηρεσία και ανάπτυξη κριτηρίων που θα βοηθήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν και εφαρμόσουν τις γνώσεις τους (Cortis and Dean, 1972, Veenman, 1984). Πρόσφατα υπήρξαν έντονες αμφισβητήσεις και αναιρέσεις των αντιλήψεων του Bartholomew. Η Morine - Dersheimer (1991) ερευνώντας τους νοητικούς χάρτες δασκάλων - φοιτητών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διαφοροποιήσεις οφείλονταν, μερικώς τουλάχιστον, στους διδάσκοντες στη σχολή, και ο Orpewall (1993) διαπιστώνει ομοιότητες ανάμεσα στον τρόπο σκέψης φοιτητών στο τέταρτο και πέμπτο έτος και διαφορές σε σχέση με τη σκέψη των φοιτητών του πρώτου έτους. Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται από τη σύγκριση νεοδιόριστων και έμπειρων δασκάλων κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών μέτρων (Rich, 1993). Ακόμη στο ίδιο ύφος κινούνται τα συμπεράσματα για τον προσανατολισμό των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου (Alexander, Muir and Chant, 1992), την επίδραση των προγραμμάτων στους εν υπηρεσία δασκάλους (Cryns and Johnston, 1993, Hanson and Herrington, 1976, Rowe and Sykes, 1989) και τη συνεργασία νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με μέντορες (Gehrke and Kay, 1984).

Η αμφισβήτηση της επίδρασης των επιμέρους φάσεων που διέρχεται ο εκπαιδευτικός στο ξεκίνημα της καριέρας του οδήγησε στην ανάπτυξη μιας αισιόδοξης τάσης όπου η ευθύνη μετατοπίζεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την αλληλεπίδρασή του με το σχολικό περιβάλλον. Εισηγητής της αντίληψης αυτής είναι ο Lacey (1977) ο οποίος αναπτύσσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο που καθορίζει το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος συμμορφώνεται με τους κανόνες και τις νόρμες του συστήματος. Ο Lacey (1977) απορρίπτει την άποψη του Becker (1971) ότι το άτομο, κατά τη διαδικασία επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, αυτο-μεταβάλλεται στον τύπο που ο οργανισμός και η περίσταση απαιτούν. Ως εναλλακτική λύση, προτείνει τη δόμηση "κοινωνικών στρατηγικών" για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται μέσα από το ρόλο τους. Η "κοινωνική στρατηγική" είναι η σκόπιμη επιλογή ιδεών και τρόπων δράσης καθώς και ο συσχετισμός και η χρήση τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις⁸². Η έρευνα του Lacey παρουσιάζει ιδιαίτερο

⁸² Με βάση τον ορισμό διακρίνονται τρεις μορφές στρατηγικών: Η "εσωτερικευμένη προσαρμογή" (internalised adjustment) αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία τα άτομα συμφωνούν πλήρως με τον ορισμό της περιστασης που η εξουσία υιοθετεί και τον θεωρούν προσοδοφόρο. Η "στρατηγική συμμόρφωσης" (strategic compliance) αναφέρεται στις περιπτώσεις που το άτομο, αν και συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της περιστασης, εντούτοις διατηρεί τις προσωπικές του επιφυλάξεις γι' αυτές. Δε δρᾷ σύμφωνα με τα πιστεύω του, γιατί η συμμόρφωση είναι αναγκαία προσαρμοστική αντίδραση. Τέλος η "στρατηγική επαναπροσδιορισμού" (strategic redefinition) αναφέρεται στις καταστάσεις κατά τις οποίες οι προσπάθειες για αλλαγή των ατόμων που δεν έχουν εξουσία επιτυγχάνουν. Το εύρος των αποδεκτών συμπεριφορών σε μια



ενδιαφέρον, αφού αποτυπώνει τις άτυπες σχέσεις του προσωπικού με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, τους άγραφους κανόνες που διέπουν τη σχέση αυτή, τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα στοιχεία της βασικής εκπαίδευσης επαναξιολογούνται και την πορεία ανάπτυξης της δράσης των εκπαιδευόμενων δασκάλων.

Οι απόψεις του Lacey έγιναν αφετηρία για άλλες έρευνες, όπου αποδεικνύεται ο χαρακτήρας του απρόβλεπτου και του πολυδιάστατου στα δρώμενα της σχολικής τάξης (Doyle, 1977), και η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των δασκάλων που θεωρούν τους εαυτούς τους υπερασπιστές παραδοσιακών αξιών και τολμούν να ακολουθήσουν ατομικά σχέδια, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται στην τάξη (Grace, 1978). Στην έρευνα του Buswell (1980) παρουσιάζονται οι ποικίλες αντιδράσεις των δασκάλων σ' ένα έτοιμο, δεδομένο πρόγραμμα διδασκαλίας, που λογικά θα οδηγούσε στη συμμόρφωση και την ομοιομορφία των συμμετεχόντων. Η τάση αυτή, όμως, επισημάνθηκε μόνο ανάμεσα στις γυναίκες και τους δασκάλους που δεν κατέχουν πανεπιστημιακό τίτλο. Επίσης, η ερευνητική προσπάθεια αποδεικνύει ότι η βιογραφία του εκπαιδευόμενου δασκάλου και η σχέση του με το δάσκαλο της τάξης δεν είναι οι μοναδικοί παράγοντες επίδρασης στην διδασκαλική αντίληψη και εργασία (Zeichner and Grant, 1981). Αντίθετα, το ίδιο το άτομο, οι τρόποι αντιμετώπισης των περιστάσεων και η διαφορετικότητα του περιβάλλοντος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Hogben and Lawson, 1984, Zeichner and Tabachnick, 1985).

Δεν μπορεί να υπάρξει μια μόνο εξήγηση ή η δράση ενός μόνο παράγοντα στη διαμόρφωση της πορείας που ακολουθεί η ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Οι αιτίες βρίσκονται στην αλληλεπίδραση των μηχανισμών ελέγχου και της κουλτούρας που αναπτύσσεται στο σχολικό χώρο και στην αποδοχή του γεγονότος ότι ο ίδιος ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός διαφοροποιείται, αλλά ασκεί και επίδραση στο σύστημα (Cole, 1991, Emmer, 1986, Hoffman et al, 1986, Lyons, 1990, McTaggart, 1989). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Goodman (1987) ο οποίος μελετά την επαγγελματική κοινωνικοποίηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που απέδειξαν ότι δε θεωρούν δεδομένες τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, αλλά αναζητούν και προβληματίζονται γύρω από νέες. Ο Goodman (1987) διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για να πάρουν σημαντικές πρωτοποριακές αποφάσεις, να ακολουθήσουν εναλλακτικές οδούς και να

κατάσταση διευρύνεται με την εντολή νέων δημιουργικών στοιχείων στον κοινωνικό χώρο.



διαφοροποιήσουν κατεστημένες τακτικές. Επίσης, οι Watson et al (1991) διαπιστώνουν ότι τα άτομα που είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένα στη διδασκαλική καριέρα, που νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένα ή που είχαν την εμπειρία ενός προγράμματος ομαλής μετάβασης εντάσσονται ευκολότερα στο επάγγελμα. Αντίθετα το "όνομα", η φήμη της σχολής από την οποία αποφοίτησαν ή η περιοχή στην οποία εργάζονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δε φάνηκαν ως παράγοντες καθοριστικοί του βαθμού επάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης.



3.2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

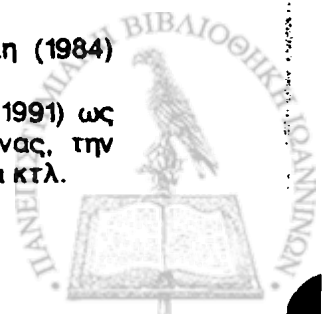
Η έρευνα γύρω από τον εκπαιδευτικό στον ελλαδικό χώρο επικεντρώνεται κατά κανόνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να γίνονται ιδιαίτερες αναφορές στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό το λόγο οι έρευνες στην Ελλάδα δεν μπορούν να ενταχθούν στις τρεις κατηγορίες ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις υπόλοιπες χώρες και έτσι παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο.

Παλαιότερες έρευνες (Δημητριάδου, 1982, Κυριακίδης, 1976) αναφέρονται αποσπασματικά στα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που αποτελούν πηγές δυσαρέσκειας: τις κακές συνθήκες εργασίας στην ύπαιθρο, την αρνητική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, το μειωμένο κύρος, την περιορισμένη αυτονομία και τη χαμηλή αμοιβή. Επίσης αναφέρονται οι επιθυμίες τους για περισσότερη ανεξαρτησία, ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και βελτίωση της προσωπικής σχέσης με τους προϊσταμένους (Ζαβλάνος, 1982, σελ. 4-5). Διαπιστώνεται ακόμη η ανεπαρκής επιστημονική κατάρτιση και η συντηρητική θεώρηση των πραγμάτων η οποία ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της δράσης της Πολιτείας, της Εκκλησίας και των πολιτικών οργανώσεων και εκφράζεται μέσα από τη σχολαστική τήρηση κανονισμών και την υπερβολική σημασία που δίνεται στον υπαλληλικό ρόλο (Ξωχέλλης, 1984, Ξωχέλλης, 1979)⁸³. Απορρίπτεται όμως η σχέση συνάφειας ανάμεσα στη μειωμένη ανεξαρτησία και το περιορισμένο ενδιαφέρον για το επάγγελμα (Μουχάγιερ, 1985).

Η έρευνα της Ανθογαλίδου (1990) μελετά τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα για να αποκαλύψει τις απόψεις τους για το υπερβολικά φορτωμένο πρόγραμμα, την υποχρεωτική κάλυψη της ύλης και τα σχολικά εγχειρίδια. Αξιοσημείωτη είναι η άρνηση τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στο θέμα της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης -που ερμηνεύθηκε ως αδιαφορία ή και διαφωνία- και η καθολική συνειδητοποίηση του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου⁸⁴. Η συνδικαλιστική δραστηριότητα φαίνεται να δημιουργεί σε ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών την αίσθηση της ανάληψης ενός ενεργητικού ρόλου, που δε φαίνεται όμως να

⁸³ Για τη θεωρητική στήριξη και τη μεθοδολογία της έρευνας του Ξωχέλλη (1984) ασκήθηκε κριτική από τον Γκότοβο (1986α, σελ. 114).

⁸⁴ Κριτική για την έρευνα της Ανθογαλίδου (1990) ασκήθηκε από το Νούτσο (1991) ως προς τη μεθοδολογία, τη δειγματοληψία, το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, την ερμηνεία της άρνησης των υποκειμένων να απαντήσουν σε ορισμένα ερωτήματα κτλ.



ισχύει για το ζήτημα της ύλης και το δεδομένο πρόγραμμα, αφού "η διαμόρφωση της ύλης και η ερμηνευτική σχέση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον δεν έχουν σημαντική θέση στις διδακτικές επιλογές των δασκάλων" (σελ. 101). Οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να είναι έτοιμοι να απορρίψουν την προσκόλληση σε προκαθορισμένες μορφές διδασκαλίας, και προεξοφλούν την αποτυχία ακόμη και των σχεδιασμένων από το κέντρο προσπαθειών τέτοιου είδους.

Οι Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη (1991), στην έρευνά τους για τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού δημοτικού σχολείου, διαπιστώνουν ότι η αντίληψη του ρόλου τους επηρεάζεται σημαντικά από την πολιτική τους τοποθέτηση, την κοινωνική τους προέλευση και το σύστημα αξιών. Με βάση τα πιο πάνω στοιχεία διαμορφώνονται τρεις διαφορετικοί τύποι δασκάλων⁸⁵. Τα γενικά συμπεράσματα είναι αρκετά απογοητευτικά: Οι Έλληνες δάσκαλοι προσεγγίζουν καχύποπτα τα νέα -κατά την εποχή διεξαγωγής της έρευνας- θεσμοθετημένα μέτρα, ενώ παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων για ορθή αφομοίωση των μεταρρυθμίσεων, η ελλιπής ενημέρωση, η απουσία των δασκάλων από τον προγραμματισμό των μέτρων και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, υπονομεύουν την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μέτρων.

Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1986) ασχολούνται ιδιαίτερα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και το ρόλο των συναδέλφων στη διαδικασία ένταξης στο σχολικό οργανισμό. Μέσα από συνεντεύξεις διαπιστώνουν ότι τα δομικά χαρακτηριστικά της καθημερινής ρουτίνας στο σχολείο και οι αρχές επικοινωνίας μεταξύ των καθηγητών στηρίζονται στην αντίληψη ότι η ουσία του επαγγέλματος είναι η πείρα η οποία εκφράζει τον πρακτικό, πραγματιστικό προσανατολισμό, την αλήθεια και αυθεντία της άποψης των παλαιότερων συναδέλφων. Χαρακτηριστική είναι επίσης η απροθυμία ενημέρωσης για καθετί νέο και η ψευδαίσθηση της αυτονομίας, της ιερότητας και του απαραβίαστου της τάξης.

⁸⁵ Οι δάσκαλοι της κατηγορίας Α προσκολλούνται στην παραδοσιακή δομή του σχολείου που ενώ θεωρητικά τους οδηγεί σε ρήξη με το εκπαιδευτικό σύστημα, πρακτικά τους φέρνει στην αναπαραγωγή οικείων προτύπων μέσα στο "νέο" πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Στην κατηγορία Β οι δάσκαλοι διακρίνονται από ένα ευρύτερο πνεύμα και ένα ελαστικότερο φάσμα αξιών, έχουν διάθεση επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους χωρίς ωστόσο να παρουσιάζουν αντιστάσεις στους θεσμικούς και ιδεολογικούς περιορισμούς του σχολείου. Οι κατηγορίες Α και Β συντηρούν την πίστη στην πολιτική εξουσία και ζουν στην ψευδαίσθηση της αυτονομίας του άβατου της σχολικής αίθουσας. Αντίθετα οι δάσκαλοι της κατηγορίας Γ εκδηλώνουν έντονα τη ριζική ιδεολογική τους αντίθεση με το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα η δράση τους να εκλαμβάνεται ως παρέκκλιση στην άσκηση καθηκόντων. Η εγκατάλειψη του ρόλου είναι συνειδητή επιλογή και έκφραση της άρνησής τους να "συμβάλουν στη διαδικασία αναπαραγωγής των αξιών και των μεθόδων του συστήματος" (σελ. 203).



3.3. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο είναι σχετικά περιορισμένη, αφού άρχισε να αναπτύσσεται μετά την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, το 1972. Κατά συνέπεια, είναι λίγες οι εξειδικευμένες έρευνες που αναφέρονται στο δάσκαλο και το ρόλο του. Οι προσπάθειες στρέφονται αρχικά γύρω από το αυτοστερέοτυπο του Κύπριου δασκάλου που τον παρουσιάζει συντηρητικό - στοιχείο όμως που δεν είναι επιθυμητό- (Παντελή, Τρύφωνος και Φούρναρη, 1977) και ακολούθως αναφέρεται στις αντιλήψεις των σημαντικών άλλων για το διδασκαλικό ρόλο και τον υπαρκτό δάσκαλο (Κόμπος, 1979, Hadjitheodoulou, 1990). Ακόμη, εξετάζεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με βάση την κλίμακα αναγκών του Maslow (Θεοφιλίδης, 1985) όπου διαπιστώνεται ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης των βασικών αναγκών σε σχέση με τις ανάγκες που τοποθετούνται σε ανώτερες βαθμίδες. Επίσης, διερευνώνται οι ανάγκες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Θεοφιλίδης και Διονυσίου, 1990, Metzger and Demetriades, 1980) και γίνεται εμφανής η ανάγκη για προσφορά βοήθειας στην αρχή της διδακτικής καριέρας με τη συνεργασία σχολής και επιθεωρητών, αν και η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια δεν είναι απόλυτα ικανοποιητική.

Αναφορά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς γίνεται στην έρευνα του Θεοδώρου (1981α) γύρω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένους στόχους. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι βάση των στόχων δεν αποτελούν μόνο οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η κουλτούρα -όπως υποστήριξαν οι υπόλοιποι δάσκαλοι- αλλά είναι αναγκαία και η στήριξη στην επιστημονική γνώση.

Γενικά διερευνώνται αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ποικίλα θέματα και η αναφορά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς γίνεται ευκαιριακά, χωρίς να δίνεται έμφαση στη μελέτη της σχέσης του εκπαιδευτικού με το σχολικό οργανισμό.

Η πρώτη έρευνα που αναφέρεται ειδικά στο διδασκαλικό επάγγελμα και το διδασκαλικό ρόλο μελετά τη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση του επαγγέλματος (Θεοφιλίδης, 1986β) με βάση ένα θεωρητικό πλαίσιο που αποτελείται από στοιχεία των βασικών θεωριών διοίκησης και του μοντέλου του



Getzels. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως ένα συγκεντρωτικό σύστημα που διαθέτει χαρακτηριστικά ενός ημι-αυτόνομου οργανισμού. Διερευνάται, ανάμεσα σε άλλα, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των δασκάλων ως ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, αναγνώριση, αφοσίωση). Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι βασικός παράγοντας βελτίωσης της εργασίας θεωρείται η αυτομόρφωση, ενώ οι συνάδελφοι και οι επιθεωρητές κατέχουν χαμηλές θέσεις στην ιεραρχική κλίμακα. Οι Κύπριοι δάσκαλοι είναι σχετικά ικανοποιημένοι από την αυτονομία και την αναγνώριση που απολαμβάνουν, αν και ο βαθμός ταύτισής τους με το ρόλο που υπαγορεύει το επάγγελμα είναι χαμηλός. Ο καθορισμός των σημαντικών προσώπων στο πλέγμα του διδασκαλικού ρόλου εξαρτάται από την κοινωνικοποίηση του δασκάλου. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους θεωρείται ως η ουσιαστικότερη σχέση, αν και οι δάσκαλοι βρίσκουν περισσότερη κατανόηση στη σχέση με τον επιθεωρητή τους. Φαίνεται ότι είναι απαραίτητη η μεγαλύτερη συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων, ώστε να προωθηθεί η ταύτιση με το ρόλο. Κρίνεται επίσης απαραίτητη και η αλλαγή του συστήματος επιθεώρησης, ώστε να διαφοροποιηθούν όλες οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό χώρο. Δε δίνεται, όμως, ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Η μόνη έρευνα στην οποία γίνεται ειδική αναφορά στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό είναι εκείνη του Θεοδωρίδη (1993). Η έρευνα εξετάζει τη σχέση δασκάλου και σχολικού οργανισμού μέσα από τη μελέτη των προβλημάτων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη χρήση ερωτηματολογίου διαπιστώνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δεν συναντούν μεγάλα προβλήματα στις περισσότερες πτυχές του ρόλου τους. Τέσσερις στους πέντε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όμως, φάνηκε να μην είναι ικανοποιημένοι από τη βοήθεια που τους προσφέρεται. Παρατηρείται συμφωνία με τα αποτελέσματα ερευνών στο δυτικό κόσμο, αφού αναφέρονται, ιδιαίτερα από τους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς, προβλήματα που σχετίζονται με τον προγραμματισμό της εργασίας, το χρόνο και την κάλυψη της ύλης, την προσαρμογή της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, το θέμα της πειθαρχίας και ζητήματα υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Παρά τα προβλήματα, όμως, ο ενθουσιασμός και η ικανοποίηση των Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φάνηκε να βρίσκεται σε σχετικά ψηλά επίπεδα.

Είναι εμφανής η απουσία ερευνών στην Κύπρο οι οποίες εξετάζουν την αντίληψη ή την αντίδραση του εκπαιδευτικού στις απαιτήσεις -τυπικές και



άτυπες- του οργανισμού, στη σχέση με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους ή τις δυνατότητες εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την περίοδο σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί της σχολής έχουν την ευχέρεια να παρακολουθήσουν σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς.

Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς.

Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχολή έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια και να συμμετάσχουν σε συνέδρια και σε συνέργειες με άλλους εκπαιδευτικούς.



4. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στον κυπριακό χώρο η αναφορά στην υποομάδα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γίνεται, όπως ήδη φάνηκε, ευκαιριακά. Οι αναφορές είναι έμμεσες, αφού γίνονται μέσα από τη μελέτη του συνόλου των δασκάλων. Μόνο πρόσφατα ο Θεοδωρίδης (1993) εξέτασε τη σχέση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το σχολικό οργανισμό καταγράφοντας τα προβλήματα των δασκάλων.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να φέρει στο προσκήνιο τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και να παρουσιάσει το προφίλ, τη νοοτροπία και τις αντιλήψεις τους, όπως διαμορφώνονται κατά τα πρώτα χρόνια της επαφής τους με το σχολικό οργανισμό και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την "παρουσίαση του προφίλ του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού" επιδιώκεται η σκιαγράφηση των αντιλήψεων αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών, χωρίς να παραβλέπεται η επισήμανση των ιδιαίτερων περιπτώσεων.

Η μελέτη των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εμπίπτει στον τομέα διερεύνησης της διδασκαλικής σκέψης, ένα χώρο στον οποίο η έρευνα ακολουθεί τέσσερις προσεγγίσεις (Morine - Dersheimer, 1991, σελ. 159): τη σχηματική (οργάνωση σκέψης σε νοητικά σχήματα), την αντανεκλαστική (χρήση παρόμοιων καταστάσεων για λύση νέων), την παιδαγωγική (εφαρμογή γνώσεων και θεμάτων) και την πρακτική. Η τελευταία είναι η δημοφιλέστερη προσέγγιση και σύμφωνα με αυτή η γνώση γύρω από τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβάλλει, κατά ένα τουλάχιστον μέρος, στις παιδαγωγικές αποφάσεις και δραστηριότητές τους. Είναι μια προσπάθεια αποτύπωσης της αυτοεικόνας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, του "ποιος είμαι και τι πιστεύω μέσα στο σύστημα", της οπτικής που υιοθετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως υποομάδα μέσα στο σχολικό οργανισμό και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αποτελούν μια συγκεκριμένη κοινωνική υποκατηγορία με δεδομένη επαγγελματική δραστηριότητα και με αντιλήψεις γύρω από αυτή. Οι προσωπικές τους αντιλήψεις και τάσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εικόνας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Η διδασκαλική σκέψη ως σύνολο αντιλήψεων και σχεδίων, και γενικά οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού συνδέονται, μερικώς τουλάχιστον, με παιδαγωγικές αποφάσεις και δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται καθημερινά κάτω από την θεώρηση των άλλων μελών του οργανισμού (Denzin, 1969, σελ. 925).



Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής ζωής και της επαγγελματικής τους πορείας οδηγούν στη διαμόρφωση της νοοτροπίας τους για το σχολικό οργανισμό και στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τον εαυτό σε μια καθοριστικής σημασίας περίοδο της επαγγελματικής τους πορείας. Δεν αναζητείται η συγκεκριμένη πράξη ή δραστηριότητα αλλά οι αντιλήψεις και ο τρόπος με τον οποίο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ορίζουν πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με αυτό⁸⁶.

Ο ορισμός του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει μερικώς την επιλογή δράσης του ατόμου. Δεν την καθορίζει, αφού, σύμφωνα με το Silverman (1970), η τελική απόφαση εξαρτάται από τους προσωπικούς στόχους του ατόμου και το βαθμό αφοσίωσης που επιθυμεί να δείξει στον οργανισμό. Το περιβάλλον, οι εμπειρίες, οι αξίες, η δράση επηρεάζουν και επηρεάζονται. Σύμφωνα με το μοντέλο του Silverman (1970) οι "αξίες" του ατόμου (σκοποί, φιλοδοξίες, απόψεις, ορισμός του περιβάλλοντος) ως ένα σύνολο αντιλήψεων και σχεδίων βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με το σύστημα ρόλων, τις δομές και τους φορείς τους μέσα στον οργανισμό, την προηγούμενη ή ταυτόχρονη εμπειρία εκτός οργανισμού και τη γνώση που διαμορφώνει το άτομο έξω από αυτόν.

Το προφίλ του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού ως αποτύπωση των αντιλήψεων και της νοοτροπίας του δεν είναι το αυτονόητο αποτέλεσμα της ενσωμάτωσής του στον οργανισμό αλλά ούτε και μια αυθαίρετη δράση που δε λαμβάνει υπόψη τη γύρω οργανωτική δομή. Είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού των δομών, των ρόλων στον οργανισμό και της υποκειμενικής τους θεώρησης από το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Η νοοτροπία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού δεν είναι προκαθορισμένη ή αυτοκαθορισμένη. Είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του δασκάλου με το σύστημα, που είναι μερικώς ορισμένο εκ των άνω. Η διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα το αντιμετωπίσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο δάσκαλος δεν είναι εκτελεστής προκαθορισμένων οδηγιών ούτε η συμπεριφορά και οι απόψεις του αντανακλούν την εικόνα του συστήματος. Η συμμόρφωσή του στις προσδοκίες του οργανισμού και των προϊσταμένων δε θεωρείται απόλυτη ή σίγουρη ή φυσιολογική. Αντίθετα αναζητείται η διαφοροποίηση, η εξαίρεση του κανόνα και επιδιώκεται η

⁸⁶ Κάποιες πληροφορίες για τη διδακτική πράξη προέρχονται από τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.



σκιαγράφηση όλου του φάσματος των απόψεων, του τρόπου και των αιτίων της διαφοροποίησης. Σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο οι υποκειμενικές προσδοκίες επηρεάζουν ή διαμορφώνουν τη δομή του συστήματος (Luhmann, 1975, σελ. xi). Έμφαση δίνεται στη διερεύνηση του βαθμού αισιοδοξίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τον απεγκλωβισμό από τα στεγανά του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας και για την ανέλιξη της κυπριακής εκπαίδευσης. Επίσης μελετάται η ύπαρξη προϋποθέσεων για αυτόνομη επαγγελματική δράση και εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων διδασκαλίας. Η ανακάλυψη αισιόδοξων αντιλήψεων δε συνεπάγεται την αυτόματη εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, αφού αυτό εξαρτάται από την ερμηνεία της κατάστασης στη σχολική τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η ύπαρξη προϋποθέσεων και δυνατοτήτων, όμως, αυξάνει τις πιθανότητες αξιοποίησής τους. Η απουσία τους -σύμφωνα με τους ίδιους τους δασκάλους- θα προβληματίσει για τους τρόπους βελτίωσης της κατάστασης στο κυπριακό δημοτικό σχολείο.

Αν και η αντίληψη, η στάση είναι μια κοινωνική μορφή συμπεριφοράς, έχει διαφανεί από σχετικές έρευνες ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι απόψεις είναι προφορικές αντιδράσεις που δεν μπορούν να αποτελέσουν άξονα απόλυτης πρόβλεψης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Defleur and Westie, 1958/1973, Enrich, 1969/1973, Lapierre, 1934/1973, Linn, 1965/1973). Ως προς το ζήτημα των σχέσεων αντίληψης και πράξης οι Defleur and Westie (1958/1973, σελ. 75-76) αποδεικνύουν με το πείραμά τους για τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά λευκών απέναντι σε νέγρους ότι ο οργανισμός στον οποίο ανήκουν τα άτομα δίνει τους λόγους και την αιτιολογία των πράξεών τους. Οι αντιλήψεις των ατόμων για τη δράση επηρεάζονται από το βαθμό στον οποίο τα άτομα εμπλέκονται συναισθηματικά και ψυχολογικά σ' ένα κοινωνικό σύστημα που τους δίνει νόρμες και αντιλήψεις οι οποίες είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ως οδηγοί της δράσης⁸⁷. Ο Linn (1965/1973) επισημαίνει κάποια προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην έρευνα των Defleur and Westie και αποδεικνύει ότι ένα ευρύ

⁸⁷ Στο πείραμα των Defleur and Westie (1958/1973, σελ. 75-76) οι αντιλήψεις που εκφράστηκαν προφορικά συνδέονταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την κατεύθυνση της αντίστοιχης πράξης. Δεν παρατηρήθηκε όμως ένα προς ένα αντιστοιχία ανάμεσα στη συμπεριφορά και στις αντιλήψεις που εκφράστηκαν προφορικά. Αυτή η διαπίστωση ερμηνεύεται με βάση την εμπλοκή των υποκειμένων σ' ένα σύστημα κοινωνικών εμποδίων με τη μορφή των ομάδων αναφοράς, των σημαντικών άλλων, που οδηγούν τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένα κανάλια. Το ένα τρίτο των υποκειμένων συμπεριφέρθηκε με τρόπο που χαρακτηρίστηκε ασταθής ως προς το τι αναμενόταν με βάση τις απόψεις - αντιλήψεις που εκφράστηκαν προφορικά. Διαπιστώθηκε όμως ότι, όποια κι αν ήταν η κατεύθυνση της συμπεριφοράς, επηρεαζόταν από τη γύρω ομάδα. Τα υποκείμενα εφάρμοζαν ή όχι τα πιστεύω τους λαμβάνοντας υπόψη την αποδοχή ή την απόρριψη των απόψεών τους από τις ομάδες αναφοράς. Υποστηρίζεται ότι (Defleur and Westie, 1958/1973, σελ. 76) οι νόρμες και οι οδηγοί δράσης διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με την οικογένεια, τις παρέες των φίλων και άλλα άτομα που λειτουργούν ως ομάδες αναφοράς.



φάσμα ομάδων αναφοράς που αποτελούν μέρη του συστήματος και αντικατοπτρίζουν αντιλήψεις και νόρμες της κοινωνίας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για δράση.

Ο Enrich (1969/1973) διερευνά μια σειρά μεταβλητών που οδηγεί στην εσκεμμένη ή μη έκφραση ή απόκρυψη της στάσης κατά τη δράση. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα ερωτήματα δεν αναφέρονταν άμεσα στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δράση τους στην τάξη ή γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον. Οι δηλώσεις που συνδέονται με τη διδασκαλία διατυπώνονται με κεντρικό άξονα τις δυνατότητες που διαμορφώνουν οι ομάδες αναφοράς στο σχολικό χώρο (επιθεωρητές, διευθυντές, συνάδελφοι, μαθητές)⁸⁸. Παράλληλα, τα υπόλοιπα ερωτήματα της έρευνας (που αναφέρονται στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα στερεότυπα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος) κινούνται κυρίως στο χώρο των συναισθημάτων και όχι των απόψεων - αντιλήψεων για συγκεκριμένη συμπεριφορά⁸⁹.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αναμένεται να έχει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον εαυτό του μέσα στο σύστημα και ένα ορισμό για το σύστημα, για τη δημιουργία των οποίων λαμβάνει υπόψη -όπως φάνηκε και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας- τις επιταγές και απαιτήσεις του επίσημου οργανισμού, τις κατευθύνσεις ή τις πιέσεις του προσωπικού και τις γνώσεις από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης τις οποίες αναμένεται να εφαρμόσει.

Φάνηκε σε αναφορές σε προηγούμενες σελίδες ότι το κυπριακό δημοτικό σχολείο πληροί τους όρους του γραφειοκρατικού οργανισμού σύμφωνα με την αφετηρία του Weber (1947), παρά τις αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης αυτής, και απαιτεί εκτελεστικά όργανα για την προώθηση των στόχων. Παράλληλα, σ' αυτό το γραφειοκρατικό σχολικό σύστημα διακρίνεται ένας ιδιάζων δυναμισμός, αφού τα κλασικά στοιχεία του γραφειοκρατικού συστήματος που επιβάλλει η συγκεντρωτική φύση του, συνυπάρχουν με την προσπάθεια για άμεση ή έμμεση ελεύθερη ανάπτυξη. Ισχύουν οι χαλαροί δεσμοί

⁸⁸ Οι Defleur and Westie (1958/1973, σελ. 75-76) υποστηρίζουν ότι η ανάλυση των πιστεύω των ατόμων, των αντιλήψεών τους ως προς τις νόρμες και τις αξίες των ομάδων αναφοράς και των σημαντικών άλλων, είναι σημαντική για την επιτυχή πρόβλεψη της δράσης των υποκειμένων.

⁸⁹ Η μελέτη της ετοιμότητας του ατόμου να μεταφράζει την προφορικά διατυπωμένη αντίληψη - άποψη σε πράξη θα πρέπει να βασιστεί στην έρευνα σε μικρές ομάδες και περιβάλλοντα, ώστε να διευκρινιστεί η σχέση των δύο διαστάσεων της συμπεριφοράς: αντίληψη που εκφράζεται προφορικά και δραστηριότητα στην πράξη, απόψεις για το θέμα και για την περίσταση (Deutcher, 1973, σελ. 66). Αυτό αποτελεί ένα μεταγενέστερο στάδιο και σχέδιο.



(Meyer, 1992b) του σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού που δίνουν δυνατότητες ακόμη και σε εκείνους που έχουν θέσεις εξουσίας (π.χ. επιθεωρητές), να "παρεκκλίνουν" από τα όσα ορίζει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό, τουλάχιστον, διαφαίνεται θεωρητικά μέσα από τα κείμενα που την εκφράζουν: Αναλυτικά προγράμματα, σχέδια εργασίας της σχολής βασικής εκπαίδευσης, κείμενα των ίδιων των επιθεωρητών, εγκύκλιοι που αποστέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας έχουν ένα "παιδοκεντρικό" προσανατολισμό με βάση τις ιδέες της Νέας Αγωγής. Ισχύουν η επίσκεψη του επιθεωρητή, το εγχειρίδιο με τη συγκεκριμένη ύλη, ο εβδομαδιαίος προγραμματισμός, αλλά συχνά η δραστηριότητα στην τάξη μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη ή να διαφοροποιηθεί από τις επιταγές αυτές. Ιδιαίτερες δυνατότητες διαφαίνονται κυρίως στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας για λόγους πολιτικής τακτικής και λιγότερο στα θέματα ύλης και αναλυτικού προγράμματος.

- Λαμβάνοντας ακόμη υπόψη ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι διορίζονται αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από τη Σχολή, υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους γύρω από το στοιχείο του δυναμισμού στην κυπριακή εκπαίδευση και τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες που παρέχει, όταν οι γνώσεις και δεξιότητες που στηρίζονται στις ιδέες της Νέας Αγωγής αποκτήθηκαν πρόσφατα.

Στη διερεύνηση των αντιλήψεων των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών κατά την ένταξή τους στον κυπριακό σχολικό οργανισμό, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα πιο κάτω σημεία:

Οι γραφειοκρατικές δομές και το ισχύον σύστημα ρόλων καθορίζουν ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο ιεραρχίας και ελέγχου, σύμφωνα με το οποίο αναμένεται εφαρμογή των κανόνων και απαιτήσεων του οργανισμού για ομοιομορφία δραστηριοτήτων και αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα ως προς το ζήτημα της ύλης. Αναμένεται, δηλαδή, να ακολουθείται το συγκεκριμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα.

Παράλληλα, όμως, παρατηρείται μια προσπάθεια προώθησης του δυναμικού στοιχείου στην εκπαίδευση με την εισαγωγή μεθοδολογικών στοιχείων που κινούνται στα πλαίσια της Νέας Αγωγής και σύμφωνα με τα οποία δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει παιδοκεντρικούς τρόπους οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας. Η τάση αυτή φάνηκε να πηγάζει από την προσπάθεια απεξάρτησης από τα ελλαδικά πρότυπα τα οποία τηρούνται για



εθνικούς λόγους. Αντίθετα ως προς το ζήτημα της ύλης, το μονοπώλιο των σχολικών εγχειριδίων από την Ελλάδα αντικαθίσταται σταδιακά από το μονοπώλιο των βιβλίων που ετοιμάζονται από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Μέσα στο σχολικό χώρο οι προϊστάμενοι -επιθεωρητής και διευθυντής- με τις επισκέψεις τους στην αίθουσα διδασκαλίας και τον έλεγχο της διδαχθείσας ύλης στα εβδομαδιαία και τριμηνιαία σχέδια εργασίας, καθώς και οι συνάδελφοι με τη δική τους δράση και αντίληψη, συμβάλλουν στην προώθηση των απαιτήσεων του σχολικού οργανισμού και στην "ομαλή", ομοιογενή λειτουργία του.

Παρά το γραφειοκρατικό χαρακτήρα, η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας αποδεσμεύει τη διδασκαλία από την αυστηρή δομή και το συνεχή έλεγχο, διαμορφώνοντας τις συνθήκες για ελεύθερη δράση σύμφωνα με το πλαίσιο της Νέας Αγωγής μέσα στο οποίο κινείται και η φιλοσοφία που ακολουθεί η σχολή βασικής εκπαίδευσης των δασκάλων. Στα πλαίσια της "Νέας Αγωγής" δίνεται έμφαση στη λειτουργική σχέση του σχολείου με τη ζωή (π.χ. Dewey, 1982, σελ. 11-30) και τη συνεργατική σχέση δασκάλου - μαθητή. Οι σκοποί της εκπαίδευσης και της αγωγής αναθεωρούνται. Ο δάσκαλος δεν είναι πια ο πομπός της γνώσης αλλά ο οργανωτής και συντονιστής της έρευνας, αυτός που δίνει προτεραιότητα στις πρωτοβουλίες και τις ανάγκες των μαθητών και στην εκμάθηση διαδικασιών (Μαραθεύτης, 1984, σελ. 24-35, Μπαλάσκας, 1989, σελ. 55, Ξωχέλλης, 1979, σελ. 204, Chesler and Cave, 1981, σελ. 118). Η οπτική της Νέας Αγωγής επικρίθηκε για τη σχέση της με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 87- 91, Gay, 1990, σελ. 13, Grace, 1978, σελ. 74), τη διαιώνιση των παθητικών ρόλων δασκάλου και μαθητή μέσα από τον προκαθορισμό της καταλληλότητας και της ανακαλυψιμότητας της γνώσης (Δαγδιλέλης, 1988, σελ. 79, Spradberry, 1976, σελ. 242) και την έμφαση στη μεθοδολογία και παραγνώριση της σημασίας του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων (Μαυρογιώργος, 1990α, σελ. 20, Μαυρογιώργος, 1990β, σελ. 17, Stallings and McCarthy, 1990, σελ. 200-202, Wall, 1970, σελ. 217-219)⁹⁰.

Ο απόφοιτος της Παιδαγωγικής σχολής στον κυπριακό χώρο διορίζεται αμέσως μετά την αποφοίτησή του από τη σχολή και έτσι, δε μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα που θα τον αποξένωνε από τις θεωρητικές και άλλες γνώσεις και εμπειρίες της σχολής, οι οποίες, αντίθετα, διατηρούνται ιδιαίτερα έντονες.

⁹⁰ Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να καλυφθούν στοιχεία και από τις τρεις περιοχές -μεθοδολογία, αναλυτικό πρόγραμμα και κοινωνικός ρόλος του σχολείου- και αναγκαστικά τα ερωτήματα περιστράφηκαν γύρω από τις ιδέες της Νέας Αγωγής που αποτελούν τη ρητορική της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής.



Η κατάργηση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και η ίδρυση των Τμημάτων Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου σηματοδοτούν την προσπάθεια και την επιθυμία του κράτους για αναβάθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων, στοιχείο που ενισχύεται από την έντονη τάση για εισαγωγή στη σχολή παιδιών εκπαιδευτικών και από τον έντονο συναγωνισμό για εξασφάλιση αυτής της θέσης (Περσιάνης, 1991, σελ. 175, Ο Φιλελεύθερος, 2. 6. 1994, σελ. 3). Ο μεγάλος ανταγωνισμός για την ένταξη στην ΠΑΚ και η επιτυχία μεγάλου αριθμού ατόμων που προέρχονται, κατά βάση, από μεσοαστικές και χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις έρχεται, ουσιαστικά, να ανατρέψει την άποψη των Bourdieu and Passeron (1985/1993) για την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα από τη σχέση των οικογενειακών στρατηγικών και της ειδικής λογικής του σχολικού θεσμού⁹¹.

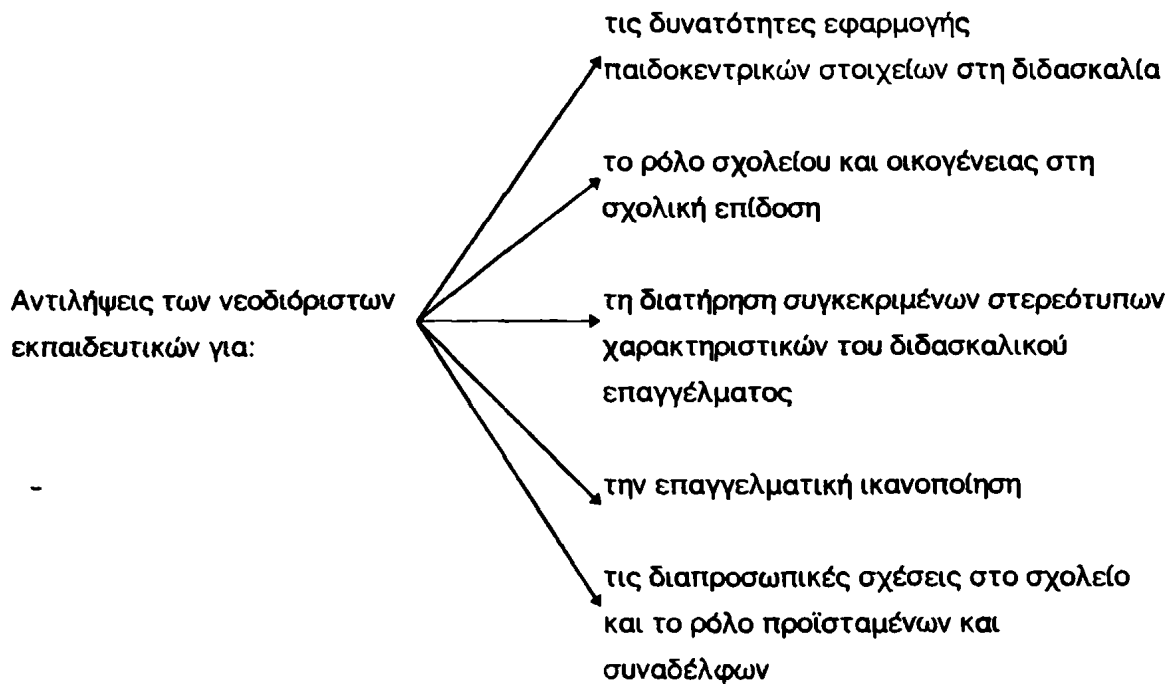
Η ίδρυση συνδικαλιστικής κίνησης που ορίζεται ανεξάρτητα από πολιτικές θέσεις και απαρτίζεται κυρίως από εκπαιδευτικούς με λιγότερη από 10 χρόνια υπηρεσία (ΑΚΙΔΑ, 1993) και η δημιουργία φορέων νεολαίας σε άλλες συνδικαλιστικές διδασκαλικές κινήσεις αποτελούν έκφραση της προσπάθειας και επιθυμίας για εφαρμογή αλλαγών στην Κυπριακή Εκπαίδευση. Ταυτόχρονα επισημοποιούν τη δράση της σημαντικής ομάδας από το παρασκήνιο (Goffman, 1959), δηλαδή των άλλων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που ήδη αναφέρθηκαν, το προσωπικό ενδιαφέρον, τις συνθήκες της Κυπριακής εκπαίδευσης και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας η έρευνα για τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επικεντρώθηκε γύρω από τις ακόλουθες περιοχές: α) τις αντιλήψεις για τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία ως προς την ύλη και τη μεθοδολογία και την αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή, β) τις αντιλήψεις γύρω από το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση, γ) τη διατήρηση συγκεκριμένων στερεότυπων χαρακτηριστικών του δασκάλου, που υποκαθιστούν την τεχνική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (Lortie, 1975) και ορίζουν πτυχές του διδασκαλικού ρόλου πέρα από τη διδασκαλία, δ) τις αντιλήψεις για την

⁹¹ Ο σχολικός θεσμός τείνει να συσχετίζει το σχολικό κεφάλαιο που χορηγεί υπό μορφή τίτλων με το "πολιτισμικό" κεφάλαιο που κατέχει και μεταδίδει η οικογένεια. Μέσα από διεργασίες επιλογής το σχολικό σύστημα διαχωρίζει τους κατόχους κληρονομικού πολιτισμικού κεφαλαίου από αυτούς που το στερούνται και διαμορφώνει μια κεκαλυμμένη σχέση μεταξύ της σχολικής ικανότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς. Το σχολικό σύστημα επιτελεί ένα αποκλεισμό που είναι τόσο ολοκληρωτικός όσο πλησιάζουμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις (Πατερέκα, 1986, Bourdieu and Passeron, 1985/1993, σελ. 19-25).



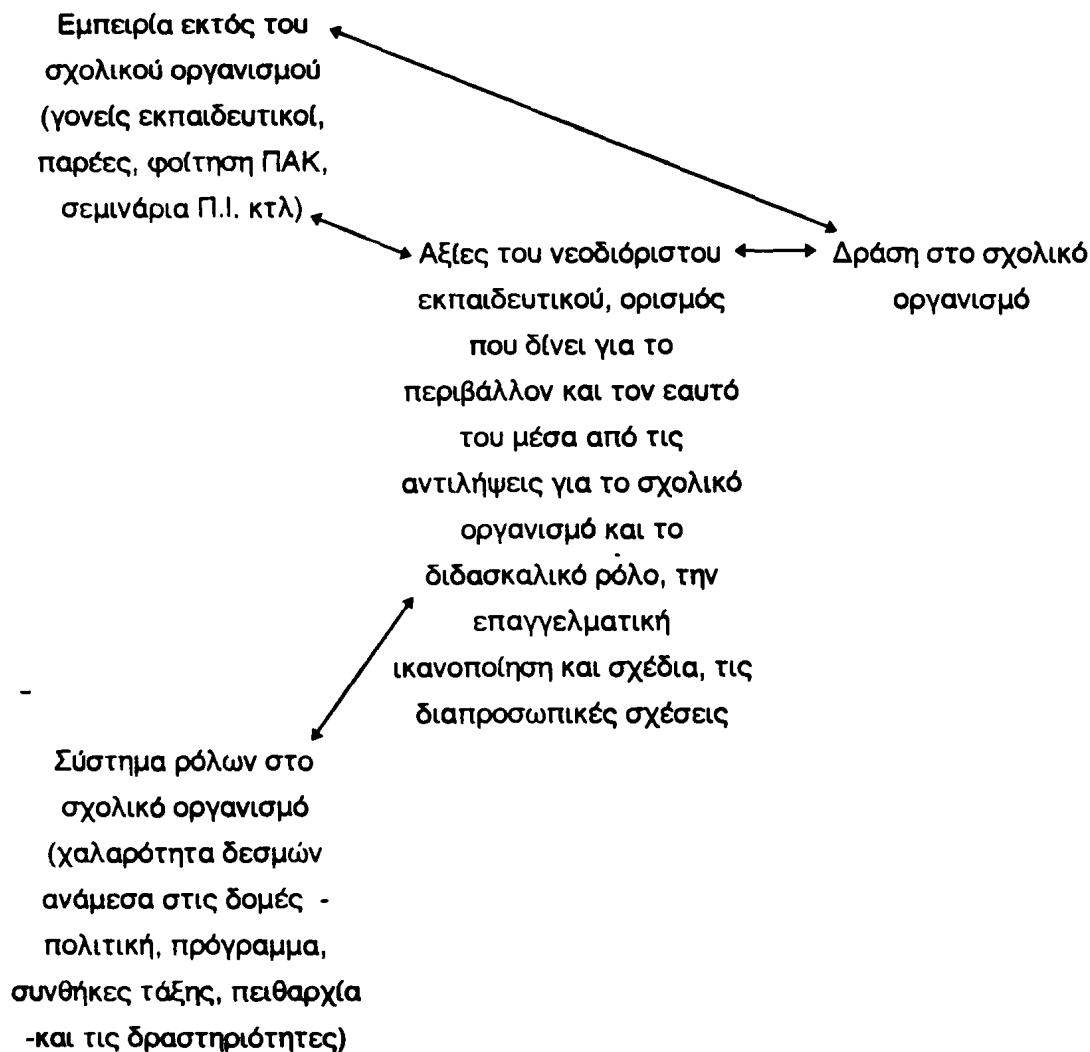
επαγγελματική ικανοποίηση και ε) τις αντιλήψεις για το ρόλο των συναδέλφων, του διευθυντή και του επιθεωρητή με αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που συνδέονται με το διδακτικό έργο. Οι πέντε περιοχές μελέτης στην έρευνα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 4.1.:



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.1.: Περιοχές των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οι οποίες εξετάζονται στην έρευνα.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις πιο πάνω πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής καλύπτει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στην κυπριακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ένα ευρύ φάσμα στοιχείων του κυπριακού σχολείου υπό την επήρεια συγκεκριμένων εμπειριών, και υπό την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους σημαντικούς άλλους - συναδέλφους και προϊσταμένους- του σχολικού οργανισμού. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν την έννοια "δάσκαλος" και έχουν καθοριστική σημασία για τη δράση του νέου μέλους στον οργανισμό στα πλαίσια του ρόλου του. Πολλά θεωρητικά σχήματα (π.χ. Etzioni, 1969, Goffman, 1969, Silverman, 1970) δέχονται ότι η πίεση ελέγχου που ασκείται μέσα από τις θέσεις ιεραρχίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αφοσίωση που το υποκείμενο δείχνει στον οργανισμό. Οι διερευνώμενες περιοχές στην εργασία μελετώνται με βάση το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.2.:





ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.2.: Μοντέλο μελέτης των διερευνώμενων περιοχών της έρευνας.

Η δυνατότητα για χαλαρότητα των δεσμών ανάμεσα στις γραφειοκρατικές δομές και τη δράση των δασκάλων μέσα στο σχολείο αναμένεται να οδηγεί στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων: Αναμένεται ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θα υποστηρίξουν την ύπαρξη δυνατοτήτων για εφαρμογή παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων στη διδασκαλία τους κάτω από τις πιέσεις του οργανισμού, ενώ σε χαμηλότερο βαθμό θα υποστηρίξουν το ίδιο αναφορικά με την ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Θα διερευνηθεί η αντιμετώπιση της γραφειοκρατικής σχολικής καθημερινότητας, η πιθανή παγίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα γρανάζια της γραφειοκρατικής μηχανής και η διαμόρφωση αντιλήψεων που οδηγούν πιθανώς στην υιοθέτηση μιας γραφειοκρατικής - τεχνοκρατικής νοοτροπίας.

Θα διαπιστωθεί κατά πόσο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ενδίδουν σε μια τελολογική αντιμετώπιση του "τι να κάνω αφού το σύστημα..." ή ανιχνεύουν περιθώρια και δυνατότητες διαφοροποίησης και δυναμικής δράσης και



εκμεταλλεύονται τους χαλαρούς δεσμούς στο σχολικό οργανισμό. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται γύρω από την πιθανότητα υιοθέτησης του γραφειοκρατικού ύφους του σχολικού οργανισμού και της πραγματιστικής θεώρησης των γεγονότων, την αμφιταλάντευση ανάμεσα στην ιεραρχική κατανομή των αποφάσεων, την τακτική αναφορά στους φορείς της ιεραρχίας, την τάση υλοκεντρισμού της διδασκαλίας αλλά και την προώθηση της πρωτοβουλίας και ελευθερίας δράσης μέσα στα πλαίσια της πολιτικής για παιδοκεντρική παιδεία υπό το πρίσμα της Νέας Αγωγής. Διερευνάται η πιθανότητα διαμόρφωσης μιας γραφειοκρατικής νοοτροπίας απέναντι στο σχολικό οργανισμό σύμφωνα με την οποία ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα αποποιείται των δυνατοτήτων ελεύθερης, δυναμικής δραστηριότητας και θα αναζητά συγκάλυψη πίσω από προφάσεις απόδοσης της πραγματικότητας στις αποφάσεις ή την απουσία αποφάσεων του κέντρου εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού.

Οι πρωτοβουλίες, που κατά καιρούς αναπτύσσονται, αποδεικνύουν την ύπαρξη ενός αντιγραφειοκρατικού παιδαγωγικού διαλόγου (Βεργίδης, 1984, σελ. 47, Γκότοβος, 1985, σελ. 38), όπου τα άτομα δε συμμορφώνονται απαραίτητα στις προστακτικές οι οποίες εκφράζουν τις απαιτήσεις των γραφειοκρατικών οργανισμών (Selznick στο Μιχαλακόπουλος, 1987, σελ. 178, Zeichner and Tabachnick, 1981, σελ. 8), αλλά ανακαλύπτουν και εκμεταλλεύονται τα περιθώρια των χαλαρών δομών και της έλλειψης στενής σχέσης ανάμεσα στις δομές του οργανισμού και τις δραστηριότητες των μελών του.

Η εργασία του εκπαιδευτικού, ως αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους χωρίς άμεση παρακολούθηση, δίνει τη δυνατότητα μεταφοράς επιστημονικών αντιλήψεων και στοιχείων στη σχολική τάξη περιορίζοντας τη πιθανή σύγκρουση με τις γραφειοκρατικές αντιλήψεις και καταστάσεις (Bidwell, 1965, Lortie, 1975, Meyer and Scott, 1992).

Διερευνάται η αντίληψη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για τη δυνατότητα εφαρμογής των στοιχείων που υπόσχεται και σχεδιάζει η πολιτική του παιδοκεντρισμού στο σχολικό οργανισμό. Κάτω από αυτή την οπτική διερευνάται η εικόνα της κατάστασης στο δημοτικό σχολείο μέσω της μελέτης των ίδιων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η εικόνα των σχέσεών τους με τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής.



Η συμπεριφορά και αντίληψη των συναδέλφων και του διευθυντή στο σχολείο αναμένεται να επηρεάζει τη στάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τη σχέση δασκάλου - μαθητή και την αντιμετώπιση του ζητήματος της πειθαρχίας.

Η χαλαρότητα του σχολικού οργανισμού, όμως, διαμορφώνει παράλληλα και θετικές σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα που μετέχουν στο σχολικό οργανισμό, παρά την ιεραρχία ή τον αξιολογικό - εποπτικό τους ρόλο, καθώς επίσης και την ικανοποίηση από το επάγγελμα. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, και λαμβάνοντας υπόψη την πρόσφατη εμπειρία από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης και την αλληλεπίδραση με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αναμένεται η επικράτηση της τάσης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για απαλλαγή από στερεότυπα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος.

- Τέλος αναμένεται ότι οι πρόσφατες εμπειρίες από τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα της σχολής βασικής εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (που στην πλειοψηφία προέρχονται από οικογένειες μεσαίων και κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και επιτυγχάνουν σε μια σχολή με μεγάλο ανταγωνισμό) θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων ως προς το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.

Ο βασικός στόχος της έρευνας για αποτύπωση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τις πέντε περιοχές μελέτης που επιλέγησαν αναπτύχθηκε στις ακόλουθες γενικές υποθέσεις - οδηγούς οι οποίες επιτρέπουν την καταγραφή και ερμηνεία των ζητούμενων τάσεων:

Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία

Με βάση τη μελέτη των χαρακτηριστικών του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος διατυπώθηκαν τέσσερις γενικές υποθέσεις γύρω από την εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων στις διδακτικές επιλογές των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στον τομέα αυτό διερευνάται αν:

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν δυνατή την παρέμβαση του δασκάλου στη διαμόρφωση της ύλης του δημοτικού σχολείου υπό τις σημερινές



συνθήκες της Κυπριακής Εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική, προγράμματα, μαθητές),

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν δυνατή την εφαρμογή παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων διδασκαλίας στο κυπριακό δημοτικό σχολείο υπό τις συνθήκες της Κυπριακής Εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική, προγράμματα, μαθητές),

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παιδοκεντρικές αντιλήψεις για τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή και ειδικότερα για το θέμα της πειθαρχίας,

- Στα σχολεία που δίνεται περισσότερη προσοχή στην πειθαρχία, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο αυταρχικές αντιλήψεις για τη διαμόρφωση της σχέσης δασκάλου - μαθητή και την αντιμετώπιση της πειθαρχίας.

Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη σχολική επίδοση

Με βάση το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών - αποφοίτων της ΠΑΚ και τον ανταγωνισμό για εισαγωγή στη σχολή βασικής εκπαίδευσης διερευνάται αν:

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον ως λιγότερο καθοριστικό παράγοντα της επίδοσης από ό,τι είναι το σχολείο,

- Οι δάσκαλοι που δίνουν σημασία στο ρόλο του σχολείου στην επίδοση του μαθητή είναι περισσότερο αισιόδοξοι και θετικοί ως προς την εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία.

Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους

Με βάση τη χαλαρότητα των δομών που εντοπίζονται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα διερευνάται αν:

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους,

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους,

- Οι αντιλήψεις για τη συμπεριφορά των συναδέλφων και των προϊσταμένων συνδέονται με τη διαμόρφωση συγκεκριμένων μεθοδολογικών αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.



Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση στερεότυπων χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι απόφοιτοι της ΠΑΚ εργοδοτούνται αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης διερευνάται αν:

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση

Με βάση τη χαλαρότητα των δομών που εντοπίζονται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και τις δυνατότητες αυτόνομης δράσης των εκπαιδευτικών διερευνάται αν:

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ενδιαφέρον στο διδασκαλικό επάγγελμα,

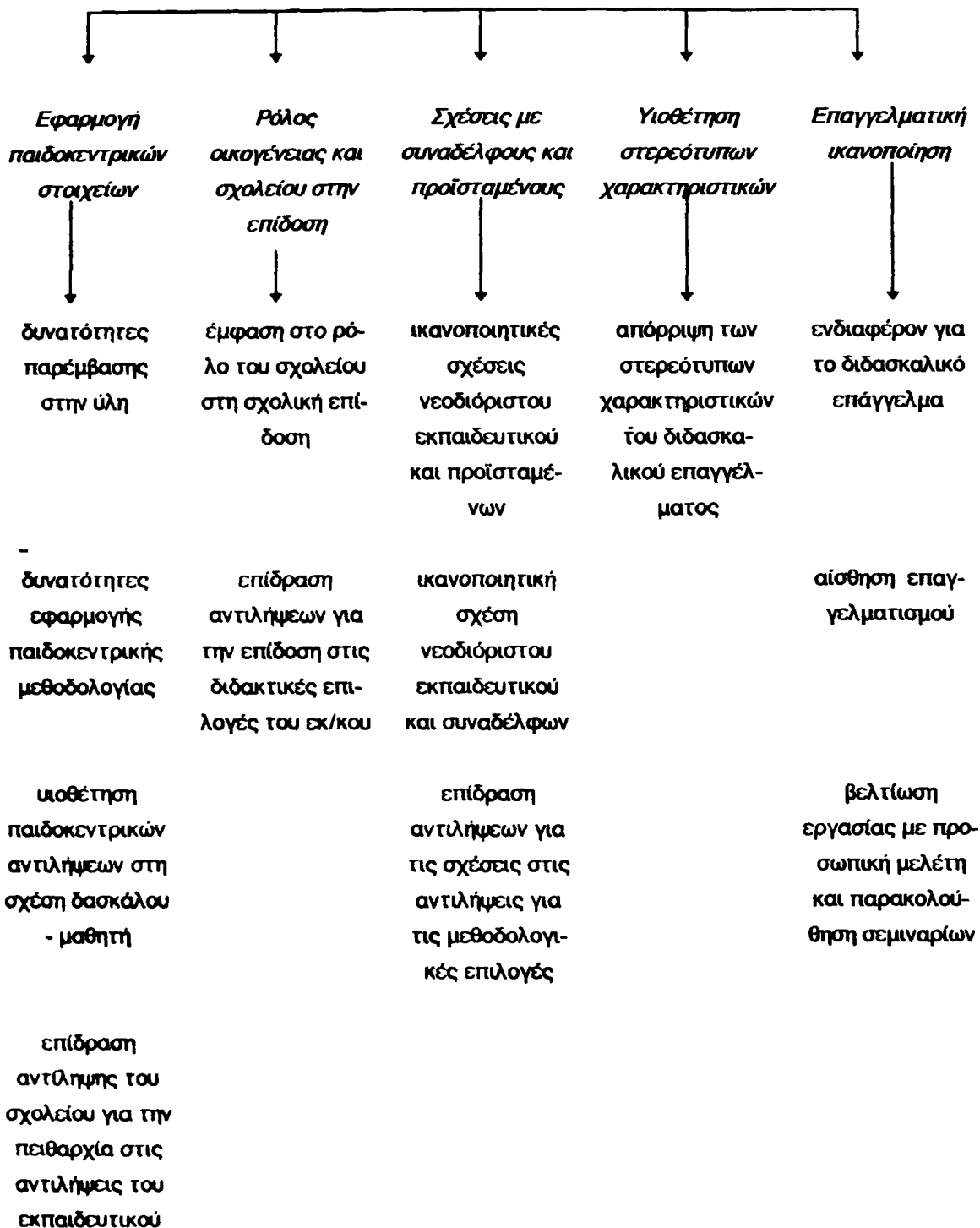
- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι επαγγελματίες,

- Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται με βάση την προσωπική μελέτη και την παρακολούθηση σεμιναρίων.

Η εξειδίκευση του γενικού στόχου της έρευνας στις επιμέρους γενικές υποθέσεις παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.3.:



ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ:



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.: Στόχος και γενικές υποθέσεις - οδηγοί της έρευνας.

Οι πέντε περιοχές αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μελετήθηκαν ακόμη σε σχέση με συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές: φύλο, έτος υπηρεσίας, τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, επαγγελματικές φιλοδοξίες, ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, συναναστροφή με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, επάγγελμα γονέων.



5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

5.1.1. Επιλογή του ερευνητικού εργαλείου

Στην παρούσα εργασία η διερεύνηση των αντιλήψεων του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού έχει ως άξονα το ερώτημα "τι υπάρχει;" και η μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η επισκόπηση (Nisbet and Entwistle, 1978, σελ. 14, Oppenheim, 1992, σελ. 8, Oppenheim, 1968, σελ. 1, Travers, 1969, σελ. 191). Στόχος είναι η περιγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η διατύπωση γενικεύσεων ως προς τις αντιλήψεις και τις απόψεις της υποομάδας αυτής γύρω από συγκεκριμένα θέματα (με αναφορές και στις αποκλίσεις του κανόνα)⁹². Για την επιλογή της μεθόδου εργασίας λήφθηκαν υπόψη ο προβληματισμός (Denzin, 1969, σελ. 926) γύρω από το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και την ένταξή του στο σχολικό οργανισμό και η διαφοροποίηση ανάμεσα στο κανονιστικό και το ερμηνευτικό μοντέλο⁹³.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Η απουσία ερευνών γύρω από το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στην κυπριακή εκπαίδευση καθιστά απαραίτητη την αναζήτηση γενικών εικόνων και

⁹² Όμοια η Mason (1994, σελ. 95), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, χρησιμοποιεί ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο για να διαμορφώσει μια πρώτη γενική εικόνα για τις απόψεις του πληθυσμού της γύρω από το συγκεκριμένο θέμα που διερευνά.

⁹³ Το κανονιστικό μοντέλο χειρίζεται και αντιμετωπίζει την κοινωνική πραγματικότητα όπως αντιμετωπίζει το φυσικό κόσμο, δηλαδή νομοθετικά, και η επιστημονική διερεύνηση είναι κυρίως ποσοτική. Στο ερμηνευτικό μοντέλο δίνεται έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία των ατόμων και στο ρόλο της στη δημιουργία της κοινωνικής πραγματικότητας και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο δημιουργεί, διαμορφώνει και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Μελετώντας το άτομο και τις συγκεκριμένες περιστάσεις επιδιώκεται η διατύπωση θεωριών και απορρίπτεται η άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά ορίζεται από γενικούς κανόνες και νόμους, αν και η αντίληψη αυτή επικρίθηκε για την υπερβολική έμφαση που δίνει στα υποκείμενα και για την παραγνώριση των δομών (π.χ. ανισότητα δυνάμεων στο γραφείο του διευθυντή) (Stryker, 1959/1972, σελ. 46, Berstein στο Cohen and Manion, 1989, σελ. 101). Η αντιπαράθεση των δύο μοντέλων ουσιαστικά παρεμποδίζει την έρευνα (Evans, 1978, σελ. 179, Hammersley and Atkinson, 1983, σελ. 175, Coleman, 1959/1969, σελ. 32). Ο Kuhn (Meltzer and Petsas, 1970/1972, σελ. 308), για παράδειγμα όμως, ως εκπρόσωπος της σχολής της Iowa αποδεικνύει με το TST test ότι διαδικασίες όπως αυτή του ερωτηματολογίου μπορούν να προσαρμοσθούν και να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης, και δεν έρχονται οπωσδήποτε σε σύγκρουση με την αλληλεπιδραστική θεώρηση της ζωής και του ανθρώπου. Δίνοντας τη δυνατότητα για ελεύθερη ανοικτή απάντηση (Ποιος είμαι;) το άτομο έχει την ευκαιρία να δώσει την προσωπική, υποκειμενική του σφραγίδα. Όμοια οι Quarantelli and Cooper (1966/1972, σελ. 275) καταφέρνουν να αποδείξουν ότι έννοιες παρμένες από τη θεωρία του Mead, που αναφέρονται στην αυτοεικόνα, μπορεί να ελεγχθούν με συγκεκριμένα ποσοτικά δεδομένα.



συμπερασμάτων, τη διατύπωση γενικών επεξηγηματικών κανόνων και τη διευκρίνιση γεγονότων και σχέσεων που στηρίζουν τους κανόνες και τις γενικεύσεις (Seltiz, Wrightsman and Cook, 1976, σελ. 213)⁹⁴. Το ερωτηματολόγιο θεωρείται γι' αυτή την περίπτωση η καταλληλότερη τεχνική (Hargreaves, 1972, σελ. 37, Judd et al, 1991, σελ. 233 κ.εξ., Moser and Kalton, 1972, σελ. 328).

5.1.2. Σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου

Έχοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Τσακίρου, 1991, σελ. 11 κ.εξ., Judd et al, 1991, σελ. 243, Morison, 1986, σελ. 38, Moser and Kalton, 1982, σελ. 328 κ.εξ., Oppenheim, 1992, σελ. 100-150, Oppenheim, 1968, σελ. 34, Seltiz et al, 1976, σελ. 219, Travers, 1969, σελ. 198-199) γύρω από το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε το ερευνητικό εργαλείο. Αρχικά παραθέτονται στο ερωτηματολόγιο ερωτήματα σχετικά με γεγονότα και απόψεις που αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα. Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αποσκοπούν στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων, και στο τελευταίο μέρος βρίσκονται οι ανοικτές ερωτήσεις.

Οι περιοχές που έχουν επιλεγεί για να διερευνηθούν μέσα από τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, πέντε. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν σαράντα τρία ερωτήματα για τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία (ύλη και αναλυτικό πρόγραμμα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οργάνωση διδασκαλίας, σχέση δασκάλου - μαθητή) (ερωτήματα 1-12, 25-44, 77), τρία ερωτήματα γύρω από τις αντιλήψεις για το ρόλο σχολείου και οικογένειας στη σχολική εκπαίδευση (ερωτήματα 13-16), δεκαεπτά ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις για τις σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους (διευθυντές και επιθεωρητές) (ερωτήματα 45-61), δέκα ερωτήματα που διερευνούν τις αντιλήψεις για την υιοθέτηση στερεότυπων χαρακτηριστικών του επαγγέλματος (ερωτήματα 17, 20-24, 62-64), και δεκαοκτώ ερωτήματα που συλλέγουν στοιχεία για την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (ερωτήματα 18-19, 65-72, 76).

⁹⁴ Αυτά τα στοιχεία μπορούν στη συνέχεια να αποτελέσουν τη βάση για τη μελέτη ειδικότερων περιπτώσεων.



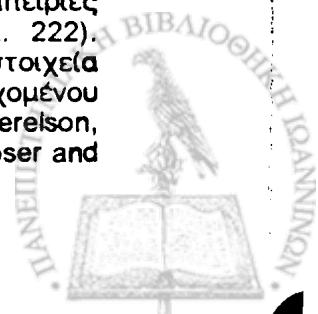
Τα ερωτήματα που αναφέρονται στις πιο πάνω περιοχές μελέτης περιλαμβάνονται στα α και β μέρη του ερωτηματολογίου. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν σε ποιο βαθμό ισχύει, κατά τη γνώμη τους, η αντίστοιχη δήλωση χρησιμοποιώντας πεντάβαθμη κλίμακα (1=δε συμφωνώ/δεν ισχύει καθόλου έως 5=συμφωνώ/ισχύει απόλυτα)⁹⁵. Το γ μέρος αφορά τη συγκέντρωση δημογραφικών και άλλων στοιχείων για τη ζωή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (φύλο, οικογενειακό περιβάλλον, έτη υπηρεσίας, περιοχή σχολείου, φιλοδοξίες κτλ), ενώ το δ μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις. Τα στοιχεία από τις ανοικτές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται επικουρικά: ενισχύουν τα δεδομένα και δίνουν ένα "ανθρώπινο" πρόσωπο των υποκειμένων της έρευνας σε συνδυασμό με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων⁹⁶. Οι απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις ενίσχυσαν τις πληροφορίες που προέρχονται από τις κλειστές ερωτήσεις και έδωσαν στοιχεία όχι μόνο για τις αντιλήψεις αλλά και για συγκεκριμένες πράξεις των υποκειμένων της έρευνας.

Με βάση τη δομή και τους στόχους του ερωτηματολογίου αλλά και τις απαντήσεις των ίδιων των δασκάλων στις ανοικτές ερωτήσεις διαμορφώθηκαν κατηγορίες για να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια για τον έλεγχο της παρουσίας ή της απουσίας ενός χαρακτηριστικού (Bryman and Burgess, 1994, σελ. 224, Turner, 1994, σελ. 195).

Για τις ερωτήσεις 91α και 91β του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν οι πιο κάτω κατηγορίες περιπτώσεων - περιστατικών εφαρμογής νεωτεριστικών στοιχείων από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς:

⁹⁵ Με τη χρήση της κλίμακας αυτής δίνεται η δυνατότητα διαβάθμισης των απαντήσεων, αποφυγής περιορισμού τους σε πλαίσια που δεν αρμόζουν στην πραγματικότητα (Moser and Kalton, 1972, σελ. 257) και η δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεων των δύο μερών.

⁹⁶ Η χρήση δύο τεχνικών μπορεί να ερμηνεύσει κάποια στοιχεία ή να δώσει καινούρια (Mason, 1994, σελ. 105, Oppenheim, 1968, σελ. 117, Porter, 1994, σελ. 67, Zeichner, 1980, σελ. 53), όπως όντως συμβαίνει κατά την αναφορά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε περιστατικά εφαρμογής νεωτεριστικών στοιχείων. Δίνεται ακόμη η δυνατότητα διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών (Zeichner, 1980, σελ. 54, Zeichner and Tabachnick, 1985, σελ. 9). Δίνεται η ευκαιρία συλλογής δεδομένων - ποσοτικών και ποιοτικών- από ένα μεγάλο δείγμα ή ακόμη και από ολόκληρο τον πληθυσμό για αποτύπωση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των ατόμων. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα άτομα δεν έχουν απλά εμπειρίες, αλλά ότι οι εμπειρίες είναι προϊόν της αντίληψης των ατόμων (Bryman and Burgess, 1994, σελ. 222). Ταυτόχρονα υπάρχει η δυνατότητα εστίασης της προσοχής σε συγκεκριμένα στοιχεία του θέματος. Η χρήση αυτών των ανοικτών ερωτήσεων απαιτεί ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου (Berelson, 1952/1971, σελ. 14 κ.εξ., Judd et al, 1991, σελ.224, Krippendorff, 1980, σελ. 175, Moser and Kalton, 1972, σελ. 372).



ερώτηση 91: Παρακαλώ να αναφέρετε κάποια περίπτωση που:

α) εφαρμόσατε με επιτυχία "νεωτεριστικά" στοιχεία στη διδασκαλία ή στις σχέσεις με μαθητές ή συναδέλφους ή προϊσταμένους. Σημειώστε γιατί θεωρείτε τα στοιχεία νεωτεριστικά και ποια ήταν η αντίδραση των γύρω σας.

β) επιχειρήσατε μια αλλαγή στα καθιερωμένα του σχολείου ως προς τη διδασκαλία ή τις σχέσεις σας με μαθητές ή συναδέλφους ή προϊσταμένους, αλλά αποτύχατε. Σημειώστε γιατί θεωρείτε την αλλαγή αναγκαία και νεωτεριστική και τους λόγους αποτυχίας.

Το περιστατικό αναφέρεται σε:

- αναλυτικό πρόγραμμα/ύλη του δημοτικού σχολείου
- μεθοδολογία
- σχέσεις με μαθητές
- σχέσεις με συναδέλφους/προϊσταμένους
- οργάνωση τάξης/σχολείου
- άλλο

Λόγοι εφαρμογής του νεωτεριστικού στοιχείου:

- δε χρησιμοποιείται από άλλους συναδέλφους
- προωθεί την αγωγή των παιδιών
- προσωπική ανανέωση/ικανοποίηση
- συνθήκες εργασίας
- θεωρητικά πιστεύω

Αντίδραση των γύρω:

- ουδέτερη
- θετική
- αρνητική

Λόγοι αποτυχίας:

- συνθήκες/εξοπλισμός του σχολείου
- προσωπικό/διευθυντής
- μαθητές
- εγώ
- εγώ και άλλοι λόγοι
- γονείς
- άλλο



Η ερώτηση 92 αναφερόταν στα σημαντικότερα στοιχεία προσφοράς των συναδέλφων προς ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, και η ερώτηση 93 στους ανασταλτικούς για καινοτομίες και νεωτερισμούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν την Κυπριακή Εκπαίδευση. Οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν για τα δύο ερωτήματα φαίνονται πιο κάτω:

ερώτηση 92: Αν την επόμενη σχολική χρονιά είσαστε υπεύθυνος/υπεύθυνη για την καθοδήγηση ενός νεοδιόριστου δασκάλου, ποια θα ήταν τα τρία σημαντικότερα στοιχεία της προσφοράς σας;

Περιοχή προσφοράς βοήθειας προς το νεοδιόριστο συνάδελφο:

- ύλη/υλικό
- διδασκαλία/μεθοδολογία/αξιολόγηση
- οργάνωση/διοίκηση
- ψυχολογική ενίσχυση
- νεωτερισμοί/ενθάρρυνση για προσωπική μελέτη
- σχέσεις με προσωπικό
- σχέσεις με μαθητές
- σχέσεις με γονείς
- άλλο

ερώτηση 93: Παρακαλώ να αναφέρετε τα τρία σπουδαιότερα κατά τη γνώμη σας στοιχεία της Κυπριακής Εκπαίδευσης που νομίζετε ότι προκαλούν αναστολές σε νεωτερισμούς.

Ανασταλτικά στοιχεία της Κυπριακής Εκπαίδευσης:

- πίεση ύλης/χρόνου
- νοοτροπία/πίεση προϊσταμένων και προσωπικού
- πίεση κοινωνική/γονιών
- συνθήκες τάξης
- βασική εκπαίδευση/επιμόρφωση
- νοοτροπία μαθητών/επίδοση
- φόρτος εργασίας νεοδιόριστου εκπαιδευτικού
- άλλο



5.1.3. Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου (pilot study)

Έγιναν συζητήσεις με νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, γλωσσικός και συντακτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου από φιλόλογο, ενώ μια μικρή ομάδα δασκάλων (δύο στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας, δύο στο δεύτερο και τρεις στον τρίτο) συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο - πιλότο και έκαναν σχόλια. Η διαδικασία ήταν χρήσιμη και καθοριστική για την πορεία της έρευνας, αφού φάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν μεγάλο και περίπλοκο, απαιτούνταν ενενήντα λεπτά για τη συμπλήρωσή του, και αρκετές ερωτήσεις κατεύθυναν τα υποκείμενα σε συγκεκριμένη απάντηση. Ακολούθησε αναδόμηση του ερωτηματολογίου (μείωση του αριθμού των ερωτήσεων, διαφοροποίηση του μέρους που περιελάμβανε τις ανοικτές ερωτήσεις, διαφοροποίηση της διατύπωσης ερωτήσεων).

5.1.4. Αποστολή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στάληκε σε 472 δασκάλους (113 άντρες, 359 γυναίκες) που βρίσκονταν στον πρώτο (172 δάσκαλοι), δεύτερο (202 δάσκαλοι) ή τρίτο χρόνο (98 δάσκαλοι) της υπηρεσίας τους⁹⁷ στο τέλος Μαρτίου 1993 (25 - 31/3) ώστε, μέχρι τότε, να έχουν και οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής ζωής. Στάληκαν ταχυδρομικά μαζί με συνοδευτική επιστολή (Moser and Kalton, 1972, σελ. 257, Hanville and Jowell στο Cohen and Manion, 1989, σελ. 108-111, Nisbet and Entwistle, 1978, σελ. 53) σε όλο τον πληθυσμό της έρευνας με την προϋπόθεση να συμπληρωθούν και να επιστραφούν μέσα σε τρεις εβδομάδες, αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να μην επηρεαστεί ή παρακωλυθεί το διδακτικό έργο. Φάκελος και γραμματόσημο εσωκλείονταν. Πριν να αποσταλούν τα ερωτηματολόγια εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Αφού στάληκαν τα ερωτηματολόγια, έγιναν οι απαραίτητες υπενθυμίσεις με επιστολές και τηλεφωνήματα στα σχολεία και με ανακοινώσεις πριν την έναρξη σεμιναρίων που παρακολουθούσαν υποχρεωτικά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Η επιστροφή των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε στις αρχές Μαΐου 1993.

⁹⁷ Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι της Κύπρου, με υπηρεσία ένα ως τρία χρόνια, κατά τη σχολική χρονιά 1992-93 ήταν διασκορπισμένοι σε σαράντα εννιά διαφορετικά σχολεία σε ολόκληρη την ελεύθερη Κύπρο.



5.2. ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

5.2.1. Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου και είχαν ένα έως τρία χρόνια υπηρεσίας. Όλα τα άτομα του πληθυσμού συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Λεπτομέρειες για το δείγμα της έρευνας και για το ποσοστό ανταπόκρισης στο ερωτηματολόγιο φαίνονται στον Πίνακα 5.1.:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1.: Δείγμα της έρευνας κατά φύλο και ποσοστό ανταπόκρισης

	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο
Πληθυσμός/ δείγμα	113	359	472
Απάντησαν	59	172	231
Ποσοστό ανταπόκρισης*	52.2%	47.9%	48.9%

* αντιπροσωπευτικότητα: Binomial test σε επίπεδο .30, $p > .05$

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, 48.9% των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο, ποσοστό που κυμαίνεται στα συνήθη πλαίσια για τα κυπριακά δεδομένα (Θεοδωρίδης, 1993, Θεοφιλίδης, 1986β) και που φάνηκε ότι είναι αντιπροσωπευτικό (Binomial test σε επίπεδο .30, $p > .05$) ως προς το φύλο.

Μερικές άλλες πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν:

Πίνακας 5.2.: Κατανομή του δείγματος κατά έτη υπηρεσίας

Έτος υπηρεσίας	Πρώτο	Δεύτερο	Τρίτο	Σύνολο
N	104	79	47	230*
% κατανομής**	45.0%	34.2%	20.3%	

* ένα υποκείμενο της έρευνας δεν ανέφερε τα έτη υπηρεσίας

** αντιπροσωπευτικότητα: χ^2 test $p > .05$



Πίνακας 5.3.: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο

Περιοχή σχολείου	Υπαίθρος	Πόλη/ προάστιο	Σύνολο
N	154	77	231
% κατανομής*	66.7%	33.3%	

* αντιπροσωπευτικότητα: binomial test σε επίπεδο .30 $p > .05$

Πίνακας 5.4.: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

Σχολείο	μονοθέσιο	διθέσιο- πενταθέσιο	εξαθέσιο και άνω	Σύνολο
N	31	41	158	230*
% κατανομής**	13.4%	17.7%	68.4%	

* ένα υποκείμενο της έρευνας δεν ανέφερε τον τύπο του σχολείου στο οποίο εργάζεται

** αντιπροσωπευτικότητα: χ^2 test $p > .05$

Πίνακας 5.5.: Κατανομή του δείγματος με βάση το επάγγελμα των γονιών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Γονείς Εκπαιδευτικοί	Ναι	Όχι	Σύνολο
N	52	179	231
% κατανομής	22.5%	77.5%	

Πίνακας 5.6.: Κατανομή του δείγματος με βάση τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε παρέες νεοδιόριστων συναδέλφων

Παρέες νεοδ/στων	σε πολύ μικρό βαθμό	σε μικρό βαθμό	σε αρκετά μεγάλο βαθμό	σε μεγάλο βαθμό	σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σύνολο
N	9	29	54	65	72	230*
% κατα- νομής	3.9	12.7	23.6	28.4	31.4	

* ένα υποκείμενο της έρευνας δεν απάντησε στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου



Πίνακας 5.7.: Κατανομή του δείγματος με βάση τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Φιλοδοξίες	Μείνω δάσ /λος	Βοηθός δ/ντή	Δ/ντής	Αλλαγή βαθ-μίδας	Επιθ/τής	Αλλαγή επι/τος	Σύνολο
N	46	27	45	40	25	38	221*
% κατανομής	20.8	12.2	20.4	18.1	11.3	17.2	

* Εννέα υποκείμενα της έρευνας δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου

Πίνακας 5.8.: Κατανομή του δείγματος με βάση τις επιθυμίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για συνέχιση σπουδών

Μεταπτυχιακές σπουδές	Ναι	Όχι	Σύνολο
N	171	59	230*
% κατανομής	74.7%	25.8%	

* Ένα υποκείμενο της έρευνας δεν απάντησε στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου

Πίνακας 5.9.: Κατανομή δείγματος με βάση το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Κοινωνικό επίπεδο*	N	% κατανομής
ανώτερο	16	8,84
ανώτερο μεσαίο	50	27,62
κατώτερο μεσαίο	66	36,46
κατώτερο	49	27,07
Σύνολο	181	

* με βάση την κατηγοριοποίηση στο Facts in Focus (1989)



Πίνακας 5.10.: Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος

Λόγοι επιλογής	% ποσοστό επιλογής
εργασία με παιδιά	4.2*
επαγγελματικό γόητρο	19.0
επαγγελματική σιγουριά	73.7
μισθός	34.3
ωράριο εργασίας - διακοπές	76.7
περιβάλλον εργασίας	26.2
επιθυμία γονέων	32.0
καλλιέργεια ταλέντων	8.4
γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση	75.1

* Τα ποσοστά αναφέρονται στον αριθμό των ατόμων που σημείωσαν ότι ο αντίστοιχος λόγος εκφράζει τη δική τους επιλογή σε μεγάλο/πολύ μεγάλο βαθμό.

5.2.2. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Η στατιστική ανάλυση έγινε στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η περιγραφική στατιστική εκφράζεται με αριθμητικούς μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις και με αναφορές σε ποσοστά, τις τιμές της διαμέσου και την επικρατούσα τιμή. Επαγωγική στατιστική χρησιμοποιείται σε διάφορες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση (Σιάρδος, 1991, Korth, 1975a, Korth, 1975b, Levin, 1987, Mulaick, 1975, Tabachnick and Fidell, 1963) και τεχνικές ανάλυσης της διακύμανσης (ONEWAY, ANOVA, Kruskal - Wallis (K-W) non parametric test) (Best and Kahn, 1993, Schumacher and McMillan, 1993, Sprinthall, Schmutte and Sirois, 1991). Το κριτήριο K-W χρησιμοποιήθηκε όταν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή ANOVA και ONEWAY δεν ίσχυαν (Παπαναστασίου, 1977, Amick and Grittenden, 1975). Το κριτήριο K - W χρησιμοποιήθηκε επίσης για τον έλεγχο των ακραίων απαντήσεων στα διάφορα θέματα του ερωτηματολογίου. Για τον



ίδιο σκοπό χρησιμοποιήθηκαν ακόμη, δείκτες συσχέτισης (correlation r) των υπό εξέταση παραγόντων με διάφορες ομάδες μεταβλητών που διαμορφώθηκαν με εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων. Στις περιπτώσεις εφαρμογής ONEWAY χρησιμοποιήθηκε παράλληλα το κριτήριο Scheffe (Amick and Grittenden, 1975).



Β. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

6.1. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι αντιλήψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για το κυπριακό δημοτικό σχολείο και τη θέση τους μέσα σ' αυτό διερευνήθηκαν κυρίως μέσα από τις απόψεις τους για τους περιορισμούς που θέτουν οι διάφοροι "άλλοι" στο σχολικό οργανισμό. Η έρευνα επικεντρώθηκε γύρω από πέντε διδακτικά σημεία που εκφράζουν τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας της βασικής εκπαίδευσης στην ΠΑΚ και των σχολικών εγχειριδίων: διερευνητική προσέγγιση, ομαδοκεντρική εργασία, προβληματισμός, χρήση υλικού εκτός του σχολικού βιβλίου, οικειότητα στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για τους περιορισμούς που θέτουν στα πιο πάνω στοιχεία η πίεση/ανάγκη κάλυψης της ύλης, η πολιτική του σχολείου, η στάση των συναδέλφων, η στάση και συμπεριφορά των μαθητών και οι συνθήκες της τάξης.

6.1.1. Αντιλήψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες παιδοκεντρικής διδασκαλίας στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν έντεκα ερωτήματα που αναφέρονταν στις αντιλήψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικής διδασκαλίας που παρέχει το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και η δεδομένη ανάγκη κάλυψης της καθορισμένης ύλης. Οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στους Πίνακες 6.1. και 6.2.. Στον Πίνακα 6.1. περιλαμβάνονται τα στοιχεία των οποίων η διατύπωση δίνει μια θετική εικόνα των αντιλήψεων των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα, και στον Πίνακα 6.2. παρουσιάζονται τα στοιχεία με διατύπωση τέτοια, που διαμορφώνει μια αρνητική εικόνα ως προς την εφαρμογή στοιχείων της παιδοκεντρικής διδασκαλίας. Η κλίμακα του δεύτερου πίνακα είναι αντεστραμμένη (1= ισχύει απόλυτα, 5= δεν ισχύει καθόλου) σε σχέση με την κλίμακα του πρώτου πίνακα



(1= δεν ισχύει καθόλου, 5= ισχύει απόλυτα), ούτως ώστε οι ψηλές τιμές των μέσων όρων και στους δύο πίνακες να περιγράφουν μια θετική εικόνα για τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η πρώτη στήλη στους πίνακες δείχνει τον αριθμητικό μέσο όρο, η δεύτερη την τυπική απόκλιση για κάθε επιμέρους στοιχείο που αναφέρεται στη σχέση δασκάλου και αναλυτικού προγράμματος και οι άλλες πέντε τα ποσοστά συχνοτήτων για κάθε τιμή της κλίμακας.

ΠΙΝΑΚΕΣ 6.1. και 6.2.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών για Θέματα που Αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Πίνακας 6.1.

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Χρησιμοποιώ με ευκολία τα μέσα/υλικά του σχολείου	3.80*	.90	0.4	7.9	26.6	41.9	23.1
Οι συνάδελφοι χρησιμοποιούν υλικό εκτός σχολικού βιβλίου	3.01	.83	3.2	20.7	51.6	20.7	3.7
Η πολιτική του σχολείου επιτρέπει ένταξη θεμάτων εκτός αναλυτικού προγρ/ματος	2.96	1.05	8.4	25.7	34.1	25.7	6.2
Βρίσκω εύκολα υλικό εκτός σχολικού βιβλίου	2.90	.94	7.9	23.6	41.5	24.9	2.2
Έχω χρόνο να αναζητώ υλικό εκτός βιβλίου	2.84	.94	8.3	24.1	46.9	16.2	4.4
Το σχολείο διαθέτει επαρκή μέσα και υλικά διδασκαλίας	2.71	1.09	14.0	31.9	27.1	23.1	3.9
Η ανάγκη κάλυψης της ύλης επιτρέπει τη χρήση άλλων υλικών	2.56	.99	13.2	37.9	30.8	15.4	2.6



Το ωρολόγιο πρόγραμμα αφήνει περιθώρια χρόνου για χρήση άλλων υλικών	1.90	.91	38.0	40.6	16.2	3.5	1.7
--	------	-----	------	------	------	-----	-----

* αίρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα

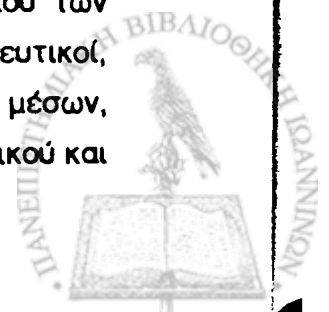
Πίνακας 6.2

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Τα παιδιά αντιδρούν αρνητικά σε άλλο υλικό	4.65*	.60	0.9	-	1.3	29.3	68.6
Τα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν ικανοποιητικά ύλη και δραστηριότητες	3.51	.90	0.9	11.8	36.4	37.3	13.6
Το μάθημα πετυχαίνει χωρίς άλλα μέσα εκτός βιβλίου και πίνακα	3.20	1.12	6.5	20.9	32.2	26.5	13.9

* αίρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου

Οι δύο πίνακες δίνουν τη δυνατότητα να διατυπωθούν οι πιο κάτω παρατηρήσεις.

Τα θέματα αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων για τους περιορισμούς στη χρήση υλικού εκτός του σχολικού βιβλίου από εξωγενείς παράγοντες. Οι αριθμητικοί μέσοι όροι του Πίνακα 6.1. κυμαίνονται κατά κανόνα μεταξύ 2 και 3 με μόνη εξαίρεση την ικανότητα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη χρήση άλλων υλικών και μέσων. Το γεγονός αυτό και η επικρατούσα τιμή $\delta=3$ υποβάλλουν ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν ότι η δυνατότητα χρήσης άλλου υλικού μέσα στους συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες κυμαίνεται γύρω στο "μάλλον όχι" και το "λίγο - πολύ". Η εικόνα που διαμορφώνεται είναι μάλλον ασαφής. Όμως περίπου τέσσερις στους πέντε δασκάλους (ποσοστό 78,6%) υποστήριξαν σε μεγάλο βαθμό ή απόλυτα ότι το σχολικό πρόγραμμα δε δίνει δυνατότητες χρήσης υλικού εκτός του σχολικού βιβλίου. Όσον αφορά την ανάγκη κάλυψης της ύλης την ίδια διαπίστωση κάνουν το 50% περίπου των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας γενικότερα τη γνώμη τους για τη χρήση υλικών και μέσων, υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν και είναι ικανοί να χρησιμοποιούν ποικιλία υλικού και



μέσων σε μεγάλο βαθμό, αν και οι απόψεις τους για την ύπαρξη αυτής της ποικιλίας στο κυπριακό σχολείο είναι ασαφείς. Τέτοιο υλικό προσφέρεται κατά τη γνώμη τους σε μέτριο βαθμό (μ.ο.=2.71, τ.α.=1.09). Εννέα στους είκοσι δασκάλους, περίπου δηλαδή το 50%, υποστηρίζουν ότι τα υλικά και μέσα που προσφέρει το σχολείο δεν είναι επαρκή, ενώ υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για αναζήτηση τέτοιου υλικού (μ.ο.=2.84, τ.α.=.94). Θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους "λίγο - πολύ" χρησιμοποιούν εξωσχολικό υλικό και είναι ενδιαφέρον να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από αυτή την εντύπωση.

Στον Πίνακα 6.2. οι αριθμητικοί μέσοι όροι είναι μεγαλύτεροι του 3 (1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου), γεγονός που δημιουργεί την εντύπωση ότι τα τρία αυτά στοιχεία, σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, δεν ισχύουν σε μεγάλο βαθμό στο κυπριακό δημοτικό σχολείο. Η στάση των παιδιών απέναντι στη χρήση υλικού εκτός του σχολικού βιβλίου φαίνεται να είναι κάθε άλλο παρά αρνητική. Εννέα στους δέκα νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς βρίσκουν ανεπαρκή για τη διδασκαλία τα στοιχειώδη μέσα του σχολείου -βιβλία και πίνακες-, ενώ παράλληλα σε μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3.51, τ.α.=.90, επικρατούσα τιμή $\delta=4.00$) δεν είναι ικανοποιημένοι από την κάλυψη που προσφέρουν τα σχολικά βιβλία.

6.1.2. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής μεθοδολογικών στοιχείων παιδοκεντρικής διδασκαλίας

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε είκοσι τρία ερωτήματα που διερευνούσαν τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων. Οι Πίνακες 6.3. και 6.4. παρουσιάζουν τους αριθμητικούς μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τα ποσοστά συχνότητας για τα ερωτήματα αυτά. Στον Πίνακα 6.3. παρουσιάζονται στοιχεία των οποίων η διατύπωση είναι αρνητική ως προς την εφαρμογή παιδοκεντρικής διδασκαλίας, και στον Πίνακα 6.4. υπάρχουν στοιχεία με θετική διατύπωση. Γι' αυτό η κλίμακα στον Πίνακα 6.3. είναι αντεστραμμένη (1= ισχύει απόλυτα, 5= δεν ισχύει καθόλου) σε σχέση με εκείνη του Πίνακα 6.4. (1=δεν ισχύει καθόλου, 5= ισχύει απόλυτα) έτσι, ώστε οι ψηλές τιμές των αριθμητικών μέσων όρων στους δύο πίνακες να περιγράφουν τη θετική εικόνα αντιλήψεων γύρω από την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθοδολογικών στοιχείων.



ΠΙΝΑΚΕΣ 6.3. και 6.4.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών γύρω από τη Δυνατότητα Εφαρμογής Παιδοκεντρικών Στοιχείων στη Διδασκαλία

Πίνακας 6.3.

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Η πολιτική του σχολείου καθιστά αδύνατη την εφαρμογή προβληματισμού	4.49*	0.78	0.4	3.1	5.4	28.7	62.3
Η πολιτική του σχολείου καθιστά αδύνατη την εφαρμογή διερευνητικής προσέγγισης	4.44	0.80	0.5	3.2	7.2	30.2	59.0
Η πολιτική του σχολείου καθιστά αδύνατη την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής προσέγγισης	4.42	0.80	-	4.5	6.3	31.5	57.7
Οι συνθήκες της τάξης καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή του προβληματισμού	3.92	1.08	3.1	8.0	18.8	33.5	36.6
Τα παιδιά είναι συνηθισμένα σε διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και είναι αδύνατη η εφαρμογή της διερευνητικής προσέγγισης	3.82	0.98	2.7	6.3	23.7	41.5	25.9
Τα παιδιά είναι συνηθισμένα σε διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και είναι αδύνατη η εφαρμογή ομαδοκεντρικής	3.82	1.02	1.8	10.7	19.1	40.4	28.0



εργασίας

Το μάθημα πετυχαίνει το ίδιο καλά με οποιαδήποτε διαρρύθμιση θρανίων	3.68	.96	3.0	9.6	21.3	48.3	17.8
Η ανάγκη κάλυψης της ύλης καθιστά αδύνατη την εφαρμογή προβληματισμού	3.64	1.01	1.8	12.8	26.0	38.8	20.7
Οι συνθήκες της τάξης καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή ομαδοκεντρικής διδασκαλίας	3.52	1.21	5.9	16.2	24.3	27.5	26.1
Οι συνθήκες του κυπριακού δημοτικού σχολείου/τάξης καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή διαθεματικής προσέγγισης	3.49	1.10	5.7	14.1	22.5	41.0	16.7
Η αλλαγή διαρρύθμισης θρανίων είναι κουραστική για το δάσκαλο	3.42	1.27	10.0	15.3	20.5	31.0	23.1
Το μάθημα κυλά ομαλά όταν τα παιδιά κάθονται σε σειρές	3.34	1.09	4.3	17.8	33.9	27.0	17.0
Η ανάγκη κάλυψης της ύλης καθιστά αδύνατη την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής προσέγγισης	3.17	1.05	4.0	22.9	38.3	21.6	13.2
Είναι πιο εύκολο να εξηγή σε όλους τους μαθητές παρά σε άτομα	3.17	1.17	9.7	18.5	30.0	28.6	13.2
Η ανάγκη κάλυψης της ύλης καθιστά αδύνατη την εφαρμογή της διερευνητικής προσέγγισης	3.07	1.13	6.6	28.5	28.9	23.7	12.3



Οι συνθήκες του δημοτικού σχολείου/τάξης καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή συνδιδασκαλίας (team teaching)	2.97	1.28	16.0	23.6	19.1	30.2	11.1
Οι συνθήκες της τάξης καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή διερευνητικής προσέγγισης	2.42	1.18	26.8	29.5	24.6	13.4	5.8
Τα παιδιά είναι συνηθισμένα σε διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και είναι αδύνατη η εφαρμογή προβληματισμού	2.04	.93	31.1	42.2	18.2	8.0	0.4

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου

Πίνακας 6.4.

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Οι συνάδελφοι εφαρμόζουν τον προβληματισμό	3.29*	.82	1.9	12.3	45.5	35.5	4.7
Βρίσκω ποια μέθοδος ταιριάζει στην τάξη μου μέσα από "δοκιμή και πλάνη" (trial and error)	3.29	.96	4.0	15.0	37.6	34.5	8.8
Οι συνάδελφοι εφαρμόζουν ομαδοκεντρική προσέγγιση	2.93	.81	4.3	21.8	51.7	20.9	1.4
Οι συνάδελφοι εφαρμόζουν διερευνητική προσέγγιση	2.90	.78	3.8	23.8	52.4	19.0	1.0
Βρίσκω χρόνο για να βοηθήσω ατομικά τους μαθητές	2.90	1.05	8.3	26.3	41.7	14.5	9.2

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα



Στον Πίνακα 6.3. φαίνεται ότι υπάρχει διακύμανση εύρους 2.5 μονάδων στις τιμές των μέσων όρων. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό ότι τους ψηλότερους μέσους όρους παρουσιάζουν τα θέματα που αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τις δυνατότητες για εφαρμογή συγκεκριμένων παιδοκεντρικών στοιχείων της διδασκαλίας που προσφέρει η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου (τιμές μεγαλύτερες του τέσσερα). Δεκαπέντε από τις δηλώσεις κινούνται ανάμεσα στο τρία και το τέσσερα και τρεις δηλώσεις έχουν μέσους όρους κάτω από το τρία. Τέσσερις μεταβλητές έχουν ασαφή εικόνα, αφού οι τιμές των μέσων όρων είναι πολύ κοντά στο τρία και οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι μεγάλες. Καμιά μεταβλητή δεν παρουσιάζει μέσο όρο κάτω από το δύο, γεγονός που οδηγεί στην παρατήρηση ότι υπάρχει θετική τάση των αντιλήψεων γύρω από το θέμα της εισαγωγής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία. Στα έντεκα από τα δεκαεπτά θέματα το ποσοστό των υποκειμένων που συμφωνούν με το περιεχόμενο της δήλωσης κυμαίνεται γύρω ή πάνω από το 50%.

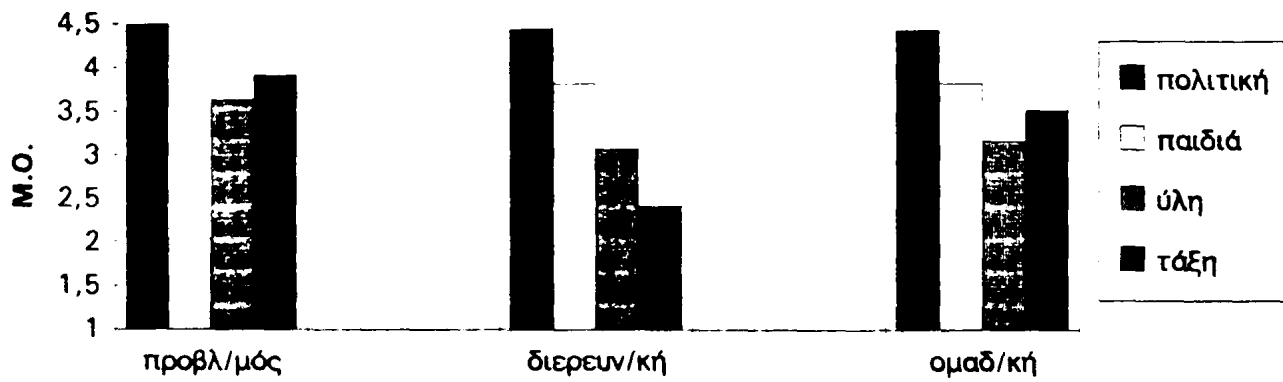
Ο μεγάλος αριθμός των θεμάτων και η αναφορά σε επιμέρους υποκατηγορίες δυσχεραίνουν την περιγραφή και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η παρουσίασή τους θα γίνει σε συνδυασμό με τα Διαγράμματα 6.1. και 6.2..

Το Διάγραμμα 6.1. παρουσιάζει τους μέσους όρους των αντιλήψεων των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής συγκεκριμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία οι οποίες έχουν παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Οι τρεις προσεγγίσεις -ομαδοκεντρική διδασκαλία (συνεργατική μάθηση), διερευνητική προσέγγιση, προβληματισμός- εξετάζονται μέσα από τις αντιλήψεις των δασκάλων σε αναφορά με την πολιτική του σχολείου, την αντίδραση των παιδιών, την πίεση της ύλης και τις συνθήκες της τάξης.

Η πρώτη ομάδα του διαγράμματος αναφέρεται στη δυνατότητα εφαρμογής του προβληματισμού στη διδασκαλία. Οι τιμές των μέσων όρων κυμαίνονται μεταξύ του δύο και του τέσσερα (1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα). Βασική διαφορά επισημαίνεται μόνο αναφορικά με τις απόψεις των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για τη στάση των μαθητών απέναντι στη μέθοδο της λύσης προβλήματος: Μόνο δύο στους εικοσιπέντε δασκάλους υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ή και απόλυτα ότι οι μαθητές δείχνουν θετική στάση απέναντι



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6.1.: Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία



στη συγκεκριμένη προσέγγιση. Αντίθετα δύο στους πέντε υποστηρίζουν ότι οι συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν τον προβληματισμό στη διδασκαλία.

Στη δεύτερη ομάδα του διαγράμματος φαίνονται οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τις δυνατότητες εφαρμογής της διερευνητικής προσέγγισης στα κυπριακά σχολεία. Οι τιμές των μέσων όρων κυμαίνονται μεταξύ 2.42 και 4.44, δίνοντας ένα εύρος δύο μονάδων. Σύμφωνα με τους ίδιους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, η στάση των παιδιών και, κυρίως, η πολιτική του σχολείου παρέχουν τη δυνατότητα εφαρμογής αυτής της προσέγγισης σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν άλλους παράγοντες λιγότερο ενισχυτικούς. Μόνο δύο στους δέκα και επτά στους είκοσι εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ή απόλυτά ότι οι συνθήκες της τάξης στο κυπριακό σχολείο και η πίεση της ύλης αντίστοιχα ευνοούν ή τουλάχιστον δεν περιορίζουν την εφαρμογή της διερευνητικής προσέγγισης. Οι μέσοι όροι για τις μεταβλητές αυτές βρίσκονται πολύ κοντά στο τρία με αρκετά ψηλές τιμές τυπικής απόκλισης, γεγονός που αποδεικνύει και την ανομοιομορφία των αντιλήψεων.

Η τρίτη ομάδα αναφέρεται στην εργασία σε ομάδες και τη συνεργατική μάθηση. Όπως και στην περίπτωση της διερευνητικής μεθόδου, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά και οι προϊστάμενοι ευνοούν την προσέγγιση μέσα από εργασία σε ομάδες (μ.ο.=3.82, τ.α.=1.01, και μ.ο.=4.42, τ.α.=.80 αντίστοιχα), ενώ σχετικά ευνοϊκές θεωρούν και τις συνθήκες της τάξης (μ.ο.=3.52, τ.α.=1.21, επικρατούσα τιμή $\delta=4.00$). Μόνο επτά στους είκοσι δασκάλους είναι σύμφωνοι ότι η ανάγκη κάλυψης της ύλης δεν περιορίζει την εργασία σε ομάδες. Οι μέσοι όροι για την περίπτωση αυτή είναι πολύ κοντά στο τρία και η τιμή της τυπικής απόκλισης ψηλή.

Μελετώντας συνολικά το Διάγραμμα 6.1. μπορούν να γίνουν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από την επίδραση των διαφόρων παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος. Ο παράγοντας "πολιτική του σχολείου" παρουσιάζει τους ψηλότερους μέσους όρους (μ.ο.>4.00) με το μικρότερο εύρος (δμ.ο.=.07). Μέτριο σχετικά εύρος παρουσιάζουν και οι μέσοι όροι που αναφέρονται στην πίεση της ύλης (δμ.ο.=.57). Αντίθετα, διαπιστώνεται διαφοροποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση των συνθηκών της τάξης (δμ.ο.=1.10) και της αντίδρασης των παιδιών σε τέτοιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (δμ.ο.=1.78).



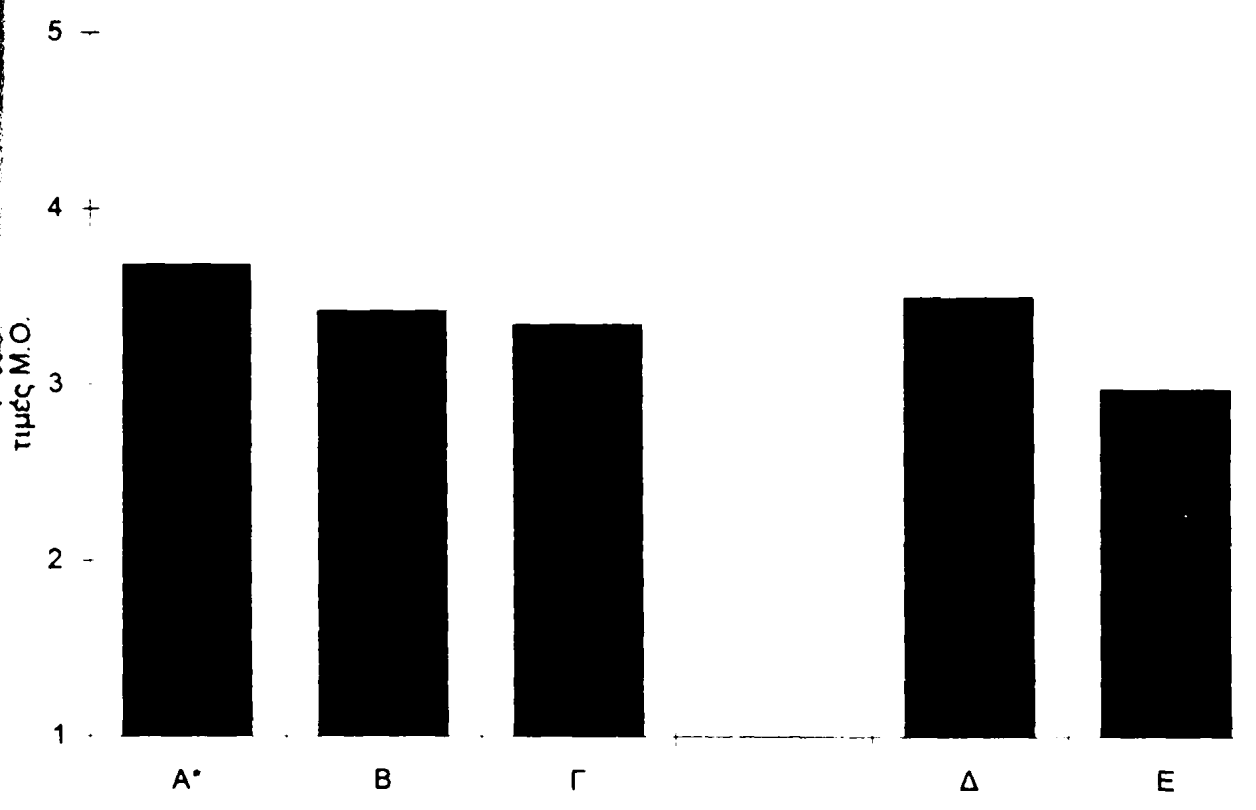
Το Διάγραμμα 6.2. αναφέρεται στις αντιλήψεις και τη νοοτροπία που αναπτύσσουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί γύρω από πέντε στοιχεία της οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας αν και λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οργάνωση και μεθοδολογία συνδέονται άμεσα και συχνά αλληλεπικαλύπτονται (Φωτίου, 1990, σελ. 27, Θεοφιλίδης, 1987, σελ. 14). Γενικά παρατηρείται μια διακύμανση των τιμών των μέσων όρων ανάμεσα στο τρία και το τέσσερα. γεγονός που φανερώνει μια θετική αλλά μετριοπαθή τάση των αντιλήψεων, λόγω της συγκέντρωσης των μέσων όρων στο κέντρο της κλίμακας. Η αλλαγή στη διαρρύθμιση των θρανίων μέσα στην αίθουσα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ομαδοκεντρική εργασία. Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα κυμαίνονται πάνω από το τρία χωρίς να ξεπερνούν το τέσσερα. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την αξία της διαφοροποίησης της διάταξης των θρανίων (66.1%), αλλά ένα μικρότερο μα αξιόλογο ποσοστό (44.0%) είναι κατηγορηματικά αντίθετο με τη διευθέτηση των θρανίων σε σειρές. Όσον αφορά την ευκολία της αλλαγής της διαρρύθμισης της τάξης, ο μέσος όρος των απαντήσεων βρίσκεται στο $\mu.ο.=3.42$ ($\tau.α.=1.27$). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν από "λίγο - πολύ" ως "σε μεγάλο βαθμό" ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι δύσκολη ή κουραστική για το δάσκαλο. Η τιμή της τυπικής απόκλισης δείχνει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι μεγάλη και δεν είναι δυνατή η παρακολούθηση της τάσης των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Η διάμεσος και η δεσπόζουσα τιμή στο τέσσερα, όμως, δείχνουν μια θετική τάση των απαντήσεων. Αυτή η θετική τάση είναι εμφανής στο πιο κάτω απόσπασμα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

"Παρά το μικρό χώρο που διαθέτει η τάξη μου συγκριτικά με άλλες αίθουσες, μπορούσα να σχηματίσω ομάδες εργασίας και να συνεργαστούν τα παιδιά. Καλύτερα όμως είναι να υπάρχει περισσότερη άνεση χώρου..." (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με θετικές αντιλήψεις ως προς τη διαφοροποίηση της διαρρύθμισης της τάξης).

Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι ερμηνεύονται όταν επισημαίνονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υιοθετείται μια συγκεκριμένη μορφή διαρρύθμισης θρανίων, όπως είναι, για παράδειγμα, ο χαρακτήρας του μαθήματος:

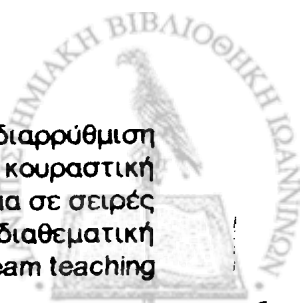


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6.2.: Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από την οργάνωση τάξης και διδασκαλίας



Ο.: 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου

A ίδια διαρρύθμιση
B αλλαγή κουραστική
Γ ομαλό μάθημα σε σειρές
Δ συνθήκες για διαθεματική
Ε συνθήκες team teaching



"Μάθημα σε σειρές; Σε πολλά μαθήματα ισχύει σε πολλά άλλα όχι" (ερωτηματολόγιο 046, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Η μεθοδολογική προσέγγιση φαίνεται, στο πιο κάτω απόσπασμα, να συνδέεται επίσης με τη διαρρύθμιση των θρανίων και να ερμηνεύει τους χαμηλούς μέσους όρους.

"...Η διαρρύθμιση των θρανίων εξαρτάται από την προσέγγιση που θα ακολουθηθεί" (ερωτηματολόγιο 047, ερώτηση 91, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Οι μέσοι όροι που αναφέρονται σε προσεγγίσεις περισσότερο "απαιτητικές" ως προς την προετοιμασία και την οργάνωση της αίθουσας και της διδασκαλίας, όπως είναι η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης (μ.ο.=3.49, τ.α.=1.10) και η συνδιδασκαλία (μ.ο.=2.97, τ.α.=1.28, διάμεσος=3.00, επικρατούσα τιμή=4.00 όταν 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου) κυμαίνονται γύρω στο τρία. Περισσότεροι από τους μισούς νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ή συμφωνούν απόλυτα ότι η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου, και άνω του 40% παίρνουν παρόμοια θέση αναφορικά με τη δυνατότητα συνδιδασκαλίας, όπως φαίνεται και στο πιο κάτω απόσπασμα:

"Εφαρμόζοντας team teaching σε συνεργασία με άλλη νεαρή δασκάλα στο μάθημα των Αγγλικών, εφόρμωσα κάτι πρωτόγνωρο στο σχολείο. Η αντίδραση των συναδέλφων και των μαθητών ήταν ευνοϊκή" (ερωτηματολόγιο 219, ερώτηση 91, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Ένα μεγάλο ποσοστό όμως (περίπου 40%) θεωρεί αδύνατη την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στο κυπριακό δημοτικό σχολείο, στοιχείο που φαίνεται και στο πιο κάτω απόσπασμα:

"Team teaching, για παράδειγμα... Μπορείς να το κάνεις με καταπληκτικά αποτελέσματα, αλλά δυστυχώς δε γίνεται ποτέ, γιατί απαιτεί γερή οργάνωση, προετοιμασία και ζωντάνια" (ερωτηματολόγιο 046, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).



Στον Πίνακα 6.4. η εικόνα διαμορφώνεται με λιγότερο θετικές τάσεις από ό,τι στον Πίνακα 6.3. Κατά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι συνάδελφοί τους τείνουν να εφαρμόζουν παιδοκεντρικά μεθοδολογικά στοιχεία στη διδασκαλία τους. Οι ίδιοι πειραματίζονται για τις επιλογές τους σε σχετικά μεγάλο βαθμό.

Τέλος, το θέμα του χρόνου φαίνεται να αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την εξατομίκευση της εργασίας, σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Δεν υπάρχει σαφής τοποθέτηση για το θέμα αυτό και μόλις το 23.7% συμφωνούν ουσιαστικά ότι υπάρχει τέτοια δυνατότητα, αν και το διπλάσιο περίπου ποσοστό (41.8%) υποστηρίζει έντονα την αξία της εξατομικευμένης εργασίας. Η σύγκρουση ανάμεσα στην αναγνώριση της αξίας και τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της εξατομικευμένης εργασίας φαίνεται στα δύο πιο κάτω αποσπάσματα. Η έμφαση στο πρώτο απόσπασμα είναι στο μέγεθος της διδακτέας ύλης:

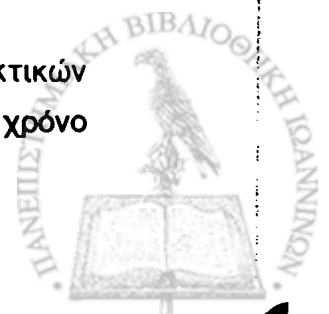
"Τα τριμηνιαία σχέδια εργασίας είναι τρομερά φορτωμένα, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται χρόνος για εφαρμογή νεωτερισμών. Το κατεστημένο σε αναγκάζει 'έμμεσα' να ακολουθείς μεθόδους παλαιών δασκάλων και 'μαζική' παραγωγή" (ερωτηματολόγιο 187, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με αρνητική ως ουδέτερη στάση απέναντι στην εξατομικευμένη εργασία).

Στο επόμενο απόσπασμα έμφαση δίνεται στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο:

"... Δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για να εξηγή σε άτομα, όμως θα το προτιμούσα" (ερωτηματολόγιο 146, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με αρνητική στάση απέναντι στη δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης εργασίας).

Παρ' όλα αυτά, τα πιο κάτω αποσπάσματα αποδεικνύουν ότι ο ίδιος οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν λύσεις στο πρόβλημα της εφαρμογής εξατομικευμένης εργασίας. Στο πρώτο απόσπασμα ο δάσκαλος διαφοροποιεί τη χρήση και την κατανομή του διδακτικού χρόνου:

"...Βρίσκω χρόνο για ατομική βοήθεια αλλά σε βάρος άλλων διδακτικών ενεργειών..." (ερωτηματολόγιο 049, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο



υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετική στάση στη δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης εργασίας).

Στο επόμενο απόσπασμα η λύση εντοπίζεται στη διαφοροποίηση της κατανομής του διδακτικού χρόνου και στην αξιοποίηση του χρόνου του διαλείμματος:

"Εργάζομαι σε μονοθέσιο σχολείο - είναι δύσκολο να αναζητώ έξτρα υλικό, αφού οι υποχρεώσεις μου είναι πολλές και ο χρόνος μου περιορισμένος. Μερικές φορές όμως, λόγω μονοθέσιου, μπορώ να αλλάξω το πρόγραμμα ή χρησιμοποιώ τα διαλείμματα για ατομική βοήθεια" (ερωτηματολόγιο 178, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με μάλλον θετική αντίληψη για τη δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης εργασίας).

6.1.3. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη σχέση δασκάλου - μαθητή

Σημαντικό στοιχείο για την οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας είναι το είδος των σχέσεων και αντιλήψεων του δασκάλου για τους μαθητές του. Στοιχεία για το θέμα αυτό φαίνονται στον Πίνακα 6.5.. Από τον πίνακα προκύπτουν παρατηρήσεις γύρω από τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή και ειδικότερα για ζητήματα πειθαρχίας και για τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στο δάσκαλο. Στην πρώτη στήλη φαίνονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι, στη δεύτερη η τυπική απόκλιση και στις άλλες πέντε τα ποσοστά συχνότητας για κάθε τιμή της κλίμακας.



ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5.

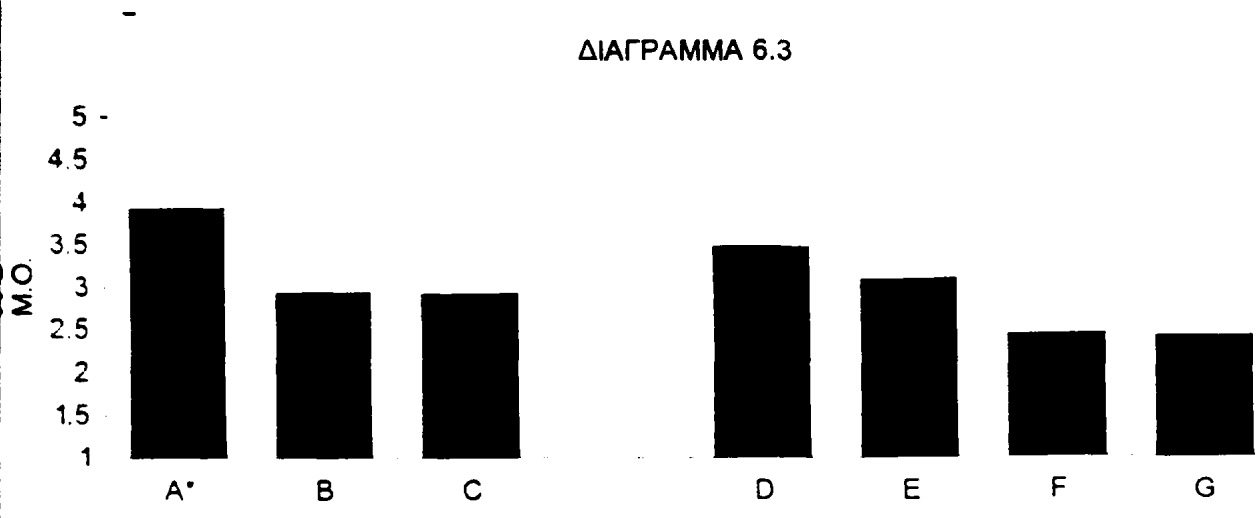
Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις
Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών γύρω από τις
Σχέσεις Δασκάλου - Μαθητή

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΜΑΘΗΤΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Για να διατηρείται η πειθαρχία στην τάξη, πρέπει να υπενθυμίζεις συνέχεια στα παιδιά ότι είσαι ο υπεύθυνος στην τάξη	3.93*	1.09	3.5	9.6	13.5	37.8	35.7
Οι μαθητές είναι "σκληροί", όταν δουν νέο δάσκαλο	3.48	1.17	7.5	12.3	26.4	32.6	21.1
Η αυστηρότητα είναι απαραίτητη, γιατί έτσι έχουν μάθει τα παιδιά	3.09	1.01	5.7	21.8	38.4	26.2	7.9
Η υποδειγματική τιμωρία των άτακτων παιδιών είναι αποτελεσματική	2.94	1.10	9.6	26.1	33.5	22.5	8.7
Η τήρηση της πειθαρχίας θεωρείται στο σχολείο μου το σημαντικότερο στοιχείο του επιτυχημένου δασκάλου	2.93	1.10	11.0	25.0	29.8	28.1	6.1
Αν αφήσεις τα παιδιά να καθίσουν στις θέσεις που τα ίδια επιλέγουν, δημιουργούνται προβλήματα	2.44	1.10	23.9	30.0	25.7	18.7	1.7
Τα σημερινά παιδιά εκμεταλλεύονται την ελευθερία που τους δίνεται	2.42	1.03	21.0	34.5	28.8	13.5	2.2

* αίριος κλίμακας 1-5, πολικότητα: 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6.3.: Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το θέμα της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς των παιδιών



0.:
ισχύει απόλυτα,
δεν ισχύει καθόλου

*Α υπεύθυνος τάξης,
B τιμωρία, C πειθαρχία,
D σκληροί μαθητές, E αυστηρότητα, F θέσεις, G εκμετάλλευση



Το Διάγραμμα 6.3. παρουσιάζει τους μέσους όρους ταξινομημένους σε δύο ομάδες.

Η πρώτη ομάδα δηλώσεων αναφέρεται στη συμπεριφορά των παιδιών, όπως την αντιλαμβάνονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Οι αντίστοιχοι αριθμητικοί όροι κινούνται ανάμεσα στο 2.4 και το 3.5, γι' αυτό και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι εμφανείς οι τάσεις που διαμορφώνουν οι αντιλήψεις. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές τείνουν να αποφύγουν την προς όφελός του "εκμετάλλευση" του νεαρού δασκάλου τους σε μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3.48) και μάλλον δε γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν την ελευθερία τους σωστά. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3.93) πως δε χρειάζεται η υπενθύμιση του εκπαιδευτικού ότι υπεύθυνος της τάξης είναι ο δάσκαλος. Παρ' όλα αυτά, μόλις τρεις στους δέκα δασκάλους υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ή απόλυτα ότι η υποδειγματική τιμωρία είναι ανώφελη, ενώ αναφορικά με τη βαρύτητα που έχει η τήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μάλλον δηλώνουν αδιαφορία (μ.ο.=2.93, τ.α.=1.10, επικρατούσα τιμή και διάμεσος=3).

Ο Πίνακας 6.6. δίνει πληροφορίες (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά συχνοτήτων) για δύο δηλώσεις, θετικά διατυπωμένες, που αναφέρονται στη σχέση δασκάλου - μαθητή στα πλαίσια της παιδοκεντρικής διδασκαλίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών για Θέματα γύρω από τις Σχέσεις Δασκάλου - Μαθητή

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΜΑΘΗΤΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Τα σημερινά παιδιά δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό προς τους δασκάλους τους	2.50*	.98	13.0	44.8	23.0	17.4	1.7
Μου αρέσει να είμαι υποχωρητικός στα παιδιά	2.46	.90	16.3	32.2	41.4	9.3	0.9

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα



Από τον Πίνακα 6.6. φαίνεται ότι ο μέσος όρος τοποθετείται στο κέντρο της κλίμακας και ο καθορισμός της τάσης των αντιλήψεων είναι ασαφής. Σύμφωνα με τις δηλώσεις αυτές οι μαθητές τείνουν να δείξουν σεβασμό προς τους δασκάλους τους, αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αρέσκονται στην υποχωρητικότητα μπροστά στις απαιτήσεις των παιδιών. Μόλις ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (ποσοστό 10.1%) δηλώνει ότι προτιμά να είναι υποχωρητικός στα παιδιά.



6.2. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Ο Πίνακας 6.7. παρέχει πληροφορίες για τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. Στην πρώτη στήλη φαίνονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι, στη δεύτερη οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις για κάθε δήλωση και στις άλλες πέντε τα ποσοστά συχνοτήτων επιλογής της κάθε τιμής της κλίμακας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών σχετικά με το Ρόλο Σχολείου και Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Τα παιδιά από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις έχουν ανυπερβλητές μαθησιακές δυσκολίες	3.55*	1.05	3.9	11.8	28.9	36.0	19.3
Το ενδιαφέρον των γονιών για το σχολείο επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους πολύ περισσότερο από ό,τι το ίδιο το σχολείο	2.43	1.03	20.2	34.2	30.3	13.2	2.2
Μόνο όταν οι γονείς συνεργάζονται βοηθώντας στο σπίτι, τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους μπορούν να αντιμετωπιστούν	1.78	.86	44.3	38.6	12.3	4.4	0.4

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου

Παρατηρείται ότι υπάρχει μια αρκετά μεγάλη διακύμανση στους αριθμητικούς μέσους όρους. Μόλις 4.8% των δασκάλων πιστεύουν ότι ο ρόλος



των γονιών στην επίδοση είναι ασήμαντος, ενώ ο μέσος όρος κοντά στο δύο αποδεικνύει την υποστήριξη της άποψης αυτής. Ποσοστό 15.4% των δασκάλων υποστηρίζει ότι η προσφορά του σχολείου είναι περισσότερο σημαντική για την επίδοση των παιδιών από ό,τι η βοήθεια και το ενδιαφέρον των γονιών με μέσο όρο, επίσης, κοντά στο δύο που φανερώνει συμφωνία με τη δήλωση. Αντίθετα ποσοστό άνω του 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών απορρίπτει την άποψη ότι τα παιδιά από χαμηλές κοινωνικές τάξεις αδυνατούν να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα.



6.3. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΚΑΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ

6.3.1. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους επιθεωρητές

Ως προς τις σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με τους επιθεωρητές πληροφορίες παρέχει ο Πίνακας 6.8., όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων στα τέσσερα σχετικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών γύρω από τις Σχέσεις τους με τους Επιθεωρητές

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Ο επιθεωρητής γνωρίζει πολύ καλά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης	3.73*	1.00	2.2	8.5	27.8	37.2	24.2
Ο επιθεωρητής είναι αντικειμενικός, δίκαιος και υπεύθυνος στην αξιολόγηση των νέων δασκάλων	3.61	.98	2.7	7.8	35.2	34.7	19.6
Λαμβάνω υπόψη τις εισηγήσεις και απαιτήσεις του επιθεωρητή	3.54	.93	1.8	10.5	34.6	38.6	14.5
Ο επιθεωρητής ενδιαφέρεται για μένα ως άτομο	2.94	1.12	10.8	23.3	36.3	20.2	9.4

* αίρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα

Οι τιμές των αριθμητικών μέσων όρων κυμαίνονται περίπου ανάμεσα στο 3.50 έως 4, γεγονός που υποβάλλει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι ισχύουν όσα δηλώνει η πρόταση. Για παράδειγμα, περισσότεροι



από τους μισούς δασκάλους που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι οι επιθεωρητές είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση και δίνουν εισηγήσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη (54,3% και 53,1% αντίστοιχα), ενώ τρεις στους πέντε δασκάλους συμφωνούν ότι οι επιθεωρητές γνωρίζουν τη διδακτική διαδικασία (ποσοστό 61,4%). Μόνο τρεις στους δέκα δασκάλους (ποσοστό 29,6%) υποστηρίζουν ότι οι επιθεωρητές ενδιαφέρονται για την προσωπικότητα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, ενώ η τιμή του μέσου όρου στο μέσο της κλίμακας και η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης αποδεικνύουν την απουσία ξεκάθαρης τάσης των αντιλήψεων γύρω από αυτό το θέμα.

6.3.2. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους διευθυντές

Ο Πίνακας 6.9. παρέχει πληροφορίες για τις σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου με βάση τα επτά σχετικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.9.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών γύρω από τις Σχέσεις τους με το Διευθυντή του Σχολείου

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Ο διευθυντής είναι πρόθυμος να με κατανοήσει και να με βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων	3.77*	1.05	3.2	9.3	22.2	38.0	27.3
Ο διευθυντής γνωρίζει πολύ καλά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης	3.72	1.02	2.3	10.6	23.1	40.3	23.6
Ο διευθυντής είναι αντικειμενικός, δίκαιος και	3.71	1.06	3.8	10.0	21.9	40.5	23.8



υπεύθυνος στην αξιολόγηση
του νέου δασκάλου

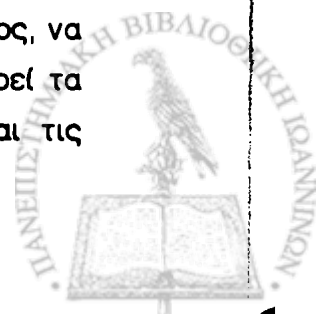
Ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος	3.64	1.19	5.6	8.3	27.3	34.3	24.5
Φροντίζω να μη συγκρούομαι έντονα με το διευθυντή	3.57	1.04	3.7	10.2	32.1	33.5	20.5
Ο διευθυντής ενθαρρύνει το διάλογο, δέχεται και συζητά τις απόψεις μου ως νέου δασκάλου για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας	3.48	1.17	6.5	14.4	25.5	31.5	22.2
Λαμβάνω υπόψη τις εισηγήσεις και απαιτήσεις του διευθυντή	3.46	1.01	4.2	12.0	31.0	38.9	13.9

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα

Οι αριθμητικοί μέσοι όροι που αναφέρονται στις σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου κυμαίνονται ανάμεσα στο 3.50 και το 4. Σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι διευθυντές προσφέρουν βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων, γνωρίζουν τη διδακτική διαδικασία, είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγηση και προωθούν τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος σε σχετικά μεγάλο βαθμό. Σε χαμηλότερο βαθμό, όμως, φαίνεται να αποδέχονται οι διευθυντές τις εισηγήσεις των νεότερων δασκάλων και να είναι οι εισηγήσεις του διευθυντή χρήσιμες προς τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι άνω του 50% των δασκάλων της έρευνας (ποσοστό 54,0%) αποφεύγουν να συγκρούονται με το διευθυντή τους.

Η σημασία του ρόλου του διευθυντή και της σχέσης του με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό είναι εμφανής στο πιο κάτω απόσπασμα:

"Μεγάλη σημασία για την ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο κυπριακό σχολείο έχει και ο διευθυντής, ο οποίος πρέπει να πληροί κάποια απαραίτητα στοιχεία και να σέβεται κάποιες καταστάσεις. Πρέπει να είναι και δάσκαλος, να έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις, για να μπορεί να βοηθήσει και να κατανοεί τα προβλήματα, να είναι ενήμερος στις σύγχρονες τάξεις και να σέβεται τις



απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αντί να λέει 'εσύ ένα χρόνο δουλεύεις, εγώ πάνω από τριάντα και ξέρω', και να σέβεται τα δικαιώματα και το χρόνο των νεαρών συναδέλφων" (ερωτηματολόγιο 221, ερώτηση 93, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με χαμηλού βαθμού αξιολόγηση των σχέσεων με το διευθυντή και χαμηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες).

6.3.3. Αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν έξι ερωτήματα για τις σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Αναφορικά με το θέμα αυτό πληροφορίες δίνονται στον Πίνακα 6.10.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.10.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών για τις Σχέσεις με τους Συναδέλφους

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Οι συνάδελφοι είναι πρόθυμοι να με βοηθήσουν σε θέματα διδασκαλίας και πειθαρχίας	3.71*	.95	1.4	9.9	25.7	42.3	20.7
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους επηρεάζουν θετικά την προσωπικότητά μου	3.58	1.10	4.6	12.3	26.5	34.2	22.4
Διατηρώ στενές σχέσεις με συναδέλφους	3.37	1.13	4.9	20.1	25.9	31.7	17.4
Αντιμετωπίζω τα προβλήματά μου με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι συνάδελφοί μου	2.94	.92	8.7	17.9	45.9	26.1	1.4



Φροντίζω να μην προκαλώ τα σχόλια συναδέλφων με τη συμπεριφορά μου	2.84	1.19	12.6	32.0	24.3	20.7	10.4
--	------	------	------	------	------	------	------

Οι παλιοί δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να μάθουν από μένα αν και είμαι νέος δάσκαλος	2.60	1.00	12.8	37.2	30.3	17.0	2.8
---	------	------	------	------	------	------	-----

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει απόλυτα

Οι τιμές των αριθμητικών μέσων όρων κυμαίνονται κατά κανόνα μεταξύ 3 και 4 με εξαίρεση τη δήλωση που αναφέρεται στην υιοθέτηση ιδεών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους. Για το θέμα αυτό ο αριθμητικός μέσος όρος είναι μ.ο.=2.60 και η επικρατούσα τιμή 2, γεγονός που υποβάλλει ότι η προθυμία για υιοθέτηση ιδεών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους παλαιότερους συναδέλφους δεν ισχύει σε μεγάλο βαθμό.

Ο χαμηλός μέσος όρος στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από την προθυμία υιοθέτησης των ιδεών τους από τους παλαιότερους συναδέλφους διαφαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα:

"...Αν σε ένα σχολείο μόνο οι τέσσερις από τους δεκαοκτώ δασκάλους είναι νεοδιόριστοι, καταλαβαίνεις πόσο μετράει η γνώμη μας..." (ερωτηματολόγιο 079, ερώτηση 93, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ουδέτερες ως θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους).

Η ανταγωνιστική σχέση και αδιαφορία των παλαιότερων συναδέλφων για τις ιδέες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι εμφανής στα παρακάτω αποσπάσματα. Στο πρώτο οι συνάδελφοι αμφισβητούν την αξία συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης που εφαρμόζει η νεοδιόριστη εκπαιδευτικός:

"Η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου στην τάξη μου ήταν στοιχείο νεωτεριστικό, αφού πολλοί δάσκαλοι εμμένουν στην παραδοσιακή διδασκαλία. Οι γονείς ευχαριστήθηκαν, τα παιδιά απόλαυσαν και χάρηκαν το μάθημα. Οι υπόλοιποι το βρήκαν χάσιμο χρόνου..." (ερωτηματολόγιο 215, ερώτηση 91, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ουδέτερες σχέσεις με το διευθυντή και τους συναδέλφους).

Στο επόμενο απόσπασμα η αμφισβήτηση εκφράζεται έμμεσα και ευκαιριακά χωρίς να ασκείται άμεση κριτική:



"Στο σχολείο που είμαι διορισμένη, για πρώτη φορά εφαρμόστηκε φέτος η μέθοδος 'ολικής ανάγνωσης' από μένα και την άλλη πρωτοδιόριστη δασκάλα της πρώτης τάξης. Ο διευθυντής μας είπε να χρησιμοποιούμε όποια μέθοδο θέλουμε και ουδέποτε έδειξε το παραμικρό ίχνος ανησυχίας. Οι άλλοι συνάδελφοι το δέχτηκαν μεν, αλλά συχνά φρόντιζαν να πουν 'παρεμπιπτόντως' πως, όταν κάποτε είχαν Α' τάξη, τα παιδιά μάθαιναν να διαβάζουν πολύ πιο νωρίς..." (ερωτηματολόγιο 189, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερες ως θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή).

Στο τρίτο απόσπασμα η αμφισβήτηση αποκρύπτεται από τους προϊσταμένους και ενεργοποιείται μια προσπάθεια δημιουργίας εντυπώσεων για αποδοχή των ιδεών της νεοδιόριστης εκπαιδευτικού:

"Χρησιμοποίησα την ομαδοκεντρική εργασία μέσω ενός αναπτυξιακού προγράμματος. Οι συνάδελφοι ενδιαφέρθηκαν μόνο, όταν μου ζητήθηκε από τον επιθεωρητή να μιλήσω για τη δουλειά μου... Οι συνάδελφοι ενδιαφέρθηκαν ξανά λίγο πριν τη νέα επίσκεψη του επιθεωρητή" (ερωτηματολόγιο 177, ερώτηση 91, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ουδέτερες έως αρνητικές σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή).

Σε ελαφρώς ψηλότερα επίπεδα, αλλά πάντα γύρω από το 3 (=λίγο - πολύ ισχύει), βρίσκεται η διατήρηση στενών σχέσεων, η αποφυγή πρόκλησης σχολίων και η επιλογή κοινών τακτικών για την επίλυση προβλημάτων. Η τοποθέτηση των μέσων όρων γύρω στο τρία με ψηλές τιμές τυπικής απόκλισης εμποδίζει την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις τάσεις των αντιλήψεων για τη σχετική δήλωση. Παρ' όλα αυτά όμως, περίπου τρεις στους πέντε δασκάλους υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ή απόλυτα ότι οι συνάδελφοι προσφέρουν βοήθεια προς τους νεοδιόριστους συναδέλφους και ότι ασκούν θετική επίδραση στην προσωπικότητά τους.



6.4. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Οι πληροφορίες γύρω από τις δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονταν στις αντιλήψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για αποδοχή ή απόρριψη συγκεκριμένων στερεότυπων χαρακτηριστικών που συνδέθηκαν με το διδασκαλικό επάγγελμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.11..

Στον πίνακα φαίνονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα ποσοστά συχνοτήτων. Τα στοιχεία είναι ταξινομημένα με βάση το στερεότυπο χαρακτηριστικό που εκπροσωπούν: το ρόλο της εμπειρίας στη διδακτική ικανότητα, τους περιορισμούς στη γενικότερη συμπεριφορά, τους περιορισμούς στην εμφάνιση, τη συμμετοχή και σχέσεις με την κοινότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.11.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για τις
Αντιλήψεις των Νεοδιοριστών Εκπαιδευτικών γύρω από Στερεότυπα
Χαρακτηριστικά του Επαγγέλματος

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΕ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Δε χρειάζεται προετοιμασία για το μάθημα της επομένης - το παν είναι η πείρα	4.32*	.87	1.8	1.8	11.0	34.2	51.3
Ο προγραμματισμός με τη σημερινή του μορφή είναι χρήσιμος για το δάσκαλο	2.88	1.24	13.7	28.8	27.0	17.3	13.3
Είναι απαραίτητη η πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εγκυκλίων	3.36	1.03	4.4	16.7	28.9	38.2	11.8
Ως δάσκαλος νιώθω να είμαι ένας δημόσιος υπάλληλος	3.23	1.10	4.0	23.8	33.5	23.3	15.4



Ως δάσκαλος είμαι πρότυπο στην κοινωνία, γι' αυτό και ο τρόπος ζωής μου δέχεται κάποιους περιορισμούς	3.58	1.01	2.2	11.4	33.3	32.0	21.1
Αναγκάζομαι να ντύνομαι σοβαρά και προσεγμένα, όταν βρίσκομαι στο σχολείο	3.58	1.01	3.5	12.3	31.6	27.6	25.0
Ο δάσκαλος πρέπει να αποφεύγει να υποστηρίζει δημόσια πολιτικές απόψεις	2.89	1.42	25.0	18.0	19.7	21.1	16.2
Ο δάσκαλος πρέπει να εκκλησιάζεται τακτικά	2.73	1.28	22.9	18.9	31.3	15.9	11.0
Οι εξωδιδακτικές ευθύνες εμπíπτουν στα καθήκοντα του δασκάλου	3.51	1.23	7.5	14.5	24.2	27.3	26.4
Ο δάσκαλος πρέπει να συμμετέχει στις εκδηλώσεις της κοινότητας	2.93	1.17	10.1	26.8	29.8	21.5	11.8

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1= συμφωνώ/ισχύει απόλυτα, 5= δε συμφωνώ/δεν ισχύει καθόλου

Τους χαμηλότερους μέσους όρους, αν και πολύ κοντά στο μέσο της κλίμακας, παρουσιάζουν τα στοιχεία που αναφέρονται στον εκκλησιασμό, στη δημοσιοποίηση των πολιτικών απόψεων και στην αναγκαιότητα του προγραμματισμού. Πάνω από το 1/5 (ποσοστό 22,9%) και το 1/4 (ποσοστό 25,0%) αντίστοιχα δέχονται την υποχρέωση του δασκάλου για εκκλησιασμό και τον περιορισμό της ελεύθερης έκφρασης των πολιτικών του απόψεων, ενώ μόλις το 13,7% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα ότι ο προγραμματισμός της εργασίας με τη μορφή που ισχύει σήμερα είναι χρήσιμος για το δάσκαλο.

Η αποδοχή της υποχρέωσης για τακτικό εκκλησιασμό του εκπαιδευτικού είναι, για παράδειγμα, εμφανής στο πιο κάτω απόσπασμα:



“Όχι μόνο να εκκλησιάζεται τακτικά (ο δάσκαλος). Πρέπει να προσπαθεί να ζει κατά Χριστόν. Αφού ένας από τους σπουδαιότερους σκοπούς της Κυπριακής Εκπαίδευσης είναι η διάπλαση ελληνορθόδοξων προσωπικοτήτων, ένας δάσκαλος που δε βιώνει την ορθοδοξία είναι αδύνατο να δημιουργήσει σωστούς Χριστιανούς” (ερωτηματολόγιο 034, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετική στάση απέναντι στον υποχρεωτικό εκκλησιασμό).

Στο πιο κάτω απόσπασμα διευκρινίζεται ότι η δημοσιοποίηση πολιτικών απόψεων απορρίπτεται όταν αναφέρεται σε κομματικές ιδεολογίες:

“Η απάντηση είναι όχι αν πολιτικές θα πει κομματικές απόψεις” (ερωτηματολόγιο 040, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετική στάση στον περιορισμό της έκφρασης πολιτικών απόψεων).

Η διάκριση πολιτικών και κομματικών απόψεων φαίνεται και στο πιο κάτω απόσπασμα:

“Πολιτικές πεποιθήσεις πρέπει να αποφεύγει να υποστηρίζει αλλά εθνικές όχι” (ερωτηματολόγιο 002, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με θετική στάση στον περιορισμό της πολιτικής έκφρασης).

Η διάκριση αυτή γίνεται πιο συγκεκριμένη ερμηνεύοντας τον πολιτικο-εθνικό χαρακτήρα των απόψεων ως στοιχείο που προωθεί το “καλό της πατρίδας”:

“Αν τα κίνητρα δεν εμπεριέχουν σκοπιμότητα και αν ο δάσκαλος δεν κατευθύνεται από άλλους, αλλά έχει γνώμονα το καλό της Κύπρου, πιστεύω ότι πρέπει να εκφράζεται πολιτικά, όχι κομματικά” (ερωτηματολόγιο 093, πρόσθετο σχόλιο, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με αρνητική στάση στον περιορισμό της έκφρασης πολιτικών απόψεων).

Το 1/3 (ποσοστό 36,9%) των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη συμμετοχή τους σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες διευκρινίζοντας ότι αυτό μπορεί να γίνεται μόνο όταν εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα:



“Οργάνωσα επίσκεψη στα καταστήματα την περίοδο των Χριστουγέννων και πολλοί έμειναν έκπληκτοι λόγω της μεγάλης ευθύνης... Για μένα ήταν κάτι το φυσικό και αναγκαίο στα πλαίσια της διδασκαλίας μου” (ερωτηματολόγιο 126, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερη στάση στη συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας).

Πιο συγκεκριμένα στο πιο κάτω απόσπασμα αναφέρεται ότι οι εξωδιδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και τη διδακτική δραστηριότητα και όχι να αποτελούν καθήκοντα γραμματειακού προσωπικού.

“Ο,τιδήποτε emπίπτει στην ευθύνη του δασκάλου εφόσον σχετίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ναι -όχι όμως δραστηριότητες που σχετίζονται με συλλογή χρημάτων και τέτοια” (ερωτηματολόγιο 018, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερη στάση στην ανάληψη εξωδιδακτικών καθηκόντων).

Απορρίπτονται επίσης στο πιο κάτω απόσπασμα τα γραφειοκρατικά - διαδικαστικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, αφού δε φαίνεται να προωθούν τη διδακτική δραστηριότητα:

“Στις ευθύνες του νέου δασκάλου emπίπτουν και μια σειρά τυπικά γραφειοκρατικά καθήκοντα (π.χ. συμπλήρωση τριμηνιαίων) που δεν είναι τίποτα άλλο από επιπρόσθετο άγχος φόρτου εργασίας που σκοτώνει τη διάθεση και μειώνει την ενεργητικότητα για εφαρμογή καινοτομιών” (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Ο προγραμματισμός της εργασίας (εβδομαδιαίος και τριμηνιαίος) με τον τρόπο που γίνεται σήμερα απορρίπτεται πλήρως από το 13.7% των δασκάλων, όχι όμως και η προετοιμασία. Ένας στους δύο δασκάλους είναι κατηγορηματικός ως προς την αναγκαιότητα της προετοιμασίας σε σύγκριση με την αναγκαιότητα της πείρας, ενώ ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση αποδεικνύουν την έντονη σύγκλιση απόψεων.

Στο ακόλουθο απόσπασμα η δασκάλα αποδέχεται και τις δύο μορφές προγραμματισμού με την προϋπόθεση ότι θα προσαρμόζονται στις προσωπικές ανάγκες της:



“Είναι τελικά, ίσως, χρήσιμο ο κάθε δάσκαλος να κάνει τριμηνιαίο και εβδομαδιαίο προγραμματισμό, όχι όμως σε επίσημη, τυπική μορφή, αλλά όπως τον βοηθά καλύτερα. Σημασία έχει ο προγραμματισμός, όχι ο τύπος” (ερωτηματολόγιο 230, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Τα υπόλοιπα στοιχεία του Πίνακα 6.11. παρουσιάζουν αριθμητικούς μέσους όρους μεγαλύτερους του τρία, γεγονός που υποβάλλει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να απορρίπτουν την εικόνα του εκπαιδευτικού που νιώθει ότι είναι ή πρέπει να είναι πρότυπο στην κοινωνία και που ανάμεσα σε άλλα, οφείλει να θέτει αυστηρούς κανόνες στην ενδυμασία του.

Η δασκάλα στο ακόλουθο απόσπασμα απορρίπτει το δάσκαλο - πρότυπο και ειδικά τους περιορισμούς στην εμφάνιση ως ανασταλτικούς για την ευρύτερη εισαγωγή καινοτομιών στη εκπαίδευση:

“Ανασταλτικός παράγοντας είναι η κοινωνική αντίληψη που θέλει τους δασκάλους ως συντηρητικά άτομα με γραβάτα και γυαλιά ή φούστα μακριά, μακρύ μανίκι στην μπλούζα και μαζεμένα μαλλιά” (ερωτηματολόγιο 040, ερώτηση 93, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ιδιαίτερες παρέες με άλλους νεαρούς δασκάλους).



6.5. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Ο Πίνακας 6.12. παρουσιάζει μια σειρά έντεκα θεμάτων που βρίσκονται σε άμεση σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.12.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων γύρω από τις Αντιλήψεις για την Ικανοποίηση των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών από το Επάγγελμά τους

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Νιώθω αυτονομία δράσης μέσα στην τάξη μου	4.28*	.76	0.4	2.6	7.9	46.5	42.5
Βελτιώνομαι με προσωπική μελέτη	4.21	.68	0.4	0.9	9.3	55.9	33.5
Το διδασκαλικό επάγγελμα παρουσιάζει ενδιαφέρον	4.05	.97	1.3	6.1	18.0	35.1	39.5
Οι συνθήκες εργασίας είναι ευχάριστες	3.60	.97	2.6	11.0	26.0	44.5	15.9
Νιώθω να είμαι "ένα" και αποδεκτός στο σχολείο μου	3.58	.98	2.7	10.2	31.4	38.5	17.3
Μετράει η γνώμη μου στο σχολείο	3.35	.97	2.6	15.9	38.8	29.5	13.2
Καταφέρνω να αποφεύγω τη ρουτίνα στη δουλειά	3.33	.89	0.9	14.9	44.7	28.9	10.5
Νιώθω ότι έχω επαρκείς γνώσεις γύρω από τα θέματα που διδάσκω	3.14	.94	5.7	15.8	42.5	30.7	5.3



Βελτιώνομαι με βάση ιδέες από σεμινάρια του Π.Ι.	2.96	1.01	11.4	15.2	42.9	26.7	3.8
Είμαι ευχαριστημένος από τη στάση των άλλων απέναντι στο επάγγελμα	2.89	1.04	8.9	28.1	32.6	25.4	4.9
Η καθημερινή πραγματικότητα επιτρέπει την εφαρμογή γνώσεων από την ΠΑΚ	2.85	.94	7.5	27.6	40.4	21.9	2.6

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1= δεν ισχύει καθόλου, 5= ισχύει απόλυτα

Όπως δηλώνει η πρώτη στήλη του πίνακα, υπάρχει μεγάλη διακύμανση των τιμών των αριθμητικών μέσων όρων. Τους ψηλότερους μέσους όρους παρουσιάζουν τα θέματα που αναφέρονται στα συναισθήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών απέναντι στο διδασκαλικό επάγγελμα, δηλαδή το ενδιαφέρον για το επάγγελμα και η αίσθηση αυτονομίας. Στον τομέα της αντιμετώπισης του σχολικού περιβάλλοντος και της σχολικής εργασίας οι αριθμητικοί μέσοι όροι είναι χαμηλότεροι, αλλά ξεπερνούν κατά πλειοψηφία το 3. Κυμαίνονται ανάμεσα στο 3.33 και στο 2.89, πολύ κοντά στο μέσο της κλίμακας, και η εικόνα που διαμορφώνεται είναι ασαφής. Κάποιες διευκρινήσεις δίνονται μέσα από την αναφορά στα ποσοστά συχνότητας. Μόνο το 1/3 των δασκάλων φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμα, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να πάρουν θέση (διάμεσος=3, επικρατούσα τιμή=3).

Τέλος ως προς τη διδακτική συμπεριφορά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις: Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν σχετικά ικανοποιημένοι από την επάρκεια των γνώσεών τους για το επάγγελμα, αλλά είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν στη σχολή, αν και η θέση των μέσων όρων στο μέσο της κλίμακας καθιστά την εικόνα ασαφή.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν την εργασία τους μέσα από προσωπική μελέτη, ενώ οι απόψεις τους για τα σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δεν αποτυπώνονται με σαφήνεια (διάμεσος=3, επικρατούσα τιμή=3).



Συμπληρωματικά στοιχεία που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.13. Η κλίμακα στην περίπτωση αυτή είναι αντεστραμμένη σε σχέση με εκείνη του Πίνακα 6.12., ούτως ώστε οι ψηλές τιμές και στους δύο πίνακες να δηλώνουν θετικές αντιλήψεις ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.13.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ποσοστά Συχνοτήτων για Συμπληρωματικές Δηλώσεις για τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών γύρω από την Επαγγελματική Ικανοποίηση

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ - ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ				
			1	2	3	4	5
Μετανιώνω που έγινα δάσκαλος	4.18*	.93	2.6	2.6	12.3	39.5	43.0
Νιώθω μοναξιά στο επάγγελμα	3.89	.94	0.4	9.2	19.7	42.5	28.1
Θα αλλάξω επάγγελμα, αν μου δοθεί ευκαιρία	3.81	1.13	6.2	9.3	10.2	45.6	28.8
Βελτιώνομαι με βάση το πρότυπο ενός παλιού δασκάλου	3.44	1.04	3.1	18.1	24.8	39.8	14.2
Βελτιώνομαι με βάση τις συμβουλές άλλων εκτός σχολείου	3.25	1.07	4.0	22.5	31.3	29.1	13.2
Το διδασκαλικό επάγγελμα προκαλεί ένταση, γιατί έχει πολλές ευθύνες	1.87	1.02	44.3	34.6	13.2	4.8	3.1
Τώρα στη τάξη είναι πολύ διαφορετικά από ό,τι κατά τη διδασκαλική εξάσκηση	1.73	.92	50.4	33.3	9.6	5.7	0.9

* αίρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1=ισχύει απόλυτα, 5=δεν ισχύει καθόλου



Παρατηρείται θετική ομοφωνία μεταξύ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την απόφασή τους να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα ($\mu.o.=4.18$, $\tau.a.=.93$, $\delta i\acute{\alpha}\mu\epsilon\sigma\omicron\varsigma=4$, επικρατούσα τιμή $\delta=4$), αφού δε φαίνεται να επιθυμούν ιδιαίτερη αλλαγή επαγγέλματος και δε νιώθουν μοναξιά. Παρ' όλα αυτά δηλώνουν ότι σε μεγάλο βαθμό υπάρχει ένταση στην εργασία και υποστηρίζουν ότι μάλλον δεν υπάρχει ομοιότητα ανάμεσα στην τωρινή πραγματικότητα και την εμπειρία της αίθουσας διδασκαλίας που είχαν αποκτήσει ως φοιτητές. Ως προς την υιοθέτηση στοιχείων από τη συμπεριφορά παλιών δασκάλων ή από ιδέες άλλων ατόμων, η τιμή του μέσου όρου κοντά στο μέσο της κλίμακας δε δίνει σαφή εικόνα. Όμως έντεκα στους είκοσι νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αποφεύγουν να μιμηθούν παλιούς δασκάλους ($\delta i\acute{\alpha}\mu\epsilon\sigma\omicron\varsigma=4$, επικρατούσα τιμή $\delta=4$) και δύο στους πέντε να ακολουθήσουν τις εισηγήσεις φίλων και συγγενικών προσώπων ($\delta i\acute{\alpha}\mu\epsilon\sigma\omicron\varsigma$ και επικρατούσα τιμή=3).



6.6. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να μελετηθούν συστηματικότερα οι μεταβλητές που παρουσιάστηκαν στους Πίνακες 6.1 ως 6.13. εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση. Η παραγοντική ανάλυση οδήγησε στην ομαδοποίηση των μεταβλητών σύμφωνα με τις περιοχές της διδασκαλικής σκέψης και αντίληψης που επιλέχθηκαν για μελέτη στην έρευνα αυτή, ώστε να διευκολυνθεί η διεξαγωγή της έρευνας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής φαίνονται στους Πίνακες 6.14. ως 6.21.

6.6.1. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.14.

Σύνθεση των Παραγόντων που Λειτουργούν ως Δείκτες της Αντίληψης των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών ως προς τη Δυνατότητα Εφαρμογής Παιδοκεντρικών Στοιχείων στη Διδασκαλία

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
	Πολιτική	Συνθήκ. Τάξης	Στάση Μαθητ.	Υλικό	Συμπερ. Μαθητ.	Υψηλ.
Πολιτική υπέρ προβληματισμού	.91					
Πολιτική υπέρ διερευνητικής	.89					
Πολιτική υπέρ ομαδοκεντρικής	.83					
Συνθήκες τάξης υπέρ ομαδοκεντρικής		.86				
Συνθήκες τάξης υπέρ διερευνητικής		.85				
Συνθήκες τάξης υπέρ		.84				



προβληματισμού						
Στάση μαθητών υπέρ ομαδοκεντρικής			.83			
Στάση μαθητών υπέρ διερευνητικής			.76			
Στάση μαθητών υπέρ προβληματισμού			.72			
Χρόνος για άλλα υλικά				.78		
Ευκολία ανεύρεσης υλικού				.76		
Μαθητές - Χρήση ελευθερίας					.75	
Σεβασμός προς δάσκαλο					.68	
Επιβολή εξουσίας					.60	
Υψηλή και διερευνητική						.83
Υψηλή και ομαδοκεντρική						.72
Υψηλή και προβληματισμός						.63
ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΡΙΖΑ	5.85	2.88	2.60	2.48	2.09	1.70
% διασποράς που ερμηνεύεται	15.0	7.4	6.7	6.3	5.4	4.4
Αθροιστικό % διασποράς που ερμηνεύεται	15.0	22.4	29.1	35.4	40.8	45.2
Εσωτερική αξιοπιστία παράγοντα Cronbach's alpha: .56 ⁹⁸	.45	.39	.20	.21	.16	.18

⁹⁸ Το κριτήριο Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των παραγόντων.



Η παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών⁹⁹ που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία έδωσε έξι παράγοντες με παραγοντική ρίζα μεγαλύτερη ή ίση με τη μονάδα¹⁰⁰. Στη στήλη κάτω από κάθε παράγοντα φαίνονται τα φορτία που είναι μεγαλύτερα του .50¹⁰¹. Οι μεταβλητές σχετίζονται με ένα μόνο παράγοντα (>.50) και συνθέτουν το συγκεκριμένο παράγοντα. Σε καθένα από τους παράγοντες δίνεται περιγραφικός τίτλος με βάση το περιεχόμενο των μεταβλητών που τον διαμορφώνουν. Συνολικά οι έξι παράγοντες ερμηνεύουν 45.2% της διασποράς. Η σύνθεση των παραγόντων φαίνεται στο κατώτερο τμήμα του πίνακα.

Ο πρώτος παράγοντας χαρακτηρίζεται από δηλώσεις που αναφέρονται στην επίδραση της πολιτικής του σχολείου (που εκφράζουν ο διευθυντής και ο επιθεωρητής) στη δυνατότητα εφαρμογής τριών παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία (διερευνητική προσέγγιση, συνεργατική μάθηση - ομαδοκεντρική εργασία και προβληματισμός - λύση προβληματικών καταστάσεων). Ο παράγοντας, που ονομάστηκε "πίεση πολιτικής του σχολείου", ερμηνεύει το 15.0% της συνολικής διασποράς, περιλαμβάνει τρεις δηλώσεις και έχει εσωτερική αξιοπιστία .45. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στις δυνατότητες εφαρμογής των τριών στοιχείων στις συνθήκες της σύγχρονης τάξης. Ερμηνεύει το 7.8% της συνολικής διασποράς, περιλαμβάνει τρεις δηλώσεις και έχει εσωτερική αξιοπιστία .39. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στις αντιλήψεις των δασκάλων για τη στάση των παιδιών απέναντι σ' αυτά τα μεθοδολογικά στοιχεία. Ερμηνεύει ποσοστό 6.7% της συνολικής διασποράς με χαμηλή όμως αξιοπιστία.

Οι υπόλοιποι παράγοντες αναφέρονται στη χρήση επιπλέον υλικού στο μάθημα, στη συμπεριφορά των παιδιών, στη στάση των συναδέλφων απέναντι στα παιδοκεντρικά στοιχεία της διδασκαλίας, στους περιορισμούς που θέτει η ύλη και η ανάγκη κάλυψής της και το θέμα της πειθαρχίας, και ερμηνεύουν μικρότερα ποσοστά της συνολικής διασποράς. Όλοι μαζί αυτοί οι "μικρότεροι" παράγοντες ερμηνεύουν το υπόλοιπο 26.1% της συνολικής διασποράς.

⁹⁹ Οι μεταβλητές που συνθέτουν τους παράγοντες του Πίνακα 6.14. παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 6.1. ως 6.6.

¹⁰⁰ Η παραγοντική ρίζα εκφράζει τη συνολική διασπορά που προκύπτει από την πρόσθεση του τετραγώνου των παραγοντικών συντελεστών κάθε παράγοντα (Tabachnick and Fidell, 1983, σελ. 45).

¹⁰¹ Θέτοντας το όριο .50 αποφεύγεται η συσχέτιση ορισμένων μεταβλητών με περισσότερους από έναν παράγοντες.



Για να μελετηθεί η συνεισφορά των παραγόντων στη διαμόρφωση της αντίληψης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία, υπολογίστηκε ο αριθμητικός μέσος όρος κάθε παράγοντα προσθέτοντας τις τιμές των μεταβλητών που τον συνθέτουν και διαιρώντας με τον ανάλογο αριθμό. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 6.15.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.15.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Οριακές Τιμές +/-T.A. για τους Παράγοντες - Αντιλήψεις για τη Δυνατότητα Παιδοκεντρικής Διδασκαλίας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	M.O.	T.A.	+/-T.A.
Πολιτική Σχολείου	4.45*	.74	3.71-5.00
Συνθήκες Τάξης	3.29	.49	2.80-3.78
Πίεση Υλης	3.29	.91	2.38-4.20
Στάση Μαθητών	3.23	.50	2.73-3.73
Στάση Συναδέλφων	3.04	.64	2.40-3.68
Συμπεριφορά Μαθητών	2.94	.76	2.18-3.70
Χρήση Άλλου Υλικού	2.87	.82	2.05-3.69

* πολικότητα: 1-5, εύρος: 1= δεν ισχύει καθόλου, 5= ισχύει απόλυτα

Φαίνεται από τον πίνακα ότι η πολιτική του σχολείου θεωρείται ως ο ευνοϊκότερος παράγοντας για εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία, στοιχείο που φαίνεται να ισχύει στην πράξη σύμφωνα με τα δύο πιο κάτω αποσπάσματα. Στο πρώτο ο επιθεωρητής επικροτεί την απόφαση του εκπαιδευτικού για επεμβάσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα:

"Τροποποίησα το ωρολόγιο πρόγραμμα για να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου μου. Ο επιθεωρητής με συνεχάρη για το τόλμημα" (ερωτηματολόγιο 178, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μονοθέσιο σχολείο με θετική αντίληψη για τις σχέσεις με τους προϊσταμένους).

Στο ακόλουθο απόσπασμα ο επιθεωρητής ενισχύει την εφαρμογή νεωτεριστικών μεθοδολογικών στοιχείων στη διδασκαλία:

"Έχω εφαρμόσει μάθηση με διερεύνηση στο γλωσσικό μάθημα (διατύπωση υπόθεσης, συλλογή δεδομένων, έλεγχος υποθέσεων, γενίκευση/απόρριψη). Ο



επιθεωρητής το ενίσχυσε. Στο σχολείο συνάδελφοι και διευθυντής ήταν αδιάφοροι" (ερωτηματολόγιο 132, ερώτηση 91, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετικές αντιλήψεις για τις σχέσεις με τους επιθεωρητές και ουδέτερες αντιλήψεις για τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή).

Οι δάσκαλοι συμφωνούν ότι το ισχύον καθεστώς ευνοεί σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή τριών συγκεκριμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Υπάρχει σχετική ομοφωνία των απόψεων δεδομένου ότι η τυπική απόκλιση είναι .74. Σχετικά ευνοϊκές παρουσιάζονται και οι συνθήκες της σχολικής τάξης (μ.ο.=3.29) και η στάση των μαθητών και των συναδέλφων. Οι μικρές τιμές της τυπικής απόκλισης αφήνουν να διαφανεί σχετική ομοφωνία. Προχωρώντας μια μονάδα τυπικής απόκλισης δεξιά και αριστερά του μέσου όρου φαίνεται ότι οι απόψεις του 70% περίπου των δασκάλων κυμαίνονται ανάμεσα στις τιμές 3 και 4. Τις λιγότερες πιθανότητες εφαρμογής δίνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στη χρήση υλικού εκτός του σχολικού βιβλίου, αφού, όπως φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα, δημιουργούνται προβλήματα λόγω έλλειψης χρόνου:

"Για μια εργασία με βάση τη διαθεματική προσέγγιση (Σπουδή Περιβάλλοντος για την κοινότητα στην οποία βρίσκεται το σχολείο) προγραμμάτισα επισκέψεις, συνεντεύξεις με ανθρώπους της κοινότητας, συγκέντρωση θρύλων και τραγουδιών του χωριού. Δεν πέτυχα όλους τους στόχους, γιατί ο χρόνος που μπορώ να αφιερώσω είναι λιγοστός... Ίσως να χρειαζόταν περισσότερη επιμονή και αδιαφορία για το πρόγραμμα. Θα προσπαθήσω να βρω χρόνο να τα καλύψω μέχρι το τέλος της χρονιάς" (ερωτηματολόγιο 169, ερώτηση 91, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με μάλλον θετικές στάσεις απέναντι στη δυνατότητα διαφοροποίησης της κατανομής του σχολικού χρόνου και της ύλης).

Σύγκρουση διδακτικού χρόνου, ύλης και μεθοδολογικών επιλογών του εκπαιδευτικού εκφράζει και το παρακάτω απόσπασμα:

"Επιχείρησα να ακολουθήσω το ρυθμό των μαθητών στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Το αποτέλεσμα ήταν να μην προλαβαίνω την ύλη" (ερωτηματολόγιο 203, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με αρνητική στάση απέναντι στις δυνατότητες διαφοροποίησης της ύλης).



6.6.1.1. Έλεγχος των παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες παιδοκεντρικής διδασκαλίας με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών

Έχει αποδειχθεί (π.χ. Hoyle, 1969) ότι οι αντιλήψεις του ίδιου του δασκάλου για το ρόλο του και τις προσδοκίες του πλέγματος του διδασκαλικού ρόλου επηρεάζονται από μια σειρά "αυτονόητων" χαρακτηριστικών, όπως η ηλικία, το φύλο, τα προσόντα και οι φιλοδοξίες, ενώ η αίσθηση επαγγελματισμού και η θετική στάση απέναντι στην αλλαγή συνδέονται με συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. νεαρές γυναίκες, δεύτερης ή τρίτης γενιάς εκπαιδευτικών με αγροτική κοινωνική προέλευση, στο Johannesson, 1993). Ο σκοπός της επισκόπησης ενός πληθυσμού είναι ουσιαστικά η σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν, ώστε να διατυπωθεί μια γενική άποψη γι' αυτές (Bilton et al, 1987, σελ. 348).

Για την περαιτέρω μελέτη των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές ανάλυσης της διακύμανσης (ONEWAY, ANOVA)¹⁰².

Η εφαρμογή της ανάλυσης της διακύμανσης απαιτεί κάποιες προϋποθέσεις¹⁰³. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συνθήκες αυτές δεν επικράτησαν, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές στατιστικές τεχνικές και συγκεκριμένα το κριτήριο Kruskal-Wallis.

Η χρήση της τεχνικής της ανάλυσης διακύμανσης δίνει τη δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων των υποομάδων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες μεταβλητές, μεμονωμένες ή σε συνδυασμούς:

- φύλο
- τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός
- περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο
- έτος υπηρεσίας
- επαγγελματικές φιλοδοξίες

¹⁰² Οι τεχνικές αυτές επιτρέπουν τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο μια ή περισσότερες μεταβλητές σχετίζονται με διαφοροποιήσεις της μεταβλητής - παράγοντα (Sprinthall et al, 1991). Συγκεκριμένα υπάρχει η δυνατότητα διερεύνησης της πιθανότητας η συνολική διακύμανση να έχει επηρεασθεί από μία ή περισσότερες μεταβλητές και η δυνατότητα σύγκρισης των επιμέρους διακυμάνσεων (Porham, 1967).

¹⁰³ Συγκεκριμένα, είναι αναγκαία η κανονικότητα και η ομοιομορφία του συνόλου δεδομένων, δηλαδή η εξαγωγή παρατηρήσεων από τον ίδιο πληθυσμό που έχει κανονική κατανομή και ομοιογενή διασπορά (Παπαναστασίου, 1977, Porham, 1967).



- ακαδημαϊκές φιλοδοξίες
- συναναστροφές με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς
- επάγγελμα γονέων

Η διακύμανση των τιμών όλων των παραγόντων διερευνήθηκε σε σχέση με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Πιο κάτω, καθώς και σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμογής ανάλυσης διακύμανσης, παρουσιάζονται οι περιπτώσεις που είναι στατιστικά σημαντικές.

Η στάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της πίεσης της ύλης παρουσιάζει διακυμάνσεις σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους ($F=4.68$, $p<.01$, $d.f.=2$) και το βαθμό στον οποίο επηρεάζονται από κάποιο παλιό τους δάσκαλο - πρότυπο ($\chi^2=9.66$, $p<.05$). Ιδιαίτερα θετική ήταν η στάση των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών σε αντίθεση με εκείνη των δασκάλων που βρίσκονταν στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας, όπως επίσης, και η στάση εκείνων που ακολουθούν σε αρκετό ή πολύ μεγάλο βαθμό το πρότυπο ενός δασκάλου από τα μαθητικά χρόνια.

Οι αντιλήψεις γύρω από την αντιμετώπιση της πίεσης της ύλης διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με το φύλο ($F=7.39$, $p<.01$, $d.f.=1$) και τις φιλοδοξίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ($F=3.30$, $p<.05$, $d.f.=3$). Οι γυναίκες παρουσίασαν θετικότερες αντιλήψεις, όπως επίσης και οι δάσκαλοι που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Η διερεύνηση των ακραίων αρνητικών αντιλήψεων για τις δυνατότητες επέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα έδειξε ότι αυτές οι αντιλήψεις συνδέονται με αντιλήψεις για μειωμένη δυνατότητα εφαρμογής των εμπειριών από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη ($\chi^2=14.33$, $p<.05$), τις αρνητικές αντιλήψεις για επάρκεια στο διδακτικό έργο ($\text{corr. } r=.57$, $p<.01$) και τις θετικές αντιλήψεις για ανάγκη διαφοροποίησης του τρόπου προγραμματισμού της σχολικής εργασίας ($\text{corr. } r=-.44$, $p<.01$). Επίσης, οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις γύρω από τη δυνατότητα χρήσης άλλου υλικού (πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο) στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος στο κυπριακό δημοτικό σχολείο φάνηκε να συνδέονται με τις αντιλήψεις για περιορισμένες δυνατότητες επέμβασης στη διαμόρφωση της ύλης του δημοτικού σχολείου ($\text{corr. } r=.69$, $p<.01$).



Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την πίεση που ασκούν οι συνθήκες της τάξης στην επιλογή συγκεκριμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο ($F=4.43$, $p<.05$, $d.f.=1$) και τη συναναστροφή με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ($F=4.18$, $p<.05$, $d.f.=1$). Οι άντρες και όσοι δάσκαλοι συναναστρέφονται σε μεγάλο βαθμό άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους παρουσίασαν πιο αρνητικές αντιλήψεις ως προς τη δυνατότητα χρήσης ποικίλων μεθοδολογικών στοιχείων στη σημερινή σχολική τάξη του κυπριακού σχολείου.

Διαφοροποίηση στις απόψεις των νεοδιόριστων συναδέλφων για τις μεθοδολογικές τάσεις των συναδέλφων τους παρατηρείται σε σχέση με το βαθμό επάρκειας γνώσεων που νιώθουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι ($\chi^2=13.96$, $p<.01$). Ιδιαίτερα θετικές ήταν οι αντιλήψεις των δασκάλων που θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις τους. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις για τη διδακτική συμπεριφορά των συναδέλφων φάνηκε να έχουν κάποιο βαθμό συσχέτισης με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη δυνατοτήτων για χρησιμοποίηση επιπλέον υλικού στο μάθημα, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, ($\text{corr. } r=-.45$, $p<.01$). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι αρνητικές αντιλήψεις για τη διδακτική δραστηριότητα των συναδέλφων συνδέονται με τις θετικότερες αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τη χρήση άλλου υλικού στο μάθημα.

Σχετικά σημαντική σχέση φαίνεται να παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα χρήσης υλικών και μέσων εκτός του σχολικού βιβλίου κάτω από την πίεση της κάλυψης της ύλης και τις επιλογές των συναδέλφων τους στο συγκεκριμένο θέμα ($F=3.09$, $p<.05$, $d.f.=4$). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό υλικά και μέσα πέραν του σχολικού βιβλίου τείνουν και οι ίδιοι να κινηθούν σ' αυτή τη γραμμή πλεύσης παρά την πίεση για κάλυψη της ύλης. Επίσης οι επιμέρους αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες χρήσης άλλων μέσων και υλικών που το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου αφήνει, διαφοροποιείται σε σχέση με την πολιτική του σχολείου και των συναδέλφων. Συγκεκριμένα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη δυνατότητα αυτή, όταν η πολιτική του σχολείου την ευνοεί ικανοποιητικά ($F=3.31$, $p<.05$, $d.f.=4$) ή όταν οι συνάδελφοι φαίνονται να ακολουθούν αυτή την οδό σε αρκετά/μεγάλο βαθμό. ($F=3.04$, $p<.05$, $d.f.=4$). Σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν παρουσιάζονται όταν οι συνάδελφοι έχουν τη



δυνατότητα να χρησιμοποιούν εξωσχολικό υλικό, τη στιγμή που ακολουθείται ευνοϊκή εκπαιδευτική πολιτική στο σχολείο.

Την αρνητική και ανασταλτική επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην εφαρμογή καινοτομιών επισημαίνει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στο πιο κάτω απόσπασμα:

“Το σίγουρο είναι εκείνο που κάποτε δοκιμάστηκε και υιοθετήθηκε. Η έλλειψη αυτάρκειας που αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα του δασκάλου τον κάνει διστακτικό στις δοκιμές των νέων, γιατί στο τέλος πρέπει να δείξει πόσο έργο έκανε και όχι τι έφερε στην τάξη ή πόσες δοκιμές έκανε. Επειδή δεν υπάρχουν περιθώρια χρόνου για την πολυτέλεια της δοκιμής, υπάρχει ο φόβος της αποτυχίας και το “χάσιμο” του διδακτικού χρόνου” (ερωτηματολόγιο 228, ερώτηση 93, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με μάλλον θετική στάση απέναντι στη δυνατότητα παιδοκεντρικής διδασκαλίας και ουδετερότητα απέναντι στο αίσθημα προσωπικής επάρκειας για την άσκηση του επαγγέλματος).

Το παρακάτω απόσπασμα αναφέρεται ειδικά στην αρνητική επίδραση που ασκεί η νοοτροπία των παλαιότερων συναδέλφων:

“Η νοοτροπία των παλιών δασκάλων να χρησιμοποιούν τις παλιές μεθόδους (θέματα διδασκαλίας και πειθαρχίας) είναι ανασταλτικός παράγοντας σε νεωτερισμούς. Όταν αυτοί έχουν κάποια εξουσία στο σχολείο, δεν αφήνουν περιθώρια για νεωτερισμούς” (ερωτηματολόγιο 229, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).

Η εικόνα που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν για το βαθμό στον οποίο οι συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν τη διερευνητική προσέγγιση και τον προβληματισμό στη διδασκαλία τους διαφοροποιείται παράλληλα με την αντίληψή τους για τη δυνατότητα εφαρμογής τέτοιων προσεγγίσεων στις συνθήκες που επικρατούν στις τάξεις του κυπριακού σχολείου ($F=3.54$, $p<.01$, $d.f.=4$). Ιδιαίτερες διαφορές επισημαίνονται ανάμεσα στα άτομα που υποστηρίζουν τη θέση σε πολύ μικρό και σε μεγάλο βαθμό (scheffe: $p<.05$). Διαφοροποίηση παρατηρείται και κάτω από την πίεση της ύλης ($\chi^2=23.25$, $p<.0001$, $d.f.=4$) και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν την ύπαρξη δυνατότητας διαφοροποίησης σε πολύ μικρό και σε πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης διαφοροποίηση παρατηρείται στην αντίληψη των νεοδιόριστων



εκπαιδευτικών για την ευνοϊκή πολιτική του σχολείου ($\chi^2=16.57$, $p<.01$). Μεγαλύτερη διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα στις ομάδες που υποστήριξαν τη θέση αυτή σε μικρό και σε μεγάλο βαθμό.

Παρόμοια είναι η κατάσταση αναφορικά με την εικόνα που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν για το βαθμό στον οποίο οι συνάδελφοί τους φαίνεται να χρησιμοποιούν τη διερευνητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι θεωρούν δυνατή σε αρκετά μεγάλο βαθμό την εφαρμογή της διερευνητικής προσέγγισης παρά την πίεση της ύλης ($\chi^2=12.56$, $p<.05$), την πολιτική του σχολείου ($\chi^2=15.37$, $p<.01$), όπως επίσης και παρά τον περιορισμό της προηγούμενης εμπειρίας των παιδιών ($\chi^2=10.47$, $p<.05$) και τις συνθήκες της σημερινής τάξης ($\chi^2=14.16$, $p<.01$).

Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα χρήσης της ομαδοκεντρικής προσέγγισης κάτω από τη συγκεκριμένη πολιτική του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τις αντιλήψεις για το πόσο κουραστική είναι η αλλαγή της διευθέτησης των θρανίων ($F=2.93$, $p<.05$, $d.f.=4$).

Παράλληλα, διαφοροποίηση παρατηρείται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την αντίδραση των παιδιών στην ομαδοκεντρική εργασία και την κούραση της αλλαγής της διάταξης των θρανίων ($F=3.56$, $p<.01$, $d.f.=4$). Θετικότερες αντιλήψεις για τη στάση των παιδιών απέναντι στην ομαδοκεντρική εργασία παρουσίασαν οι δάσκαλοι που θεωρούν ασήμαντη την κούραση από την αλλαγή της διευθέτησης των θρανίων. Επίσης, οι αντιλήψεις για το βαθμό στον οποίο οι συνάδελφοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών υιοθετούν τέτοιες πρακτικές συνδέονται με την αντίληψη για τη δυνατότητα εφαρμογής της ομαδοκεντρικής προσέγγισης παρά την πίεση της ύλης ($\chi^2=13.21$, $p<.05$). Ο βαθμός στον οποίο οι συνθήκες της τάξης θεωρούνται ευνοϊκές για εργασία σε ομάδες φαίνεται να κυμαίνεται ανάλογα με το βαθμό στον οποίο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την κούραση από τις αλλαγές στη διαρρύθμιση της τάξης ($F=3.00$, $p<.05$, $d.f.=4$) και αντιτίθενται στη μονολιθική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας ($F=2.60$, $p<.05$, $d.f.=4$). Η συμπεριφορά των παιδιών και οι σχέσεις με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη χρησιμοποίηση υλικού πέραν από το σχολικό βιβλίο ($\chi^2=10.90$, $p<.05$) και την άποψη για τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας υπό την πίεση κάλυψης της ύλης ($\chi^2=17.21$, $p<.05$). Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δεκτικότητα των μαθητών στην εφαρμογή νεωτεριστικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων φάνηκε να συσχετίζονται σε σχετικά ισχυρό βαθμό με τις θετικές



αντιλήψεις τους για τη δυνατότητα εφαρμογής νεωτεριστικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις συνθήκες του σημερινού σχολείου (corr. $r = -.60$, $p < .01$) και τις θετικές τοποθετήσεις τους στο ζήτημα της επιστημονικής βελτίωσης της εργασίας (corr. $r = -.59$, $p < .01$).

Οι αντιλήψεις γύρω από το θέμα της πειθαρχίας διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο ($F = 4.74$, $p < .05$, $d.f. = 1$), τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών για εξέλιξη καριέρας ($F = 3.74$, $p < .05$, $d.f. = 2$) και την παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών ($F = 4.42$, $p < .05$, $d.f. = 2$). Οι άντρες έχουν θετικότερες αντιλήψεις, όπως επίσης τα άτομα που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, να ανελιχθούν επαγγελματικά και εκείνοι που επιθυμούν να παραμείνουν απλοί δάσκαλοι. Η εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τους δασκάλους διαφοροποιείται θετικά σε σχέση με την επιθυμία παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών ($F = 3.71$, $p < .05$, $d.f. = 2$) και την εργασία σε μικρά σχολεία της υπαίθρου ($F = 3.55$, $p < .05$, $d.f. = 2$). Ο βαθμός στον οποίο κρίνεται απαραίτητη η αυστηρότητα στην τάξη, λόγω της προηγούμενης εμπειρίας των παιδιών, συνδέεται με τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της υποδειγματικής τιμωρίας ($\chi^2 = 16.21$, $p < .01$), την αντιμετώπιση της πειθαρχίας στο σχολείο ($\chi^2 = 15.84$, $p < .01$), και το βαθμό υποχωρητικότητας του δασκάλου απέναντι στα παιδιά ($\chi^2 = 12.48$, $p < .05$). Η διερεύνηση των ακραίων αρνητικών απαντήσεων γύρω από το ζήτημα της σχέσης δασκάλου - μαθητή και της πειθαρχίας δεν έδειξε την ύπαρξη κάποιων συσχετίσεων. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση των σχετικών αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συνδέεται με ειδικά χαρακτηριστικά στοιχεία της συγκεκριμένης περίπτωσης που βιώνει ο καθένας από αυτούς.

Η αισιόδοξη αντιμετώπιση του ζητήματος της πειθαρχίας αιτιολογείται με ποικίλους τρόπους στα παρακάτω αποσπάσματα. Στο πρώτο η δασκάλα φαίνεται να συνδέει έμμεσα την αταξία με την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και όχι με τη μορφή διαρρύθμισης της τάξης:

"Ακόμη και σε σειρές μήπως δε βρίσκουν τα μικρά εύκολα τον τρόπο να δημιουργήσουν πηγαδάκια, να ατακτήσουν; Άρα γιατί να τις υιοθετήσω αν δε βοηθούν τη ροή του μαθήματος;" (ερωτηματολόγιο 230, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με θετική στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας και επιθυμία συνέχισης σπουδών).



Στο δεύτερο απόσπασμα το πρόβλημα της πειθαρχίας λύνεται με την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας:

"Προσπάθησα να δώσω στους μαθητές να καταλάβουν ότι είναι αυτοί που θα μάθουν, εγώ απλώς τους βοηθώ. Αυτό συνέτεινε σε κάποιο βαθμό στην καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας. Θεωρώ το στοιχείο αυτό νεωτεριστικό, γιατί εμπίπτει στη νέα θεώρηση για τη διδασκαλία ως παιδοκεντρική και επειδή η ανάληψη ευθυνών από τους μαθητές και η δημιουργία κινήτρων φέρνουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση" (ερωτηματολόγιο 203, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με θετική στάση απέναντι στη σχέση δασκάλου - μαθητή).

Ο πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός στο παρακάτω απόσπασμα αντιμετωπίζει θετικά τη σχέση δασκάλου - μαθητή θεωρώντας την ως σχέση αμοιβαίου σεβασμού:

"...Τα σημερινά παιδιά δείχνουν σεβασμό όταν και ο δάσκαλος δείξει τον απαιτούμενο σεβασμό σ' αυτά. Εκμεταλλεύονται ελευθερίες όσο ακριβώς και τους περιορισμούς που τους επιβάλλονται..." (ερωτηματολόγιο 049, ερώτηση 92, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετική στάση απέναντι στη σχέση δασκάλου - μαθητή).

Αντίθετα, στο παρακάτω απόσπασμα φαίνεται ότι όταν υπάρχει δυσπιστία στη σχέση δασκάλου - μαθητή, η στάση γίνεται πιο αρνητική:

"...Θα έλεγα ότι στην τάξη μου η πλειοψηφία των παιδιών εκμεταλλεύεται την ελευθερία που τους δίνεται. Αυτό είναι χαρακτηριστικό της πλειοψηφίας των ανθρώπων. Παρατήρησα το ίδιο φαινόμενο και στο στρατό..." (ερωτηματολόγιο 093, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερη ως αρνητική στάση απέναντι στη σχέση δασκάλου - μαθητή).

Διαφοροποίηση της αντίδρασης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά και στη διατήρηση της τάξης παρατηρείται ανάλογα με τη στάση των ίδιων των παιδιών και του σεβασμού που οι δάσκαλοι απολαμβάνουν ($F=2.38, p<.05, d.f.=4$) και αντιστρόφως ανάλογα με τη σκληρότητα των παιδιών απέναντι στο νεοδιόριστο ($F=4.61, p<.001, d.f.=4$). Ακόμη διαφοροποίηση υφίσταται ανάλογα με το αν τα παιδιά λειτουργούν δημοκρατικά: αν



εκμεταλλεύονται την ελευθερία που τους δίνεται ($F=4.30$, $p<.01$, $d.f.=4$) και αν είναι σε θέση να πάρουν αποφάσεις χωρίς να δημιουργηθεί φασαρία ($F=3.42$, $p<.01$, $d.f.=4$). Επίσης υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το βαθμό στον οποίο θεωρείται απαραίτητη η αυστηρότητα στην τάξη ($\chi^2=20.18$, $p<.001$). Όταν κριτήριο της αποτελεσματικότητας του δασκάλου είναι η πειθαρχία, τότε φαίνεται ότι η αντίληψη για την αναγκαιότητα της τιμωρίας γίνεται ακόμη πιο ισχυρή ($F=4.78$, $p<.001$, $d.f.=4/233$), όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα:

"... Ειδικά όταν ο διευθυντής έχει ως σλόγκαν πως όλα αρχίζουν από την πειθαρχία... και συμπληρώνει πως η πειθαρχία είναι αποκλειστικά και μόνο θέμα δασκάλου, 'καλού' δασκάλου" (ερωτηματολόγιο 046, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

- Η δασκάλα στο επόμενο απόσπασμα αναφέρεται επίσης στις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν η στάση του υπόλοιπου προσωπικού στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός και η κριτική που ασκείται για την ικανότητά του:

"...Γενικά αποφεύγω τη συζήτηση των προβλημάτων με τη διευθύντρια. Υπάρχουν περιπτώσεις που δείχνει πραγματική προθυμία να βοηθήσει, αν και υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου με τις ευθύνες ενός μεγάλου σχολείου. Από την άλλη είναι και περιπτώσεις που κάποια προβλήματά σου μπορεί να ερμηνευθούν ως ανικανότητα δική σου. Έτσι, αποφεύγεις να τα συζητήσεις" (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).



6.6.2. Ανάλυση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης

Ο μικρός αριθμός των δηλώσεων γύρω από τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο σχολείου και οικογένειας (βλ. Πίνακα 6.7.) δεν επέτρεψε την εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης¹⁰⁴. Με βάση το δείκτη συσχέτισης ($\text{corr.}=.35, p<.01$) των (δύο από τις τρεις) μεταβλητών διαμορφώθηκε μια νέα μεταβλητή που αναφερόταν ειδικά στην αντίληψη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονιών στη σχολική επίδοση των παιδιών τους και παρουσίασε αριθμητικό μέσο όρο $\mu.o.=2.11$ ($\tau.a.=.77$, στην κλίμακα $1=\text{ισχύει απόλυτα έως } 5=\text{δεν ισχύει καθόλου}$), υποβάλλοντας ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς σημαντικότερο παράγοντα για τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών από ό,τι θεωρούν το σχολείο. Το στοιχείο αυτό είναι εμφανές στα πιο κάτω αποσπάσματα. Στο πρώτο απόσπασμα ερμηνεύει, σύμφωνα με τη δασκάλα, την περιορισμένη εφαρμογή νεωτεριστικών στοιχείων:

"Δεν επιχειρώ σημαντικές αλλαγές, γιατί το σχολείο δε θα λειτουργεί λόγω χαμηλού επιπέδου των μαθητών. Πολύ λίγα είναι όσα γίνονται με βάση τα όσα διδαχθήκαμε στην ΠΑΚ" (ερωτηματολόγιο 041, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Στο ακόλουθο απόσπασμα ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος αιτιολογεί, σύμφωνα με την άποψη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, την υιοθέτηση παραδοσιακών στοιχείων διδασκαλίας:

"Οι πολλές και κάποτε ανυπέρβλητες μαθησιακές δυσκολίες της υπαίθρου σε αναγκάζουν πολλές φορές να περιοριστείς σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας... Η εφαρμογή συγκεκριμένης μεθοδολογίας δεν είναι θέμα συνήθειας των παιδιών μόνο αλλά και θέμα επίδοσης" (ερωτηματολόγιο 053, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Από την ανάλυση της διακύμανσης φάνηκε ότι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη σχολική επίδοση διαφοροποιούνται σε σχέση με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες

¹⁰⁴ Συνήθως το "μέτρο" για την παραγοντική ανάλυση (Tabachnick and Fidell, 1983) είναι 5-6 μεταβλητές.



των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ($F=3.97$, $p<.05$, $d.f.=2$), την επιθυμία για συνέχιση των σπουδών ($F=4.88$, $p<.01$, $d.f.=2$), την περιοχή του σχολείου ($F=5.70$, $p<.05$, $d.f.=1$), το βαθμό συναναστροφής με άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους ($F=3.60$, $p<.05$, $d.f.=1$) και με το βαθμό στον οποίο υιοθετούν ιδέες από τα σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ($F=2.49$, $p<.05$, $d.f.=4$), ή τις αντιλήψεις ατόμων εκτός σχολείου ($F=2.91$, $p<.05$, $d.f.=4$). Θετικές τοποθετήσεις για το ρόλο του σχολείου στην επίδοση παρουσίασαν όσοι δε συναναστρέφονται νεοδιόριστους συναδέλφους, δέχονται συμβουλές εξωσχολικών, επιθυμούν συνέχιση των σπουδών, φιλοδοξούν να προαχθούν στη θέση του διευθυντή, υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών και δεν ακολουθούν προτάσεις από σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει.

Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα η δασκάλα προσπαθεί να αποσυνδέσει την επίδοση από το οικογενειακό περιβάλλον:

"...Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει ένα παιδί από οποιαδήποτε (κοινωνική) τάξη. Αν οι γονείς βοηθήσουν ή προσφέρουν ευκαιρίες για εξωσχολική μάθηση είναι θετικό, γιατί ενισχύει το έργο του δασκάλου. Δεν μπορούμε να το παραγνωρίσουμε, αλλά πρέπει να το εκμεταλλευτούμε" (ερωτηματολόγιο 230, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Στο ακόλουθο απόσπασμα φαίνεται καθαρά η διαφοροποίηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της υπαίθρου:

"...Τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες, ακριβώς επειδή το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται είναι φτωχό σε μόρφωση. Παρ' όλα αυτά να μην παραγνωρίζεται ο παράγοντας μαθητής σε βάρος του γονιού" (ερωτηματολόγιο 209, πρόσθετο σχόλιο, δάσκαλος στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).

Αντίθετα, στα πιο κάτω αποσπάσματα φαίνεται ότι μπορεί να υπάρξει λύση. Το πρώτο απόσπασμα υποδηλώνει προσαρμογή του προγράμματος στα παιδιά και όχι αντίστροφα:

"Να προχωρείς ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών σου και όχι για να τελειώσεις την ύλη ή να ευχαριστήσεις το διευθυντή και τον επιθεωρητή"



(συμβουλή προς ένα νεοδιόριστο συνάδελφο) (ερωτηματολόγιο 067, ερώτηση 92, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Στο ακόλουθο απόσπασμα επιχειρείται η προσέγγιση των μαθητών και κατ' επέκταση των γονιών σε προσωπικό επίπεδο:

"Προσπάθησα να αναπτύξω μια φιλική σχέση με τους μαθητές. Η αντίδραση των προϊσταμένων ήταν επιφυλακτική. Η αντίδραση των γονιών ήταν το μεγαλύτερο, πιστεύω, "ευχαριστώ" για έναν εκπαιδευτικό..." (ερωτηματολόγιο 065, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι η διερεύνηση των αρνητικών αντιλήψεων για το ρόλο του σχολείου στην επίδοση έδειξε ότι αυτές συνδέονται με τις αρνητικές απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ζήτημα της συμμετοχής του δασκάλου σε εκδηλώσεις της κοινότητας και τη διατήρηση της παραδοσιακής σχέσης εκπαιδευτικού - κοινότητας ($\chi^2=11.99$, $p<.05$).

6.6.3. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συναδέλφους και προϊσταμένους στο σχολείο

Η παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών¹⁰⁵ που διαμορφώνουν το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο έδειξε ότι οι τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν με παραγοντική ρίζα >1.0 , ερμηνεύουν το 64.8% της συνολικής διασποράς. Η σύνθεση των παραγόντων φαίνεται στον Πίνακα 6.16.

¹⁰⁵ Οι μεταβλητές που συνθέτουν τους παράγοντες του Πίνακα 6.16. παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 6.8 ως 6.10.



ΠΙΝΑΚΑΣ 6.16.

Σύνθεση Παραγόντων που Διαμορφώνουν τις Διαπροσωπικές Σχέσεις του Νεοδιόριστου Εκπαιδευτικού στο Σχολείο και Συνεισφορά κάθε Μεταβλητής στην Παραγοντοποίηση

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ			
	Σχέσεις με διευθυντή	Σχέσεις με επιθεωρητή	Σχέσεις με συνάδελφο	Διαφοροποίηση συμπεριφοράς
Αντικειμενική αξιολόγηση	.87			
Υιοθέτηση εισηγήσεων	.81			
Χρήσιμες εισηγήσεις	.81			
Σχολικό κλίμα	.80			
Γνώσεις διδακτικής	.80			
Βοήθεια σε προβλήματα	.78			
Γνώση διδακτικής		.86		
Αντικειμενική αξιολ/ση		.85		
Χρήση εισηγήσεων		.78		
Προσωπικό ενδιαφέρον		.71		
Στενές σχέσεις			.84	
Προσωπική επίδραση			.78	
Προσφορά βοήθειας			.73	
Υιοθέτηση εισηγήσεων νέων δασκάλων			.61	
Σχόλια συναδέλφων				.71
Σύγκρουση με διευθυντή				.60
Διαφορετική αντιμετώπιση προβλημάτων				.55
ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΡΙΖΑ	5.71	2.19	1.85	1.25



% διασποράς που ερμηνεύεται	33.6	12.9	10.9	7.4
Αθροιστικό % διασποράς που ερμηνεύεται	33.6	46.5	57.4	64.8
Εσωτερική αξιοπιστία	.80	.87	.88	.98
Cronbach's alpha: .55				

Με βάση το περιεχόμενο των δηλώσεων που συνθέτουν κάθε παράγοντα δόθηκαν οι παρακάτω ονομασίες:

Αλληλεπίδραση με το διευθυντή/συμπαράσταση από το διευθυντή: Αποτελείται από έξι δηλώσεις, ερμηνεύει το 33.6% της διασποράς και έχει εσωτερική αξιοπιστία .80.

Αλληλεπίδραση με τον επιθεωρητή/συμπαράσταση από τον επιθεωρητή: Αποτελείται από τέσσερις δηλώσεις, ερμηνεύει το 12.9% της συνολικής διασποράς με εσωτερική αξιοπιστία .87.

Αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους/συμπαράσταση από τους συναδέλφους: Περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις, ερμηνεύει το 10.9% της όλης διασποράς και έχει εσωτερική αξιοπιστία .88.

Διαφοροποίηση συμπεριφοράς: Αποτελείται από τρεις δηλώσεις, ερμηνεύει το 7.4% της όλης διασποράς με εσωτερική αξιοπιστία .98.

Για να γίνει εμβάθυνση στους πιο πάνω παράγοντες και για να γίνει καλύτερα κατανοητό το είδος των σχέσεων και αντιλήψεων που διαμορφώνονται υπολογίστηκε ο αριθμητικός μέσος όρος κάθε παράγοντα. Οι τιμές φαίνονται στον Πίνακα 6.17..



ΠΙΝΑΚΑΣ 6.17.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Οριακές Τιμές +/-1Τ.Α. για τους Παράγοντες που Διαμορφώνουν τις Διαπροσωπικές Σχέσεις του Νεοδιόριστου Εκπαιδευτικού στο Σχολείο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.	+/-1 Τ.Α.
Αλληλεπίδραση με διευθυντή	3.63*	.91	2.72-4.54
Αλληλεπίδραση με επιθεωρητή	3.47	.83	2.64-4.30
Αλληλεπίδραση με συναδέλφους	3.31	.81	2.50-4.12
Διαφοροποίηση συμπεριφοράς	3.10	.55	2.55-3.65

* εύρος: 1-5, πολικότητα: 1=δεν ισχύει καθόλου, 5= ισχύει απόλυτα

Από τον Πίνακα 6.17. προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις: Πρώτο, ο αριθμητικός μέσος όρος της αλληλεπίδρασης και της κατανόησης μεταξύ νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και διευθυντή είναι 3.63. Με βάση την κλίμακα 1-5, ένας τέτοιος μέσος όρος φανερώνει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως σύνολο είναι μάλλον ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους διευθυντές τους. Συνδυάζοντας το μέσο όρο με την τυπική απόκλιση και προχωρώντας μια μονάδα τυπικής απόκλισης πάνω και κάτω από το μέσο όρο, προκύπτουν οι οριακές τιμές 2.72 και 4.54. Αυτό το γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τουλάχιστον εφτά στους δέκα δασκάλους, κινούνται στο τμήμα της κλίμακας που εκφράζει ικανοποίηση.

Τη σχετικά θετική αντίληψη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για την αλληλεπίδραση με το υπόλοιπο προσωπικό υποδηλώνει το παρακάτω απόσπασμα:

“Αλλάζω συχνά τη διαρρύθμιση της τάξης, για παράδειγμα σε σχήμα Π για καλύτερη επικοινωνία. Δεν υπήρξε καμιά αντίδραση (αρνητική) από τους συναδέλφους ή το διευθυντή, αλλά ούτε και υιοθέτηση της αλλαγής από μέρους τους, αν και ξέρουν τα θετικά του στοιχείου αυτού...” (ερωτηματολόγιο 167, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με μάλλον θετικές σχέσεις με συναδέλφους και διευθυντή).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνονται ικανοποιημένοι και από τις σχέσεις με τον επιθεωρητή και τους συναδέλφους τους, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα. Τέλος, ως προς τη διαμόρφωση συμπεριφοράς σύμφωνης με το



πρότυπο των άλλων πρόσωπων του σχολικού περιβάλλοντος, τα στοιχεία του Πίνακα 6.17. αποκαλύπτουν πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι προσεκτικοί στη συμπεριφορά τους. Προχωρώντας μια μονάδα τυπικής απόκλισης πάνω και κάτω από το μέσο όρο διαπιστώθηκε ότι το 68% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κινούνται ανάμεσα στις τιμές 2.5 και 3.0 και είναι μάλλον συγκρατημένοι, αν και υπάρχουν συγκρούσεις, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα. Στο πρώτο απόσπασμα επισημαίνεται η σύγκρουση με τον επιθεωρητή για την εφαρμογή συγκεκριμένου μεθοδολογικού στοιχείου:

“Εφόρμσα διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης με επιτυχία, αλλά με αποτέλεσμα τη σύγκρουση με τον επιθεωρητή” (ερωτηματολόγιο 088, ερώτηση 91, δάσκαλος στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).

Στο επόμενο απόσπασμα η δασκάλα φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη την πιθανή σύγκρουση και ακολουθεί τις ιδέες που υιοθέτησε στη σχολή βασικής εκπαίδευσης:

“Δε λαμβάνω υπόψη τις απαιτήσεις - εισηγήσεις του επιθεωρητή, γιατί δε γνωρίζει τη μέθοδο της πρώτης ανάγνωσης (μέθοδο ολικής διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης που διδάσκεται στην ΠΑΚ)” (ερωτηματολόγιο 054, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

6.6.3.1. Έλεγχος των παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών

Η εικόνα των επιθεωρητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, φάνηκε να διαφοροποιείται σε σχέση με επιμέρους χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι άντρες από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και οι γυναίκες από τα ψηλότερα ($F=3.95$, $p<.01$, $d.f.=3$), οι πρωτοδιόριστοι δάσκαλοι ($F=3.29$, $p<.05$, $d.f.=2$), και όσοι υιοθετούν ιδέες από τα σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ($F=2.33$, $p<.005$, $d.f.=4$) παρουσίασαν θετικότερες σχέσεις με τους επιθεωρητές. Η διερεύνηση των ακραίων αρνητικών αντιλήψεων για τη σχέση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τον επιθεωρητή έδειξε την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτές και τις αντιλήψεις



των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής των γνώσεων από τη σχολή βασικής εκπαίδευσης (corr. $r=.56$, $p<.01$), τις αντιλήψεις για την αίσθηση επάρκειας στο επάγγελμα (corr. $r=.54$, $p<.01$) και μια ομάδα μεταβλητών που αναφέρονται στις αντιλήψεις για τη θέση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα και στο σχολείο (corr. $r=.48$, $p<.01$).

Οι αντιλήψεις του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για το διευθυντή του δημοτικού σχολείου διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τα μελλοντικά σχέδια των δασκάλων ($F=3.73$, $p<.05$, $d.f.=3$). Θετικότερες ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να παραμείνουν δάσκαλοι και δεν έχουν σχέδια για περαιτέρω σπουδές. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη σχέση με το διευθυντή φάνηκε να παρουσιάζουν μέτριου βαθμού συσχέτιση με τις αντιλήψεις για τη δυνατότητα χρήσης άλλων υλικών και θεμάτων στο μάθημα (corr. $r=.44$, $p<.01$).

Στο απόσπασμα που παρατίθεται πιο κάτω είναι εμφανές το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το διευθυντή του σχολείου:

"Εφαρμόζοντας διερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία μου δυσκολεύτηκα στην αρχή με τα παιδιά. Η επιμονή μου έφερε θετικότερα αποτελέσματα. Ο διευθυντής όμως δήλωσε πως τέτοια 'πράγματα' είναι χάσιμο χρόνου. Σήμερα, σχεδόν τρία χρόνια μετά στο ίδιο σχολείο, έχει ε ν μ έ ρ ε ι αναθεωρήσει τη θέση του..." (ερωτηματολόγιο 130, ερώτηση 91, δάσκαλος στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Παρ' όλο που οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το διευθυντή του σχολείου κυμαίνονται κατά πλειοψηφία σε ικανοποιητικά επίπεδα, συχνά ο διευθυντής επισημαίνεται ως ανασταλτικός παράγοντας για την εισαγωγή νεωτερισμών. Στο επόμενο απόσπασμα ο διευθυντής αναστέλλει τους νεωτερισμούς, γιατί προσκολλάται σε γραφειοκρατικές οδηγίες:

"Επιχείρησα να πείσω το διευθυντή του σχολείου να αναθεωρήσει τη στάση του σε θέματα διοικητικής φύσεως που επηρεάζουν άμεσα τη ζωή του δασκάλου και του σχολείου. Παρ' όλο που νομίζω ότι τα επιχειρήματά μου ήταν δυνατά και ξεκάθαρα, απέτυχα λόγω της υπερβολικής του προσήλωσης στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και της αρνητικής του στάσης απέναντι στην ανανέωση... Γι' αυτό, ένα νεοδιόριστο δάσκαλο θα τον κατατόπιζα πάνω απ' όλα για τα



καθήκοντά του πέρα από τη διδασκαλία" (ερωτηματολόγιο 001, ερώτηση 92, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας με ουδέτερες σχέσεις με το διευθυντή και αποφυγή της σύγκρουσης).

Στο δεύτερο απόσπασμα η προσήλωση στα περιοριστικά στεγανά της γραφειοκρατίας ισχύει για το διευθυντή και για τους συναδέλφους:

"Προσπάθησα να αποβάλω παραδοσιακές γραφειοκρατικές διαδικασίες οι οποίες ήταν άχρηστες. Απέτυχα λόγω της επιμονής του διευθυντή και των μεγαλύτερων δασκάλων για συνεχή εφαρμογή τους, αφού 'στο χρόνο που διαμαρτύρεστε θα το είχατε κάνει'..." (ερωτηματολόγιο 199, ερώτηση 91, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερες σχέσεις με το διευθυντή και ουδέτερη στάση στο ζήτημα της σύγκρουσης).

- Στο επόμενο απόσπασμα η συντηρητική στάση του διευθυντή απέναντι στην ανανέωση επιστημαίνεται ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας για την εισαγωγή νεωτερισμών στην Κυπριακή Εκπαίδευση:

"Η συντηρητική και φοβούμενη τις αλλαγές στάση των πλείστων διευθυντών, οι οποίοι κατά κανόνα είναι μεγάλης ηλικίας και ακολουθούν πιστά την εκπαιδευτική πολιτική και τους διοικητικούς κανόνες που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας... (είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας)" (ερωτηματολόγιο 152, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με καλές σχέσεις με το διευθυντή και ουδέτερη στάση απέναντι στο ζήτημα της σύγκρουσης).

Η πρωτοδιόριστη εκπαιδευτικός στο πιο κάτω απόσπασμα έρχεται επίσης αντιμέτωπη με τη δυσπιστία του διευθυντή για την εισαγωγή νεωτερισμών:

"Επιχείρησα διαφοροποίηση του εβδομαδιαίου προγραμματισμού ώστε να είναι λειτουργικός. Ο διευθυντής ζήτησε το γιατί, το δέχτηκε, μα τόνισε πως συνήθως όλα τα τμήματα κάνουν το ίδιο για να μην προκαλούνται σχόλια από τους γονείς" (ερωτηματολόγιο 120, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Η αδιαφορία του διευθυντή επιστημαίνεται επίσης ως ανασταλτικός παράγοντας για την εισαγωγή νεωτερισμών:



“Προσπάθησα να συνεργαστώ με το διευθυντή, για να βοηθήσω αδύνατους μαθητές και να τον συμβουλευτώ. Η προσπάθειά μου σταματούσε κάθε φορά στη δική του... προσπάθεια να αποφύγει να ασχοληθεί με αυτά που του έλεγα” (ερωτηματολόγιο 028, ερώτηση 91, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερες σχέσεις με το διευθυντή και ουδετερότητα στην αποφυγή σύγκρουσης).

Το είδος των σχέσεων με τους συναδέλφους, που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συνάπτουν, διαφοροποιείται, σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, και οι θετικότερες σχέσεις παρουσιάζονται όταν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν είναι σε αγροτική περιοχή ($F=6,42$ $p<.05$, $d.f.=1$), όταν οι γονείς του νεοδιόριστου είναι εκπαιδευτικοί ($F=4.54$, $p<.05$, $d.f.=1$) και όταν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από σεμινάρια του Π.Ι. ($\chi^2=13.80$, $p<.01$). Μια τέτοια περίπτωση είναι εμφανής στο παρακάτω απόσπασμα:

“Εφάρμοσα μικροέρευνες στο μάθημα της Επιστήμης, κυρίως δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να δουλέψουν επιστημονικά και να αναπτύξουν την ερευνητική και συγκριτική σκέψη. Οι άλλοι δάσκαλοι και ο διευθυντής ενίσχυσαν και βοήθησαν την προσπάθειά μου” (ερωτηματολόγιο 197, ερώτηση 91, δάσκαλος στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετικές σχέσεις με συναδέλφους).

Αντίθετα αρνητικές αντιλήψεις παρουσιάζονται όταν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το πρότυπο κάποιου παλιού δασκάλου ($\chi^2=9.55$, $p<.05$).

Την απογοήτευση από την απουσία μιας στενής σχέσης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους εκφράζει το πιο κάτω απόσπασμα:

“Επιχείρησα στενότερη επαφή και συνεργασία με παλαιότερους συναδέλφους αλλά και νεότερους. Δυστυχώς δε βρήκα καμιά ικανοποιητική ανταπόκριση” (ερωτηματολόγιο 037, ερώτηση 91, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ουδέτερες σχέσεις με συναδέλφους και άλλους νεαρούς δασκάλους).



Στα επόμενα αποσπάσματα επιχειρείται η ερμηνεία της απουσίας μιας στενής σχέσης μεταξύ συναδέλφων. Στο πρώτο απόσπασμα ως αιτία επισημαίνεται ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής εργασίας:

"Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεν εννοώ ότι την απαγορεύει. Συνεργασία μπορεί να υπάρξει, αν αυτόβουλα αναλάβουν την προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί. Το σύστημα δεν την ενθαρρύνει. Όταν λέω συνεργασία, δεν εννοώ απλώς τον κοινό προγραμματισμό, αλλά μια στενότερη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί στερούνται σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικού ενθουσιασμού και σύμπνοιας... (και αυτό αποτελεί βασικό παράγοντα αναστολής νεωτερισμών)" (ερωτηματολόγιο 178, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).

- Στο δεύτερο απόσπασμα η αιτία αναζητείται στο προσωπικό επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και στον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται μεταξύ των συναδέλφων:

"Πολύ λίγοι συνάδελφοι δείχνουν αληθινή προθυμία να συνεργαστούμε ή να μάθουν από μένα. Είναι και κάποιοι που το κάνουν με ανεξήγητα κίνητρα: έλεγχος του τι κάνει ο νεοδιόριστος αλλά και ζήλεια... Υπάρχει έλλειψη ανθρώπων που θα ακούσουν, θα μελετήσουν, θα μεταδώσουν... θα ενθαρρύνουν την εφαρμογή νέων ιδεών σοβαρά και υπεύθυνα..." (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με αρνητικές ως ουδέτερες σχέσεις με τους συναδέλφους).

Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους παρουσίασαν μερική συσχέτιση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση τους στο επάγγελμα και το χώρο εργασίας (coπ. $r=.39$, $p<.01$). Ακόμη οι αντιλήψεις για περιορισμένη δυνατότητα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριφορά των άλλων μελών του σχολικού οργανισμού φάνηκε να συνδέονται με τις αντιλήψεις για τη δυνατότητα εφαρμογής νεωτεριστικών μεθοδολογικών στοιχείων στις συνθήκες του σύγχρονου κυπριακού σχολείου (coπ. $r=.66$, $p<.01$).



6.6.4. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος

Τρεις παράγοντες προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων¹⁰⁶ που αναφέρονταν σε κλασικά στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος οι οποίοι ερμηνεύουν το 55.7% της συνολικής διασποράς και παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.18.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.18.

Σύνθεση Παραγόντων που Διαμορφώνουν τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών για Στερεότυπα Χαρακτηριστικά του Διδασκαλικού Επαγγέλματος

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
	Περιορισμοί συμπεριφοράς και εμφάνισης	Σχέση με την κοινότητα	Αξία "εμπειρίας"
Ενδυμασία/ εμφάνιση	.82		
Ρόλος προτύπου	.74		
Ρόλος δημοσίου υπαλλήλου	.71		
Εκκλησιασμός		.78	
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας		.69	
Δημοσιοποίηση πολιτικών απόψεων		.65	
Υπερίσχυση πείρας αντί προετοιμασίας			.76
Τυπικός προγραμματισμός			.73
ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΡΙΖΑ	2.44	1.34	1.23

¹⁰⁶ Οι μεταβλητές που συνθέτουν τους παράγοντες του Πίνακα 6.18. παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.11.



% διασποράς που ερμηνεύεται	27.1	14.9	13.7
Αθροιστικό % διασποράς που ερμηνεύεται	27.1	42.0	55.7
Εσωτερική αξιοπιστία	.80	.62	.76
Cronbach's alpha:	.51		

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στους περιορισμούς της συμπεριφοράς και της εμφάνισης που "επιβάλλει" η ιδιότητα του δασκάλου. Διαμορφώνεται με βάση τρεις δηλώσεις, ερμηνεύει ποσοστό 27.1% της συνολικής διασποράς και έχει εσωτερική αξιοπιστία .80. Τρεις δηλώσεις διαμορφώνουν και το δεύτερο παράγοντα που αναφέρεται στη συμμετοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στις εκδηλώσεις της κοινότητας και ερμηνεύει το 14.9% της όλης διασποράς με εσωτερική αξιοπιστία .62. Η αντίληψη των δασκάλων για τη σημασία της πείρας στη διδασκαλία είναι ο πυρήνας του τρίτου παράγοντα με δύο επιμέρους δηλώσεις. Ερμηνεύει το 13.7% της διασποράς και έχει εσωτερική αξιοπιστία .76.

Και σ' αυτή την περίπτωση υπολογίστηκαν οι αριθμητικοί μέσοι όροι των τριών παραγόντων και παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.19.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.19.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Οριακές Τιμές +/-1Τ.Α. για τους Παράγοντες που Αναφέρονται στις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών γύρω από Στερεότυπα Χαρακτηριστικά του Διδασκαλικού Επαγγέλματος

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	M.O.	T.A.	+/- 1T.A.
Περιορισμοί στη συμπεριφορά και την εμφάνιση	3.46*	.85	2.62-4.31
Σχέσεις με την κοινότητα	2.86	.94	1.92-3.80
Υπερσχυση πείρας	3.60	.68	2.92-4.28

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1= ισχύει απόλυτα, 5= δεν ισχύει καθόλου

Από τον πίνακα προκύπτει ότι σε μεγάλο σχεδόν βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ομόφωνα απορρίπτουν τους περιορισμούς στη συμπεριφορά και



την εμφάνιση τους απλώς και μόνο επειδή είναι δάσκαλοι, στοιχείο που είναι εμφανές και στο πιο κάτω απόσπασμα:

“Αν ο τρόπος ζωής μου είναι σωστός είναι κάτι διαφορετικό από το αν προσποιούμαι επειδή είμαι δάσκαλος” (ερωτηματολόγιο 141, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με αρνητική τοποθέτηση απέναντι στο δάσκαλο - πρότυπο).

Στο ακόλουθο απόσπασμα επιχειρείται επίσης μια ερμηνεία για την αρνητική τοποθέτηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού απέναντι στο δάσκαλο - πρότυπο, αφού η δασκάλα θεωρεί ότι τα “πρότυπα” δε συνάδουν με το χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας:

“Παλιά ίσχυε, τώρα όχι. Είναι ξεπερασμένα πια τα ‘πρότυπα’ ” (ερωτηματολόγιο 079, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με αρνητική τοποθέτηση στο δάσκαλο - πρότυπο).

Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται και στην περίπτωση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την υποχρέωση τους να εκκλησιάζονται τακτικά:

“Ο εκκλησιασμός είναι προσωπική υπόθεση του καθενός” (ερωτηματολόγιο 039, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με αρνητική στάση απέναντι στον υποχρεωτικό εκκλησιασμό).

Τις ακραίες αντιλήψεις για τον υποχρεωτικό εκκλησιασμό του εκπαιδευτικού εκφράζουν τα επόμενα αποσπάσματα. Στο πρώτο απόσπασμα απορρίπτεται κατηγορηματικά η άποψη αυτή:

“Ο δάσκαλος να εκκλησιάζεται τακτικά; Για να εξυπηρετήσει τι;” (ερωτηματολόγιο 170, πρόσθετο σχόλιο, δάσκαλος στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με αρνητική στάση απέναντι στον υποχρεωτικό εκκλησιασμό).

Στο επόμενο απόσπασμα υποστηρίζεται ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός, επειδή θεωρείται απαραίτητος για το άτομο:



“Πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι είναι καλό να εκκλησιάζονται τακτικά, όχι ειδικά ο δάσκαλος” (ερωτηματολόγιο 060, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερη στάση απέναντι στον υποχρεωτικό εκκλησιασμό).

Λιγότερο κατηγορηματικοί είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στη διατύπωση απόψεων αναφορικά με τη θέση και τη συμπεριφορά του δασκάλου στην κοινότητα. Η σχετική ουδετερότητα των τοποθετήσεων στο θέμα αυτό ερμηνεύεται μερικώς από τα σχόλια των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση που αναφέρεται πιο κάτω, προβάλλεται η απόσταση μεταξύ χώρου εργασίας και χώρου διαμονής ως ανασταλτικός παράγοντας για συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας:

“Συμμετοχή στις εκδηλώσεις της κοινότητας; Ναι, αν και παρουσιάζονται σοβαρά πρακτικά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, όταν το σχολείο είναι μακριά από το σπίτι μου.” (ερωτηματολόγιο 046, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ουδέτερη στάση απέναντι στη συμμετοχή του δασκάλου στις εκδηλώσεις της κοινότητας)

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετοχή των δασκάλων στις εκδηλώσεις της κοινότητας αντιμετωπίζεται ως “προσωπική υπόθεση”:

“Όχι στην υποχρεωτική συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας. Μόνο αν ο ίδιος ο δάσκαλος το θέλει” (ερωτηματολόγιο 180, επιπρόσθετο σχόλιο, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου, με μάλλον αρνητικές αντιλήψεις για την υποχρεωτική συμμετοχή του δασκάλου στις εκδηλώσεις της κοινότητας).

Σε μεγάλο βαθμό απορρίπτεται η παντοδυναμία της πείρας και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη σημασία της προετοιμασίας στο διδακτικό έργο. Το 70% περίπου των δασκάλων της έρευνας δίνουν τιμές πάνω από το 3 στο συγκεκριμένο ζήτημα.



6.6.4.1. Έλεγχος των παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση στερεότυπων χαρακτηριστικών του επαγγέλματος με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών

Οι στάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις δασκάλου - κοινότητας φαίνεται να συνδέονται θετικά με το βαθμό στον οποίο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από πρόσωπα εκτός σχολείου για την τακτική που ακολουθούν -διδακτική και άλλη- στην τάξη ($\chi^2=12.32$, $p<.05$). Ο τύπος του σχολείου συνδέεται επίσης με τη σχέση δασκάλου και κοινότητας. Αρνητικές αντιλήψεις παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία της υπαίθρου, παρουσιάζοντας μια τάση αποσύνδεσης του δασκάλου από τη μικρή κοινότητα ($F=5.14$, $p<.05$, $d.f.=1$), όπως επίσης και οι δάσκαλοι που προέρχονταν από οικογένειες εκπαιδευτικών ($F=5.46$, $p<.05$, $d.f.=1$). Ως προς τις ακραίες αρνητικές αντιλήψεις γύρω από τη σχέση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με την κοινότητα στην οποία βρίσκεται το σχολείο, διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν ασθενείς συσχετισμοί με τις θετικές αντιλήψεις γύρω από τη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν στη σχολή βασικής εκπαίδευσης (corr. $r=-.32$, $p<.01$) και τις σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με το επιθεωρητή (corr. $r=-.27$, $p<.01$).

Οι αντιλήψεις για την εξωτερική εμφάνιση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιούνται θετικά όταν οι δάσκαλοι συναναστρέφονται άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους ($F=9.99$, $p<.001$, $d.f.=1$), στοιχείο που είναι εμφανές στο ακόλουθο απόσπασμα:

“Το ‘σοβαρά, περιποιημένα και προσεγμένα’ στο ντύσιμο είναι σύμφωνα με τα δικά μου κριτήρια. Για παράδειγμα το τζην παντελόνι για άλλους είναι αποδεκτό και για άλλους όχι” (ερωτηματολόγιο 028, πρόσθετο σχόλιο, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με ιδιαίτερες παρέες με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς).

Οι αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά και την εικόνα του δασκάλου στη σύγχρονη κοινωνία παρουσίασαν συσχέτιση με τις αντιλήψεις για τις μειωμένες δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων διδασκαλίας στα πλαίσια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (corr. $r=.45$, $p<.01$). Ακόμη, οι αρνητικές αντιλήψεις για διαφοροποίηση της μορφής του προγραμματισμού της σχολικής εργασίας



φάνηκε να συνδέονται με τις αντιλήψεις για μειωμένες δυνατότητες διαφοροποιημένης οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας (corr. $r=.42$, $p<.01$).

6.6.5. Διαμόρφωση παραγόντων που συνδέονται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση

Με την παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών¹⁰⁷ που αναφέρονται στην επαγγελματική αφοσίωση και ικανοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν επτά παράγοντες με παραγοντική ρίζα μεγαλύτερη της μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.20.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.20.

Σύνθεση Παραγόντων που Συμβάλλουν στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
	Ταύτιση	Αποδοχή	Βελτίωση	Αυτονομία	Ψυχική ηρεμία	Επάρκεια
Θα αλλάξω επάγγελμα	.85					
Μετανιώνω που έγινα δάσκαλος	.83					
Βρίσκω ενδιαφέρον	.76					
Μετρά η γνώμη μου		.80				
Νιώθω αποδεκτός		.67				
Ευχάριστες συνθήκες		.64				

¹⁰⁷ Οι μεταβλητές που συνθέτουν τους παράγοντες του Πίνακα 6.20. παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 6.12 και 6.13.



Βελτίωση πρότυπα			.75			
Βελτίωση-άλλα πρόσωπα			.74			
Βελτίωση- σεμινάρια			.52			
Βελτίωση- προσωπική μελέτη				.76		
Ομοιότητα διδασκτικής εξάσκησης				.45		
Αίσθηση αυτονομίας				.55		
Αίσθηση μοναξιάς					.78	
Ένταση					.57	
Αποφυγή ρουτίνας					.55	
Επάρκεια γνώσεων						.83
Εφαρμογή γνώσεων από ΠΑΚ						.72
ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΡΙΖΑ	3.71	1.94	1.47	1.26	1.25	1.25
% διασποράς που ερμηνεύεται	20.6	10.8	8.2	7.0	6.9	6.0
Αθροιστικό % διασποράς που ερμηνεύεται	20.6	31.4	39.6	46.6	53.3	59.6



Εσωτερική αξιοπιστία	.62	.25	.13	.59	.40	.30
Cronbach's alpha:	.51					

Οι έξι παράγοντες ερμηνεύουν το 59.6% της συνολικής διασποράς. Αναλυτικά: Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην ταύτιση με το επάγγελμα και ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διασποράς (20.6%) με εσωτερική αξιοπιστία .62, ενώ ο δεύτερος παράγοντας διαμορφώνεται με βάση τρεις δηλώσεις, ερμηνεύει το 10.8% της διασποράς και έχει εσωτερική αξιοπιστία μόλις .25. Αναφέρεται στη θέση που κατέχει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στο χώρο εργασίας και στο βαθμό αποδοχής του από αυτόν. (Οι άλλοι πέντε παράγοντες που διαμορφώθηκαν ερμηνεύουν μικρότερα ποσοστά της διασποράς και αναφέρονται στις επιλογές του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για βελτίωση της εργασίας του, στην αίσθηση της αυτονομίας, στην ψυχική ηρεμία στο επάγγελμα, και στο αίσθημα επάρκειας του εκπαιδευτικού)

Για να μελετηθεί συστηματικότερα η συνεισφορά των παραγόντων αυτών στην επαγγελματική ικανοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού υπολογίστηκε ο αριθμητικός μέσος όρος καθενός από αυτούς. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.21.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.21.

Αριθμητικοί Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Οριακές Τιμές +/-1Τ.Α. για τους Παράγοντες που Διαμορφώνουν τις Αντιλήψεις των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική τους Ικανοποίηση

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.	+/- 1Τ.Α.
Ταύτιση με το επάγγελμα	3.92*	.63	3.29-4.55
Αίσθηση αυτονομίας και αυτοπραγμάτωσης	3.69	.50	3.19-4.19
Αποδοχή στο χώρο εργασίας	3.52	.78	2.74-4.30
Επιλογές επιδράσεων βελτίωσης	3.21	.61	2.60-3.82
Ψυχική ηρεμία	3.03	.65	2.38-3.68
Επαγγελματική επάρκεια	2.99	.76	2.23-3.75

* εύρος κλίμακας: 1-5, πολικότητα: 1= δεν ισχύει καθόλου, 5= ισχύει απόλυτα



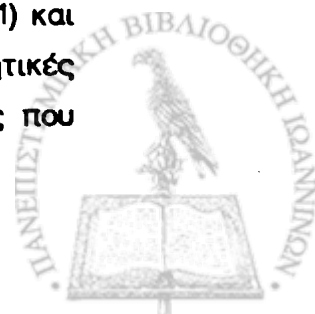
Από τον Πίνακα 6.21. φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με το επάγγελμά τους σε μεγάλο βαθμό, στοιχείο για το οποίο παρατηρείται ομοφωνία εκτιμήσεων. Περίπου επτά στους δέκα δασκάλους δηλώνουν ικανοποιητική ταύτιση με το επάγγελμα. Σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ομόφωνα σχεδόν, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νιώθουν να έχουν αυτονομία επιλογών στη διδασκαλία τους και τη βελτίωση της εργασίας τους και να είναι αποδεκτοί στο χώρο εργασίας τους. Δέχονται επιδράσεις για βελτίωση και είναι σχετικά ήρεμοι.

6.6.5.1. Έλεγχος παραγόντων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση με τη χρήση ανεξάρτητων μεταβλητών

Το ενδιαφέρον των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το διδασκαλικό επάγγελμα διαφοροποιείται αντιστρόφως ανάλογα με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες ($F=15.46$, $p<.001$, $d.f.=2$) και ανάλογα με το βαθμό στον οποίο επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους με προσωπική προσπάθεια ($\chi^2=15.46$, $p<.01$). Αναφορικά με τις ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση και το ενδιαφέρον για το διδασκαλικό επάγγελμα, φάνηκε ότι υπάρχει σχετικά ισχυρή συσχέτιση με τη δυνατότητα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από τη συμπεριφορά των άλλων μελών του πλέγματος ρόλου του σχολικού οργανισμού (corr. $r=.79$, $p<.05$).

Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους διαφοροποιούνται θετικά στους άντρες ($F=5.66$, $p<.05$, $d.f.=1$) και στους δασκάλους - παιδιά εκπαιδευτικών ($F=4.13$, $p<.05$, $d.f.=1$). Οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστημονική βελτίωση της εργασίας τους παρουσιάζουν μια τάση συσχέτισης με τις αντιλήψεις για διατήρηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού στην κοινότητα στην οποία βρίσκεται το σχολείο (corr. $r=-.49$, $p<.01$).

Θετικές αντιλήψεις περί αυτονομίας παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιδιώκουν βελτίωσή τους με προσωπική μελέτη ($\chi^2=67.97$, $p<.0001$) και με την παρακολούθηση σεμιναρίων ($F=2.42$, $p<.05$, $d.f.=4$). Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την αίσθηση αυτονομίας που



προσφέρει το διδασκαλικό επάγγελμα παρουσίασαν αρκετά ψηλού βαθμού συσχέτιση με τις αυταρχικές αντιλήψεις για το θέμα της πειθαρχίας και τη σχέση δασκάλου - μαθητή (corr. $r=.58$, $p<.05$).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα της αυτονομίας. Στο πρώτο απόσπασμα παρακάτω ο παράγοντας αυτός ταυτίζεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου:

"...Νιώθω αυτονομία δράσης μόνο επειδή είμαι σε μονοθέσιο σχολείο..." (ερωτηματολόγιο 178, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με αίσθηση αυτονομίας σε πολύ μεγάλο βαθμό και θετική τοποθέτηση στην ύπαρξη δυνατοτήτων για παιδοκεντρική διδασκαλία).

Στο δεύτερο απόσπασμα επισημαίνονται οι συνάδελφοι και οι προϊστάμενοι ως παράγοντες ανασταλτικοί για την αυτονομία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού:

"Στο πολυδιδάσκαλο σχολείο ο δάσκαλος δεν έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει το δικό του πρόγραμμα ούτε να δώσει βαρύτητα στο βαθμό που θέλει στα σημεία που ο ίδιος επέλεξε. Συχνά μας επιβάλλουν -συνάδελφοι και προϊστάμενοι- μεθόδους και χρονοδιαγράμματα χωρίς να υπάρχει δυνατότητα επιλογής" (ερωτηματολόγιο 021, ερώτηση 93, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου που επιδιώκει βελτίωση της εργασίας κυρίως με προσωπική μελέτη).

Το επίπεδο ψυχικής ηρεμίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιείται θετικά με τη συναναστροφή με άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους ($F=3.75$, $p<.05$, $d.f.=1$) και αρνητικά με την εργασία σε ολιγοθέσια σχολεία της υπαίθρου ($F=3.76$, $p<.05$, $d.f.=2$). Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις για την ψυχική ηρεμία του εκπαιδευτικού φάνηκε να συνδέονται με τις αντιλήψεις για μειωμένου βαθμού αποδοχή στο χώρο εργασίας (corr. $r=.40$, $p<.01$) και μειωμένη δυνατότητα εφαρμογής στη διδακτική πράξη των γνώσεων που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στην ΠΑΚ (corr. $r=.41$, $p<.01$).

Το επίπεδο επάρκειας που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νιώθουν να έχουν ως επαγγελματίες, παρουσιάζει θετικές διαφοροποιήσεις, όταν οι γονείς



τους είναι επίσης εκπαιδευτικοί ($F=4.65$, $p<.05$, $d.f.=1$), στοιχείο που είναι εμφανές και στο παρακάτω απόσπασμα:

“Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούσα άνετα να εφαρμόσω ιδέες από την ΠΑΚ. Ποτέ όμως δεν υπάρχει επάρκεια στη διδακτική. Χρειάζεται συνεχής μελέτη...” (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 91, δασκάλα, με γονείς εκπαιδευτικούς, στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ικανοποιητικού βαθμού αίσθημα επάρκειας).

Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για μειωμένες δυνατότητες εφαρμογής στη διδακτική πράξη των γνώσεων που απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στην ΠΑΚ παρουσίασαν συσχετισμούς με τρεις ομάδες μεταβλητών: αντιλήψεις για τη θέση του νεοδιόριστου στο επάγγελμα και το χώρο εργασίας (corr. $r=.30$, $p<.01$), αντιλήψεις για το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση που παρέχει το επάγγελμα (corr. $r=.34$, $p<.01$) και αντιλήψεις για τον τρόπο βελτίωσης της εργασίας του εκπαιδευτικού (corr. $r=.42$, $p<.001$).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης, φαίνεται ότι θετικότερες αντιλήψεις ως προς την αντιμετώπιση της πίεσης για κάλυψη της ύλης, αλλά όχι ως προς τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, παρουσίασαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν επηρεασμό από παλιά πρότυπα δασκάλων.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που συναναστρέφονται με άλλους νεαρούς συναδέλφους τους τείνουν να παρουσιάζουν πιο αρνητικές απόψεις ως προς την πίεση και τους περιορισμούς των συνθηκών της τάξης στην επιλογή συγκεκριμένων μεθοδολογικών στοιχείων, και θετικότερες ως προς την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη σχολική επίδοση, την προσεγμένη εμφάνιση και την ψυχική ηρεμία στο επάγγελμα.

Η επάρκεια των γνώσεων και των εμπειριών από τη βασική εκπαίδευση φάνηκε να συνδέεται με ψηλούς μέσους όρους ως προς την αντίληψη των επιλογών των συναδέλφων.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία, έχουν πιο θετικές απόψεις για τη συμπεριφορά των σημερινών μαθητών και την αποδοχή των νεοδιόριστων στο χώρο εργασίας. Φαίνεται, όμως, να παρουσιάζουν



αρνητικές αντιλήψεις ως προς το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.

Η παρακολούθηση σεμιναρίων στο Π.Ι. φαίνεται να ευνοεί τη διαμόρφωση θετικής ιδεολογίας για την επίδοση και θετικών σχέσεων με τον επιθεωρητή και τους συναδέλφους, το αίσθημα αποδοχής στο εργασιακό περιβάλλον, το ενδιαφέρον για το επάγγελμα και την αυτονομία στο διδακτικό έργο.

Η υιοθέτηση εισηγήσεων ατόμων εκτός σχολείου φαίνεται να συνδέεται με τη θετική αντίληψη για το ρόλο σχολείου και οικογένειας στη σχολική επίδοση, τις καλές σχέσεις με την κοινότητα και το ενδιαφέρον για το επάγγελμα.

Η αλληλεπίδραση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με τους γονείς τους, που είναι επίσης εκπαιδευτικοί, συνδέεται με τις καλές σχέσεις με τον επιθεωρητή και τους συναδέλφους και την αίσθηση επάρκειας της βασικής εκπαίδευσης, ενώ δε φαίνεται να σχετίζεται με το ενδιαφέρον για το επάγγελμα.

Οι πρωτοδίοριστοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το ζήτημα της πίεσης της ύλης και την αλληλεπίδραση με τον επιθεωρητή.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό υλικό εκτός των σχολικών βιβλίων, παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το ίδιο θέμα, ανεξάρτητα από την πολιτική που θεωρούν ότι ακολουθεί το σχολείο.

Η αντίληψη για τη δυνατότητα επέμβασης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο ωρολόγιο πρόγραμμα συνδέεται με τις αντιλήψεις του για ανάλογη, ευνοϊκή για τέτοιες πρωτοβουλίες, εκπαιδευτική πολιτική.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, παρά την πίεση για κάλυψη της ύλης, όπως, επίσης, και για το ζήτημα της πειθαρχίας, την αντίληψη για την επίδοση του μαθητή και την αποδοχή του νεοδιόριστου στο χώρο εργασίας. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες παρουσιάζουν θετικότερες τάσεις ως προς το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη σχολική επίδοση,



6.7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η ανταπόκριση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 30.3% επί του συνόλου των επιστραφέντων ερωτηματολογίων και μόλις 15% επί του συνολικού πληθυσμού. Το γεγονός αυτό παρεμπόδισε την περαιτέρω στατιστική ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων και οδήγησε στην παρουσίαση συχνοτήτων και σε αναφορές για ενίσχυση στοιχείων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου¹⁰⁸.

Ο Πίνακας 6.22. παρουσιάζει την ταξινόμηση των απαντήσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις ανοικτές ερωτήσεις όπου οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιστατικά κατά τα οποία επιδίωξαν την εφαρμογή - επιτυχώς ή ανεπιτυχώς- νεωτεριστικών στοιχείων. Η πρώτη στήλη παρουσιάζει τα ποσοστά των δασκάλων που ανέφεραν μια επιτυχημένη καινοτόμο προσπάθεια στο αντίστοιχο θέμα και η δεύτερη τα ποσοστά των αναφορών σε αποτυχημένες προσπάθειες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.22.

Ποσοστά Αναφοράς σε Επιτυχημένες και Αποτυχημένες Προσπάθειες των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή Νεωτερισμών στην Κυπριακή Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΡΑΣΗΣ	ΕΠΙΤΥΧΗΣ		ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΗ	
	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	%	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	%
Μεθοδολογία	66.2		32.3	
Σχέση δασκάλου - μαθητή	27.9		24.1	
Διαφοροποίηση ύλης	14.7		24.1	
Οργάνωση - Διοίκηση	2.9		10.7	
Σχέση με προϊσταμένους	2.9		10.3	

¹⁰⁸ Οι συχνότητες αποτελούν συχνά τον καθοριστικό παράγοντα κατά τη μελέτη των ποιοτικών δεδομένων (Byrman and Burgess, 1994, σελ. 224), αν και πολλές φορές δεν παρουσιάζονται ποσοστά και συχνότητες στις έρευνες, ώστε να ενδυναμώνεται και η αξία και σημασία των ποιοτικών δεδομένων. Συχνά, οι ανοικτές ερωτήσεις δεν μπορούν να συγκριθούν στατιστικά (Bilton et al, 1987, σελ. 341) ή να οδηγήσουν σε γενικεύσεις με ποσοτική βάση και η σύγκριση παίρνει ποιοτικό χαρακτήρα συνήθως με αποσπάσματα των απαντήσεων κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.



Από τον Πίνακα 6.22. προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις: Οι λιγότερες προσπάθειες απεγκλωβισμού από τα στερεότυπα μοντέλα -πετυχημένες και μη- παρουσιάζονται στους τομείς των διαπροσωπικών σχέσεων και της οργάνωσης - διοίκησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο στήλες είναι συμμετρικές, αφού στις περιπτώσεις που οι επιτυχημένες προσπάθειες είναι αυξημένες ισχύει το ίδιο και για τις αποτυχημένες. Περισσότερες προσπάθειες - επιτυχημένες και αποτυχημένες- αναφέρθηκαν στους τομείς της μεθοδολογίας, της διαφοροποίησης της ύλης και της σχέσης δασκάλου - μαθητή.

Την αισιοδοξία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την εισαγωγή "νεωτερισμών" στην εκπαίδευση προβάλλει το παρακάτω απόσπασμα, αφού η εφαρμογή των βασικών αρχών διδασκαλίας που αναπτύσσονται στα πλαίσια της Νέας Αγωγής θεωρείται αυτονόητη:

"Στην αρχή φαινόταν αδύνατο να εφαρμόσω τέτοιες μεθόδους και αρχές. Με προσπάθεια και καθοδήγηση σημειώθηκε πρόοδος. Τίποτα δεν είναι αδύνατο. Απλά ξεκινάς ξέροντας ότι η εφαρμογή μιας μεθόδου είναι ατελής, δοκιμαστική και τμηματική. "Πολύ νεωτεριστικά" στοιχεία, όπως team teaching, δεν έχω εφαρμόσει. Όσο για τις διάφορες βασικές εκπαιδευτικές αρχές διδασκαλίας (ομαδοκεντρική προσέγγιση, συνεργατική μάθηση) και τη δημοκρατική οργάνωση της τάξης είναι στοιχεία απαραίτητα και αυτονόητα, άσχετα αν οι υπόλοιποι τα θεωρούν τέτοια ή όχι" (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 91, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου και θετική στάση στις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο).

Αισιοδοξία στην εισαγωγή νεωτεριστικών στοιχείων στην εκπαίδευση αποκαλύπτουν και τα παρακάτω αποσπάσματα. Στο πρώτο απόσπασμα ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θεωρεί την εισαγωγή νεωτερισμών αποκλειστική ευθύνη του δασκάλου:

"...Απορρίπτω το 'τα παιδιά είναι συνηθισμένα σε διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας'... Στο χέρι σου είναι να τα συνηθίσεις..." (ερωτηματολόγιο 180, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου, επιφυλακτικός ως προς την ελευθερία των παιδιών και θετικός στη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία).



Στο δεύτερο απόσπασμα ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την εισαγωγή νεωτεριστικών στοιχείων ως την έκφραση αυτονομίας και εξουσίας που έχει:

“Μη φοβάσαι να δοκιμάσεις. Αυτή είναι διακριτική εξουσία που έχει και πρέπει να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Άποψη. Διαμόρφωσε άποψη” (ερωτηματολόγιο 049, ερώτηση 92, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου με θετικές απόψεις στο ζήτημα εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων εκτός από τη δυνατότητα διαφοροποίησης της ύλης).

Στο ένα τρίτο περίπου των προσπαθειών που τελεσφόρησαν (31.5%) η αντίδραση του περιβάλλοντος ήταν αρνητική, ενώ στις αποτυχημένες προσπάθειες την ευθύνη είχαν, σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, τα άλλα μέλη του σχολικού οργανισμού (αντίδραση προσωπικού/προϊσταμένων 37.9%, αντίδραση μαθητών/γονιών 34.5%). Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις 3.4% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποδίδουν τις ευθύνες της αποτυχίας σε υλικές ελλείψεις, ενώ περίπου ένας στους πέντε δασκάλους αναλαμβάνει προσωπική ευθύνη (ολική ευθύνη 17.2%, μερική ευθύνη 6.2%).

Την προσωπική ευθύνη για τυχόν αποτυχίες αναλαμβάνει ο δάσκαλος στο πιο κάτω απόσπασμα:

“Προσπάθησα να εφαρμόσω εργασία σε ομάδες στον κλασικό αθλητισμό για καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου και για καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων στα παιδιά (συνεργασία, αλληλεγγύη). Υπήρχαν όμως προβλήματα πειθαρχίας... Ίσως χρειάζεται περισσότερη οργάνωση και επιμονή από μέρους και των δασκάλων...” (ερωτηματολόγιο 197, ερώτηση 91, δάσκαλος στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Επίσης στο παρακάτω απόσπασμα η δασκάλα θεωρεί ευθύνη του (δίου του εκπαιδευτικού την εισαγωγή νέων μεθοδολογικών στοιχείων:

“...Είναι πραγματικά θέμα συνήθειας η διδακτική προσέγγιση. Όταν τα παιδιά συνηθίσουν από μικρά, τίποτα δεν είναι αδύνατο...” (ερωτηματολόγιο 079, ερώτηση 91, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).



Αντίθετα στο επόμενο απόσπασμα η ευθύνη μετατίθεται στα παιδιά, αν και το απόσπασμα αποκαλύπτει τις ευθύνες του ίδιου του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της δραστηριότητας:

“Στο μάθημα της Γεωγραφίας έδωσα στα παιδιά φύλλα εργασίας, τα άφησα να χωριστούν μόνα τους σε ομάδες και ζήτησα αποτελέσματα με προθεσμία δεκαπέντε ημερών. Έδειξαν ότι τους άρεσε η ιδέα. Το πιο πάνω απέτυχε λόγω χαμηλού επιπέδου της τάξης και της ανευθυνότητας πολλών μαθητών για την εργασία...” (ερωτηματολόγιο 030, ερώτηση 91, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν την εφαρμογή νεωτεριστικών στοιχείων, πληροφορίες παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.23.

Ποσοστά Αναφοράς στις Αιτίες που Οδηγούν τους Νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς να Εφαρμόσουν Νεωτεριστικά Στοιχεία στη Διδασκαλία

ΑΙΤΙΑ	% ΕΠΙΛΟΓΗΣ
Παιδαγωγική αξία	46.5
Μη εφαρμογή από άλλους	39.5
Προσωπική ικανοποίηση	7.0
Προσωπική ιδεολογία/στυλ	4.7
Ευνοϊκές συνθήκες εργασίας	2.3

Από τον Πίνακα 6.23. φαίνεται ότι η παιδαγωγική αξία της αλλαγής και το γεγονός ότι δεν πραγματοποιείται από άλλα άτομα στο σχολικό χώρο αποτελούν τις κύριες αιτίες της επιλογής, ενώ τα υλικά και μέσα και οι συνθήκες του σχολείου δε φαίνεται να επηρεάζουν τις επιλογές των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι δύο τελευταίες ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιδιώκουν να αποτυπώσουν τα οράματα και τις ελπίδες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις για τις ανάγκες τους οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.24..



ΠΙΝΑΚΑΣ 6.24.

Ποσοστά Αναφοράς των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών σε Περιοχές για τις οποίες Απαιτείται Προσφορά Βοήθειας προς τους Νεοδιόριστους Συναδέλφους

ΠΕΡΙΟΧΗ	% Δασκάλων που αναφέρουν το στοιχείο
Σχέσεις δασκάλου - μαθητή	54.0
Διαφοροποίηση/χειρισμός ύλης	50.0
Οργάνωση - Διοίκηση	47.6
Μεθοδολογία	45.1
Ψυχολογική ενίσχυση	34.8
Σχέσεις με προσωπικό σχολείου	23.9
Ενθάρρυνση για σπουδές/μελέτη/ βελτίωση	16.0
Σχέσεις δασκάλου - γονιών	8.6
Άλλο	3.1

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μελλοντικά θα πρόσφεραν βοήθεια σε νεοδιόριστους συναδέλφους στους εξής τομείς, στους οποίους κρίνουν εξαιρετικά χρήσιμη την παροχή βοήθειας: στις σχέσεις τους με τα παιδιά, στο χειρισμό της ύλης και σε θέματα οργάνωσης - διοίκησης, μεθοδολογικής προσέγγισης και ψυχολογικής ενίσχυσης.

Η αγωνία που βιώνει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός για την αναζήτηση και χρησιμοποίηση διαφοροποιημένου υλικού πέρα από τα περιοριστικά στεγανά του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου, που βιώνει ο εκπαιδευτικός, είναι εμφανής στο παρακάτω απόσπασμα:

“Υπάρχει έλλειψη έτοιμου υλικού (πηγές αναφοράς, χάρτες, κασέτες, εικόνες, βιβλία κτλ) που να υποβοηθεί την εισαγωγή νεωτερισμών. Η προετοιμασία και η ανεύρεσή τους είναι ιδιαίτερα κουραστική και δύσκολη για το δάσκαλο, ειδικά, όταν έχει σύμπλεγμα τάξεων” (ερωτηματολόγιο 007, ερώτηση 92, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου που δηλώνει θετική στάση στη διαφοροποίηση ύλης και υλικού).



Τη γενικότερη ανάγκη για καθοδήγηση και προσφορά βοήθειας στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό επισημαίνει η πρωτοδιόριστη εκπαιδευτικός στο ακόλουθο απόσπασμα:

“Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στη διάρκεια της πρώτης χρονιάς χρειάζεται συνεχή ουσιαστική καθοδήγηση σε κάθε πτυχή της δραστηριότητάς του στο σχολικό χώρο. Χρειάζεται συζήτηση, υλική και ηθική βοήθεια, συγκεκριμένες εισηγήσεις και προτροπές για ανανέωση” (ερωτηματολόγιο 230, ερώτηση 92, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Παράλληλα το θέμα των γονιών και της αντιμετώπισής τους από τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αναφέρεται από το 1/10 των δασκάλων, στοιχείο που ενυπάρχει και στο ακόλουθο απόσπασμα:

“...Συχνά οι γονείς με τη στάση τους δείχνουν ότι δεν μπορούν να διακρίνουν το ζήτημα ποιότητας και ποσότητας. Γίνονται πειστικοί στο δάσκαλο, ίσως απλά και μόνο με τα μεταξύ τους σχόλια” (ερωτηματολόγιο 018, ερώτηση 92, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).

Επίσης, ένας στους δεκατρείς περίπου δασκάλους που απάντησαν αναφέρθηκε στην ανάγκη παρώθησης του νεοδιόριστου συναδέλφου για επιμόρφωση και βελτίωση της εργασίας του.

Συμπληρωματικά στοιχεία δίνει ο Πίνακας 6.25. όπου ταξινομούνται οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τους ανασταλτικούς -κατά τη γνώμη τους- παράγοντες στην εισαγωγή νεωτεριστικών στοιχείων και καινοτομιών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.



ΠΙΝΑΚΑΣ 6.25.

Ποσοστά Αναφοράς σε Πτυχές του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος που οι Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί Θεωρούν Ανασταλτικούς Παράγοντες για την Εφαρμογή Νεωτεριστικών Στοιχείων

ΠΕΡΙΟΧΗ	% ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΥΝ
Πίεση ύλης	62.2
Συνάδελφοι/Προϊστάμενοι	50.6
Γονείς	42.7
Συνθήκες αίθουσας/σχολείου	14.6
Ανεπάρκεια σπουδών	12.0
Βαρυφορτωμένο πρόγραμμα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού	9.6
Άλλο	2.5

Συχνότερα ως ανασταλτικός παράγοντας αναφέρεται η πίεση της ύλης, αλλά, επίσης, και τα άλλα πρόσωπα που εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό: συνάδελφοι, προϊστάμενοι και γονείς. Με μικρότερη συχνότητα αναφέρεται η υλική υποδομή του σχολείου ή η επάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών και οι πολλές ώρες εργασίας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που αναφέρονται πιο κάτω. Έμφαση και μεγαλύτερη ευθύνη για την αναστολή των νεωτερισμών αποδίδεται μερικές φορές στον κεντρικό φορέα εξουσίας:

“Το νωθρό κλίμα διατηρείται από το Υπουργείο και, στη συνέχεια, από τον επιθεωρητή, το διευθυντή και το δάσκαλο για να ακολουθούνται παλιές και σίγουρες μέθοδοι” (ερωτηματολόγιο 180, ερώτηση 93, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).

Ο πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός στο επόμενο απόσπασμα τονίζει την ανάγκη για στήριξη των αποφάσεων που λαμβάνει το κέντρο:

“Το συγκεντρωτικό σύστημα στην εκπαίδευση είναι παράγοντας ανασταλτικός. Μιλούμε για μια πυραμίδα που σε κάποιο βαθμό ό,τι πει η άνω κορυφή είναι υπόχρεη να τηρήσει και η βάση” (ερωτηματολόγιο 105, ερώτηση 93, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο της υπαίθρου).



Η πρωτοδιόριστη εκπαιδευτικός στο παρακάτω απόσπασμα επισημαίνει την επιβολή αποφάσεων από το κέντρο και την έλλειψη κατανόησης από πλευράς του σε τυχόν αποτυχίες των πειραματισμών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών:

“Οι αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας. Δεν υπάρχει η αναγκαία κατανόηση από τους ανώτερους προς τους εκπαιδευτικούς για τυχόν αποτυχία σε ένα νεωτεριστικό στοιχείο ή αλλαγή” (ερωτηματολόγιο 064, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).

Άλλοτε η ευθύνη για την αναστολή των νεωτερισμών μεταβιβάζεται στους παλαιότερους συναδέλφους:

“Η νοοτροπία των παλαιών δασκάλων να χρησιμοποιούν τις παλιές μεθόδους (θέματα διδασκαλίας και πειθαρχίας) είναι ανασταλτικός παράγοντας σε νεωτερισμούς. Όταν αυτοί έχουν κάποια εξουσία στο σχολείο, δεν αφήνουν περιθώρια για νεωτερισμούς” (ερωτηματολόγιο 229, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου με ουδέτερες έως θετικές σχέσεις με συναδέλφους).

Η νεοδιόριστη εκπαιδευτικός στο παρακάτω απόσπασμα αποδίδει ευθύνες για την αναστολή των νεωτερισμών και στους γονείς των μαθητών:

“Ανασταλτικός παράγοντας είναι ο συντηρητισμός ορισμένων γονιών και δασκάλων με ιεραρχική θέση (=πολλή πείρα), που δεν αποδέχονται αλλαγές τις οποίες δε σκέφτηκαν ή δε θέλουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι” (ερωτηματολόγιο 171, ερώτηση 93, δασκάλα στο δεύτερο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Το ζήτημα της πίεσης της ύλης εμφανίζεται στο παρακάτω απόσπασμα ως ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή νεωτερισμών:

“...Θα ήθελα ένα πρόγραμμα άνετο όπου τα περιπτωσιακά θέματα και η διοργάνωση project θα είχε προτεραιότητα. Μια συνεργασία Υπουργείου Παιδείας για τον καθορισμό της ύλης: 50% από το Υπουργείο και 50% από το δάσκαλο και το σχολείο” (ερωτηματολόγιο 226, ερώτηση 93, δασκάλα στον πρώτο χρόνο



υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου με ουδέτερη στάση απέναντι στη δυνατότητα διαφοροποίησης της ύλης).

Η ανεπαρκής προετοιμασία του φοιτητή - δασκάλου επισημαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

"Η έννοια του πολυδύναμου δασκάλου, που γνωρίζει λίγο απ' όλα και γενικά τίποτα και ο οποίος προσπαθεί να καλύψει το κενό αυτό με στομφολογίες και τίποτα από ό,τι απαιτεί η σύγχρονη επιστήμη και τεχνολογία, είναι παράγοντας ανασταλτικός για την εκπαίδευσή μας" (ερωτηματολόγιο 141, ερώτηση 93, δασκάλα στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν μεμονωμένα και σε άλλους παράγοντες τους οποίους θεωρούν ανασταλτικούς για την εισαγωγή νεώτερισμών στην εκπαίδευση. Στο ακόλουθο απόσπασμα αναφέρεται η απουσία εκπαιδευτικής έρευνας:

"Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση γίνεται με πολύ πρόχειρο τρόπο -δε γίνεται πειραματική έρευνα και ούτε ενημερώνονται έγκαιρα τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί" (ερωτηματολόγιο 130, ερώτηση 93, δάσκαλος στον τρίτο χρόνο υπηρεσίας σε σχολείο αστικού κέντρου).

Στο τελευταίο απόσπασμα επισημαίνεται, παράλληλα με την απουσία εκπαιδευτικής έρευνας, και η εμμονή των εκπαιδευτικών φορέων στα τυπικά και όχι τα ουσιαστικά στοιχεία της εκπαίδευσης:

"Η προσκόλληση των λογής - λογής ιθύνοντων σε παρωχημένους τύπους και η ψευδαίσθηση ότι προβάλλοντας ένα "γευσάτο κερασάκι" θα αλλάξει η γεύση όλης της τούρτας... Η ανυπαρξία επιστημονικών ερευνών και διαδικασιών πριν και κατά την εισαγωγή οποιασδήποτε καινοτομίας ή απλής εφαρμογής ενός νέου στοιχείου... οδηγεί στο... να εγκαταλείπονται στα μισά του δρόμου" (ερωτηματολόγιο 049, ερώτηση 93, δάσκαλος στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας σε μικρό σχολείο της υπαίθρου).



6.8. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι εκτενής, και πριν από το σχολιασμό τους, είναι απαραίτητη η συνοπτική παρουσίασή τους με βάση τις γενικές υποθέσεις εργασίας που αναπτύχθηκαν γύρω από δύο άξονες:

α) Την αντίληψη του Silverman (1970) για τη μελέτη των οργανισμών σύμφωνα με την οποία οι αξίες του ατόμου (σκοποί, ικανοποίηση, ορισμοί για το περιβάλλον του οργανισμού) βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις δομές του συστήματος, τη γνώση και τους παράγοντες που δρουν έξω από τον οργανισμό, και τη συμπεριφορά μέσα σ' αυτόν.

β) Το μοντέλο των Meyer and Scott (1992) για τους σύγχρονους γραφειοκρατικούς οργανισμούς σύμφωνα με το οποίο παρατηρείται χαλαρή σχέση ανάμεσα στις τυπικές γραφειοκρατικές δομές και νόρμες και τη δραστηριότητα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτός ο χαλαρός δεσμός δίνει τη δυνατότητα για ελευθερία δράσης χωρίς την πίεση των αυστηρών γραφειοκρατικών και τεχνοκρατικών κανόνων.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν δυνατή την παρέμβαση του δασκάλου στη διαμόρφωση της ύλης του δημοτικού σχολείου υπό τις συνθήκες της Κυπριακής Εκπαίδευσης.

Ως προς τη δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της ύλης του δημοτικού σχολείου, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες μάλλον ανασταλτικούς, και ιδιαίτερα το συγκεκριμένο σχολικό πρόγραμμα και την ανάγκη κάλυψης συγκεκριμένης ύλης σε ορισμένο χρονικό διάστημα. Αντίθετα οι μαθητές θεωρούνται ευνοϊκός παράγοντας και οι μισοί περίπου δάσκαλοι πιστεύουν ότι έχουν ικανότητες για παρέμβαση στην επιλογή ύλης, και δηλώνουν ότι δεν περιορίζονται στα βασικά μέσα διδασκαλίας, δηλαδή το σχολικό βιβλίο και τον πίνακα.

Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από τις δυνατότητες παιδοκεντρικής διδασκαλίας κάτω από την πίεση για κάλυψη της ύλης παρουσιάζονται ως θετικότερες στους δασκάλους που βρίσκονται στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας. Θετικότερες αντιλήψεις παρουσίασαν όσοι ακολουθούν το πρότυπο ενός δασκάλου από τα μαθητικά τους χρόνια, οι γυναίκες και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους. Επίσης οι αρνητικές αντιλήψεις φάνηκε να συνδέονται με τις αρνητικές τάσεις για τη



δυνατότητα εφαρμογής των εμπειριών της σχολής βασικής εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα, το μειωμένο βαθμό επάρκειας και τις θετικές αντιλήψεις για ανάγκη διαφοροποίησης της μορφής του προγραμματισμού της εργασίας.

Το 50% των δασκάλων που αναφέρθηκαν σε στοιχεία που, κατά τη γνώμη τους, θα πρέπει να αποτελέσουν άξονες καθοδήγησης των πρωτοδιοριζόμενων δασκάλων σημείωσαν τον τρόπο και το περιεχόμενο της διαφοροποίησης και του χειρισμού της ύλης. Οι αντιλήψεις για μειωμένες δυνατότητες χρήσης υλικών εκτός του σχολικού βιβλίου στο μάθημα φάνηκε να συνδέονται με τις εκτιμήσεις για την απουσία δυνατοτήτων επέμβασης στη διδακτέα ύλη. Επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η αντιμετώπιση της κάλυψης της ύλης αποτελεί το χαρακτηριστικό του τυπικού γραφειοκρατικού οργανισμού που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν αφήνει περιθώρια για χαλαρούς δεσμούς και διαφοροποίηση με την καθημερινή δραστηριότητα στην τάξη. Ταυτόχρονα εκφράζεται η επιθυμία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν δυνατή την εφαρμογή παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων στο κυπριακό δημοτικό σχολείο.

Υπάρχει θετική στάση ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής συγκεκριμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων παράλληλα με την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Παράλληλα, αν και οι μαθητές δεν είναι θετικοί στη χρήση της λύσης προβλήματος, οι συνάδελφοι των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζουν αυτή την προσέγγιση και κατά την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών, τείνουν να εφαρμόζουν παιδοκεντρικές μεθοδολογικές επιλογές στη διδασκαλία τους. Η μειωμένη δεκτικότητα των παιδιών φάνηκε να συνδέεται με την ύπαρξη ή την απουσία κατάλληλων συνθηκών στη σχολική τάξη για εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων και οι αρνητικές αντιλήψεις για τη διδακτική δραστηριότητα των συναδέλφων παρουσίασε συσχέτιση με την πίστη για ύπαρξη δυνατοτήτων χρησιμοποίησης άλλου υλικού.

Η διερευνητική προσέγγιση φαίνεται να παρεμποδίζεται από τις συνθήκες της τάξης και την ύλη. Η ύλη θεωρείται εμπόδιο για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής προσέγγισης και για την εξατομίκευση της εργασίας, αν και αναγνωρίζεται η αξία των εξατομικευμένων δραστηριοτήτων στη μάθηση. Θετική στάση, αν και κάπως μετριοπαθή, τηρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως προς



την οργάνωση της τάξης και το ζήτημα της διαρρύθμισης των θρανίων. Πιο επιφυλακτικοί είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απέναντι σε προσεγγίσεις που απαιτούν έντονη διαφοροποίηση της οργάνωσης και διοίκησης της τάξης (π.χ. διαθεματική προσέγγιση, team teaching). Ως προς τις αντιλήψεις για τη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών προσεγγίσεων υπό τις συνθήκες της σημερινής τάξης, θετικότερες αντιλήψεις παρουσίασαν οι γυναίκες και όσοι δεν έχουν ιδιαίτερες σχέσεις με άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους. Φάνηκε ότι ο παράγοντας "πολιτική του σχολείου" αναγνωρίζεται ως ο ευνοϊκότερος παράγοντας προώθησης μιας παιδοκεντρικής διδασκαλίας. Επίσης ευνοϊκός παράγοντας θεωρείται η στάση των παιδιών απέναντι σε τέτοιες προσεγγίσεις, ενώ η πίεση της ύλης και η συμπεριφορά των παιδιών ως προς την πειθαρχία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας θεωρούνται λιγότερο ευνοϊκοί παράγοντες.

Ειδικότερα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό υλικά και μέσα πέραν του σχολικού βιβλίου και εφαρμόζουν τη διερευνητική προσέγγιση διδασκαλίας, τείνουν και οι ίδιοι να υποστηρίζουν την ύπαρξη αυτής της δυνατότητας, παρά τις όποιες περιβαλλοντικές πιέσεις. Επίσης η δυνατότητα επέμβασης του δασκάλου στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα συνδέεται με την αντίληψη για αντίστοιχη ευνοϊκή εκπαιδευτική πολιτική ή την αντίστοιχη άποψη των συναδέλφων. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό νεωτεριστικών προσπαθειών αναφέρεται στον τομέα της μεθοδολογίας (66.2% επιτυχείς και 32.3% ανεπιτυχείς) και πολύ μικρότερο ποσοστό αναφέρεται στις διαφοροποιήσεις της ύλης (14.7% επιτυχείς και 24.1% ανεπιτυχείς). Ένα μεγάλο ποσοστό (38%) των αποτυχημένων προσπαθειών οφείλεται στις αντιδράσεις του προσωπικού και των προϊσταμένων. Αν και η ύλη θεωρείται ο πιο ανασταλτικός παράγοντας, στις απαντήσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις ανοικτές ερωτήσεις γίνεται αναφορά και στο ζήτημα της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου η "γεροντοποίηση" του συστήματος και η τοποθέτηση "μη προοδευτικών ατόμων" σε "θέσεις - κλειδιά" αναστέλλει προσπάθειες διαφοροποίησης και εισαγωγής νεωτερισμών. Η διαπίστωση αυτή, όμως, εξισορροπείται από το γεγονός ότι μια καινοτόμος επιλογή αιτιολογείται συνήθως με την παιδαγωγική της αξία ή τη μη εφαρμογή της από άλλα μέλη του σχολικού οργανισμού, γεγονός που υποβάλλει ότι οι τυπικές δομές του σχολικού οργανισμού συνδέονται χαλαρά με τις αποφάσεις και τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό.



Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παιδοκεντρικές αντιλήψεις για τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή και ειδικότερα για το θέμα της πειθαρχίας.

Στα σχολεία που δίνεται προσοχή στην πειθαρχία, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο αυταρχικές αντιλήψεις για τη σχέση δασκάλου - μαθητή.

Αν και θεωρείται σχετικά μειωμένος ο σεβασμός των παιδιών προς το δάσκαλο, οι σχέσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών - μαθητών είναι μάλλον φιλικές. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι φροντίζουν να μην είναι ιδιαίτερα υποχωρητικοί στα παιδιά, αν και δεν υποστηρίζουν την τιμωρία. Ο βαθμός στον οποίο θεωρείται απαραίτητη η αυστηρότητα στην τάξη φαίνεται να κυμαίνεται ευθέως ανάλογα με την αντίληψη για το βαθμό στον οποίο θεωρείται απαραίτητη στο συγκεκριμένο σχολείο.

Θετικότερες αντιλήψεις γύρω από το θέμα της πειθαρχίας παρουσίασαν οι άντρες και όσοι επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους, κάθετη επαγγελματική ανέλιξη ή παραμονή στη θέση απλού δασκάλου. Ειδικότερα ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών, θετικότερες αντιλήψεις παρουσίασαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους και όσοι υπηρετούν σε μικρά σχολεία της υπαίθρου. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι περισσότερες προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση - πετυχημένες ή όχι-, που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν με βάση προσωπικές εμπειρίες, αναφέρονται στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή, γεγονός που αποδεικνύει προφανώς το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για συνεχή βελτίωση στον τομέα αυτό.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον ως λιγότερο καθοριστικό παράγοντα στην επίδοση του μαθητή από ό,τι το σχολείο.

Οι δάσκαλοι που δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο του σχολείου στην επίδοση του μαθητή είναι περισσότερο αισιόδοξοι ως προς την εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην οικογένεια και τη θεωρούν σημαντικότερο παράγοντα επίδρασης στην επίδοση του παιδιού από ό,τι το σχολείο. Θετικότερες αντιλήψεις παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους δασκάλους που δε συναναστρέφονται σε μεγάλο βαθμό νεοδιόριστους συναδέλφους, δεν ακολουθούν ιδέες από σεμινάρια, δέχονται συμβουλές από άτομα εκτός σχολικού χώρου, επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους και δεν



έχουν ιδιαίτερα ψηλές φιλοδοξίες. Οι αρνητικές αντιλήψεις φάνηκε να συνδέονται με τις αντιλήψεις για συμμετοχή του δασκάλου στις εκδηλώσεις της κοινότητας. Δε φάνηκε να υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας και τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες που έχουν για εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους (επιθεωρητές και διευθυντές)

Γενικά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους επιθεωρητές, αν και το ενδιαφέρον των τελευταίων για το δάσκαλο σε προσωπικό επίπεδο δεν είναι ικανοποιητικό. Ως προς τις σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με τους επιθεωρητές τους, θετικότερες αντιλήψεις παρουσίασαν οι πρωτοδιόριστοι δάσκαλοι, όσοι επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους υιοθετώντας ιδέες από τα σεμινάρια του Π.Ι., οι γυναίκες από τα ψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι άντρες από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι αρνητικές αντιλήψεις για το θέμα συσχετίζονται με τη μειωμένη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στην ΠΑΚ, την αίσθηση επάρκειας και την αντίληψη για τη θέση του νεοδιόριστου στο επάγγελμα και το σχολείο.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους διευθυντές των σχολείων, αν και οι εισηγήσεις τους δε γίνονται αποδεκτές σε ευρεία κλίμακα και οι εισηγήσεις των διευθυντών δεν είναι πάντα χρήσιμες. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις συνδέονταν με την αντίληψη για ύπαρξη μειωμένων δυνατοτήτων για χρήση διαφοροποιημένου υλικού στο μάθημα. Παράλληλα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποφεύγουν τη σύγκρουση με το διευθυντή τους, ενώ η αλληλεπίδραση με το διευθυντή παρουσιάζεται ως πιο θετική σε σύγκριση με την αλληλεπίδραση με τα άλλα πρόσωπα του πλέγματος του διδασκαλικού ρόλου. Οι αντιλήψεις για τις σχέσεις του διευθυντή με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό είναι πιο θετικές στα άτομα που επιθυμούν να παραμείνουν δάσκαλοι και δεν επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους.

Είναι αξιοσημείωτο επίσης το γεγονός ότι αναφέρονται πολύ μικρά ποσοστά προσπαθειών για εισαγωγή καινοτομιών στον τομέα των



διαπροσωπικών σχέσεων του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τους προϊσταμένους του (2.9% επιτυχείς και 10.3% ανεπιτυχείς). Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό χώρο δεν αποτελούν περιοχή που απαιτεί την προσφορά ιδιαίτερης βοήθειας προς τους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς (σε σύγκριση με τα ζητήματα διδακτικής προσέγγισης και πειθαρχίας).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι συνάδελφοί τους δε φαίνεται να είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν ιδέες των νεαρότερων σε μεγάλο βαθμό. Με εξαίρεση το πιο πάνω ζήτημα, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και η βοήθεια που προσφέρουν οι πιο έμπειροι στους νεοδιόριστους θεωρούνται ικανοποιητικές. Θετικότερες αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις με τους συναδέλφους παρουσίασαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έχουν γονείς εκπαιδευτικούς, βελτιώνουν τη διδασκαλία τους εφαρμόζοντας ιδέες από σεμινάρια και όσοι δεν ακολουθούν το πρότυπο ενός παλιού δασκάλου. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις για τη σχέση δασκάλου - συναδέλφων συνδέεται με την αίσθηση αποδοχής στο επάγγελμα και το χώρο εργασίας. Καλύτερες παρουσιάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και διευθυντή, ιδιαίτερα σε σχέση με την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, ενώ είναι εμφανής και μια συγκρατημένη τάση ως προς τις πιθανότητες σύγκρουσης ή διαφωνίας με τα άλλα πρόσωπα του πλέγματος του διδασκαλικού ρόλου.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τα τυπικά του προγραμματισμού -εβδομαδιαίου και τριμηνιαίου-, αλλά δεν απορρίπτουν την καθημερινή προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Ένας στους δύο δασκάλους είναι κατηγορηματικός επί του θέματος. Δεν απορρίπτονται ακόμη η συμμετοχή στον εκκλησιασμό, η συγκρατημένη δημόσια έκφραση πολιτικών απόψεων, και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εκδηλώσεις της κοινότητας. Απορρίπτεται, όμως, σε μεγάλο βαθμό το στερεότυπο του δημόσιου υπαλλήλου που ακολουθεί τυφλά τις εγκυκλίους και που πρέπει να αποτελεί πρότυπο για την κοινωνία. Αναφορικά με τους τρεις παράγοντες που διαμορφώθηκαν σε σχέση με τις



αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τα στερεότυπα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος -εμφάνιση, σχέσεις με κοινότητα, σημασία εμπειρίας-, ο παράγοντας "σχέση δασκάλου - κοινότητας" παρουσιάζει τη θετικότερη εικόνα. Ειδικότερα όσον αφορά τον παράγοντα αυτό, πιο θετικές αντιλήψεις παρουσίασαν οι δάσκαλοι που επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους υιοθετώντας ιδέες ατόμων εκτός του σχολικού χώρου. Επίσης θετικές αντιλήψεις παρουσίασαν όσοι δάσκαλοι εργάζονται σε μικρά σχολεία της υπαίθρου και όσοι δεν έχουν γονείς εκπαιδευτικούς. Οι αρνητικές αντιλήψεις, αντίθετα, συσχετίστηκαν με τις θετικές σχέσεις με τον επιθεωρητή και τη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στην ΠΑΚ. Ως προς το ζήτημα της εμφάνισης, θετικότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που συναναστρέφονται άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ενδιαφέρον στο διδασκαλικό επάγγελμα.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ενδιαφέρον το επάγγελμά τους και είναι ικανοποιημένοι από την αυτονομία που τους προσφέρεται και από την απόφασή τους για επιλογή επαγγέλματος, αλλά όχι από την ένταση που χαρακτηρίζει την εργασία τους. Το 33% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της έρευνας είναι ικανοποιημένοι από τη στάση που κρατούν απέναντί τους τα άτομα που βρίσκονται γύρω τους. Το ενδιαφέρον για το επάγγελμα ήταν μεγαλύτερο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους με προσωπική προσπάθεια και χαμηλότερο στα άτομα με υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες. Οι αρνητικές αντιλήψεις επί του θέματος φάνηκε να συνδέονται με τις αντιλήψεις για μειωμένη δυνατότητα διαφοροποίησης της στάσης του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συμπεριφορά των άλλων μελών του σχολικού οργανισμού. Θετικότερες αντιλήψεις που αναφέρονται στο αίσθημα ψυχικής ηρεμίας μέσα στο διδασκαλικό επάγγελμα παρουσίασαν τα άτομα που συναναστρέφονται άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και όσοι υπηρετούν σε μικρά σχολεία της υπαίθρου. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις συνδέονται με τη αίσθηση αποδοχής στον εργασιακό χώρο και τη δυνατότητα εφαρμογής στη σχολική πράξη των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στην ΠΑΚ. Θετικότερες αντιλήψεις ως προς την αίσθηση αυτονομίας παρουσιάζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους με προσωπική μελέτη και παρακολούθηση σεμιναρίων, ενώ οι αρνητικές αντιλήψεις συνδέονται με τις αυταρχικές αντιλήψεις ως προς το ζήτημα της



πειθαρχίας και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και τις μειωμένες δυνατότητες χρήσης διαφοροποιημένου υλικού στο μάθημα.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι επαγγελματίες.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά ικανοποιημένοι από την επάρκεια των γνώσεων τους και την αυτονομία που απολαμβάνουν αν και διαπιστώνουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη θεωρητική, κατά βάση, κατάρτιση που παρέχεται από τη σχολή εκπαίδευσης και τη δραστηριότητα στο σχολείο. Ο βαθμός επάρκειας που νιώθουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι μεγαλύτερος για τους δασκάλους των οποίων οι γονείς είναι εκπαιδευτικοί.

Η παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση ανέδειξε δύο σημαντικούς παράγοντες: την ταύτιση με το επάγγελμα και την αποδοχή στο χώρο εργασίας, ενώ αμέσως μετά ακολουθεί η επιλογή επιστημονικών οδών για τη βελτίωση της εργασίας. Και οι τρεις παράγοντες παρουσίασαν σχετικά ψηλούς αριθμητικούς μέσους όρους που ενισχύονται περισσότερο, αν ληφθεί υπόψη ότι μόνο το 17.8% των δασκάλων της έρευνας επιθυμούν να αλλάξουν επάγγελμα, ενώ ποσοστό 74.7% επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται με βάση την προσωπική μελέτη και την παρακολούθηση σεμιναρίων.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κύρια οδός βελτίωσης της εργασίας τους είναι η προσωπική τους μελέτη, ενώ ένα αρκετά υψηλό ποσοστό δασκάλων -γύρω στο 50%- δηλώνουν ότι αποφεύγουν να μιμηθούν παλιούς δασκάλους ή πρόσωπα που βρίσκονται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι αρνητικές αντιλήψεις επί του θέματος συνδέθηκαν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού στην καινότητα.



Οι αντιλήψεις για τη συμπεριφορά συναδέλφων και προϊσταμένων συνδέονται με τη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Η αντίληψη για την εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με τη θετική αντίληψη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα επέμβασης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ οι δάσκαλοι που θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους χρησιμοποιούν υλικό εκτός του σχολικού βιβλίου παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το ίδιο θέμα, ανεξάρτητα από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική.

Οι γονείς - εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί των οποίων οι γονείς είναι επίσης εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν καλύτερες σχέσεις με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους, ψηλότερη αίσθηση επάρκειας των γνώσεών τους και χαμηλότερο βαθμό ενδιαφέροντος για το επάγγελμα.

Η συμμετοχή σε παρέες με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συνδέεται με τη διαμόρφωση αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που συναναστρέφονται άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους τους έχουν λιγότερο αισιόδοξες αντιλήψεις ως προς τους περιορισμούς των συνθηκών της τάξης σε σχέση με συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές, και είναι πιο θετικοί ως προς την αντίληψη για τη σημασία του ρόλου του σχολείου στην επίδοση και το ζήτημα της εμφάνισης του εκπαιδευτικού.

Βιογραφικά στοιχεία συνδέονται με τη διαμόρφωση αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Περιοχή σχολείου: Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία της υπαίθρου έχουν θετικότερες απόψεις για τη συμπεριφορά των σημερινών μαθητών, την αίσθηση αποδοχής στο χώρο εργασίας και ψυχικής ηρεμίας και το ρόλο οικογένειας - σχολείου στη σχολική επίδοση.



Έτος υπηρεσίας: Οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν πιο θετικές αντιλήψεις ως προς τη δυνατότητα παιδοκεντρικής διδασκαλίας παρά την πίεση για κάλυψη της ύλης και ως προς την αλληλεπίδραση με τον επιθεωρητή.

Φύλο: Οι γυναίκες παρουσίασαν θετικότερες αντιλήψεις ως προς τη δυνατότητα επέμβασης του δασκάλου στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου προγράμματος και της ύλης του δημοτικού σχολείου, τη δυνατότητα χρησιμοποίησης ποικίλων μεθοδολογικών στοιχείων υπό τις συνθήκες της σημερινής τάξης του κυπριακού σχολείου, και ως προς το ενδιαφέρον για το επάγγελμα. Οι άντρες παρουσίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική εικόνα για την παιδοκεντρική αντίληψη της πειθαρχίας και την αίσθηση αποδοχής στο χώρο εργασίας.



7. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφάνηκε ότι σε αρκετά σημεία η χαλαρότητα των δεσμών ανάμεσα στις τυπικές γραφειοκρατικές δομές του σχολικού οργανισμού και την καθημερινή δραστηριότητα στη σχολική τάξη (με βάση το μοντέλο των Meyer and Scott, 1992) αναγνωρίζεται από τους Κύπριους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να αναγνωρίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων. Η τάση είναι αναμενόμενη, αφού ενισχύεται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα: από τους προϊσταμένους με κείμενά τους και εγκυκλίους που αποστέλλουν από το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας (π.χ. εγκύκλιοι ΕΓΠ 97/73/4, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 139/78), από τις εισηγήσεις που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και από το περιεχόμενο των σπουδών σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΠΑΚ. Υπάρχει, δηλαδή, ένα ιδιόμορφο κλίμα αντίδρασης στη γραφειοκρατία του συστήματος που καλλιεργείται από τους ίδιους τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η χαλαρότητα της δομής που εκφράζεται από την απομόνωση του δασκάλου στην αίθουσα διδασκαλίας δε θίγει το ζήτημα της ύλης, αφού οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δε διάκινται θετικά στο ενδεχόμενο διαφοροποίησης της ύλης και των υλικών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία. Το στοιχείο αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, αφού η κάλυψη της συγκεκριμένης ύλης είναι ο μόνος τομέας του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας που ελέγχεται από τους προϊσταμένους, το διευθυντή του σχολείου και τον επιθεωρητή. Η κάλυψη συγκεκριμένης ύλης από το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μόνο τρόπο επιβολής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της άσκησης ελέγχου στον εκπαιδευτικό.

Ουσιαστικά η αισιοδοξία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία αποτελεί έναν τρόπο "αντίδρασης" τους στη σχολική γραφειοκρατία και το συντηρητισμό. Καταφέρνουν να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα διατηρώντας αυτή την αισιοδοξία και φαίνονται αρκετά ικανοποιημένοι. Παράλληλα υπάρχει μια υφέρπουσα συμμόρφωση ως προς το ζήτημα της κάλυψης της διδακτέας ύλης.



Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση του παράδοξου.

Διαφαίνεται η αισιοδοξία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την καινοτόμο αντιμετώπιση της μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, στηρίζεται (ενθαρρύνεται, αλλά δεν επιβάλλεται) από τη γραφειοκρατική ιεραρχία (οι επιθεωρητές και οι εγκύκλιοι που αποστέλλουν από την έδρα τους, το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας) και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (εγκύκλιοι που αποστέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας, Αναλυτικά Προγράμματα). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν (ή τουλάχιστον να δηλώσουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν) νεωτεριστικά παιδοκεντρικά στοιχεία στη διδασκαλία τα οποία υιοθέτησαν κατά τη φοίτησή τους στην ΠΑΚ, και να αξιοποιήσουν αυτή την ελευθερία που τους προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί τη συμμόρφωση στις οδηγίες για κάλυψη της διδακτέας ύλης και για ομοιομορφία γνώσεων. Η εισαγωγή νεωτεριστικών στοιχείων στη διδασκαλία στο κυπριακό δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζει εμπόδια που προβάλλονται από τους ίδιους τους υποστηρικτές των νεωτερισμών (π.χ. επιθεωρητές) και μεταβιβάζεται και στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Η αισιοδοξία εικόνα επιτρέπει και την ύπαρξη απαισιόδοξων τάσεων και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα ισορροπίας ανάμεσα στα δύο αντίθετα χαρακτηριστικά.

Η χαλαρότητα της δομής, που αναιρεί σε μεγάλο βαθμό το γραφειοκρατικό χαρακτήρα της ιεραρχίας στο σχολικό οργανισμό, αντανakλάται και στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και τους παλαιότερους συναδέλφους οι οποίοι εκπροσωπούν την ιεραρχική κατανομή των ρόλων και καθηκόντων στο σχολικό οργανισμό. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν θετικές σχέσεις με τα άλλα μέλη του σχολικού οργανισμού και ιδιαίτερα με τους προϊσταμένους τους.

Τέλος η χαλαρότητα του γραφειοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου φαίνεται να δημιουργεί την αίσθηση της επαγγελματικής αυτονομίας και κατ' επέκταση της ικανοποίησης και του ενδιαφέροντος στο επάγγελμα.

Πέρα από τη δομή και τις διαμορφούμενες σχέσεις στο σχολικό οργανισμό, επίδραση στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ασκούν,



σύμφωνα με το μοντέλο του Silverman (1970), και οι εμπειρίες εκτός του σχολικού οργανισμού, και συγκεκριμένα η πρόσφατη εμπειρία της φοίτησης στην Παιδαγωγική Ακαδημία, οι συναναστροφές με άλλους νεοδιοριστούς συναδέλφους και η εμπειρία της αλληλεπίδρασης με τους γονείς των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών που είναι επίσης εκπαιδευτικοί. Επιδράσεις παρατηρούνται στην τοποθέτηση των δασκάλων για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, στην απόρριψη στερεότυπων χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος και στις σχέσεις με άλλα πρόσωπα του σχολικού οργανισμού, αν και οι επιδράσεις αυτές δεν είναι πάντα οι αναμενόμενες.

7.1. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το ζήτημα της πίεσης για κάλυψη της διδακτέας ύλης που βιώνουν οι νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας γι' αυτούς, όπως προκύπτει και από την έρευνα του Θεοδωρίδη (1993) και από έρευνες στο δυτικό κόσμο (π.χ. Fuller and Brown, 1975, Veenman, 1984). Οι σημερινοί Κύπριοι δάσκαλοι, όπως και οι συνάδελφοί τους (στο εξωτερικό και στην Κύπρο), αντιμετωπίζουν εντατικοποίηση της εργασίας τους λόγω των οργανωτικών - γραφειοκρατικών πιέσεων για κάλυψη της ύλης. Ποσοστά 30% μέχρι 50% των δασκάλων θεωρούν ότι ανακύπτει το πρόβλημα της κάλυψης της ύλης κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθημάτων και τρόπων διδασκαλίας, ενώ τα 2/3 των δασκάλων αναφέρουν την πίεση της ύλης ως τον πιο ανασταλτικό παράγοντα στη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για εφαρμογή των καινοτόμων προσπαθειών που αναπτύσσονται μέσα από ένα παιδοκεντρικό προσανατολισμό. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο εμφανές όταν ληφθεί υπόψη ότι η κάλυψη της συγκεκριμένης ύλης είναι, ίσως, ο μόνος τομέας του Αναλυτικού Προγράμματος στον οποίο ασκείται έλεγχος, αφού τα τριμηνιαία και εβδομαδιαία σχέδια εργασίας (δηλαδή η καταγραφή της κάλυψης συγκεκριμένων κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου και συγκεκριμένων στόχων) ελέγχονται σε τακτά διαστήματα από τον επιθεωρητή και το διευθυντή του σχολείου αντίστοιχα (Εγκόλλιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 19).



Αν το σχολείο και οι δάσκαλοι επιδιώκουν διαφοροποίηση και παιδοκεντρική ιδεολογία στη διδασκαλία τους, είναι ανάγκη να αντιταχθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στα εμπόδια που υποβάλλει η συντηρητική σκέψη για το χρόνο, το χώρο και τη φύση της διδασκαλίας. Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ο δάσκαλος θα πρέπει να πάρει την απόφαση να αψηφήσει την πίεση της ύλης, και να κινηθεί προς την πραγματοποίηση της "ριζοσπαστικής παιδαγωγικής" (Ράσης, 1988, σελ. 54). Το αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνει και πραγματοποιεί εκπαιδευτικές προτάσεις, ιεραρχεί και ελέγχει άμεσα και έμμεσα μαθήματα, αξίες και γνώσεις, αλλά ουσιαστικά οι σχολικές πρακτικές διαμορφώνονται μέσα από το έργο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει τι, πώς, πόσο θα λάβει υπόψη, τι θα τονίσει και χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, σε τι θα προβληματίσει τα παιδιά και πώς θα αποφύγει τη μεταποίηση του σε υποχείριο εργάτη, σε γρανάζι της γραφειοκρατικής μηχανής... Το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου και της ύλης είναι η ουσία της διδακτικής διαδικασίας (Τζεκάκη, 1993, σελ. 41) και η βασική παράμετρος της δυσκολίας του εκπαιδευτικού να αποκολληθεί από τα στεγανά των παραδοσιακών αντιλήψεων. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις ακραίες αρνητικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες επέμβασης στην ύλη και τις θετικές αντιλήψεις ως προς την εξατομίκευση του τρόπου προγραμματισμού της σχολικής εργασίας. Προφανώς, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη μειωμένων δυνατοτήτων επέμβασης στην ύλη, θεωρούν αναγκαία τη διαφοροποίηση του τυπικού προγραμματισμού υπονοώντας ίσως ότι ο εγκλωβισμός στα τριμηνιαία και εβδομαδιαία σχέδια εργασίας παρεμποδίζει την παρέμβαση του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διδακτέα ύλη.

Είναι απαραίτητη η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού έργου από το τεχνοκρατικό μοντέλο και την έμφαση στην ποσότητα της ύλης. Το εκπαιδευτικό έργο δεν πρέπει να καθορίζεται από τη διδακτέα ύλη και η σχολική δραστηριότητα δεν πρέπει να εξυπηρετεί μηχανικές και αυτοματοποιημένες λειτουργίες (Ανδρέου, 1988, σελ. 36-37, Μηλιός, 1993, σελ. 31, Μπρεγιάννης, 1983, σελ. 66, Παπαλεωνίδα κ.α., 1991, σελ. 79)¹⁰⁹. Ο παιδαγωγικός διάλογος και η δραστηριότητα που θα σχεδιάσει και συντονίσει ο δάσκαλος, η αμφισβήτηση

¹⁰⁹ Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Βρετανίας (Ball, 1993, σελ. 107), όπου η εφαρμογή του εθνικού αναλυτικού προγράμματος επέφερε την αύξηση των τεχνοκρατικών στοιχείων στο διδακτικό έργο, καθώς και η περίπτωση των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία της Κύπρου και της Ελλάδας τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται ως αναχρονιστικά ή διαστρεβλωτικά (Κορυφίδης, 1983, σελ. 69, Φράγκος, 1983, σελ. 12-13) ή διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία των βιβλίων με τα Αναλυτικά Προγράμματα (Δήμου στο Ανθογαλίδου, 1990, σελ. 13).



του κατεστημένου και της αυθεντίας είναι οι κύριες οδοί παρεμβολής που έχει ο εκπαιδευτικός.

Μερικοί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν περιμένουν το κράτος για να δράσουν, μα αποφασίζουν να "αποσκιρτήσουν" στην έμπρακτη διαφοροποίηση, να εκμεταλλευθούν την απόσταση που χωρίζει τη δική τους πρακτική από τον τυπικό έλεγχο, τις επιβολές της τυπικής δομής. Ποσοστό 15% των δασκάλων επιχειρούν επιτυχείς παρεμβάσεις στην ύλη του δημοτικού σχολείου και περίπου 24% γεύονται την απογοήτευση.

Μια ομάδα Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται να ακολουθούν την άποψη των συναδέλφων τους στην έρευνα των Regan and Hannah (1993), όπου το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται στη διδασκαλία τους χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτή. Ίσως να έχει σημασία η καταστολή της απομόνωσης του δασκάλου στην τάξη του με τις συναναστροφές με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, που μέσα από την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης κουλτούρας και αντιλήψεων αντιμετωπίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα ως πρόκληση, ως πρωτοβουλία, ως κάτι που πρέπει να υπερβούν. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται έμμεσα σε μια διαδικασία λήψης και εφαρμογής αποφάσεων. Έχουν, κατά τη γνώμη τους, την ικανότητα χρήσης νέου υλικού, έχουν την υποστήριξη των μαθητών τους και το παράδειγμα των συναδέλφων και δεν είναι ικανοποιημένοι από τα σχολικά εγχειρίδια και τη σχολική υποδομή. Αναζητούν τις μη ρυθμισμένες λεπτομέρειες και, όπως και στη σχετική βιβλιογραφία (Καμάρης, 1982, σελ. 5, Μηλιός, 1993, σελ. 31, Σουβατζή, 1993, σελ. 45-46, Stammers, 1993, σελ. 29), αναδιαμορφώνουν το συνοπτικό στην ουσία "αναλυτικό" πρόγραμμα (Βώρος, 1980, σελ. 9-10, Μπαλάσκας, 1989, σελ. 99) βάζοντας τη δική τους σφραγίδα.

Ένας τρόπος για να επιτύχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τέτοιου είδους επεμβάσεις είναι η χρήση υλικού εκτός των σχολικών βιβλίων, όπως προκύπτει και στην έρευνα του Goodman (1987): Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην έρευνα εκείνη συνειδητοποιούν τη σημασία και εφαρμόζουν τη χρήση ποικιλίας πηγών αναφοράς, υλικών και δραστηριοτήτων, αδιαφορώντας για τις οδηγίες του κέντρου για ακριβή αξιολόγηση και έλεγχο. Με την ενίσχυση και διαφοροποίηση της ύλης πραγματοποιούν τη "χαρακτηριστική κίνηση μετάβασης στο διδασκαλικό ρόλο" (Lacey, 1977, σελ. 129). Ο συσχετισμός των αρνητικών αντιλήψεων των Κυπρίων δασκάλων για τη δυνατότητα χρήσης



διαφοροποιημένου υλικού με τις αντιλήψεις για μειωμένες δυνατότητες παρέμβασης στην ύλη είναι σ' αυτό το πλαίσιο αναμενόμενη, αφού τις περισσότερες φορές η επέμβαση στην ύλη απαιτεί τη χρήση ποικιλίας μέσων και υλικών. Η προσωπική προσπάθεια και μελέτη για βελτίωση αποτελεί το κλειδί για την παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην έρευνα του Lortie (1975), περίπου 50% των εκπαιδευτικών αναφέρουν την προσωπική τους προσπάθεια και σκέψη ως τα βασικά στοιχεία στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας στην εργασία τους.

Όμοια στην περίπτωση των Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οι αντιλήψεις τους για το θέμα αυτό κινούνται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Δε φαίνονται να είναι αρκετά ευχαριστημένοι από τα διδακτικά βιβλία για μονοπωλιακή χρήση στη διδακτική πράξη, στοιχείο που προωθείται μερικώς και από το ίδιο το κράτος (εγκύκλιος ΥΠ 123/71/8, ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 223/68/8, ΕΓΠ 97/73/4, ΥΠΠ 133/80/16). Ιδιαίτερα οι γυναίκες, οι οποίες δείχνουν και εντονότερο ενδιαφέρον για το επάγγελμα, και όσοι επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους, οι οποίοι δεν είναι, προφανώς, ικανοποιημένοι από την προετοιμασία στη σχολή βασικής εκπαίδευσης, βρίσκουν ευκολότερη τη διαφοροποίηση ύλης και υλικών, υιοθετούν το βαθύτερο νόημα της παιδοκεντρικής διδασκαλίας και επιδιώκουν τη βελτίωση της εργασίας τους μέσα από προσωπική προσπάθεια. Οι πρωτοδιόριστοι, επίσης, εκπαιδευτικοί, έχοντας πρόσφατες εμπειρίες από τη φοίτηση στη σχολή βασικής εκπαίδευσης, και όσοι ακολουθούν το παράδειγμα ενός παλιού δασκάλου¹¹⁰ που είχε αυξημένη δυνατότητα χρήσης του δικού του υλικού μέσα από φυλλάδια, νιώθουν λιγότερο έντονη την πίεση της ύλης στη χρήση άλλων υλικών και τον καταμερισμό του χρόνου. Δηλώνουν ότι μπορούν να ξεφύγουν από την "προγραμματισμένη απασχόληση" (Foucault, 1976/1989, σελ. 198) στο ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Προσπαθούν να ξεφύγουν από την ανάγκη για τυπική τήρηση του ωραρίου ως έκφραση του ελέγχου της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού και ως τεχνική της καθυπόταξης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις για τη δυνατότητα επέμβασης στην ύλη του δημοτικού σχολείου φάνηκε να συνδέονται με τις αρνητικές αντιλήψεις για την ύπαρξη ομοιοτήτων ανάμεσα στην καθημερινή δραστηριότητα και τις εμπειρίες

¹¹⁰ Το ζήτημα της επίδρασης προηγούμενων εμπειριών και της επίδρασης παλιών προτύπων εισηγείται πρώτος ο Lortie (1975) για να επαληθευτεί εμπειρικά αρκετές φορές στη συνέχεια (Goodlad, 1982, Hannam et al, 1976, Houston and Felder, 1982, Powell, 1992). Τα μοντέλα που διαμορφώνονται και τυποποιούνται από προηγουμένως, το σοκ του "άγνωστου" σχολείου που θεωρείτο γνωστό, και η επίδρασή του στην ανάλυση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πηγάζουν από την ετοιμότητα των μαθητών για αξιολόγηση των δασκάλων τους (Μπέλλας, 1984, Evans, 1962, Χατζηθεοδωπίου, 1990) και εξιδανίκευσή τους.



από την ΠΑΚ και τις δυνατότητες εφαρμογής αυτών των εμπειριών στη σχολική πράξη. Το στοιχείο αυτό φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα του σοκ της ένταξης και τη σύγκρουση και απογοήτευση που βιώνουν κάποιοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Η απογοήτευση και η σύγκρουση οδηγούν προφανώς στη διαμόρφωση συντηρητικών αντιλήψεων ως προς τις δυνατότητες επέμβασης στην ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράλληλα προωθείται η άποψη ότι η επαρκής βασική εκπαίδευση μπορεί να απομακρύνει του νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς από στερεότυπα μοντέλα και από τα γραφειοκρατικά στεγανά και να επιτύχει την αυτόνομη, τουλάχιστον σε μερικούς τομείς, δράση του εκπαιδευτικού.

Οι μαθητές φαίνεται να αντιδρούν θετικά στη χρήση ποικίλων υλικών και, ίσως, γι' αυτό, "κυρίως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υλικό εκτός των σχολικών βιβλίων" (ερωτηματολόγιο 027, ερώτηση 91), προσπαθώντας προφανώς να "κερδίσουν" τα παιδιά -στοιχείο που είναι χαρακτηριστικό των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Veenman, 1984).

Η ευνοϊκή αντίδραση των παιδιών δημιουργεί προβληματισμούς, αφού μια παιδοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις παρατηρήσεις των ίδιων των παιδιών τοποθετώντας τα στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να προβάλει ως δικαιολογία τις ισχύουσες συνθήκες και τις υπάρχουσες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, να αδιαφορήσει για την άποψη του μαθητή και να υιοθετήσει την άποψη ότι το δεδομένο σχολικό βιβλίο είναι ικανοποιητικό, αν και μια τέτοια τάση δε φαίνεται να ισχύει.



7.2. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Η εικόνα των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών που δε στηρίζονται ή εφησυχάζουν στην εκ των άνω βοήθεια για αλλαγή, αλλά παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις τους, αναζητώντας αναδόμηση διαφόρων πτυχών του σχολικού περιβάλλοντος και συνειδητοποιώντας ότι "αυτοί που επιθυμούν την αλλαγή πρέπει να μάθουν να παίρνουν την τύχη στα χέρια τους" (Wright, 1976, σελ. 244) είναι ενθαρρυντική. Η θετική στάση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών απέναντι στις δυνατότητες εφαρμογής ποικίλων μεθοδολογικών επιλογών συμβαδίζει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Huberman (1985) όπου οι δάσκαλοι αναζητούν νέες μεθόδους και αφιερώνουν χρόνο στην προετοιμασία τους. Συμβαδίζει επίσης με τις εισηγήσεις του ίδιου του κράτους μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, Εγκύκλιοι ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 223/68/8, ΥΠ 411/68/ΙΙ, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 139/78, ΥΠΠ 133/80/16) και το εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας πρόγραμμα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1981, σελ. 36).

Είναι ενθαρρυντική η επισήμανση δυνατοτήτων για εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες και της διερευνητικής προσέγγισης/συνεργατικής μάθησης, αφού μια τέτοια ενέργεια θεωρείται (π.χ. Shevin - Saron and Schniedewind, 1992) ότι προωθεί υψηλούς βαθμούς επιτυχίας, κυρίως σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες, και επίσης γιατί προάγει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά¹¹¹.

Παράλληλα αντιμετωπίζεται ως μορφή κριτικής παιδαγωγικής που επιδιώκει να μετακινήσει τη σχολική τάξη και την κοινωνία προς μορφές δικαιοσύνης και μακριά από ανταγωνιστικές δομές και να αντικρούσει την κριτική που ασκήθηκε στα στοιχεία της διδασκαλίας που έχουν παιδοκεντρικό προσανατολισμό. Η θετικότητα των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών είναι αναμενόμενη, αφού το ζήτημα της επιλογής μεθόδου και της απομάκρυνσης από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο προωθείται, όπως ήδη αναφέρθηκε, και επίσημα -

¹¹¹ "Η δύναμη της συνεργατικής μάθησης βρίσκεται στο μέγεθος των επιδράσεων που εμπλέκονται. Γιατί η συνεργατική μάθηση δεν είναι απλώς μια αναπτυσσόμενη φιλοσοφία της εκπαίδευσης... (Είναι) αφοσίωση στην εκπαιδευτική δημοκρατία, ισότητα, αλληλεξάρτηση και κοινωνική δικαιοσύνη" (LASCE στο Shevin - Saron and Schniedewind, 1992, σελ. 14).



από το πρόγραμμα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και από το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου- ως περιοχή ελεύθερης δράσης και νεωτερισμών, χωρίς να επιδιώκεται όμως επιβολή των κεντρικών αποφάσεων. Μια σειρά από διευκρινιστικές εγκυκλίους (π.χ. Εγκύκλιοι ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 223/68/8, ΥΠ 411/68/ΙΙ, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 139/78, ΥΠΠ 133/80/16) ενισχύει την άποψη ότι το ζήτημα της μεθοδολογικής προσέγγισης αντιμετωπίζεται μέσα από μια φιλελεύθερη οπτική με υποβολή αλλά όχι επιβολή ιδεών που πηγάζουν από τις απόψεις της Νέας Αγωγής. Η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας και η απουσία συνεχούς ή αυστηρού ελέγχου ως προς το ζήτημα της μεθόδου διδασκαλίας διαμορφώνουν μια χαλαρή σχέση ανάμεσα στις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής για κάλυψη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και την εφαρμογή "χρονοβόρων" μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Οι περισσότεροι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το μοντέλο των συναδέλφων τους οι οποίοι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Θεοδωρίδης, 1993, Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη, 1991, Shulman, 1987, Veenman, 1984, Waterhouse, 1993), στηρίζονται στη δοκιμή και πλάνη για να πάρουν τις αποφάσεις τους και να αντιμετωπίσουν νέα δεδομένα, αν και η κατάσταση αυτή δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια.

Μερικές φορές οι ευθύνες απεμπολούνται, μεταβιβάζονται στα παιδιά ή στο σύστημα και ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός υιοθετεί μια ιδεολογία που δε συνάδει με την παιδοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας, αλλά έχει ως κύριο στοιχείο την κάλυψη της ύλης ή την κάλυψη των σελίδων του βιβλίου. Μόλις το 17% και 6% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν την ευθύνη της αποτυχίας ολικώς ή μερικώς αντίστοιχα. Η διαπίστωση του συσχετισμού ανάμεσα στις αντιλήψεις για τη χαμηλή δεκτικότητα των παιδιών στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις και την ταυτόχρονη θετική αντιμετώπιση των συνθηκών της τάξης ενισχύει την άποψη ότι κάποιοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν αποποίηση των ευθυνών τους χωρίς να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα για εφαρμογή παιδοκεντρικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Το ζήτημα της εξατομικευμένης εργασίας απασχολεί ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ως ζήτημα άμεσα συνδεδεμένο με το σχολικό χρόνο. Όλοι συνειδητοποιούν τη σημασία αυτού του τρόπου οργάνωσης της εργασίας, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνουν τη δυσκολία εφαρμογής του λόγω της



πίεσης χρόνου για κάλυψη της ύλης, η οποία θα ελέγχεται μέσα από τα τριμηνιαία και εβδομαδιαία σχέδια εργασίας. Αντίθετα, η αποτυχία κάποιων παιδιών δε συνδέεται με την ελλιπή εξατομίκευση της εργασίας και αιτιολογείται προφανώς με βάση δεδομένα που δεν αναφέρονται στο σχολικό πρόγραμμα.

Τα ίδια προβλήματα και δικαιολογίες προβάλλονται συχνά από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και από το 60% των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Ανθογαλίδου (1990). Απορρίπτεται η διαφοροποιημένη συμπεριφορά σε διαφορετικούς μαθητές αν και υπάρχει η επιθυμία για διαμόρφωση νέας πραγματικότητας με επιλογή διαφορετικής ύλης και υλικού.

Η συνειδητοποίηση του προβλήματος δεν αποτελεί πάντα εμπόδιο σε εξατομικευμένες δραστηριότητες και μερικοί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς κατανοούν ότι δε διδάσκουν αναλυτικό πρόγραμμα αλλά μαθητές. Περίπου ένας στους τέσσερις νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι καταφέρνει να βρει χρόνο για ατομική βοήθεια των μαθητών. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις μερικών εκπαιδευτικών, όμως, δε φάνηκε να συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και απόψεις τους.

Λύσεις, όπως η συνεργασία βοηθητικού προσωπικού στην τάξη ή η μείωση του αριθμού των παιδιών κατά τμήμα και η διαφοροποίηση του ωραρίου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, είναι εφικτές μόνο με τη δραστηριοποίηση της Πολιτείας. Γι' αυτό ίσως παραμένουν ανεφάρμοστες.

Οι συνθήκες της τάξης, σε γενικές γραμμές, δε φαίνεται να επηρεάζουν τη νοοτροπία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις επιλογές τους σε οργανωτικά ζητήματα, όπως έχει αλλού υποστηριχθεί (Grant and Sleeter, 1985), και βασικό εμπόδιο θεωρείται πάντοτε η ύλη. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το χώρο εργασίας ως χώρο ο οποίος μπορεί να διαφοροποιηθεί με απομόνωση των τυπικών δομών και να λειτουργήσει ως πεδίο αλληλεπίδρασης (Freedman, 1988, σελ. 144). Το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως χώρος έκφρασης των δομών, των πιέσεων και των ιεραρχήσεων του συστήματος (Ζώτος, 1993, σελ. 45, Μαυρογιώργος, 1983, σελ. 24, Παπαλεωνίδα κ.α., 1991, σελ. 81). Ακόμη και στα ολιγοθέσια σχολεία, όπου το πρόβλημα θεωρείται οξύτερο (π.χ. Κορομηλάς, 1983), ο Κύπριος δάσκαλος καταφέρνει να μένει ανεπηρέαστος. Ιδιαίτερα οι γυναίκες, οι οποίες είναι ίσως πιο πρακτικές, και οι δάσκαλοι που δε συναναστρέφονται σε μεγάλο βαθμό με άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους και που συζητούν, προφανώς, λύσεις του ζητήματος της



οργάνωσης και της διαρρύθμισης της αίθουσας διδασκαλίας με συναδέλφους διαφόρων ηλικιών, παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το ζήτημα της οργάνωσης της τάξης.

Η ασαφής εικόνα των μέσων όρων υποδηλώνει την παρουσία ατόμων που συμβιβάζονται με τα γραφειοκρατικά στοιχεία του συστήματος και που υιοθετούν στάση παραίτησης και απογοήτευσης, παρά την αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας που έχει η εφαρμογή ποικίλων τρόπων οργάνωσης της τάξης, στοιχείο που δεν είναι καινούριο ή ασυμβίβαστο προς την επαφή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το σχολείο (Zeichner, 1980, σελ. 47).

Το ζήτημα της διαφοροποίησης της οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας είναι ουσιαστικά και ζήτημα διαρρύθμισης των θρανίων. Η παρουσία του μέσου όρου στην ουδέτερη ζώνη δεν αποσαφηνίζει την εικόνα της κατάστασης, αν και οι απαντήσεις των δασκάλων δείχνουν μια στάση διαλλακτική, προφανώς επηρεασμένη από τις πρόσφατες εμπειρίες της σχολής, και καθόλου αρνητική απέναντι στις συνεχείς αλλαγές της διάταξης των θρανίων, που συνήθως ενοχλούν μεγαλύτερους δασκάλους. Οι διαπιστώσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την απουσία δυνατοτήτων διαφοροποίησης της οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας συνδέονται με τις ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για εμμονή στις μορφές προγραμματισμού της εργασίας που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας για τον έλεγχο της κάλυψης της ύλης, ίσως, επειδή με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται από την ευθύνη της λήψης αποφάσεων.



7.3. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΜΑΘΗΤΗ

Οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και επιδιώκουν τη σύναψη δημοκρατικών σχέσεων του δασκάλου με τα παιδιά, τα οποία ανταποκρίνονται αμοιβαία, αφού, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αντιδρούν θετικά σε παιδοκεντρικές προσεγγίσεις εργασίας στην τάξη. Μόνη εξαίρεση είναι η στάση των παιδιών απέναντι στον προβληματισμό στο μάθημα που εκφράζει, ίσως, τη σύγκρουση που βιώνουν οι μαθητές στη σχέση με τον απαιτητικό δάσκαλο και το φίλο - δάσκαλο. Επίσης οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι κατά κανόνα οι μαθητές τους δε χρειάζονται αστυνόμευση και δεν αμφισβητούν τη σχέση αμοιβαιότητας και αλληλοσεβασμού με το δάσκαλό τους, παρ' όλο που συνήθως τα παιδιά συγκρίνουν και εξετάζουν το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό με βάση παλιά πρότυπα (Fleming, 1959, σελ. 1-3, Hannam et al, 1976, σελ. 61-82).

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, επηρεαζόμενοι, προφανώς, από τις εμπειρίες της σχολής βασικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν την παιδαγωγική σχέση ως σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, που είναι πολύ σημαντική για την παιδαγωγική πράξη, και απορρίπτουν τη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο - αυθεντία και το μαθητή. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στο κυπριακό σχολείο συνειδητοποιεί -επηρεασμένος από τη φοίτηση στην ΠΑΚ- ότι ο δάσκαλος έχει πάψει πια να είναι ο εκφραστής της εξουσίας και ο μαθητής να είναι ο παθητικός δέκτης. Όπως διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες γύρω από τη σχέση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τους μαθητές του (Goodman, 1987, Rovegno, 1992, Strahan, 1989, Westerman, 1991, Winitzky, 1992), η υλοποίηση της ιδέας αυτής αποτελεί μια πρωταρχική έγνοια του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Τρεις στους δέκα δασκάλους αναφέρουν μια νεωτεριστική προσπάθεια που συνδέεται με τη σχέση δασκάλου - μαθητή, ενώ ένας στους τέσσερις αναφέρει μια αποτυχημένη προσπάθεια στον τομέα αυτό. Διαφαίνεται η επιθυμία για διαφοροποίηση της παιδαγωγικής σχέσης και η ελπίδα για βελτίωσή της, αφού η συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνεται ανάλογα με τη συμπεριφορά του διδάσκοντος (Klein στο Delamont, 1983, σελ. 76). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ξεπεράσει τα προβλήματα επιβίωσης στον επαγγελματικό τους χώρο. Δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας, ίσως, γιατί τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν την περίοδο Μαρτίου - Απριλίου, όταν ο Φεβρουάριος θεωρείται ο μήνας - κλειδί (Huberman, 1985, σελ. 258) για την επιβίωση του



πρωτοδίοριστου εκπαιδευτικού. Ο κύριος σκοπός του νεοδίοριστου εκπαιδευτικού είναι να έχει καλές σχέσεις και να δημιουργεί καλή εικόνα στους μαθητές μέσα από ισορροπία ελευθερίας και πειθαρχίας.

Στη σχέση αυτή φαίνεται να υπάρχει πάντα ο φόβος και ο κίνδυνος να εκληφθεί η διαφοροποίηση της παιδαγωγικής σχέσης ως αδυναμία ελέγχου της τάξης (όπως για παράδειγμα στο Goodman, 1987). Παρατηρείται μια συγκρατημένη αντίληψη των δασκάλων για κάποια χαρακτηριστικά της αντίδρασης των παιδιών, στοιχείο που εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες (π.χ. Hoy and Rees, 1977). Τα παιδιά δε θεωρούνται ικανά να χρησιμοποιήσουν την ελευθερία που μπορεί να τους προσφερθεί, ενώ, γενικότερα, η δυνατότητα αυτοπειθαρχίας βρίσκεται μάλλον σε μέτρια επίπεδα. Στα σχολεία της υπαίθρου όμως, όπου οι ευθύνες των παιδιών είναι αυξημένες, (Λεοντίου, Θεοφιλίδης, Ηλιόπουλος και Φωτίου, 1987, σελ. 35) όπως επίσης και στις τάξεις των δασκάλων που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους και υιοθετούν προφανώς πιο φιλελεύθερες παιδοκεντρικές αντιλήψεις, επικρατούν θετικότερες απόψεις για τη μαθητική συμπεριφορά. Οι νεοδίοριστοι εκπαιδευτικοί είναι μερικές φορές συγκρατημένοι στην υποχωρητικότητά τους συνδέοντας ίσως τη διαπίστωση της διαφοροποίησης της σχολικής πραγματικότητας από την εικόνα της βασικής εκπαίδευσης με το ζήτημα της επιβολής της πειθαρχίας, όπως συμβαίνει και σε άλλες έρευνες που αναφέρονται στους νεοδίοριστους εκπαιδευτικούς (Bullough, 1989, Fox and Singletery, 1986, Griffin, 1983, McPherson, 1967/1973, Varah et al, 1986). Η αναγκαιότητα της αυστηρότητας "λόγω των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών", που υποστηρίζουν οι νεοδίοριστοι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να συνδέεται με τη συγκεκριμένη αντιμετώπιση της αξίας της πειθαρχίας στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των διευθυντών και των συναδέλφων για την ησυχία στην αίθουσα διδασκαλίας ως κριτήριο της διδακτικής ικανότητας ασκούν άμεση πίεση σε μια ομάδα νεοδίοριστων εκπαιδευτικών της έρευνας οι οποίοι τείνουν τελικά να παρουσιάζουν ένα αυστηρό προφίλ ως προς τη σχέση δασκάλου - μαθητή και το ζήτημα της πειθαρχίας.

Οι νεοδίοριστοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ανάμεσα στην αντινομία της ελεύθερης τάξης και του γραφειοκρατικού σχολείου, ανάμεσα στην αυταρχικότητα και την αυτονομία, στην ελευθερία και τον κίνδυνο της ασυδοσίας. Στις απαντήσεις τους υποθάλπεται είτε μια προσπάθεια απεγκλωβισμού από το συνηθισμένο τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής σχέσης είτε μια συμβιβαστική παλινδρόμηση. Ο φόβος της ετικέτας της ανικανότητας στη διοίκηση της τάξης αποτελεί συχνά (Hargreaves, 1972, σελ. 155, Hoyle, 1969,



σελ. 142-143, Huffman and Leak, 1986, Lacey, 1977) -και όχι μόνο στην περίπτωση των Κυπρίων δασκάλων- περιοριστική δύναμη και απειλή για το σεβασμό που θα δείξουν οι μαθητές και για την εικόνα που θα προβάλει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στο σχολείο. Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά στην αποφυγή της συζήτησης των προβλημάτων με τους συναδέλφους. Το 30% των δασκάλων φοβάται τα σχόλια των συναδέλφων και το 35% έχουν την αίσθηση ότι η τήρηση της πειθαρχίας αποτελεί στο σχολείο τους κριτήριο επαγγελματικής επάρκειας. Ίσως γι' αυτό οι γυναίκες, φοβούμενες στερεότυπους χαρακτηρισμούς για αδυναμία ελέγχου της τάξης, παρουσιάζονται πιο αυστηρές στο ζήτημα της πειθαρχίας. Αντίθετα, όσοι δάσκαλοι επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους και έχουν, προφανώς, πιο φιλελεύθερες παιδαγωγικές ιδέες, όσοι εργάζονται σε μικρά σχολεία της υπαίθρου και όσοι επιθυμούν να παραμείνουν δάσκαλοι και έχουν, ίσως, μια ιδιαίτερη σχέση με τα παιδιά παρουσιάζουν θετικότερες αντιλήψεις για τα θέματα που άπτονται του ζητήματος της πειθαρχίας.

Είναι αναγκαία, προφανώς, η συνεργασία δασκάλων και διευθυντών για ενημέρωση και διαμόρφωση συγκεκριμένων κανόνων που θα διέπουν τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και ταυτόχρονα θα διαμορφώνουν δημοκρατικό κλίμα (Bullough, 1989, Noddings, 1986). Έτσι, θα παρακάμπτεται κάθε γραφειοκρατικό εμπόδιο και θα αναβαθμίζεται η παιδαγωγική σχέση (Lacey, 1977, Wubbels and Korthagen, 1990). Η αξιοποίηση των καλών σχέσεων δασκάλου και διευθυντή, που φαίνονται στην έρευνα, μπορεί να έχει άριστα αποτελέσματα και ο κίνδυνος να συμβάλει η αδιαφορία του διευθυντή στη σύγκρουση δασκάλου - μαθητή, που αναφέρεται στην έρευνα των Chesler and Cave (1981), μπορεί να αποφευχθεί.



7.4. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Οι δάσκαλοι αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους μιλώντας για τους μαθητές τους (Hargreaves στο Reid, 1978, σελ. 84) και διαμορφώνουν αντιλήψεις για ομάδες και υποομάδες παιδιών δίνοντάς τους χαρακτηρισμούς. Η συμπεριφορά αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στις περιπτώσεις των παιδιών που προέρχονται από υποβαθμισμένες οικογένειες, αφού συχνά υποσκελίζει όλα όσα είχαν ακουστεί στη σχολή βασικής εκπαίδευσης γύρω από θέματα ισότητας και αναπαραγωγής της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στο σχολείο (Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1981, σελ. 35-36, Bany and Johnson, 1975, σελ. 275, Delamont, 1983, σελ. 62-63, Grant, 1989, σελ. 764).

- Στην περίπτωση του κυπριακού σχολείου φαίνεται να διαμορφώνονται αυτές οι στερεότυπες αντιλήψεις, αφού το 50% των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών θεωρούν την οικογένεια σημαντικότερο παράγοντα για τη διαμόρφωση της επίδοσης των παιδιών από ό,τι το σχολείο, στοιχείο που προκύπτει και από άλλες έρευνες που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς (π.χ. Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη, 1991).

Το φαινόμενο αυτό εκφράζει ουσιαστικά αφενός την τάση των εκπαιδευτικών να αποποιούνται των ευθυνών τους για τη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών και αφετέρου την πραγματικότητα που αφήνει το νεοδιοριστο εκπαιδευτικό αβοήθητο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών. Αναγνωρίζεται η ύπαρξη του προβλήματος, αλλά αποσιωπάται η ευθύνη του σχολείου και του εκπαιδευτικού και δημιουργείται μια απογοητευτική εικόνα για το διδασκαλικό ρόλο. Η τάση αυτή συνάδει με την εικόνα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα οι οποίοι συνειδητοποιούν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου (Ανθογαλίδου, 1990, Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη, 1991), αν και δε δείχνουν διάθεση για ξεκάθαρη τοποθέτηση στο θέμα αυτό. Στην περίπτωση της Κύπρου θα αναμενόταν, όμως, ότι οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί θα είχαν πιο θετικές αντιλήψεις, λόγω της πρόσφατης επαφής τους με σύγχρονα θέματα κοινωνιολογίας στη σχολή βασικής εκπαίδευσης, και λόγω της προσωπικής εμπειρίας τους: Η πλειοψηφία των αποφοίτων της ΠΑΚ προέρχονται από τα χαμηλότερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα και εξασφαλίζουν θέση στη σχολή με υψηλές βαθμολογίες και μετά από μεγάλο ανταγωνισμό.



Αντίθετα σε άλλες έρευνες (Hoyle, 1969, Grace, 1978, Lyons, 1990) συγκεκριμένες ενέργειες αποδεικνύουν την κριτική στάση και την έμπρακτη προσπάθεια νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ανίχνευση και αντιστάθμιση της διαφορετικότητας των παιδιών.

Υπάρχει στην περίπτωση των Κυπρίων εκπαιδευτικών ο κίνδυνος διατήρησης του "κοινωνιολογικού μύθου" -

αφού το παιδί προέρχεται από κακό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, όλες οι σχολικές του δυσκολίες εξηγούνται. Και εφόσον οι παράγοντες αυτοί είναι πέρα από τις αρμοδιότητες του σχολείου, ο δάσκαλος έχει ελάχιστες αν όχι καμιά, παιδαγωγικές δυνατότητες" (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 490).

Θετικές αντιλήψεις για το θέμα του ρόλου του σχολείου στην επίδοση διαπιστώθηκαν ανάμεσα στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους και έχουν προφανώς πιο φιλελεύθερες απόψεις. Επίσης θετικές ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συζητούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα με άτομα που βρίσκονται εκτός του σχολείου και ακούνε, ίσως, παραδείγματα και περιπτώσεις που διαψεύδουν αυτό τον "κοινωνιολογικό μύθο". Αντίθετα όσοι εκπαιδευτικοί συναναστρέφονται άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους με τους οποίους προφανώς διαμορφώνουν κοινωνικές κατηγορίες για τους μαθητές τους έχουν αρνητική τοποθέτηση επί του θέματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επίδοση συνδέονται με την αντίληψη για συμμετοχή του δασκάλου στις εκδηλώσεις της κοινότητας, ειδικότερα στην ύπαιθρο, όπου ο δάσκαλος θεωρείται η αυθεντία, ο "πνευματικός ηγέτης" για τους "αμόρφωτους" μαθητές και τους γονείς τους (Λεοντίου κ.α., 1987, σελ. 17).

Για τη διαφοροποίηση της αρνητικής αντίληψης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητη η ενημέρωση, η διοργάνωση σεμιναρίων και η δημιουργία κινήτρων για αναμόρφωση του διδασκαλικού ρόλου στην κοινωνία και στο σχολείο, όπου οργάνωση, κατανομή και ιεράρχηση της γνώσης αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές σχέσεις (Βεργίδης, 1984, σελ. 41-42, Νούτσος, 1979, σελ. 299-300, Ραβάνης, 1993, σελ. 35, Grace, 1978, σελ. 209, Hardy, 1976, σελ. 87). Η ίδρυση του Πανεπιστημίου και η αποδέσμευση της σχολής βασικής εκπαίδευσης των Κυπρίων δασκάλων από το Υπουργείο Παιδείας σηματοδοτεί την κατάργηση του "μύθου της διδασκαλικής τέχνης" (Μακρυνιώτη και Σολομών, 1981, σελ. 62, Μαυρογιώργος, 1990α, σελ. 18) και τη δυνατότητα να δοθεί έμφαση



σε θέματα κοινωνικού προσανατολισμού σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ο Giroux (1988, σελ. xxiii) αποδίδει σχεδόν αποκλειστικά την ευθύνη στη βασική εκπαίδευση η οποία, σύμφωνα και με τους δασκάλους της έρευνας, θα πρέπει να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για διερεύνηση της σχέσης θεωρίας και πράξης. Είναι αναγκαία η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολών βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ώστε να λαμβάνεται υπόψη το ζήτημα της σχέσης κοινωνικής αναπαραγωγής - εξουσίας - σχολείου και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να μην περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικών διδασκαλίας. Η γνώση θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως δύναμη (Foucault, 1976/1989, σελ. 43) και οι δάσκαλοι να δράσουν ως ελεύθεροι διανοούμενοι που μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους. Μια τέτοια πρόταση πρέπει να αντιταχθεί στις τάσεις υποβιβασμού του διδασκαλικού έργου και να προωθήσει τον καθολικό επανακαθορισμό της ταυτότητας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και του ρόλου τους στην κοινωνία. Τις απόψεις αυτές στηρίζουν πρόσφατες εμπειρικές έρευνες (π.χ. Cole and Knowles, 1993, Johnston, 1993), όπου διαφαίνεται η ανάγκη για απομάκρυνση από τα τεχνικά ζητήματα και η ανάγκη να προσεγγίσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τον εαυτό του, το ρόλο του και τα άτομα που θα στηρίξουν τις ανανεωτικές του προσπάθειες. Διαφορετικά τίποτα δεν μπορεί να επηρεάσει την ισχύουσα κατάσταση.

Ο παράγοντας "γονείς", αν και δε συμπεριλήφθηκε εκτενώς στο ερωτηματολόγιο, αναφέρθηκε από τους ίδιους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μέσα από τις απαντήσεις τους στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού έργου και διατήρησης της εικόνας του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία. Ποσοστό άνω του 40% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι γονείς αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εισαγωγή νεωτερισμών στη διδασκαλία, ενώ σχεδόν το 1/10 των δασκάλων θα ήθελαν να έχουν βοήθεια για τη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς, γεγονός που υποδηλώνει επιθυμία για εποικοδομητική συνεργασία, έστω και αν συνήθως η συνεργασία μετατρέπεται σε προσπάθεια των γονέων για επέμβαση στο διδακτικό έργο (π.χ. Grant and Sleeter, 1985, Lortie, 1975, McPherson, 1967/1973, Meyer, 1992a, Meyer, 1992b).

Οι δάσκαλοι συνήθως απομονώνονται από τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα για να αποφύγουν τις πιέσεις και τις απαιτήσεις τους (Ballantine, 1983,



σελ. 12, Chesler and Cave, 1981, σελ. 165, Hoyle, 1969, σελ. 77, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 171). Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τους γονείς ως απειλή για το έργο του, στοιχείο που διαφάνηκε και στην περίπτωση των Κυπρίων εκπαιδευτικών. "Οι γονείς είναι απειλητικοί απέναντι στο νεοδιόριστο δάσκαλο" δηλώνει η δασκάλα στην περιπτωσιακή μελέτη του Bullough (1989, σελ. 67) για να διαπιστώσει παράλληλα ότι συχνά οι αντιδράσεις των γονιών τής προκαλούν κυρίως έκπληξη και απογοήτευση παρά απειλές. Γενικά η διεθνής έρευνα (Brembeck, 1962, σελ. 205, Jordell, 1987, σελ. 172, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 173-174, Spindler, 1955, σελ. 154) προβάλλει τη διαφοροποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των γονέων. Αυτή η διαφοροποίηση δημιουργεί ανασφάλεια και παρεξηγήσεις και προκαλεί προσπάθειες των οργανωμένων γονιών για επέμβαση στη διδακτική πράξη και συγκρατημένη στάση των δασκάλων απέναντι στους γονείς.

- Η αμοιβαία προσπάθεια για κατανόηση και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών είναι απαραίτητη. Αποδεικνύεται όχι μόνο θεωρητικά (Brembeck, 1962, σελ. 205-207, Musgrove and Taylor, 1969, σελ. 176-177, Taylor, 1978, σελ. 233-234) αλλά και πρακτικά στην τάξη του κυπριακού σχολείου, όπου το 10% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας αυτής και την ανάγκη για διαφοροποίηση της στερεότυπης σχέσης.

Είναι αναγκαία η σύνδεση σχολείου και κοινότητας και η συμμετοχή των γονιών στην υποβοήθηση του διδακτικού έργου. Η σύνδεση αυτή θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός ανοικτού εκπαιδευτικού συστήματος που θα χαρακτηρίζεται από καθολική συμμετοχή, συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μερών και καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης.



7.5. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ

Η εικόνα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζει, όπως ήδη αναφέρθηκε, στοιχεία του κλασικού βεμπεριανού γραφειοκρατικού μοντέλου, και βασικοί εκφραστές της ιεραρχίας είναι ο επιθεωρητής και ο διευθυντής οι οποίοι αναπόφευκτα συνδέονται με τη δράση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Συχνά αποτελούν το "ιερατείο", την "κάστα των ιερέων στο θεοκρατικό καθεστώς" (Ηλιού, 1991, σελ. 337).

Το κυπριακό σχολικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και δε δίνει ιδιαίτερες εξουσίες σε όσους βρίσκονται στις χαμηλότερες θέσεις της εξουσίας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η διατήρηση των ισορροπιών είναι τυπικά στα χέρια των αξιωματούχων οι οποίοι ελέγχουν τα όρια αρμοδιότητας του κάθε ρόλου στη σκάλα της ιεραρχίας και αναμένεται να διαμορφώσουν σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού που βρίσκεται στο χαμηλότερο σκαλοπάτι του σχολικού συστήματος. Οι προϊστάμενοι, και κυρίως ο επιθεωρητής, ελέγχουν την τήρηση των κανόνων και παράλληλα έχουν συμβουλευτικό ρόλο. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές αντιλήψεις αναφορικά με τη σχέση τους με τους προϊσταμένους, τους φορείς της εξουσίας, σε αντιπαράθεση με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους, άτομα που συναντούν καθημερινά και με τα οποία αλληλεπιδρούν συχνά. Ιδιαίτερα καλές φαίνονται να είναι οι σχέσεις με τους επιθεωρητές για τους πρωτοδιόριστους, οι οποίοι, προφανώς, βρίσκουν κατανόηση από τους προϊσταμένους τους και αρωγή για την αντιμετώπιση της σχολικής πραγματικότητας. Επίσης, όσοι εφαρμόζουν ιδέες από σεμινάρια στα οποία, συνήθως, συνεργάζονται ή διδάσκουν οι επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχουν θετικότερες σχέσεις με τους προϊσταμένους και γενικά θετικότερες αντιλήψεις γι' αυτούς.

Το στοιχείο των καλών σχέσεων με τους προϊσταμένους παρουσιάζεται και σε άλλες περιπτώσεις της κυπριακής εκπαιδευτικής έρευνας που αναφέρονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Θεοφιλίδης, 1986γ). Ο Κύπριος εκπαιδευτικός απευθύνεται στον ανώτερο για συμβουλή και καθοδήγηση. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τη συναδελφική σχέση, η οποία είναι προφανώς ανταγωνιστική και υποβοηθά τη διαιώνιση της νοοτροπίας του ανταγωνισμού.



Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αλληλεπίδραση με τους επιθεωρητές σε ζητήματα διδακτικής προσέγγισης και αξιολόγησης είναι θετικότερες από ό,τι εκείνες που αναφέρονται στην προσωπική σχέση με τον επιθεωρητή. Τα κυπριακά σχολεία, που στην τυπολογία του Etzioni θεωρούνται κανονιστικοί οργανισμοί και αναμένεται να κινούνται στη διαγώνιο των σταθερών τύπων, φαίνεται να τοποθετούνται και στην τυπική ζώνη, αφού η θετικότητα της σχέσης νεοδιόριστου εκπαιδευτικού - επιθεωρητή επικεντρώνεται στην καθαρά διδακτική και αξιολογική πτυχή της και δεν κινείται σε προσωπικό επίπεδο. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η εξουσία του προϊσταμένου έχει χαρακτήρα υποστηρικτικό, αφού προφανώς πείθονται ότι η συμμόρφωση στις οδηγίες είναι προσοδοφόρα για διάφορους λόγους. Ίσως οι πιέσεις, οι απαιτήσεις και οι ανασφάλειες στη διοίκηση της τάξης οδηγούν τους δασκάλους στην αναζήτηση περισσότερης διοικητικής καθοδήγησης, όπως υποστηρίζει ο Dreeben (1973, σελ. 452). Ίσως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να δημιουργούν εντυπώσεις καλών σχέσεων ή απλά επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την εύνοια των προϊσταμένων μέσα από μια σχέση χωρίς προστριβές και διαφωνίες. Ίσως η πολιτική που υιοθετούν οι επιθεωρητές συνάδει με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι προϊστάμενοι ενθαρρύνουν -μέσα στα πλαίσια της χαλαρότητας δομών και δραστηριοτήτων- τη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης σε σχέση με τις τυπικές νόρμες. Ο περιοδικός και μη αυστηρός έλεγχος διαμορφώνει το χαλαρό κλίμα το οποίο αναιρεί την τυπική γραφειοκρατική σχέση των θέσεων ιεραρχίας.

Ειδικά για την περίπτωση των μεθοδολογικών επιλογών η απουσία αυστηρού ελέγχου δημιουργεί για τους εκπαιδευτικούς τις προϋποθέσεις για ελευθερία επιλογών. Αυτό αναγνωρίζεται από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι θεωρούν την πολιτική του σχολείου ευνοϊκή για την επιλογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Οι επιθεωρητές, όπως προκύπτει από τα δημοσιευμένα κείμενά τους (Θεοδώρου, 1981α, Καραγιώργης, 1977, Λεοντίου, 1981, Παντελίδης, 1981) και τις εγκυκλίους που αποστέλλουν από το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας (ΕΓΠ 97/73/4, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 139/78) μάλλον διευκολύνουν ή, τουλάχιστον, δεν παρεμποδίζουν την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθοδολογικών στοιχείων, που προωθούνται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκφράζουν την κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική. Δε φαίνεται να αποτελεί κανόνα το χαρακτηριστικό παράδειγμα της Φραγκουδάκη (1986, σελ. 49): "Ένας σχολικός σύμβουλος νομίζει ότι πρέπει να καλέσει τους αρμόδιους να παρέμβουν... Ένας σχολικός σύμβουλος νομίζει ότι για τέτοιες καινοτομίες πρέπει να φωνάξουμε την αστυνομία..."



Η "χαλαρότητα" του προϊσταμένου για την υιοθέτηση συγκεκριμένων αλλαγών δεν ισχύει καθολικά και η σύγκρουση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών - προϊσταμένων γίνεται συχνά εμφανής. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με τον επιθεωρητή και η συσχέτιση των αντιλήψεων αυτών με τις μειωμένες δυνατότητες για εφαρμογή στη διδασκαλία των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στην ΠΑΚ και η κατ' επέκταση συσχέτιση με την αίσθηση επάρκειας και ικανοποίησης θέτουν το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του επιθεωρητή στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο επιθεωρητής φέρει τον τίτλο του καθοδηγητή (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 15, Σχέδια Υπηρεσίας - Παιδεία, 1991), αλλά η ιδιότητα του αξιολογητή τον περιορίζει στον έλεγχο της κάλυψης της ύλης χωρίς να δίνεται σημασία στην εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων.

Προκύπτουν, παράλληλα, ερωτήματα γύρω από την επάρκεια των ικανοτήτων του επιθεωρητή για την πραγμάτωση του ρόλου του. Το 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι συναδέλφοι και οι προϊστάμενοί τους εκφράζουν μια τάση "γεροντοποίησης" του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και γίνονται ανασταλτικοί παράγοντες για την ένταξη νεωτεριστικών στοιχείων στην εκπαίδευση. Θα πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη ότι το 55.1% των αναφορών απευθύνεται στους συναδέλφους που φαίνεται να επηρεάζουν λιγότερο τη βελτίωση της εργασίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνονται μάλλον ικανοποιημένοι από το αξιολογικό έργο του επιθεωρητή, αν και αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό όταν ληφθεί υπόψη ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δε βαθμολογούνται. Στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας συντάσσονται για τον κάθε δάσκαλο εκθέσεις με βάση τις επισκέψεις του επιθεωρητή και την άποψη που διαμορφώνει ο διευθυντής του σχολείου. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, προφανώς, θεωρούν ότι είναι αντικειμενική η προσπάθεια του συστήματος για συγκέντρωση της εξουσίας και του ελέγχου στο κέντρο. Η αντίδραση, όμως, ποσοστού μεγαλύτερου από το 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη δομή του συστήματος και την τοποθέτηση των "αξιολογητών" σε θέσεις από τις οποίες αναμένεται η παροχή συμβουλών διαφοροποιεί την εικόνα. Φανερώνει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την πρόσβαση του επιθεωρητή στις εκθέσεις αξιολόγησης, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει το περιεχόμενό τους και όταν όλη αυτή η διαδικασία γίνεται ερήμην του



ενδιαφερομένου με αόριστες προδιαγραφές και κριτήρια και είναι αυθαίρετη και αντιδημοκρατική.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι στην ουσία εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν μπορεί να απομονώνεται από το υπόλοιπο έργο, (π.χ. Αθανασίου, χ.χ., σελ.13, Ηλιού, 1991, σελ. 47, Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 17-23) ή να συρρικνώνεται σε γραφειοκρατικό έλεγχο της συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Πρέπει να κινείται σε πολλαπλά επίπεδα και να περιλαμβάνει πληροφόρηση, έρευνα, δράση, παρέμβαση, αξιολόγηση του διδακτικού έργου ως συνόλου.

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (Ανδρέου, 1985, σελ. 58) και το Μαυρογιώργο (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ. 19-24, Μαυρογιώργος, 1984, σελ. 15) είναι αναγκαία η μεταφορά από το γραφειοκρατικό στο "διερευνητικό - μετασχηματιστικό" μοντέλο, ώστε ο διπλός ρόλος του καθοδηγητή και του αξιολογητή να μην παραποιεί την προσωπική σχέση. Οι ίδιοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ζητούν εκπαίδευση των προϊσταμένων για διαφοροποίηση και ανανέωση του ρόλου τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, αν και το 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από το αξιολογικό και το διδακτικό - καθοδηγητικό έργο των επιθεωρητών και βιώνουν τη χαλαρότητα αυτού του γραφειοκρατικού θεσμού με αποτέλεσμα την απουσία των άμεσων επιδράσεων στο διδασκαλικό έργο, ταυτόχρονα συνειδητοποιούν ότι στην επόμενη δεκαετία ο επιθεωρητής θα βαθμολογεί και θα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανέλιξη και η μεταξύ τους σχέση θα πάρει διαφορετική μορφή (Σχέδια Υπηρεσίας - Παιδεία, 1991).

Οι σχέσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Παρουσιάζονται πιο θετικές σε σύγκριση με τις αντιλήψεις που αναφέρονταν στις σχέσεις με τους συναδέλφους. Ιδιαίτερα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υψηλές φιλοδοξίες -ακαδημαϊκές και επαγγελματικές- και που, προφανώς, συνειδητοποιούν ότι το επαγγελματικό τους μέλλον είναι άμεσα συνδεδεμένο με κάποιο διευθυντή, φαίνεται να έχουν τις πιο θετικές αντιλήψεις για τις σχέσεις με το διευθυντή. Οι σχέσεις αυτές παίρνουν ιδιαίτερη αξία, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ο διευθυντής αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος του σχολείου. Στο διευθυντή καταφεύγουν, προφανώς, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναζητώντας ενίσχυση των απόψεών τους και



εξισορρόπηση του ανταγωνισμού με τους συναδέλφους (Παπαϊωάννου, 1981, σελ. 27, Bullough, 1989, σελ. 12-14, Dreeben, 1973, σελ. 458, Goodlad, 1982, σελ. 19-20, Lawn, 1988, σελ. 175). Επίσης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα ερευνών (π.χ. Blase, 1987) όπου φαίνεται ότι η επίδραση που ασκεί ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις τους με τους άλλους είναι ιδιαίτερα ισχυρή, κυρίως ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμμετοχής, ισοτιμίας και αυτονομίας. Στην παρούσα έρευνα ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αίσθηση αποδοχής στο χώρο εργασίας που νιώθει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός. Επηρεάζει ταυτόχρονα την αντίληψή του εκπαιδευτικού για το κλίμα που επικρατεί στον οργανισμό (Glen, 1975, σελ. 88-89, Muhlbauer, 1985, σελ. 315, Kremer - Hayon and Kurtz, 1985, σελ. 245, Westwood, 1967, σελ. 131), εφόσον είναι αποδεκτό ότι η σχέση δασκάλου - διευθυντή επηρεάζει τη σχέση δασκάλου και μαθητή και τις διδακτικές αποφάσεις (Blase, 1987, Buswell, 1980, Phillips, 1980). Το στοιχείο αυτό είναι εμφανές μέσα από την αντίληψη για την πειθαρχία που προβάλλουν διευθυντής και συνάδελφοι, σε σχέση με τις αντιλήψεις του ίδιου του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για το θέμα της πειθαρχίας.

Στην περίπτωση του κυπριακού δημοτικού σχολείου ο διευθυντής φαίνεται, σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, να είναι μάλλον θετικός στην εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων, αφού, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο παράγοντας πολιτική του σχολείου είναι σχετικά ευνοϊκός σε θέματα διδακτικής, και οι αντιπαραθέσεις -αν και αποφεύγονται- μάλλον συνδέονται (με βάση τις απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις) με ζητήματα γραφειοκρατικής - διοικητικής υφής και δημοσιοϋπαλληλικά καθήκοντα. Αιτία μπορεί να είναι το γεγονός ότι ο ρόλος του καθοδηγητή - διευθυντή παραγκωνίζεται τελείως μπροστά στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών θεμάτων, στοιχείο που φάνηκε να ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (π.χ. Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη, 1991). Ο ρόλος του διευθυντή στο κυπριακό δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζεται από το κράτος ως καθαρά διοικητικός και δεν υπάρχουν σαφείς περιγραφές για τη συμβουλευτική - αξιολογική πλευρά του (Κυπριδής, 1977, σελ. 21, Σχέδια Υπηρεσίας - Παιδεία, 1991). Η σχέση που φάνηκε ότι υπάρχει ανάμεσα στις ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με το διευθυντή του σχολείου και τις αντιλήψεις για μειωμένη δυνατότητα χρήσης διαφοροποιημένου υλικού υποδηλώνουν, προφανώς, ότι η ενθάρρυνση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από το διευθυντή του και ο επανακαθορισμός του ρόλου του διευθυντή είναι απαραίτητα. Ακόμη, αποδεικνύεται ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν ασκείται ο καθοδηγητικός ρόλος



του διευθυντή (Εγκύκλιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 18, Εγκύκλιος ΥΠ 620/68/5Α). Παράλληλα, προκύπτουν ερωτήματα γύρω από την επάρκεια των διευθυντών ως προς την άσκηση του καθοδηγητικού τους ρόλου (Σχέδια Υπηρεσίας - Παιδεία, 1991).

Ο ρόλος του διευθυντή στη δεκαετία του '90 (π.χ. Goldring, 1992, Hallinger, 1992, Murphy and Hallinger, 1992, Vandenberghe, 1992) αναμένεται να ξεφύγει από τα όρια του διοικητικού λειτουργού και να οδηγηθεί προς την εικόνα του διευθυντή που βοηθά το προσωπικό του να αντιμετωπίσει νέα ζητήματα και καταστάσεις και να εφαρμόσει πρωτοποριακές λύσεις στη διδασκαλία. Η αποτελεσματικότητα του ρόλου του βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και με τις έννοιες της ενθάρρυνσης και της δημιουργίας κινήτρων, του ήθους και της ενίσχυσης¹¹².

Αν και οι σχέσεις διευθυντή - νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι σε γενικές γραμμές καλές, οι εισηγήσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δε γίνονται αποδεκτές σε ευρεία κλίμακα, και οι εισηγήσεις που οι διευθυντές κάνουν δεν είναι πάντα εφαρμόσιμες ή χρήσιμες. Υπάρχει ο κίνδυνος για μειωμένη απόδοση και για απογοήτευση του εκπαιδευτικού λόγω της απουσίας του ικανού, διορατικού και δημοκρατικού ηγέτη, αφού το 40% περίπου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι οι εισηγήσεις τους και οι προτάσεις τους προσκρούουν στην αδιαφορία των διευθυντών και το 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφέρονται στη "γεροντοποίηση" της εκπαίδευσης δημιουργώντας την εντύπωση ότι οι "καλές" σχέσεις δεν είναι παρά τακτική δημιουργίας εντυπώσεων, ιδιαίτερα από εκείνους που σκοπεύουν να τελειώσουν την καριέρα τους ως δάσκαλοι και έχουν συμφέρον για ομαλές σχέσεις με τους προϊσταμένους.

Ο ρόλος του διευθυντή, όπως ορίζεται από το κράτος, δεν μπορεί να είναι μόνο διοικητικός, όταν οι δάσκαλοι με τους οποίους συνεργάζεται επιζητούν ή δίνουν προτεραιότητα σε στοιχεία όπως η συνεργασία, η σύμπνοια και η ενότητα, και δεν επιθυμούν τη σύγκρουση. Ο ζωντανός οργανισμός "σχολείο" δεν μπορεί να μένει αμέτοχος στη λήψη αποφάσεων που τον αφορούν και να θεωρείται εκ προοιμίου ότι όλα τα μέλη είναι έτοιμα να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο μέτρο ή να αποκλείεται η επικοινωνία ανάμεσα σε εισηγητές και φορείς της υλοποίησης

¹¹² Στην έρευνα του Blase (1987) η αποτελεσματική ηγεσία συνδέθηκε με την ανάπτυξη παραγωγικών κοινωνικών και πολιτιστικών σχολικών δομών και την ανάπτυξη της συνεργασίας. Παρόμοιες διαπιστώσεις αφήνουν να διαφανούν και οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μέσα από προσωπικά σχόλια.



των αποφάσεων. Αντίθετα, είναι αναγκαία η στροφή προς την ερμηνεία της αλλαγής που δίνουν οι εκπαιδευτικοί που θα την εφαρμόσουν και η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο εξασφαλίζεται η συναίνεση των ατόμων από κάθε επαγγελματική, κοινωνική και πολιτική ομάδα που μετέχει στη διαδικασία εφαρμογής των νέων στοιχείων¹¹³.

¹¹³ "Ο οποιοσδήποτε νεωτερισμός που φέρει τον τίτλο "εκπαιδευτικός" δε θα πρέπει να λειτουργεί στην κοινή λογική αφαιρετικά, να αποστασιοποιείται δηλαδή από τις κοινωνικές παραμέτρους του" (Κωττούλα, 1993, σελ. 31).



7.6. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστηρίζουν ότι μερικές φορές υπάρχει η δυνατότητα προσφοράς βοήθειας - ηθικής και υλικής- από τους συναδέλφους ως προς τα θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης, αν και αναμενόταν ότι η χαλαρότητα της δομής της σχολικής γραφειοκρατίας θα διαμόρφωνε πιο στενές και προσωπικές σχέσεις. Σε άλλες έρευνες που αναφέρονται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς εκείνος που αναμένεται να βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στα πρώτα του βήματα και να επηρεάσει την καριέρα του είναι ένας συνάδελφος (π.χ. Waller στο Bidwell, 1965, Grace, 1972, Grant and Sleeter, 1985, Grant and Sleeter, 1987, Hammersley, 1981, Hanson and Herrington, 1976, Lacey, 1977, Lortie, 1973a, Lortie, 1973b, Lortie, 1975, Peck and Tucker, 1973, Peterson, 1964, Sherif, 1951). "Δεν αμφιβάλλουν οι δάσκαλοι ότι χρειάζονται βοήθεια από τους άλλους" (Lortie, 1975, σελ. 75), ότι οι συνάδελφοι είναι η "επιβεβαιωτική πηγή" (Jordell, 1987, σελ. 170). Αναζητούν το "σύντροφο επικοινωνίας" (Luhmann, 1975, σελ. 242) και η προσωπική προσπάθεια ενισχύεται σε κάποιο βαθμό από την υπάρχουσα ομάδα και τις επιδράσεις της.

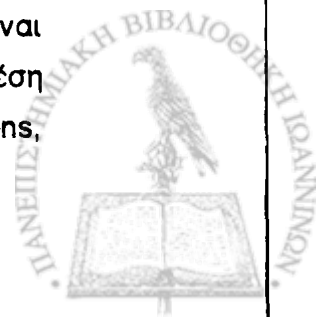
Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας το σημείο αυτό ανατρέπεται μερικώς από τους ψηλότερους μέσους όρους των σχέσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με το διευθυντή, γεγονός που βρίσκεται σε αντίθεση με τις αναφορές των δασκάλων στην έρευνα του Lortie (1975), όπου οι ιδέες των συναδέλφων αξιολογούνται ψηλότερα από ό,τι εκείνες των προϊσταμένων. Ο Κύπριος νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το τυπικό πρόσωπο του ελέγχου των προϊσταμένων και είναι έτοιμος να προχωρήσει στο ουσιαστικό μέρος και να συνεργαστεί μαζί τους, τουλάχιστον στην αρχή της καριέρας του, όταν η διδακτική του δραστηριότητα δεν υπόκειται σε αξιολόγηση. Αντίθετα, η καθημερινή συζήτηση και επαφή με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του ενισχύει τον κίνδυνο δημιουργίας εντυπώσεων αναποτελεσματικότητας, επηρεάζεται από ένα κλίμα ανταγωνιστικότητας για προβολή της εικόνας του πιο αποτελεσματικού και πετυχημένου εκπαιδευτικού στο σχολείο, και γι' αυτό, ίσως, η συναδελφική αλληλεπίδραση είναι περιορισμένη. Οι παλαιότεροι συνάδελφοι υπόκεινται στη διαδικασία της αξιολόγησης (εγκύκλιος ΥΠ 620/68/5Α) και κάθε σύγκριση με τις νεωτεριστικές ιδέες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών τους τοποθετεί, πιθανώς, σε μειονεκτική θέση και, κατ' επέκταση,



τους οδηγεί στη διαμόρφωση μιας συγκρατημένης στάσης απέναντι στους νεοδιόριστους.

Διαπιστώνεται ότι η δράση των συναδέλφων δε φαίνεται να συνδέεται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες εφαρμογής συγκεκριμένων μεθοδολογικών στοιχείων παρά μόνο στην περίπτωση της δυνατότητας διαφοροποίησης της ύλης. Δεν εκφράζει όμως τον τρόπο με τον οποίο οι συνάδελφοι γίνονται φορείς της κρατικής ιδεολογίας και προσηλώνονται στο δεδομένο πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά εκφράζει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης άλλων μέσων και διαφοροποιημένου υλικού. Η αρνητική αξιολόγηση της διδακτικής δραστηριότητας των συναδέλφων από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, που συνδέεται με τις θετικές τους αντιλήψεις για χρήση διαφοροποιημένου υλικού στο μάθημα, εκφράζει ουσιαστικά την απογοήτευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από την εικόνα που προβάλλουν οι συνάδελφοί τους και την αναζήτηση δυνατοτήτων για διαφορετική, αυτόνομη δραστηριότητα.

Η ανυπαρξία, η ουδετερότητα ή ο αόριστος χαρακτήρας της βοήθειας του παλαιότερου συνάδελφου στο κυπριακό δημοτικό σχολείο μπορεί να ερμηνεύεται με διάφορους τρόπους. Ο χρόνος των συναδέλφων ίσως είναι λίγος και πολύτιμος για να ασχοληθούν με τα προβλήματα των άλλων (όπως για παράδειγμα στους Hanson and Herrington, 1976, Lortie, 1973a) ή οι συνάδελφοι είναι "ελεγκτές" της ικανότητας των νεοδιόριστων και οποιαδήποτε παραδοχή ή αναφορά σε αδυναμία και πρόβλημα είναι καταστρεπτική (όπως για παράδειγμα στους Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986, Friesen - Poirier, 1992, Hannam et al, 1976, Hargreaves, 1972, Honeyford, 1982). Η μόνη λύση είναι συνήθως η απομόνωση στην αίθουσα διδασκαλίας, η υιοθέτηση της "φιλοσοφίας της κρεβατοκάμαρας" (McTaggart, 1989) και η "βουτιά στα βαθιά νερά" (π.χ. Hannam et al, 1976, Stammers, 1993). Έχει επίσης ήδη αναφερθεί ο ανταγωνισμός που πιθανόν να υφίσταται ανάμεσα στους παλαιότερους και τους νεότερους συναδέλφους. "Πρέπει να είμαι προσεκτική για το τι λέω... Βλέπω πράγματα να συμβαίνουν, δεν τα εγκρίνω, μα δεν τολμώ να πω στο δάσκαλο 'Ξέρεις, δε μου αρέσει αυτό που κάνεις εδώ'..." (απόσπασμα από τα λόγια ενός δασκάλου στο Lortie, 1975, σελ. 352). Οι καινούριες ιδέες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι συχνά "απειλή" για τους μεγαλύτερους δασκάλους. Είναι ακόμη υπενθύμιση της ηλικίας τους και αμφισβήτηση της εκπαίδευσής τους, και γι' αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολη η ταύτιση και η κατανόηση μεταξύ των δύο μερών. Η σχέση είναι πολλές φορές ανταγωνιστική όπως και σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. Owens,



1985) και οι παλαιότεροι συνάδελφοι στα κυπριακά σχολεία δε δείχνουν πρόθυμοι να υιοθετήσουν σε μεγάλο βαθμό τις ιδέες που προβάλλουν οι νεαρότεροι.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι διαφορετικές ιδέες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δε φαίνεται να υιοθετούνται από τις υπόλοιπες δυόμιση χιλιάδες δασκάλων και μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο πλήρους αφομοίωσης των νεαρότερων στο κατεστημένο για χάρη της "συναδελφικότητας" και της πείρας. Ήδη φαίνεται μια τάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για αποφυγή της σύγκρουσης με τα άλλα άτομα στο σχολικό χώρο, στοιχείο που επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (π.χ. Hanson and Herrington, 1976) και που σύμφωνα με τις απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις οδηγεί συχνά σε συμβιβασμούς. "Ο κίνδυνος ότι η εμπιστοσύνη κάποιου στην ταυτότητα που ο άλλος προβάλλει ...μπορεί να καταστραφεί, οδηγεί στη δημιουργία μιας σειράς από νόρμες συμπεριφοράς" (Gross and Stone, 1964, σελ. 12).

Όμως, οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τους συναδέλφους τους παρουσιάζουν και θετικά στοιχεία. Συνδέονται με τις αντιλήψεις των συναδέλφων τους ως προς συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές. Η ανταλλαγή υλικού και προπαντός φύλλων εργασίας και αξιολόγησης που ετοιμάζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, ο προβληματισμός των παιδιών, που μπορεί να γίνει και με μονολιθική διάταξη της τάξης ή με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου συναντώνται στις τεχνικές και τη διδακτική όλων των δασκάλων, παρά τα εμπόδια της ύλης και την έλλειψη χρόνου. Από την άλλη, η διερευνητική προσέγγιση και η συνεργατική μάθηση μέσα από την ομαδική εργασία είναι διαδικασίες όχι μόνο "χρονοβόρες" αλλά και κουραστικές (Θεοφιλίδης, 1987, σελ. 27) και απαιτητικές ως προς την επάρκεια γνώσεων, το χρόνο προετοιμασίας και την οργάνωση. Γι' αυτό, ίσως, δεν είναι τόσο δημοφιλείς ανάμεσα στους παλαιότερους δασκάλους.

Τα στοιχεία αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η σκέψη των νεοδιόριστων και των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών μπορεί να κινείται σε διαφορετικά επίπεδα (για παράδειγμα έρευνες των Collins, 1969, Fletcher, 1971) και ότι η γραφειοκρατική, στείρα νοοτροπία στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο αντανάκλαση των συνθηκών εργασίας αλλά και της στρατηγικής και αντίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

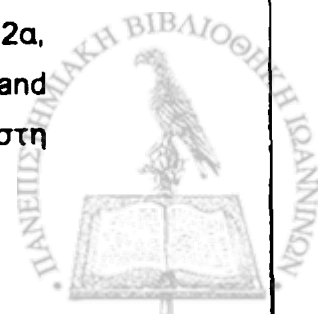


Η επιθυμία για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συναδέλφους εκφράζεται έμμεσα με την έκδηλη προθυμία για προσφορά βοήθειας από μέρους των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στους μέλλοντες νεοδιόριστους συναδέλφους τους. Η πλειοψηφία αναφέρεται στη συνεργασία για επίλυση πρακτικών προβλημάτων (ποσοστά μεγαλύτερα του 45%), όπως, για παράδειγμα, τη χορήγηση υλικού και τη συζήτηση προβλημάτων στις σχέσεις με τα παιδιά. Τα στοιχεία αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (π.χ. Williams, 1993) και εκφράζουν την ανάγκη για υιοθέτηση της "νέας ορθοδοξίας τους επαγγέλματος" (Smyth, 1991, σελ. 323) μέσα από τη μείωση της δύναμης της ιεραρχίας με τους δεσμούς της συναδελφικότητας.

Αναφορικά με το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων σε προσωπικό επίπεδο, φαίνεται ότι η επίδραση των συναδέλφων δεν είναι ικανοποιητική, παρ' όλο που αποτελούν το σημαντικό φορέα αποδοχής και αναγνώρισης στον εργασιακό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μερικές φορές, αλλά η αλληλεπίδραση αυτή είναι απρόσωπη και ευκαιριακή. Θετικότερες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις των νεοδιόριστων που έχουν γονείς εκπαιδευτικούς και έχουν προφανώς εμπειρίες αλληλεπίδρασης με μεγαλύτερους συναδέλφους και όσων δεν ακολουθούν το πρότυπο ενός δασκάλου τους με βάση το οποίο ίσως θα σύγκριναν και απέρριπταν τους καινούριους συναδέλφους.

Το 35% των δασκάλων της έρευνας ζητά συγκεκριμένη ψυχολογική ενίσχυση από τους συναδέλφους. Όμοια οι Houston and Felder (1982) διαπιστώνουν ότι η έλλειψη συναισθηματικής (και φυσικής) υποστήριξης στιγματίζει τον εκπαιδευτικό. Η ανάγκη για στήριξη, για ομαλές σχέσεις και για δημιουργία καλών εντυπώσεων στους γύρω, που αποτελεί για πολλούς δασκάλους την ουσία του επαγγέλματος (Evans, 1962, Stammers, 1993) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Gehrke and Kay, 1984, Nias, 1988), ισχύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό για τους Κύπριους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Η συναδελφικότητα ως προσωπική σχέση, είναι βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου και την προσφορά του εκπαιδευτικού συστήματος στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (π.χ. Chesler and Cave, 1981, Collarbone and Farrar, 1993, Lindblad and Wallin, 1993, Lortie, 1973b).

Έχει διαφανεί πως η απομόνωση των δασκάλων (Μαυρογιώργος, 1992α, σελ.17, Bidwell, 1965, σελ. 977, Collarbone and Farrar, 1993, σελ. 27, Ozga and Lawn, 1988, σελ. 16) οδηγεί στην εξασθένηση της ομάδας και στην παγίδευση στη



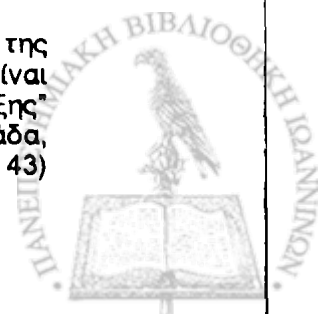
γραφειοκρατική οργάνωση και στις νόρμες του επαγγέλματος¹¹⁴. Παρά τα προβλήματα συναδελφικότητας ή αποδοχής στον εργασιακό χώρο, μοναξιά στο επάγγελμα νιώθει το 30% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Προφανώς, για τους υπόλοιπους υφίστανται άλλες εναλλακτικές λύσεις και κοινωνικές σχέσεις. Θα ήταν αναμενόμενο να νιώθει μοναξιά ένα μεγαλύτερο ποσοστό νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ανάλογο του ποσοστού που αντιμετωπίζει πρόβλημα αποδοχής στο χώρο εργασίας (αν και ήδη το ποσοστό είναι ψηλό, όταν ληφθεί υπόψη η δραστηριοποίηση για συνδικαλιστική συσπείρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών). Οι καλές σχέσεις με τους προϊσταμένους και οι συναναστροφές με άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους εντός και εκτός του σχολικού χώρου φαίνεται να εξισορροπούν την κατάσταση.

Στην παρούσα περίπτωση το αίσθημα αυτονομίας και η ανυπαρξία μοναξιάς συνυπάρχουν, γεγονός που υποβάλλει ότι προφανώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι πορεύονται μόνοι. Συζητούν και διαμορφώνουν απόψεις σε συναδελφικό επίπεδο με άτομα της ίδιας ηλικίας δηλώνοντας ότι η δραστηριότητά τους και ο τρόπος αντιμετώπισης των πραγμάτων διαφέρει από εκείνη των μεγαλύτερων συναδέλφων με τους οποίους αποφεύγουν να συνδεθούν.

"...Διατηρώ σχέσεις μόνον με άλλες πρωτοδιόριστες" (ερωτηματολόγιο 046, ερώτηση 93).

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός φαίνεται να χρησιμοποιεί την παρέα των νεοδιόριστων συναδέλφων και τη δική του ταυτότητα ως νεαρός για να ερμηνεύσει τις σχέσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων που βρίσκονται γύρω του. Συχνά αντιμετωπίζει συγκρούσεις, όταν βλέπει πως παλιά μοντέλα (π.χ. δικοί του δάσκαλοι) δε λειτουργούν ή δεν τον ικανοποιούν. Η συναναστροφή με άλλους νεαρούς συναδέλφους συνδέεται με ποικίλες πτυχές των αντιλήψεων και των συμπεριφορών του (εφαρμογή ομαδοκεντρικής προσέγγισης, αντιλήψεις για την επίδοση του μαθητή, εμφάνιση). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως υποομάδα μέσα στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό σύστημα αναλαμβάνουν δράση, ορίζουν νόρμες και διαμορφώνουν ειδικές αντιλήψεις όταν η επίσημη δομή αδυνατεί να το πράξει (όπως, για παράδειγμα, στους Collins, 1969, Odell,

¹¹⁴ Η απομόνωση του δασκάλου στη σχολική αίθουσα, η μη ενθάρρυνση της συναδελφικής συνεργασίας, η ανάλυση των διδακτικών και άλλων καθηκόντων είναι τρόπος έκφρασης της τεχνικής της κατανομής των ατόμων στο χώρο, της "περίφραξης" (καθορισμός χώρου διαφορετικού από τους άλλους, αποφυγή κατανομής στην ομάδα, καθορισμός λειτουργικών θέσεων και καθηκόντων) που ο Foucault (1976/1989, σελ. 43) εισηγείται ως βασικά στοιχεία της τακτικής του κράτους για τήρηση της πειθαρχίας.



1986, Salaman, 1979). Αντιδρώντας στη μοναξιά τους και αποφεύγοντας μια δοτή κουλτούρα, τα σχόλια συναδέλφων και τα κριτήρια "αποτελεσματικότητας", οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την πίστη για πειραματισμό, βελτίωση και διαφορετικότητα. Η ίδια τακτική εφαρμόζεται και στην έρευνα του Bullough (1989), όπου αναζητήθηκε ανατροφοδότηση και ενίσχυση από τους συναδέλφους στην ομάδα σεμιναρίων και από άτομα εκτός του επαγγελματικού χώρου. Η εποχή που ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός απομονωνόταν υποφέροντας τη μοναξιά του σχολικού συστήματος φαίνεται να έχει περάσει. Αναθεωρώντας την εικόνα του "προτύπου" στην κοινωνία, αναζητεί τώρα πιο εύκολα λύσεις και παρέες έξω από τη συγκεκριμένη ομάδα αναφοράς. Τα παιδιά δασκάλων -όντας εξοικειωμένα στο "διδασκαλικό περιβάλλον"- δηλώνουν ότι αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Αντίθετα η αρνητική στάση στις σχέσεις με τους συναδέλφους φάνηκε να συνδέεται με τους δασκάλους που επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους με βάση το πρότυπο ενός παλιού δασκάλου, το οποίο, προφανώς, συγκρίνουν με τους σημερινούς τους συναδέλφους για να τους απορρίψουν στη συνέχεια.

Είναι αναγκαία η επίσημη προώθηση σχεδίων για δημιουργία κέντρων δασκάλων, όπου οι επαφές και οι συζητήσεις των δασκάλων γύρω από τα προβλήματα και τις λύσεις τους θα γίνονται οργανωμένα, και τα ζητήματα θα αντιμετωπίζονται άμεσα.



7.7. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Οι αντιλήψεις των Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος παρουσιάζουν ενδιαφέρον: Μερικά χαρακτηριστικά απορρίπτονται, άλλα υποστηρίζονται, αν και η πρόσφατη εμπειρία της φοίτησης στη σχολή βασικής εκπαίδευσης και η προσπάθεια συνδικαλιστικής κινητοποίησης των νεαρότερων εκπαιδευτικών προοιωνίζει την απόρριψη του παραδοσιακού στερεότυπου δασκάλου.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την εικόνα και τη θέση τους στην κοινωνία μάλλον με απογοήτευση, και ίσως γι' αυτό επιδιώκουν να απαλλαγούν από κάποια, τουλάχιστον, στερεότυπα χαρακτηριστικά που συναντώνται σε περιπτώσεις συναδέλφων τους (π.χ. Willis στο Cronk, 1985, σελ. 12). Οι σχετικές έρευνες δείχνουν μείωση της θετικής στάσης απέναντι στο επάγγελμα με την πάροδο του χρόνου (Griffin, 1983, Joseph and Green, 1986, Lacey, 1977, Marso and Pigge, 1989, Nias, 1988). Ιδιαίτερα ανάμεσα στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς διακρίνεται μια τάση απαλλαγής από τον επαγγελματικό ρόλο, όταν βρίσκονται έξω από το σχολείο (π.χ. Johnston, 1970, Peterson, 1964). Οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αποφεύγουν μερικώς τις εξωσχολικές δραστηριότητες και απορρίπτουν τα στεγανά των τυπικών του επαγγέλματος (π.χ. δημοσιούπαλληλική ετικέτα στην εμφάνιση, τήρηση επίσημων αρχείων προγραμματισμού). Αποστασιοποιούν τις πτυχές της προσωπικής τους ζωής από το διδακτικό τους έργο, απορρίπτοντας το στοιχείο της αστυνόμευσης και παρακολούθησης από τους προϊσταμένους. Αποδοχή της αστυνόμευσης θα συντελούσε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του χαμηλού κύρους στην κοινωνία (Αγγέλη και Σκαύδη, 1993, σελ. 185, Ανδρέου, 1985, σελ. 58). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, αν και αναζητά εξουσία, συνειδητοποιεί το μειωμένο κύρος του και την εικόνα του στην κοινωνία, στοιχείο που επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 488-489) και που συχνά οδηγεί σε μειωμένη αυτοεικόνα, σύγκρουση του "δημοσιούπαλληλάκου" με το δάσκαλο - επαγγελματία και με τον παιδαγωγό - δάσκαλο. Έτσι, ερμηνεύεται η επιθυμία του 50% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανέλιξη και του 74% για συνέχιση των σπουδών τους. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν εξισορρόπηση στο δάσκαλο - δημόσιο υπάλληλο που σκέφτεται να κάνει μόνο ό,τι προβλέπεται, αλλά επιδιώκουν τη σφαιρική βελτίωσή τους. Δεν



αρκεί όμως αυτό. Για την αλλαγή της διδασκαλικής κουλτούρας πρέπει να αναζητηθούν και οι δομές που παράγουν και αναπαράγουν την κουλτούρα αυτή.

Σε συνδυασμό με την απόρριψη του στείρου δημοσιούπαλληλικού ρόλου, οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις ευθύνες του δασκάλου που δεν περιλαμβάνονται στο διδακτικό έργο. Το ζήτημα των εξωδιδακτικών ευθυνών θέτει ακριβώς το ερώτημα για την εικόνα του εαυτού του ως δασκάλου που διαμορφώνει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός για τον εαυτό του. Είναι το δίλημμα ανάμεσα στο αν πρέπει να συμβάλει στη μετάδοση γνώσεων, ως εξειδικευμένος επαγγελματίας, ή αν πρέπει να έχει πλατύτερο εύρος ευθυνών και να είναι "το παιδί για όλες τις δουλειές". Οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την υποβάθμιση του επαγγελματία δασκάλου με την ανάμειξή του σε άλλα καθήκοντα και δέχονται εξωδιδακτικές ευθύνες σε ένα μέσο επίπεδο, διευκρινίζοντας με πρόσθετα σχόλια ότι οι εξωδιδακτικές δραστηριότητες είναι αποδεκτές μόνο όταν εξυπηρετούν ή υποστηρίζουν το διδακτικό έργο.

Η διεκπεραίωση εργασιών πέραν του διδακτικού έργου (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 16-17) είναι ουσιαστικά η προσπάθεια του κράτους για μείωση του κεφαλαίου που προορίζεται για την Παιδεία με κατάργηση της εργοδότησης βοηθητικού προσωπικού (Ozga and Lawn, 1988, σελ. 139-140). Είναι ταυτόχρονα μια διεισδυτική διάλυση των προσπαθειών του διδασκαλικού κόσμου για εδραίωση του επαγγελματικού του κύρους και της Παιδαγωγικής ως αυτόνομης και ισότιμης επιστήμης. Θα πρέπει να θεωρηθεί κίνδυνος για την αίσθηση επαγγελματισμού του δασκάλου η σχετικά μετριοπαθής στάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η απόρριψη -από ποσοστό 10% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών- της συμμετοχής σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Η αντίδραση πρέπει να προέλθει από την ίδια την ομάδα των νεοδιόριστων.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αν και αποδέχονται τη σημασία και αξία της προετοιμασίας θεωρώντας την ως αυτονόητο στοιχείο της οργάνωσης της διδασκαλίας, φαίνεται να απορρίπτουν τον προγραμματισμό της σχολικής εργασίας (εβδομαδιαίος και τριμηνιαίος προγραμματισμός) με τον τρόπο, τη δομή, το χαρακτήρα που έχει σήμερα (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 16-17), θεωρώντας τον ως ένα άχρηστο εξωδιδακτικό καθήκον.



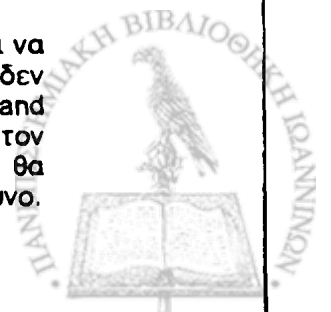
Η τεχνητή και αυθαίρετα προκατασκευασμένη θεσμική παρουσίαση εβδομαδιαίων και τριμηνιαίων φύλλων προγραμματισμού είναι για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ένας τρόπος έκφρασης της υπαλληλικής σχέσης, και ένα μέσο προώθησης του τελετουργικού και φορμαλιστικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και εγκλωβισμού του στα γραφειοκρατικά στεγανά.

Η τήρηση του αντίστοιχου κανονισμού (Εγκόλπιο του Δασκάλου, 1981, σελ. 16) είναι τυπική, προωθεί μόνο τη δημιουργία εντυπώσεων, και ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού συνειδητοποιεί ότι εργάζεται μέσα στα πλαίσια ενός "άτυπου συμφώνου" (Garfinkel στο Winter, 1976, σελ. 34-35)¹¹⁵. Οι προτάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως ενίσχυση των απαντήσεων τους στο ερωτηματολόγιο εκφράζουν την ανίχνευση δυνατοτήτων εκμετάλλευσης της χαλαρότητας ανάμεσα στην τυπική νόρμα και την πράξη, αλλά ποικίλλουν στο βαθμό απόρριψης των τυπικών δομών του οργανισμού. Αντίθετα, τα άτομα που υποστηρίζουν τη διατήρηση του τυπικού προγραμματισμού δεν είναι σε θέση, προφανώς, να εντοπίσουν τις δυνατότητες που προσφέρει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα για διαφοροποιημένη οργάνωση της τάξης, της διδασκαλίας και της μάθησης.

Το ζήτημα της εμφάνισης και του παραδοσιακού "σοβαρού" και συντηρητικού ενδύματος απορρίπτεται από αρκετούς νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συνδέοντάς το με μια συντηρητική γραφειοκρατική αντίληψη του σχολείου. Αυτό δε συνεπάγεται αδιαφορία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την εμφάνισή τους. Διευκρινίζεται όμως, με προσωπικά σχόλια, ότι το "προσεγμένο" ντύσιμο δεν αποτελεί εξαναγκασμό ούτε εκφράζει συντηρητισμό και σοβαροφάνεια. Η "υποκειμενική" αντιμετώπιση του ανέμελου ενδύματος σε περιποιημένο ντύσιμο φαίνεται να αποκαλύπτει μια σύγκρουση ρόλων, την προσπάθεια προβολής μιας νέας εικόνας, ή μια προσπάθεια συμβιβασμού των προσδοκιών των άλλων ατόμων που βρίσκονται εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού και της προσωπικής άποψης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

Η σχέση του θέματος της εμφάνισης με τη συναναστροφή με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς προσδιορίζει τη σημασία της ομάδας αναφοράς

¹¹⁵ Ο King (1983, σελ. 95) αναφέρει την περίπτωση των δασκάλων που ήταν υπόχρεοι να δίνουν εκ των προτέρων αναφορά για τις εργασίες της βδομάδας, αλλά ποτέ δεν υπήρχε ταύτιση μεταξύ αναφοράς και πραγματικότητας. Ακόμη οι Hanson and Herrington (1976, σελ. 37) και ο Lawh (1988, σελ. 169-172) σημειώνουν τον προβληματισμό των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο θα επηρεάσουν οι ίδιοι τους διευθυντές τους ή θα παρεκκλίνουν από οδηγίες χωρίς κίνδυνο.



και της ερμηνείας του εαυτού μέσα από τους άλλους που βρίσκονται γύρω από τον εκπαιδευτικό. Ο νεοδιόριστος συνάδελφος - φίλος είναι μαζί νεαρός και δάσκαλος ως προς τη φυσική και την κοινωνική ταυτότητα (Γκότοβος, 1990, σελ. 36, 49-50). Επιδιώκεται η διατήρηση της κοινωνικής θέσης μέσα από το ντύσιμο και παράλληλα και η προβολή της εικόνας του επαναστάτη νέου¹¹⁶.

Παρ' όλα αυτά, ο χαρακτηρισμός του ως προτύπου στην κοινωνία απορρίπτεται από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Η εμφάνιση, ο εκκλησιασμός, η πολιτική άποψη είναι προσωπικά ζητήματα και δεν αποτελούν στοιχεία που θα πρέπει να κρίνονται από τον κοινωνικό περίγυρο. Οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών γύρω από την εικόνα του εκπαιδευτικού στην κοινωνία συνδέονται με τις αντιλήψεις για μειωμένες δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων στη διδασκαλία στα πλαίσια της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής και υποδεικνύουν την ύπαρξη κάποιων εκπαιδευτικών που επιδιώκουν τη διατήρηση της εικόνας του παραδοσιακού δασκάλου η οποία τους εξασφαλίζει, προφανώς, σιγουριά και ασφάλεια.

Στον ίδιο κύκλο εντάσσεται η τάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών να απορρίπτουν την επαφή με την κοινότητα, αν αυτή σημαίνει καθήκον και εκ των άνω επιβολή, και να την ενισχύουν, όταν εξυπηρετεί την παιδαγωγική σχέση. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται με την επαφή με ανθρώπους εκτός του σχολείου (που είναι συνήθως μέλη της κοινότητας). Ειδικότερα, η ακραία συντηρητική αντιμετώπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην κοινωνία φάνηκε να συνδέεται με τις αντιλήψεις για μειωμένες δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών μεθοδολογικών στοιχείων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε υποθέσεις για παλινδρόμηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε στερεότυπα μοντέλα και τη συμπεριφορά παλαιών δασκάλων που εξασφαλίζει, προφανώς, ομαλή ένταξη στο σύστημα (Lortie, 1975). Αντίθετα, όταν οι γονείς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι επίσης εκπαιδευτικοί και πιέζουν, προφανώς, για συνέχιση της παράδοσης του δασκάλου - πολιτιστικού φορέα ή όταν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολείο μικρής κοινότητας, όπου οι απαιτήσεις για συμμετοχή στις εκδηλώσεις της κοινότητας είναι αυξημένες, οι αντιλήψεις για το θέμα είναι πιο συντηρητικές. Οι πιο ακραίες συντηρητικές αντιλήψεις παρουσίασαν κάποιο βαθμό συνάφειας με την ύπαρξη

¹¹⁶ Είναι προφανώς η μέση λύση, το καταφύγιο που προσφέρουν στον εαυτό τους για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους και να επιλύσει τη σύγκρουση επιθυμίας και προσταγών ρόλου (π.χ. όπως το κάπνισμα των νοσοκόμων στον υπόγειο διάδρομο του νοσοκομείου στο παράδειγμα του Goffman, 1966, σελ. 39). Τα πρόσθετα σχόλια των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχετική ερώτηση κλίνουν προς αυτή την κατεύθυνση.



καλών σχέσεων του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με τον επιθεωρητή. Προφανώς, ο θετικός χαρακτήρας της σχέσης οδηγεί σε υιοθέτηση, από μέρους των εκπαιδευτικών, στοιχείων που προωθούν οι επιθεωρητές είτε ως πρώην δάσκαλοι (Σχέδια Υπηρεσίας - Παιδεία, 1991) είτε γιατί οραματίζονται ένα πολυδύναμο δάσκαλο (Λεοντίου κ.α., 1987, σελ. 6).

Το θέμα του εκκλησιασμού αποκαλύπτει μια ενδιαφέρουσα πτυχή στις αντιλήψεις των Κυπρίων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Διαφαίνεται μια χριστιανοκεντρική τάση η οποία δεν πηγάζει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, από την κοινωνική ταυτότητα "δάσκαλος". Δεν αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστικό στερεότυπο της διδασκαλικής ταυτότητας αλλά ως προσωπική επιλογή. Προφανώς η ατμόσφαιρα, το κλίμα της σχολής βασικής εκπαίδευσης με την ένταξη του θρησκευτικού στοιχείου στη φοιτητική ζωή έχει εσωτερικευθεί από μια μεγάλη μερίδα νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ένα ποσοστό φαίνεται να υιοθετεί συνειδητά τη χριστιανοκεντρική κοσμοθεωρία που έχει τις ρίζες της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΠΑΚ (π.χ. τακτικός εβδομαδιαίος εκκλησιασμός σε προαιρετική βάση, στο Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1981) και στη γενικότερη νοοτροπία και ατμόσφαιρα (άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα, π.χ. εκκλησία στο χώρο της σχολής, λειτουργία θρησκευτικού ομίλου κτλ)¹¹⁷. Η ατμόσφαιρα αυτή ουσιαστικά προωθεί το "πρότυπο του ελληνορθόδοξου δασκάλου" και το παιδαγωγικό ιδεώδες που "πρέπει να είναι ελληνοχριστιανικό" (Γκότοβος, 1986α, σελ. 134-135).

Παρόμοια είναι η στάση που τηρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της ελεύθερης πολιτικής έκφρασης σε σχέση με το διδασκαλικό τους ρόλο. Ένα αξιολογικό ποσοστό απορρίπτει κατηγορηματικά τη δημοσιοποίηση των απόψεων αυτών και τονίζει την απόρριψη με πρόσθετα σχόλια έχοντας, προφανώς, υιοθετήσει την εντολή του σχετικού κανονισμού ο οποίος ενισχύεται παράλληλα από την εμπειρία της σχολής: Η φοιτητική κοινότητα της ΠΑΚ (Καταστατικό της ΦΚΠΑΚ, 1986, σελ. 39) απορρίπτει την ύπαρξη κομματικών φοιτητικών παρατάξεων. Παράλληλα η στάση της Ανεξάρτητης Κίνησης Δασκάλων, στην οποία συμμετέχουν κυρίως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζει την "απομάκρυνση των εκπαιδευτικών θεμάτων από την κομματική σκοπιμότητα και... επιδιώκει τον επανακαθορισμό της αγωνιώδους προσπάθειας γύρω από το εθνικό ζήτημα" (Ενημερωτικό Φυλλάδιο ΑΚΙΔΑ, 1993).

¹¹⁷ Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης (τ.α.=1.28 σε πεντάβαθμη κλίμακα) υποβάλλει την ύπαρξη ακραίων περιπτώσεων και στους δύο πόλους της κλίμακας.



Οι γενικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τέτοια ζητήματα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή δικαιολογεί την κυρίαρχη άποψη η οποία παρουσιάζει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό πολιτικοποιημένο και κυρίως ευαισθητοποιημένο στο εθνικό - πολιτικό ζήτημα της τουρκικής κατοχής (με βάση τα προσωπικά σχόλια των εκπαιδευτικών). Ο εκπαιδευτικός, όπως κάθε πολίτης, έχει κατασταλαγμένες πολιτικές πεποιθήσεις (Κυρίδης, 1993β, σελ. 42) που καθημερινά, συνειδητά ή ασυνείδητα μεταφέρονται στην τάξη. Στην περίπτωση της Κύπρου οι πεποιθήσεις αυτές στρέφονται γύρω από το εθνικό πρόβλημα.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής έκφρασης του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη, ενώ η ουδετερότητα είναι επικίνδυνη, αφού συνήθως οδηγεί στην προσκόλληση σε "παραδοσιακές αξίες", διαιωνίζει και αναπαράγει μύθους. Η ανεξάρτητη ιδεολογία του Πανεπιστημίου μπορεί να διαμορφώσει ή τουλάχιστον να συντελέσει στο μετασχηματισμό "οργανικά διανοούμενων" εκπαιδευτικών (Ανθογαλίδου, 1990, σελ. 62) που θα διαφοροποιούν την κοινωνική ομάδα "δάσκαλοι".



7.8. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και η αναννώρισή τους στο χώρο εργασίας συνδέονται με την ψυχική ηρεμία και την απουσία άγχους και έντασης. Η έρευνα γύρω από το θέμα στον κυπριακό, τον ελλαδικό και τον ευρύτερο χώρο έδειξαν την ύπαρξη μιας ποικιλίας αιτιών που οδηγούν σε άγχος, ένταση, χαμηλό ηθικό, συναισθήματα απογοήτευσης και αποτυχίας (Αλεξόπουλου, 1990, Περισιάνης και Κουτσελίνη, 1991, Bany and Johnson, 1975, Calderwood, 1989, Coates and Thoresen, 1976, Freedman, 1988, Fuller and Brown, 1975, Herzberg, 1966/1984, Rowe and Sykes, 1989, Smith and Burke, 1992, Washington, 1989). Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. Evans, 1962, Hoyle, 1969, Musgrove and Taylor, 1965), ο τύπος του σχολείου φάνηκε να συνδέεται με την ψυχική ηρεμία των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών. Θετικότερες ήταν οι αντιλήψεις των δασκάλων που εργάζονται σε σχολεία της υπαίθρου, γιατί, προφανώς, εκεί οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο φιλικές και ειλικρινείς. Επίσης φαίνεται ότι η συναναστροφή με άλλους νεοδιοριστους συναδέλφους συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και, κατά συνέπεια, στη διατήρηση της ψυχικής ηρεμίας.

Το διδασκαλικό επάγγελμα συχνά χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα χωρίς μεγάλες δυνατότητες ανέλιξης, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα παρομοιάζεται με μια "επίπεδη πυραμίδα" (Tipton, 1988, σελ. 5)¹¹⁸. Στην παρούσα έρευνα το θέμα της ανέλιξης απασχολεί τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι άμεσα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο αριθμός των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αλλάξουν επάγγελμα (περίπου 17%), ιδιαίτερα όταν ληφθούν υπόψη οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος και το ποσοστό των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους (ποσοστό 74%). Το τελευταίο αυτό στοιχείο διαφαίνεται και στην έρευνα των Αγγέλη και Σκαΐδη (1993) όπου το πρώτο κίνητρο για την παρακολούθηση προγραμμάτων εξομοίωσης πτυχίων Παιδαγωγικών Ακαδημιών για δασκάλους και νηπιαγωγούς στην Ελλάδα είναι η ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις και μεθόδους και η αναγνώριση του δασκάλου ως επαγγελματία με εξειδικευμένη γνώση.

¹¹⁸ Αυτό ισχύει αν παραγνωρισθεί το γεγονός της κοινωνικής ανέλιξης μελών της εργατικής τάξης (Ανθογαλίδου, 1990, σελ. 59-71) μέσω της επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος.



Στα πλαίσια της επιθυμίας τους για συνέχιση των σπουδών τους οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιζητούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη συνεχή ενημέρωση και ανανέωση και όχι τον εφησυχασμό στο "ταλέντο", στην "τέχνη του διδάσκειν" ή στις ιδέες του έμπειρου συνάδελφου. Μεγάλα ποσοστά νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι φροντίζουν για τη βελτίωση της εργασίας τους με προσωπική μελέτη (89.4%) ή με την παρακολούθηση σεμιναρίων (30.5%) και αποφεύγουν τη μίμηση άλλων προσώπων (42.3%) ή παλιών δασκάλων (54.0%), ποσοστό που περιορίζει την ισχύ του αντίστοιχου "νόμου" του Lortie (1975) και ενισχύει την άποψη του Shulman (1987) και των Regan and Hannah (1993) που αναφέρονται στη μίμηση παλιών προτύπων υπό προϋποθέσεις. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναζητούν συλλογικό, συστηματικό πειραματισμό και στήριξη σε θεωρητικές επιστημονικές βάσεις. Απορρίπτουν την έννοια του "πολυδύναμου δασκάλου" επηρεαζόμενοι από την έμφαση που δίνεται στην ΠΑΚ γύρω από τη διαφοροποίηση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ, 1981) και από την πρόσφατη επαφή τους, ως φοιτητές, με την επιστημονική γνώση.

Μια τέτοια θεώρηση δεν μπορεί να καθιερωθεί μόνο μέσα από την προσωπική προσπάθεια των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών -όπως γίνεται τώρα- αλλά απαιτεί την εμπλοκή των Πανεπιστημιακών φορέων, των σχολών βασικής εκπαίδευσης και των (ιδίων των διδασκαλικών οργανώσεων (Elliott, 1990, σελ. 8, Giroux, 1984, σελ. 193-194). Ο δάσκαλος έχει συγκεκριμένες ανάγκες και ανησυχίες, αποτελεί βασική πηγή βελτίωσης των σχολείων και θα πρέπει να εκδηλωθεί ενδιαφέρον γι' αυτόν. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η προσπάθεια βελτίωσης της εργασίας μέσω των προτύπων παλιών δασκάλων ή των εισηγήσεων ατόμων εκτός του σχολικού οργανισμού συνδέεται, για μερικούς νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, με την απουσία δυνατοτήτων εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στην ΠΑΚ, στοιχείο που σύμφωνα με το Lortie (1975) οδηγεί στην υιοθέτηση στερεότυπης και παρωχημένης συμπεριφοράς.

Το θέμα της αυτονομίας αντιμετωπίζεται με αμφισβήτηση και στροφή της προσοχής γύρω από το ρόλο που διαδραματίζουν το κράτος και οι φορείς εξουσίας στο σχολικό χώρο στη διαμόρφωση της δράσης του δασκάλου.

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους δηλώνουν ότι απολαμβάνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό επαγγελματική αυτονομία στην οποία, προφανώς, συμβάλλει η χαλαρότητα των δεσμών ανάμεσα στη



δραστηριότητα πίσω από την κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας και στην ανάγκη υποταγής στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική: δυνατότητα χρήσης άλλων υλικών με τη στήριξη επίσημων φορέων (π.χ. Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1994, Εγκύκλιοι ΥΠ 123/71/8, ΕΓΠ 97/73/4), προσωπική προσπάθεια των ίδιων των εκπαιδευτικών, ευνοϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως προς τη μεθοδολογία (Εγκύκλιοι ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 223/68/8, ΥΠ 411/68/ΙΙ, ΕΓΠ 138/78, ΕΓΠ 139/78, ΥΠΠ 133/80/16), "τεχνικοί λόγοι", όπως, για παράδειγμα, το μονοθέσιο σχολείο. Η σημασία της αφοσίωσης και του συναισθήματος επάρκειας στη διδασκαλική πορεία επισημαίνονται και από τους Watson et al (1991) ως στοιχεία που επηρεάζουν θετικά τις επιλογές, την πρωτοβουλία και την αυτονομία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

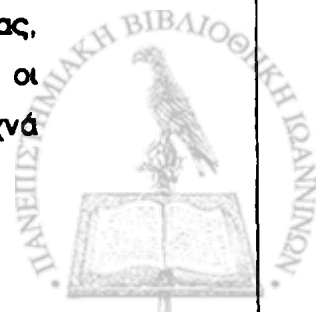
Θετικότερες αντιλήψεις παρουσίασαν οι δάσκαλοι που προσπαθούν να βελτιώσουν τη δουλειά τους με προσωπική προσπάθεια ή με παρακολούθηση σεμιναρίων στο Π.Ι. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση δίνουν τη δυνατότητα "αντί-δράσης" στο συγκεντρωτισμό του συστήματος και στη νοοτροπία του μοναδικού εγχειριδίου. Όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαρκείς στο έργο τους - τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. McCullough and Mintz, 1992, Watson et al, 1991)- παρουσιάζουν θετικότερη εικόνα στην αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων. Η επάρκεια φαίνεται ακόμη να ενισχύεται από τους γονείς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που είναι επίσης εκπαιδευτικοί και μπορούν να δίνουν συμβουλές και καθοδήγηση. Αντίθετα, οι ακραίες αρνητικές αντιλήψεις για το ζήτημα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις αυταρχικές αντιλήψεις γύρω από το ζήτημα της πειθαρχίας και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Προφανώς, ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολικό περιβάλλον και η πίεση που ασκεί για "έλεγχο" των ικανοτήτων του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού (Hoy and Rees, 1977) οδηγεί στην υιοθέτηση παρωχημένων, αυταρχικών μορφών αλληλεπίδρασης, δημιουργεί πιέσεις στον εκπαιδευτικό και μειώνει την αυτονομία που νιώθουν ότι βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Η αυτονομία δεν είναι πραγματική, αν περιορίζεται σε ένα μικρό τμήμα του διδασκαλικού επαγγέλματος και δεν επεκτείνεται στη λήψη αποφάσεων γύρω από το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Εμπερικλείει τον κίνδυνο αποξένωσης του δασκάλου από το αντικείμενό του και μετατροπής του σε ημιαυτόνομο υπάλληλο που νομίζει ότι είναι αυτόνομος.



Λαμβάνοντας υπόψη τις καλές σχέσεις με τους προϊσταμένους και την ευνοϊκή πολιτική που ακολουθεί το κράτος στα ζητήματα εξουσίας και επιθεώρησης, φαίνεται ότι βασικός φορέας ελέγχου, τον οποίο οι δάσκαλοι προσπαθούν μέσα από την επιμόρφωση να αποσυνδέσουν από τη δραστηριότητά τους, είναι το σχολικό εγχειρίδιο και γενικότερα η ύλη. Αυτό εκφράζεται ίσως με τη διαπίστωση των δασκάλων ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι γνώσεις και οι εμπειρίες από τη σχολή δεν εφαρμόζονται. Σε ποσοστό μόλις 6.6% δηλώνουν ότι υπάρχει ομοιότητα της διδακτικής εξάσκησης με τη σχολική πραγματικότητα και 24.4% υποστηρίζουν την ύπαρξη δυνατότητας για εφαρμογή γνώσεων που απέκτησαν κατά τη φοίτηση στην ΠΑΚ. Η αδυναμία εφαρμογής γνώσεων της σχολής σημειώνεται και από τους Hoffman et al (1986), τους Olson and Osborne (1991) και γενικά από όλους όσους αναφέρονται στο σοκ της ένταξης στο επάγγελμα (π.χ. Dillon - Peterson στο Houston and Felder, 1982, Varah et al, 1986). Η αίσθηση διαφοροποίησης σχολείου και διδακτικής εξάσκησης εκφράζει, ίσως, τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην άσκηση της υπαρκτής αυτονομίας τους. Νιώθουν ότι έχουν αυτονομία επιλογής υλικού και ύλης, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει το μεγάλο εμπόδιο της πίεσης του χρόνου, προκαλυμμένο πίσω από το σχολικό βιβλίο και την ύλη του (στοιχείο που δεν αντιμετώπιζαν κατά τις τρεις βδομάδες της κάθε διδακτικής εξάσκησης). Ασκείται επίσης πίεση από τον έλεγχο των τριμηνιαίων και εβδομαδιαίων σχεδίων εργασίας από τους προϊσταμένους και υπάρχει ο κίνδυνος εγκλωβισμού σε τεχνικές ελέγχου που ασκούνται μέσα από τη συμπεριφορά των γύρω και την επιβολή χρήσης συγκεκριμένου υλικού στο σχεδιασμό του οποίου δε συμμετέχει ο δάσκαλος.

Το ζήτημα της αφοσίωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό, και της δυνατότητας προσφοράς στον οργανισμό παρουσιάζει ενδιαφέρον, εφόσον καθορίζει τη φύση και τη θέση του εργαζόμενου δασκάλου στην ιεραρχία και το είδος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα που καταλαμβάνουν διάφορες θέσεις στο πλέγμα ρόλων. Οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ακολουθούν το διδασκαλικό επάγγελμα κυρίως εξαιτίας της ευκαιρίας που τους παρέχει για εργασία με παιδιά (67%) και κατά δεύτερο λόγο για πραγματιστικούς λόγους (34%). Οι λόγοι αυτοί τους βρίσκουν σύμφωνους με τους συναδέλφους τους σε άλλες έρευνες (Hargreaves, 1967, Joseph and Green, 1986, Lacey, 1977, Lindgren, 1969, Lortie, 1975) όπου τα κυριότερα μοτίβα, τουλάχιστον στο ξεκίνημα της επαγγελματικής καριέρας, είναι η εργασία με τα παιδιά και η αίσθηση της προσφοράς, ενώ οι ματερλιαστικοί λόγοι (ασφάλεια, οικονομική σιγουριά) κατατάσσονται συχνά

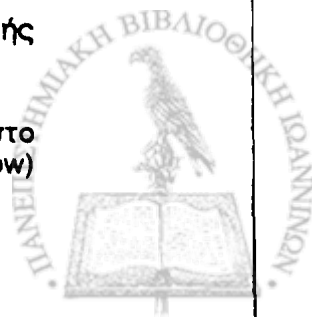


στη δεύτερη θέση¹¹⁹. Οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνονται αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, όπως διαπίστωσε και ο Θεοδωρίδης (1993), και ταυτίζονται με το σχολείο τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό, γεγονός που φανερώνει σχετικά ψηλό βαθμό ταύτισης με το ρόλο, ιδιαίτερα στην περίπτωση των γυναικών -ως αποτέλεσμα προφανώς της κοινωνικής θεώρησης της "καταλληλότητας" της γυναίκας για το ρόλο της δασκάλας και της τάσης θηλυκοποίησης του επαγγέλματος (Καζαμίας, 1993, σελ. 100). Ψηλός βαθμός ταύτισης με το ρόλο παρατηρήθηκε και ανάμεσα στα άτομα που επιδιώκουν βελτίωση της εργασίας τους με προσωπική μελέτη και που ενδιαφέρονται όντως για το επάγγελμά τους. Αντίθετα, τα άτομα με υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες, επιθυμούν απομάκρυνση από το καθαυτό έργο του δασκάλου, τη διδασκαλία, γεγονός που συνεπάγεται χαμηλού βαθμού ενδιαφέρον.

Όπως ήταν αναμενόμενο η χαμηλού βαθμού ικανοποίηση από το επάγγελμα και από το χώρο εργασίας φάνηκε να συνδέεται με τις αρνητικές αντιλήψεις για τη σχέση νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και συναδέλφων. Προφανώς, ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων και η όξυνση των διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να ερμηνεύσουν την απογοήτευση και την απουσία επαγγελματικού ενδιαφέροντος. Η ισχυρή συσχέτιση της μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης με την αδυναμία μιας ομάδας νεοδιόριστων εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του από εκείνη των άλλων ατόμων του πλέγματος ρόλων αποδεικνύει την ύπαρξη πιέσεων. Αυτές οι πιέσεις του περιβάλλοντος ως προσπάθεια των συναδέλφων για συμμόρφωση των νεοδιόριστων στο δικό τους τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής πράξης ή ως προσπάθεια των προϊσταμένων να προβάλουν τα τυπικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού (π.χ. κάλυψη συγκεκριμένης διδακτέας ύλης από το σχολικό εγχειρίδιο) αποτελούν για ορισμένους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ανυπέρβλητα εμπόδια πραγματοποίησης των επιλογών τους και οδηγούν σε μειωμένο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η αφοσίωση και η ταύτιση με το επάγγελμα εκφράζει επαγγελματισμό ο οποίος δε συνάδει με την αποδοχή της επιθεώρησης και του ελέγχου. Το στοιχείο αυτό επαναφέρει το ζήτημα της χαλαρότητας των δομών στο κυπριακό σχολείο και της αποστασιοποίησης των επιθεωρητών από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Η χαλαρότητα των δεσμών ανάμεσα στην εκπαιδευτική δομή και τη διδακτική πράξη, που εκφράζεται ως ύπαρξη ευνοϊκής εκπαιδευτικής

¹¹⁹ Αρχίζουν να επικρατούν όταν πια οι δάσκαλοι έχουν αποκτήσει εμπειρία στο επάγγελμα και διαπιστώνουν ότι "ανώτερες ανάγκες" (με βάση την ιεραρχία του Maslow) δεν ικανοποιούνται πλήρως (π.χ. έρευνες των Θεοφιλίδης, 1986β, Lacey, 1977).



πολιτικής για την εφαρμογή ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, δημιουργεί στον εκπαιδευτικό την αίσθηση της αυτονομίας δράσης, και την απομάκρυνση της σχέσης δασκάλου - επιθεωρητή από τα πλαίσια της τυπικής γραφειοκρατικής ιεραρχίας.



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η πιο πάνω έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει διάφορες πτυχές του προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο κυπριακό δημοτικό σχολείο σκιαγραφώντας τις αντιλήψεις τους γύρω από πέντε, καθοριστικές για την πορεία τους, περιοχές: δυνατότητες εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό οργανισμό, αντιλήψεις γύρω από συγκεκριμένα στερεότυπα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος, αντιλήψεις γύρω από το ρόλο σχολείου και οικογένειας στη σχολική επίδοση και αντιλήψεις γύρω από τα ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και επεξεργάστηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS.

- Με βάση το μοντέλο αλληλεπίδρασης παραγόντων εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού και αξιών (αντιλήψεις, ορισμός περιβάλλοντος, ικανοποίηση, στόχοι) των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έχει διαφανεί ότι, προφανώς, υπάρχει μια συνεχής αμφίδρομη πορεία επιδράσεων ανάμεσα στις δομές και τους ρόλους εντός του οργανισμού από τη μια, τις γνώσεις και εμπειρίες εκτός του οργανισμού από την άλλη και κάποιες πτυχές των αντιλήψεων ή των αντιδράσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα στην πλειοψηφία τους οι γενικές υποθέσεις - άξονες της έρευνας επαληθεύτηκαν, και διαμορφώθηκε μια σχετικά αισιόδοξη εικόνα για το μέλλον των δασκάλων στην κυπριακή εκπαίδευση. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν περιοχές χαλαρών δεσμών ανάμεσα στις νόρμες και τη διδακτική πράξη και ανιχνεύουν ευνοϊκά για μια παιδοκεντρική προσέγγιση στοιχεία στο γραφειοκρατικό σύστημα, τα οποία υιοθετούν συχνά (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου). Παράλληλα αναζητούν κανάλια επέμβασης και χαλαρές δομές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές είναι φιλικές, αν και το περιβάλλον του σχολείου φαίνεται να συνδέεται με τη στάση τους στο θέμα της αντιμετώπισης της πειθαρχίας. Η αλληλεπίδραση με προϊσταμένους και συναδέλφους είναι μάλλον θετική, όπως και η ικανοποίηση, η επιθυμία συνέχισης της διδασκαλικής καριέρας και η στάση τους απέναντι στο διδασκαλικό επάγγελμα, ενώ η τοποθέτησή τους για το ρόλο του σχολείου στην επίδοση του μαθητή απαιτεί βελτίωση. Συνομίζοντας τα αποτελέσματα με βάση τις τρεις έννοιες αξιών που ο Silverman (1970) ορίζει (ορισμός περιβάλλοντος, ικανοποίηση, προσωπικά στόχοι σε σχέση με το περιβάλλον) παρατηρείται μια



τάση για δυναμική, καινοτόμο αντίληψη -ίσως και δράση- με δύο όμως αρνητικά στοιχεία: τις αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη σχολική επίδοση και το χειρισμό της ύλης του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμη παρατηρείται μια ικανοποιητική τάση αφοσίωσης και ενδιαφέροντος για το επάγγελμα και τέλος, το σχετικά χαμηλό ποσοστό τάσης φυγής από το επάγγελμα δίνει ενδείξεις παράλληλων με τον οργανισμό στόχων.

Στην κυπριακή πραγματικότητα πολλά στοιχεία των δηλώσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν σε σχέση με τη σημασία της αισιόδοξης αντίληψης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία τους, τις δυνατότητες αναβάθμισης της σχέσης με προϊσταμένους και συναδέλφους και τη διαφοροποίηση του ρόλου και του περιεχομένου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο νεοϊδρυθέν Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διάκεινται μάλλον θετικά ως προς αρκετά ζητήματα εφαρμογής παιδοκεντρικών στοιχείων στη διδασκαλία τους, αν και η πίεση της ύλης αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο αλλά και το βασικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η θετική στάση ενισχύει τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (π.χ. Emmer, 1986, Goodman, 1987, Zeichner and Tabachnick, 1985) που αποδεικνύουν ότι οι διάφοροι παράγοντες που εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση δασκάλου και σχολικού οργανισμού δε διαδραματίζουν όλοι τον ίδιο ρόλο στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στη συμπεριφορά των δασκάλων, και επίσης ότι η καταστροφή του ιδεαλισμού και της θετικής αντίληψης για τη δυνατότητα εφαρμογής των νεωτεριστικών στοιχείων που προτείνει η βασική εκπαίδευση δεν είναι πάντοτε αναπόφευκτο στοιχείο της ένταξης στο σχολικό οργανισμό. Το πλαίσιο αυτό ισχύει για μια ομάδα εκπαιδευτικών της έρευνας, αλλά υπάρχουν αρκετοί νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που συνειδητοποιούν ότι ο ίδιος ο δάσκαλος, σε ένα μερικώς αυτόνομο οργανισμό όπως το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να αναζητήσει και αξιοποιήσει τα περιθώρια αυτονομίας που έχει, να διαμορφώσει άποψη και να μείνει ανεπηρέαστος από χρησιμοθηρικές, συμμορφωτικές λύσεις, όπως συμβαίνει συχνά και με άλλους συναδέλφους του (π.χ. Alexander et al, 1992, Hannam et al, 1976, Hanson and Herrington, 1976). Αν και λαμβάνει υπόψη τον κοινό τόπο ότι το σχολικό σύστημα είναι γραφειοκρατικό, δε συμμορφώνεται με τη γραφειοκρατική νοοτροπία, αλλά συνειδητοποιεί ότι η εκπαίδευση χρειάζεται ανανέωση και διαφοροποίηση για να μπορέσει να συμπορευθεί με τη σημερινή ραγδαία κοινωνικο - πολιτιστική



αλλαγή. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έχει όραμα που "εκφράζει κάποια ελπίδα για ένα κάπως καλύτερο αύριο" (Ζώτος, 1993, σελ. 44). Βρίσκεται κάτω από την πίεση της ύλης του βιβλίου, μεταξύ "σφύρας και άκμονος" (Γκόγκας, 1993, σελ. 52) μέσα σε μια αντινομία σύγκρουσης με τη δική του ηθική και ιδεολογία. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη δύναμή τους, επαναπροσδιορίζουν το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν (Κορυφίδης, 1983, σελ. 71, Σιάνου - Κύργιου, 1992, σελ. 35) και απορρίπτουν το δημοσιούπαλληλικό χαρακτήρα, την υπαλληλική νοοτροπία και τη στείρα προσκόλληση σε προκαθορισμένες μορφές εργασίας. Όπως και στην έρευνα του Goodman (1987), συνειδητοποιούν το περιοριστικό πλαίσιο του σκοπού του σχολείου για μετάδοση γνώσης, ζητούν να βελτιωθούν και να υιοθετήσουν παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Οι αμφισβητήσεις της αυταρχικής εκπαίδευσης και η διαπίστωση ότι υπάρχουν δυνατότητες για εφαρμογή παιδοκεντρικών στοιχείων, παρά το γραφειοκρατικό χαρακτήρα του συστήματος, αποτελούν αισιόδοξο μήνυμα, αφού δίνουν ακριβώς το στίγμα μιας προσπάθειας προσωποποίησης της εκπαίδευσης και αποκέντρωσης και χαλαρότητας των εκπαιδευτικών διοικητικών δομών.

Αντίθετα η τάση συμμόρφωσης για την κάλυψη της διδακτέας ύλης δημιουργεί ερωτήματα γύρω από την ανάγκη αποφόρτωσης του αναλυτικού προγράμματος και τη μεταφορά των δυνατοτήτων αυτόνομης επιλογής μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στα ζητήματα ύλης. Με τον τρόπο αυτό θα απαλλαγεί το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα από το παράδοξο γνώρισμα της ταυτόχρονης προώθησης της αυτονομίας και της συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού.

Το σε γενικές γραμμές θετικό ύφος των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να αξιοποιηθεί για την περαιτέρω απαλλαγή του σχολικού οργανισμού από στοιχεία αυταρχικής γραφειοκρατικής συμμόρφωσης, αφού οι θεσμοί είναι μεν ενέργεια που προϋπάρχει του ατόμου (Mead στο Bilton et al, 1987, σελ. 357), αλλά μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση τις κοινωνικές σχέσεις. Εφαρμογή των εισηγήσεων για αυτοδιοίκηση, αποκέντρωση και "συνεταιριστικό απολογισμό" (Μαυρογιώργος, 1984, σελ. 19) στη σχολική μονάδα θα έφερναν ριζοσπαστικές αλλαγές στην οργάνωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και θα το μετακινούσαν από τον ημιαυτόνομο προς τον αυτόνομο χώρο δράσης, όπου ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα διαθέτει κριτική σκέψη,



ειδική εκπαίδευση και δυνατότητα έκφρασης, ανάλυσης και τεκμηρίωσης θέσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών του.

Ένας πραγματικός εκδημοκρατισμός θα ενεργοποιούσε και καθιστούσε υπεύθυνα όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, και, χωρίς να καταργούσε την ιεραρχία, θα διευκόλυνε το έργο της, αφού "συμμετοχή είναι και ανάληψη της ευθύνης από τους συμμετέχοντες" (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σελ. 98). Η έρευνα σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Griffiths, 1993, Lindblad and Wallin, 1993, McTaggart, 1989, Meyer, 1992b, Winitzky, 1992) αποδεικνύει ότι τα θετικά στοιχεία, που προκύπτουν από την εφαρμογή καινοτομιών, είναι περισσότερα σε αποκεντρωτικά συστήματα. Είναι αναγκαία η αλλαγή στις δομές και το "κύκλωμα της ηγεσίας" (Σκαρλάτος, 1982, σελ. 101), η "αυτονομία συλλογικών υποκειμένων" (Ηλιού, 1994, σελ. 27) και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Στον κυπριακό χώρο ήδη γίνεται επίσημα μια τέτοια προσπάθεια με τη συνεργασία αρκετών νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, η οποία θα πρέπει να γενικευτεί.

Μέσα στη γραφειοκρατική λογική υπάρχουν ή δημιουργούνται οι δυνατότητες πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στο διδακτικό έργο (Καραγιώργης, 1977, σελ. 61, Μπαλάσκας, 1989, σελ. 95, Σιάνου - Κύργιου, 1992, σελ. 33, Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη, 1991, Χατζηδήμου, 1986, Burgess, 1993, σελ. 220, Open University, 1972, σελ. 11), όχι μόνο των ατόμων στα κατώτερα σκαλοπάτια της ιεραρχίας αλλά και των φορέων ή ελεγκτών της εξουσίας. Οι προϊστάμενοι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκουν πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής μετακίνησης από το διδασκαλικό ρόλο στη θέση του διοργανωτή διαδικασιών, ώστε το δημοτικό σχολείο της Κύπρου να μοιάζει με εκείνο των ανεπτυγμένων βιομηχανικών χωρών, που "δεν έχει πια θρανία στη σειρά... δεν έχει έδρα και η σχολική εργασία μοιάζει πιο πολύ με παιγνίδι... Οι δάσκαλοι τριγυρίζουν στην τάξη που δεν είναι καθόλου σιωπηλή και ακίνητη, βοηθούν, καθοδηγούν, υποκινούν" (Φραγκουδάκη, 1986, σελ. 49).

Οι προσπάθειες προώθησης της πρωτοβουλίας σε τοπικό επίπεδο, όμως, είναι ανύπαρκτες: ομάδες εργασίας και συνεργασίας έμπειρων και νεοδιόριστων συναδέλφων για εφαρμογή συγκεκριμένων ιδεών, οργανωμένη εμπλοκή των τοπικών φορέων για ενίσχυση και όχι κριτική των δασκάλων, φροντίδα για την αναπέρωση του ηθικού και για τις ανάγκες και προβλήματα των ίδιων των



εκπαιδευτικών, στήριξη των φορέων αλλαγής από τον εκπαιδευτικό κλάδο δε χαρακτηρίζουν, προφανώς, την Κυπριακή Εκπαίδευση.

Μερικές φορές οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν θετική τη διδακτική συμπεριφορά των παλαιότερων συναδέλφων τους χωρίς να συνδέουν απόλυτα τη δική τους νοοτροπία με τη συμπεριφορά των άλλων, στοιχείο που τους διαφοροποιεί από τους συναδέλφους τους στον ελλαδικό χώρο (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1986), οι οποίοι φαίνεται να αφομοιώνονται από την ισχύουσα κατάσταση¹²⁰. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι σχέσεις με τους προϊσταμένους και, ιδιαίτερα, το διευθυντή του σχολείου θεωρούνται σημαντικά καλύτερες από εκείνες με τους συναδέλφους. Η σημασία του συναδέλφου στην αποδοχή και ένταξη στον επαγγελματικό χώρο, η θετική σχετικά στάση τους απέναντι σε κάποια συγκεκριμένα μεθοδολογικά στοιχεία και η θετική αντίληψη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τους προϊσταμένους μπορούν να αξιοποιηθούν. Αφού πρώτα διερευνηθούν και ερμηνευθούν πλήρως, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη δόμηση μιας σημαντικής σχέσης μέντορα - νεοδιόριστου εκπαιδευτικού που θα εντάσσεται στο επίσημο πρόγραμμα εκπαίδευσης - ένταξης των εκπαιδευτικών με συνδιδασκαλίες, δειγματικές διδασκαλίες, κοινούς προγραμματισμούς, ώρες καθοδήγησης κτλ. Οι συγκρατημένες στάσεις των νεαρών μετατρέπονται, έτσι, σε διάλογο με τους συναδέλφους (όπως για παράδειγμα στο Williams, 1993) που δρουν ως συμβουλευτικοί φορείς.

Το ρόλο του μέντορα μπορεί να αναλάβουν όχι μόνο οι συνάδελφοι αλλά και οι διευθυντές ή οι επιθεωρητές (όπως για παράδειγμα στο Stammers, 1993). Μέσα από τις καλές σχέσεις που αφήνονται να φανούν, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δίνουν μια νέα προοπτική στο ρόλο του προϊσταμένου. Θα πρέπει να κατανεμηθούν τα διοικητικά καθήκοντα στο διευθυντή και στο βοηθό διευθυντή, του οποίου η θέση σήμερα αποτελεί μονάχα τίτλο (Θεοδώρου, 1981β). Διευθυντές και βοηθοί διευθυντές μπορούν να αναλάβουν νέα καθήκοντα καθοδήγησης, ενώ παράλληλο έργο μπορεί να αναλάβει και ο επιθεωρητής μεταφέροντας το αξιολογικό του έργο σε τοπικό επίπεδο και επανακαθορίζοντας τη δραστηριότητά του. Μια τέτοια διαφοροποίηση, ίσως, βελτιώσει τις ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και ενισχύσει το βαθμό αποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, δίνοντας παράλληλα μεγαλύτερη ελευθερία κίνησης στο σχολικό επίπεδο. Σε συνδυασμό

¹²⁰ Οι περιπτώσεις δασκάλων που διαφοροποιούσαν τη σχέση τους στην έρευνα των Γκότοβου και Μαυρογιώργου (1986) θεωρήθηκαν οριακές.



με τη συγκεκριμένη αντίληψη για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους φαίνεται να ενισχύεται και το στοιχείο της ατομικότητας του επαγγέλματος. Παράλληλα, όμως, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αυτοανααιρούν την άποψη αυτή προβάλλοντας την εμπειρία της συναναστροφής με άλλους νεοδιόριστους συναδέλφους οι οποίοι καλύπτουν το ζήτημα της μοναξιάς του δασκάλου και συνδέονται με συγκεκριμένους προσανατολισμούς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε ορισμένα θέματα. Ήδη η έρευνα στο χώρο έχει να παρουσιάσει πληθώρα δειγμάτων, όπου παλιοί και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για το νέο ήθος, ενώ συχνή είναι και η εμπλοκή των σχολών βασικής εκπαίδευσης (Dart and Drake, 1993, Evans, 1978, Gehrke and Kay, 1984, Hart and Adams, 1986, Hegler and Dudley, 1987, Houston and Felder, 1982, Huffman and Leak, 1986, Olson and Osborne, 1991, Rebore, 1987, Turner, 1993, Varah et al, 1986, Waterhouse, 1993, Wubbels and Korthagen, 1990).

Μέσα από τους προβληματισμούς και τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναζητούνται τρόποι για προσφορά άμεσης βοήθειας και καθοδήγησης προς τους ίδιους (όπως για παράδειγμα στους Hoffman et al, 1986, Wesenraft, 1982/1992) σε ένα κρίσιμο σημείο της επαγγελματικής τους πορείας. Η παιδαγωγική γνώση και η επιστημονική συγκρότηση του δασκάλου αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του εκπαιδευτικού και του ήθους που διαμορφώνει (Μπαλάσκας, 1989, σελ. 170, Σακκάς, 1985, σελ. 45). Όπως ήδη φάνηκε, αυτό αποτελεί επιδίωξη και των ίδιων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι οποίοι επισημαίνουν την ανάγκη για συντονισμένες προσπάθειες επιστημονικής μελέτης των καινούριων στοιχείων σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη φροντίδα για τον ίδιο το δάσκαλο. Η στάση τους συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Θεοδώρου (1981α) όπου προκύπτει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές αντιλήψεις για την επιστημονική γνώση και εφαρμογή της στη διδακτική πράξη. Η έλλειψη ενός επιστημονικού ερευνητικού κέντρου (Περσιάνης, 1991, σελ. 123) και το παράδειγμα της Ελλάδας και της απουσίας επιστημονικής ερευνητικής παιδείας των δασκάλων - αποφοίτων Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Παπακωνσταντίνου, 1986β, σελ. 20) επισημαίνονται και από τους ίδιους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μέσα από τα δικά τους σχόλια.

Αντίθετα σε χώρες όπου η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί ουσιαστική πραγματικότητα (Ηλιού, 1991, σελ. 117), ενθαρρύνεται η συνεργασία ανάμεσα στους ερευνητές, τους διοικητικούς και τους δασκάλους, ώστε όλοι να έχουν δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλίας, και αποδεικνύεται ότι ο



προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής συνάδει και ευνοεί τη συμμετοχή όλων στις διαδικασίες βελτίωσης της αλλαγής. Δεν αμφισβητούνται οι θεσμοί αλλά ο συγκεντρωτισμός του συστήματος που ακρωτηριάζει τη συμμετοχή όλων, επικυρώνει την επικράτηση της μιας κυρίαρχης νοοτροπίας και επιδιώκει να περιορίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού σ' εκείνο του απλού εκτελεστικού οργάνου. Γραφειοκρατία και παιδοκεντρική προσέγγιση συγκρούονται, τα περιθώρια πρωτοβουλίας είναι περιορισμένα και οι δάσκαλοι "εξαναγκάζονται" να επαναλαμβάνουν κάθε χρόνο την ίδια ύλη, σ' ένα σχολείο, συνήθως, ελλιπώς εξοπλισμένο.

Στον κυπριακό χώρο, σύμφωνα με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες για την εφαρμογή των παιδοκεντρικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Απαιτείται το επόμενο βήμα: αξιοποίηση αυτών των συνθηκών. Συνεργασία των σχολείων με τη σχολή βασικής εκπαίδευσης για συνεχή διάλογο γύρω από τα προβλήματα που προκύπτουν και μια ολοκληρωμένη ενημέρωση γύρω από την ύλη και από τη σπειροειδή της διάταξη, ίσως να βοηθήσουν στη θετικότερη αντιμετώπιση των δυνατοτήτων διαφοροποίησης της ύλης του δημοτικού σχολείου.

Η ίδρυση του Πανεπιστημίου δίνει την ελπίδα για ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας αλλά και για την οργάνωση συγκεκριμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων (Πανούσης, 1993, σελ. 33, Σιάνου - Κύργιου, 1992, σελ. 33-34). Τα μαθήματα θα πρέπει να κινούνται σε υψηλό θεωρητικό επίπεδο με τη συμβολή πανεπιστημιακών δασκάλων και ταυτόχρονα σε πρακτικό επίπεδο για επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στην αίθουσα διδασκαλίας (Sharpe and Gorinathan, 1993, σελ. 14). Στην έρευνα διαφάνηκε ο ιδιαίτερος ρόλος που η παρακολούθηση σεμιναρίων διαδραματίζει και συγκεκριμένα φάνηκε η σύνδεσή της με την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου στη σχολική επίδοση, τις διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο και την ικανοποίηση από το επάγγελμα. Έχει επίσης αποδειχτεί ότι η επιστημονική ερευνητική κατάρτιση είναι το σημείο στο οποίο υπερτερεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση απέναντι στην εκπαίδευση στην ΠΑΚ¹²¹. Αφού κατά τη βασική εκπαίδευση προωθούνται σύγχρονες εφαρμογές, η σκέψη και ο σχεδιασμός

¹²¹ Στην έρευνα του Μπουζάκη (1993) ανάμεσα σε τελειόφοιτους Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελληνικών Πανεπιστημίων και της ΠΑΚ φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο θέμα της επιστημονικής κατάρτισης αλλά όχι στο βαθμό ετοιμότητας, αφού και στα δύο είδη ιδρυμάτων ήταν εμφανής η αίσθηση επαγγελματικής ανεπάρκειας. Παρ' όλα αυτά οι νεαροί δάσκαλοι της Κύπρου έχουν τουλάχιστον επίγνωση της ανάγκης για εμπλοκή της εκπαιδευτικής έρευνας στο διδακτικό έργο.



πρέπει να στραφούν προς τη βασική εκπαίδευση (όπως για παράδειγμα στους Rovegno, 1992, Wubbels and Korthagen, 1990). Το σοκ της επαφής με τη σχολική πραγματικότητα και η διαφορά σχολείου και διδακτικής εξάσκησης που επισημαίνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (π.χ. Cole and Knowles, 1993, Varah et al, 1986) δε συνεπάγεται απόρριψη της βασικής προετοιμασίας και άρση της εξειδίκευσης του επαγγέλματος (π.χ. Salzillo and Van Fleet, 1977, Waterhouse, 1993). Αντίθετα η ίδρυση του Πανεπιστημίου απομακρύνει την απειλή της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών, των σχέσεων παραγωγής στη σχολή (Μακρυγιώτη και Σολομών, 1992, σελ. 62, και στις έρευνες των Gleeson and Mardle, 1980, Gordon, 1980, McCullough and Mintz, 1992). Η βασική εκπαίδευση θα πρέπει να απαλλαγεί από το "κάνε όπως σου λέω και όχι όπως κάνω" (Bartholomew, 1976, Peck and Tucker, 1973, σελ. 955) που, (ίσως, ισχύει μερικώς για τους Κύπριους δασκάλους. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλακούν δυναμικά στη διαδικασία εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσής τους (όπως για παράδειγμα στους Goodlad, 1982, Nance and Fawns, 1993, Peck and Tucker, 1973, Powell, 1992). Τα παραδείγματα και αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων και μελετών είναι ενδιαφέροντα: η βασική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα στάδιο της ένταξης στο επάγγελμα και προωθούνται παιδοκεντρικές και κοινωνικά προσανατολισμένες ιδέες και δραστηριότητες (π.χ. Bird, Anderson, Sullivan and Swidler, 1993, Garbutcheon - Singh, 1993, Holyoake, 1993, Regan and Hannah, 1993).

Το ζήτημα της επάρκειας και της επιμόρφωσης στην υπηρεσία εμπλέκεται επίσης δυναμικά στη διαμόρφωση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους προγράμματα θα πρέπει να βοηθήσουν το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό να αποστασιοποιηθεί από εμπειρίες και στερεότυπα των παλιών χρόνων, να συμβάλουν στη διαμόρφωση της κοινής επαγγελματικής γλώσσας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και να προωθήσουν τον επανακαθορισμό της εμπειρίας του, στην αναδόμηση της καθημερινής πρακτικής (όπως για παράδειγμα στο Freeman, 1993). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εφησυχάζει με την αντίληψη ότι η αλλαγή, η βελτίωση της εκπαίδευσης είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών οργανώσεων ή της κοινωνίας ή ότι είναι ζήτημα πολιτικής βούλησης. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έχει χρέος να επιδιώκει τη διαρκή επαφή με την επιστήμη (Γούμενος, 1993, σελ. 41, Κοσμόπουλος, 1990, σελ. 546), ώστε οι ικανότητες του να συμβάλλουν στη διεύρυνση της εργασίας και τον εκδημοκρατισμό της παιδείας. Έχοντας γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σύγχρονων προοπτικών μπορεί να ελπίζει ότι θα επηρεάσει και θα αντιταχθεί στα κακώς έχοντα του συστήματος.



Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν βελτίωση και αναβάθμισή τους μέσα από ποικίλες οδούς και κατάργηση ή διατήρηση στερεότυπων διδασκαλικών γνωρισμάτων διατηρώντας ένα μέσο βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα, στοιχείο που θα μπορούσε να ενισχυθεί με την εργοδότηση βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι, όμως, απογοητευτική η τοποθέτηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολείου στην επίδοση οι οποίοι φαίνεται να μη συνειδητοποιούν την ευθύνη του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αποδεικνύοντας τη "μεσοαστική διδασκαλική ιδεολογία" (Lortie, 1973b) και επισημαίνοντας την ανάγκη επαναπροσανατολισμού της βασικής και της εν υπηρεσία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την απουσία του δασκάλου από την παιδαγωγική έρευνα και τα σύγχρονα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα και αναζητούν οδούς συνέχισης και εξειδίκευσης των σπουδών τους, αρνούμενοι το χαρακτηρισμό του "πολυδύναμου" δασκάλου. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα στα πλαίσια της διαμόρφωσης προγραμμάτων και στόχων στα νέα πανεπιστημιακά τμήματα Επιστημών της Αγωγής πριν και κατά την υπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Οι επιμέρους σκοποί ενός προγράμματος ένταξης των νεοδιόριστων δασκάλων και τα κριτήρια αξιολόγησής του είναι ποικίλα (Bolam, 1982, Emmer, 1986, Fox and Singletery, 1986, Hart and Adams, 1986, Odell, 1986, Rebore, 1987, Wesencraft, 1982/1992, Whitehouse, 1982 Zahorik, 1986). Ψυχολογική ενίσχυση, πρακτική και ηθική βοήθεια στην ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων με μετατροπή της θεωρίας σε πράξη, αντιμετώπιση του σοκ της πραγματικότητας, συνειδητοποίηση της ανάγκης για συναδελφικότητα και επαγγελματική λήψη αποφάσεων είναι μερικά παραδείγματα. Μια σειρά προγραμμάτων ένταξης θα ενίσχυε το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και θα στήριζε τη διαμόρφωση πετυχημένων δασκάλων (Cole, 1991, Gehrke and Kay, 1984, Karmos and Jacko, 1977, McCullough and Mintz, 1992). Ένα πρόγραμμα που θα στηριζόταν στην αλληλεπίδραση στο σχολικό χώρο, θα έδινε ευκαιρίες συζήτησης προβλημάτων με τη δημιουργία τοπικών εκπαιδευτικών κέντρων για αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων και θα ικανοποιούσε την επιθυμία και ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση και εμπλοκή στην επιστημονική έρευνα. Ακόμη θα εδραίωνε τη συνεργασία ανάμεσα στη σχολή βασικής εκπαίδευσης και στο σχολείο - χώρο εργασίας μετατρέποντάς τα σε δύο μέρη που αλληλοσυμπληρώνονται και που συνεργάζονται στενά μέσω ειδικών φορέων επαφής του διδασκαλικού κλάδου με το πανεπιστήμιο. Η



συνεχής επιμόρφωση είναι αναγκαιότητα όταν "η πιο ζωντανή αλήθεια της εποχής μας είναι ότι κανείς δε θα ζήσει για όλη του τη ζωή σ' έναν κόσμο (ίδιο με εκείνο στον οποίο γεννήθηκε, και κανείς δε θα πεθάνει σ' έναν κόσμο (ίδιο με εκείνο στον οποίο δούλεψε στην ωριμότητά του" (Margaret Mead στο Salzillo and Van Fleet, 1977, σελ. 27).

Στα πρώτα βήματα της καριέρας του ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την εμπειρία μιας μεταβατικής περιόδου ένταξης και επιμόρφωσης. Στα πλαίσιά της θα μπορεί να έχει άμεση επαφή με τη σχολική τάξη, θα ανακαλύπτει τις ανάγκες και τις ελλείψεις του και θα πρέπει να έχει ευκαιρίες ψυχολογικής ανάπτυξης και επαγγελματικής πληροφόρησης και ανανέωσης (Μαυρογιώργος, 1986β, σελ. 96-97, Σωτηρίου, 1988, σελ. 121, Morrison and McIntyre, 1969, σελ. 169, Petty and Hogben, 1980).

- Το πέρασμα από το θρανίο στην έδρα, από τη σχολή στο σχολείο είναι το πέρασμα από τη μια κοινότητα στην άλλη, και τα μέλη των δύο κοινοτήτων θα πρέπει να συνεργαστούν για ισορροπία και άμεση σύνδεση θεωρίας και πράξης (Παπούλια - Τζελέπη, 1991, σελ. 29, Bird et al, 1993, σελ. 254, Taylor, 1978, σελ. 95-96). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση θα πρέπει να κινηθούν πέρα από την αναφορά στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Φλουρής, 1980, σελ. 55), προς τον ίδιο το δάσκαλο, συνειδητοποιώντας ότι "δεν υπάρχει σύντομη οδός στην πορεία του ειδικού στον επαγγελματικό χώρο" (Mayer στο Westerman, 1991, σελ. 303).

Ως άμεση και οργανική συνέχεια της βασικής εκπαίδευσης η επιμόρφωση και τα προγράμματα ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορούν να σηματοδοτήσουν την πληροφόρηση γύρω από τις εκπαιδευτικές αλλαγές και την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων, συμβάλλοντας στη διαφοροποίηση και βελτίωση χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες στον κυπριακό χώρο (π.χ. Θεοφιλίδης και Διονυσίου, 1990, Σοφιανός, 1983) και οι δάσκαλοι της παρούσας έρευνας διατυπώνουν την ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή συνέχιση των σπουδών τους στο ξεκίνημα της σταδιοδρομίας τους. Το γεγονός ότι οι Κύπριοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διορίζονται αμέσως μετά την αποφοίτηση από τη σχολή δεν τους εφησυχάζει. Οι γνώσεις διαφοροποιούνται ιδιαίτερα γρήγορα, η Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων επιδίδεται στη συνεχή παραγωγή βιβλίων και υλικών. Η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων με τη



διαμόρφωση προγραμμάτων που θα δίνουν δυνατότητες στους δασκάλους για επιλογές ανάλογες των αναγκών τους είναι εμφανής (Σοφιανός, 1983, σελ. 62-63, Χαρίτος, 1993, σελ. 49, Χρονόπουλος, 1982, σελ. 60, Waterhouse, 1993, σελ. 17). Το παράδειγμα άλλων χωρών όπου η παρακολούθηση μεταπτυχιακών είναι επιτακτική ανάγκη και υποχρέωση (Φλουρής, 1980, σελ. 55) μπορεί να εφαρμοστεί και στην Κύπρο, αν ληφθεί υπόψη η έφεση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για συνέχιση των σπουδών τους. Δημιουργία κινήτρων, επαρκής χρηματοδότηση, οργανωμένη έρευνα και υπεύθυνος πειραματισμός (Παπακωνσταντίνου, 1983, σελ. 88-89, Φράγκος, 1982, σελ. 27) είναι μόνο μερικά από τα απαραίτητα αναγκαία βήματα.

Σ' ένα χώρο όπου τίποτα δεν είναι ή, τουλάχιστον, δεν πρέπει να λαμβάνεται ως δεδομένο, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση της ευθύνης και της διαμόρφωσης άποψης. Μια προσπάθεια σκιαγράφησης αυτής της άποψης χαράζει πορεία, όταν γίνεται αποδεκτή η αρχή ότι "για να φτιάξεις μια Πολιτεία πρέπει να φτιάξεις πολίτες" (Πανούσης, 1993, σελ. 33) και άρα η Παιδεία εξαρτάται από τη διαμόρφωση του προφίλ που ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα προβάλει στο σχολείο... Παράλληλα μια τέτοια προσπάθεια δημιουργεί το αίσθημα της αισιοδοξίας:

Εκπαιδευτικοί που παλεύουν για αλλαγές πάντα υπήρχαν και πάντα θα υπάρχουν, τουλάχιστον, όσο θα ισχύει η αρχή της δράσης - αντίδρασης (δράση: το κράτος, όπως λέμε Άμεσος Δράση, αντίδραση: οι απανταχού οραματιστές, όπως τους λένε "αντιδραστικοί") (Καλούδης, 1993, σελ. 11).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΔΟΜΠΟΛΗ 30
45110 ΙΩΑΝΝΙΝΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η έρευνα αυτή γίνεται στα πλαίσια των υποχρεώσεών μου για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής στον Τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και έχει σκοπό να μελετήσει μέσα από τα μάτια των δασκάλων το ρόλο και την ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο κυπριακό δημοτικό σχολείο.

Η συνεργασία σας, όπως καταλαβαίνετε, θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Γι' αυτό θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα η προθυμία σας για συμμετοχή. Πρέπει να τονιστεί ότι η έρευνα δε μελετά άτομα, και έτσι **ΔΕ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΓΡΑΨΕΤΕ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΑΣ.**

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις με τρόπο που να αντανakλά τις απόψεις σας. Η τελική έκθεση θα αναφέρεται στο σύνολο των παρατηρήσεων. Σας παρακαλώ επίσης να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Μπορείτε, αν θέλετε, να κάνετε επιπρόσθετα σχόλια σε οποιοδήποτε κενό χώρο του ερωτηματολογίου.

Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, σας παρακαλώ, να το αποστείλετε στην πιο κάτω διεύθυνση το αργότερο μέχρι τις 24/4/1993. Εσωκλείω γραμματόσημο και φάκελο.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

ΠΑΥΛΙΝΑ ΧΑΤΖΗΘΕΟΔΟΥΛΟΥ
ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ 6, ΣΤΡΟΒΟΛΟΣ
ΛΕΥΚΩΣΙΑ 145

ΣΗΜ: Ο όρος "δάσκαλος" χρησιμοποιείται και για τους άντρες και για τις γυναίκες..



A ΜΕΡΟΣ

Στο Α μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν απόψεις που αναφέρονται στο δάσκαλο και την εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. Με βάση τη δική σας εμπειρία ως δασκάλου στο κυπριακό δημοτικό σχολείο, σας παρακαλώ να σημειώσετε σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε μια από τις απόψεις, τοποθετώντας στο χώρο δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα, όπου:

- 1 = δε συμφωνώ καθόλου
- 2 = δε συμφωνώ και τόσο
- 3 = συμφωνώ εν μέρει
- 4 = συμφωνώ σε γενικές γραμμές
- 5 = συμφωνώ απόλυτα

1. _ Είναι πιο εύκολο για μένα να εξηγώ σε όλους τους μαθητές παρά σε άτομα
2. _ Μου αρέσει να είμαι υποχωρητικός με τα παιδιά
3. _ Το μάθημα μπορεί να πετύχει το ίδιο καλά και χωρίς άλλα μέσα και υλικά πέρα από το βιβλίο και τον πίνακα
4. _ Η αλλαγή της διαρρύθμισης των θρανίων είναι κουραστική για το δάσκαλο
5. _ Το μάθημα μπορεί να πετύχει το ίδιο καλά με οποιαδήποτε διαρρύθμιση των θρανίων
6. _ Το μάθημα κυλά ομαλά, όταν τα παιδιά κάθονται σε σειρές
7. _ Η παραδειγματική τιμωρία των άτακτων μαθητών είναι αποτελεσματική
8. _ Τα σημερινά παιδιά δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό προς τους δασκάλους τους
9. _ Τα σημερινά παιδιά εκμεταλλεύονται την ελευθερία που τους δίνεται
10. _ Αν αφήσεις τα παιδιά να καθίσουν στις θέσεις που επιλέγουν τα ίδια, (π.χ. με το σύντροφό που θέλουν) δημιουργούνται προβλήματα
11. _ Οι μαθητές είναι πιο "σκληροί" μόλις δουν νεαρό δάσκαλο
12. _ Για να διατηρείται η πειθαρχία στην τάξη πρέπει να υπενθυμίζεις συνέχεια στα παιδιά ότι εσύ είσαι ο υπεύθυνος της τάξης



1 = δε συμφωνώ καθόλου

2 = δε συμφωνώ και τόσο

3 = συμφωνώ εν μέρει

4 = συμφωνώ σε γενικές γραμμές

5 = συμφωνώ απόλυτα

13. _ Τα παιδιά από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις έχουν ανυπέρβλητες μαθησιακές δυσκολίες

14. _ Μόνο όταν οι γονείς συνεργάζονται βοηθώντας στο σπίτι, τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους μπορούν να αντιμετωπιστούν

15. _ Το ενδιαφέρον των γονιών για το σχολείο επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους πολύ περισσότερο από το σχολείο

16. _ Οι ευθύνες εκτός διδακτικού έργου (π.χ. παιδονομία, συλλογή ταμειυτηρίου, περιποίηση σχολικού κήπου κτλ) πρέπει να εμπίπτουν στα καθήκοντα του δασκάλου

17. _ Ο δάσκαλος πρέπει να συμμετέχει σε εκδηλώσεις της κοινότητας όπου βρίσκεται το σχολείο

18. _ Γενικά το διδασκαλικό επάγγελμα παρουσιάζει ενδιαφέρον

19. _ Το διδασκαλικό επάγγελμα προκαλεί ένταση, γιατί ως δάσκαλος έχει κανείς πολλές ευθύνες

20. _ Ο δάσκαλος πρέπει να εκκλησιάζεται τακτικά

21. _ Ο δάσκαλος πρέπει να αποφεύγει να ανακοινώνει δημόσια τις πολιτικές του πεποιθήσεις

22. _ Ο εβδομαδιαίος και τριμηνιαίος προγραμματισμός με τη σημερινή τους μορφή είναι χρήσιμοι για τον ίδιο το δάσκαλο

23. _ Δε χρειάζεται προετοιμασία για το μάθημα της επομένης, το παν είναι η πείρα

24. _ Είναι απαραίτητη η πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υ.Π.



B ΜΕΡΟΣ

Στο Β μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν τοποθετήσεις που αναφέρονται στο δάσκαλο και την εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. Με βάση τη δική σας εμπειρία ως δασκάλου στο κυπριακό δημοτικό σχολείο, σας παρακαλώ να σημειώσετε σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε μια από τις θέσεις, τοποθετώντας στο χώρο δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα, όπου:

1 = δεν ισχύει καθόλου

2 = μάλλον δεν ισχύει

3 = λίγο πολύ ισχύει

4 = ισχύει σε μεγάλο βαθμό

5 = ισχύει απόλυτα

25. _ Έχω το χρόνο να αναζητώ υλικό εκτός του σχολικού βιβλίου για να χρησιμοποιήσω στην τάξη μου

26. _ Βρίσκω εύκολα υλικό εκτός των σχολικών βιβλίων (φυλλάδια, εικόνες, άλλες πηγές αναφοράς)

27. _ Το ωρολόγιο πρόγραμμα μου αφήνει περιθώρια χρόνου για να δοκιμάσω υλικό εκτός των σχολικών βιβλίων στην τάξη μου

28. _ Η ανάγκη κάλυψης της ύλης μου επιτρέπει να χρησιμοποιήσω άλλα υλικά και πηγές αναφοράς στην τάξη μου

29. _ Η πολιτική του σχολείου (διευθυντής, επιθεωρητής) επιτρέπει την ένταξη θεμάτων στη διδασκαλία μου που δεν περιλαμβάνονται στα ΝΑΠ/Νέα Σχέδια Εργασίας

30. _ Οι συνάδελφοί μου χρησιμοποιούν υλικό εκτός των σχολικών βιβλίων στην τάξη τους

31. _ Τα παιδιά αντιδρούν αρνητικά, όταν χρησιμοποιώ υλικό εκτός των σχολικών βιβλίων

32. Τα παιδιά είναι συνηθισμένα σε ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και είναι αδύνατο για μένα να εφαρμόσω

_ την ερευνητική μέθοδο

_ την ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας

_ τον προβληματισμό



- 1 = δεν ισχύει καθόλου
 2 = μάλλον δεν ισχύει
 3 = λίγο πολύ ισχύει
 4 = ισχύει σε μεγάλο βαθμό
 5 = ισχύει απόλυτα

33. Η ανάγκη κάλυψης της ύλης καθιστά αδύνατη στην τάξη μου την εφαρμογή
 _ της ερευνητικής μεθόδου
 _ της ομαδοκεντρικής μορφής διδασκαλίας
 _ του προβληματισμού

34. Η πολιτική του σχολείου (διευθυντής, επιθεωρητής) καθιστά αδύνατη στην τάξη μου την εφαρμογή
 _ της ερευνητικής μεθόδου
 _ της ομαδοκεντρικής μορφής διδασκαλίας
 _ του προβληματισμού

35. Οι συνάδελφοί μου εφαρμόζουν
 _ την ερευνητική μέθοδο
 _ την ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας
 _ τον προβληματισμό

36. Οι συνθήκες της τάξης μου (χώρος, αριθμός παιδιών) καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή
 _ της ερευνητικής μεθόδου
 _ της ομαδοκεντρικής μορφής διδασκαλίας
 _ του προβληματισμού

37. _ Βρίσκω χρόνο για να βοηθήσω ατομικά κάποιους μαθητές μου

38. _ Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης είναι αδύνατη στις συνθήκες του κυπριακού δημοτικού σχολείου

39. _ Είναι αδύνατο να κάνεις συνδιδασκαλία με κάποιο συνάδελφο κάτω από τις συνθήκες του κυπριακού δημοτικού σχολείου (team teaching)

40. _ Μπορώ να χρησιμοποιώ με ευκολία τα μέσα και υλικά που διαθέτει το σχολείο

41. _ Βρίσκω ποια μέθοδος ταιριάζει στην τάξη μου μέσα από δοκιμή και πλάνη



1 = δεν ισχύει καθόλου

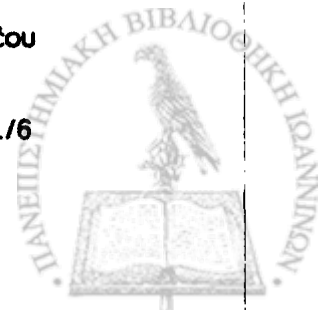
2 = μάλλον δεν ισχύει

3 = λίγο πολύ ισχύει

4 = ισχύει σε μεγάλο βαθμό

5 = ισχύει απόλυτα

42. _ Η αυστηρότητα είναι απαραίτητη στην τάξη, γιατί έτσι έχουν μάθει τα παιδιά
43. _ Το σχολείο μου διαθέτει επαρκή μέσα διδασκαλίας
44. _ Η τήρηση της πειθαρχίας θεωρείται στο σχολείο μου το σημαντικότερο στοιχείο του επιτυχημένου δασκάλου
45. _ Ο επιθεωρητής μου είναι αντικειμενικός, δίκαιος και υπεύθυνος στην αξιολόγηση των νέων δασκάλων
46. _ Ο επιθεωρητής μου γνωρίζει πολύ καλά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης
47. _ Ο επιθεωρητής μου ενδιαφέρεται για μένα ως άτομο
48. _ Λαμβάνω υπόψη τις εισηγήσεις/απαιτήσεις του επιθεωρητή και αυτό με βοηθά στη βελτίωση της εργασίας μου
49. _ Ο διευθυντής του σχολείου είναι πρόθυμος να με κατανοήσει και να με βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων
50. _ Ο διευθυντής του σχολείου μου γνωρίζει πολύ καλά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης
51. _ Ο διευθυντής μου είναι αντικειμενικός, δίκαιος και υπεύθυνος στην αξιολόγηση των δασκάλων
52. _ Λαμβάνω υπόψη τις εισηγήσεις/απαιτήσεις του διευθυντή γιατί βοηθούν στη βελτίωση της εργασίας μου
53. _ Φροντίζω να μη συγκρούομαι έντονα με το διευθυντή
54. _ Ο διευθυντής μου συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο
55. _ Ο διευθυντής ενθαρρύνει το διάλογο, δέχεται και συζητά τις απόψεις μου ως νέου δασκάλου για το σχεδιασμό των εργασιών του σχολείου



1 = δεν ισχύει καθόλου

2 = μάλλον δεν ισχύει

3 = λίγο πολύ ισχύει

4 = ισχύει σε μεγάλο βαθμό

5 = ισχύει απόλυτα

56. _ Οι σχέσεις με τους συναδέλφους επηρεάζουν θετικά την προσωπικότητά μου

57. _ Οι συνάδελφοι είναι πρόθυμοι να με βοηθήσουν σε θέματα διδασκαλίας και πειθαρχίας

58. _ Αντιμετωπίζω τα προβλήματά μου με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι συνάδελφοί μου

59. _ Οι παλιοί συνάδελφοι είναι πρόθυμοι να μάθουν από μένα αν και είμαι νεοδιόριστος εκπαιδευτικός

60. _ Διατηρώ στενές σχέσεις με συναδέλφους

61. _ Φροντίζω να μην προκαλώ τα σχόλια συναδέλφων με τη συμπεριφορά μου, γιατί κατά βάθος με ενοχλούν

62. _ Ως δάσκαλος νιώθω ότι είμαι βασικά ένας δημόσιος υπάλληλος που δεν μπορεί παρά να ακολουθεί την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας

63. _ Ως δάσκαλος είμαι "πρότυπο" στην κοινωνία και γι' αυτό ο τρόπος ζωής μου διέπεται από κάποιους περιορισμούς

64. _ Αναγκάζομαι να ντύνομαι σοβαρά, περιποιημένα και προσεγμένα όταν βρίσκομαι στο σχολείο

65. _ Νιώθω ότι έχω επαρκείς γνώσεις γύρω από τα θέματα που διδάσκω

66. _ Η καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου επιτρέπει εφαρμογή προηγούμενων γνώσεων που απέκτησα κατά τη φοίτησή μου στην ΠΑΚ

67. _ Τώρα που έχω την πραγματική ευθύνη μιας τάξης νιώθω ότι είναι πολύ διαφορετικά από ό,τι οι εμπειρίες της διδακτικής εξάσκησης

68. _ Νιώθω να έχω αυτονομία δράσης μέσα στη δική μου αίθουσα διδασκαλίας



1 = δεν ισχύει καθόλου

2 = μάλλον δεν ισχύει

3 = λίγο πολύ ισχύει

4 = ισχύει σε μεγάλο βαθμό

5 = ισχύει απόλυτα

69. _ Θα αλλάξω επάγγελμα αν μου δοθεί η ευκαιρία

70. _ Μετανιώνω που έγινα δάσκαλος

71. _ Νιώθω να είμαι "ένα" με το σχολείο μου και να είμαι αποδεκτός στο χώρο αυτό

72. _ Μετράει η γνώμη μου στο σχολείο

73. _ Οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο μου είναι ευχάριστες

74. _ Καταφέρνω να αποφεύγω τη ρουτίνα στη δουλειά

75. _ Νιώθω μοναξιά στο επάγγελμα

76. _ Είμαι ευχαριστημένος από τη σημασία που οι άλλοι δίνουν στο επάγγελμά μου

77. _ Τα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν ικανοποιητικά ως προς την ύλη και τις δραστηριότητες τις ενότητες που διδάσκω

78. Η εργασία μου βελτιώνεται με βάση:

_ την προσωπική μου μελέτη

_ εφαρμογή ιδεών από τα σεμινάρια του Π.Ι.

_ τις συμβουλές άλλων προσώπων εκτός σχολείου (φίλοι, οικογένεια)

_ το πρότυπο κάποιου παλιού μου δασκάλου



Γ ΜΕΡΟΣ

Σημειώστε με "✓" ό,τι ισχύει για σας:

79. Φύλο:

- άντρας
 γυναίκα

80. Τάξη διδασκαλίας:

- Α
 Β
 Γ
 Δ
 Ε
 Στ
 Σύμπλεγμα τάξεων

81. Τύπος σχολείου:

- μονοθέσιο - διθέσιο
 τριθέσιο - πενταθέσιο
 εξαθέσιο και άνω

82. Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ βρίσκεται:

- στην ύπαιθρο
 σε πόλη/προάστιο

83. Φέτος είναι ο:

- πρώτος χρόνος υπηρεσίας μου
 δεύτερος χρόνος υπηρεσίας μου
 τρίτος χρόνος υπηρεσίας μου

84. Οι γονείς μου είναι εκπαιδευτικοί στη Δημοτική/Μέση Εκπαίδευση (τουλάχιστον ο ένας):

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

85. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

μερικές τάξεις δημοτικού

απόφοιτος δημοτικού

μερικές τάξεις γυμνασίου

απόφοιτος γυμνασίου

απόφοιτος ανώτερης/ανώτατης σχολής

πατέρας

-

-

-

-

-

μητέρα

-

-

-

-

-



86. Στην επαγγελματική μου πορεία θα ήθελα να:

- παραμείνω δάσκαλος
- γίνω βοηθός διευθυντής
- γίνω διευθυντής
- αλλάξω βαθμίδα εκπαίδευσης
- γίνω επιθεωρητής
- αλλάξω επάγγελμα

87. Θα ήθελα να παρακολουθήσω μεταπτυχιακές σπουδές:

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Στα ερωτήματα 88 και 89 αξιολογήστε όλες τις περιπτώσεις βάζοντας στο χώρο δίπλα από κάθε πρόταση τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα όπου:

- 1 = σε πολύ μικρό βαθμό
- 2 = σε μικρό βαθμό
- 3 = σε αρκετά μεγάλο βαθμό
- 4 = σε μεγάλο βαθμό
- 5 = σε πολύ μεγάλο βαθμό

88. Σε ποιο βαθμό συναναστρέφεστε άλλους νεαρούς δασκάλους;

89. Σε ποιο βαθμό επηρέασαν την επιλογή σας να γίνετε δάσκαλοι τα πιο κάτω:

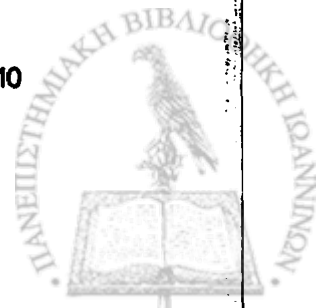
- εργασία με παιδιά
- επαγγελματικό γόητρο
- επαγγελματική σιγουριά
- μισθός
- ωράριο εργασίας - διακοπές
- περιβάλλον εργασίας
- επιθυμία γονέων
- καλλιέργεια ταλέντων (π.χ. μουσική)
- γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση

90. Το επάγγελμα του πατέρα μου είναι:.....

Το επάγγελμα της μητέρας μου είναι:.....

(Περιγράψτε ακριβώς τι δουλειά κάνουν)

../10



Δ ΜΕΡΟΣ

91. Παρακαλώ να αναφέρετε κάποια περίπτωση που:

α) εφαρμόσατε με επιτυχία "νεωτεριστικά" στοιχεία στη διδασκαλία ή στις σχέσεις με μαθητές ή συναδέλφους ή προϊσταμένους. Σημειώστε γιατί θεωρείτε τα στοιχεία νεωτεριστικά και ποια ήταν η αντίδραση των γύρω σας.

β) επιχειρήσατε μια αλλαγή στα καθιερωμένα του σχολείου ως προς τη διδασκαλία ή τις σχέσεις σας με μαθητές ή συναδέλφους ή προϊσταμένους, αλλά αποτύχατε. Σημειώστε γιατί θεωρείτε την αλλαγή αναγκαία και νεωτεριστική και τους λόγους αποτυχίας.

92. Αν την επόμενη σχολική χρονιά είσαστε υπεύθυνος/η για την καθοδήγηση ενός νεοδιόριστου δασκάλου, ποια θα ήταν τα τ ρ ί α σημαντικότερα στοιχεία της προσφοράς σας;

93. Παρακαλώ να αναφέρετε τα τ ρ ί α σπουδαιότερα κατά τη γνώμη σας στοιχεία της Κυπριακής Εκπαίδευσης που νομίζετε ότι προκαλούν αναστολές σε νεωτερισμούς.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική

Αγγέλη, Λ. και Σκαύδη, Δ. (1993) Κίνητρα των αποφοίτων σχολών νηπιαγωγών για την παρακολούθηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων εξομοίωσης. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, 176-185.

Αθανασίου, Λ. (χ.χ) *Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού" στο σχολείο* (ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο που έγινε στη Ρόδο στις 18-20.20.1989 με θέμα "Αξιολόγηση - Εξετάσεις στην (Υποχρωτική) Εκπαίδευση").

Αλεξόπουλου, Δ.Σ. (1990) Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πηγές άγχους από την εργασία και ικανοποίηση από αυτή. *Νέα Παιδεία*, τ. 53, 54, 56.

Ανδρέου, Α. (1988) Κρατική Νομιμοποίηση και Κοινωνική Συναίνεση: Διδακτικοί Στόχοι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 41, 28-38.

Ανδρέου, Α. (1985) Διοίκηση της εκπαίδευσης: Γραφειοκρατία, Συγκεντρωτισμός και Μορφές Νομιμοποίησης της Κρατικής Εξουσίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 24, 57-61.

Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Εξάντας.

Ανθογαλίδου, Θ. (1990) *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*. Οδυσσέας.

Ανθογαλίδου - Βασιλάκη, Θ. (1979) Η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση. Η ανεπάρκεια του βεμπεριανού μοντέλου. *Αντί*, 127, 22 - 24.

Αριστοδήμου, Θ. (1986) Η έννοια της οργάνωσης κατά τους Marx, Weber και Durkheim. *Επετηρίδα ΠΑΚ*, τόμος 27, σελ. 49-58.

Αρτεμίου, Ι. Γ. (1991) Η φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου 1959 - 1991. *Επετηρίδα ΠΑΚ*, τόμος 32, σελ. 58-66.



Βαρέλλας, Ι. (1988) Επικοινωνία και εκπαιδευτική διοίκηση. *Επετηρίδα ΠΙΑΚ*, τόμος 29, σελ.14-21.

Βεργίδης, Δ. (1984) Το τεχνο-γραφειοκρατικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 16, 41-51.

Βώρος, Φ.Κ. (1980) Φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 3, 7-12.

Γεωργίου, Γ.Π. (1993) *Υπηρεσιακός Επαγγελματικός Συνδικαλιστικός Σύμβουλος Δασκάλων και Νηπιαγωγών*. Λευκωσία.

Γκόγκας, Θ. (1993) Ιδεολογική αντιπαράθεση και σύγκρουση: Η περίπτωση της Μαρίας Λιβαδέως (1876). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68, 52-60.

Γκότοβος, Α.Ε. (1990) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση - Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (1986α) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Α.Ε. (1986β) Και λίγος ρεαλισμός. Αφιέρωμα Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 59-63.

Γκότοβος, Θ. (1985) Παιδαγωγικές Τελετουργίες. Η διαστροφή του παιδαγωγικού διαλόγου στα πλαίσια του γραφειοκρατικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 21, 36-49.

Γκότοβος, Θ. (1983) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 51-72.

Γκότοβος, Θ. και Μαυρογιώργος Γ. (1986) *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου (1986).

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. Παπακωνσταντίνου, Π. (1986) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.



Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1983/1992) *Οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και η οργάνωση της διδασκαλίας*, στο Μαυρογιώργος (1992α).

Γούμενος, Λ. (1993) Τι προσδοκά η κοινωνία από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 39-42.

Δαγδιλέλης, Β. (1988) Το σχολικό πρόγραμμα: από την πλευρά της γνώσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 39, 78-92.

Δημητριάδου, Κ. (1982) *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Εκδοτικός Οίκος Α/φών Κυριακίδη.

Δημητροπούλου, Ε. (1984) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Προβλήματα, δυνατότητες, προοπτικές. *Νέα Παιδεία*, 29, 96-108.

ΕΜΟΚ (1977) *Ο δάσκαλος σήμερα*. Λευκωσία.

Ζαβλάνος, Μ.Μ. (1982) Αδυναμίες στο σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση. *Λόγος και πράξη*, 3, 16, 3-7.

Ζαβλάνος, Μ.Μ. (1985) Σχέδιο προγράμματος εκπαίδευσης των διευθυντών, σχολικών συμβούλων και προϊσταμένων των σχολείων. *Νέα Παιδεία*, 34, 60-67.

Ζώτος, Β. (1993) Η σχολική αίθουσα: μια υπόθεση αφής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 43-48.

Ηλιού, Μ. (1994) Αποκέντρωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 27-28.

Ηλιού, Μ. (1991) *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω*. Πορεία.

Θεοδωρίδης, Α. (1993) Προβλήματα που αντιλαμβάνονται οι νέοι αλλά και οι έμπειροι δάσκαλοι της Κύπρου. *Εφημερίδα "Ο Φιλελεύθερος"*, 21/22/ 23.7.93, σελ.19/19/23.



Θεοδώρου, Μ. (1981α) Η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος με βάση το μοντέλο των στόχων και οι γνώμες των δασκάλων πάνω σε αυτό το μοντέλο. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 39/40, 70-81.

Θεοδώρου, Μ. (1981β) Μερικές σκέψεις για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στα σχολεία. *Νέα Παιδεία*, 16, 51-57.

Θεοφιλίδης, Χ. (1987) *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Λευκωσία.

Θεοφιλίδης, Χ. (1986α) Βαθμός επίτευξης των στόχων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους. *Επετηρίδα ΠΑΚ*, τόμος 27.

Θεοφιλίδης, Χ. (1986β) *Η νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση στο διδασκαλικό επάγγελμα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Θεοφιλίδης Χ. (1986γ) Οι αντιλήψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα του επιθεωρητή στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ανάτυπο από το Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου (τόμος 25)*.

Θεοφιλίδης, Χ. (1985) Ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευτικών δημοτικής με βάση την κλίμακα αναγκών που εισηγήθηκε ο Maslow. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 46/47, 48-55.

Θεοφιλίδης, Χ. και Διονυσίου, Ο. (1990) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πραγματικότητα και προοπτικές*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Καζαμίας, Α.Μ. (1993) *Νεο - Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη "Φαντασιακή Ευρώπη"*, στο Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη / Εκπαιδευτήρια "Κωστέα Γειτόνα".

Καζνέβ, Ζ. και Βικτωρώφ, Ν. (1971/1988) *Βασικά Θέματα της Κοινωνιολογίας και Κοινωνιολογικό Λεξικό*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Καλούδης, Σ. (1993) Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. *Τα εκπαιδευτικά*, 29/30, 9-16.



Καμάρης, Π. (1982) Για την αυτοοργάνωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 5-6.

Καραγιώργης, Α. (1981) Εκπαιδευτική Διοίκηση. Οριοθέτηση βασικών εννοιών. *Νέα Παιδεία*, 16, 21-26.

Καραγιώργης, Α. (1977) Οι νέες δομές και ο ρόλος του δασκάλου. *Νέα Παιδεία*, 1, 58-64.

Κόμπος, Χ. (1979) Πώς βλέπουν το ρόλο του δασκάλου οι ίδιοι οι δάσκαλοι, οι διευθυντές και οι γονείς. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 35/36, 71-99.

Κορομηλάς, Σ. (1983) Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 118-120.

Κορυφίδης, Χ. (1983) Το αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας και ο Έλληνας δάσκαλος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 68-73.

Κοσμόπουλος, Α.Β. (1990) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κυπριδής, Κ. (1977) *Καθήκοντα και υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών βάσει της κείμενης νομοθεσίας*, στο ΕΜΟΚ (1977).

Κυριακίδης, Π.Α. (1976) *Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του διδασκάλου της επαρχίας*. Ιωάννινα.

Κυρίδης, Α.Γ. (1993α) Η κρατική διαχείριση των κοινωνικών θεσμών - Η περίπτωση της εκπαίδευσης (μέρος Α). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 72 (42-49).

Κυρίδης, Α.Γ. (1993β) Η κρατική διαχείριση των κοινωνικών θεσμών - Η περίπτωση της εκπαίδευσης (μέρος Β). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73 (39-44).

Κυρίδης, Α.Γ. (1993γ) Η κρατική διαχείριση των κοινωνικών θεσμών - Η περίπτωση της εκπαίδευσης (μέρος Γ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74 (38-46).



Κωττούλα, Μ. (1993) Εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαίδευση. *Τα εκπαιδευτικά*, 31/32, 27-31.

Λεοντίου, Ν. (1981) Ο ρόλος του εποπτικού προσωπικού στην ανέλιξη της εκπαίδευσως. *Νέα Παιδεία*, 16, 63-66.

Λεοντίου, Ν., Θεοφιλίδης, Χ., Ηλιόπουλος, Π., Φωτίου, Χ. (1987) *Τα συμπλέγματα τάξεων, τα μικρά σχολεία και ο ρόλος του δασκάλου*. Λευκωσία.

Μακρίδης, Κ. (1983) Ανθρωπισμός και εκπαιδευτική διοίκηση. *Επετηρίδα ΠΑΚ*, τόμος 24, 145-150.

Μακρυνιώτη, Δ. και Σολομών, Ι. (1981) Παιδαγωγικές τάσεις και κοινωνικός έλεγχος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, 62-69.

Μαραθεύτης, Μ.Ι. (1992) *Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα - Σταθμοί και θέματα*. Λευκωσία.

Μαραθεύτης, Μ.Ι. (1984) *Ο σύγχρονος κόσμος και η Παιδεία*. Λευκωσία.

Μαραθεύτης, Μ.Ι. (1981) Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.

Ματθαίου, Δ. (1982) Ο εκπαιδευτικός λειτουργός: συγκριτική ανάλυση του χαρακτήρα του. *Λόγος και Πράξη*, 3, 16, 8-35.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992α) *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992β) Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού έργου" και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, 13-24.

Μαυρογιώργος, Γ. (1990α) Μύθοι για τη διδασκαλία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 50, 19-25.

Μαυρογιώργος, Γ. (1990β) Μύθοι για τη διδασκαλία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 15-19.



Μαυρογιώργος, Γ. (1986α) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28, 15-19.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986β) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου (1986).

Μαυρογιώργος, Γ. (1986γ) *Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα*, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου (1986).

Μαυρογιώργος, Γ. (1984) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου ως δείκτες αυταρχικών σχολικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 19-28.

Μηλιός, Γ. (1993) Ο εκπαιδευτικός στις συμπληγάδες της κυρίαρχης ιδεολογίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 31-33.

Μηλιός, Γ. (1988) Η εκπαίδευση ως λειτουργία του κράτους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, 43-48.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.

Μουχάγιερ, Χ.Σ. (1985) *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*. Εκδόσεις Α/φών Κυριακίδη.

Μπαλάσκας, Κ. (1989) *Κριτική θεώρηση της Παιδείας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαλάσκας, Κ. (1986) Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή Σ.Μ. *Νέα Παιδεία*, 40, 92-94.

Μπέλλας, Θ. (1984) *Η εικόνα του Έλληνα δασκάλου* (διδ. διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών - Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.



Μπουζάκης, Σ. (1993) Η επιστημονική και επαγγελματική "ταυτότητα" των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, μια εμπειρική - συγκριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 127-159.

Μπρεγιάννης, Κ. (1983) Αυταρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 65-67.

Μυλωνάς, Θ.Ν. (1993) Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (1840 - 1990), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68, 29-37.

Νούτσος, Μπ. (1991) Εκπαιδευτικοί, Ερωτηματολόγιο και Αριστερά. *Ο Πολίτης*, 111, 33-37.

Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931 - 1973)*. Θεμέλιο.

Ντούσκου, Π. (1988) *Κοινωνικοποίηση. Gutenberg*.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Εκδοτικός Οίκος Α/φών Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (1979) Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. *Φιλολογος*, 11, 200-209.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (1978) Ο εκπαιδευτικός και το έργο του υπό το πρίσμα της σύγχρονης εμπειρικής έρευνας. *Φιλολογος*, 14, 350-364.

ΟΜΙΚΡΟΝ (1991) Αντίο Παιδαγωγική Ακαδημία. *Εφημερίδα "Ο Φιλελεύθερος"* 28.6.1991, σελ.3.

Πανούσης, Γ. (1993) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 31-33.

Παντελή, Σ., Τρύφωνος, Γ. και Φούρναρη, Λ. (1977) Το αυτοστερεότυπο του Κυπρίου δασκάλου. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 31/32, 49-60.



Παντελίδης, Χ. (1981) Οι ρόλοι των στελεχών της Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 16, 58-62.

Παντελίδης, Χ. (1978) Η θεωρία των ρόλων. *Νέα Παιδεία*, 7, 23-38.

Παπαδάκη, Μ.Μ. (1984) Απόψεις για το θεσμό του σχολικού συμβούλου. *Νέα Παιδεία*, 29, 109-121.

Παπαϊωάννου, Α. (1981) Διαπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διοίκηση του σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 16, 27-31.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986α) *Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού*, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου (1986).

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986β) *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου (1986).

Παπακωνσταντίνου, Π. (1983) Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 88-99.

Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνια, Κ., Βερβενιώτη, Τ. (1991) Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, 77-83.

Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. (1979) Θεωρία του ρόλου και κοινωνικοποίηση. *Φιλολόγος*, 18, 229-244.

Παπαναστασίου, Κ. (1977) *Η στατιστική εις την εκπαίδευσιν*. Λευκωσία.

Παπούλια - Τζελέπη, Π. (1991) Πρόταση για την εκπόνηση Curriculum εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου σχολείου: Η εργαστηριακή πρακτική άσκηση στη διδασκαλία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 59, 23-31.

Πατερέκα, Χ. (1986) *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Αίφών Κυριακίδη.



Περσιάνης, Π. (1991) *Μελέτες και δοκίμια για την Κυπριακή Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Περσιάνης, Π. (1981) Οι πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της Κυπριακής Εκπαίδευσης και ο ρόλος του επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 16, 67-73.

Περσιάνης, Π. και Κουτσελίνη, Μ. (1991) *Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τις αλλαγές που έγιναν στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Πυργιωτάκης, Ι. (1982) Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. *Φιλολόγος*, 30, 269-278.

Πυργιωτάκης, Ι. (1980) Συμβολή στη διαμόρφωση της κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου. *Νέα Παιδεία*, 22, 52-76.

Ραβάνης, Κ. (1993) Ο μύθος της ουδετερότητας της διδασκαλίας και η αδυναμία συγκρότησης κοινού συστήματος σημασιών εκπαιδευτικού και μαθητή. Η περίπτωση των Φυσικών Επιστημών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 34-48.

Ράσης, Σ.Π. (1988) Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, 54-63.

Σαΐτης, Χ. (1990) Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 56, 39-52.

Σακκάς, Δ.Ν. (1985) Ο σωστός δάσκαλος και οι κίνδυνοι φθοράς του. *Τα εκπαιδευτικά*, 1, 43-61.

Σιάνου - Κύργιου, Ε. (1992) Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, 31-39.

Σιάρδος, Γ.Κ. (1991) Τεχνικές θεματικής ανάλυσης των μεταβλητών στάσεων στην κοινωνικοψυχολογική έρευνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 81, 81-90.

Σκαρλάτος, Β. (1982) Τόπο στην παιδεία. (Η ανατομία της κρίσης στην εκπαίδευση). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8, 100-101.



Σουβατζή, Δ. (1993) Όταν αναζητούμε τις απαντήσεις στην πράξη ή η καταγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 45-47.

Σοφιανός, Χ. (1983) Βασικές πτυχές της θεωρίας και της πράξης στον τομέα της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά στην κυπριακή πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 61-67.

Στεργιοπούλου, Ι. και Γκανίδου, Α. (1992) Η έννοια του διπλού δεσμού στην εκπαιδευτική πράξη. *Νέα Παιδεία*, 61, 37-46.

Σωτηρίου, Κ. (1988) Ο ρόλος της παρώθησης στο διοικητικό έργο του διευθυντή. *Επετηρίδα ΠΙΑΚ*, τόμος 29.

Τζεκάκη, Μ. (1993) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 39-44.

Τζίφας, Α. (1986) Προβληματισμοί γύρω από το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού. Αφιέρωμα: Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 67-69.

Τσακίρου, Ε. (1991) Μεθοδολογικά προβλήματα στο σχεδιασμό των ερωτηματολογίων των κοινωνικών ερευνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 80, σελ 11-32.

Τύπος Υ.Π. 93 (χ.χ.) *Ειδική Έκθεση (τύπος Γ) Οι περί εκπαιδευτικών λειτουργιών επιθεώρησης και αξιολόγησης κανονισμοί*. Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.

Φεντ, Χ. (1969/1989) *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Φλουρής, Γ. (1980) Σύγχρονες απόψεις για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 3, 55-64.

Φράγκος, Χ.Π. (1983) Το διδακτικό - σχολικό βιβλίο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, 12-17.

Φράγκος, Χ. (1982) Συγκεκριμένη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 26-27.



Φραγκουδάκη, Α. (1993) Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 25-33.

Φραγκουδάκη, Α. (1986) Προβληματισμοί - Απόψεις - Προοπτικές. Αφιέρωμα: Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 47-49.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Φρειδερίκου, Α. και Φολερού - Τσερούλη, Φ. (1991) *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Ύψιλον/Βιβλία.

Φωτίου, Χ. (1990) *Επίκαιρα θέματα οργάνωσης - διοίκησης της τάξης και διδακτικής*. Λευκωσία.

Χαραλαμπίδης, Θ. (1980) Ο τριπλός ρόλος του εκπαιδευτικού επιθεωρητή. *Σχολείο και Ζωή*, 1, 3-8.

Χαρίτος, Χ.Γ. (1993) Απόψεις του Αλέξανδρου Δελμούζου για τον εκπαιδευτικό και το έργο του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68, 47-51.

Χατζηποστόλου, Ε. (1982) Σκέψεις για μια νέα εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8, 99-100.

Χατζηδήμου, Δ. (1986) Παιδαγωγικές σκέψεις για τον πολύπλευρο ρόλο και το περίπλοκο αλλά ενδιαφέρον έργο του δασκάλου. Αφιέρωμα: Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 64-67.

Χρονόπουλος, Α. (1982) Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 59-62.

Ψύλλος, Δ., Κουμάρας, Π., Καριωτόγλου, Π. (1993) Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέρευνα δασκάλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.

_ (1993) *ΑΚΙΔΑ: Ενημερωτικό Φυλλάδιο*.



- _ (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (στα Πλαίσια της Εννιάχρονης Εκπαίδευσης)*. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων - Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- _ (1981) *Εγκόλπιο του Δασκάλου*. Έκδοση Υπουργείου Παιδείας Κύπρου.
- _ Εγκύκλιος ΥΠ 123/71/8 (27/3/92). *Αξιοποίηση του πρόσθετου χρόνου των Ελληνικών στις τάξεις Γ και Δ*.
- _ Εγκύκλιος ΥΠ 620/68/5Α (17/11/92). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*.
- _ Εγκύκλιος ΥΠ 241/68/Β, ΥΠ 223/68/3Α, ΥΠ 223/68/8 (25/10/93). *Διδασκαλία του μαθήματος των Αγγλικών στην Δ τάξη*.
- _ Εγκύκλιος ΥΠ 411/68/ΙΙΙ (13/11/93) *Ατομικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες*.
- _ Εγκύκλιος ΕΓΠ 97/73/4 (29/8/94) *Τα νέα βιβλία Επιστήμης*.
- _ Εγκύκλιος ΕΓΠ 138/78 (19/9/94) *Βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν το μάθημα της Μουσικής*.
- _ Εγκύκλιος ΕΓΠ 139/78 (9/9/94) *Μερικές αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να στηρίζεται το μάθημα της Τέχνης*.
- _ Εγκύκλιος ΥΠΠ 105/71/2 (9/2/95). *Απολυτήριο και Ατομικό δελτίο για τους μαθητές της ΣΤ τάξης*.
- _ Εγκύκλιος ΥΠΠ 133/80/16 (30/1/95) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών - Νέα Διδακτικά Βιβλία*.
- _ (1992) *Καταστατικό ΑΚΙΔΑ, Λευκωσία*.
- _ (1986) *Καταστατικό Φοιτητικής Κοινότητας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (ΦΚ ΠΑΚ)*. Λευκωσία.
- _ (1981) *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΝΑΠ) των Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως*. Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.



- _ (1989) ΟΕΛΜΕΚ - *Ενοποιημένη Εκπαιδευτική Νομοθεσία*. Λευκωσία.
- _ (1994) ΟΕΛΜΕΚ - *Ενοποιημένη Εκπαιδευτική Νομοθεσία*. Λευκωσία.
- _ (1993) Οι εκλογές των δασκάλων. *Εφημερίδα "Ο Φιλελεύθερος"*, 25.5.93, σελ.4.
- _ (1994) *Οι περί Δημοσίας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΔΕΥ) Νόμοι του 1969 έως 1994*. Κυπριακή Δημοκρατία, Λευκωσία.
- _ (1994) Όλα έτοιμα για τις προεισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ. *Εφημερίδα "Ο Φιλελεύθερος"*, 2.6.94, σελ.3.
- _ (1977) *Πρακτικά Συνεδριών Σώματος Επιθεωρητών*. Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας, Λευκωσία.
- _ (1990) *Πρόγραμμα Σεμιναρίων για Εκπαιδευτικούς*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- _ (1977) *Στόχοι της Παιδείας και Κυπριακή Πραγματικότητα*. ΕΜΟΚ.
- _ (1991) *Σχέδια Υπηρεσίας - Παιδεία*. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- _ (1981) *Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα ΠΑΚ*. Λευκωσία.

B. Ξενόγλωσση

Alexander, D., Muir, D. and Chant, D. (1992) Interrogating Stones: How Teachers Think They Learned to Teach. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 59-68.

Amick, D.J. and Grittenden, K.S. (1975) *Analysis of Variance and Multivariate Analysis of Variance*, in Amick and Walberg (eds) (1975).

Amick, D.J. and Walberg, W.J. (eds) (1975) *Introductory Multivariate Analysis*. McCurthan Publishing Company.



- Anastassiades, A. (1979/1980) *The Development of the Administration of Elementary Education in Cyprus*. Nicosia.
- Apple, M. (1982) *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul.
- Archer, M.S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. SAGE Publications.
- Argyle, M. (1978/1981) *Ψυχολογία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς*. Εκδόσεις Θυμάρι.
- Argyle, M. (1978) *Social Interaction*. Tavistock Publications.
- Argyle, M., Furnham, A., Graham, J.A. (1981) *Social Situations*. Cambridge University Press.
- Ball, S.J. (1993) Education Policy, Power Relations and Teachers' Work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ballantine, J.H. (1983) *The Sociology of Education - A Systematic Analysis*. Prentice Hall Inc.
- Banks, O. (1971) *The Sociology of Education*. London.
- Bany, M. A. and Johnson, L.V. (1975) *Educational Social Psychology*. Macmillan.
- Bartholomew, J. (1976) *Schooling Teachers: The Myth of Liberal College*, in Whitty and Young (ed) (1976).
- Barton, L. and Walker, S. (eds) (1981) *Schools, Teachers and Teaching*. The Falmer Press.
- Becker, H.S. (1971) *Personal Change in Adult Life*, in Cosin et al (eds) (1971).
- Becker, H.S. and Geer, B. (1971) *Latent Culture: A Note on the Theory of Latent Social Roles*, in Cosin et al (eds) (1971).
- Becker, H.S. and Geer, B. (1958) Student Culture in Medical School. *Harvard Educational Review*, 28(1), 70-80.



Bell, L.A. (1980) The School as an Organization: A Reappraisal. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2), 183-192.

Berelson, B. (1952/1971) *Content Analysis in Communication Research*. Hafner Publishing Company.

Berg, G. and Soderstrom, A. (1988) Work Organisation in Schools - What is it About? *School Organisation*, 8(2), 237-252.

Best, J.W. and Kahn, J.V. (1993) *Research in Education*. Allyn and Bacon.

Biddle, B.J. and Ellena, W.J. (eds) (1964) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart and Winston.

Bidwell, C.E. (1965) *The School as a Formal Organization*, in March (ed) (1965).

Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Stanworth, M., Sheard, K. and Webster, A. (1987) *Introductory Sociology*. McMillan.

Bird, T., Anderson, L.M., Sullivan, B.A. and Swidler, S.A. (1993) Leader Pedagogical Balancing Acts: Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs. *Teacher and Teaching Education*, 9(3), 253-267.

Blase, J.J. (1987) Dimensions of Effective School Leadership: The Teachers' Perspective. *American Educational Research*, 24(4), 589-610.

Blau, P.H. and Scott, W.R. (1963) *Formal Organizations*. Routledge and Kegan Paul.

Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism Perspective and Method*. Prentice Hall Inc.

Blumer, H. (1955) Attitudes and the Social Act. *Social Problems*, 3, 55-56.

Bolam, R. (1982) *School - Focused In - Service Training*. Heinemann Educational Books.



- Bottomore, T.B. (1962/1990) *Κοινωνιολογία* (μετάφραση Δ.Γ. Τσαούση). Gutenberg.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. Cl. (1970/1993) *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. Cl. (1985/1993) *Οι Κληρονόμοι*. Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.
- Brembeck, C.S. (1962) *The Discovery of Teaching*. Prentice Hall Inc.
- Bryman, A. and Burgess, R.G. (eds) (1994) *Analyzing Qualitative Data*. Routledge.
- Bryman, A. and Burgess, R.G. (1994) *Reflections on Qualitative Data Analysis*, in Bryman and Burgess (eds).
- Bullough, R. V. Jr (1989) *First - Year Teacher. A Case Study*. Teachers College Press.
- Burgess, R.G. (1993) Case Studies of Educational Innovation: Returning to Kensington Elementary School. *Teacher and Teaching Education*, 9(2), 219-227.
- Burgess, R.G. (1986) *Sociology, Education and Schools*. B.T. Batsford Ltd.
- Burke, V. (1971) *Teachers in Turmoil*. Penguin Books.
- Buswell, C. (1980) Pedagogic Change and Social Change. *British Journal of Sociology of Education*, 2, 293-306.
- Calderwood, D. (1989) Some Implications of Role Conflict and Role Ambiguity as Stressors in a Comprehensive School. *School Organization*, 9(3), 311-314.
- Cetina - Knorr, K. and Cicourel, A.V. (ed) (1981) *Advances in Social Theory and Methodology*. Routledge and Kegan Paul.
- Charters, W.W. Jr (1963/1973) *Social Composition and Social Class Background of Teachers*, in Sieber and Wilder (eds) (1973).



Chesler, M.A. and Cave, W.M. (1981) *A Sociology of Education - Access to Power and Privilege*. Macmillan.

Clark, H., Chandler, H. and Bany, J. (eds) (1994) *Organization and Identities*. Chapman and Hall.

Coates, T.J. and Thoreson, C.E. (1976) Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-184.

Cohen, L. and Manion, L. (1989) *Research Methods in Education*. Routledge.

Cole, A.L. (1991) Relationships in the Workplace: Doing What Comes Naturally? *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 415-426.

Cole, A.L. and Knowles, J.G. (1993) Shattered Images: Understanding Expectations and Realities of Field Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.

Coleman, J.S. (1959/1969) *Relational Analysis: The Study of Social Organizations with Survey Methods*, in Etzioni (ed) (1969).

Collarbone, P. and Farrar, M. (1993) Induction Revisited - A Life - Time in the Profession? *British Journal of In - Service Education*, 19(1), 23-28.

Collins, M. (1969) *Students into Teachers*. Routledge and Kegan Paul.

Cooley, C.H. (1972) *Looking - Glass Self*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).

Copeland, W.D. (1978) Processes Mediating Between Cooperating - Teacher Behaviour and Student - Teacher Classroom Performance. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 95-100.

Cortis, G.A. and Dean, A.J. (1972) Teaching Skills of Probationary Primary Teachers - A Follow-up Survey. *Educational Research*, 14(3), 200-203.

Cosin, B.R., Dale, I.R., Esland, G.M., Machinnon, D. and Swift, D.F. (eds) (1971) *School and Society*. Routledge and Kegan Paul/ The Open University Press.



Cottrell, L.S. Jr (1969) *Interpersonal Interaction and the Development of the Self*, in Goslin (ed) (1969).

Cronk, K.A. (1985) *Teacher - Pupil Conflict in Secondary Schools; An Educational Approach*. D.Phil. Thesis, University of Sussex.

Cryns, T. and Johnston, M. (1993) A Collaborative Case Study of Teacher Change from a Personal to a Professional Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 147-158.

Dart, L. and Drake, P. (1993) School - Based Teacher Training: A Conservative Practice? *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 175-189.

Defleur, M.L. and Westie, F.R. (1958/1973) *Verbal Attitudes and Overt Acts: An Experiment on the Salience of Attitudes*, in Deutcher (ed) (1973).

Delamont, S. (1983) *Interaction in the Classroom*. Methuen.

Demetriades, E.I. (1988) *Cyprus*, in Postlethwaite (ed) (1988).

Denzin, N.K. (1969) Symbolic Interactionism and Ethnomethodology: A Proposed Synthesis. *American Sociological Review*, 34, 922-934.

Deutcher, I. (ed) (1973) *What we say/what we do*. Scott, Foresman and Company.

Dewey, J. (1982) *Το Σχολείο και η Κοινωνία*. Εκδόσεις Γλάρος.

Doyle, W. (1977) Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 51-54.

Dreeben, R. (1973) *The School as a Workplace*, in Travers (ed) (1973).

Durkheim, E. (1971) *Pedagogy and Sociology*, in Cosin et al (eds) (1971).

Eggleston, J. (ed) (1974) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. Methuen.



Eisenstadt, S.N. (1956) *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*. The Free Press.

Elliott, J. (1990) Educational Research in Crisis: Performance Indicators and the Decline in Excellence. *British Educational Research Journal*, 16(1), 3-18.

Elliott, M. (1985) Can Primary Teachers Still be Subject Generalists? *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 279-287.

Emmer, E.T. (1986) Academic Activities and Tasks in First - Year Teachers' Classes. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 229-244.

Enrlich, H.J. (1969/1973) *Attitudes, Behavior and the Intervening Variables*, in Deutcher (ed) (1973).

Etzioni, A. (ed) (1969) *A Sociological Reader on Complex Organizations*. Holt, Rinehart and Winston.

Etzioni, A. (1961/1969) *A Basis for Comparative Analysis of Complex Organizations*, in Etzioni (ed) (1969).

Evans, A. (1971) *Why be a Teacher*, in Kemble (ed) (1971).

Evans, K.M. (1978) *Planning Small Scale Research*. NFER - Nelson.

Evans, K.M. (1962) *Sociometry and Education*. Routledge and Kegan Paul.

Evans, N. (1978) *Beginning Teaching in Professional Partnership*. Hodder and Stoughton.

Fayol, H. (1949/1984) *General Principles of Management*, in Pugh (ed) (1984).

Flanders, N.A. (1970) *Analysing Teaching Behaviour*. Addison - Wesley Publishing Company.

Fleming, C.M. (1959) *The Social Psychology of Education*. Routledge and Kegan Paul.



- Fletcher, D. (1971) *Primary School Teacher*, in Kemble (ed) (1971).
- Foucault, M. (1991) *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Ύψιλον.
- Foucault, M. (1976/1989) *Επιτήρηση και Τιμωρία*. Η γέννηση της φυλακής. Εκδόσεις Ράππα.
- Fox, S.M. and Singletery, T.J. (1986) Deductions About Supportive Induction. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 12-15.
- Frasier, G.W. (1956) *An Introduction to the Study of Education*. Harper and Brothers.
- Freedman, S. (1988) *Teacher "Burnout" and Institutional Stress*, in Ozga (ed) (1988).
- Freeman, D. (1993) Renaming Experience/ Reconstructing Practice: Developing New Understandings of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 485-497.
- Friesen - Poirier, C. (1992) A Student Teacher's Voice: Reflections on Power. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 85-91.
- Fuller, F.F. and Brown, O.H. (1975) *Becoming a Teacher*, in Ryan (ed) (1975).
- Gage, N.L. (1963) (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally and Company.
- Gammage, P. (1971) *Teacher and Pupil*. Routledge and Kegan Paul.
- Garbutcheon Singh, M. (1993) Taking the Standpoint of Women in a Teacher Education Course. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 53-69.
- Gay, G. (1990) *Teacher Preparation for Equity*, in Prentice - Baptiste et al (eds) (1990).
- Geer, B. (1973) *Occupational Commitment and the Teaching Profession*, in Sieber and Wilder (eds) (1973).
- Geer, B. (1971) *Teaching*, in Cosin et al (eds) (1971).



Gehrke, N.J. and Kay, R.S. (1984) The Socialization of Beginning Teachers Through Mentor - Protege Relationships. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 21-24.

Getzels, J.W. and Guba, E.G. (1954) Role, Role Conflict and Effectiveness: An Empirical Study. *American Sociological Review*, 19, 164-175.

Getzels, J.W. and Jackson, P.W. (1963) *The Teacher's Personality and Characteristics*, in Gage (ed) (1963).

Gibson, D.R. (1972) Professional Socialization: The Effects of a College Course upon Role - Conceptions of Students in Teacher Training. *Educational Research*, 14(3), 213-219.

Giroux, H.A. (1988) *Teachers as Intellectuals*. Bergin and Garvey.

Giroux, H.A. (1984) Public Philosophy and the Crisis in Education. *Harvard Educational Review*, 54, 186-194.

Gitlin, A., Rose, E., Walther, C. and Magleby, L. (1985) Why Supervisors Behave as They Do: Relationship of Beliefs, Socialization and Practice. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 50-62.

Gleeson, D. and Mardle, G. (1980) *Further Education on Training*. Routledge and Kegan Paul.

Glen, F. (1975) *The Social Psychology of Organizations*. Methuen.

Goffman, E. (1969) *Where the Action Is*. The Penguin Press.

Goffman, E. (1966) *Behavior in Public Places*. The Free Press.

Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday and Company, Inc.

Goffman, E. (1959/1972) *The Presentation of Self to Others*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).



- Goldring, E.B. (1992) System - Wide Diversity in Israel: Principals as Transformational and Environmental Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 49-88.
- Goodlad, J.I. (1982) Let's Get on with the Reconstruction. *Phi Delta Kappan*, 63(8), 19-20.
- Goodman, J. (1987) Factors in Becoming a Proactive Elementary School Teacher: A Preliminary Study of Selected Novices. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), 207-229.
- Gordon, D. (1980) Is Pre - Service Training Really Necessary? *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 152-157.
- Goslin, D.A. (ed) (1969) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally and Company.
- Grace, A. (1978) *Teachers, Ideology and Control: A Study in Urban Education*. Routledge and Kegan Paul.
- Grace, G.R. (1972) *Role - Conflict and the Teacher*. Routledge and Kegan Paul.
- Grace, G.R. (1972/1974) *Vulnerability and Conflict in the Teacher's Role*, in Eggleston (ed) (1974).
- Grant, C.A. (1989) Urban Teachers: Their New Colleagues and Curriculum. *Phi Delta Kappan*, 70(10), 764-770.
- Grant, C.A. and Sleeter, C.E. (1987) Who Determines Teacher Work? The Debate Continues. *Teaching and Teacher Education*, 3(1), 61-67.
- Grant, C.A. and Sleeter, C.E. (1985) Who Determines Teacher Work? The Teacher, the Organization or Both? *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 209-220.
- Green, F.T. (1964) Teaching Acting and Behaving. *Harvard Educational Review*, 34(4), 507-509.



- Griffin, P.E. (1983) The Developing Confidence of New Teachers: Effects of Experience During the Transition Period from Student to Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 9(2), 113-122.
- Griffiths, M. (1993) Educational Change and the Self. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 150-163.
- Gross, E. and Stone, G.P. (1964) Embarrassment and the Analysis of Role Requirements. *The American Journal of Sociology*, 70(1), 1-15.
- Hadjitheodoulou, P. (1990) *Primary School Children's Perceptions on Teacher Behaviour in Cyprus*. M.A. dissertation, University of Reading.
- Hallinger, P. (1992) The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hammersley, M. (1981) *Ideology in the Staffroom? A Critique in Consciousness*, in Barton and Walker (ed) (1981).
- Hannam, C., Smyth, P. and Stephenson, N. (1976) *The First Year of Teaching*. Penguin Books.
- Hanson, D. and Herrington, M. (1976) *From College to Classroom: The Probationary Year*. Routledge and Kegan Paul.
- Hardy, J. (1976) *Textbooks and Classroom Knowledge: The Politics of Exploration and Description*, in Whitty and Young (eds) (1976).
- Hargreaves, D.H. (1972) *Interpersonal Relations and Education*. Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D.H. (1967) *Social Relations in a Secondary School*. Routledge and Kegan Paul.
- Hart, A.W. and Adams, G.V. Jr (1986) Preservice Socialization for Teacher Career Ladders. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 59-64.



- Hatton, E. (1987) Determinants of Teacher Work: Some Causal Complications. *Teaching and Teacher Education*, 3(1), 55-60.
- Havighurst, R.J. and Neugarten, B.L. (1975) *Society and Education*. Ally and Bacon Inc.
- Hegler, K. and Dudley, R. (1987) Beginning Teacher Induction. A Progress Report. *Journal of Teacher Education*, 38(1,) 53-56.
- Hekman, S.J. (1983) *Max Weber and Contemporary Social Theory*. Martin Robertson.
- Herzberg, F. (1966/1984) *The Motivation - Hygiene Theory*, in Pugh (ed) (1984).
- Hoffman, J.V., Edwards, S.A., O'Neal, S., Barnes, S. and Paulissen, M. (1986) A Study of State - Mandated Beginning Teacher Programs. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 16-21.
- Hofstatter, P. (1978) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνης.
- Hogben, D. and Lawson, M.J. (1984) Trainee and Beginning Teacher Attitude Stability and Change: Four Case Studies. *Journal of Education for Teaching*, 10(2), 135-153.
- Hollander, E.P. and Hunt, R.G. (eds) (1976) *Current Perspectives in Social Psychology*. Oxford University Press.
- Holyoake, J. (1993) Initial Teacher Training: The French View. *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 215-226.
- Honeyford, R. (1982) *Starting Teaching*. Croom Helm.
- Houston, W.R. and Felder, B.D. (1982) Break Horses, Not Teachers. *Phi Delta Kappan*, 63(27), 457-460.
- Hoy, W.K. and Rees, R. (1977) The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.



- Hoyle, E. (1969) *The Role of the Teacher*. Routledge and Kegan Paul.
- Hoyle, E. (1965) Organizational Analysis in the Field of Education. *Educational Research*, 7, 97-114.
- Huberman, M. (1985) What Knowledge is of Most Worth to Teachers? A Knowledge - Use Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 251-262.
- Huffman, G. and Leak, S. (1986) Beginning Teachers' Perceptions of Mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.
- Ioannides, O.M. (1991) How Recent Developments in Curriculum Design and Teaching Methodology Have Contributed to the Ways in Which Science is Taught in the Pedagogical Academy of Cyprus. *Επετηρίδα ΠΙΑΚ*, τόμος 32, 67-72.
- Jackson, P.W. (1976) *Stereotypes and the Perception of Group Differences*, in Hollander and Hunt (eds) (1976).
- Johannesson, I.A. (1993) Professionalization of Progress and Expertise Among Teacher Educators in Iceland: A Bourdieuan Interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 269-281.
- Johnston, D.J. (1970) *The Preparation and Orientation of Teachers*, in King (ed) (1970).
- Johnston, S. (1993) A Case for the "Person" in the Curriculum Deliberation. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 473-483.
- Jordell, K. (1987) Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- Joseph, P.B. and Green, N. (1986) Perspectives on Reasons for Becoming Teachers. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 28-34.
- Judd, C.M., Smith, E.R., Kiddler, L.H. (1991) *Research Methods in Social Relations (international edition)*. Holt, Rinehart and Winston Inc.



Karagiorges, A.G. (1986) *Education Development in Cyprus 1960 - 1977*.

Karagiorgis, A. (1970) *The Development of the Inspectorate in Cyprus since 1878*.
Unpublished thesis, University of London Institute of Education.

Karmos, A.H. and Jacko, A.H. (1977) The Role of Significant Others During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*, 38(5), 51-55.

Kelchtermans, G. (1993) Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.

Kelsall, R.K. and Kelsall, H.M. (1970) *The Status, Role and Future of Teachers*, in King (ed) (1970).

Kemble, B. (ed) (1971) *Fit to Teach*. Hutchinson Educational.

King, E.J. (ed) (1970) *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*. London.

King, R. (1983) *The Sociology of School Organisation*. Methuen.

Koontz, H. and O' Donnell, C. (1980) *Οργάνωση και Διοίκηση* (τόμοι 1 και 2).
Εκδόσεις Παπαζήση.

Korth, B. (1975a) *Exploratory Factor Analysis*, in Amick and Walberg (eds) (1975).

Korth, B. (1975b) *Rotations in Exploratory Factor Analysis*, in Amick and Walberg (eds) (1975).

Kremer - Hayon, L. and Kurtz, H. (1985) The Relation of Personal and Environmental Variables to Teacher Burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1(3) 243-249.

Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis; An Introduction to its Methodology*. SAGE Publications.

Kuhn, M.H. (1964/1972a) *Major Trends in Symbolic Interaction Theory in the Past Twenty - Five Years*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).



Kyriakides, L. (1991) *Students' Perceptions of Curriculum Reform With Special Reference to Teaching and Assessment in Mathematics*. MA thesis, University of Warwick.

Lacey, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. Methuen.

LaPierre, R.T. (1934/1973) *Attitudes Vs Actions*, in Deutcher (ed) (1973).

Lasley, T.J. and Applegate, J.H. (1985) Problems of Early Field Experience Students of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 221-227.

Lawn, M. (1988) *Skill in Schoolwork: Work Relations in the Primary School*, in Ozga (ed) (1988).

Lawn, M. and Ozga, J. (1981) *The Educational Worker? A Re-assessment of Teachers*, in Barton and Walker (eds) (1981).

Levin, R.I. (1987) *Statistics for Management*. Prentice - Hall International Editions.

Likert, R. (1961/1984) *The Principle of Supportive Relationships*, in Pugh (ed) (1984).

Lindblad, S. and Prieto, H.P. (1992) School Experiences and Teacher Socialization: A Longitudinal Study of Pupils Who Grew Up to be Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), 465-470.

Lindblad, S. and Wallin, E. (1993) On Transitions of Power, Democracy and Education in Sweeden. *Journal of Curriculum Studies*, 25(1), 77-88.

Lindgren, H.C. (1969) *An Introduction to Social Psychology*. John Wiley and Sons Inc.

Lindgren, H.C. and Harvey, J.H. (1981) *An Introduction to Social Psychology*. The C.V. Mosby Company.

Linn, L.S. (1965/1973) *Verbal Attitudes and Overt Behavior: A Study of Racial Discrimination*, in Deutcher (ed) (1973).



- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Lortie, D.C. (1973a) *The Partial Professionalization of Elementary Teaching*, in Sieber and Wilder (eds) (1973).
- Lortie, D.C. (1973b) *Observations on Teaching as Work*, in Travers (ed) (1973).
- Lortie, D.C. (1959) Laymen to Lawmen: Law School, Careers and Professional Socialization. *Harvard Educational Review*, 29(4), 352-369.
- Luhmann, N. (1990) *Essays on Self - Reference*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1982) *The Differentiation of Society*. Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1981) *Communication About Law in Interaction Systems*, in Cetina - Knorr and Cicourel (eds) (1981).
- Luhmann, N. (1975) *Trust and Power*. John Wiley and Son.
- Lyons, N. (1990) Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development. *Harvard Educational Review*, 60(2), 159-180.
- Lytte, S.L. and Cohran - Smith, M. (1992) Teacher Research as a Way of Knowledge. *Harvard Educational Review*, 62(4), 447-474.
- Manis, J.G. and Meltzer, B. M. (eds) (1972) *Symbolic Interaction*. Allyn and Bacon Inc.
- March, J.G. (ed) (1965) *Handbook of Organisations*. Rand McNally.
- Marso, R.N. and Pigge, F.L. (1989) The Influence of Preservice Training and Teaching Experience Upon Attitude and Concerns About Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5(1) 33-41.
- Mason, J. (1994) *Linking Qualitative and Quantitative Data Analysis*, in Bryman and Burgess (eds) (1994).



- Mayo, E. (1949/1984) *Howthorne and the Western Electric Company*, in Pugh (ed) (1984).
- Mayo, E. (1933, 1960/1994) *The Work Group and "Positive Mental Attitudes"*, in Clark, Chandler and Barry (eds) (1994).
- McCullough, L.L. and Mintz, S.L. (1992) Concerns of Pre-Service Students in the USA About the Practice of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 59-67.
- McGregor, D. (1960/1984) *Theory X and Theory Y*, in Pugh (ed) (1984).
- McPherson, G. (1967/1973) *The Teacher and the Class: Investigation of the Process and Functions of Identification*, in Sieber and Wilder (eds) (1973).
- McTaggart, R. (1989) Bureaucratic Rationality of Self - Educating Profession: The Problem of Teacher Privatism. *Journal of Curriculum Studies*, (21), 345-361.
- Mead, G.H. (1934/1962) *Mind, Self and Society*. Chicago.
- Meltzer, B.N. (1972) *Meads' Social Psychology*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).
- Meltzer, B.N. and Petsas, J.W. (1970/1972) *The Chicago and Iowa Schools of Symbolic Interactionism*, in Manis and Meltzer (1972).
- Mertens, S. and Yanger, S.J. (1988) Teaching as a Profession: Leadership, Empowerment and Involvement. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 32-37.
- Merton, R.K. (1967,1968/1994) *Bureaucratic Structure and Personality*, in Clark et al (eds) (1994).
- Merton, R.K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.
- Merton, R.K. (1957) The Role - Set: Problems in Sociological Theory. *British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Metzger, U. and Demetriades, F. (1980) *In - Service Training of Teachers in Cyprus*. Pedagogical Institute of Cyprus.



Meyer, J.W. (1992a) *Centralization of Funding and Control in Educational Governance*, in Meyer and Scott (eds) (1992).

Meyer, J.W. (1992b) *Innovation and Knowledge Use in American Public Education*, in Meyer and Scott (eds) (1992).

Meyer, J.W. (1979) *Change in Public Bureaucracies*. Cambridge University Press.

Meyer, J.W. and Rowan, B. (1977/1992) *Institutionalized Formal Structure as Myth and Ceremony*, in Meyer and Scott (eds) (1992).

Meyer, J.W. and Rowan, B. (1978/1992) *The Structure of Educational Organizations*, in Meyer and Scott (eds) (1992).

Meyer, J.W. and Scott, W.R. (eds) (1992) *Organizational Environments - Ritual and Rationality*. SAGE Publications.

Meyer, J.W., Scott, W.R. and Deal, T.E. (1981/1992) *Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations*, in Meyer and Scott (eds) (1992).

Miller, E.J. and Rice, A.K. (1976) *Systems of Organization*, in Hollander and Hunt (eds) (1976).

Moore, W.E. (1969) *Occupational Socialization*, in Goslin (ed) (1969).

Morine - Dersheimer, G. (1991) Learning to Think Like a Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 159-168.

Morison, M. (1986) *Sociology in Focus. Methods in Sociology*. Longman.

Morrish, I. (1972) *The Sociology of Education: An Introduction*. George Allen and Unwin Ltd.

Morrison, A. and McIntyre, D. (1969) *Teachers and Teaching*. Penguin.



Moser, C.A. and Kalton, G. (1972) *Survey Methods in Social Investigation*. Heinemann Educational Books.

Mouzelis, N.P. (1967) *Organisation and Bureaucracy*.

Muhlbauer, K.R. (1985) *Κοινωνικοποίηση*. Εκδοτικός Οίκος Αιφών Κυριακίδη.

Mulaick, S.A. (1975) *Confirmatory Factor Analysis*, in Amick and Walberg (eds) (1975).

Murphy, J. and Hallinger, P. (1992) The Principal in an Era of Transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.

Murphy, P.J. and Fletcher, K. (1989) The Management of Change: Difficulties Confronting School Leaders in British Columbia. *School Organization*, 9(3), 301-309.

Musgrove, F. and Taylor, P.H. (1969) *Society and the Teacher's Role*. Routledge and Kegan Paul.

Musgrove, F. and Taylor, P.H. (1965) Teachers' and Parents' Conceptions of the Teacher's Role. *British Journal of Educational Psychology*, 35(1), 171-178.

Musgrove, P.W. (1972) *The Sociology of Education*. Methuen and Co Ltd.

Nance, D. and Fawns, R. (1993) Teachers' Working Knowledge and Training: The Australian Agenda for Reform of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 159-173.

Nias, J. (1988) *What it Means to "Feel Like a Teacher": The Subjective Reality of Primary School Teaching*, in Ozga (ed) (1988).

Nisbet, J.D. and Entwistle, N.J. (1978) *Μέθοδοι για Εκπαιδευτική Έρευνα*. Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

Noddings, N. (1986) Fidelity in Teaching, Teacher Education and Research for Teaching. *Harvard Educational Research*, 56, 496-510.



- Odell, S.J. (1986) Induction Support of New Teachers: A Functional Approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-29.
- Olson, M.R. and Osborne, J.W. (1991) Learning to Teach: The First Year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Open University (1972) *The Social Organisation of Teaching and Learning*. The Open University Press.
- Oppenheim, A.N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Pinter Publishers.
- Oppenheim, A.N. (1968) *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Gower.
- Oppewall, T.J. (1993) Preservice Teachers' Thinking About Classroom Events. *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 127-136.
- Owens, L. (1985) The Learning Preferences of Students and Teachers: An Australian - American Comparison. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 229-241.
- Ozga, J. (ed) (1988) *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. Open University Press, Milton Keynes.
- Ozga, J. and Lawn, M. (1981) *Teachers' Professionalism and Class*. The Falmer Press.
- Papadopoulos, A. (1979) *Leadership Qualities Needed by Principals and Inspectors. Opinions of Teachers in Cyprus*. Paper Presented at the Fourth Commonwealth Council of Educational Administration (CCEA) Regional Conference Held in Nicosia 2 - 8 January 1980.
- Papadopoulos, A. (1974) *Selected Variables Involved in Inservice Teacher Education in Cyprus. A Simulation Model*. PhD thesis, University of Minnesota.
- Parelius, R.J. and Parelius, A.P. (1987) *The Sociology of Education*. Prentice - Hall Inc.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*. The Free Press.



- Parsons, T./Schwartzberg, P.C. (χ.χ.) *Πολιτική Κοινωνιολογία*, τόμος 1.
- Peck, R.F. and Tucker, J.A. (1973) *Research on Teacher Education*, in Travers (ed) (1973).
- Persianis, P.K. (1981) *The Political and Economic Factors as the Main Determinants of Educational Policy in Independent Cyprus (1960-1970)*. Nicosia.
- Peterson, W.A. (1964) *Age, Teachers' Role and the Institutional Setting*, in Biddle and Ellena (ed) (1964).
- Petty, M.F. and Hogben, D. (1980) Explorations of Semantic Space with Beginning Teachers: A Study of Socialization into Teaching. *British Journal of Teacher Education*, 6(1), 51-61.
- Phillips, A. (1980) *Survey of Teacher Stress in Secondary Schools in the Local Authority*. MPhil thesis, University of Aston, Birmingham.
- Popkewitz, T.S., Tabachnick, B.R. and Zeichner, K.M. (1979) Bulling the Senses: Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 30(5), 52-59.
- Popham, W.J. (1967) *Educational Statistics*. Harper and Row.
- Porter, M. (1994) "Second - Hand Ethnography": Some Problems in Analyzing a Feminist Project, in Bryman and Burgess (eds) (1994).
- Postlethwaite, T.N. (ed) (1988) *The Encyclopaedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Pergamon Press.
- Powell, R.R. (1992) The Influence of Prior Experiences on Pedagogical Constructs of Traditional and Non - Traditional Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 225-238.
- Prentice - Baptiste, H. Jr, Waxman, H.C. Walker de Felix, J. and Anderson, J.E. (eds) (1990) *Leadership, Equity and School Effectiveness*. SAGE Publications.
- Pugh, D.S. (ed) (1984) *Organization Theory*. Penguin Books.



Quarantelli, E.L. and Cooper, J. (1966/1972) *Self - Conception and Others: A Further Test of Meadian Hypotheses*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).

Raths, J., Pancella, J R. and Van Ness, J.S. (eds) (1971) *Studying Teaching*. Prentice - Hall Inc.

Rebore, W.R. (1987) *Personnel Administration in Education*. Prentice - Hall Inc.

Reid, I. (1978) *Sociological Perspectives on School and Education*. Open Books Ltd.

Regan, H.B. and Hannah, B.H. (1993) Ten Teachers Teaching: The Interplay of Individuals, Their Preparation and Their Schools. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 305-311.

Rich, Y. (1993) Stability and Change in Teacher Expertise. *Teacher and Teaching Education*, 9(2), 137-146.

Rohrer, J. (ed) (1951) *Social Psychology at the Grounds*. N.Y.

Rose, A.M. (ed) (1962) *Human Behavior and Social Process*. Houghton Mifflin Co.

Ross, A.M. (1960) *The Education of Childhood*. George G. Harrap and Co Ltd.

Rovegno, I.C. (1992) Learning to Teach in a Field - Based Methods Course: The Development of Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 69-82.

Rowe, K.J. and Sykes, J. (1989) The Impact of Professional Development on Teachers' Self Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 129-141.

Ryan, K. (ed) (1975) *Teacher Education. The Seven - Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education (part 2)*. The University of Chicago Press.

Salaman, G. (1979) *Work Organisations*. Longman.



- Salzillo, F.E. Jr and Van Fleet, A.A. (1977) Student Teaching and Teacher Education: A Sociological Model for Change. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 27-31.
- Sarason, S.B. and Davidson, K.S. (1962) *The Preparation of Teachers*. John Wiley and Sons, Inc.
- Sarenson, A.G. et al (1963) Divergent Concepts of Teacher Role: An Approach to the Movement of Teacher Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 54(6), 287-294.
- Schonfeld, I.S. (1992) Longitudinal Study of Occupational Stressors and Depressive Symptoms in First - Year Female Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 151-158.
- Schumacher, S. and McMillan, J.H. (1993) *Research in Education. A Conceptual Induction*. Harper Collins College Publishers.
- Schutz, A. (1971) *The Stranger: An Essay in Social Psychology*, in Cosin et al (eds) (1971).
- Scott, R.W. (1978/1992) *The Organization of Environments: Network, Cultural and Historical Elements*, in Meyer and Scott (eds) (1992).
- Scott, W.R. (1981) *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Prentice - Hall, Inc.
- Seltiz, C., Wrightsman, L.S. and Cook, S.W. (1976) *Research Methods in Social Relations*. Holt, Rinehart and Winston.
- Selznick, P. (1948/1969) *Foundations of the Theory of Organization*, in Etzioni (ed) (1969).
- Sergiovanni, T.J. and Starrat, R.J. (1971) *Emerging Patterns of Supervision: Human Perspectives*. McGraw - Hill Book Company.
- Sharpe, L. and Gopinathan, S. (1993) Universatisation and the Reform of Teacher Education: The Case of Britain and Singapore. *Research in Education*, 50, 5-19.



- Sherif, M. (1951) *A Preliminary Experimental Study of Inter - Group Relations*, in Rohrer (ed) (1951).
- Shevin - Sapon, M. and Schniedewind, N. (1992) If Cooperative Learning's the Answer, What Are the Questions? *Journal of Education*, 74(2), 11-37.
- Shibutani, T. (1955/1972) *Reference Groups as Perspectives*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).
- Shipman, M. (1967) Theory and Practice in the Education of Teachers. *Journal of Educational Research*, 9, 208-212.
- Shulman, J. (1987) From Veteran Parent to Novice Teacher: A Case Study of a Student Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 3(1) 13-27.
- Sieber, S.D. and Wilder, D.E. (1967/1973) *Teaching Styles; Parental Preferences and Professional Role Definitions*, in Sieber and Wilder (eds) (1973).
- Sieber, S.D. and Wilder, D.E. (eds) (1973) *The School in Society. Studies in Sociology of Education*. The Free Press.
- Silverman, D. (1970) *The Theory of Organisations*. Heinemann.
- Smith, M. and Burke, S. (1992) Teacher Stress: Examining a Model Based on Context, Workload and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.
- Smyth, J. (1991) International Perspectives on Teacher Collegiality: A Labour Process Discussion Based on the Concept of Teacher's Work. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 323-346.
- Spindler, G.D. (1955) Education in a Transforming American Culture. *Harvard Educational Review*, 25, 145-156.
- Spradberry, J. (1976) *Conservative Pupils? Pupil Resistance to Curriculum Innovation in Mathematics*, in Whitty and Young (eds) (1976).
- Sprinthall, C.R., Schmutte, G.T. and Sirois, G. (1991) *Understanding Educational Research*. Prentice - Hall, Inc.



Stallings, J.A. and McCarthy, J. (1990) *Teacher Effectiveness Research and Equity Issues*, in Prentice - Baptiste et al (eds) (1990).

Stammers, P. (1993) Maintaining That First Year Dream. *British Journal of In-Service Education*, 19(1), 29-35.

Stewart, R. (1985) *The Reality of Organizations*. Macmillan.

Stone, G.P. (1962) *Appearance and the Self*, in Rose (ed) (1962).

Strahan, D.B. (1989) How Experienced and Novice Teachers Frame Their Views of Instruction: An Analysis of Semantic Ordered Trees. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 53-67.

Stryker, S. (1959/1972) *Symbolic Interaction as an Approach to Family Research*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).

Swift, D.F. (1973) *The Sociology of Education*. Routledge and Kegan Paul.

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (1983) *Using Multivariate Statistics*. Harper and Row.

Taylor, F.W. (1947/1984) *Scientific Management*, in Pugh (ed) (1984).

Taylor, F.W. (1911,1967/1994) *Scientific Management*, in Clark et al (eds) (1994).

Taylor, W. (1978) *Research and Reform in Teacher Education*. Council of Europe, NFER Publishing Company Ltd.

Tipton, F. (1988) *Educational Organizations as Workplaces*, in Ozga (ed) (1988).

Travers, R.M.W. (ed) (1973) *Second Handbook on Research on Teaching*. Rand McNally and Co.

Travers, R.M.W. (1969) *An Introduction to Educational Research*. The Macmillan Company.



Troyer, W.L. (1946/1972) *Meads' Social and Functional Theory of Mind*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).

Tucker, C.W. (1966/1972) *Some Methodological Problems of Kuhn's Self Theory*, in Manis and Meltzer (eds) (1972).

Turner, B.A. (1994) *Patterns of Crisis Behaviour: A Qualitative Inquiry*, in Bryman and Burgess (eds) (1994).

Turner, M. (1993) The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction. *British Journal of In - Service Education*, 19(1), 36-45.

Turner, R.H. (1978) The Role and the Person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23.

Vandenberghe, R. (1992) The Changing Role of Principals in Primary and Secondary Schools in Belgium. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 20-34.

Varah, L.J., Theune, W.S. and Parker, L. (1986) Beginning Teachers: Sink or Swim? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.

Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Wadsworth, T. (1988) A School Leaders' Professional Development Project. The First Year: Progress in Researching the Professional Development Needs of Secondary School Headteachers. *School Organization*, 8(3), 315-330.

Wall, W.D. (1970) *From Teaching to Learning?*, in King (ed) (1970).

Washington, K.R. (1989) Controlling Job Stress: Some Tips for Urban Teachers. *School Organization*, 9(3) 315-317.

Waterhouse, A. (1993) Mirror, Mirror on the Wall, What is the Fairest Scheme of All? Reflections on the Induction Needs of Newly Qualified Teachers. *British Journal of In - Service Education*, 19(1), 16-22.



- Watson, A.J., Hatton, N.E., Squires, D.S. and Soliman, I.K. (1991) School Staffing and the Quality of Education: Teacher Adjustment and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 63-77.
- Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press.
- Weber, M. (1947/1984) *Legitimate Authority and Bureaucracy*, in Pugh (ed) (1984).
- Weinstein, C.S. (1990) Prospective Elementary Teachers' Beliefs About Teaching: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3) 279-290.
- Wesencraft, A. (1982/1992) *Helping Probationers*, in Bolam (ed) (1992).
- Westerman, D.A. (1991) Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Westwood, L.J. (1967) The Role of the Teacher. *Educational Research*, 9(2), 122-134.
- Whitehouse, D. (1982) *School - Based In - Service Education and the Management of Innovation*, in Bolam (ed).
- Whitty, G. and Young, M. (eds) (1976) *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Nafferton Books.
- Williams, A. (1993) Teacher Perceptions of Their Needs as Mentors on the Context of Developing School - Based Initial Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 19(4), 407-420.
- Wilson, B.R. (1962) The Teacher's Role. A Sociological Analysis. *British Journal of Sociology*, 13(1), 15-32.
- Winitzky, N. (1992) Structure and Process in Thinking About Classroom Management: An Exploratory Study of Prospective Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 1-14.
- Winter, R. (1976) *Keeping Files; Aspects of Bureaucracy and Education*, in Whitty and Young (eds) (1976).



Wiseman, S. and Start, K.B. (1965) A Follow - Up Study of Teachers Five Years After Completing Their Training. *The British Journal of Educational Psychology*, 35(3), 342-361.

Woods, P. (1981) *Strategies, Commitment and Identity: Making and Breaking the Teacher Role*, in Barton and Walker (eds) (1981).

Wright, N. (1976) *Teacher Politics and Educational Change*, in Whitty and Young (eds) (1976).

Wubbels, T. and Korthagen, F.A.J. (1990) The Effects of a Pre - Service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29-43.

Yee, A. H. (1969) Do Cooperative Teachers Influence the Attitudes of Student Teachers? *Journal of Educational Psychology*, 60(4), 327-332.

Zahorik, A.J. (1986) Acquiring Teaching Skills. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 21-25.

Zaleznik, A. (1965) *Interpersonal Relations in Organizations*, in March (ed) (1965).

Zeichner, K.M. (1980) Myths and Realities: Field - Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.

Zeichner, K.M. and Grant, C.A. (1981) Biography and Social Structure in the Socialization of Student Teachers: A Re - Examination of the Pupil Control Ideologies of Student Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7(3), 298-314.

Zeichner, K.M. and Tabachnick, B.R. (1985) The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.

Zeichner, K.M. and Tabachnick, B.R. (1981) Are the Effects of University Teacher Education "Washed Out" by School Experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.



Zellermayer, M. (1993) Introducing a Student - Centred Model of Writing Instruction Within a Centralized Educational System: An Israeli Case Study. *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 191-214.

_ (1986) *Development of Education: 1984 - 1986*. Ministry of Education, Cyprus.

_ (1989) *Facts in Focus*. Central Statistical Office.

