

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ:
Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Σιάνου – Κύργιου Ελένη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Στυλιανή Καραγιάννη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2011

Στην κόρη μου Εριέττα

Πίνακας Περιεχομένων

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	vi

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 1

1. Κριτήρια επιλογής θέματος	2
2. Το θεσμικό πλαίσιο της εργασίας των νηπιαγωγών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ	6
<i>I. Το θεσμικό πλαίσιο της εργασίας των νηπιαγωγών</i>	6
<i>II. Από την επετηρίδα στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ</i>	11
3. Επάγγελμα και επαγγελματισμός: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις	23
4. Το ζήτημα του επαγγελματισμού εκπαιδευτικών	32
5. Η συζήτηση για το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	64
6. Η Έρευνα	71

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 80

1. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΑΣΕΠ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	81
i. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Ψυχοπαιδαγωγική Επιστήμη	93
ii. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου	110
2. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΑΣΕΠ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	123
i. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και διδασκαλία στο νηπιαγωγείο	136
ii. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ο/η νηπιαγωγός ως επαγγελματίας	155

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	163
Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	164
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	167
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	183

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π. : Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση

Ο.Ο.Σ.Α. : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΥΠΕΠΘ : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ : Φύλλο Εφημερίδος της Κυβέρνησης

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συζήτηση για το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είχε ξεκινήσει στον Αγγλοσαξονικό χώρο στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και έφτασε στο αποκορύφωμά της στη δεκαετία του 1960. Στην Ελλάδα, το συγκεκριμένο ζήτημα τέθηκε με σχετική καθυστέρηση στα μέσα της δεκαετίας του 1990, συνδέοντας αναδιαρθρώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης με αλλαγές στο πεδίο του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν αναφέρεται με άμεσο τρόπο στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Όμως, οι άμεσες αναφορές διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ) και οι βασικές υποθέσεις που προκύπτουν από τις νομοθετικές ρυθμίσεις, στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, παραπέμπουν στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ως ιδεολογία και πρακτική.

Ενδεικτική αυτής της τάσης είναι η ψήφιση του νόμου 2525/97 από την τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Με το συγκεκριμένο νόμο επιχειρείται η μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη σύγκλιση του με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών της Ε.Ε. Στο πλαίσιο αυτό καταργείται η επετηρίδα, ως τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο και θεσμοθετείται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ. Η ψήφιση του συγκεκριμένου άρθρου πυροδότησε την οξύτατη αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υποστηρίχθηκε, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών, μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, θα διεύρυνε την αυτονομία των εκπαιδευτικών, θα ενίσχυε το κύρος τους και θα αναβάθμιζε, γενικότερα, την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η έκθεση του ΟΟΣΑ αναφερόταν στην αλλαγή του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών, ως αναγκαία συνθήκη για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σώματος σε επαγγελματικό. Στον αντίποδα, υποστηρίχθηκε ότι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ αποτελεί έκφραση των επιταγών της Λευκής Βίβλου και των διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ. Εκφράστηκαν, επίσης, απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια στρατηγική τεχνικοποίησης και αύξησης του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους.

Ο τίτλος της εργασίας μας «Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;» θέτει το ερώτημα που αποτελεί, συγχρόνως, και

το αντικείμενό της. Η παρούσα μελέτη διερευνά, μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, που αποτελούν ένδειξη της γνώσης, που σύμφωνα με το κράτος, πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί, αν και σε ποιο βαθμό ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ συμβάλλει στην προώθηση του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, σε σχέση με την αυτονομία, η οποία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των κατά παράδοση επαγγελματιών. Αποδεχόμενοι ότι το πλαίσιο της εργασίας των εκπαιδευτικών υπόκειται σε ισχυρές μορφές κρατικού ελέγχου, ενδεχομένως, το πρώτο σκέλος της μελέτης μας, που αναφέρεται στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, να φαντάζει οξύμωρο. Αξίζει, όμως, να επισημανθεί ότι όταν αναφερόμαστε στην αυτονομία εννοούμε τη σχετική αυτονομία, που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το να συλλαμβάνουν και να υλοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Επίσης, επιθυμούμε να τονίσουμε πως με τη συγκεκριμένη μελέτη δεν έχουμε την πρόθεση να υποστηρίξουμε τη συνέχιση της ύπαρξης του θεσμού της επετηρίδας, αλλά να διερευνήσουμε τις πιθανές επιπτώσεις του διαγωνισμού συνολικότερα στην εργασία των νηπιαγωγών και στις λειτουργίες του ελληνικού νηπιαγωγείου.

Η μελέτη αυτή διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από οχτώ κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα κριτήρια που μας οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Στο 2^ο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή του θεσμικού πλαισίου της εργασίας των νηπιαγωγών και των συνθηκών που οδήγησαν στη θεσμοθέτηση του διαγωνισμού. Στο 3^ο κεφάλαιο επιχειρούνται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου επαγγελματισμός και παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Ακολουθούν οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις του ζητήματος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, στο 4^ο κεφάλαιο. Στο 5^ο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση της συζήτησης για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στον Ελληνικό χώρο. Στο 6^ο κεφάλαιο διατυπώνονται τα ερωτήματά μας, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας. Παρουσιάζονται, επίσης, το υλικό, η μέθοδος έρευνας και ορίζονται οι κατηγορίες ανάλυσης.

Στο δεύτερο μέρος υλοποιείται η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων και ακολουθεί το τρίτο μέρος, όπου διατυπώνονται τα συμπεράσματά μας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων, κ. Σιάνου Ελένη, η συμβολή και η καθοδήγηση της οποίας υπήρξαν καθοριστικές για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Επιθυμώ, επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κ. Ελένη Μαραγκουδάκη, καθηγήτρια του ίδιου τμήματος, για τη βοήθειά της σε θέματα μεθοδολογίας και, ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και στον κ. Αθανάσιο Γκότοβο, καθηγητή του ίδιου τμήματος, για τη συμβολή του. Ευχαριστώ, επίσης, τον κ. Χ. Νούτσο, καθηγητή του ίδιου τμήματος, για τις παρατηρήσεις του σε καίρια σημεία της μελέτης.

Πολύτιμη υπήρξε η βοήθεια της κ. Μαρίας Μιχαηλίδου, καθώς και των συναδέλφων μου κ. Βασίλη Τηγάνη και Θωμά Κατσιγιάννη.

Τέλος, ευχαριστώ το σύντροφό μου Ξενοφώντα για τη συνεχή ενθάρρυνσή του.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΕΜΑΤΟΣ

Όπως, ήδη, παρουσιάσαμε στον πρόλογο, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ αποτελεί ένα μέρος της προσπάθειας για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης, προκειμένου να τονίσει τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου μέτρου, χαρακτήρισε τον διαγωνισμό ως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.¹ Ο συνδυασμός των παραπάνω, που αποτελούν έκφραση της επίσημης στοχοθεσίας του συγκεκριμένου άρθρου και η σύνδεση του διαγωνισμού με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, μας οδήγησαν στην διατύπωση μιας σειράς κριτηρίων, που συνέβαλλαν στην επιλογή του θέματος. Θεωρούμε ότι η ενασχόλησή μας με την ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, στον κλάδο των νηπιαγωγών, παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον για τους παρακάτω λόγους:

1. Το θεωρητικό και εμπειρικό έλλειμμα, στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αναδεικνύει, συγχρόνως, την δυσκολία και την πρωτοτυπία του εγχειρήματος.
2. Η απουσία θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, που να εστιάζουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και να τον εξετάζουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθιστά σημαντική την παρούσα μελέτη.
3. Η ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού είναι δυνατόν να παρέχει ενδείξεις, που θα σκιαγραφούν το προφίλ των νηπιαγωγών, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από τα επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τον «Οδηγό Νηπιαγωγού», όπου αναφέρεται ότι η σύγχρονη νηπιαγωγός πρέπει να μετασχηματίσει τον παραδοσιακό ρόλο της «γλυκιάς», «τρυφερής», «καλής» και «υπομονετικής» γυναίκας και να αποκτήσει επαγγελματικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «καθώς οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους και στην προώθηση του εγγραμματος και της σχολικής τους επιτυχίας

¹ Γ. Αρσένης (1997) *Πρακτικά Βουλής* (Τμήμα διακοπής εργασιών Βουλής), Συνεδρίαση ΛΒ΄ - 3 Σεπτεμβρίου 1997, (Πρωινή), σσ. 989-990.

αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας» και προσθέτει ότι «είναι αναγκαίο να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με το πώς αναπτύσσονται και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες τις οποίες θα εξελίσσουν με συνεχή ενημέρωση, μελέτη και σκέψη». Πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον «Οδηγό νηπιαγωγού», «θεωρείται το να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά “πολιτισμικές πρακτικές”, να τα μυήσουν, δηλαδή σε συνήθειες που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών και προτρέπουν για “δια βίου μάθηση”». ² Στο παραπάνω κείμενο, όπως και στη συζήτηση που προηγήθηκε της ψήφισης του νόμου 2525/97 στη Βουλή, εκτός από το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθιστά έντονη την παρουσία της και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού. ³ Διαφαίνεται, έτσι, η πρόθεση για τη διαμόρφωση μιας Ευρωπαϊκής συνείδησης. Όπως, όμως, έχει επισημανθεί, «... το περιεχόμενο των αλλαγών στο σχολείο είναι συνάρτηση της δυναμικής που αναπτύσσουν οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις». ⁴ Από αυτή την άποψη η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής κουλτούρας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αντίθετα, έχουν διατυπωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, αυτό εμπλέκει μια περίπλοκη διαδικασία που εστιάζει στη δημιουργία και αναδημιουργία «μορφών συνειδητότητας» που επιτρέπουν τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου, θέτοντας «όρια στην πολιτιστική πρακτική όπου συμπεριλαμβάνονται και τα σχολεία» και επικαθορίζεται από οικονομικά κριτήρια. ⁵ Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ θα αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν το προφίλ των επαγγελματιών νηπιαγωγών της Ε.Ε. Πιο συγκεκριμένα, θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία αυτά

² ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 31.

³ Γ. Αρσένης (1997), ο.π., σσ. 988-991.

⁴ Γ. Μαυρογιώργος, «Μετά το Μάαστριχτ», <http://pep.uoi.gr/gmavrog>, 25-5-2010, σ. 2.

⁵ Μ. Apple (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Μετάφραση: Τάσος Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 14-16.

ενσωματώνονται στην παραγωγή της επιστημονικής και κοινωνικής γνώσης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική λειτουργία του νηπιαγωγείου.⁶

4. Η ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού μπορεί να παρέχει ενδείξεις για τη μέθοδο και την πρακτική, που σύμφωνα με το κράτος, πρέπει να ακολουθούνται στο σχολείο. Η διερεύνηση των θεμάτων του διαγωνισμού θα αναδείξει τον τύπο των γνώσεων που πρέπει να μεταδίδουν, των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν, καθώς, επίσης, και το είδος των μεθόδων, που σύμφωνα με το κράτος, πρέπει να ακολουθούν οι νηπιαγωγοί που θα εργαστούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Ο τύπος των γνώσεων, που πρέπει να μεταδίδονται στο νηπιαγωγείο, συνδέεται με δύο σημαντικές διαστάσεις της εργασίας των νηπιαγωγών. Η πρώτη είναι η σχετική αυτονομία των νηπιαγωγών να καθορίζουν το περιεχόμενο και τη μέθοδο της εκπαιδευτικής πράξης. Η δεύτερη αναφέρεται στην επιβεβαίωση ή όχι των απόψεων που έχουν εκφραστεί για σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.

5. Θεωρούμε ότι ο βαθμός αντιπροσώπευσης των επιμέρους κλάδων των επιστημών της αγωγής, στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, συνδέεται με σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ανάλυση περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, σε σχέση με τα παραπάνω, είναι δυνατόν να αναδείξει σημαντικά στοιχεία, πρώτον, για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που σύμφωνα με το κράτος πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να προσληφθούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Δεύτερον, ο βαθμός αντιπροσώπευσης των κλάδων των επιστημών της αγωγής, στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, ενδεχομένως, να συμβάλλει στην υποβάθμιση κάποιων από αυτούς μελλοντικά. Αναλυτικότερα, οι φοιτητές των αντίστοιχων

⁶ Βλ. Μπ. Νούτσος (2005) «Η ιδεολογία της “κοινωνικής γνώσης” στο σχολείο», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 74, σ. 34. Ο Νούτσος ορίζει ως κοινωνική γνώση «πρώτιστα την ιδεολογική λειτουργία όλων εκείνων των γνώσεων και αντιλήψεων που “αποκομίζουν” συνειδητά ή ασυνείδητα οι συμμετέχοντες (μαθητές και εκπαιδευτικοί των δύο φύλλων) μέσα στη δυναμική όλων των σχολικών πρακτικών (κι όχι μόνο μέσα από τα βιβλία και το μάθημα) και με τις οποίες εγκαλούνται ως υποκείμενα (δηλαδή ενεργά και ελεύθερα) να υιοθετήσουν ποικιλότητα και να αναπαράγουν (κυρίως μετά την αποφοίτησή τους) πρακτικές αντιλήψεις για την κοινωνία (δηλαδή και την ιστορία) και τη φύση, τέτοιες που να δικαιολογούν την καπιταλιστική εξουσία και εκμετάλλευση». Σύμφωνα με τον ίδιο, η κοινωνική λειτουργία του σχολείου συνίσταται στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και «των κυρίαρχων πολιτικών και ιδεολογικών σχέσεων ως περιεχόμενο “κατάρτισης”, “μόρφωσης” κλπ των ατόμων» και προσδιορίζει τη λεγόμενη εσωτερική λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμό του κράτους.

πανεπιστημιακών τμημάτων είναι δυνατόν να επιλέγουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, έχοντας ως σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση.

6. Η επιλογή νηπιαγωγών για το δημόσιο νηπιαγωγείο, μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, είναι πιθανό να οδηγήσει σε μια ανομοιογένεια, όσον αφορά στην δομή του κλάδου των νηπιαγωγών και κατ' επέκταση του συνδικαλιστικού κινήματος. Ο Νούτσος τονίζει, χαρακτηριστικά, ότι « ένας νέος τύπος δασκάλου ... αχνοφαίνεται πίσω από τις νέες ρυθμίσεις που καθιστά ευκρινέστερη την ιδεολογία του επαγγελματισμού ως περιεχόμενο της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών». ⁷ Επιπρόσθετα, έχουν σημειωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο διαγωνισμός θα οδηγήσει σε περεταίρω εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και διεύρυνση του ταξικού της χαρακτήρα. ⁸ Σύμφωνα με το Νούτσο, «διαγράφονται θεσμικά οι προϋποθέσεις για την εμφάνιση νέας κατηγορίας μεταπτυχιακών φροντιστηρίων για εκπαιδευτικούς ενόψει του κρατικού μηχανισμού». ⁹

7. Τέλος, η απόφασή μου να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο αντικείμενο αποτελεί απόρροια τόσο προσωπικών λόγων όσο και ερευνητικών ανησυχιών. Όσον αφορά στο πρώτο, η εμπλοκή μου στην Πανελλήνια Ένωση Αναπληρωτών επηρέασε σημαντικά την επιλογή του θέματος. Δεύτερον, η επαφή μου με μελέτες σε ζητήματα επαγγελματισμού κατά την διάρκεια της παραμονής μου στην Αγγλία, επέδρασε με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιμετωπίζω με σκεπτικισμό τα προτάγματα για επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών.

⁷ Μπ. Νούτσος (1997) «Η ποιότητα στην εκπαίδευση», *Σύγχρονα θέματα*, τευχ. 5, σσ. 12-13.

⁸ ο.π., σ. 12, Βλέπε επίσης Λ. Σορόπουλος, (1998) «Το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών», *Θέματα παιδείας*, τευχ. 2, σσ. 46-52.

⁹ Μπ. Νούτσος (1997), ο.π., σ. 12.

2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ Ο ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΣΕΠ

1. Το θεσμικό πλαίσιο της εργασίας των νηπιαγωγών

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συνδέθηκε με τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους για ανάκαμψη και διαρθρώθηκε σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε στην μετάδοση και εγχάραξη των εθνικών ιδεωδών και ο δεύτερος «στην ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο πρόγραμμα της αναπτυξιακής οικονομικής πολιτικής».¹⁰ Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, η αντίληψη αυτή κυριάρχησε στη ρητορική των περισσότερων θεσμοθετημάτων και μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό κράτος.¹¹ Ο χαρακτήρας της διοίκησης στην εκπαίδευση ήταν πάντα αυστηρά συγκεντρωτικός με μονοσήμαντη κατεύθυνση από το Υπουργείο Παιδείας στις σχολικές μονάδες.¹² Πριν, όμως, αναφερθούμε στο τρέχον θεσμικό πλαίσιο, το οποίο ορίζει το σκοπό και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, όπως και την εργασιακή κατάσταση των νηπιαγωγών, θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε συνοπτικά την πορεία της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αγνοήθηκε επί σειρά ετών από το κράτος. Ο όρος «νηπιαγωγείο» εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1895 στο νομοσχέδιο ΒΤΘΜ «περί στοιχειώδους δημοτικής εκπαίδευσης». Το νομοθέτημα αυτό αφορούσε στην ίδρυση ιδιωτικών νηπιαγωγείων, στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά εύπορων οικογενειών. Ουσιαστικά, αποτελούσε μια προσπάθεια του κράτους να ορίσει και να ελέγξει τις προϋποθέσεις ίδρυσης ιδιωτικών νηπιαγωγείων και το περιεχόμενο των γνώσεων που θα παρέχονται σ' αυτά.¹³

Το 1929 αποτελεί μια χρονολογία ορόσημο στην ιστορία της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Με το νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους

¹⁰ Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντι(-παλη) Πρόταση*, 3^η έκδοση, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 146.

¹¹ ο.π., σ. 146. Βλέπε επίσης: Μπ. Νούτσος (1983) *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Αθήνα –Γιάννινα: Δωδώνη, σσ. 24-26.

¹² Γ. Μαυρογιώργος (1997) ο.π., σ. 167.

¹³ Ε. Ντολιοπούλου (2005) *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σ. 65.

εκπαιδύσεως», τα νηπιαγωγεία εντάσσονται στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο, σκοπός του νηπιαγωγείου ήταν η υποβοήθηση της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης των νηπίων με απλές και ευχάριστες ασχολίες, καθώς και η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο του νόμου καθορίζεται, επίσης, η διετής φοίτηση των νηπίων, ο αριθμός νηπίων ανά νηπιαγωγό, καθώς και ότι τα νηπιαγωγεία τίθενται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να τονίσουμε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1970 – όπου παρατηρείται μια αύξηση αλλά και ομοιόμορφη κατανομή των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα – τα περισσότερα νηπιαγωγεία λειτουργούσαν στην Ήπειρο και τη Μακεδονία για λόγους εθνικούς. Ειδικότερα, η λειτουργία τους συνδέθηκε με τη μετάδοση της ελληνικής γλώσσας σε μειονότητες που ζούσαν σ' αυτές τις περιοχές.¹⁴

Στην δεκαετία του 1970 αναγνωρίζεται στην Ελλάδα η σημασία του θεσμού της προσχολικής αγωγής και αυτό αντανακλάται σε μια σειρά μέτρων, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την ενίσχυση της λειτουργίας της. Τα μέτρα αυτά αφορούν στον τρόπο και στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, στην εισαγωγή αναλυτικών προγραμμάτων, στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και στον τρόπο πρόσβασής τους στο Δημόσιο νηπιαγωγείο. Οι αλλαγές αυτές συνοδεύτηκαν και εντάχθηκαν στο πλαίσιο ευρύτερων μετασχηματισμών, στο χώρο της εκπαίδευσης, που, στην επόμενη δεκαετία, πήραν τη μορφή μεταρρυθμίσεων. Η δεκαετία του 1970 αποτέλεσε μια καθοριστική χρονική περίοδο για την ελληνική εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, παρατηρείται «μια έντονη διείδυση του δυτικού τεχνοκρατισμού στις επιχειρούμενες αστικές εκπαιδευτικές αλλαγές» και αρχίζουν να δρομολογούνται οι ενέργειες, οι οποίες μορφοποιούνται με μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων στην δεκαετία του 1980.¹⁵

Το 1982 ψηφίζεται ο νόμος 1268/1982, που ικανοποιεί ένα πάγιο αίτημα χρόνων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με το συγκεκριμένο νόμο καταργούνται οι διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες, που αποτελούσαν κέντρα αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων και νηπιαγωγών και ιδρύονται αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Τμήματα τετραετούς φοίτησης. Μέχρι τότε οι

¹⁴ ο.π., σσ. 65-66.

¹⁵ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 146.

νηπιαγωγοί, όπως ήδη αναφέραμε, λάμβαναν την αρχική τους εκπαίδευση στις διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες είχαν να επιδείξουν μια, σχετικά, πολύ μικρή χρονική πορεία. Οι νηπιαγωγοί, μέχρι και πριν το 2^ο παγκόσμιο πόλεμο, φοιτούσαν στα διδασκαλεία τα οποία ήταν ιδιωτικά. Από το 1956-1960 άρχισαν να λειτουργούν τμήματα νηπιαγωγών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Αλεξανδρούπολης, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και Φλώρινας. Το 1960 με το Ν.Δ. 3997/1959 λειτούργησε μόνο το διδασκαλείο Αθηνών, το οποίο μετονομάστηκε σε «Σχολή Νηπιαγωγών». Το 1966-1970 με την Υ.Α. 171/1966 λειτούργησαν και πάλι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες Αλεξανδρούπολης, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και Φλώρινας και προστέθηκαν και άλλα δύο τμήματα στις αντίστοιχες Ακαδημίες Λαμίας και Λάρισας. Με το Ν.Δ. 1057/1971 ιδρύονται οι Σχολές Νηπιαγωγών στη Θεσσαλονίκη και στην Καρδίτσα και από το 1974 η Σχολή Νηπιαγωγών στα Χανιά. Τα παραπάνω εννέα τμήματα λειτούργησαν μέχρι το 1988, οπότε και εντάχθηκαν στα Α.Ε.Ι.¹⁶

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των νηπιαγωγών ανατίθεται από το 1974 στα Μαράσλεια Διδασκαλεία. Επιπρόσθετα, το 1983 με το Π.Δ. 177/1983 δίνεται η ευκαιρία για μονοετή επιμόρφωση των νηπιαγωγών στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης), οι οποίες αντικαθίστανται με το Π.Δ. 250/1992 από τους τρίμηνους επιμορφωτικούς κύκλους των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Με το Π.Δ. 130/1990 θεσμοθετείται η λειτουργία προγραμμάτων εξομοίωσης των πτυχίων των νηπιαγωγών, που είχαν αποφοιτήσει από τμήματα διετούς φοίτησης, ως αντισταθμιστικό μέτρο της ανομοιομορφίας, που θα προέκυπτε από την λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων τετραετούς φοίτησης. Τα προγράμματα εξομοίωσης ανατίθενται στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα.¹⁷

Η διδασκαλία στο ελληνικό νηπιαγωγείο μέχρι το 1980 βασίστηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1962. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε το πρώτο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα των ελληνικών Νηπιαγωγείων και το περιεχόμενό του καθορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας (Β.Δ. 494/1962 «περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους»). Ίσχυσε μέχρι το 1980, οπότε και

¹⁶ Ε. Ντολιοπούλου (2005), ο.π., σσ. 67-69.

¹⁷ ο.π., σσ. 68-69.

τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 476/1980 «περί αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου». Ακολούθησε το «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής» με το Π.Δ. 489/1989, το οποίο αντικαταστάθηκε από το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΦΕΚ 1376, 18-10-01), που ισχύει μέχρι σήμερα. Τα δύο τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα συνοδεύτηκαν από εγχειρίδια για τους/τις νηπιαγωγούς, τα οποία έχουν συμβουλευτικό περιεχόμενο σε σχέση με τις μεθόδους και τις τεχνικές που πρέπει να ακολουθούν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.¹⁸

Με το νόμο 1566 του 1985 καθορίζεται το θεσμικό πλαίσιο όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους. Ο συγκεκριμένος νόμος αναφέρεται στην οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση των σχολικών βαθμίδων της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, αντικαθιστά το ΚΕΜΕ με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αντικαθιστά το θεσμό του επιθεωρητή με αυτόν του Σχολικού Συμβούλου και ρυθμίζει επίσης την λειτουργία των Α.Ε.Ι.¹⁹

Από την παραπάνω περιγραφή, προκύπτει ότι η δεκαετία του 1980 αποτελεί μια δεκαετία αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την ορθολογική αναδιοργάνωσή του για την εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική. Η κριτική που ασκήθηκε, όμως, στους νόμους 1268/1982 και 1566/1985 αμφισβητεί τα προτάγματα της επίσημης ρητορικής και διαρθρώνεται στους παρακάτω άξονες: α) Διατυπώθηκαν απόψεις, οι οποίες υποστήριζαν ότι οι συγκεκριμένες θεσμικές ρυθμίσεις υιοθετούσαν δυτικού τύπου τεχνοκρατικά μοντέλα. Ειδικότερα, υποστηρίχθηκε ότι η «πανεπιστημοποίηση» της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παραπέμπει σε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης παρά σε πανεπιστημιακές.²⁰ Οι απόψεις αυτές θεμελιώνονται στο γεγονός πως ένα χρόνο μετά τη θεσμοθέτηση του 1268/1982 εκδίδεται το Π.Δ. 320/1983, το οποίο ουσιαστικά αναιρεί το νόμο 1268/1982. Αυτό γίνεται με τον καθορισμό της σύστασης των μελών ΔΕΠ των συγκεκριμένων πανεπιστημιακών

¹⁸ ο.π., σ. 67.

¹⁹ ΥΠΕΠΘ (1985) *Νόμος Πλαίσιο* υπ. Αρ. 1566/85, άρθρο 11, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

²⁰ Π. Παπακωνσταντίνου (1990) *Παιδαγωγικά Τμήματα 1983-1989. Κείμενα προγράμματα σπουδών. Συλλογή κειμένων*, Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, σ.45. βλ επίσης: Μπ. Νούτσος (1999) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 82.

τμημάτων με τέτοια αναλογία, ώστε να αντιπροσωπεύονται άνισα οι επιστήμες της αγωγής.²¹ Επιπρόσθετα, υποστήριζαν ότι το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει το περιεχόμενο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, αυτό μεταφράζεται σε μια αλλαγή της μορφής ελέγχου που ασκείται από το κράτος στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Όπως ο ίδιος επισημαίνει, παρατηρείται μια μετάβαση από τον γραφειοκρατικό στον τεχνικό έλεγχο και μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η άσκηση του κρατικού ελέγχου στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.²² β) Επίσης, ένα σημαντικό σημείο στο οποίο ασκήθηκε κριτική, αφορά στα όρια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Τα προτάγματα της επίσημης ρητορικής για διεύρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και αναβάθμιση της εργασίας τους, ενδεχομένως, δεν έπεισαν, αφού εκφράστηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, το κράτος μειώνει τα όρια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μέσα από την διαμόρφωση πιο στενών πλαισίων σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων.²³ Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε το άρθρο 11 από το κεφάλαιο Δ' του νόμου 1566. Το συγκεκριμένο άρθρο ορίζει πως «ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για την χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής».²⁴ Σύμφωνα με το Νούτσο «αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δικαίωμα να αμφισβητήσουν τις κατευθύνσεις και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής».²⁵ γ) Τέλος, η κριτική στους παραπάνω νόμους, εστίασε στην εσωστρέφεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον αυστηρά συγκεντρωτικό χαρακτήρα οργάνωσής του. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ρυθμίζεται μέσα από διατάξεις που αναφέρονται στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας καθώς, επίσης, στη σχέση σχολείου και τοπικών αρχών. Παρ' όλες τις σχετικές διατάξεις και την ανάθεση

²¹ ο.π., σ. 82.

²² Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σσ. 169-172.

²³ ο.π., σσ. 169-172.

²⁴ ΥΠΕΠΘ (1985) *Νόμος Πλαίσιο* υπ. Αρ. 1566/85, άρθρο 11, Σύλλογοι διδασκόντων, παρ. 3, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σ. 44.

²⁵ Μπ. Νούτσος (1990) *Συγκυρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο πολίτης, σσ. 94-95.

κάποιων αρμοδιοτήτων, που αφορούν την εκπαίδευση, στην τοπική αυτοδιοίκηση, κύριος ρυθμιστής των σχέσεων αυτών παραμένει το κράτος.²⁶

Συνοπτικά, το εργασιακό καθεστώς των νηπιαγωγών ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και αντανακλά τον έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ένα σύστημα, μέσα στο οποίο, σύμφωνα με απόψεις που έχουν διατυπωθεί, η θέση του εκπαιδευτικού ορίζεται ως δημόσιου υπαλλήλου και όχι ως δημόσιου λειτουργού, όπως κατά καιρούς έχει χρησιμοποιηθεί ως ιδεολόγημα από τους συντάκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής.²⁷

II. Από την επετηρίδα στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ

Ο τρόπος διορισμού των νηπιαγωγών αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της εργασίας τους. Πριν, όμως, προχωρήσουμε στην παρουσίαση του συγκεκριμένου ζητήματος, θεωρούμε απαραίτητο, για την καλύτερη κατανόηση του διαγωνισμού, ως θεσμού διορισμού των νηπιαγωγών στο δημόσιο νηπιαγωγείο, να αναφερθούμε στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εμπεριέχεται και στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που οδήγησαν στη θεσμοθέτησή του. Στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου αναφέραμε ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δεκαετία του 1990 αντικατοπτρίζει ακόμη πιο έντονα την διείσδυση δυτικών τεχνοκρατικών μοντέλων. Όπως έχει επισημανθεί, «οι συμφωνίες σύνδεσης με την ΕΟΚ και η παρέμβαση διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα) θα ευνοήσουν την διείσδυση αυτών των αντιλήψεων στην υπόθεση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού».²⁸ Θα ακολουθήσει η παρουσίαση των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που επικράτησαν διεθνώς, υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, συνδέοντας την ελληνική πραγματικότητα με ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια οικονομία.

²⁶ Ε. Συνώδη (2004) *Προσχολική Αγωγή και Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, σσ. 93-114.

²⁷ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π, σ. 169.

²⁸ Γ. Μαυρογιώργος (1987) «Επιστήμες της Αγωγής και Παιδαγωγική έρευνα. Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 35, σ. 16.

Οι επιπτώσεις της πετρελαϊκής κρίσης το 1973, συνέπεσαν με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού.²⁹ Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται η διεθνοποίηση της οικονομίας των κρατών – μελών της Ε.Ε. μέσα από την οποία επιταχύνονται και επεκτείνονται οι διαδικασίες εκείνες που θα οδηγήσουν στην παγκοσμιοποίηση.³⁰ Οι διαδικασίες αυτές μεταφράζονται σε αλλαγές στις σχέσεις κράτους – κοινωνίας, αλλαγές στη φύση και τη δομή της εργασίας και σε αναδιαρθρώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσον αφορά στο πρώτο είδος διαδικασιών, οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τη σχέση κράτους - παγκοσμιοποίησης - κοινωνίας είναι δύο. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η δύναμη του κράτους μειώνεται και οι αποφάσεις του αποτελούν απόρροια των επιταγών των διεθνών οργανισμών, των πολυεθνικών εταιριών και των τραπεζών. Η δεύτερη ερμηνευτική προσέγγιση υποστηρίζει ότι το κράτος μετασχηματίζεται για να διατηρήσει τη δύναμη του και να παραμείνει στο επίκεντρο των εξελίξεων δημιουργώντας νέα δίκτυα συνεργασιών και εξουσίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κρατική εξουσία μετασχηματίζεται σ' ένα «αυξανόμενη σπουδαιότητας παράγοντα για την περαιτέρω διεύρυνση της παγκοσμιοποίησης».³¹ Στο πλαίσιο αυτό, οι φιλελεύθεροι θεώρησαν ότι το «κράτος ευημερίας» επένδυσε αρκετά χρήματα στην εκπαίδευση, στην υγεία και σε τομείς κοινωνικού χαρακτήρα, χωρίς όμως να

²⁹ G. Troman (1996) «The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers work and professionalism», *British journal of education*, Vol. 17, No 4, σ. 473.

³⁰ Δ.Α. Κατσορίδας (2007) «Παγκοσμιοποίηση ή διεθνοποίηση των οικονομικών;» <http://209.85.129.104.search2q=cashe:FsmKYpseDXYJ:www.inegsee.gr/enimerwsi-45>, σσ. 1-4.

Η διεθνοποίηση αποτελεί έναν οικονομικό όρο που αναφέρεται «σε μια μακρόχρονη τάση του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής να επαναστατικοποιεί αδιάκοπα τα μέσα και τις σχέσεις παραγωγής μέσω της συνεχούς ανάπτυξης, της υπέρβασης των εθνικών συνόρων, τους σχηματισμούς υπερεθνικών ολοκληρώσεων και του ταχύτατου ανοίγματος στο διεθνές εμπόριο», ενώ η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια ευρύτερη διαδικασία όπου «οι ροές των αγαθών και του κεφαλαίου μεταξύ των κρατών έχουν φτάσει σε τέτοια επίπεδα, με αποτέλεσμα να έχει ξεπεραστεί πλέον ο ρόλος του έθνους – κράτους και άρα οποιοσδήποτε έλεγχος από τις κυβερνήσεις». Υποστηρίζεται ότι η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης δεν έχει ολοκληρωθεί με αποτέλεσμα ακόμη και σήμερα να μιλάμε για διεθνοποίηση και όχι για παγκοσμιοποίηση της οικονομίας.

³¹ Ε. Σιάνου (2001) «Παγκοσμιοποίηση, κράτος και εκπαιδευτική πολιτική», Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Εξουσία και κοινωνίες στη «μεταδιπολική εποχή»*, 25 – 27 Αυγούστου 2002, Χανιά, Ιωάννινα: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σ. 75, Βλ. επίσης Γ. Γρόλλιος (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 143.

υπάρξουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η εκπαίδευση τέθηκε στο επίκεντρο της συζήτησης ως κύριος υπεύθυνος για την κρίση.³²

Όπως, ήδη, αναφέραμε, οι αναδιαρθρώσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών – μελών της Ευρώπης με κοινό προσανατολισμό είχαν ήδη αρχίσει από τη δεκαετία του 1980, παρόλο που δεν γινόταν σχετική αναφορά για σύγκλιση στον επίσημο λόγο. Υπήρχαν μόνο ρυθμίσεις για αλλαγές δημοσιονομικού τύπου. Το 1992, όμως, με τη συνθήκη του Μάαστριχτ τονίζεται ρητά η ανάγκη για σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ακολουθεί η δημοσίευση της Λευκής Βίβλου από την ευρωπαϊκή επιτροπή και δίνονται πλέον σαφείς οδηγίες για τον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης των κρατών –μελών της Ευρώπης, αλλά και για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας.³³ Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, απώτερος στόχος αυτής της στρατηγικής είναι η εξασφάλιση της συναίνεσης για την εφαρμογή μιας πιο σκληρής δημοσιονομικής πολιτικής. Η αναπαραγωγή της κυρίαρχης γνώσης και, ταυτόχρονα, η εξασφάλιση της κοινής συναίνεσης θα συντελεστεί μέσα από την εισαγωγή των ιδεολογιών του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και του Ευρωπαϊσμού.³⁴

Η ιδεολογία του Ευρωπαϊσμού απευθύνεται στις ευρύτερες μάζες με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κοινή συναίνεση. Ο Γ. Γρόλλιος αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο «Ευρωπαϊσμός (γενική ιδεολογία) αξιοποιείται κυρίως για την άμβλυση των κοινωνικοοικονομικών, περιφερειακών και κρατικών αντιθέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της Ε.Ε. και για την συνολική νομιμοποίησή της».³⁵ Μέσω αυτής προβάλλεται ένα είδος νεοανθρωπισμού, που εκφράζεται με την άσκηση μιας ευνοϊκής πολιτικής απέναντι στις μειονότητες, ενώ παράλληλα υιοθετούνται ιδέες της σύγχρονης παιδαγωγικής και διαμορφώνεται ένας εκλεκτικιστικός τρόπος εφαρμογής τους, υπό του πρίσμα του Μπιχεβιορισμού.³⁶

³² M. W. Apple (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Μετάφραση: Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 50-51.

³³ Γ. Γρόλλιος (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 43-71.

³⁴ ο.π., σσ. 98-109.

³⁵ ο.π., σ. 143.

³⁶ ο.π., σσ. 143-151.

Επιστρατεύονται όροι όπως «κοινωνία της γνώσης», «δια βίου μάθηση», «μαθαίνω για να μαθαίνω», οι οποίοι διατρέχουν το περιεχόμενο των περισσότερων κειμένων της Ε. Ε. που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών – μελών της.³⁷ Σύμφωνα με απόψεις που καταγράφηκαν στην διεθνή βιβλιογραφία, η ιδεολογία του Ευρωπαϊσμού λειτουργεί αποκρυπτικά σε σχέση με την λήψη αυστηρών δημοσιονομικών μέτρων σε όλο το φάσμα της Ε. Ε.

Το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αφορά σε αναδιαρθρώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο το μετασχηματισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών σε επάγγελμα. Οι αλλαγές αυτές μεταφράζονται σε αναδιάρθρωση της διοίκησης και της κουλτούρας των εκπαιδευτικών και έχουν σημαντικές συνέπειες στην εργασία τους.³⁸

Συνεπώς, τα κράτη τα οποία υφίστανται οικονομικούς ανασχηματισμούς αναδιαρθρώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική στο πλαίσιο της στρατηγικής που ακολουθείται για την επιτυχία των οικονομικών μέτρων.³⁹ Ο ρυθμός και ο βαθμός αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών – μελών της Ε.Ε. δεν είναι ο ίδιος για όλα τα κράτη. Τα λιγότερο προηγμένα κράτη, όπως η Ελλάδα, εξαιτίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που επικρατούν σ' αυτά, δεν είναι δυνατόν να αναδιαρθρώσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική στο βαθμό και στο χρόνο που θέτουν τα χρονοδιαγράμματα της Ε.Ε. και των διεθνών οργανισμών.⁴⁰ Ειδικότερα, η καθυστέρηση για αναδιάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οφείλεται σε ιστορικούς λόγους που διαμόρφωσαν τις σχέσεις «φτώχειας, αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης».⁴¹ Ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης, η γραφειοκρατία και η εξάρτηση μεγάλων μαζών από το δημόσιο

³⁷ ο.π., σσ. 143-151.

³⁸ ο.π., σσ. 124-128.

³⁹ Ως εκπαιδευτική πολιτική θα ορίσουμε «... ένα σύνολο αρχών και κανόνων που θεσμοθετούνται από την πολιτεία για τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την εφαρμογή μέτρων και διαδικασιών που σκοπό έχουν την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων μέσω του μηχανισμού του σχολείου». Γ. Μαυρογιώργος (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 81.

⁴⁰ Ε. Σιάνου (2001) «Παγκοσμιοποίηση, κράτος και εκπαιδευτική πολιτική», εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Εξουσία και κοινωνίες στη «μεταδιπολική εποχή»*, 25-27 Αυγούστου 2002, Χανιά, Ιωάννινα: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σσ. 63-78.

⁴¹ Ε. Σιάνου (1998) *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Σημειώσεις για την εξομίωση, Ιαάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 118-119.

ματαίωναν ή και εμπόδιζαν τις προσπάθειες για αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα και, ευρύτερα, για αναδιάρθρωση των θεσμών του ελληνικού κράτους.⁴²

Μια απόπειρα συνολικής αναδιάρθρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η ψήφιση του νόμου 2525/97. Από το 1980 μέχρι το 1997 είχαν επιχειρηθεί αποσπασματικές ρυθμίσεις που αφορούσαν θέματα είτε σε επίπεδο διοικητικό είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου, όχι, όμως, με τη μορφή μιας συνολικής μεταρρύθμισης.⁴³ Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες αναδείκνυαν την αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης, «προκειμένου η παιδεία να αποκτήσει την αναγκαία ποιότητα και να ανταποκριθεί στον εθνικό της ρόλο».⁴⁴ Στόχος της μεταρρύθμισης, όπως αναφέρεται, ήταν να προωθηθούν «νέες και ριζικές μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς και βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος προκειμένου να αντιμετωπίσουμε τα σημερινά προβλήματα και να δημιουργήσουμε μια νέα εθνική εκπαιδευτική βάση με ισχυρά διεθνή ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα ...».⁴⁵ Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης και στον διεθνή ανταγωνισμό, ως τα νέα δεδομένα που επιβάλλουν την αναδιάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁶ και υποστηρίχθηκε, σχετικά, πως «αν εξακολουθήσουμε να έχουμε την παιδεία που έχουμε τώρα, θα έχουμε μια κοινωνία δεινοσαύρων που δεν θα μπορεί να προσαρμοστεί στην νέα πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα».⁴⁷

Το περιεχόμενο της επίσημης ρητορικής διανθίστηκε από τις λέξεις ποιότητα, ανταποδοτικότητα, ευελιξία, αποτελεσματικότητα, κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Μέσα από τη χρήση των παραπάνω όρων, οι οποίοι

⁴² Σύμφωνα με τον Τσουκαλά, η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μια «θεσμική πρωτοτυπία». Οι θεσμοί της, που γεννήθηκαν μέσα σε κλίμα εμφυλίου πολέμου, «λειτούργησαν μέσα στα πλαίσια ενός κράτους που τουλάχιστον επίσημα ήταν δημοκρατικό». Η θεσμική αυτή ιδιαιτερότητα επηρέασε ιδεολογικά και πολιτικά την εξέλιξη του ελληνικού κράτους και συνέβαλλε «στην μακροβιότητα και ανθεκτικότητα (των θεσμών αυτών) παρά τις ραγδαίες και σημαντικές μεταβολές των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών». Κ. Τσουκαλάς (1986) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 17. Βλέπε επίσης στο ίδιο σσ. 17-52.

⁴³ Γ. Μαυρογιώργος (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 134.

⁴⁴ ΥΠΕΠΘ (1997) *Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζώντων*, Γ' έκδοση, Αθήνα: σ. 11.

⁴⁵ Εισηγητική Έκθεση, Σχέδιο Νόμου 2525/97 (1997) «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», Αθήνα 22 Αυγούστου 1997, σ. 1.

⁴⁶ Γ. Αρσένης (1997) *Πρακτικά Βουλής* (Τμήμα Διακοπής εργασιών Βουλής), Συνεδρίαση ΑΒ' -3 Σεπτεμβρίου 1997 (Πρωινή), σ. 998.

⁴⁷ ο.π., σ. 991

διαμόρφωναν ένα πλαίσιο επιτακτικής ανάγκης για αλλαγή, επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί η συναίνεση για την ψήφιση του νόμου. Συγκεκριμένα, ο 2525/97 αναφέρονταν σε αναπροσαρμογές της εξωτερικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, οι οποίες συνδέονταν στενά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι ρυθμίσεις αφορούσαν στην πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίων του ενιαίου λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ρυθμίσεις για το ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τους διορισμούς εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για το παιδαγωγικό ινστιτούτο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.⁴⁸

Στον αντίποδα, εκφράστηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, το περιεχόμενο των ρυθμίσεων του νόμου 2525/97 ακολουθεί τις επιταγές της Λευκής Βίβλου και του ΟΟΣΑ, εισάγει τους νόμους της αγοράς στο σχολείο και ενισχύει τον κρατικό έλεγχο στην εργασία των εκπαιδευτικών με τη χρήση τεχνοκρατικών μοντέλων.⁴⁹ Επιπρόσθετα, διατυπώθηκε πως το πνεύμα του νόμου εισάγει την αντίληψη περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και ότι «οι αλλαγές που έγιναν στην Ελλάδα δεν είναι παρά καθυστερημένες εισαγωγές αντιλήψεων, πρακτικών και προτύπων που κυριαρχούν στις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες».⁵⁰

Με το άρθρο 6 του συγκεκριμένου νόμου θεσμοθετείται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ ως αξιολογική διαδικασία πρόσβασης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο. Ο τρόπος διορισμού των νηπιαγωγών συνδέεται στενά με την εργασιακή τους κατάσταση. Επί σειρά ετών η πρόσβαση των νηπιαγωγών στο δημόσιο νηπιαγωγείο οριζόνταν από την επετηρίδα. Σύμφωνα με το λεξικό, ως επετηρίδα θα ονομάζουμε ένα «ονομαστικό κατάλογο αξιωματικών, υπαλλήλων κλπ κατά σειρά αρχαιότητας».⁵¹ Η επετηρίδα ιδρύθηκε από το Μεταξικό καθεστώς με το ΦΕΚ 197^Α/24-5-1937. Στόχος της θεσμοθέτησής της ήταν η ενίσχυση του κρατικού

⁴⁸ Εισηγητική Έκθεση. Σχέδιο Νόμου 2525/97 (1997) «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», Αθήνα 22 Αυγούστου 1997, σσ. 1-4. Βλέπε επίσης: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1997), τευχ. 1, Αρ. Φύλλου 188, Ν. 2525/97, 23 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 6671-6677.

⁴⁹ Πρακτικά Βουλής (1997) ο.π, σσ. 948-949.

⁵⁰ Γ. Μαυρογιώργος (1987) «Επιστήμες της Αγωγής και Παιδαγωγική έρευνα. Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 35, Ιούλιος – Αύγουστος 1987, σ. 16.

⁵¹ Τεγόπουλος – Φυτράκης (1993) *Ελληνικό λεξικό*, Αθήνα: Έκδοση εκτός εμπορίου για την ελευθεροτυπία, σ. 263.

ελέγχου στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών με τη μεταφορά ανάθεσης της αρμοδιότητας των προσλήψεων από τα περιφερειακά εποπτικά συμβούλια στο Υπουργείο Παιδείας. Κριτήρια εγγραφής στην επετηρίδα, αρχικά, ήταν το έτος απόκτησης πτυχίου και τα πολιτικά φρονήματα.⁵² Αργότερα, το κριτήριο των πολιτικών φρονημάτων αντικαταστάθηκε από το βαθμό πτυχίου.

Ο θεσμός της επετηρίδας, ως τρόπος πρόσβασης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο νηπιαγωγείο, άρχισε να αμφισβητείται από τα τέλη του 1980.⁵³ Οι κυριότερες απόψεις, που σημειώθηκαν σ' αυτό το πλαίσιο, αφορούσαν στη σχέση επετηρίδας και αναβάθμισης της εκπαίδευσης και στην λειτουργικότητά της ως μέσο διορισμού. Σε σχέση με το πρώτο, υποστηρίχθηκε πως ο συγκεκριμένος τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών δεν διασφάλιζε την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφού δεν ασκούσαν κανένα είδος ποιοτικού ελέγχου στις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών που διορίζονταν στο δημόσιο σχολείο. Όσον αφορά στην λειτουργικότητα της επετηρίδας, χαρακτηρίστηκε ως ένας αναχρονιστικός θεσμός, αφού ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είχαν εγγραφεί σ' αυτή καθιστούσε αδύνατο τον διορισμό τους σε εύλογο χρόνο.⁵⁴ Η έκθεση του ΟΟΣΑ το 1996, που ασκεί κριτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζει την επετηρίδα ως ένα ξεπερασμένο θεσμό και τονίζει την αναγκαιότητα της αντικατάστασής της ως ένα σημαντικό βήμα για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια, του εκπαιδευτικού συστήματος. Για πρώτη φορά σε επίσημο κείμενο, που αναφέρεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται λόγος για επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών. Η θεσμοθέτηση ενός καινούργιου τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το περιεχόμενο της έκθεσης του ΟΟΣΑ, συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία επαγγελματοποίησής τους. Αναφέρει, σχετικά, πως «οι διδάσκοντες αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή πλούτου στην εκπαίδευση» και συνεχίζει πως ο τρόπος πρόσβασης στο επάγγελμα, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, οι καλύτερες συνθήκες εργασίας και οι σύμβουλοι θα

⁵² Χ. Αθανασιάδης – Ν. Μαραντζίδης (1998) «Το βάρος του παρελθόντος και οι αβεβαιότητες του μέλλοντος, συγκρούσεις ανάμεσα στην κυβέρνηση και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα για το ζήτημα της επετηρίδας», στο: *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα,, σσ. 272-273.

⁵³ ο.π., σ. 268.

⁵⁴ ΥΠΕΠΘ (1997) *Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σσ. 27-28.

βοηθήσουν «για να μετατραπεί το σώμα των διδασκόντων σε πραγματικά επαγγελματικό».⁵⁵

Η κατάργηση της επετηρίδας χαρακτηρίστηκε από την επίσημη ρητορική ως «αναγκαία προϋπόθεση για να πετύχει η μεταρρύθμιση».⁵⁶ Στόχος της συγκεκριμένης ρύθμισης ήταν η επιλογή των «καλύτερων» και «καταλληλότερων» εκπαιδευτικών «για να στηρίξουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση».⁵⁷ Υποστηρίχθηκε, επίσης, πως η «επετηρίδα είναι αναξιοκρατικό σύστημα», το οποίο «επιβραβεύει τη γεροντοκρατία» και πως ο διαγωνισμός θα αναβαθμίσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο και, κατά συνέπεια, θα λειτουργήσει ως παράγοντας ανέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.⁵⁸

Η θεσμοθέτηση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτέλεσε αντικείμενο ισχυρών αντιπαραθέσεων, τόσο στη συζήτηση που διεξήχθη εντός της βουλής όσο και στις συζητήσεις μεταξύ κυβέρνησης και εκπαιδευτικών συνδικάτων. Αναλυτικότερα, τα κόμματα της Ν.Δ. και της Πολιτικής Άνοιξης συντάχθηκαν με την κυβερνητική πολιτική. Το Κ.Κ.Ε. και το ΔΗΚΚΙ εξέφρασαν την πλήρη αντίθεσή τους, όσον αφορά στη θέσπιση του διαγωνισμού, ενώ ο Συνασπισμός συναίνεσε στην κατάργηση της επετηρίδας, αλλά πρότεινε διάλογο «με καθορισμένο χρονοδιάγραμμα για την αναζήτηση μιας βέλτιστης λύσης».⁵⁹ Τα τρία τελευταία κόμματα αντέταξαν στην επιχειρηματολογία, που συνηγορούσε υπέρ του διαγωνισμού, πως ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά έκφραση της Λευκής Βίβλου με στόχο την εισαγωγή των νόμων της αγοράς στο ελληνικό σχολείο⁶⁰. Επιπρόσθετα, σημειώθηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο συγκεκριμένος τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών θα οδηγούσε σε περαιτέρω

⁵⁵ ΟΟΣΑ (1996) Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, <http://www.edu.uoc.gr/~poreia/docs/oosa>, σ. 4 29-11-2007.

⁵⁶ Γ. Αρσένης (1997) Πρακτικά Βουλής, (Τμήμα Διακοπής εργασιών Βουλής) Συνεδρίαση ΑΒ'- 3 Σεπτεμβρίου 1997 (Πρωινή), σ. 990.

⁵⁷ ο.π., σ. 990

⁵⁸ ο.π., σ. 990

⁵⁹ Π. Κουναλάκης (1997), Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΑΑ'-2 Σεπτεμβρίου 1997, σ. 952.

⁶⁰ Α. Τασούλας (1997), Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΑΑ'- 2 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 948-949, Ο. Κολοζώφ (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΑΔ'-4 Σεπτεμβρίου 1997, σ. 1052, Δ. Τσοβόλας (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΑΔ'- 4 Σεπτεμβρίου 1997, σ. 1052, Π. Κουναλάκης (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΑΑ'-2 Σεπτεμβρίου 1997, σ. 952.

εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, σε αποδέσμευση του πτυχίου από την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευτικών, σε διεύρυνση του κρατικού ελέγχου και σε «υποβάθμιση της κοινωνικής και ανθρωπιστικής διάστασης της παιδείας».⁶¹ Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα εξέφρασαν την πλήρη αντίθεσή τους, κατηγορώντας την κυβέρνηση ότι υποτιμά τα πτυχία των εκπαιδευτικών, υποβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και ανοίγει το δρόμο για επισφαλείς εργασιακές σχέσεις.⁶² Κριτική στον διαγωνισμό ασκήθηκε, επίσης, από μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας. Σύνδεσαν τον διαγωνισμό με την διεύρυνση του κρατικού ελέγχου στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ο Μαυρογιώργος υποστήριξε πως ο διαγωνισμός αποτελεί έναν «έλεγχο ποιότητας» της γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας.⁶³ Σημειώθηκαν, επίσης, απόψεις, οι οποίες συνέδεσαν το διαγωνισμό με το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Επισημάνθηκε, πως στο όνομα της «ποιότητας» στην εκπαίδευση, εισάγεται ένας νέος τύπος δασκάλου στο ελληνικό σχολείο «που καθιστά ευκρινέστερη την ιδεολογία του επαγγελματισμού», η οποία, σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, αποτελεί στρατηγική ενίσχυσης του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους.⁶⁴ Επιπλέον, τα μικρά ποσοστά διορισθέντων οδήγησαν στο να διατυπωθεί η άποψη πως ο διαγωνισμός αποτελεί μια στρατηγική της κυβέρνησης για να μεταφέρει την ευθύνη της ανεργίας των εκπαιδευτικών στο πεδίο της ικανότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών.⁶⁵

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε την πορεία και εξέλιξη του διαγωνισμού. Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ διεξήχθη μέχρι σήμερα έξι φορές. Η ύλη καθορίζεται από τις προκηρύξεις του διαγωνισμού, που αποτελούν το κανονιστικό πλαίσιο στο οποίο περιέχονται τα υπό εξέταση αντικείμενα, οι σκοποί για τους οποίους εξετάζονται τα συγκεκριμένα αντικείμενα και οδηγίες για τον τρόπο που θα διεξαχθεί η εξέταση. Ο διαγωνισμός διεξάγεται σε δύο ημέρες. Την πρώτη ημέρα οι υποψήφιοι εξετάζονται

⁶¹ Π. Κουναλάκης (1997) ο.π., σ.951.

⁶² Δ.Σ. ΔΟΕ (1998) «Έκθεση πεπραγμένων, Περιληπτική έκθεση του Δ.Σ. της ΔΟΕ κατά το συνδικαλιστικό έτος 1997-1998», *Διδασκαλικό Βήμα*, Αριθμός φύλλου 1092, Απρίλιος - Μάιος 1998, σσ. 3-5.

⁶³ Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 22.

⁶⁴ Μπ. Νούτσος (1997) «Η ποιότητα στην εκπαίδευση», *Σύγχρονα θέματα*, τευχ. 5, σσ. 12-13.

⁶⁵ Π. Σωτήρης (2002) «Πολιτική διορισμών: Τα αδιέξοδα παραμένουν», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τευχ. 62, σ. 38.

στην πρώτη θεματική ενότητα με τον τίτλο «Γνωστικό Αντικείμενο». Ως σκοπός αυτής της εξέτασης ορίζεται «η διάγνωση κατοχής του βαθμού του γνωστικού αντικείμενου, το οποίο θα κληθεί να διδάξει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός». Η ύλη της πρώτης θεματικής ενότητας μέχρι το 2005 αφορούσε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 και στο συνοδευτικό εγχειρίδιο «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο». Μετά το 2005 προστίθεται στην ύλη και το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), που αποτελεί το καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αντικατέστησε αυτό του 1989. Η δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο Διδακτική Μεθοδολογία – Παιδαγωγικά θέματα αποτελείται, σύμφωνα με την εγκύκλιο, από δύο σκέλη: α) Διδακτική μεθοδολογία και ειδική μεθοδολογία και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και β) Γενικά ψυχοπαιδαγωγικά θέματα. Παρατηρούμε, εδώ, ότι ο όρος παιδαγωγικά θέματα που εμφανίζεται στον τίτλο της ενότητας και παραπέμπει στις Επιστήμες της Αγωγής (Ιστορία της παιδείας, Κοινωνιολογία της παιδείας, Φιλοσοφία της παιδείας, ψυχολογία) περιορίζεται πιο κάτω στην επιστήμη της Ψυχοπαιδαγωγικής.⁶⁶

Στους διαγωνισμούς από το 1998 μέχρι το 2005, η εξέταση σε κάθε ενότητα γινόταν με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου ζητείται από τους υποψηφίους να αναπτύξουν τις απόψεις τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Στον διαγωνισμό του 2005 προστίθενται σε κάθε ενότητα 25 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.⁶⁷ Στο διαγωνισμό του 2007, ορίζεται ως ύλη στο γνωστικό αντικείμενο, μόνο το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».⁶⁸ Στο διαγωνισμό του 2009 η εξέταση, που αφορά στη θεματική ενότητα «Γνωστικό Αντικείμενο», διαφοροποιείται και όλες οι ερωτήσεις είναι του τύπου πολλαπλής επιλογής (60 ερωτήσεις).⁶⁹

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα ποσοστά των συμμετεχόντων στο διαγωνισμό σε σχέση μ' αυτά των επιτυχόντων και των διορισθέντων.

⁶⁶ Υ.Α. Αρ. πρωτ. Δ5/1420, σ. 2.

⁶⁷ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τευχ. Προκηρύξεων ΑΣΕΠ, Αρ. Φύλλου 475, 25 Νοεμβρίου 2004, Αρ. 25/1π/2004, σσ. 5649-5660.

⁶⁸ Προκήρυξη αρ. 10π/2006, σ. 15.

⁶⁹ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Προκήρυξη 3π/2008, κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, εξέταση στην 1^η θεματική ενότητα «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 31-1-2009.

Πίνακας 1: Ποσοστά συμμετεχόντων στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ (ακαδ. Έτη: 2005-2006, 2007-2008, 2009-2010)

ΕΤΟΣ	ΚΛΑΔΟΣ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	ΠΡΟΚ ΘΕΣΙΕΣ.	ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΘΕΣΕΩΝ/ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ
2009	ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	8.208	7.500	91,4%	600	1:13
2007	ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	7670	6757	88,10%	960	1:7
2005	ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	7771	6821	88%		

Πηγή: ΥΠΕΠΘ⁷⁰

Οι αριθμοί και τα ποσοστά, από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, είναι ενδεικτικά του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, του μεγάλου αριθμού επιτυχόντων και του μικρού αριθμού προσληφθέντων.

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι οι αριθμοί των προσληφθέντων δεν αντλούνται μόνο από τους επιτυχόντες του διαγωνισμού. Οι πιέσεις των συνδικαλιστικών ενώσεων είχαν ως αποτέλεσμα την ψήφιση του νόμου 2725/1999 αρ. 138, σύμφωνα με τον οποίο, οι εκπαιδευτικοί, που είχαν δεκαέξι μήνες προϋπηρεσίας μέχρι τον Ιούνιο του 1998, θα διορίζονταν παράλληλα με τους επιτυχόντες του διαγωνισμού σε ποσοστό 60% προς 40%, αντίστοιχα. Συνέπεια αυτής της ρύθμισης αποτέλεσε η δημιουργία μιας παράλληλης επετηρίδας με αυτής του ΑΣΕΠ και η τελική διαμόρφωση ενός διπολικού συστήματος διορισμών στο δημόσιο νηπιαγωγείο (νόμος 3255/2004 αρ. 6 – ΦΕΚ 138^Α/22-7-2004). Σύμφωνα με το νόμο 3848/2010,⁷¹ το διπολικό αυτό σύστημα διορισμών θα πάψει να ισχύει μετά το διαγωνισμό του 2012, οπότε θα λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός του διαγωνισμού και θα μοριοδοτείται η προϋπηρεσία, με την προϋπόθεση ότι ο υποψήφιος για διορισμό έχει λάβει μέρος στο διαγωνισμό.

Συνοπτικά, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ αποτελεί, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, μια προσπάθεια αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνδέθηκε, όπως αναφέραμε, με το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ένα ζήτημα για το οποίο δε γίνεται άμεση αναφορά στη συζήτηση

⁷⁰ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Δελτίο τύπου, www.asep.gr

⁷¹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τευχ. Α', Αρ. Φύλλου 71, 19 Μαΐου 2010, Αρθρα 1,2,3,4,5,6,7,8,9, σσ. 1439-1444.

στη βουλή, που προηγήθηκε του νόμου 2525/97, αλλά το οποίο, σύμφωνα με απόψεις που έχουν διατυπωθεί, έχει επηρεάσει το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρακτικής.⁷² Χαρακτηριστικό παράδειγμα, το οποίο αναφέρθηκε στο κεφάλαιο επιλογής των κριτηρίων της παρούσας μελέτης, αποτελεί η συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου «Οδηγός νηπιαγωγού», όπου τονίζεται ρητά η ανάγκη για μετασχηματισμό του προφίλ των νηπιαγωγών σε επαγγελματίες, που θα μεταδίδουν τα ευρωπαϊκά ιδεώδη. Το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελεί μια εντελώς καινούργια διάσταση της εργασίας τους για τον ελληνικό χώρο και θα αναλυθεί συστηματικά στα κεφάλαια που ακολουθούν.

⁷² Χ. Νούτσος (1997), ο.π., σσ. 12-13.

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τις έννοιες επάγγελμα και επαγγελματισμός με βάση την παράδοση.

Η εργασία αποτελεί τη γενική έννοια στην οποία εμπεριέχονται, ως απόρροια του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, κάποιοι τύποι εργασίας, όπως οι απασχολήσεις και τα επαγγέλματα. Σύμφωνα με τον Willenski, η διάκριση μεταξύ επαγγέλματος και εργασίας δεν συντηρείται στις Ανατολικές χώρες.⁷³ Στις Αγγλοσαξονικές χώρες, όμως, η λέξη επάγγελμα χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα διαφορετικό τύπο εργασίας που αποτελεί πεδίο διερεύνησης της κοινωνιολογίας των επαγγελματιών.

Θεωρούμε, πως για την σαφέστερη ανάλυση των παραπάνω εννοιών, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε πρώτα στον όρο εργασία, αφού το επάγγελμα αποτελεί, όπως ήδη αναφέραμε, ένα τύπο εργασίας. Οι πρώτοι δύο ορισμοί, που θα παραθέσουμε, προέρχονται από τον Αγγλοσαξονικό χώρο, όπου οι όροι εργασία και επάγγελμα έχουν διαφορετική σημασία. Το λεξικό oxford ορίζει ως εργασία «την παροχή σωματικής, διανοητικής και συναισθηματικής προσπάθειας για να παράγουμε αγαθά και υπηρεσίες για δική μας κατανάλωση ή προς κατανάλωση τρίτων».⁷⁴ Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτουν τρεις κατηγορίες εργασίας. Η οικονομική δραστηριότητα ή απασχόληση, η μη αμειβόμενη οικιακή και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ή εθελοντική κοινωνική υπηρεσία. Είναι πολύ δύσκολο να υπάρξουν διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών, οι οποίες οριοθετούνται από εθνικές συμβάσεις και, αυτό, όταν προκύπτει αναγκαιότητα για την διεξαγωγή ερευνών ή εθνικών στατιστικών.⁷⁵ Σύμφωνα με το λεξικό Collins, η εργασία ορίζεται ως «διαδικασία με την οποία δημιουργούνται τα προϊόντα από το εργατικό δυναμικό για την ικανοποίηση των ανθρώπινων

⁷³ J.A. Jackson (1970) *Professions and Professionalization*, London: Cambridge University, σ. 8.

⁷⁴ J. Scott and G. Marshall (2005) *Oxford dictionary of sociology*, Third Edition, N.Y.: Oxford university press, σ. 703.

⁷⁵ ο.π., σ. 703

αναγκών».⁷⁶ Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρεται και προσδιορίζει την έμμισθη εργασία – σε αντίθεση με τον πρώτο – όπου η εργασία ορίζεται, με πολύ σαφήνεια, ως διαδικασία παραγωγής προϊόντων από το εργατικό δυναμικό.

Ο Μαρξ, ο οποίος έχει διεξάγει εκτεταμένες μελέτες στο πεδίο της εργασίας, ορίζει την εργασία ως «προτσές ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση, ένα προτσές όπου ο άνθρωπος με τη δική του πράξη μεσολαβεί, ρυθμίζει και ελέγχει την ανταλλαγή της ύλης ανάμεσα στον εαυτό του και τη φύση».⁷⁷ Τα στοιχεία της διαδικασίας της εργασίας είναι η σκόπιμη δραστηριότητα, το αντικείμενο της εργασίας και τα μέσα της εργασίας.⁷⁸ Στο «Κεφάλαιο» του Μαρξ υποστηρίζεται ότι τα μέσα εργασίας αποτελούν «... δείκτη των κοινωνικών σχέσεων μέσα στις οποίες συντελείται η εργασία».⁷⁹

Ως επάγγελμα ορίζεται «ένας τύπος οργάνωσης και προσανατολισμού της εργασίας και μια υψηλά αποτελεσματική διαδικασία ελέγχου των ομάδων συμφερόντων».⁸⁰ Σύμφωνα με το λεξικό Collins, «η οποιαδήποτε απασχόληση στη μεσαία τάξη που απαιτεί υψηλού επιπέδου τεχνική και πνευματική εμπειρία, αυτονομία στην πρόσληψη και πειθαρχία και δεσμεύσεις απέναντι στη δημόσια υπηρεσία θα ονομάζεται επάγγελμα».⁸¹ Στον πρώτο ορισμό, δίνεται έμφαση στα επαγγέλματα, ως εργασιακές ομάδες που συνδέονται με διαδικασίες ελέγχου όχι μόνο της δικής τους δομής και οργάνωσης, αλλά και της δομής και οργάνωσης άλλων εργασιακών ομάδων με αντικρουόμενα συμφέροντα. Συνδέονται, επίσης, με την άσκηση ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου, καθώς το έργο αυτών των ομάδων αφορά την επίλυση κοινωνικά δομημένων προβλημάτων.⁸² Ο δεύτερος ορισμός αναφέρεται σε χαρακτηριστικά, που πρέπει να επιδεικνύει μια συγκεκριμένη

⁷⁶ D. Jary and J. Jary, *Collins Dictionary of sociology, Λεξικό όρων κοινωνιολογίας*, 3^η έκδοση, Αθήνα: Φλώρος, σ. 570.

⁷⁷ Κ. Μαρξ (2008) *Το κεφάλαιο*, Τόμ. Ι, Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, σ. 191.

⁷⁸ Ως σκόπιμη δραστηριότητα θα ορίσουμε τη σκόπιμη βούληση του ατόμου για την επίτευξη ενός σκοπού «ενός σκοπού που καθορίζει σαν νόμος τον τρόπο και το είδος της ενέργειάς του και που σ' αυτόν πρέπει να υποτάξει τη θέλησή του». Αντικείμενα της εργασίας αποτελούν όλα τα πράγματα που ο άνθρωπος μέσω της διαδικασίας της εργασίας τα αποσπά από το περιβάλλον. Το μέσο εργασίας, σύμφωνα με τον Μαρξ, είναι ένα πράγμα ή μια ομάδα πραγμάτων που παρεμβάλλουν μεταξύ του εργάτη και του αντικειμένου εργασίας και χρησιμοποιούνται από τους εργάτες ως αγωγοί της δραστηριότητάς τους πάνω στο αντικείμενο εργασίας. οπ. σσ. 191-192.

⁷⁹ ο.π., σ. 193.

⁸⁰ J. Scott and G. Marshall (2005), ο.π., σ. 523.

⁸¹ D. Jary and J. Jary, ο.π., σ. 837.

⁸² J. Scott and G. Marshall (2005) ο.π., σ. 523.

εργασιακή ομάδα, προκειμένου να προσδιοριστεί ως επαγγελματική. Αυτά είναι η εμπειρία τεχνικής και πνευματικής φύσης, απαλλαγμένη από εξωτερικό έλεγχο στις προσλήψεις και η ευθύνη ως προς την εκτέλεση του έργου. Στον δεύτερο ορισμό τίθεται μια σημαντική διάσταση του ζητήματος του επαγγελματισμού, που συνδέεται με τη θέση των επαγγελματιών στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Από τους δύο παραπάνω ορισμούς και από μελέτες στο συγκεκριμένο πεδίο, γίνεται φανερή η δυσκολία των κοινωνιολόγων να καταλήξουν σ' έναν ορισμό, όσον αφορά στον όρο επάγγελμα και αυτό αντανακλά ένα πλήθος διαφορετικών τάσεων που αναπτύχθηκαν στο συγκεκριμένο πεδίο καθώς, επίσης, και τη δυσκολία στο να χαρακτηριστεί μια εργασιακή ομάδα εκτός των παραδοσιακών ως επάγγελμα.⁸³

Ένας περιεκτικός ορισμός του επαγγέλματος, που, ταυτόχρονα, θέτει και τις ιστορικές καταβολές αυτού του τύπου εργασίας, είναι αυτός του Max Weber: «Επάγγελμα θα ονομάζεται εκείνος ο προσδιορισμός, η εξειδίκευση και ο συνδυασμός των υπηρεσιών ενός ατόμου, τα οποία αποτελούν γι' αυτό τη βάση διαρκούς πιθανότητας εφοδιασμού (αγαθών) ή επικέρδειας».⁸⁴ Με τον όρο προσδιορισμός υπηρεσιών αναφέρεται «στον επαγγελματικό καταμερισμό των εισοδημάτων» στο μεσαίωνα, ενώ η εξειδίκευση των υπηρεσιών αντιστοιχεί «στον επαγγελματικό καταμερισμό στις σύγχρονες ορθολογικές μονάδες εκμετάλλευσης».⁸⁵ Ο Max Weber, αναφερόμενος στον μεσαίωνα ως την ιστορική απαρχή των επαγγελμάτων, κατηγοριοποιεί τα επαγγέλματα σε δύο τύπους. Έχουμε τα ατομικά επαγγέλματα, που ήταν αποκλειστικά χαρισματικού προσωπικού τύπου και τα μέλη τους ήταν συνδεδεμένα με μαγικές ιδιότητες και μυστήρια. Στην ομάδα αυτή ανήκαν τα επαγγέλματα της Νομικής, της Ιατρικής και του Ιερατείου. Η δεύτερη κατηγορία είναι τα παραδοσιακά επαγγέλματα, τα μέλη των οποίων δεν συνδέονται με χαρισματικές ιδιότητες, αλλά η πρόσβαση σ' αυτά ήταν απόρροια μαθητείας σε κλειστούς συνδέσμους ή οικογενειακής παράδοσης (συντεχνίες). Η ρίζα της λέξης professional αποδεικνύει τη σύνδεση των ατομικών επαγγελμάτων με τα μυστήρια και την απόκρυφη γνώση. Ο Hughes ανιχνεύει τις ρίζες της λέξης professional στην αρχική σημασία του ρήματος profess που σημαίνει μύ,

⁸³ J.A. Jackson (1970), ο.π., σ. 3.

⁸⁴ M. Weber (2005) *Οικονομία και κοινωνία, Κοινωνιολογικές έννοιες*, Μετάφραση – Εισαγωγή – Επιμέλεια: Θανάσης Γκιούρας, Αθήνα: Σαββάλας, , σ. 157.

⁸⁵ ο.π., σ. 157.

χειροτονώ. Ο θρησκευτικός προσδιορισμός παραπέμπει σε χαρακτηριστικά όπως αυτά της εσωτερικής γνώσης, ίσως ακόμα και δυνάμεων, παράλληλα, όμως, εκφράζει και σαφείς προσδοκίες για την υπηρεσία και τα καθήκοντα των επαγγελματιών.⁸⁶ Συνοπτικά, τα μέλη των ατομικών επαγγελμάτων περιβλήθηκαν με τα χαρακτηριστικά της εσωτερικής γνώσης, της κοινωνικής υπεροχής και του αλτρουισμού.⁸⁷ Με το πέρασμα από την φεουδαρχική στην βιομηχανική εποχή, τα μέλη των παραδοσιακών επαγγελμάτων – οι εργάτες των συντεχνιών – σταδιακά υπέστησαν μείωση της δύναμής τους, σε σχέση με τον έλεγχο της εργασίας τους και την απώλεια προνομίων.⁸⁸ Αντίθετα, τα μέλη των ατομικών επαγγελμάτων διατήρησαν και εδραίωσαν τη θέση τους στον κοινωνικό καταμερισμό των επαγγελμάτων.

Τα επαγγέλματα της Νομικής, της Ιατρικής και του Ιερατείου είναι αυτά γύρω από τα οποία αναπτύχθηκαν τα πανεπιστήμια στο Μεσαίωνα της ανθρώπινης ιστορίας.⁸⁹ Η κυριαρχία της θεολογίας, ως πρωταρχικού αντικειμένου στα πανεπιστήμια αυτά, αντανακλά το ρόλο των θρησκευτικών σωματείων στην εγκαθίδρυση των πανεπιστημιακών καθεστώτων.⁹⁰ Όμως, η εξέλιξη των φυσικών επιστημών οδήγησε στον εξορθολογισμό της κυρίαρχης γνώσης και στο να ξεπεραστεί το θεοκρατικό μοντέλο οργάνωσης της κοινωνίας. Οι κληρικοί σταδιακά έχασαν το κύρος τους ως επαγγελματίες. Αντίθετα, τα μέλη των νομικών και των ιατρικών επαγγελμάτων το διατήρησαν. Αναφέρεται, χαρακτηριστικά, ότι στην Αγγλία του 19^{ου} αιώνα, ο πυρήνας των θεμάτων των νομικών σχολών διαμορφώθηκε με κριτήρια που όρισαν τα μέλη της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας.⁹¹ Ενδεικτικό της θέσης που απέκτησαν τα ατομικά επαγγέλματα στην κοινωνική διαστρωμάτωση μετά την βιομηχανική επανάσταση και του ρόλου που έπαιξαν στην εδραίωση της αστικής τάξης, είναι το απόσπασμα του Adam Smith στο

⁸⁶ W. S. Fr. Bennet and M.C. Hokenstand, (1973) «Full-time workers and conceptions of the Professional» στο Paul Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University, σ. 26.

⁸⁷ J.A. Jackson (1970), ο.π., σσ. 3-15.

⁸⁸ D. Jary and J. Jary, ο.π., σ. 839.

⁸⁹ T. Legatt (1970) «Teaching as a profession», στο J.A. Jackson (ed) *Professions and Professionalization*, London: Cambridge University Press, σσ. 158-159. Βλέπε επίσης W. S. Fr. Bennet and M.C. Hokenstand, (1973), ο.π., σ. 22.

⁹⁰ J.A. Jackson (1970), ο.π., σσ. 159-160.

⁹¹ ο.π., σ. 4.

έργο του «Wealth of Nations», όπου χαρακτηριστικά αναφέρει: «Εμπιστευόμαστε την υγεία στον γιατρό, την περιουσία και μερικές φορές τη ζωή και τη φήμη μας στον δικηγόρο και πληρεξούσιο. Τέτοιου είδους εμπιστοσύνη δεν θα μπορούσε να εναποτεθεί με ασφάλεια σε ανθρώπους μεσαίας ή χαμηλής θέσης. Η ανταμοιβή τους πρέπει να είναι τέτοια, γι' αυτό το λόγο, ώστε να μπορούμε να δώσουμε σ' αυτούς τέτοια θέση στην κοινωνία ανάλογη της εμπιστοσύνης που απαιτεί». ⁹²

Παρά το κύρος που απέκτησαν, τα επαγγέλματα δεν έμειναν ανεπηρέαστα από τις αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενο της εργασίας. Τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών αποτελούν ένα διακριτό χαρακτηριστικό των εποχών και αντανακλούν κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αναδιαρθρώσεις. ⁹³ Στον σύγχρονο κόσμο, αρκετές εργασιακές ομάδες αξιώνουν να επαγγελματοποιηθούν και, ιδιαίτερα, ομάδες που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς, όπως αυτή των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, το ζήτημα του επαγγελματισμού αποκτά μια καινούργια διάσταση και ανοίγει ένα καινούργιο πεδίο μελέτης για την κοινωνιολογία των επαγγελματιών.

Στην κοινωνιολογία των επαγγελματιών αναπτύχθηκαν τρεις προσεγγίσεις: η φονξοναλιστική, η μαρξιστική και η βεμπεριανή.

Οι εκπρόσωποι του φονξοναλισμού προσεγγίζουν τα επαγγέλματα ως παράγοντες διατήρησης της κοινωνικής σταθερότητας και συνοχής. ⁹⁴ Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης διαμορφώθηκαν δύο κατευθύνσεις που είναι οι εξής:

1) Η «προσέγγιση των χαρακτηριστικών», που θεμελιώθηκε από το Flexner, ο οποίος πραγματοποίησε την πρώτη συστηματική μελέτη στα επαγγέλματα το 1915 και, συγκεκριμένα, εστίασε την ανάλυσή του στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του ιατρικού επαγγέλματος. ⁹⁵ Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κατεύθυνσης διαμορφώθηκαν δύο τάσεις: i) οι εκπρόσωποι της πρώτης τάσης

⁹² A. Smith (2000) «Wealth of Nations», στο J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting, G. Whitty, (eds), *Teacher education in Transition – reforming professionalism?*, Buckingham – Philadelphia: Open University press, σ. 4.

⁹³ J.A. Jackson (1970), ο.π., σ. 9, Βλέπε επίσης: P. Halmos (1973) ο.π., σσ. 5-10.

⁹⁴ K. M. Mc Donald (1999) *The sociology of the professions*, London: Sage publications, σ. 2.

⁹⁵ D. Jary and J. Jary, *Collins Dictionary of sociology, Λεξικό όρων κοινωνιολογίας*, 3^η έκδοση, Αθήνα: Φλώρος, σ. 837. Βλέπε επίσης: W. S. Fr. Bennet and M. C. Hokenstand (1973) «Full-time people workers and conceptions of the “professional”», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University Press, σ. 29.

εστίασαν στα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και δομής των επαγγελματιών και κατέληξαν στη διατύπωση λιστών που περιείχαν από 5 μέχρι 14 χαρακτηριστικά.⁹⁶ Ο Legatt συνοψίζει ότι τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι τα εξής: Μια μακρά περίοδος εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, αλτρουϊσμός, έλεγχος στις προσλήψεις, πιστοποίηση των δεδομένων της πρακτικής και κώδικας ηθικής δεοντολογίας.⁹⁷ ii) Η δεύτερη τάση αυτής της κατεύθυνσης ασχολήθηκε με τη διαδικασία της επαγγελματοποίησης. Ως επαγγελματοποίηση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία μια εργασιακή ομάδα επιχειρεί να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα τη μετασχηματίσουν σε επαγγελματική.⁹⁸ Οι εκπρόσωποι της τάσης αυτής εστίασαν στη σχέση επαγγελματισμού και γραφειοκρατικών οργανισμών. Ειδικότερα, υποστήριξαν ότι κάποιες εργασιακές ομάδες, που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς μηχανισμούς, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως επαγγέλματα αν ακολουθήσουν μια διαδικασία πλήρωσης συγκεκριμένων κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά, που σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της τάσης «φαίνεται ότι αποτελούν την κυρίαρχη και σχεδόν συναινετική εκδοχή του ιδανικού τύπου επαγγελματία», είναι η αυτονομία, η γνώση και η ευθύνη.⁹⁹ Οι εργασιακές ομάδες, που μελετήθηκαν σε σχέση με τη διαδικασία της επαγγελματοποίησης, ήταν αυτές των εκπαιδευτικών, των κοινωνικών λειτουργών και των νοσοκόμων.¹⁰⁰

ii) Η δεύτερη κατεύθυνση, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της φονξοναλιστικής προσέγγισης, μελετά τη σχέση επαγγελματιών και κοινωνίας. Οι ιδεολογικές της αφετηρίες ανιχνεύονται στο έργο του Durkheim, ο οποίος υποστήριξε ότι τα επαγγέλματα είναι ολότητες που η λειτουργία τους δρα σταθεροποιητικά στην κοινωνία.¹⁰¹

Η φονξοναλιστική προσέγγιση των επαγγελματιών επικρίθηκε ως προϊόν θετικιστικών αντιλήψεων.¹⁰² Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι οι εκπρόσωποι της προσέγγισης των χαρακτηριστικών έτειναν να εστιάζουν ακόμα και σε ένα μόνο

⁹⁶ T. Legatt (1970) «Teaching as a profession», στο J.A. Jackson (ed) *Professions and Professionalization*, London: Cambridge University Press, σ. 155.

⁹⁷ ο.π., σσ. 155-156.

⁹⁸ J.A. Jackson (1970) *Professions and Professionalization*, London: Cambridge University Press, σ. 28.

⁹⁹ W. S. Fr. Bennet and M. C. Hokenstand (1973), ο.π., σ. 28.

¹⁰⁰ ο.π., σ. 5.

¹⁰¹ K. M. Mac Donald (1999), ο.π., σ. 2.

¹⁰² ο.π., σ. 3.

χαρακτηριστικό, προκειμένου να επαγγελματοποιήσουν μια εργασιακή ομάδα.¹⁰³ Επιπλέον, αρκετοί κοινωνιολόγοι υποστήριξαν ότι αυτή η προσέγγιση στερείται εγκυρότητας, γιατί εξετάζει τα επαγγέλματα ως ολότητες που λειτουργούν ανεξάρτητα μέσα σε μια ουδέτερη κοινωνία, χωρίς να επηρεάζονται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες.¹⁰⁴

Οι εκπρόσωποι της μαρξιστικής προσέγγισης βλέπουν το ζήτημα του επαγγελματισμού από άλλη σκοπιά. Ο Mc Donald υποστηρίζει ότι «καθώς η μαρξιστική κοινωνιολογία είναι βασικά δομική στη φύση της, η εξήγηση για το τι συμβαίνει με τα επαγγέλματα εξακριβώνεται από το αποτέλεσμα των λειτουργιών μιας κοινωνίας που βασίζεται στις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής».¹⁰⁵ Υπό αυτό το πρίσμα, αναπτύσσονται δύο κατευθύνσεις στην μαρξιστική κοινωνιολογία των επαγγελμάτων. Η πρώτη εξετάζει τη σχέση επαγγελμάτων και κράτους και η δεύτερη τη διαδικασία της προλεταριοποίησης, αντιπαραθέτοντάς την σ' αυτή της επαγγελματοποίησης.¹⁰⁶

1) Στην πρώτη κατεύθυνση, που εξετάζει τη σχέση επαγγελμάτων και κράτους, διαμορφώθηκαν δύο τάσεις: i) η πρώτη διερευνά το ρόλο των επαγγελμάτων στη διαμόρφωση των κρατών. Ειδικότερα, υποστηρίζεται από τους εκπροσώπους της συγκεκριμένης κατεύθυνσης ότι τα επαγγέλματα αποτελούν έναν κρατικό μηχανισμό ελέγχου και αναπαραγωγής «μιας εκμεταλλευτικής και καταναλωτικά προσανατολισμένης κοινωνίας».¹⁰⁷ ii) Η δεύτερη τάση ερευνά τη σχέση των επαγγελμάτων και της ταξικής διαστρωμάτωσης. Οι εκπρόσωποι αυτής της τάσης υποστηρίζουν ότι και τα παραδοσιακά επαγγέλματα, αλλά, ιδιαίτερα οι εργασιακές ομάδες, που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς και βρίσκονται σε διαδικασία επαγγελματοποίησης, ενισχύουν και αναπαράγουν το καθεστώς της ταξικής διαστρωμάτωσης.¹⁰⁸

¹⁰³ ο.π., σ. 4.

¹⁰⁴ B. Heraud (1973) «Professionalism, radicalism and social change», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University Press, σ. 85

¹⁰⁵ K. M. Mac Donald (1999), ο.π., σ. 22.

¹⁰⁶ ο.π., σ. 27.

¹⁰⁷ ο.π., σ. 37. Βλ. επίσης: P. Halmos (1973), ο.π., σ. 48.

¹⁰⁸ ο.π., σ. 48.

II) Η δεύτερη κατεύθυνση, που αναπτύχθηκε στη μαρξιστική προσέγγιση, εξετάζει τα επαγγέλματα σε σχέση με τη διαδικασία της προλεταριοποίησης. Οι μαρξιστές αντιπαραβάλλουν στην διαδικασία της επαγγελματοποίησης αυτή της προλεταριοποίησης. Ως προλεταριοποίηση ορίζεται η διαδικασία εκείνη κατά την οποία «η εργασιακή κατάσταση ορισμένων εργαζόμενων της μεσαίας τάξης μετατρέπεται αυξητικά σε σύγκριση με εκείνη των χειρώνακτων εργατών, με επακόλουθες επιπτώσεις για τα εργατικά συνδικάτα και τις πολιτικές συμπεριφορές».¹⁰⁹ Σύμφωνα με τον Oppenheimer, η διαδικασία της προλεταριοποίησης λαμβάνει χώρα πάνω σε μια διάταξη, όπου στο ένα άκρο της είναι η προλεταριοποίηση και στο άλλο ο επαγγελματισμός. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως στη σημερινή κοινωνία όλα τα επαγγέλματα, και τα παραδοσιακά και αυτά που αναπτύσσονται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς, τείνουν να προλεταριοποιηθούν, εξαιτίας της εντατικοποίησης της εργασίας, της γραφειοκρατικής δομής, της υπεροχής του αριθμού των γυναικών που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς, του εκτεταμένου καταμερισμού εργασίας και του διευρυμένου κρατικού ελέγχου.¹¹⁰ Οι εκπρόσωποι της κατεύθυνσης αυτής τονίζουν ότι τα μέλη των εργασιακών ομάδων, που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς (εκπαιδευτικοί, νοσοκόμοι και κοινωνικοί λειτουργοί), μετασχηματίζονται σε ένα καινούργιο τύπο επαγγελματία, όπου η πολιτική διαχείριση κερδίζει έδαφος από την αυτονομία.¹¹¹

Η βεμπεριανή προσέγγιση στην κοινωνιολογία των επαγγελματιών είναι γνωστή ως προσέγγιση της ισχύος και ερμηνεύει τον επαγγελματισμό ως μια αυτοενδιαφερόμενη στρατηγική των επαγγελματιών ομάδων, προκειμένου να αποκτήσουν ισχύ, έλεγχο και διασφάλιση των συμφερόντων τους, μέσα από διαστάσεις κύρους, εξουσίας, συγκρούσεων για αμοιβές, διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών.¹¹²

¹⁰⁹ D. Jary and J. Jary, ο.π., σ. 841.

¹¹⁰ M. Oppenheimer (1973) «The proletarianisation of the professionals», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University Press, σσ. 214-216.

¹¹¹ K. M. Mac Donald (1999), ο.π., σ. 38.

¹¹² ο.π., σ. 838. Βλέπε επίσης: Ε. Συνώδη (2004) *Προσχολική Αγωγή και Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτικών, Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 29.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής έχουν διαμορφωθεί τρεις κατευθύνσεις στο πεδίο της μελέτης των επαγγελμάτων. I) Η πρώτη που είναι γνωστή ως «αλληλεπίδραση και δομή», με κύριο εκπρόσωπο τον Friedson, εστίασε στη διαδικασία απόκτησης αυτονομίας του ιατρικού επαγγέλματος.¹¹³ II) Η δεύτερη κατεύθυνση ονομάζεται «θεσμοθετημένες κατηγορίες ελέγχου» και εκπροσωπείται από τον Johnson. III) Η τρίτη βασίζεται στις μελέτες της Larson και ονομάζεται «επίδραση και διαδικασία». Οι δύο τελευταίες κατευθύνσεις θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο, που αναφέρεται στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.¹¹⁴

¹¹³ Ε. Συνώδη (2004), ο.π., σσ. 29-30.

¹¹⁴ Κ. Μ. Mac Donald (1999), ο.π., σσ. 5-10.

4. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σ' αυτό το μέρος, θα παρουσιάσουμε τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, τις μορφές επαγγελματισμού που υπαγορεύονται από τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις και τις επιδράσεις τους στην θεώρηση και διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Επίσης, θα αναδείξουμε το πώς σκιαγραφείται ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός μέσα από τις αλλαγές που προτείνονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στον τύπο των δεξιοτήτων του και τη σχέση αυτών με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες.

Οι κύριες προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, που επιχειρούν να ερμηνεύσουν την εργασία των εκπαιδευτικών ως επάγγελμα, είναι η δομολειτουργική, η μαρξιστική και η βεμπεριανή. Θεωρούμε, πως για την καλύτερη κατανόηση του ζητήματος, θα πρέπει να αναφερθούμε συνοπτικά στη σχέση εκπαίδευσης και κράτους και, ιδιαίτερα, στη θέση που έχει η εκπαίδευση ως θεσμός του κράτους στο πλαίσιο της κάθε προσέγγισης.

Η φονξοναλιστική ή δομολειτουργική προσέγγιση δίνει κεντρική θέση στις έννοιες της δομής και της λειτουργίας. Σύμφωνα με τον Λάμνια, «η έννοια της δομής υπαινίσσεται, αν δεν προϋποθέτει επανάληψη, με την έννοια ενός προτύπου τακτικά επαναλαμβανόμενης διαντίδρασης, ανάμεσα σε στοιχεία ή μέρη κάποιου κοινωνικού σχηματισμού. Η έννοια της λειτουργίας αναφέρεται στη συνεισφορά, με οποιαδήποτε μορφή των τακτικά διαντιδρούντων στοιχείων για τη συνέχιση και διατήρηση του κοινωνικού συστήματος».¹¹⁵ Σύμφωνα με τους φονξοναλιστές, η λειτουργία των θεσμών θα πρέπει να έχει διττό στόχο. Πρώτον, να διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας μέσω της ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών και δεύτερον, να στοχεύει στην μετάδοση και αναπαραγωγή των κοινωνικών αξιών και νορμών, οι οποίες αποτελούν τους θεμέλιους λίθους για την εξασφάλιση κοινωνικής ομοιογένειας που οδηγεί στην κοινωνική σταθερότητα και συνοχή.¹¹⁶ Στο σημείο αυτό, οι φονξοναλιστές εισάγουν τα στοιχεία της κουλτούρας και της

¹¹⁵ Κ. Λάμνιας (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 45-46.

¹¹⁶ D. Blackledge και B. Hunt (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκφραση, σσ. 94-95. βλέπε επίσης: Κ. Λάμνιας (2002), ο.π., σ. 49.

κοινωνικοποίησης, τα οποία παράγουν, αναπαράγουν, μεταδίδουν και διατηρούν τις κοινωνικές αξίες και νόρμες. Ο θεσμός, του οποίου η λειτουργία συνδέεται με τις έννοιες της κουλτούρας και της κοινωνικοποίησης, είναι αυτός της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τους δομολειτουργιστές, επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η πρώτη λειτουργία είναι αυτή της κοινωνικοποίησης, η οποία αναφέρεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών αξιών και κανόνων, στην αποδοχή δηλαδή της κυρίαρχης κουλτούρας. Η δεύτερη λειτουργία συνδέεται με την επιλογή και αξιοποίηση των ικανών ατόμων στις κατάλληλες θέσεις μέσα στον κοινωνικό μηχανισμό, «ώστε να εξασφαλίζεται η παραγωγή των απαραίτητων για την αναπαραγωγή της κοινωνίας υλικών αγαθών».¹¹⁷ Οι δύο αυτές λειτουργίες της εκπαίδευσης, από τη μια μεριά, συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και σταθερότητας μέσω της αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας και την εξασφάλιση, κατά έναν τρόπο, της ομοιογένειας στο κοινωνικό σύνολο και από την άλλη, με την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών σε υλικά αγαθά, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ο Durkheim ορίζει ως αυτονομία την «διαδικασία κατά την οποία τα κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ηθική της κοινωνίας, γίνονται μέρος της προσωπικότητας του ατόμου».¹¹⁸ Υπό αυτό το πρίσμα, όπως, ήδη, παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα επαγγέλματα θεωρούνται «ηθικά περιβάλλοντα», των οποίων η λειτουργία είναι να εξασφαλίσουν κοινωνική συνοχή και σταθερότητα.¹¹⁹

Το ζήτημα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών τίθεται, ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 στον Αγγλοσαξωνικό χώρο, αλλά παίρνει έντονο χαρακτήρα στην δεκαετία του 1960.¹²⁰ Έχοντας αυτό ως αφετηρία, θα επιχειρήσουμε μια ιστορική περιοδολόγηση της συζήτησης για το συγκεκριμένο θέμα στον Αγγλοσαξωνικό χώρο και στις χώρες που υιοθέτησαν παρόμοια μοντέλα.

Στο πλαίσιο της φονξοναλιστικής προσέγγισης διαμορφώθηκαν δύο κατευθύνσεις στη μελέτη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη

¹¹⁷ Κ. Λάμνιαν (2002), ο.π. σ. 51.

¹¹⁸ D. Blackledge και B. Hunt (1995) ο.π., σ. 21.

¹¹⁹ J. Nixon, J. Martin, P. McKeown and S. Ransons (1997) «Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new management of education», *British journal of sociology of education*, Vol. 18, No 1, σ. 7.

¹²⁰ J. Ozga (1988) «Teaching, professionalism and work», στο J. Ozga (ed) *Schoolwork, Approaches To The Labour. Process of teaching*, Stratford: Open University Press, σ. xi.

κατεύθυνση, κριτήριο για τη διάκριση των μοντέλων επαγγελματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσε η σχέση τους με το κράτος. Στη συγκεκριμένη κατεύθυνση, αναπτύχθηκαν δύο τάσεις με βάση το παραπάνω κριτήριο. Η πρώτη τάση αναφέρεται στα μοντέλα επαγγελματισμού που προτάθηκαν από το κράτος με τη μορφή μεταρρυθμίσεων, με το ίδιο το κράτος να παίρνει το ρόλο του εγγυητή των συμφερόντων των εκπαιδευτικών. Τα μοντέλα αυτά ονομάστηκαν «ενσωματωμένος επαγγελματισμός». Η δεύτερη τάση αφορά στα μοντέλα επαγγελματισμού που προτάθηκαν ως αντίσταση στον ενσωματωμένο επαγγελματισμό ή μοντέλα φαινομενικά ουδέτερα, που υιοθετήθηκαν από το κράτος, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναίνεση για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.¹²¹ Στη δεύτερη κατεύθυνση ανήκουν οι μελέτες που ερευνούν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ως κριτήρια για τον μετασχηματισμό της εργασιακής ομάδας των εκπαιδευτικών σε επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες των εκπροσώπων αυτής της ομάδας μελετούν τη διαδικασία της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών. Η κατεύθυνση αυτή εκφράζεται μέσα από δύο τάσεις. Η πρώτη τάση προσεγγίζει την εργασία των εκπαιδευτικών, μελετώντας τα χαρακτηριστικά της και συγκρίνοντάς τα μ' αυτά των παραδοσιακών επαγγελμάτων, για να καταλήξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να επαγγελματοποιηθούν. Η δεύτερη τάση μελετά τους εκπαιδευτικούς ως εργασιακή ομάδα απασχολούμενη σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς και επιχειρεί να καταδείξει στρατηγικές μέσα από τις οποίες θα επιτευχθεί η επαγγελματοποίησή της.

I. Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και κράτος

i) Μοντέλα ενσωματωμένου επαγγελματισμού

Θα αρχίσουμε την παρουσίασή μας με την περιγραφή των μοντέλων ενσωματωμένου επαγγελματισμού, τα οποία αναπτύχθηκαν στον Αγγλοσαξονικό χώρο. Η παρουσίασή τους θα πραγματοποιηθεί σε δύο άξονες. Έναν οριζόντιο, που θα αφορά στην ιστορική περιοδολόγηση αυτών των μοντέλων κι έναν κάθετο, που

¹²¹ R. Hatcher (1994) «Market, Relationships and the management of teachers», *British Journal of sociology of education*, Vol. 15, No 1, σ. 55.

θα καταδεικνύει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Τονίζουμε, πως η συγκεκριμένη τυπολογία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί παράγοντα κλειδί στην εξέλιξη της συζήτησης για τον επαγγελματισμό τους, αφού αντιπροσωπεύει την πιο σημαντική μεταβλητή της σχέσης επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και κρατικού ελέγχου, ως πρακτική ενσωμάτωσης μιας συγκεκριμένης κουλτούρας.

α) Το πρώτο μοντέλο ενσωματωμένου επαγγελματισμού ήταν αυτό του «ακαδημαϊκού επαγγελματία» (scholar professional). Εκτείνεται χρονικά από το 1960 μέχρι το 1976. Η δεκαετία του 1960 διαπνεόταν από το πνεύμα των κοινωνικών δημοκρατικών ιδανικών.¹²² Ειδικότερα, η εκπαιδευτική κοινότητα απέκτησε σημαντική δύναμη στην διαπραγμάτευση των ζητημάτων της, τόσο σε διοικητικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο. Ήδη, από το 1944, είχαν εκχωρηθεί αρκετές αρμοδιότητες στις τοπικές αρχές σε σχέση με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.¹²³ Η αποκέντρωση αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος λειτούργησε ενισχυτικά στο ζήτημα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε δυο σημαντικά επίπεδα. Το πρώτο αφορά στην οργάνωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας ιδρύθηκαν αρκετά πανεπιστημιακά τμήματα. Τα προγράμματα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα, θεμελιώθηκαν στην αντίληψη ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει «μια δυνατή προσωπική εκπαίδευση», η οποία θα υπερτερούσε της πρακτικής.¹²⁴ Τα γνωστικά αντικείμενα, που αποτελούσαν τον κύριο κορμό της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, έγιναν γνωστά ως “four-ologies” και ήταν αυτά της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας,

¹²² J. Furlong (2001) «Reforming teacher education, re-forming teachers», στο J. Furlong and R. Philips (eds) *Education, Reform and the State*, London: Routledge Falmer, σ. 118. Βλέπε επίσης: J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting, G. Whitty (2000) *Teacher Education in Transition re-forming professionalism?*, Buckingham – Philadelphia: Open University Press, σσ. 19-20.

¹²³ G. Mc Gulloch (2001) «The reinvention of teachers professionalism», στο J. Furlong and R. Philips (eds) *Education, Reform and the State*, London: Routledge Falmer, σ. 104.

¹²⁴ Βλέπε στο: Ε. Σιάνου – Κύργιου (2010) *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 21-22. Ο όρος πανεπιστήμιο προσδιορίζεται από δύο παραδόσεις που έχουν συνδεθεί ιστορικά με την εξέλιξή του. Είναι η ιδεαλιστική παράδοση, σύμφωνα με την οποία, «το στοιχείο κλειδί που συνθέτει την ιδέα του πανεπιστημίου είναι η ιδέα ότι η γνώση αποτελεί ένα ενιαίο οργανικό σύνολο και οι επιστήμες μια αδιάσπαστη ενότητα». Η δεύτερη παράδοση «βασίζεται στη θεωρία του ορθολογισμού και εκφράζει μια πιο σύγχρονη κανονιστική αντίληψη για τη διοίκηση του πανεπιστημίου με βάση τα επιχειρηματικά ιδεώδη που παράγονται από το κράτος – “αξιολογητή”».

ιστορίας της παιδείας και φιλοσοφίας. Θεωρηθήκαν «ως μέρος της εκπαίδευσης ενός διανοούμενου, ο οποίος συνέβαινε να θέλει να είναι δάσκαλος».¹²⁵ Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην διαμόρφωση των Α.Π. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων είχαν το δικαίωμα να διαμορφώνουν το Α.Π. σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ακόμη και σε επίπεδο τάξης. Μπορούσαν, δηλαδή, να επιλέξουν ελεύθερα το τι θα διδάξουν και πως θα το διδάξουν.¹²⁶ Συνοπτικά, το συγκεκριμένο μοντέλο του «παραδοσιακού επαγγελματία» θεμελιώθηκε στο κριτήριο της διεύρυνσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.¹²⁷ Σύμφωνα με τα όσα, ήδη, παρουσιάσαμε, η αυτονομία των εκπαιδευτικών ερμηνευόταν πρώτα, μέσα από την απόκτηση ενός γενικού κορμού γνώσης και δεύτερον, από την ελευθερία να σχεδιάζουν και να υλοποιούν το διδακτικό τους έργο, επιλέγοντας οι ίδιοι και το περιεχόμενο και τη μέθοδο.

Σύμφωνα με μελέτες, το συγκεκριμένο μοντέλο επικρίθηκε γιατί οδήγησε στην απομόνωση της ανώτερης εκπαίδευσης από το χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η γενική γνώση, που αποκτούσαν οι εκπαιδευτικοί στην ανώτερη εκπαίδευση, τους απομάκρυνε από τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής ζωής και της κοινωνίας γενικότερα.¹²⁸ Το μοντέλο αυτό επικρίθηκε, επίσης, για τη δημιουργία εσωστρέφειας στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιληφθεί το πρόβλημα, αφού δεν μπορούσαν «να προωθήσουν την αλλαγή σε εθνική βάση και, ακόμη, να επεκτείνουν τις καλές πρακτικές που καθορίζονταν από σχολεία ή δασκάλους».¹²⁹ Επιπρόσθετα, το μοντέλο του ακαδημαϊκού επαγγελματία επικρίθηκε έντονα από συντηρητικούς και νεοφιλελεύθερους, γιατί, κατά την άποψή τους, υποστηρίχθηκε και προωθήθηκε από καθηγητές πανεπιστημίων που ανήκαν στο χώρο της αριστεράς και θεωρήθηκε υπεύθυνο για την κρίση στην εκπαίδευση που ακολούθησε στην επόμενη δεκαετία.¹³⁰

¹²⁵ J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting and G. Whitty (2000), ο.π., σ. 19.

¹²⁶ J. Furlong (2001), ο.π., σσ. 121-122. Βλέπε επίσης: G. Mc Gulloch (2001), ο.π., σ. 104.

¹²⁷ ο.π., σ.122.

¹²⁸ G. Mc Gulloch (2001), ο.π., σ. 106. Βλέπε επίσης: J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting, G. Whitty (2000), ο.π., σ. 20.

¹²⁹ G. Mc Gulloch (2001), ο.π., σ. 105.

¹³⁰ G. Troman (1996) «The rise of the new professionals? The restructuring of primary teacher's work and professionalism», *British journal of Sociology of Education*, Vol, 17, No 4, σ. 473.

β) Το δεύτερο μοντέλο ενσωματωμένου επαγγελματισμού εκτείνεται χρονικά από το 1976 μέχρι το 1984 και είναι γνωστό με τον όρο «αυτόνομος επαγγελματίας». Η χρονική αυτή περίοδος χαρακτηρίζεται από τους μελετητές ως περίοδος «αποσπασματικότητας και αυτονομίας». Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δεν υπήρχε πλαίσιο εσωτερικής ή εξωτερικής κρατικής παρέμβασης της κυβέρνησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Δεν υπήρχαν, επίσης, συμπαγής παρουσίαση αρχών και εθνικά κείμενα που να αφορούν το χώρο της εκπαίδευσης.¹³¹ Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, οδηγούν σε μια σύγχυση και ένα ιδεολογικό κενό στο χώρο της εκπαίδευσης. Όπως, ήδη, αναφέραμε, η πετρελαϊκή κρίση του 1973 θέτει την εκπαίδευση στο επίκεντρο, ως κύρια υπεύθυνη των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συνεπειών της.¹³² Έτσι, αρχίζει σταδιακά στη Βρετανία μια συντονισμένη προσπάθεια από γονείς και κυβέρνηση που στόχευε στην αλλαγή της κατάστασης στο χώρο της εκπαίδευσης.¹³³ Πιο συγκεκριμένα, στη δεκαετία του 1970 ο έλεγχος που ασκούσαν από το κράτος στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένος. Δεν υπήρχε ομοιομορφία στο χώρο της εκπαίδευσης, όσον αφορά στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και η μείωση των μαθητών στα σχολεία, σε συνδυασμό με τις ευρύτερες επιπτώσεις της κρίσης, εγείρει αποδοκιμασία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Τότε καταργείται το Teachers Council (1982), που ήταν συμβούλιο αρμόδιο για τα αναλυτικά προγράμματα.¹³⁴ Η κατάργηση του Teachers Council αποτέλεσε πράξη ορόσημο στην ιστορία των Α.Π., αφού οι αρμοδιότητές του ήταν συνδεδεμένες με το Α.Π. και την αυτονομία των εκπαιδευτικών.¹³⁵ Πίνακες σχολείων με δείκτες απόδοσης άρχισαν να δημοσιεύονται και να αρθρώνονται οι πρώτες απαιτήσεις για εθνικό Α.Π. και εθνικές εξετάσεις. Τα παραπάνω συνδυάστηκαν με μειωμένες παροχές στην εκπαίδευση και υποβάθμιση των συνθηκών στα σχολεία.¹³⁶ Η κατάσταση αλλάζει ριζικά το 1988 με την εισαγωγή του

¹³¹ J. Furlong (2001), ο.π., σ. 122.

¹³² G. Troman (1996), ο.π., σ. 473.

¹³³ Την αφορμή για το ξέσπασμα διαμαρτυρίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσε η υπόθεση Tyndale, όπου οι γονείς των μαθητών ενός σχολείου διαμαρτυρήθηκαν εναντίον των εκπαιδευτικών που εργαζόταν σ' αυτό, με την αιτιολογία ότι επέλεξαν να εφαρμόσουν ένα προοδευτικό πρόγραμμα το οποίο ήταν ξένο με τις ανάγκες των παιδιών και της κοινωνίας. G. Mc Gulloch (2001), ο.π. σ. 106.

¹³⁴ J. Furlong (2001), ο.π., σ. 123.

¹³⁵ ο.π., σ. 123.

¹³⁶ G. Mc Gulloch (2001), ο.π. σ. 109.

Εθνικού Α. Π. στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Η αδυναμία του συστήματος να λύσει τα προβλήματα πρακτικής στο σχολείο δημιουργεί την αναγκαιότητα μετάβασης από το μοντέλο του αυτόνομου επαγγελματία σ' αυτό του εμπειρογνώμονα επαγγελματία (expert professional). Και σ' αυτό το διάστημα (1974 – 1984), ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του περιεχομένου των οδηγών σπουδών στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα παραμένει ισχυρός.

γ) Η επόμενη χρονολογική περίοδος, στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, εκτείνεται χρονικά από το 1984-1992. Όπως, ήδη, αναφέραμε, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου προτάσσεται το μοντέλο του εμπειρογνώμονα επαγγελματία. Με το μοντέλο αυτό, σταδιακά απομακρυνόμαστε από το κριτήριο της αυτονομίας, που αποτελούσε τη βάση του παραδοσιακού επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και μεταβαίνουμε σε καινούργια μοντέλα, τα οποία βασίζονται σε γνωστικά κριτήρια. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, υποστηρίχθηκε ότι στόχος των ενεργειών του κράτους ήταν η ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών και αυτό θα γινόταν, μόνο, αν οι εκπαιδευτικοί επικεντρωνόταν στο αντικείμενο της εργασίας τους, που είναι η διδασκαλία. Το μοντέλο του εμπειρογνώμονα επαγγελματία θα συνδύαζε την γενική γνώση και την πρακτική.¹³⁷

Η μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας θεμελιώθηκε σε δομικές αλλαγές και αλλαγές κουλτούρας στην εργασία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Hatcher, οι δομικές αλλαγές αφορούσαν στην αναδόμηση της εργασιακής διαδικασίας, στην δημιουργία νέων συνθηκών απασχόλησης και στην αναδόμηση των εργατικών συνδικάτων. Η εισαγωγή της νέας κουλτούρας εκφράζεται μέσα από τις αλλαγές στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στον τρόπο πρόσβασής τους στο επάγγελμα, στην εισαγωγή εθνικών εξετάσεων και στη δημοσίευση πινάκων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Η εισαγωγή της καινούργιας κουλτούρας στόχευε, επίσης, στους γονείς,

¹³⁷ J. Furlong (2001), ο.π., σ. 124. Βλέπε επίσης: M. Apple (2001) «Markets, standards, teaching and teachers education», *Journal of teachers education*, Vol. 52, No 3, σσ. 183-184 και M. Apple (1993) *Official Knowledge Democratic education in a conservative Age*, N.Y.: Routledge, σ. 119 και S. Aronowitz, H. Giroux (1987) *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*, London: Routledge and Kegan Paul, σ. 149.

προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους στα νέα μέτρα και να διαμορφώσουν στάση καταναλωτή απέναντι στην εκπαίδευση.¹³⁸

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε λίγο πιο αναλυτικά στις αλλαγές δομικού τύπου, που θεσμοθετήθηκαν στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Πιο συγκεκριμένα, οι εξουσίες αποκεντρώνονται στις τοπικές αρχές και τα σχολεία λειτουργούν ως αυτόνομες μονάδες. Για να επιτευχθεί αυτό, εισάγεται καινούργιο διαχειριστικό προσωπικό στα σχολεία, με χαρακτηριστικά την οριζόντια ιεραρχία, όπου ο διευθυντής θεωρείται μέλος της ομάδας, η εργασία των εκπαιδευτικών γίνεται συλλογική, το προσωπικό αποδέχεται το ρόλο της επίβλεψης και καταγραφής της εργασίας των συναδέλφων του, οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να είναι ικανοί να διδάσκουν όλα τα αντικείμενα, αλλά, επίσης, να έχουν μερικές υπευθυνότητες για το Α.Π. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι ευέλικτος στην εργασία του και αυτό αποτελεί συνάρτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει. Τα καθήκοντά του, σαν μέλος της ομάδας του σχολείου, γίνονται πιο σύνθετα: δεν είναι μόνο διδακτικά αλλά και διαχειριστικά.¹³⁹ Οι αμοιβές των εκπαιδευτικών συνδέονται με την απόδοση. Ο αριθμός των προσλήψεων σε εκπαιδευτικούς μειώνεται και διατηρούνται κενές θέσεις, ώστε να πείθεται το προσωπικό να κάνει περισσότερες από μια εργασίες. Λέξεις κλειδιά της συγκεκριμένης πολιτικής είναι ποιότητα, επιλογή, ευελιξία.¹⁴⁰

Τα παραπάνω αποτελούν το πλαίσιο της νέας διοίκησης των σχολείων στη Βρετανία. Απηχούν πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην οργάνωση της βιομηχανίας και ιδιαίτερα, της αυτοκινητοβιομηχανίας στην Ιαπωνία.¹⁴¹ Το συγκεκριμένο σύστημα διοίκησης δέχτηκε αρκετές επικρίσεις. Πρώτον, σημειώθηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η μετατόπιση των εξουσιών από το κέντρο στις τοπικές αρχές και τις σχολικές μονάδες και ο καθορισμός της σχολικής μονάδας ως εργοδότη, αν και φάνηκε ριζοσπαστικό μέτρο, ουσιαστικά είχε ως στόχο το σπάσιμο των αμοιβών και την κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων.¹⁴² Δεύτερον, ενώ οι οπαδοί της ευέλικτης εξειδίκευσης υποστήριξαν ότι αντιπροσωπεύει μια πρόοδο

¹³⁸ R. Hatcher (1994) «Market, Relationships and the management of teachers», *British Journal of sociology of education*, V. 15, No 1, σσ. 42-52.

¹³⁹ ο.π., σ. 483

¹⁴⁰ R. Hatcher (1994), ο.π., σ. 48.

¹⁴¹ J. Lister and G. Martin (1990) *Lamberred with the Bill*, London: Hands of our NHS, σ. 16.

¹⁴² ο.π., σ. 16.

για τους εργαζόμενους, μια μετατόπιση από τον ανειδίκευτο ή ειδικευμένο στον πολυειδικευμένο εργάτη (craft worker), οι επικριτές της αντιπαρέθεσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποειδικεύονται και επανειδικεύονται, έχοντας ως πλατφόρμα «ένα καινούργιο τύπο αναγνωρισμένου επαγγελματισμού που θα βασίζεται σε μια τεχνική, ορθολογική ιδεολογία καθοδηγούμενη από την αγορά».¹⁴³ Τέλος, όσον αφορά στη συλλογική εργασία και στο συγκεκριμένο πλαίσιο συναδελφικότητας που προτάσσεται, αρκετοί μελετητές ασκούν κριτική, αντιπαραθέτοντας ότι είναι πολύ πιθανό να ενθαρρύνουν μια διχαστική και ανταγωνιστική κουλτούρα στο επάγγελμα.¹⁴⁴

Σε συνδυασμό με τις αναδιαρθρώσεις δομικού τύπου, επιχειρήθηκαν, όπως ήδη, αναφέραμε, και αλλαγές που στόχευαν στην διαμόρφωση της αντίστοιχης κουλτούρας, ώστε να διασφαλιστεί η επιτυχία τους.¹⁴⁵ Σύμφωνα με τον Ball, «η εισαγωγή του μηχανισμού της αγοράς δεν είναι απλώς η υιοθέτηση ενός ουδέτερου μηχανισμού, εμπλέκει, επίσης, την κοινωνικοποίηση από δράστες κλειδιά μέσα σ' ένα σύστημα αξιών».¹⁴⁶ Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτό πραγματοποιείται με τις παρακάτω στρατηγικές. Την εισαγωγή Εθνικού Α.Π., το οποίο θα εξασφαλίσει ομοιομορφία στο περιεχόμενο της γνώσης για όλους τους μαθητές. Εισαγωγή εθνικών εξετάσεων, που βοηθά στην αντικειμενικοποίηση της αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών και, κατά συνέπεια, στην μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Παράλληλα, θεσμοθετούνται αλλαγές στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται, επίσης, Α.Π. στην ανώτερη εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο, θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην πρακτική και όχι στην θεωρητική κατάρτιση.¹⁴⁷ Μαθήματα όπως η κοινωνιολογία, η

¹⁴³ L. Barton, E. Barret, G. Whitty, S. Miles and J. Furlong (1994) «Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues», *British Journal of sociology of education*, Vol. 15, No 4, σ. 534

¹⁴⁴ ο.π., σ. 534.

¹⁴⁵ R. Bates (1987) «Corporate culture, schooling and educational administration», *Educational Administration Quarterly*, Vol. 23, No 4, σ. 83.

¹⁴⁶ S. Ball (1992) «Schooling enterprise and the market», paper given at AERA symposium. *The globalization of a reform strategy: the role of the market in School reform*, San Francisco: April, σ. 14.

¹⁴⁷ J. Sacks (1997) «Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: An Australian experience», *Journal of education for teaching*, Vol. 23, No 3, σσ. 268-272. Βλέπε επίσης: L. Barton, E. Barret, S. Miles, G. Whitty and J. Furlong (1994) «Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues», *British Journal of sociology of education*, Vol. 15, No 4, σσ. 536-537.

φιλοσοφία, η ιστορία της παιδείας και η ψυχολογία κρίνονται ως μη απαραίτητα για την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι νεοφιλελεύθεροι υποστηρίζουν ότι « ... τα μαθήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πραγματικά ελαττώνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών».¹⁴⁸ Οι συντάκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής υποστήριξαν ότι «όλοι οι φοιτητές θα έπρεπε να διδάσκονται τρόπους με τους οποίους θα αποκτήσουν μια κατανόηση της ελεύθερης κοινωνίας και των οικονομικών και άλλων οργανισμών».¹⁴⁹ Είναι, επίσης, σύμφωνοι για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και για την μείωση του χρόνου φοίτησής τους στα αντίστοιχα τμήματα της ανώτερης εκπαίδευσης. Η σχολική μονάδα, σύμφωνα με τις φιλελεύθερες αντιλήψεις, αποτελεί τον κατάλληλο χώρο εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ένα μεγάλο μέρος από τη χρηματοδότηση στα πανεπιστήμια κόβεται και χορηγείται στις σχολικές μονάδες που θα είναι υπεύθυνες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, προτείνεται η φοίτηση ενός χρόνου στην ανώτερη εκπαίδευση, αφού η μητρική μέριμνα θεωρείται πιο σημαντική της θεωρητικής κατάρτισης. Αυτό το σχέδιο έγινε γνωστό ως «Mum's army», αλλά, τελικά δεν θεσμοθετήθηκε εξαιτίας της αντίδρασης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι υποβάθμιζε το επαγγελματικό τους κύρος.¹⁵⁰ Θεσπίζονται, επίσης, μέτρα που ρυθμίζουν το διορισμό των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο. Προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καταρτίστηκαν με διαφορετικές διαδρομές στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, διαμορφώνονται δύο ομάδες νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν εκπαιδευτικοί, που απέκτησαν πτυχίο μέσω της μαθητείας τους στο χώρο του σχολείου κοντά σε άλλους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη ομάδα συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς, που απέκτησαν πτυχίο μετά από δύο χρόνια σπουδών στην Ανώτερη εκπαίδευση και ένα χρόνο πρακτικής στα σχολεία. Επιπρόσθετα, διαμορφώθηκε μια λίστα δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί μελετητές σχολίασαν αυτήν την πρακτική, ως μια προσπάθεια να καθησυχαστούν οι φόβοι των εκπαιδευτικών για κατάτμηση του επαγγέλματος. Οι δεξιότητες αναφέρονται στη γνώση αντικειμένου, στη διαχείριση

¹⁴⁸ L. Barton, E. Barret, S. Miles, G. Whitty and J. Furlong (1994), ο.π., σ. 536.

¹⁴⁹ ο.π., σ. 535.

¹⁵⁰ R. Hatcher (1994), ο.π., σ. 49.

της τάξης, στην αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μελέτες, που διεξήχθησαν με αντικείμενο τις παραπάνω αναδιαρθρώσεις και οι οποίες εστίαζαν στην αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, άσκησαν έντονη κριτική. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υποστηρίχθηκε ότι «εξυπηρετεί ταυτόχρονα στο να μειώσει την εκπαιδευτική γνώση και την επιστημονική σκέψη, την οποία οι εκπαιδευτικοί φέρουν στην εργασία τους».¹⁵¹ Ο Ball προσθέτει πως η αυτονομία των εκπαιδευτικών μειώνεται και ότι «ένας καινούργιος τεχνοκρατικός επαγγελματισμός» εισάγεται από το χώρο της αγοράς στο σχολείο.¹⁵² Όσον αφορά στις διαφορετικές διαδρομές των εκπαιδευτικών στον τομέα της αρχικής τους εκπαίδευσης, υποστηρίχθηκε ότι θα έκαναν ακόμη πιο δύσκολη την διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης για τον επαγγελματισμό τους.¹⁵³ Έντονες επικρίσεις δέχτηκε, επίσης, το σχέδιο της λίστας δεξιοτήτων. Υποστηρίχθηκε ότι παρήγαγε ένα λιγότερο διευρυμένο μοντέλο επαγγελματισμού, που ενίσχυε τον κρατικό έλεγχο στην εργασία των εκπαιδευτικών και μείωνε την αυτονομία τους. Ειδικότερα, διατυπώθηκε ότι οι δεξιότητες μπορούν να γίνουν μετρήσιμες και, συνεπώς, να αποτελέσουν έναν επιπλέον δείκτη απόδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.¹⁵⁴

Σημαντικές μελέτες πραγματοποιήθηκαν, επίσης, στο πεδίο της αντίστασης των εκπαιδευτικών. Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που παρέμειναν στην εργασία τους, γιατί οι ιδέες τους ταίριαζαν μ' αυτές της διοίκησης και άλλοι έφυγαν από την εκπαίδευση, γιατί δεν μπόρεσαν να αντέξουν την εντατικοποίηση στην εργασία τους, βιώνοντας μεγάλο ποσοστό άγχους. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία από τους Campbell και Neil το 1993, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων εργαζόταν πάνω από 50 ώρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο, με τον έναν στους δέκα να εργάζεται πάνω από 60 ώρες. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι μεγάλο

¹⁵¹ H. Harris(1994) *Teachers: constructing the future*, London: Falmer Press, σ. 5.

¹⁵² S. J. Ball (1994) *Education reform: a critical and post structural approach*, Buckingham: Open University Press, σ. 89.

¹⁵³ L. Barton, E. Barret, S. Miles, G. Whitty and J. Furlong (1994), ο.π., σ. 538.

¹⁵⁴ ο.π., σ. 539.

μέρος του χρόνου τους αφιερωνόταν σε ώρες εκτός διδασκαλίας.¹⁵⁵ Η έκθεση των αποτελεσμάτων μιας μεγάλης σε εθνικό επίπεδο έρευνας, που διεξήχθη στην Αγγλία από τους Travers και Coopers το 1996, έδειξε ότι το 23% του δείγματος ανέφερε ότι αντιμετώπισε σοβαρή ασθένεια. Το πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι το 66,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έψαχνε για άλλη δουλειά, ενώ το 13,3% εκδήλωσε την επιθυμία να συνταξιοδοτηθεί.¹⁵⁶ Μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών υιοθέτησε μοντέλα επαγγελματισμού που φαινόταν πολιτικά ουδέτερα, ως αντίπαλη πρόταση στις επιταγές της κυβερνητικής πολιτικής.

δ) Το μοντέλο του εμπειρογνώμονα επαγγελματία δίνει τη θέση του στο μοντέλο του αρμόδιου επαγγελματία (competent practitioner). Στο σημείο αυτό, εγκαταλείπεται το παραδοσιακό μοντέλο του αυτόνομου επαγγελματία και οδηγούμαστε σε ένα καινούργιο τύπο αυξημένης επαγγελματικής λογοδοσίας, που εκτείνεται χρονικά από το 1992 μέχρι το 1997. Η επίδραση των νεοσυντηρητικών και των φιλελεύθερων είναι μεγάλη, όσον αφορά στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπου μειώνεται εντελώς ο ρόλος του πανεπιστημίου στη διαμόρφωση του περιεχομένου της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ανώτερη εκπαίδευση προσαρμόζεται στα προτάγματα της κυβερνητικής πολιτικής.¹⁵⁷

ε) Μετά το 1997, το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών επανέρχεται στο προσκήνιο, μέσα από το πρόταγμα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, ως αναγκαιότητας που δημιουργούν οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στην πορεία προς την παγκοσμιοποίηση. Το μοντέλο αυτό, γνωστό ως «νέος επαγγελματισμός», αποτελεί μια συνέχεια του προηγούμενου, μόνο που οι αλλαγές στην εκπαίδευση παίρνουν ένα πιο αυστηρά τεχνοκρατικό χαρακτήρα. Το μοντέλο του «νέου επαγγελματισμού» δομείται στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, στην ενισχυμένη θέση των managers, στον μειωμένο και αυστηρά καθορισμένο ρόλο της ανώτερης

¹⁵⁵ C. Day (1999) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Μετάφραση: Ανθή Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 42.

¹⁵⁶ ο.π., σ. 56.

¹⁵⁷ J. Furlong (2001) «Reforming teacher education, re-forming teachers» στο J. Furlong and R. Philips (eds) *Education, Reform and the State*, London: Routledge Falmer, σ.126.

εκπαίδευσης και στην συλλογική εργασία (πολλαπλά καθήκοντα εκπαιδευτικών, αυξημένη λογοδοσία).¹⁵⁸

ii. Εναλλακτικά μοντέλα επαγγελματισμού

Όπως, ήδη, αναφέραμε, όλα τα μοντέλα που ανήκουν στην κατηγορία του ενσωματωμένου επαγγελματισμού αφορούν κρατικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ή μοντέλα παιδαγωγικής που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο αυτών των μεταρρυθμίσεων για να διευκολύνουν την εφαρμογή τους. Στην αρχή της δομολειτουργικής προσέγγισης, αναφέραμε ότι στην κατεύθυνση που μελετά τις σχέσεις επαγγελματισμού και κράτους διαμορφώθηκαν δύο τάσεις. Η πρώτη μελετά τα μοντέλα ενσωματωμένου επαγγελματισμού και η δεύτερη τα μοντέλα επαγγελματισμού που έδρασαν παράλληλα μ' αυτά. Τα μοντέλα της δεύτερης τάσης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Σε αυτά που είναι θετικά προσκείμενα και ενισχύουν τα μοντέλα ενσωματωμένου επαγγελματισμού, παρέχοντάς τους θεωρητική ή πρακτική υποστήριξη και στα μοντέλα επαγγελματισμού που διαμορφώθηκαν ως αντίσταση στον ενσωματωμένο επαγγελματισμό. Πρώτα θα παρουσιαστούν τα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας, αυτά, δηλαδή, που υιοθετήθηκαν για να ενισχύσουν τα μοντέλα του ενσωματωμένου επαγγελματισμού.

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε συνοπτικά στο μοντέλο του «ενεργού επαγγελματία» (activist professional) της Sacks, το οποίο ενσωματώθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική της Αυστραλίας. Τα κύρια χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η δικτυακή οργανωτική δομή, λογοδοσία βασισμένη στο αποτέλεσμα και στην απόδοση και η οριζόντια διοίκηση.¹⁵⁹ Το περιεχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ίδια, πρέπει να περιορίζεται σε γνώσεις που αφορούν το διδακτικό έργο και αναφέρεται στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής που θα βοηθούν τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια όσο το δυνατόν ομοιόμορφη επαγγελματική ταυτότητα.¹⁶⁰ Στο ίδιο

¹⁵⁸ ο.π., σ. 114.

¹⁵⁹ J. Sacks (1997), ο.π., σ. 271

¹⁶⁰ ο.π., σ.271, βλέπε επίσης: J. Sacks and R. Smith (1988) «Constructing teachers culture», *British Journal of sociology of education*, Vol. 9, No 4, σσ. 423-435 και A. Jasman (2005) «Initial Teacher Education: changing curriculum, Pedagogies and assessment», στο *Department of Education Science and Training*, Cambera ACT 2614 and faculty of education, university of Melbourne, Parkville Campus, Melbourne VIC 3010, σσ. 1-18.

πλαίσιο, κινείται το μοντέλο επαγγελματισμού της L. Darling – Hammond που εφαρμόστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Η L. Darling – Hammond επικεντρώνει τις μελέτες της στο ρόλο της δια βίου κατάρτισης, ως κύριο παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται στα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που λειτουργούν σε διάφορες πόλεις των Η.Π.Α., όπου νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας μπορούν να ανανεώσουν ή να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους, διδασκόμενοι από καθηγητές πανεπιστημίου ή από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν σχετική εμπειρία.¹⁶¹ Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα σχολεία πρέπει να διοικούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί γνωρίζουν πολύ περισσότερο τις ανάγκες των σχολείων και μπορούν να διοικούν πιο ανταποκριτικά ως προς αυτό.¹⁶² Επίσης, η προσέγγιση της Lieberman προσεγγίζει το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, εξαιρώντας το ρόλο της εμπειρίας και της δια βίου εκπαίδευσης.¹⁶³

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα μοντέλα επαγγελματισμού που ήρθαν σε αντίθεση με αυτά του ενσωματωμένου επαγγελματισμού. Εδώ ανήκει το μοντέλο του «στοχαστικού επαγγελματία», που θεμελιώθηκε από τον Schon στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Το μοντέλο αυτό έχει θετικιστικές αφετηρίες, που ανιχνεύονται στο σχολείο εργασίας του Dewey. Σε αντίθεση με τον Dewey, ο οποίος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία πρέπει να γίνει επιστήμη μέσα από την υιοθέτηση των πορισμάτων της ψυχολογίας με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολίτη που θα συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή, το μοντέλο του Schon αποτελεί μια συντηρητική απόληξη του πρώτου, όπου υποβαθμίζεται ο ρόλος και η διαδικασία της έρευνας και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδακτική πράξη. Ο Schon υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ισοδυναμεί

¹⁶¹ L. Darling – Hammond (1994) *Professional development schools – schools for developing a profession*, N.Y.: Teachers college press, σσ. 8-26,

¹⁶² L. Darling – Hammond (1997) «Restructuring Schools for students success», στο A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (eds) *Education – Culture, economy – society*, New York: Oxford University Press, σσ. 332 – 337.

¹⁶³ A. Lieberman (1996) «Practices that support teacher development, Transforming conceptions of professional learning», στο M.W. Mc Laughlin and I. Oberman (eds) *Teacher learning: New policies, New practices*, N.Y.: Teacher College Press, σ. 187. Βλέπε επίσης: A. Lieberman and M.W. Mc Laughlin (1992), «Network for educational change: Powerful and problematic», *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No 9, σσ. 673-677.

με την σωστή πρακτική. Θεωρεί ότι «η γνώση είναι ενσωματωμένη στην δράση παρά ως υπάρχουσα ανεξάρτητα από αυτή».¹⁶⁴

Σ' αυτή την κατηγορία, ανήκουν και κάποια μοντέλα επαγγελματισμού που διαμορφώθηκαν από μελετητές που ανήκαν στο χώρο της αριστεράς και οι οποίοι επιχείρησαν να δώσουν στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών την δική τους ερμηνεία, ως μια προσπάθεια ενίσχυσης του κύρους των εκπαιδευτικών και διεύρυνσης της αυτονομίας τους.

Ο Andy Hargreaves εξέλαβε το πρόταγμα του κράτους για συλλογική εργασία, ως μια ευκαιρία για ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών, η οποία θα γινόταν το όχημα για την επαναδιεκδίκηση του επαγγελματισμού τους. Διαμόρφωσε το μοντέλο του αναδυόμενου επαγγελματία, το οποίο βασίστηκε στην έννοια της «συλλογικής κουλτούρας» (collective culture) και το διαχώρισε από την «επινοημένη συναδελφικότητα» (contrived collegiality), η οποία επιβάλλεται από το κράτος και έχει ως στόχο τον έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών και την διασφάλιση της επιτυχίας της κρατικής πολιτικής, μέσα από συστήματα καταγραφής και επίβλεψης της εργασίας τους.¹⁶⁵

Αξίζει εδώ, να παραθέσουμε το επαγγελματικό μοντέλο του Fullan, το οποίο θεμελιώνεται σε τέσσερις συνιστώσες. Στην συνολική αλλαγή των συστημάτων πρόσληψης, στην αναδόμηση του περιεχομένου της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην επιλογή σωστών διοικητικών στελεχών και στην αλλαγή των συνθηκών στα σχολεία. Όσον αφορά στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στη συνεργασία σχολείων και πανεπιστημίων, μέσα από συστήματα αξιολόγησης και υποστηρίζει ότι η παρουσία ή η απουσία προγραμμάτων πρόσβασης στο επάγγελμα αποτελεί δείκτη επαγγελματισμού.¹⁶⁶

Το μοντέλο του διευρυμένου επαγγελματία του Hoyle επιχειρεί να συνδέσει την θεωρία με την πράξη. Ο Hoyle θεωρεί ότι η επαναδιεκδίκηση του

¹⁶⁴ D.A. Schon (1987) *Education and reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, New York: Basic Books, σ. 40. Βλέπε επίσης: Z. Παπαναούμ (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα:Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 53-61 και R. Le Connu and J. Peters (2005) «Towards constructivism classrooms; the role of the reflective teacher», *journal of education of Enquiry*, vol. 6, No1, σσ. 50-64.

¹⁶⁵ A. Hargreaves (1994) *Changing teachers, changing times*, London: Casse, σσ. 195-196.

¹⁶⁶ M. Fullan (2001) *The New Meaning of Educational Change*, Columbia University: Teachers College σσ. 249 – 252. Βλέπε επίσης: M. G. Fullan (1993α) «Why teachers must become change agents», *Educational Leadership*, Vol. 50, No 6, σ. 12.

επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει στο επίπεδο της «επιστημονοποίησης» της διδασκαλίας και ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μόνο, όταν οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την πρακτική τους στα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης.¹⁶⁷ Το αντίθετο, η προσήλωση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών στην πρακτική, διαμορφώνει το μοντέλο του «περιορισμένου επαγγελματία». Υποστηρίζει, επίσης, ότι ο γραφειοκρατικός τρόπος οργάνωσης της εκπαίδευσης αποτελεί περιοριστικό παράγοντα της αυτονομίας τους.¹⁶⁸

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των μοντέλων επαγγελματισμού της πρώτης κατεύθυνσης της φονξοναλιστικής προσέγγισης, που διαμορφώθηκε με βάση τη σχέση κράτους και εκπαίδευσης. Θα ακολουθήσει η παρουσίαση της δεύτερης κατεύθυνσης στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, που είναι η προσέγγιση των χαρακτηριστικών

II. Προσέγγιση των χαρακτηριστικών

Σ' αυτή την κατεύθυνση διαμορφώθηκαν δύο υποομάδες. Η πρώτη μελετά τα επαγγέλματα με βάση μια κλίμακα κριτηρίων που στο ένα άκρο της βρίσκεται ο επαγγελματισμός. Τα κριτήρια αυτά είναι στοιχειοθετημένα από τη μελέτη των παραδοσιακών επαγγελμάτων. Η δεύτερη κατηγορία προσεγγίζει τα επαγγέλματα σε σχέση με τη διαδικασία της επαγγελματοποίησης των εργασιακών ομάδων που ασχολούνται μέσα σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Στη διαδικασία της επαγγελματοποίησης έχουμε, ήδη, αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.¹⁶⁹

1) Χαρακτηριστικά επαγγελματικών ομάδων

Στην πρώτη ομάδα αυτής της κατεύθυνσης έχουν εκφραστεί δύο τάσεις, που είναι οι εξής:

α) Η τάση κατά την οποία υποστηρίζεται ότι η εργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί ημιεπάγγελμα, που σταδιακά θα αποκτήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία θα την μετασχηματίσουν σε επάγγελμα. Στην τάση αυτή ανήκει ο Etzioni, ο

¹⁶⁷ E. Hoyle (1980) «Professionalization and de-professionalization in Education», στο E. Hoyle and G. Megarry (eds) *Worldyear book of education: The professional development of teachers*, London: Cogan Page, σ. 49.

¹⁶⁸ E. Hoyle (1986) *The politics of school management*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational, σ. 81.

¹⁶⁹ B. J. Heraud (1973) «Professionalism, radicalism and social change», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University, σ. 89.

οποίος διέκρινε τις εργασιακές ομάδες σε επαγγέλματα και ημιαπαγγέλματα. Σύμφωνα με τον Etzioni, οι εκπαιδευτικοί είναι ημιαπαγγελματίες, εξαιτίας της απασχόλησής τους σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς και του μεγάλου αριθμού θηλυκών μελών. Προσθέτει, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί πρόκειται μελλοντικά να επαγγελματοποιηθούν.¹⁷⁰ Στην ίδια ομάδα με τον Etzioni ανήκουν οι Willenski, Moore και Goodes, οι οποίοι καταλήγουν πως κύρια κριτήρια για την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η αυτονομία, η γνωστική βάση και η ευθύνη. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να επαγγελματοποιηθούν, γιατί η γνωστική βάση της υπηρεσίας που παρέχουν είναι παρόμοια με εκείνη των θεμελιωμένων επαγγελμάτων.¹⁷¹

β) Στη δεύτερη τάση αυτής της κατηγορίας, η οποία είναι γνωστή ως «αντιεπαγγελματική άποψη» (antiprofessional prospective), ανήκουν οι μελετητές που θεωρούν ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να μετασχηματιστεί σε επάγγελμα.¹⁷² Ο πιο γνωστός εκπρόσωπος αυτής της τάσης είναι ο T. Legatt, που στη μελέτη του "Teaching as a profession", αναλύει τους λόγους για τους οποίους η εργασία των εκπαιδευτικών δεν θα μετασχηματιστεί σε επάγγελμα. Οι λόγοι αυτοί είναι πέντε. Πρώτον, ο μεγάλος αριθμός των μελών του επαγγέλματος δυσχεραίνει τη συνοχή της ομάδας και τις διεκδικήσεις των εργατικών σωματείων. Δεύτερον, η εργασιακή ομάδα των εκπαιδευτικών αριθμεί ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών. Προσθέτει, επίσης, ότι η γραφειοκρατική φύση του πλαισίου εργασίας είναι συμβατή μ' αυτή των γυναικών, οι οποίες επιδεικνύουν ένα αδύναμο ενδιαφέρον για αυτονομία. Ως αποτέλεσμα της σύνδεσης αυτής, η εργασιακή ομάδα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μια χαλαρή οργάνωση και στερείται δυναμικότητας για την διαμόρφωση ενός διεκδικητικού πλαισίου επαγγελματοποίησης. Ένα τρίτο στοιχείο, που σύμφωνα με τον Legatt εμποδίζει την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι η ανομοιογενής σύσταση του πληθυσμού τους. Είναι μια εργασιακή ομάδα, η οποία αποτελείται από αρσενικά μέλη που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά

¹⁷⁰ B. Heraud (1973), ο.π., σ. 21. Βλέπε επίσης: T. Legatt (1970) «Teaching as a profession», στο J.A. Jackson (ed) *Professions and Professionalism*, London: Cambridge University Press σ. 197.

¹⁷¹ W. S. Fr. Bennet and M. C. Hokenstand, (1973) «Full-time people workers and conceptions of the "Professional"», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University, σ. 30.

¹⁷² ο.π., σ. 31.

στρώματα και θηλυκά μέλη, τα οποία έχουν ανώτερο κοινωνικό υπόβαθρο.¹⁷³ Σύμφωνα με τον Legatt, «μια εργασιακή ομάδα που αποτελείται σε τόσο μεγάλο βαθμό από μέλη που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ... δεν μπορεί να έχει τίποτε παρά μια μεσαία θέση» από την άποψη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.¹⁷⁴ Ένα τέταρτο στοιχείο είναι ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας, εξαιτίας της απασχόλησης των εκπαιδευτικών σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς και, τέλος, η αποσπασματικότητα που χαρακτηρίζει την δομή της εργασιακής τους ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η ύπαρξη δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, η διάκριση των εκπαιδευτικών με βάση τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν, ο ιεραρχικός τρόπος διοίκησης που διαχωρίζει το προσωπικό ανάλογα με τα καθήκοντά του και τα διαφορετικά εργασιακά σωματεία με αντικρουόμενα κάποιες φορές συμφέροντα οδηγούν στην ύπαρξη ενός χαλαρού και κατατμημένου τύπου οργάνωσης.

Η θεωρία του Legatt επικρίθηκε διότι δεν έλαβε υπόψη τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής. Ειδικότερα, δεν συσχέτισε τον μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών με την αναγκαιότητα διορισμού τους εξαιτίας του μεγάλου αριθμού μαθητών. Επίσης, στο ζήτημα των γυναικών δεν έλαβε υπόψη του ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται διαφορετικά την καριέρα τους και την εργασία τους, έχοντας διαφορετικά κριτήρια επιτυχίας από τους άντρες και ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν κρατικό μηχανισμό που έχει δομηθεί με πρότυπα αντρικά.¹⁷⁵

ii) Εργασιακές ομάδες και επαγγελματοποίηση

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μελετητές εκείνοι που ασχολήθηκαν με τη διαδικασία της επαγγελματοποίησης των εργασιακών ομάδων που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Οι εκπρόσωποι αυτής της κατηγορίας επιχείρησαν να δομήσουν ένα πλαίσιο επαγγελματοποίησης αυτών των ομάδων, αποδεχόμενοι την διαφορετικότητά τους από τα παραδοσιακά

¹⁷³ Αυτό δεν αποτελεί μια γενίκευση, καθώς αναφερόμαστε στα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθησαν στην Αμερική κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και αφορούν την εκεί πραγματικότητα.

¹⁷⁴ T. Legatt (1970) «Teaching as a profession», στο J.A. Jackson (ed) *Professions and Professionalism*, London: Cambridge University Press, σ. 168.

¹⁷⁵ J. Ozga and M. Lawn (1981) *Teachers professionalisation and class*, London: Falmer, σ. 33. Βλέπε επίσης: M. W. Apple (1993) *Official Knowledge Democratic education in a conservative Age*, N.Y.: Routledge, σσ. 122-123.

επαγγέλματα. Ένας σημαντικός εκπρόσωπος της κατηγορίας αυτής είναι ο P. Halmos, ο οποίος υποστηρίζει ότι το να επιχειρούμε να προσδιορίσουμε ως επαγγέλματα αυτά της διδασκαλίας, των κοινωνικών λειτουργών ή των νοσοκόμων, σε σχέση με τα κριτήρια των παραδοσιακών επαγγελμάτων, είναι λάθος. Τα επαγγέλματα αυτά διαφέρουν από τα παραδοσιακά ως προς το αντικείμενό τους. Με αυτή τη βάση, ο Halmos προχωρά στη δημιουργία μιας τυπολογίας που διακρίνει τα παραδοσιακά επαγγέλματα από τις εργασιακές ομάδες που απασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Διατυπώνει ότι «τα επαγγέλματα των οποίων η βασική λειτουργία είναι να επιφέρουν αλλαγές στην προσωπικότητα του πελάτη είναι τα επαγγέλματα προσωπικής υπηρεσίας (personal service professions)», διακρίνοντάς τα από τα άλλα που δεν είναι επιφορτισμένα με το συγκεκριμένο έργο.¹⁷⁶ Ο Halmos χαρακτηρίζει την υπηρεσία που προσφέρουν τα «personal service professions» ως «συμβουλευτική» και θεωρεί ότι στο μέλλον τα μέλη τους θα αυξηθούν, θα επηρεάσουν την εικόνα των παραδοσιακών επαγγελμάτων και θα επιφέρουν αλλαγή στο ηθικό κλίμα της κοινωνίας.¹⁷⁷ Κάνει, επίσης, διάκριση στο είδος της γνωστικής βάσης των παραδοσιακών επαγγελμάτων και των «people working professions», υποστηρίζοντας ότι η γνώση των «people working professions» έχει ανθρωπολογική βάση που μπορεί να αποκτηθεί με την εμπειρία. Όσον αφορά στο ζήτημα της αυτονομίας, αντιμάχεται την άποψη ότι τα μέλη των «people working professions» είναι κρατικοί διαμεσολαβητές με το να μετατοπίζει την αυτονομία από το ατομικό στο συλλογικό επίπεδο. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι τα άτομα που εργάζονται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς επιτελούν πολιτική λειτουργία ως διανομείς κύρους και σταδιακά θα παίξουν ένα σημαντικό πολιτικό ρόλο.¹⁷⁸

Ένα άλλο μοντέλο, που ανήκει σ' αυτή την ομάδα, είναι το μοντέλο του διεκδικητικού επαγγελματία (assertive professional) των Jenkins και Harries. Αποτελεί μια εναλλακτική λύση στην τυπολογία επαγγελματίες / μη επαγγελματίες (professionals / non professionals). Οι εμπνευστές του επιχειρούν να δομήσουν ένα ψυχοκοινωνιολογικό μοντέλο επαγγελματοποίησης που εμπλέκει δείκτες

¹⁷⁶ P. Halmos (1973), ο.π., σ. 6.

¹⁷⁷ W. S. Fr. Bennet and M.C. Hokenstand, (1973), ο.π., σ. 33.

¹⁷⁸ ο.π., σ 35-38.

εργασιακής νοημοσύνης, βάση συστηματικής θεωρίας, μήκος εκπαίδευσης και κόστος εκπαίδευσης. Οι Jenkins και Harries τονίζουν, ότι ο τρόπος πρόσβασης στην εργασιακή ομάδα συνδέεται στενά με το βαθμό επαγγελματοποίησής της και θέτουν ως κριτήρια πρόσβασης τα ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια και την θέσπιση εξετάσεων.¹⁷⁹

Συνοπτικά, η προσέγγιση των χαρακτηριστικών επικρίθηκε γιατί δεν λαμβάνει υπόψη της τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Τονίστηκε, επίσης, ότι η εργασία των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατόν να μετασηματιστεί σε επάγγελμα, εξαιτίας του ότι αποτελούν πολιτικούς διαμεσολαβητές και της περιορισμένης αυτονομίας τους. Επιπλέον, η προσέγγιση των χαρακτηριστικών δημιουργεί σύγχυση, αφού υπάρχει ασυμφωνία στον καθορισμό των κριτηρίων, που οδηγεί με τη σειρά της σε αδυναμία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για το τι είναι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός ή η διδασκαλία ως επάγγελμα.¹⁸⁰

Θα συνεχίσουμε την παρουσίαση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων στο ζήτημα του επαγγελματισμού με την μαρξιστική προσέγγιση. Η μαρξιστική και η δομολειτουργική προσέγγιση είναι δομικές προσεγγίσεις στη φύση τους, υπάρχει, όμως, μια καίρια διαφορά στις θεωρητικές τους αφετηρίες. Η δομολειτουργική προσέγγιση εστιάζει την ανάλυσή της στην ομαλή λειτουργία των θεσμών, ως βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας και συνοχής, ενώ η μαρξιστική προσέγγιση στη διερεύνηση της παραγωγικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεμελιώνεται στις απόψεις του Καρλ Μαρξ για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι η κοινωνία αποτελείται από δύο μέρη, τη βάση και το εποικοδόμημα. Στη βάση βρίσκεται η οικονομική δραστηριότητα, ενώ το εποικοδόμημα περιλαμβάνει τους κοινωνικούς θεσμούς όπως το κράτος, η εκπαίδευση, η οικονομία, η οικογένεια. Πιο αναλυτικά, η οικονομική δραστηριότητα θεωρείται ο ρυθμιστικός παράγοντας των μεταβολών που λαμβάνουν χώρα στο εποικοδόμημα. Οι αλλαγές π.χ. στην πολιτική ή την

¹⁷⁹ G. Harris - Jenkins (1970) «Professionals in organizations», στο: J.A. Jackson (eds) *Professions and Professionalisation*, London: Cambridge University Press, σσ. 53-107.

¹⁸⁰ W. S. Fr. Bennet and M. C. Hokenstand, (1973), ο.π., σ. 33.

εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα αλλαγών στο χώρο της οικονομίας.¹⁸¹ Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση θεωρείται ένας αναπαραγωγικός μηχανισμός του κράτους, που οι λειτουργίες του επικαθορίζονται ρητά στο πλαίσιο της οικονομίας ή και παράγονται στο εσωτερικό της.¹⁸² Συνεπώς, δε υπάρχει πλαίσιο για αυτόνομη δράση των υποκειμένων. Η συγκεκριμένη άποψη για τη σχέση βάσης και εποικοδομήματος αποτέλεσε αφετηρία θεωρητικών διαφοροποιήσεων στο πλαίσιο της μαρξιστικής προσέγγισης γιατί θεωρήθηκε ντετερμινιστική. Διατυπώθηκαν απόψεις, οι οποίες αμφισβητούν αυτή τη δύναμη της οικονομικής δραστηριότητας ως ρυθμιστή της δράσης και των σχέσεων των ανθρώπων και θεωρούν ότι στο εποικοδόμημα υπάρχει σχετική αυτονομία, δίνοντας έμφαση στην ενσυνείδητη δράση. Αποδέχονται, όμως, το γεγονός ότι ο οικονομικός παράγοντας είναι αυτός που ρυθμίζει τις μεταβολές στο εποικοδόμημα, σε τελική ανάλυση.¹⁸³ Αναπτύχθηκε, έτσι, στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μια τάση, η οποία, ενώ αποδέχεται το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί αναπαραγωγικό μηχανισμό, υποστηρίζει, παράλληλα, ότι υπάρχουν όρια σχετικής αυτονομίας για ενσυνείδητη δράση των υποκειμένων. Η τάση αυτή χαρακτηρίζεται από θεωρητικές διαφοροποιήσεις γνωστές ως θεωρίες της αναπαραγωγής. Θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά κάποιες από αυτές, γιατί θεωρούμε ότι ο τρόπος που ερμηνεύουν τη θέση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και, ιδιαίτερα, το ζήτημα της αυτονομίας τους στην κοινωνική πραγματικότητα θα βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόηση της μελέτης μας.

Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους αυτής της τάσης είναι ο Althusser. Υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση των μερών του εποικοδομήματος δημιουργεί αυτόνομες αντιφάσεις – αντιθέσεις και σ' αυτό το σημείο αντλείται η έννοια της αυτονομίας. Σύμφωνα με τον Althusser, το κράτος ως θεσμός αναπαράγει το καπιταλιστικό σύστημα μέσα από δύο μηχανισμούς. Τους κρατικούς κατασταλτικούς μηχανισμούς (Κ.Κ.Μ.), όπου μέσα από την άσκηση βίας διασφαλίζονται οι σχέσεις αναπαραγωγής και τους ιδεολογικούς κρατικούς

¹⁸¹ D. Blackledge και B. Hunt (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκφραση, σσ. 155-156. Βλ. επίσης: Κ. Λάμνιαν (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 130.

¹⁸² Κ. Λάμνιαν (2002), ο.π., σσ. 129-130.

¹⁸³ ο.π., σ. 134.

μηχανισμούς, όπως η εκπαίδευση, οι οποίοι διασφαλίζουν όχι μόνο την αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων, αλλά και «την αναπαραγωγή της υποταγής στην κυρίαρχη ιδεολογία».¹⁸⁴

Για το σκοπό της μελέτης μας, θα παρουσιάσουμε μια ακόμα τάση που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των θεωριών της αναπαραγωγής και ανήκει στις θεωρίες της αντίστασης. Στις θεωρίες της αντίστασης επιχειρείται μια σύνδεση του μακροεπίπεδου με το μικροεπίπεδο και δίνεται έμφαση στη δράση των ανθρώπων. Θα αναφερθούμε στη θεωρία του Gramsci, η οποία, κατά την άποψη μας, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη μας. Ο Gramsci διαφοροποιεί τη θέση του από την κλασική μαρξιστική θεώρηση και υποστηρίζει ότι οι αλλαγές στην οικονομία δεν επηρεάζουν πάντα το εποικοδόμημα, αλλά αποτελούν προϋποθέσεις για μεταβολές. Κομβικό σημείο στη θεωρία του Gramsci αποτελεί ο ρόλος της διανοήσης ως διαμορφωτικός παράγοντας της ενεργής δράσης των υποκειμένων. Ο Gramsci αποδέχεται το ρόλο της εκπαίδευσης ως αναπαραγωγικού μηχανισμού της αστικής ηγεμονίας, αλλά, παράλληλα, θεωρεί την συνειδητή δράση των ατόμων ως βασική προϋπόθεση αλλαγών στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων στους μαθητές που θα τους καταστήσουν ικανούς για μια κριτική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Εδώ, ο Gramsci αναγνωρίζει τον «ηγεμονικό ρόλο» του εκπαιδευτικού, χωρίς αυτό, όμως, να εμπεριέχει την άσκηση εξουσίας από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή.¹⁸⁵ Σύμφωνα με τον Gramsci, η παιδαγωγική έχει αμφίδρομο χαρακτήρα, παράλληλα, όμως, είναι και άνιση γιατί ο εκπαιδευτικός έχει χρέος ως «ηγεμόνας» να μετασχηματίζει τις εμπειρίες του μαθητή».¹⁸⁶

Ένας, επίσης, σημαντικός εκπρόσωπος αυτής της κατηγορίας είναι ο Michael Apple, ο οποίος αποδέχεται πως το σχολείο αποτελεί έναν αναπαραγωγικό μηχανισμό, αλλά ότι παράλληλα στη σχολική τάξη αναπτύσσονται δυναμικές αντίστασης θεμελιωμένες στην κουλτούρα των μαθητών.¹⁸⁷

¹⁸⁴ Λ. Αλτουσέρ (1983) *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 74.

¹⁸⁵ Κ. Λάμνιας (2002), ο.π., σ. 256.

¹⁸⁶ Χ. Νούτσος (1988) «Η Γκραμισιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», στο *Antonio Gramsci, Πενήντα χρόνια από το θάνατό του*, Επιστημονική επετηρίδα του τμήματος φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, παρ. αρ. 35, Ιωάννινα, σ. 12.

¹⁸⁷ Κ. Λάμνιας (2002), ο.π., σ.271.

Στη συνέχεια και με βάση τα όσα αναφέραμε, θα παρουσιάσουμε τον τρόπο ερμηνείας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της μαρξιστικής προσέγγισης. Σε σχέση με τη μελέτη στο συγκεκριμένο αντικείμενο διαμορφώθηκαν δύο κατευθύνσεις, που παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Σχέση επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και κράτους

Η κατεύθυνση αυτή διερευνά το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη σχέση του με το κράτος. Στο πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης, οι μελέτες διαφοροποιούνται ως προς το αντικείμενό τους. Θα επιχειρηθεί μια σχηματική διάκριση και παρουσίαση των μελετών εκείνων, που θα βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση της παρούσας μελέτης. Θα παρουσιαστούν μελέτες που πραγματεύονται τη σχέση επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και οικονομίας, επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και αυτονομίας και επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

1. Σχέσεις επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και οικονομίας

Ο Dale εστιάζει την προσέγγισή του στις σχέσεις οικονομίας και επαγγελματισμού. Υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών έχει επηρεαστεί άμεσα από τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας. Αυτό έχει ως συνέπεια την υποταγή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της παγκόσμιας τράπεζας, αλλά και της δομικής προσαρμογής της σε αυτές. Ο επαγγελματισμός, σύμφωνα με τον Dale, αποτελεί το ιδεολογικό όχημα των κρατών, ώστε να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στην υπηρεσία οικονομικών συμφερόντων.¹⁸⁸

Ο Ball τονίζει ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί μια στρατηγική ελέγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών τόσο σε διοικητικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο και προσθέτει ότι «τα σχολεία πρόκειται να γίνουν επιχειρήσεις που θα διοικούνται όπως αυτές με πρωταρχική εστίαση στον υπολογισμό κέρδους και απώλειας».¹⁸⁹

¹⁸⁸ R. Dale (1997) «The state and the Governance of education: An analysis of the restructuring of the state – education relationship», στο A. H. Hasley, H. Lauder, P. Brawn and A.S. Wells (eds) *Education – Culture economy – society*, N.Y.: Oxford University Press, σσ. 273-279.

¹⁸⁹ S. Ball (1990) *Politics and policy – making in education: exploration in policy*, London: Routledge, σ. 68.

Διατυπώνει, επίσης, την άποψη ότι «το έργο της εκπαίδευσης υπόκειται όλο και πιο πολύ στη λογική της βιομηχανικής παραγωγής και του ανταγωνισμού της αγοράς».¹⁹⁰ Ο Ball υποστηρίζει ότι το μοντέλο επαγγελματισμού, που επιβάλλεται από την κυβέρνηση ως προσπάθεια αναβάθμισης του κύρους και διεύρυνσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, οδηγεί τελικά σε διεύρυνση του κρατικού ελέγχου στο περιεχόμενο της γνώσης που μεταδίδεται στα σχολεία..¹⁹¹

Ο Hatcher διερευνά το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχέσεις του με εργασιακά μοντέλα που εφαρμόζονται στην βιομηχανία και στην οργάνωση των επιχειρήσεων. Στο άρθρο του «Market Relationships and the management of teachers» επιχειρεί μια συγκριτική ανάλυση των διοικητικών και ιδεολογικών συστημάτων, που εφαρμόζονται στη βιομηχανία και την οργάνωση επιχειρήσεων, με το μοντέλο επαγγελματισμού που εισάγεται στην εκπαίδευση και συμπεραίνει ότι είναι τα ίδια με μικρές διαφοροποιήσεις, που οφείλονται στις διαφορετικές δομές της εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων.¹⁹² Υποστηρίζει ότι το μοντέλο επαγγελματισμού, που εισάγεται στην εκπαίδευση, βασίζεται «σε μια τεχνική, ορθολογική ιδεολογία καθοδηγούμενη από την αγορά» που πλήττει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.¹⁹³

ii. Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και αυτονομία

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε μελέτες που έχουν ως αντικείμενο το ζήτημα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η οποία όπως αναφέραμε, αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού. Σ' αυτό το πλαίσιο, αρκετοί μελετητές ασχοληθήκαν με το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ιδεολογία του επαγγελματισμού. Στο άρθρο «Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues» οι L. Barton, E. Barret, G. Whitty, S. Miles και J. Furlong επιχειρούν να διερευνήσουν

¹⁹⁰ S. Ball (1988) «Staff relations during the teachers industrial action: context, conflict and proletarianisation», *British journal of sociology of education*, Vol. 9, No 3, σ. 292.

¹⁹¹ S. J. Ball (1994) *Education reform: a critical and post structural approach*, Buckingham: Open University Press, σ. 89.

¹⁹² R. Hatcher, (1994), «Market, Relationships and the management of teachers», *British Journal of sociology of education*, Vol. 15, No 1, σσ. 41-61.

¹⁹³ ο.π., σ. 55.

την επίδραση των αντιλήψεων για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως προτάσσεται από το κράτος, στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.¹⁹⁴ Στη μελέτη τους «Teacher education in Transition, re-forming professionalism?» διερευνούν το ίδιο αντικείμενο και καταλήγουν ότι οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, στο πλαίσιο του νέου επαγγελματισμού, ενισχύουν τον κρατικό έλεγχο στην διαμόρφωση του περιεχομένου του Α.Π. για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, μειώνεται και υποβαθμίζεται ο ρόλος της ανώτερης εκπαίδευσης. Προσθέτουν, επίσης, ότι ο αποκλεισμός κάποιων μαθημάτων όπως της κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας, ιστορίας της παιδείας και ψυχολογίας από το Α.Π. των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων και η εστίαση σε μοντέλα μαθητείας οδηγούν τον εκπαιδευτικό να γίνει ένας τεχνικός της εκπαίδευσης.¹⁹⁵

Οι Ozga και Lawn στην μελέτη τους «Skill in schoolwork: work relations in the primary school» μελετούν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο Α/θμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των εργασιακών συνθηκών που διαμορφώνονται από το κρατικό μοντέλο του νέου επαγγελματισμού.¹⁹⁶ Καταλήγουν, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο επαγγελματισμού είναι βασισμένο στην τάξη και ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται, συνήθως, σε απομόνωση από τους συναδέλφους τους, τα καθήκοντά τους είναι στενά προκαθορισμένα και περίπλοκα και ότι «δρουν σ' ένα πλαίσιο καταμερισμένων διοικητικών λειτουργιών και στενών ορίων υπευθυνότητας καθορισμένα και ταξινομημένα με συνάφεια».¹⁹⁷ Σύμφωνα με τους Ozga και Lawn, ο επαγγελματισμός αποτελεί «μια ετερογενή και αμφίσημη ιδεολογία»,¹⁹⁸ που μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή αλλαγών στην εργασία των εκπαιδευτικών γιατί την αντιλαμβάνονται ως ενίσχυση του κύρους τους ή σαν αντίσταση σ' αυτό.¹⁹⁹

¹⁹⁴ L. Barton, E. Barrett, G. Whitty, S. Miles and J. Furlong (1994) «Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues», *British journal of Sociology of education*, Vol. 15, No 4, σσ. 529-543.

¹⁹⁵ J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting and G. Whitty (2000) *Teacher Education in Transition re-forming professionalism?*, Buckingham: Open University press, σ.19.

¹⁹⁶ M. Lawn (1988) «Skill in Schoolwork: Work relations in the primary school», στο J. Ozga (ed) *schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Stratford: Open University Press, σσ. 161-176.

¹⁹⁷ ο.π., σ. 166.

¹⁹⁸ M. Lawn - J. Ozga (1988) «The educational worker? A reassessment of teachers», στο J. Ozga (ed) *schoolwork: approaches to the labour of teaching*, Stratford: Open University Press, σσ. 80-82.

¹⁹⁹ M. Lawn (1988), ο.π. σ. 161.

Ο Μ. Apple είναι από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους των θεωριών της αντίστασης. Οι μελέτες του στο πεδίο της εκπαίδευσης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων. Κομβικό σημείο στο έργο του Apple αποτελεί η άποψη ότι η ιδεολογία, που η εξουσία επιχειρεί να εισάγει, μεταφράζεται σε οικονομικά συμφέροντα.²⁰⁰ Συνεπώς, η ιδεολογία του επαγγελματισμού δρα αποκρυπτικά σε σχέση με τις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς.²⁰¹ Οι πολιτικές ταυτότητες αποτελούν, επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο στο έργο του Apple. Στο πλαίσιο αυτό, οι αλλαγές στην εκπαίδευση έχουν διττή κατεύθυνση. Στοχεύουν στη διαμόρφωση ταυτότητας των πολιτών καθώς, επίσης, και στην προετοιμασία των ιδρυμάτων, ώστε να ανταποκριθούν θετικά στις αλλαγές.²⁰² Η ιδεολογία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μηχανισμό για τη διαμόρφωση νέας ταυτότητας, όπου μια διάσταση αυτής της ιδεολογίας επιχειρείται να εδραιωθεί στην συνείδηση των εκπαιδευτικών, με κίνητρα την ενίσχυση του κύρους και την ανοδική κινητικότητα. Ο Apple ασχολείται, επίσης, με την αποειδίκευση και τον τεχνικό έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών. Ως αποειδίκευση ορίζει τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία «όταν τα άτομα παύουν να οργανώνουν και να ελέγχουν ένα μεγάλο ποσοστό της εργασίας τους, οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να φέρει κανείς σε πέρας αυτές τις λειτουργίες, σκεπτόμενος ο ίδιος και με ικανοποιητικά αποτελέσματα, ατροφούν και ξεχνιούνται».²⁰³ Σύμφωνα με τον Apple, οι εκπαιδευτικοί σήμερα αποειδικεύονται στο πλαίσιο του επαγγελματισμού μέσω του τεχνικού ελέγχου που υφίστανται στην εργασία τους. Ο τεχνικός έλεγχος αφορά φόρμουλες που ρυθμίζουν το περιεχόμενο, τον ρυθμό και τη μέθοδο της εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως τα Α.Π. και τα βοηθήματα. Ένα άλλο θέμα με το οποίο έχει ασχοληθεί ο Apple, στο πλαίσιο της ιδεολογίας του επαγγελματισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι αυτό των διακρίσεων σε σχέση με το φύλο. Ο Apple

²⁰⁰ M.W. Apple (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 51.

²⁰¹ «Με τον όρο ιδεολογία αναφερόμαστε σε μια φαντασιακή ανάπλαση της πραγματικότητας στο βαθμό που αποκρύπτει πιο θεμελιακές σχέσεις και δομές». Βλέπε στο Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντι(-πάλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση, σ. 28 και M.W. Apple (1993), ο.π., σ. 54.

²⁰² M. Apple (2001) *Educating the right way, Markets standards, Gods and inequality*, N.Y.: Routledge, σ. 9.

²⁰³ M.W. Apple (1992) *Teachers and Texts: A political Economy of Class and Gender Relation*, N.Y.: Routledge, σ.22. Βλέπε επίσης: M.W. Apple (1993) *Official Knowledge. Democratic education in a Conservative Age*, N.Y.: Routledge, σ. 121 και M.W. Apple (1993), ο.π., σ. 210.

υποστηρίζει ότι οι αλλαγές αυτές στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι ταξικές και «αρσενικές» στη φύση.²⁰⁴ Θεωρεί μια διάσταση της ιδεολογίας του επαγγελματισμού ως πρακτική ελέγχου των εργασιών που ιστορικά θεωρούνται γυναικείες. Σύμφωνα με τον Apple, η εργασία της διδασκαλίας χάνει τον χαρακτήρα που είχε, όπως φροντίδα και στοργή για τα παιδιά, τα οποία αποδιδόταν στις γυναίκες. Στην πραγματικότητα πίσω από αυτό το πρόταγμα κρύβεται μια τάση «αρρενοποίησης» της εργασίας.²⁰⁵

iii. Επαγγελματισμός και κοινωνική διαστρωμάτωση

Στο πλαίσιο της τρίτης υποομάδας, που εστιάζει στις σχέσεις επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ανήκει η μελέτη της Robertson «A Class Act – changing Teachers work, the State and Globalization». Η μελέτη αυτή διερευνά τη θέση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της ιδεολογίας του επαγγελματισμού, ως διαμεσολαβητών των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης. Η Robertson υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην μεσαία τάξη και ότι «η μεσαία τάξη αποτελεί έναν αξιωματούχο της κυρίαρχης τάξης».²⁰⁶ Η Robertson, υιοθετώντας τις θεωρίες της αντίστασης, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «τροποποιούν ή να δημιουργούν λόγους, πρακτικές και δομές που να επιζητούν ή να ελαχιστοποιούν ή να μεγαλοποιούν φανερές συμπεριφορές εκμετάλλευσης».²⁰⁷

II. Επαγγελματισμός και προλεταριοποίηση

Η δεύτερη κατεύθυνση της μαρξιστικής προσέγγισης στο ζήτημα του επαγγελματισμού είναι η μελέτη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαδικασία της προλεταριοποίησης. Οι μαρξιστές αντιπαραθέτουν στην διαδικασία της επαγγελματοποίησης αυτή της προλεταριοποίησης. Στη διαδικασία της προλεταριοποίησης έχουμε, ήδη, αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Πολλοί μελετητές συνδέουν την αποειδίκευση των εκπαιδευτικών με την προλεταριοποίηση. Σύμφωνα με άλλους, όμως, η προλεταριοποίηση είναι ένας

²⁰⁴ M. Apple (2001) «Markets, Standards Teachers and Teachers' education», *Journal of teacher education*, Vol. 52, No 3, σσ. 190-195.

²⁰⁵ M.W. Apple (1993), ο.π., σσ. 122-123.

²⁰⁶ S. Robertson (2000) *A Class Act – Changing Teachers' Work, the state and Globalization*, N.Y.: Falmer Press, σ. 22.

²⁰⁷ ο.π., σ. 21.

ευρύτερος όρος που εμπεριέχει την αποειδίκευση. Ο Hatcher υποστηρίζει ότι «η προλεταριοποίηση δεν εξαρτάται από την αποειδίκευση, αλλά από μια περίπλοκη διαδικασία υποταγής της δεξιότητας στο κεφάλαιο και της αναδόμησης της δεξιότητας από το κεφάλαιο, που συνεπάγεται διαδικασίες αυξημένης όπως, επίσης, και μειωμένης δεξιότητας».²⁰⁸

Τη θέση της προλεταριοποίησης των εκπαιδευτικών αναλύει ο Ball στο έργο του «Staff Relations During the teachers' Industrial Action: Context, conflicts and proletarianisation», μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαδικασία προλεταριοποίησης, αλλά μέσα από αυτό «ίσως δούμε μια σημαντική μετατόπιση από τον επαγγελματικό ατομισμό στη συλλογική ενοποίηση».²⁰⁹ Την αντίληψη, ότι η διαδικασία της προλεταριοποίησης μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές διεκδικήσεις, υιοθετεί η Ozga στη μελέτη «Approaches to the Labour Process of teaching», όπου διερευνά τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε αντιπαράθεση με εκείνες του εργοστασίου και καταλήγει πως η εντατικοποίηση της εργασίας, η διάκριση σύλληψης και εκτέλεσης και η αποειδίκευση οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην προλεταριοποίηση. Επισημαίνει, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δυναμικές αντίστασης.²¹⁰ Η P. Woods υποστηρίζει, επίσης, ότι τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αποειδικεύονται, «την ίδια στιγμή είναι δυνατόν να καταγράψουμε τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς και κοινωνικά δραστηριοποιημένοι, συμμετέχουν στο να αντιστέκονται, να τροποποιούν ή δημιουργούν λόγους, πρακτικές και δομές που να επιζητούν, να ελαχιστοποιούν ή να μεγαλοποιούν φανερές συμπεριφορές εκμετάλλευσης».²¹¹

Τέλος, ο Michael Apple πραγματεύεται την διαδικασία της προλεταριοποίησης των εκπαιδευτικών μέσα από την κοινωνική τάξη στην οποία

²⁰⁸ R. Hatcher (1994) «Market, Relationships and the management of teachers», *British Journal of sociology of education*, Vol. 15, No 1, σ. 534.

²⁰⁹ S. J. Ball (1988) «Staff Relations during the Teachers' Initial Action: Context, conflict and proletarianisation», *British Journal of sociology of Education*, Vol. 9, No 3, σ. 298.

²¹⁰ M. Lawn - J. Ozga (1988), ο.π., σσ. 81-98. Βλέπε επίσης: J. Ozga and M. Lawn (1988) «Schoolwork: interpreting the labour process of teaching», *British Journal of sociology of Education*, Vol. 9, No 3, σσ. 323-336.

²¹¹ P. Woods (1994) «Adaptation and self-determination in English Primary Schools», *Oxford Review of Education*, Vol 20, No 4, σ. 402.

ανήκουν και το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η θέση των εκπαιδευτικών στην κοινωνική διαστρωμάτωση είναι αντιφατική. Δεν ανήκουν ούτε στη μεσαία ούτε στην εργατική τάξη, αλλά «βρίσκονται ταυτόχρονα και στις δύο τάξεις»²¹² και, συνεπώς, «μοιράζονται τα συμφέροντα και των δύο, της μικρομεσαίας και της εργατικής».²¹³ Επίσης, στενή σύνδεση με τη θέση της προλεταριοποίησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Apple, αποδίδεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και «ιστορικά αυτό συνδέεται με τους τρόπους που έχει το κεφάλαιο να ενισχύει τις πατριαρχικές σχέσεις».²¹⁴ Σύμφωνα με τον ίδιο, τα ζητήματα της κοινωνικής τάξης και του φύλου των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την εντατικοποίηση, τον έλεγχο και την εισαγωγή των τεχνολογιών στην εργασία των εκπαιδευτικών, τους έχουν φέρει πιο κοντά στην εργατική τάξη. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η επίδραση της ιδεολογίας του επαγγελματισμού θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε αντιφατικές μορφές αντίδρασης, που θα εκφράζονται είτε με την υιοθέτησή της, ως μέσον ανοδικής κινητικότητας είτε ως αντίσταση στην υποβάθμισή τους.²¹⁵

Συνεχίζουμε την παρουσίαση των προσεγγίσεων, στη συζήτηση για τον επαγγελματισμό στην εκπαίδευση, με την παρουσίαση της βεμπεριανής προσέγγισης. Η βεμπεριανή προσέγγιση εξετάζει τις κοινωνικές διαδικασίες και επιχειρεί να αναλύσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Όπως, ήδη, έχουμε παρουσιάσει στο προηγούμενο κεφάλαιο, «η συγκεκριμένη προσέγγιση μελετά τη δράση των ατόμων και συγκρούσεις που απορρέουν από τα αντικρουόμενα συμφέροντά τους».²¹⁶

Σύμφωνα με τη βεμπεριανή προσέγγιση, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί «προϊόν διαντίδρασης ομάδων στην προσπάθειά τους να το διαμορφώσουν, να το διατηρήσουν ή να το αναδομήσουν».²¹⁷ Ο Ronald King υποστηρίζει ότι «η μελέτη της εκπαίδευσης μέσα από τη θεωρία του Weber μας επιτρέπει να κατασκευάζουμε ερμηνείες που συνδυάζουν το βολονταρισμό της φαινομενολογίας και τη σημαντική

²¹² M. W. Apple (1988) «Work, Class and Teaching. Proletarianisation, class and gender», στο J. Ozga (ed) *schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Stratford: Open University Press, σ.100.

²¹³ ο.π., σ. 100.

²¹⁴ ο.π., σ. 100.

²¹⁵ ο.π., σ. 112.

²¹⁶ D. Blackledge και B. Hunt (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκφραση, σ. 423.

²¹⁷ ο.π., σ. 427.

έμφαση που δίνει στο υποκειμενικό νόημα της κοινωνικής δράσης με τους δομικούς περιορισμούς που επιβάλλονται στην κοινωνική δράση και που αναδεικνύονται από τον φονξιοναλισμό και ορισμένα είδη μαρξισμού.»²¹⁸ Δυο έννοιες αποτελούν κομβικά σημεία στην βεμπεριανή προσέγγιση: οι έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και των διαπιστευτηρίων. Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού αποκλεισμού, «οι διάφορες κοινωνικές ομάδες (όπως και αν δημιουργήθηκαν) στην προσπάθειά τους να αυξήσουν τα συμφέροντά τους θα προσπαθήσουν να αποκλείσουν άλλες από την πρόσβαση στην ομάδα τους και να αρπάξουν τα προνόμιά τους».²¹⁹ Η θεωρία των διαπιστευτηρίων του R. Collins αναφέρεται «στα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά που χρησιμοποιούνται ως μέσα περιορισμού πρόσβασης σε ομάδες καλύτερα αμειβόμενες ή με μεγαλύτερο κύρος».²²⁰ Τα διαπιστευτήρια, δηλαδή, διαμορφώνουν ένα είδος μονοπωλιακής πρακτικής σε σχέση με τους κατόχους τους, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αποκλεισμού από κοινωνικές και οικονομικές ευκαιρίες. Ο Collins υποστηρίζει πως ορισμένες επαγγελματικές ομάδες κατάφεραν να αποκτήσουν πλούτο και κύρος μέσα από την κατοχή των διαπιστευτηρίων. Κάποιες άλλες μορφές απασχόλησης επιχείρησαν να τις μιμηθούν για να κατορθώσουν το ίδιο. Οι μορφές αυτές ανήκουν στον διοικητικό και όχι στον παραγωγικό τομέα.²²¹

Στο πεδίο της βεμπεριανής προσέγγισης στα επαγγέλματα μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατευθύνσεις στη μελέτη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Την προσέγγιση της Larson, που είναι γνωστή ως «αλληλεπίδραση και διαδικασία» και την προσέγγιση του Johnson, που καταχωρείται ως «θεσμοθετημένες κατηγορίες ελέγχου».

1. Αλληλεπίδραση και διαδικασία

Η Larson αντιπαραθέσε τη θεωρία του «επαγγελματικού σχεδίου εργασίας» με τη διαδικασία της επαγγελματοποίησης των εργασιακών ομάδων που ασχολούνται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με τη Larson, ως

²¹⁸ R. King (1980) «Weberian perspectives and the study of education», *British Journal of sociology of Education*, Vol. 1, No. 1, σ. 20.

²¹⁹ D. Blackledge και B. Hunt (1995), ο.π., σ. 423.

²²⁰ ο.π., σ. 429.

²²¹ ο.π., σ. 432.

επαγγελματοποίηση ορίζεται «ένας ιδιαίτερος τύπος οργάνωσης και δράσης με στόχο να μεταφραστεί μια σειρά σπάνιων πόρων – εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες – σε μια άλλη που είναι κοινωνικές και οικονομικές ανταμοιβές».²²² Η Larson υποστηρίζει ότι αυτές οι ομάδες χαρακτηρίζονται από την τυποποίηση, τον έλεγχο και την εδραίωση της γνωστικής τους βάσης.²²³ Η διαδικασία αυτή τους δίνει την ισχύ, ώστε να προβούν σε ρυθμιστικές διεκδικήσεις με το κράτος, που θα οδηγήσουν στον περιορισμό της πρόσβασης στη συγκεκριμένη γνώση και στον έλεγχο της αγοράς. Το σχέδιο της Larson επικρίθηκε, γιατί είναι σαν να θεωρεί δεδομένες τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες υπάρχει η εκπαίδευση.²²⁴ Ωστόσο, η εργασία της Larson θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας γιατί θίγει ζητήματα, όπως η σχέση ατομικών φιλοδοξιών και κοινωνικής κινητικότητας, οι ιδεολογικές λειτουργίες του επαγγελματισμού και οι στρατηγικές που ανέπτυξαν τα επαγγέλματα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις στην μοντέρνα κοινωνία.

II. Θεσμοθετημένες κατηγορίες ελέγχου

Μια άλλη κατεύθυνση στη βεμπεριανή προσέγγιση είναι αυτή του Johnson, που ονομάζεται «θεσμοθετημένες κατηγορίες ελέγχου». Ο Johnson προσπαθεί να ερμηνεύσει τη σχέση επαγγελματία – πελάτη μέσω της ισχύς του επαγγελματία στη σχέση αυτή. Η προσέγγιση του Johnson έχει θεωρηθεί ότι προσεγγίζει τη μαρξιστική, γιατί χρησιμοποιεί τη σχέση επαγγελματία – πελάτη «ως στενογραφία των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών».²²⁵

Συνοπτικά, η βεμπεριανή προσέγγιση έχει επικριθεί γιατί περιορίζει τη μελέτη της στην εκπαίδευση αποκλειστικά στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, με εξαίρεση την προσέγγιση του Johnson.

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνουμε την παρουσίαση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει, απ' όσα, ήδη, αναφέρθηκαν, υπάρχει μια ευρεία συζήτηση για τον

²²² K. M. Mc Donald (1999) *The Sociology of professions*, London: Sage publications, σ. 10.

²²³ ο.π., σ. 10.

²²⁴ ο.π., σ. 10.

²²⁵ ο.π., σ 5.

επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεθνώς και, κυρίως, στον Αγγλοσαξονικό χώρο, όπου έχουν διαμορφωθεί ποικίλες προσεγγίσεις, που βασίζονται στις κοινωνιολογικές θεωρίες και ανανεώνονται διαρκώς. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο στην Ελλάδα, όπως θα παρουσιαστεί στο επόμενο κεφάλαιο.

5. Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα υπάρχει θεωρητικό και εμπειρικό έλλειμμα στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις Αγγλοσαξονικές χώρες, όπου το συγκεκριμένο θέμα έχει μια μακρά ιστορία. Η αντίθεση αυτή συνδέεται με τις ιδιαίτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που διαφοροποίησαν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών.

Για την πληρέστερη κατανόηση των προσεγγίσεων στη συζήτηση για τον επαγγελματισμό στην Ελλάδα, επιχειρείται μια σχηματική κατηγοριοποίησή τους που διαρθρώνεται σε δύο άξονες. Ο ένας άξονας είναι οριζόντιος και αφορά στο χρόνο κατά τον οποίο εκπονήθηκαν οι συγκεκριμένες μελέτες και ο άλλος κάθετος και αφορά στο περιεχόμενό τους. Η συζήτηση για το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μορφοποιείται μέσα από δύο κύριες ερμηνευτικές κατηγορίες. Η πρώτη, με μαρξιστικές αφετηρίες, αντιμετωπίζει το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως μια ιδεολογία, που εισάγεται από την εξουσία με υποσχέσεις αναβάθμισης του κύρους και της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα, όμως, αποκρύπτει και νομιμοποιεί την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους, την εντατικοποίηση και την υποβάθμισή της. Η δεύτερη κατηγορία μελετών υιοθετεί την ιδεολογία του επαγγελματισμού, ως ένα μέσο επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι παρακάτω μελέτες:

Η εισήγηση του Χ. Νούτσου, με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», εντάσσει τις μεταρρυθμίσεις που δρομολογούνταν για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της ιδεολογίας του επαγγελματισμού. Θεωρεί ότι στόχος των μεταρρυθμίσεων, υπό την αιγίδα του επαγγελματισμού, είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης με βάση τη λογική που διέπει τα καπιταλιστικά συστήματα και η τεχνικοποίηση της εκπαίδευσης.²²⁶

²²⁶ Χ. Νούτσος (1993) «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Θεσσαλονίκη - Αθήνα: ΟΛΜΕ: τομ. 9, σσ. 38-49.

Η μελέτη της Ε. Σιάνου «Επαγγελματισμός και Φύλο: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών» πραγματεύεται το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους. Υποστηρίζει ότι η εισαγωγή του επαγγελματισμού στο σώμα των εκπαιδευτικών αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και δημιουργεί ανομοιογένεια στους εκπαιδευτικούς, η οποία μεταφράζεται σε κατοχή αυξημένων προσόντων και σε διαφορετικές οικονομικές απολαβές.²²⁷

Επίσης, το άρθρο του Χ. Νούτσου με θέμα «Η ποιότητα στην εκπαίδευση» αναφέρεται στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, ως μια διάσταση της ιδεολογίας του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση, που εισάγει ατομικιστικά μοντέλα, υποβαθμίζει το ρόλο της ανώτερης εκπαίδευσης, όσον αφορά στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών.²²⁸

Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετείται η μελέτη του Γ. Μαυρογιώργου «Διδασκαλία και αξιολόγηση», όπου παρουσιάζονται οι γενικές τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, η ιδεολογία του επαγγελματισμού εισάγεται στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη νομιμοποίηση και την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών και το μετασχηματισμό της με «τεχνικιστικούς και παραγωγικιστικούς όρους». Προσθέτει, επίσης, ότι ο επαγγελματισμός σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατία αποδεικνύονται συμβατές μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας.²²⁹

Η εισήγηση του Χάρη Αθανασιάδη και του Α. Πατραμάνη με θέμα «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση» κάνει αναφορά στο ζήτημα του επαγγελματισμού ως μιας στρατηγικής αποδόμησης του συνδικαλιστικού κινήματος.²³⁰

²²⁷ Ε. Σιάνου (1997) «Η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Επαγγελματισμός και Φύλο: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών», στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (1997) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 213-226.

²²⁸ Μπ. Νούτσος (1997) «Η ποιότητα στην εκπαίδευση», *Σύγχρονα θέματα*, τευχ. 5, σ. 12.

²²⁹ Γ. Μαυρογιώργος (2001) *Διδασκαλία και αξιολόγηση*, τόμ. Β', Γιάννενα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.

²³⁰ Χ. Αθανασιάδης, Α. Πατραμάνης (2003) «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση», Εισήγηση σε συνέδριο με θέμα: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – ΙΝΕΓΣΕΕ, σσ. 19-35.

Μια απόπειρα συγκριτικής έρευνας, με αντικείμενο τις αντιλήψεις των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής στο ζήτημα του επαγγελματισμού, αποτυπώνεται στη μελέτη της Ευανθίας Συνώδη με θέμα «Προσχολική Αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας». Υιοθετώντας την Μαρξιστική προσέγγιση και την προσέγγιση της ισχύος, αναδεικνύει τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες ευνόησαν την εισαγωγή του συγκεκριμένου μοντέλου επαγγελματισμού και διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής σε σχέση μ' αυτό. Αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν προκύπτει κοινός ορισμός για το τι είναι επαγγελματισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο χωρών, αλλά ούτε και μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας χώρας.²³¹

Η εισήγηση του Γ. Μαυρογιώργου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με θέμα «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις», εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώνεται από τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης και καταλήγει ότι το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων αναπαράγει και νομιμοποιεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αναπαράγει σχέσεις ανισότητας και υποταγής.²³²

Η δεύτερη προσέγγιση στο ζήτημα του επαγγελματισμού υιοθετεί την ιδεολογία του επαγγελματισμού, ως στρατηγική ενίσχυσης της αυτονομίας και του κύρους των εκπαιδευτικών. Οι εισηγήσεις, που ανήκουν σ' αυτή την κατεύθυνση, είναι οι ακόλουθες:

Η εισήγηση του Α. Καζαμία με θέμα «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου» υιοθετεί συντηρητικά μοντέλα επαγγελματοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μέσω αναδιαρθρώσεων στη βασική εκπαίδευσή τους, με έμφαση στην πρακτική άσκηση και θεσμικές αλλαγές στις σχέσεις κράτους – σχολείου, που θα στοχεύουν στη διεύρυνση της αυτονομίας

²³¹ Ε. Συνώδη (2004) *Προσχολική Αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.

²³² Γ. Μαυρογιώργος (2005) «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, <http://pep.uoi.gr/gmavrog>, 25-5-2010.

αυτών. Υποστηρίζει ότι αυτή πρέπει να είναι η επίσημη πολιτική της κυβέρνησης απέναντι στα προτάγματα της Ε.Ε. για εκσυγχρονισμό.²³³

Ακολουθεί η εισήγηση της Μίνας Σταρίδα με θέμα «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί μια ανάλυση του όρου επαγγελματισμός, όπως προτείνεται μέσα από τα επίσημα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τονίζει ότι απουσιάζει ένα καθολικά αποδεκτό μοντέλο επαγγελματισμού. Υιοθετώντας τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ως στρατηγική αναβάθμισης της εργασίας τους, μεταφέρει το ζήτημα του επαγγελματισμού στην Ελληνική πραγματικότητα, υποστηρίζοντας ότι ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ετερογένεια του εκπαιδευτικού σώματος, με διαφοροποιητικούς παράγοντες το φύλλο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση, αποτελούν εμπόδια για την επαγγελματοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.²³⁴

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και μια δεύτερη εισήγηση του Α. Καζαμιά με θέμα «Νέο – Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη “φαντασιακή Ευρώπη”». Υποστηρίζεται ξανά από το γράφοντα, η σημασία της ενίσχυσης της αυτονομίας και της βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ως παράγοντες επαγγελματοποίησης και καταδεικνύεται η αντίφαση του μοντέλου επαγγελματισμού, όπως προβάλλεται από τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. και των συγκεντρωτικών, τεχνοκρατικών πρακτικών που είναι βασισμένες σε νεοφιλελεύθερες θεωρίες.²³⁵

Ακολουθεί η μελέτη του Η. Μασσαγγούρα «Θεωρία της διδασκαλίας – η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό – κριτικής Ανάλυσης», στην οποία υιοθετεί το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία», ως τρόπο επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών. Όπως, ήδη, παρουσιάσαμε, αφορά σ' ένα

²³³ Α. Καζαμιάς (1993) «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου». Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ. 38-54.

²³⁴ Μ. Σταρίδα (1993) «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση», Παρέμβαση στο 2^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ. 271-280.

²³⁵ Α. Καζαμιάς (1993) «Νέο – Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη “φαντασιακή Ευρώπη”», Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συνέδριο με θέμα: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστήα – Γείτονα, σσ. 67-111.

μοντέλο με δομολειτουργικές αφετηρίες, βασιζόμενο στα πορίσματα της ψυχολογίας του Bruner.²³⁶

Η εισήγηση του ίδιου με θέμα «Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικού. Από τον κρατικό έλεγχο στην επαγγελματική αυτονομία», αναφέρεται ξανά στον τύπο του συλλογικού επαγγελματισμού, που απορρέει από το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία» του Schon. Σ' αυτή την ανάλυση, εστιάζει στην σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ως βασικής προϋπόθεσης του επαγγελματισμού τους και υποστηρίζει ότι η αυτονομία αποτελεί μια συλλογική και όχι ατομική υπόθεση.²³⁷

Στη μελέτη της Μαρίας Καλαϊτζοπούλου «Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας» υιοθετείται το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία» του Schon και επιχειρείται η παρουσίαση και διασάφηση του όρου.²³⁸

Το ίδιο πλαίσιο παρουσίασης υιοθετεί η Ζωή Παπαναούμ το 2003 στη μελέτη της με θέμα «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού», όπου ανιχνεύονται οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το έργο τους, με μεταβλητές την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα και οι απόψεις τους για ζητήματα επιμόρφωσης. Στη συγκεκριμένη μελέτη, υιοθετείται το μοντέλο της έρευνας δράσης του Stenhouse για την ανάδειξη της διδασκαλίας ως κομβικού στοιχείου στο ζήτημα της διεκδίκησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.²³⁹

Σε μια διαφορετική κατεύθυνση κινείται η εισήγηση της Δέσποινας Καρακατσάνη, στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού έτους ενεργών πολιτών μέσω της εκπαίδευσης» το 2005, με θέμα «Στρατηγικές διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού».²⁴⁰ Στην

²³⁶ Η. Ματσαγγούρας (1997) *Θεωρία της διδασκαλίας – Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 399-448.

²³⁷ Η. Ματσαγγούρας (1999) «Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικού. Από τον κρατικό έλεγχο στην επαγγελματική αυτονομία», Εισήγηση στο 13^ο συνέδριο της ΔΟΕ – ΠΟΕΔ με θέμα: *Ο δάσκαλος ως επαγγελματίας*, 14-15 Απριλίου 1999, Λεμεσός Κύπρου, ΔΟΕ-ΠΟΕΔ.

²³⁸ Μ. Καλαϊτζοπούλου (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

²³⁹ Ζ. Παπαναούμ (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

²⁴⁰ Δ. Καρακατσάνη (2005) «Στρατηγικές πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού», Εισήγηση σε ημερίδα με θέμα: *Ενεργοί πολίτες και εκπαίδευση στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού έτους Ενεργών πολιτών μέσω της*

εισήγηση αυτή παρουσιάζεται ένας νέος τύπος επαγγελματισμού που ορίζεται ως «πολιτικός επαγγελματισμός». Πρόκειται για ένα μοντέλο, που σύμφωνα με την ίδια, στοχεύει στην «ενίσχυση – ενδυνάμωση του πολίτη στην επίλυση προβλημάτων κι όχι στην επεξεργασία ιδεολογικών ή κομματικών διαφορών».²⁴¹ Όμως, σύμφωνα με απόψεις που έχουν διατυπωθεί, το μοντέλο του πολιτικού επαγγελματισμού αποτελεί ένα συντηρητικό μοντέλο, που με την επίφαση της ουδετερότητας του σχολείου νομιμοποιεί την αναπαραγωγική και επιλεκτική του λειτουργία.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της συζήτησης για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και διεθνώς. Στην παρούσα μελέτη υιοθετούμε την Μαρξιστική προσέγγιση, γιατί θα μας επιτρέψει να διερευνήσουμε το ζήτημα της επαγγελματοποίησης των νηπιαγωγών, συνδέοντας το με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται. Ειδικότερα, θα μας επιτρέψει να ανιχνεύσουμε τη σχέση γνωστικής βάσης και σχετικής αυτονομίας των νηπιαγωγών, που αποτελούν βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού μέσα από αλλαγές που λαμβάνουν χώρα διεθνώς. Οι θεωρητικές παραδοχές που υιοθετούμε για την διερεύνηση του θέματός μας είναι οι παρακάτω:

- ❖ Το σχολείο αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που υπόκειται σε άμεσες και έμμεσες μορφές κρατικού ελέγχου.
- ❖ Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται στην δυνατότητα τους να επιλέγουν συνειδητά ως δρώντα υποκείμενα το περιεχόμενο, την μέθοδο και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού τους έργου.
- ❖ Η εκπροσώπηση του συνόλου των επιστημών της αγωγής, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη γνωστική βάση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς, πρώτον, να κατανοούν τις βαθύτερες σχέσεις του εκπαιδευτικού τους έργου και των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών και, δεύτερον, να προσαρμόζουν ανάλογα τις μεθόδους και πρακτικές τους.

εκπαίδευσης», 12-12-2005, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, <http://209/85/29.104/search?q=cache:drukT5gq-QKJ:www.ypepth.gr/docs/stratigikes-8-11-2007>.

²⁴¹ ο.π., σ. 2.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα διατυπωθούν οι στόχοι και οι υποθέσεις της παρούσας μελέτης.

6. Η ΕΡΕΥΝΑ

Στόχος και υποθέσεις της έρευνας

Όπως, ήδη, παρουσιάσαμε, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ αποτελεί μια διαδικασία επιλογής των υποψήφιων, που επιδιώκουν να εργαστούν στο δημόσιο σχολείο, η οποία οργανώνεται και διεξάγεται από το κράτος. Υποστηρίχθηκε από την επίσημη ρητορική ότι ο διαγωνισμός έχει σκοπό την επιλογή των «καλύτερων» εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της «ποιότητας» στην εκπαίδευση.²⁴² Η παραπάνω επιχειρηματολογία, που αναφέρεται στην αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών, συνδέθηκε με το πρόταγμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, θα αποκτήσουν μεγαλύτερο κύρος, οικονομικά οφέλη και αυτονομία. Υπάρχουν, όμως, πολλές μελέτες, που καταδεικνύουν ότι οι πολιτικές που υπόσχονται την προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, τελικά, μειώνουν την αυτονομία τους, ενισχύουν τον κρατικό έλεγχο στην εργασία τους και οδηγούν στην υποβάθμισή της.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στον κλάδο των νηπιαγωγών. Σκοπός είναι να διερευνηθεί αν και σε πιο βαθμό ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ συμβάλλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών ή ενισχύει τον κρατικό έλεγχο. Όπως, ήδη, αναφέρθηκε, ένα από τα βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι η διεύρυνση της αυτονομίας τους. Η αυτονομία, όμως, δεν αποτελεί ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά συνδέεται με τη γνώση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, διερευνούμε ποια γνώση πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με το κράτος, όπως αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Θεωρούμε αυτή τη διερεύνηση σημαντική, γιατί η γνώση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς «σημαντικά θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης και κατανόησης των βαθύτερων σχέσεων της λειτουργίας του σχολείου».²⁴³ Αυτό

²⁴² Γ. Αρσένης (1997) *Πρακτικά Βουλής* (τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής), Συνεδρίαση ΑΒ' -3 Σεπτεμβρίου 1997, (Πρωινή), σ. 990.

²⁴³ Κ. Διαμαντής (2005) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 154.

έχει διττή σημασία. Πρώτον, τους βοηθά να γνωρίζουν τον κοινωνικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, γιατί «το έργο τους τελικά δεν είναι απλά μια παιδαγωγική πράξη μετάδοσης γνώσεων, αλλά μια “πολιτική” διαδικασία, με κοινωνικές διαστάσεις και προεκτάσεις».²⁴⁴ Δεύτερον, και ως συνέπεια του πρώτου, η γνώση, που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, τους παρέχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν και να διευρύνουν τη «σχετική τους αυτονομία», ως προς την επιλογή των μεθόδων και του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι, ήδη, περιορισμένη από το αυστηρά συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο της εργασίας τους. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η εργασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, υπόκειται στον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα. Από αυτή την άποψη, είναι δύσκολο να μιλάμε για αυτονομία των εκπαιδευτικών και αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα περιορισμό για την εργασία μας. Στις θεωρητικές μας παραδοχές υιοθετήσαμε την άποψη, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα βαθμό «σχετικής αυτονομίας» όταν βρίσκονται στην τάξη τους. Ο Μαυρογιώργος υποστηρίζει ότι η εργασία του/της νηπιαγωγού χαρακτηρίζεται από ευρύτερα περιθώρια σχετικής αυτονομίας απ’ ότι η εργασία των εκπαιδευτικών στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.²⁴⁵ Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε ότι η εργασία μας αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, γιατί θα μας επιτρέψει να διερευνήσουμε αν το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, το οποίο μας παρέχει ενδείξεις για τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με το κράτος, ενισχύει την σχετική αυτονομία των νηπιαγωγών και συμβάλλει στη διεύρυνση του επαγγελματισμού τους ή αν τελικά ενισχύεται ο κρατικός έλεγχος στην εργασία τους. Αντικείμενο, λοιπόν, της εργασίας μας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και του κρατικού ελέγχου στην εργασία των νηπιαγωγών.

Τα ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε είναι τα εξής:

²⁴⁴ Ε. Σιάνου (1995) «Οι νέες μορφές υλοποίησης αναλυτικών προγραμμάτων και η δυναμική του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 30, σ. 35.

²⁴⁵ Γ. Μαυρογιώργος (2009) «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και νηπιαγωγείο», *Πολίτης*, <http://pep.uoi.gr/gmavrog>, 25-5-2010, σ. 1.

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που όπως προκύπτει από τα θέματα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, χρειάζεται να διαθέτουν οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να προσληφθούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο;
2. Διευρύνεται ή όχι η σχετική αυτονομία των νηπιαγωγών στη διδακτική πράξη, με βάση τα θέματα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ;

Βασιζόμενοι στα παραπάνω ερωτήματα μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση της ερευνάς μας:

Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν ενισχύει τον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών, αλλά διευρύνει τον κρατικό έλεγχο στην εργασία τους.

Υλικό και μεθοδολογία της έρευνας

Υλικό της μελέτης μας αποτελούν τα θέματα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Θεωρούμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι οι αλλαγές στη μορφή του διαγωνισμού, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του, δεν έθεσαν περιορισμούς στην ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις πρώτοι διαγωνισμοί (1998, 2000, 2002) είχαν την μορφή ανοιχτών ερωτήσεων, ενώ από το 2005 εντάσσονται στο περιεχόμενο των θεμάτων ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και μειώνεται ο αριθμός των ανοιχτών ερωτήσεων. Η άντληση των θεμάτων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 στους ίδιους διαγωνισμούς και η εισαγωγή στην ύλη του νέου Αναλυτικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ) από το διαγωνισμό του 2005 δεν έθεσαν περιορισμούς στη μελέτη μας, γιατί τα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία αναφερόταν οι ερωτήσεις του διαγωνισμού, παρέμειναν τα ίδια. Για την πληρέστερη διερεύνηση του περιεχομένου των ερωτήσεων καταφύγαμε στη χρήση κάποιων εξωτερικών δεικτών. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των ερωτήσεων αναζητήθηκαν στο Α.Π. και σε κείμενα του ΥΠΕΠΘ, που υποδείκνυαν τις σωστές απαντήσεις.

Συνεπώς, μπορούμε να διατυπώσουμε ότι το υλικό της μελέτης μας είναι το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ των ετών 1998, 2000, 2002, 2005, 2007 και 2009 και ως δευτερογενές βοηθητικό υλικό χρησιμοποιήσαμε το: α) Π.Δ. 486/1989 «Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ΦΕΚ 208/1989, Τ.Α., Το βιβλίο της νηπιαγωγού», β) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1989) Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, γ) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, Αθήνα, δ) ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα, ΟΕΔΒ και ε) Κείμενα του ΥΠΕΠΘ μέσω των οποίων δίνονται οι σωστές απαντήσεις στα θέματα του διαγωνισμού.

Οι θεωρητικές μας προσεγγίσεις και ο στόχος της έρευνας μας υπαγόρευαν τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου, ως ενδεδειγμένης μεθόδου για τη διερεύνηση του υλικού μας. Σύμφωνα με τον Berelson, η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται «ως μια ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου των επικοινωνιών». ²⁴⁶ Ο ίδιος διατυπώνει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθεί και πλαισιώνει την εξέλιξη των κοινωνικών επιστημών. ²⁴⁷ Όσον αφορά στις κοινωνικές επιστήμες, ειδικότερα, η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στην μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων με στόχο την αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας. ²⁴⁸ Η εφαρμογή της είναι στενά συνδεδεμένη με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, αφού χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από φοιτητές δημοσιογραφίας το 1926 με στόχο τη μελέτη του περιεχομένου των Αμερικανικών Εφημερίδων. Έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί ευρύτατα για τη μελέτη δημόσιων ομιλιών πολιτικών, πρακτικών συνελεύσεων, διαφημίσεων, άρθρων κλπ. ²⁴⁹

Η ανάλυση περιεχομένου συνίσταται σε δύο είδη. Την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και την ποιοτική. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου ερευνά την ύπαρξη και την συχνότητα συγκεκριμένων εννοιών που έχουν προεπιλεγεί σ' ένα

²⁴⁶ B. Berelson (1952) *Content analysis in communicative research*, N.Y.: Hafner Publishing Company, σ. 18.

²⁴⁷ ο.π., σσ. 21-25.

²⁴⁸ Colorado State University and or this site's authors, developers and contributors (1993-2008) «An introduction to content analysis», <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/pop2acfm>, 2/2/2008, 2:37 μ.μ. σ. 1.

²⁴⁹ B. Berelson (1952), ο.π., σσ. 21-25. Βλέπε επίσης: «A Brief history of content analysis», <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/com2a1cfm>, 2/2/2008, 2:37 μ.μ. σ. 1. Βλέπε επίσης: Ν. Κυριαζή (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 286.

κείμενο και διεξάγεται στο πλαίσιο της παραγωγικής λογικής. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο προϋπάρχει, τίθενται τα ερωτήματα και στη συνέχεια ερευνούμε το κείμενο για δεδομένα μέσα από τα οποία θα απαντηθούν τα ερωτήματα.²⁵⁰ Σύμφωνα με το Φίλια, «η ποσοτική μετατροπή του συμβολικού υλικού ενδιαφέρει τον ερευνητή ώστε να συγκρίνει διαφορετικές ομάδες υλικού και να εξετάσει σχέσεις με ακρίβεια».²⁵¹ Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ερευνά την παρουσία σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των εννοιών ενός κειμένου. Είναι μια μέθοδος επαγωγική, αφού οι κατηγορίες ανάλυσης διαμορφώνονται παράλληλα με την εξέταση του υλικού που διερευνάται.²⁵² Σύμφωνα με το Berelson, η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις δύο μεθόδους δεν είναι αυστηρή γιατί «όπως ακριβώς και η ποσοτική ανάλυση επισημαίνει και μετρά ποιοτικά στοιχεία, έτσι και η ποιοτική χρησιμοποιεί ποσοτικά στοιχεία».²⁵³ Στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιήσουμε και τα δύο είδη της μεθόδου. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου θα εφαρμοστεί ελάχιστα, στο βαθμό που θα μας επιτρέψει να ποσοτικοποιήσουμε κάποια στοιχεία για να ακολουθήσει η ποιοτική τους ανάλυση.

Όσον αφορά στην εγκυρότητα της μεθόδου, έχουν σημειωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ένα αρκετά υποκειμενικό, μεθοδολογικό εργαλείο και για την σωστή εφαρμογή της προτείνεται η τήρηση κάποιων προϋποθέσεων σε σχέση με τη διατύπωση των κατηγοριών ανάλυσης. Οι προϋποθέσεις αυτές συνίστανται στις εξής: οι κατηγορίες πρέπει να απορρέουν άμεσα από το στόχο της έρευνας και να είναι «εξαντλητικές, δηλαδή όλα τα σχετικά με τον κύριο στόχο της έρευνας θέματα που εμπεριέχονται στο υπό ανάλυση υλικό να μπορούν να ταξινομηθούν σε μια από τις κατηγορίες ανεξάρτητες, δηλαδή η ένταξη του ευρήματος σε μια κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των άλλων ευρημάτων' αλληλοαποκλειόμενες, κάθε θέμα να μην μπορεί να καταταγεί σε περισσότερες από μια κατηγορίες».²⁵⁴

²⁵⁰ Ν. Κυριαζή (1999), ο.π., σ. 288.

²⁵¹ Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών ερευνών (1996) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 209.

²⁵² Ν. Κυριαζή (1999), ο.π., σσ. 288-292.

²⁵³ Ε. Μαραγκουδάκη (2005) *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 151.

²⁵⁴ ο.π., σ. 153.

Όπως, ήδη, αναφέραμε, στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο και τη στοχοθεσία της έρευνας, ορίσαμε πρώτα τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες ανάλυσης, με σκοπό την ταξινόμηση και ανάλυση των ερωτήσεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο διατυπώσαμε πως ένα από τα βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού είναι η αυτονομία. Αναφέραμε, επίσης, πως η αυτονομία των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τη θεωρητική μας παραδοχή, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να πληρεί δύο όρους, προκειμένου να συμβάλλει στη διεύρυνση της αυτονομίας τους. Ο πρώτος αφορά στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου που θα τους επιτρέπει να «... συνειδητοποιήσουν ... την επίδραση που ασκεί η κοινωνική τους θέση στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεών τους, για να αντισταθούν σ' αυτή και την αλλοτρίωση της κοινωνικής τους συνείδησης».²⁵⁵ Για να επιτευχθεί αυτό, θεωρείται απαραίτητη η συμβολή του συνόλου των κλάδων των Επιστημών της Αγωγής. Με τον όρο Επιστήμες της Αγωγής αναφερόμαστε σε ένα σύνολο επιστημονικών πεδίων, που περιλαμβάνει την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την Ιστορία της παιδείας, τη Φιλοσοφία της παιδείας, την Ψυχολογία, την Γενική και Ειδική Διδακτική, την Ψυχοπαιδαγωγική κ.α. Στο πλαίσιο αυτό, ορίζουμε την πρώτη κατηγορία «Περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και κλάδοι των Επιστημών της Αγωγής». Η αντιπροσώπευση των κλάδων αυτών, στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, θα παρέχει ενδείξεις για τις αντιλήψεις των συντακτών των θεμάτων, σχετικά με τον τύπο γνώσεων που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες, προκειμένου να προσληφθούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Για το σκοπό αυτό, θα εφαρμόσουμε ποσοτική ανάλυση στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Ως μονάδα καταγραφής ορίζουμε τους επιμέρους κλάδους των επιστημών της αγωγής.

Στην πρώτη κατηγορία ορίσαμε δύο υποκατηγορίες. Στις υποκατηγορίες αυτές θα εφαρμοστεί ποιοτική θεματική ανάλυση. Η πρώτη υποκατηγορία αφορά στη σχέση των θεμάτων του διαγωνισμού και της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης.

²⁵⁵ Ε. Σιάνου (1992), ο.π, σ. 36. Βλέπε επίσης Κ. Διαμαντής (2005), ο.π., σ. 154.

Θεωρούμε ότι ο τύπος της Ψυχοπαιδαγωγικής, όπως αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, θα μας παρέχει σημαντικές ενδείξεις για το πώς γίνεται αντιληπτή η εργασία των νηπιαγωγών στους συντάκτες των θεμάτων.

Η δεύτερη υποκατηγορία αφορά στη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του νηπιαγωγείου, με βάση τη θεωρητική παραδοχή ότι το σχολείο υπόκειται σε μορφές κρατικού ελέγχου. Θεωρούμε ότι μέσα από τη διερεύνηση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, στη συγκεκριμένη κατεύθυνση, θα προκύψουν ενδείξεις για το περιεχόμενο της γνώσης, που μεταδίδεται στο νηπιαγωγείο και το ρόλο των νηπιαγωγών, ως φορέων των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, τα ευρήματα της συγκεκριμένης υποκατηγορίας θα αναδείξουν αν η γνωστική βάση που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες στο διαγωνισμό, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων, τους επιτρέπει να αναπτύξουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ή αν ο ρόλος τους περιορίζεται στην παθητική μετάδοση προκαθορισμένων γνώσεων. Και οι δύο παραπάνω υποκατηγορίες συνδέονται στενά με τα όρια της αυτονομίας των νηπιαγωγών κι, επομένως, τα ευρήματά τους θα αποτελέσουν σημαντικούς δείκτες για την πλήρωση ή όχι του συγκεκριμένου όρου, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των κατά παράδοση επαγγελματιών.

Στο κεφάλαιο που παρουσιάστηκαν τα μοντέλα επαγγελματισμού, καταγράφηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η έμφαση στη διδακτική και στα Α.Π. διευκολύνουν τον τεχνικό έλεγχο στην εργασία των εκπαιδευτικών και περιορίζουν την αυτονομία τους στη διδακτική πράξη. Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η διερεύνηση της σχέσης του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και του Α.Π. μπορεί να αναδείξει το βαθμό σύνδεσης της εργασίας των νηπιαγωγών με το Α.Π. Αναλυτικότερα, θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό αναμένεται οι νηπιαγωγοί να υιοθετήσουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις πρακτικές, που προτείνονται από το Α.Π.

Σε σχέση με τα παραπάνω, ορίζουμε ως δεύτερη κατηγορία τη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και του Α.Π. Στην κατηγορία αυτή χρησιμοποιούμε ποσοτική ανάλυση με μονάδα καταγραφής τα γνωστικά

αντικείμενα, που σύμφωνα με το Α.Π., πρέπει να διδάσκονται στο νηπιαγωγείο. Ο βαθμός της συνάφειας των γνωστικών αντικειμένων, που πρέπει να διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων του διαγωνισμού, με αυτά που εμπεριέχονται στο Α.Π., είναι δυνατόν να παρέχει ενδείξεις για τα όρια της σχετικής αυτονομίας των νηπιαγωγών. Παράλληλα, το εύρος της αντιπροσώπευσης αυτών των γνωστικών αντικειμένων, στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, μπορεί να παρέχει ενδείξεις για τον τύπο των γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να μεταδίδονται και να καλλιεργούνται στο νηπιαγωγείο.

Στην κατηγορία αυτή ορίσαμε δύο υποκατηγορίες. Και στις δύο χρησιμοποιείται ποιοτική θεματική ανάλυση. Η πρώτη αφορά στη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και του τύπου διδασκαλίας που υπαγορεύεται μέσω αυτών. Αν οι αρχές, η μέθοδος και οι τεχνικές της διδασκαλίας, που ανιχνεύονται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, συμπίπτουν με τη μεθοδολογία που προτείνεται από το Α.Π., τότε προκύπτουν ενδείξεις μείωσης της σχετικής αυτονομίας των νηπιαγωγών. Ως μονάδα καταγραφής ορίζουμε τις ερωτήσεις εκείνες που αναφέρονται στις αρχές, μεθόδους και τεχνικές που πρέπει να ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο. Στο σημείο αυτό, καταφεύγουμε στο Α.Π., ως δευτερογενές υλικό ελέγχου της εγκυρότητας των ευρημάτων μας.

Η δεύτερη υποκατηγορία αφορά στη σχέση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και του/της νηπιαγωγού ως «επαγγελματία». Ως μονάδα καταγραφής ορίζουμε τις ερωτήσεις εκείνες, που αναφέρονται στα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του/της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων.

Συνοπτικά, οι κατηγορίες ανάλυσης είναι οι εξής:

1. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και η αντιπροσώπευση των κλάδων των Επιστημών της Αγωγής.
 - i. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Ψυχοπαιδαγωγική Επιστήμη.
 - ii. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου.

2. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Αναλυτικό Πρόγραμμα.
 - i. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και διδασκαλία στο νηπιαγωγείο.
 - ii. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ο/η νηπιαγωγός ως επαγγελματίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης μας θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε ποσοτικά το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στο πλαίσιο των κατηγοριών που ορίσαμε και θα προχωρήσουμε στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

1. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΑΣΕΠ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ευρήματα, που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, σε σχέση με την αντιπροσώπευση των επιστημών της αγωγής στα θέματα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Προκειμένου να διαφανεί η σημασία της διερεύνησης αυτής της σχέσης, χρειάζεται να γίνουν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με τον όρο «Επιστήμες της Αγωγής». Πιο συγκεκριμένα, θα επιχειρηθεί να προσδιοριστεί εννοιολογικά ο όρος «Επιστήμες της Αγωγής», το αντικείμενό τους, η σημασία τους στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εξέλιξή τους διεθνώς και στην Ελλάδα.

Ο όρος «Επιστήμες της Αγωγής», τον οποίο υιοθετούμε σ' αυτή τη μελέτη για τους λόγους που θα εξηγήσουμε παρακάτω, αναφέρεται στο «σύνολο των κλάδων που προσεγγίζουν τα εκπαιδευτικά γεγονότα και τις καταστάσεις στο ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό, τεχνικό και πολιτικό τους πλαίσιο».²⁵⁶ Η συγκεκριμένη οροθεσία συναντάται σε Ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα στη Γαλλία. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν διαφορές από χώρα σε χώρα σε ό,τι αφορά στη χρήση του όρου «Επιστήμες της Αγωγής». Στην Αγγλία π.χ. χρησιμοποιείται μια ποικιλία όρων όπως "Foundations of Education", "Foundation disciplines of Education", "Science of Education".²⁵⁷ Στην Ελλάδα., σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη, επικράτησε ο όρος «Παιδαγωγική» για δύο λόγους. Πρώτον, ο όρος «Επιστήμες της

²⁵⁶ G. Mialaret (1996) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Μετάφραση: Γ. Ζακοπούλου, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, , σ. 15.

²⁵⁷ Α. Μπίτου (2008) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και οι Επιστήμες της Αγωγής. Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων (1984-2004)*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 8.

Αγωγής» είναι δυσλειτουργικός, όταν πρόκειται να κατονομαστούν άλλες επιστήμες της Αγωγής και, δεύτερον, εξαιτίας της ελληνικής ρίζας του.²⁵⁸

Οι διαφοροποιήσεις στην υιοθέτηση ενός καθολικά αποδεκτού όρου για την περιγραφή του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου αντανακλούν και διαφορές που, ευρύτερα, έχουν σχέση με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της κάθε χώρας στην οποία εξελίσσονται οι Επιστήμες της Αγωγής και οι οποίες, ειδικότερα, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενό τους και τη σημασία τους στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.²⁵⁹ Σύμφωνα με τον Mialaret, οι εκπαιδευτικοί που δεν υιοθετούν τον όρο Επιστήμες της Αγωγής «θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι επάγγελμα και όχι επιστήμη. Θεωρούν, μάλιστα, ότι η εκπαίδευση είναι μια τεχνική, μια εφαρμοσμένη τέχνη, η οποία εξ ανάγκης, όποτε είναι δυνατόν, προσφεύγει σε επιστημονικές προσεγγίσεις. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση μπορεί να οφείλει να χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία των διαφόρων κοινωνικών επιστημών, όταν ερευνά τα εκπαιδευτικά φαινόμενα, αλλά δεν αποτελεί μια καθ' αυτό επιστήμη ή μια οικογένεια επιστημών».²⁶⁰

Οι απόψεις του Mialaret, εκτός του ότι επεξηγούν τις διαφορές στην εξέλιξη των Επιστημών της Αγωγής σε κάθε χώρα, απηχούν δύο γενικότερα επιστημολογικά προβλήματα σε σχέση με τις Επιστήμες της Αγωγής, που παρουσιάζονται στη συνέχεια:

ι) Το πρώτο αναφέρεται στο σαφή καθορισμό του αντικείμενου τους. Οι θεωρητικοί των Επιστημών της Αγωγής θεωρούν πως αντικείμενο του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου είναι το φαινόμενο της Αγωγής. Η αγωγή ως αντικείμενο των Επιστημών της Αγωγής αποτελεί την αφητηρία διαφωνιών όχι ως προς την έννοια, αλλά ως προς το περιεχόμενό της.²⁶¹ Ειδικότερα, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η αγωγή είναι το σύνολο των σκόπιμων ενεργειών των εκπαιδευτικών προς τον εκπαιδευόμενο. Μια άλλη μερίδα υποστηρίζει ότι «αγωγή

²⁵⁸ ο.π., σ. 7. βλέπε επίσης Ι. Ε. Πυργιωτάκης (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 49-51.

²⁵⁹ Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση σσ. 20-25. Βλέπε επίσης Ι. Χριστιάς (2001) *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Αγωγής. Αντικείμενο – Κατευθύνσεις – Μεθοδολογία – Θεωρία*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 14.

²⁶⁰ G. Mialaret (2008) *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου*, Μετάφραση: Δ. Καρακατσάνη, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 10.

²⁶¹ Ι. Ε. Πυργιωτάκης (2000), ο.π., σ. 54.

είναι το σύνολο των ενεργειών που δέχεται ο άνθρωπος χωρίς να εξετάζουν αν αυτές προέρχονται από μεθοδευμένες ενέργειες ή μη συστηματικές ενέργειες ενηλίκων ή συνομηλίκων ή ακόμη και από το άψυχο περιβάλλον». ²⁶² Όσοι υιοθετούν την πρώτη άποψη, ότι δηλαδή η αγωγή συνίσταται στο σύνολο των συντονισμένων ενεργειών που κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο, ανάγουν το φαινόμενο της αγωγής στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, στην εκπαιδευτική πράξη και ορίζουν ως Παιδαγωγική (ή Επιστήμες της Αγωγής) την «επιστήμη που περιγράφει και ερμηνεύει την παιδαγωγική πραγματικότητα με σκοπό την απόκτηση επιστημονικά έγκυρης γνώσης σχετικά μ' αυτή». ²⁶³ Αντικείμενο, λοιπόν, των Επιστημών της Αγωγής, για όσους υιοθετούν τον όρο αγωγή με την έννοια της συστηματικής και συντονισμένης δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, αποτελεί η εκπαιδευτική πράξη. Όπως υποστηρίζει ο Mialaret, «όλα τα εκπαιδευτικά γεγονότα εγγράφονται σ' ένα ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο που ονομάζεται εκπαιδευτική κατάσταση». ²⁶⁴ Σύμφωνα με τον ίδιο, η μελέτη των εκπαιδευτικών καταστάσεων συνίσταται στο να καθοριστούν τα εκπαιδευτικά γεγονότα πάνω στα οποία μπορεί να γίνει μια σχετικά αυστηρή επιστημονική ανάλυση κι εδώ βρίσκεται το αντικείμενο των Επιστημών της Αγωγής. ²⁶⁵ Μέρος, λοιπόν, της εκπαιδευτικής πράξης δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μορφοποιείται αυτή η σχέση, αφού «οι παιδαγωγικές σχέσεις δεν είναι τυχαία τοποθετημένες μέσα στην κοινωνία αλλά συστηματικά». ²⁶⁶ Στο ίδιο πλαίσιο, ο Παπακωνσταντίνου υποστηρίζει ότι «η παιδαγωγική πράξη ορίζεται ως αλληλεπίδραση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου στα πλαίσια δοσμένων κοινωνικοιστορικών συνθηκών». ²⁶⁷

²⁶² ο.π., σ. 57.

²⁶³ Ι, Χριστιάς (2001), ο.π., σ. 30.

²⁶⁴ G. Mialaret (2008), ο.π., σ. 62.

²⁶⁵ G. Mialaret (1996), ο.π., σσ. 39-40.

²⁶⁶ Α. Γκότοβος (2000) «Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα. (Συμβολή στην κριτική της νεοελληνικής παιδαγωγικής ιδεολογίας)», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σ. 30.

²⁶⁷ Π. Παπακωνσταντίνου (2000) «Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π.

Για τη μελέτη των εκπαιδευτικών καταστάσεων, ο Mialaret κατηγοριοποιεί τους παράγοντες πάνω στους οποίους εγγράφεται μια εκπαιδευτική κατάσταση. Η κατηγοριοποίηση αυτών των παραγόντων θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το πώς η συνολική συμμετοχή των Επιστημών της Αγωγής στη διερεύνηση μιας εκπαιδευτικής κατάστασης συμβάλλει στην πλήρη ανάδειξη όλων των διαστάσεών της. Οι παράγοντες, λοιπόν, που επηρεάζουν μια εκπαιδευτική κατάσταση διαρθρώνονται σε τρεις κατηγορίες: 1) Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι παράγοντες εκείνοι που ρυθμίζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού μιας κοινωνίας. Σ' αυτήν την κατηγορία διαμορφώνονται δύο υποομάδες μεταβλητών. Η πρώτη υποομάδα συμπεριλαμβάνει το σύνολο των μεταβλητών που σχετίζονται με την κοινωνία και η δεύτερη αναφέρεται στο σύνολο των μεταβλητών που βρίσκονται σε άμεση σχέση με την εκπαίδευση. Οι μεταβλητές αυτές είναι:

- ❖ μεταβλητές που σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο και τους τύπους επιλογής των μαθητών
- ❖ μεταβλητές που αναφέρονται στα προγράμματα
- ❖ μεταβλητές που έχουν σχέση με παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές
- ❖ μεταβλητές που έχουν σχέση με τις υλικές εγκαταστάσεις
- ❖ μεταβλητές που έχουν σχέση με την επιλογή και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σωμάτων
- ❖ μεταβλητές που σχετίζονται με τον προϋπολογισμό που διατίθεται για την εκπαίδευση.²⁶⁸

2) Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που υπάγονται στους τοπικούς όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. 3) Στην τρίτη κατηγορία εμπεριέχονται παράγοντες που έχουν σχέση με την ίδια την εκπαιδευτική κατάσταση.

Οι παραπάνω κατηγορίες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία δομούνται οι επιστήμες της αγωγής. Πιο αναλυτικά, για τη μελέτη σε βάθος της πρώτης και της δεύτερης κατηγορίας είναι απαραίτητη η συμβολή της φιλοσοφίας της παιδείας, της ιστορίας της εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της εθνολογίας

Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σ. 22.

²⁶⁸ G. Mialaret (1996), ο.π., σ.σ. 47-51.

της εκπαίδευσης, της σχολικής δημογραφίας, της οικονομίας της εκπαίδευσης, της διοίκησης της εκπαίδευσης και της συγκριτικής παιδαγωγικής.²⁶⁹ Στην τρίτη κατηγορία ο Mialaret διακρίνει τρία σύνολα μεταβλητών που υπεισέρχονται σε κάθε εκπαιδευτική κατάσταση κι αυτά έχουν να κάνουν με το πλαίσιο ή χώρο, με τον εκπαιδευτικό ή την εκπαιδευτική ομάδα και τους μαθητές.²⁷⁰ Οι Επιστήμες της Αγωγής που απαιτούνται για την πλήρη διερεύνηση και κατανόηση των παραπάνω ομάδων είναι η Παιδαγωγική Φιλοσοφία, η Παιδαγωγική Ψυχολογία, η Ψυχοκοινωνιολογία των μικρών ομάδων, οι Επιστήμες της επικοινωνίας, η Διδακτική και Θεωρία προγραμμάτων, οι Επιστήμες των μεθόδων και των τεχνικών της εκπαίδευσης και οι Επιστήμες της αξιολόγησης.²⁷¹

Το παραπάνω μοντέλο δεν έχει καθολική ισχύ. Έχουμε, ήδη, αναφέρει ότι οι Επιστήμες της Αγωγής δεν εξελίχθηκαν το ίδιο ούτε σε ό,τι αφορά στο χρόνο ούτε στο περιεχόμενό τους. Η άμεση συνάρτηση της εκπαίδευσης με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες αποτελεί την αιτία αυτής της διαφοροποίησης στην εξέλιξή τους. Ο Mialaret τονίζει ότι η παρουσίαση ενός καθολικά αποδεκτού πίνακα των Επιστημών της Αγωγής θα φάνταζε «σαν ένα παράδοξο στοίχημα».²⁷²

ii) Ένα δεύτερο επιστημολογικό πρόβλημα που συνδέεται με τη διαφορετική ορολογία, με την εξέλιξη και το περιεχόμενο των Επιστημών της Αγωγής είναι η μεθοδολογία τους. Κάθε επιστήμη, για να θεμελιωθεί, απαιτείται να έχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, που να είναι διαφορετικό από τις άλλες επιστήμες και μια επιστημονική μέθοδο, που να εγκυροποιεί την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση θεωρίας. Η ιστορία των Επιστημών της Αγωγής, σε σχέση με την υιοθέτηση ή δόμηση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας, είναι μακρά και ανιχνεύεται στα μέσα του 1500, όπου η Παιδαγωγική θεμελιώνεται σε εμπειρική βάση με τον Ratke (1571 – 1635). Κατά την ίδια χρονική περίοδο τίθεται και η βάση της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής με τον Comenio (1592 – 1670). Επικρατεί, όμως, ο εμπειρισμός και ως αντικείμενο της Παιδαγωγικής ορίζεται η διδασκαλία. Η εποχή του Διαφωτισμού, διαποτισμένη από τις ιδέες του Rousseau για την εκπαίδευση,

²⁶⁹ ο.π., σσ. 106-109.

²⁷⁰ ο.π., σσ. 109-111.

²⁷¹ ο.π., σσ. 109-133.

²⁷² ο.π., σ. 13.

διευρύνει το αντικείμενο της Παιδαγωγικής στο σύνολο των θεωριών της αγωγής.²⁷³ Ο Claparède, υιοθετώντας τις αρχές του έργου του Rousseau, ίδρυσε στη Γενεύη το Ινστιτούτο των Επιστημών της Αγωγής και σ' αυτόν οφείλεται η πρώτη χρήση του όρου «Επιστήμες της Αγωγής» στον πληθυντικό.²⁷⁴

Θεμελιωτής της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρείται κατά πολλούς ο Έρβαρτος, ο οποίος επιχείρησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως επιστήμη βασιζόμενος στις μεθόδους της πρακτικής ή ηθικής φιλοσοφίας και της ψυχολογίας. Εξαιτίας της στενής σχέσης της Παιδαγωγικής με τη φιλοσοφία και την ψυχολογία και της αδυναμίας της να προσδιορίσει ένα ενιαίο αντικείμενο και μεθοδολογία, αμφισβητήθηκε η αυτονομία της και από τις δύο επιστήμες. Η Φιλοσοφική Παιδαγωγική εστιάζει στη διατύπωση γενικών αρχών και κανόνων σε συνάρτηση με το φαινόμενο της αγωγής, που χαρακτηρίζει ως τα «ιδεώδη της αγωγής». Σύμφωνα με απόψεις που διατυπώθηκαν, πρόκειται για μια φιλοσοφίζουσα άποψη, η οποία επηρέασε την εξέλιξη της παιδαγωγικής στην Ελλάδα σε μεγάλο βαθμό. Ήταν μια δασκαλοκεντρική, αυταρχική παιδαγωγική, η οποία υιοθέτησε μιχελβιοριστικές θέσεις, τις οποίες μετέφρασε ως πρακτική στη σχολική πράξη.²⁷⁵ Ο Durkheim αμφισβήτησε έντονα την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής χαρακτηρίζοντάς την ως «πρακτική θεωρία» της εκπαίδευσης.²⁷⁶

Στον αντίποδα της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής διαμορφώθηκε η Πειραματική Παιδαγωγική. Ιδρυτής της Πειραματικής Παιδαγωγικής ήταν ο Binet.²⁷⁷ Η πειραματική Παιδαγωγική υιοθετεί τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, όπως πείραμα, παρατήρηση και χρήση στατιστικών. Απόρροια των δύο ρευμάτων που αναφέραμε αποτελούν η Ερμηνευτική Παιδαγωγική και η Εμπειρική Παιδαγωγική αντίστοιχα. Η Εμπειρική Παιδαγωγική θεμελιώνεται στις απόψεις του Rousseau και του Pestalozzi.²⁷⁸ Σύμφωνα με τον Rousseau, αντικείμενο της Παιδαγωγικής ήταν η αγωγή του παιδιού και στρεφόμαστε πλέον σ' ένα παιδοκεντρικό μοντέλο Παιδαγωγικής. Η Εμπειρική Παιδαγωγική στήριξε τις θεωρητικές και μεθοδολογικές

²⁷³ Ι. Χριστιάς (2001), ο.π., σ. 15.

²⁷⁴ G. Mialaret (1996), ο.π., σσ. 20-21.

²⁷⁵ Π. Παπακωνσταντίνου (2000), ο.π., σ. 19. Βλέπε επίσης: Θ. Γκότοβος (2000), ο.π., σ. 25. και Ι. Ε. Πυργιωτάκης (2000), ο.π., σσ. 81-82.

²⁷⁶ G. Mialaret (1996), ο.π., σ. 2.

²⁷⁷ Π. Παπακωνσταντίνου (2000), ο.π., σ. 21. Βλέπε επίσης: G. Mialaret (1996), ο.π., σ. 22.

²⁷⁸ G. Mialaret (2008), ο.π., σ. 3. Βλέπε επίσης: Ι. Ε. Πυργιωτάκης (2000), ο.π., σσ. 83.

της προσεγγίσεις στην άποψη ότι η παιδαγωγική πράξη αποτελεί ένα φαινόμενο κοινωνικό, στο οποίο δεν ισχύουν οι νόμοι των φυσικών επιστημών. Πιο αναλυτικά, χρειάζεται να γίνεται διάκριση μεταξύ κοινωνίας και φύσης και τα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν να μελετηθούν με τις αναλυτικές μεθόδους των φυσικών επιστημών, που διασπούν το αντικείμενό τους. Αντίθετα, η ερμηνευτική μέθοδος, ως μη αναλυτική, προσπαθεί να ερμηνεύσει το ιδιαίτερο και το ατομικό.²⁷⁹ Ο Γκράμσι, σχολιάζοντας τις αρχές της Νέας Αγωγής, όπως ονομάστηκε το ρεύμα της Εμπειρικής Παιδαγωγικής, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αποτελεί «μια συγκεχυμένη μορφή φιλοσοφίας σε συνδυασμό με μια σειρά εμπειρικών κανόνων» και προσθέτει ότι οι ιδέες του Rousseau είναι μια βίαιη αντίδραση στο σχολείο και τις βίαιες μεθόδους των Ιησουιτών και μ' αυτή την έννοια αποτελούν μια πρόοδο, αλλά κατόπιν σχηματίστηκε ένα είδος εκκλησίας που παρέλυσε τις παιδαγωγικές σπουδές.²⁸⁰

Στη δεκαετία του 1960 διαμορφώνεται ένα καινούργιο ρεύμα στο πεδίο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, που εγγράφεται ως Κριτική Παιδαγωγική. Έχει μαρξιστικές αφετηρίες και υιοθετώντας τη διαλεκτική μέθοδο υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική πραγματικότητα μπορεί να ερμηνευθεί σε συνάρτηση με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες μορφοποιείται.

Στην Ελλάδα η Παιδαγωγική εξελίσσεται ως επιστήμη μετά το 1974, σε αντίθεση με τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη, στα οποία γνώρισε μια ραγδαία εξέλιξη μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο και συνδέθηκε άρρηκτα με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην Αγγλία, όπως ήδη αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η δεκαετία του 1960 αποτέλεσε τη χρυσή εποχή της Ακαδημαϊκής μόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Γνωστικά αντικείμενα, όπως η Φιλοσοφία της Παιδείας, η Ιστορία της Παιδείας, η Κοινωνιολογία της Παιδείας και η Ψυχολογία, αποτελούσαν τον βασικό κορμό των προγραμμάτων γνωστικών σπουδών στα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εγκυροποιούσαν τα πτυχία τους. Η παρουσία τους στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με το μοντέλο του αυτόνομου επαγγελματία στον Αγγλοσαξονικό χώρο. Όπως είδαμε, όμως, οι κλάδοι

²⁷⁹ Ι. Χριστιάς (2001), ο.π., σ. 19.

²⁸⁰ Αντώνιο Γκράμσι (1973) *Η οργάνωση της κουλτούρας*, Μετάφραση – Σχόλια: Θ.Χ. Παπαδόπουλος, Τόμ. Β', Αθήνα: Στοχαστής, σ. 37.

αυτοί ενοχοποιήθηκαν και συνδέθηκαν με την κρίση που δημιουργήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία, αφού, όπως υποστηρίχθηκε, δεν προσέφεραν πρακτική κατάρτιση στον εκπαιδευτικό και τον αποξένωναν από τη διαδικασία της διδασκαλίας.²⁸¹ Αυτό, παράλληλα, αποτελεί κι ένα παράδειγμα για το πώς οι πολιτικοκοινωνικές και οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν την εξέλιξη και το περιεχόμενο των επιστημών της Αγωγής.

Στην Ελλάδα η εξέλιξη των Επιστημών της Αγωγής δεν ακολούθησε την ίδια πορεία ούτε όσον αφορά στο χρόνο εξέλιξης ούτε στο περιεχόμενό της. Πρώτον, δεν επικράτησε ο όρος Επιστήμες της Αγωγής, αλλά ο όρος Παιδαγωγική. Στο πλαίσιο της εξέλιξής τους στον ελλαδικό χώρο διαμορφώθηκαν αντίστοιχα τρία ρεύματα. Το πρώτο αναφέρεται ως «Σχολή της Αθήνας» και οι ιδεολογικές του αφετηρίες ανιχνεύονται στις απόψεις του Έρβαρτου, που, όπως ήδη αναφέραμε, θεωρείται από πολλούς ο ιδρυτής της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής. Το ρεύμα αυτό είναι συνδεδεμένο με τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους για ανασύσταση. Σύμφωνα με τον Γκότοβο, αυτή η παιδαγωγική σχολή, γνωστή ως «Ελληνοχριστιανική», εμφανίστηκε «ως αμάλγαμα ξένων παιδαγωγικών επιδράσεων, Γερμανών κυρίως παιδαγωγών και φιλοσόφων, μιας ιδιάζουσας ελληνικής αρχαιολατρίας και διαφόρων μορφών χριστιανικού ευσεβισμού».²⁸² Ο Παπακωνσταντίνου υποστηρίζει ότι «η γνώση αυτής της παιδαγωγικής ήταν περισσότερο ιδεολογικός διαποτισμός παρά θεωρητική και πρακτική κατάρτιση για την παιδαγωγική πράξη».²⁸³ Το μοντέλο αυτό δε βοήθησε καθόλου τον Έλληνα εκπαιδευτικό στην εργασία του. Αντίθετα, τον ώθησε στο να καταφύγει σε εμπειρικές μεθόδους και να στηρίξει την εργασία του σ' αυτές. Αυτό το μοντέλο Παιδαγωγικής έχει αφήσει τα απομεινάρια του μέχρι σήμερα στην επιστήμη της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και αποτέλεσε σοβαρό παράγοντα επιβράδυνσης της εξέλιξης των Επιστημών της Αγωγής.²⁸⁴

Το δεύτερο ρεύμα, που υιοθετήθηκε από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, είναι η Πειραματική Παιδαγωγική, η οποία διαπνεόταν από τις αρχές της Νέας

²⁸¹ J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting and G. Whitty (2000) *Teacher Education in Transition reforming professionalism?*, Buckingham – Philadelphia: Open University Press, σσ. 19-20.

²⁸² Α. Γκότοβος (2000), ο.π., σ. 25 και σσ 25-71. Βλέπε επίσης στο ίδιο Π. Παπακωνσταντίνου (2000), ο.π., σ. σ. 19.

²⁸³ ο.π., σ. 19.

²⁸⁴ Π. Παπακωνσταντίνου (2000), ο.π., σσ. 18-21.

Αγωγής. Το μοντέλο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας (Piaget, Bruner). Εισήχθη στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και υιοθετήθηκε, ειδικά μετά το 1980, στη διαμόρφωση των Α.Π.²⁸⁵ Το μοντέλο αυτό επικρίθηκε, γιατί προσπαθεί να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πράξη μέσα από διυποκειμενικές σχέσεις και στάδια νοητικής εξέλιξης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Ένα τρίτο ρεύμα που εμφανίστηκε στην Ελλάδα μετά το 1960 είναι η Κριτική Παιδαγωγική που συνδέει και ερμηνεύει το εκπαιδευτικό γεγονός μέσα από τη συγκυρία στην οποία μορφοποιείται.

Τα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω θα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των δεδομένων, που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, η οποία ακολουθεί.

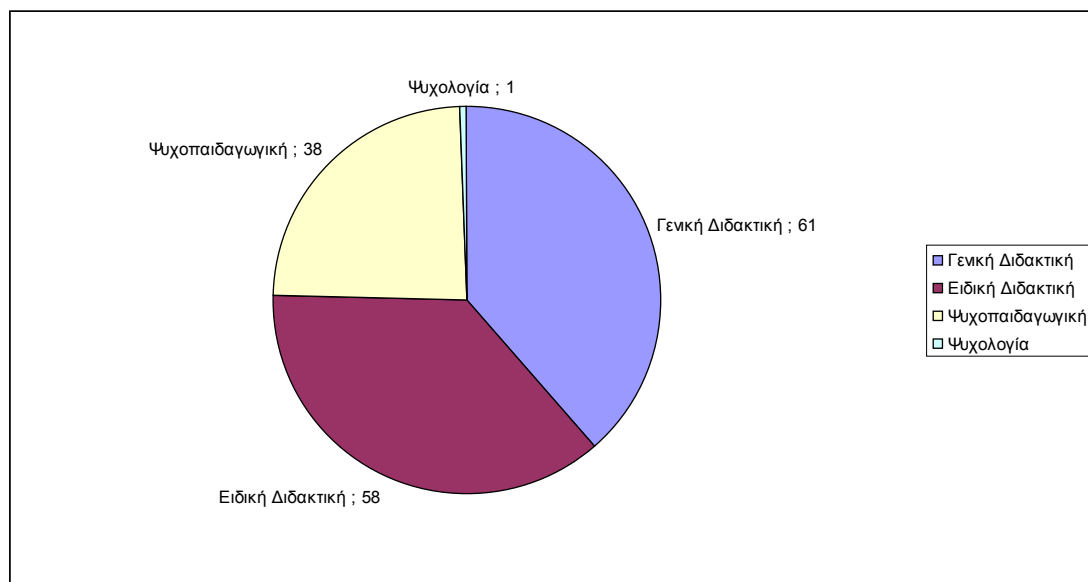
Από την ποσοτική ανάλυση του υλικού μας διαπιστώσαμε ότι οι «Επιστήμες της Αγωγής», που αντιπροσωπεύονται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, είναι, κατά συντριπτική πλειοψηφία, η Γενική και Ειδική Διδακτική. Τα ποσοστά αντιπροσώπευσης των επιστημών της αγωγής στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού για τα έτη 1998, 2000, 2002, 2005, 2007 και 2009 στον κλάδο των νηπιαγωγών είναι τα εξής: Ψυχοπαιδαγωγική 24,05%, Ειδική διδακτική 36,71%, Γενική Διδακτική 38,61% και Ψυχολογία 0,63%. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι από το σύνολο των «Επιστημών της Αγωγής» αυτές, που κρίνεται από το Υπουργείο ότι είναι περισσότερο απαραίτητες για να επιτρέψουν τον διορισμό των υποψηφίων νηπιαγωγών στο Δημόσιο νηπιαγωγείο, είναι η Γενική και Ειδική Διδακτική²⁸⁶.

²⁸⁵ Α. Γκότοβος (2000), ο.π., σ. 19.

²⁸⁶ Ως γενική διδακτική ορίζουμε το σύνολο των αρχών που διέπουν την εκπαιδευτική πράξη και ως ειδική διδακτική το σύνολο των μεθόδων και πρακτικών πάνω στις οποίες δομείται η διδασκαλία. Ι..Ε. Πυργιωτάκης (2000), ο.π., σ. 68.

Πίνακας 2: Κατανομή των επιστημών της αγωγής στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού.

Σύνολο ερωτήσεων όλων των διαγωνισμών: 158			
Γενική Διδακτική	Ειδική Διδακτική	Ψυχοπαιδαγωγική	Ψυχολογία
61 (38,61%)	58 (36,71%)	38 (24,05%)	1 (0,63%)



Γράφημα 1: Κατανομή των επιστημών της αγωγής στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού.

Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ κυριαρχούν ερωτήσεις που προέρχονται από τα επιστημονικά πεδία της ψυχοπαιδαγωγικής και της διδακτικής. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αποσαφήνιση του όρου «Επιστήμες της Αγωγής, που επιχειρήθηκε πιο πάνω. Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο του Mialaret, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν μια εκπαιδευτική κατάσταση, τα ευρήματα που προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση παρέχουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι γνώσεις που πρέπει να κατέχουν οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό για να προσληφθούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο δεν καλύπτουν όλους του τομείς που ρυθμίζουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, ως εκπαιδευτικού θεσμού μιας κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, δε υπάρχει καμία ερώτηση που να αναφέρεται στις δύο πρώτες κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις μεταβλητές εκείνες που συνδέονται με τη σχέση σχολείου και κοινωνίας. Προκύπτει, λοιπόν, η παντελής απουσία ερωτήσεων από τα πεδία της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, της

ιστορίας της εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της εθνολογίας της εκπαίδευσης, της σχολικής δημογραφίας, της οικονομίας της εκπαίδευσης, της διοίκησης της εκπαίδευσης και της συγκριτικής παιδαγωγικής. Σ' αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί η απουσία ερωτήσεων που αφορούν στη διοίκηση του νηπιαγωγείου, αφού οι νηπιαγωγοί ασκούν και διοικητικά καθήκοντα.

Οι ενδείξεις, που προκύπτουν από τα παραπάνω ευρήματα, σε σχέση με τον τύπο της γνώσης που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι, προκειμένου να διοριστούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο, έχουν ομοιότητες με τα μοντέλα ενσωματωμένου επαγγελματισμού που διαμορφώθηκαν στην Αγγλία, με εξαίρεση το μοντέλο του αυτόνομου επαγγελματία. Στα μοντέλα αυτά, που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, το περιεχόμενο της γνώσης, που πρέπει να διαθέτει ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, περιορίζεται στις επιστήμες της ψυχοπαιδαγωγικής και, ιδιαίτερα, της διδακτικής.

Έχουν, όμως, διατυπωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η απουσία των παραπάνω επιστημών της αγωγής δημιουργεί την εντύπωση ότι η εκπαιδευτική πράξη μορφοποιείται μέσα σε πολιτικό κενό. Η αίθουσα διδασκαλίας αντιμετωπίζεται ως ένας χώρος μηχανιστικής αναπαραγωγής γνώσεων και δεξιοτήτων, που οδηγεί τελικά στην τεχνικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο «διαμορφώνεται ... ένα πλαίσιο εργασίας που προσφέρεται για “ιδεολογική αποευαισθητοποίηση” των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μην αισθάνονται ευθύνη για το σκοπό της εργασίας τους ή να αποκτούν μια αίσθηση αποστασιοποίησης από το κοινωνικό πλαίσιο της εργασίας τους».²⁸⁷ Αυτό μπορεί να έχει δύο συνέπειες : Πρώτον, η συρρίκνωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει τον/την νηπιαγωγό σε μια κατάσταση ιδεολογικού προσεταιρισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο/η νηπιαγωγός και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανόν να ταυτιστούν τόσο με το χώρο εργασίας τους, «ώστε να προσδιορίζουν τη δική τους πράξη με τρόπο που να μην βρίσκεται σε αντίφαση με τους σκοπούς του συστήματος».²⁸⁸ Δεύτερον, μια άλλη αντίδραση των νηπιαγωγών στη συρρίκνωση του ρόλου τους, ενδεχομένως, να είναι

²⁸⁷ Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί-(παλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 22.

²⁸⁸ ο.π., σ. 22.

η παθητική προσαρμογή, προκειμένου να μη χάσουν τη δουλειά τους κι αυτό σημαίνει ότι διαχωρίζουν ένα κομμάτι της γνώσης τους και της φιλοσοφίας που αφορά στην εργασία τους από την εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με τη Σιάνου, η παρουσία του συνόλου των επιστημών της αγωγής στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τους επιτρέπει «να συνειδητοποιήσουν επίσης την επίδραση που ασκεί η κοινωνική τους θέση στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεών τους, για να μπορέσουν να αντισταθούν σ' αυτή και την αλλοτρίωση της κοινωνικής τους συνείδησης».²⁸⁹

Συνοπτικά, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα ευρήματα, που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, σε σχέση με την αντιπροσώπευση των επιστημών της αγωγής στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Τα ευρήματα αυτά παρέχουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό θα πρέπει να είναι γνώστες των επιστημονικών πεδίων της διδακτικής και της ψυχοπαιδαγωγικής. Η απουσία, όμως, των υπολοίπων επιστημών της αγωγής από το περιεχόμενο της γνωστικής τους βάσης μειώνει, σύμφωνα με απόψεις που έχουν καταγραφεί, τα όρια της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί ένα βασικό κριτήριο του επαγγελματισμού τους.

Θα συνεχίσουμε τη μελέτη μας με την παρουσίαση της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ σε σχέση με τις Επιστήμες της Αγωγής.

²⁸⁹ Ε. Σιάνου (1992) «Το νέο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση;» *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ.19, σ. 66.

i. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και Ψυχοπαιδαγωγική Επιστήμη

Στην κατηγορία αυτή θα επιχειρήσουμε μια ποιοτική ανάλυση της σχέσης του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στον κλάδο των νηπιαγωγών και της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης. Θεωρούμε σκόπιμο πως για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης αυτής, θα πρέπει να γίνουν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης, τις επιστημολογικές της αφετηρίες και τη σχέση της με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Θα αρχίσουμε την ανάλυσή μας παραθέτοντας κάποιους ενδεικτικούς ορισμούς, σχετικά με το τι είναι Ψυχοπαιδαγωγική Επιστήμη και το αντικείμενό της. Σύμφωνα με τον Leon, «ως θεωρητική επιστήμη η Παιδαγωγική έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της συμπεριφοράς μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και συμβάλλει στον εμπλουτισμό τόσο της ψυχολογίας όσο και των παιδαγωγικών επιστημών, γιατί μια από τις προϋποθέσεις και ένα από τα αποτελέσματα αυτού του εμπλουτισμού βρίσκεται στην ορθή προσέγγιση των σκοπών της αγωγής. Η ψυχοπαιδαγωγική με την πρακτική της άποψη ανάγεται σε δύο σειρές καταστάσεων. Πρώτα – πρώτα χαρακτηρίζει την αναπτυσσόμενη δραστηριότητα του σχολικού ψυχολόγου ή του συμβούλου ψυχολόγου με σκοπό τη λύση συγκεκριμένων προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται μπροστά του στο περιβάλλον του ιδρύματος όπου ασκεί τις αρμοδιότητές του. Σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική πράξη, η έννοια της ψυχοπαιδαγωγικής καθορίζεται όχι μόνο από την εφαρμογή των αποτελεσμάτων, στα οποία καταλήγουν οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες, αλλά ακόμη και από την υιοθέτηση από το δάσκαλο μιας πειραματικής στάσης.»²⁹⁰ Ο Debesse υποστηρίζει ότι «η ψυχοπαιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική η οποία στηρίζεται στα δεδομένα της ψυχολογίας και αναφέρεται είτε απευθείας στην ψυχολογική διδακτική είτε έμμεσα στην πειραματική παιδαγωγική

²⁹⁰ L. A. Leon (1966) «Psychologie et action educative: La notion de Psychopedagogie, *Annee Psychologique*», P.U.F. τομ. 2, σσ. 472-473, στο Χ. Π. Φράγκος (επιμ) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 26-27.

είτε, με πιο έμμεσο τρόπο, στο πνεύμα της παρατήρησης και της έρευνας». ²⁹¹ Ένας άλλος ορισμός, ο οποίος επιχειρεί να περιορίσει άμεσα το εννοιολογικό περιεχόμενο της Ψυχοπαιδαγωγικής είναι αυτός του N. L. Cage, ο οποίος υποστηρίζει ότι «το περιεχόμενο της ψυχοπαιδαγωγικής θα μπορούσε να περιοριστεί πολύ περισσότερο στην έρευνα και τη θεωρία για τη σχολική μάθηση και διδασκαλία και πολύ λιγότερο στη μάθηση και την εξέλιξη όπως παρουσιάζονται έξω από το σχολείο, δηλαδή στη συνοικία και στα πειραματικά εργαστήρια με ανθρώπους ή ζώα. Ένας αποτελεσματικός τρόπος, για να μικρύνουμε την επανάληψη της ψυχοπαιδαγωγικής και σχολικής διδασκαλίας, θα ήταν να δούμε πως πρέπει να αποκλείσουμε καθετί που δεν αναφέρεται με σαφήνεια στους δασκάλους και στους μαθητές». ²⁹²

Η Ψυχοπαιδαγωγική ορίζεται από τον Mialaret ως η επιστήμη που «προσεγγίζει υπό το πρίσμα της ψυχολογίας τις συνθήκες ύπαρξης του μαθητή στο σχολείο και όλες τις διαδικασίες μάθησης. Στο βαθμό που αυτοί οι παράγοντες βρίσκονται σε άμεση σχέση με το σχολικό θεσμό μπορούμε να πούμε ότι το επιστημονικό πεδίο της παιδαγωγικής ψυχολογίας βρίσκεται στο σημείο, όπου συναντώνται η γενική και η γενετική ψυχολογία με το σχολικό θεσμό, δηλαδή με τις παιδαγωγικές μεθόδους ή τα προγράμματα και τον τρόπο της σχολικής ζωής (υποχρεώσεις, πρόοδος του μαθητή μέσα στο σύστημα, προσανατολισμός, επιλογή)». ²⁹³

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η Ψυχοπαιδαγωγική έχει ως αντικείμενό της τη διδακτική πράξη. Το ερευνητικό της πεδίο συνίσταται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των μελών της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου και στη διατύπωση κανόνων που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, η συμβολή της Ψυχοπαιδαγωγικής στη διερεύνηση των συγκεκριμένων

²⁹¹ P. Juig – F. Dovero (1972), «Guide de l'enfant en sciences pedagogiques», P.U.F. Paris, σ. 39-40, στο: Χ. Π. Φράγκος (επιμ.) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ.27.

²⁹² N. L. Cage (1971) «The educational psychology of American teachers», στο M. Glock (eds), *Guiding learning, Reading* στο *Educational psychology*, N. York: J. Wiley, σ. 743, στο: Χ. Π. Φράγκος (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα, Παπαζήση, σσ. 28.

²⁹³ G. Mialaret (1996) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Μετάφραση: Γ. Ζακοπούλου, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 113-114.

διαστάσεων που αφορούν στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης είναι σημαντική. Αναλυτικότερα, η συσχέτιση της Ψυχοπαιδαγωγικής με την τρίτη κατηγορία παραγόντων που διαμορφώνουν μια εκπαιδευτική κατάσταση – σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Mialaret που παρουσιάσαμε πιο πάνω – και που αναφέρονται στο περιβάλλον, στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, βοηθά στο να αναδειχθούν συγκεκριμένες πτυχές εκπαιδευτικών γεγονότων και να διαμορφωθούν μεθοδολογίες και πρακτικές. Θεωρούμε, επίσης, σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν έχουμε στόχο να αρνηθούμε τη χρησιμότητα της μελέτης των ψυχολογικών παραμέτρων που εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας. Έχουν διατυπωθεί, όμως, απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η υπέρβαση των ορίων της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης οδηγεί στο σημείο που η εκπαιδευτική πράξη καταλήγει να θεωρείται κατεξοχήν ψυχολογικό φαινόμενο και όχι κοινωνικό. Ο Μαυρογιώργος ενοχοποιεί τη συμβολή της Ψυχοπαιδαγωγικής για την κυριαρχία κάποιων «ψυχολογισμών» στη θεωρία και την πράξη των εκπαιδευτικών και για την υποβάθμιση της διδασκαλίας από κοινωνικό φαινόμενο σε ψυχολογικό. Υποστηρίζει, επίσης, πως, αντίθετα με τους ορισμούς της Ψυχοπαιδαγωγικής που καθορίζουν ως αντικείμενό της τη διδασκαλία, έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες μάθησης, αλλά δε συμβαίνει το ίδιο με τη διδασκαλία.²⁹⁴ Επιπρόσθετα, μια άλλη λειτουργία της Ψυχοπαιδαγωγικής στον τομέα της εκπαιδευτικής πράξης είναι ότι ανάγει παιδαγωγικές και διδακτικές συμπεριφορές σε παρατηρήσιμες ή ενεργεί επιλεκτικά σε σχέση με αυτές που είναι παρατηρήσιμες και ποσοτικοποιεί τα δεδομένα που προκύπτουν. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, αυτό είναι ενδεικτικό μιας θετικιστικής αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.²⁹⁵

Μια άλλη παράμετρος, που θεωρούμε σημαντική για τη μελέτη της σχέσης Ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης και του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, είναι να καταδείξουμε τις θεωρητικές αφετηρίες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η επιστήμη της Ψυχοπαιδαγωγικής και το ποιες ψυχολογικές σχολές εμπλέκονται στην θεμελίωση των μεθόδων έρευνας και δόμησης της θεωρίας της. Η Ψυχοπαιδαγωγική θεμελιώθηκε πάνω στις μεθόδους και τα πορίσματα της

²⁹⁴ Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί-(παλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σσ. 33-34

²⁹⁵ ο.π., σ. 36.

εμπειρικής παιδαγωγικής, που όπως αναφέραμε παραπάνω, συνδέθηκε με το ρεύμα της «Νέας Αγωγής». Υιοθέτησε τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας (Bruner, Piaget), που υποστήριξαν ότι η διαδικασία της μάθησης βασίζεται σε δομικούς μηχανισμούς και βρίσκεται σε συνάρτηση με στάδια της νοητικής εξέλιξης του ανθρώπου. Οι απόψεις του Piaget έχουν επηρεάσει σημαντικά τη διαμόρφωση των Α.Π. πολλών χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας.²⁹⁶ Σύμφωνα με το Νούτσο, η στροφή στην ψυχολογία για τη διερεύνηση των ζητημάτων της διδασκαλίας στη χώρα μας συνδέθηκε με την υιοθέτηση ενός αμαλγάματος πορισμάτων της γνωστικής και της μιχεβιοριστικής ψυχολογίας που ανατρέχει χρονικά στη δικτατορική περίοδο.²⁹⁷ Το ρεύμα της νέας αγωγής δέχτηκε επικρίσεις, γιατί η μελέτη της σχέσης των ατομικών παραμέτρων και παραμέτρων περιεχομένου με σκοπό την εξασφάλιση προϋποθέσεων και όρων μάθησης δεν μπορεί να οδηγεί «σε γενικεύσεις, αντιλήψεις, αρχές και προτάσεις για τη διδασκαλία, όταν αυτές είναι απλές «μεταφράσεις», μεταφορές ή προεκτάσεις «αρχών» και «νόμων» μάθησης. Μια τέτοια θεώρηση της διδασκαλίας αποτελεί «ψυχολογισμό» και υποβιβάζει τη διδασκαλία από φαινόμενο κοινωνικό σε ψυχολογικό».²⁹⁸

Στο πλαίσιο των όσων, ήδη, παρουσιάσαμε, από τη μελέτη του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, προέκυψαν τρεις ομάδες ερωτήσεων που παρέχουν ενδείξεις για την επίδραση συγκεκριμένων ψυχολογικών μοντέλων στη σύνταξη των θεμάτων του διαγωνισμού. Οι ομάδες αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

1) Η διδασκαλία ως ψυχολογικό φαινόμενο

Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις από τις οποίες προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ψυχολογικό φαινόμενο και αναδεικνύεται ελάχιστα η κοινωνική της διάσταση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι ακόλουθες ερωτήσεις, οι οποίες συνδέουν την επίδοση των παιδιών, κυρίως, με νοητικές διεργασίες.

²⁹⁶ Χ. Π. Φράγκος (1977), ο.π., σσ. 138-139.

²⁹⁷ Μπ. Νούτσος (1983) *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα - Γιάννινα: Δωδώνη, σσ. 27-28.

²⁹⁸ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 35.

A. Η πρώτη ερώτηση διατυπώνεται ως εξής:²⁹⁹

Σε μια δραστηριότητα που έχει ως στόχο την ταξινόμηση αντικειμένων με βάση δύο κριτήρια ο/η νηπιαγωγός παρατηρεί τα εξής: τα μισά παιδιά καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν και τα δύο κριτήρια και να συμπληρώσουν ένα «πίνακα διπλής εισόδου». Από τα υπόλοιπα παιδιά άλλα χρησιμοποιούν κάθε φορά ένα μόνο κριτήριο και άλλα άλλοτε ταξινομούν με βάση ένα κριτήριο και άλλοτε στην τύχη. Ο νηπιαγωγός επαναλαμβάνει αυτή τη δραστηριότητα μέχρι να μπορέσουν τα περισσότερα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ταυτόχρονα και τα δύο κριτήρια.

α) Να τεκμηριώσετε γιατί δεν μπορούν όλα τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν και τα δύο κριτήρια.

β) Να σχολιάσετε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός αυτή την εκπαιδευτική κατάσταση αναφέροντας αν συμφωνείτε ή όχι και γιατί.

Σύμφωνα με το Α.Π., που στηρίζεται στα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, η διαχείριση της συγκεκριμένης κατάστασης από τον/την νηπιαγωγό είναι λανθασμένη. Η αδυναμία των παιδιών να ολοκληρώσουν σωστά αυτή τη δραστηριότητα εξηγείται με βάση την νοητική τους ωριμότητα. Η σωστή αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης, στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας, είναι η επανάληψη αυτής της δραστηριότητας σε μια άλλη χρονική στιγμή, που τα παιδιά θα έχουν εισέλθει στο νοητικό στάδιο που θα τους επιτρέπει την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων.³⁰⁰ Η λύση που προτείνεται λαμβάνει υπόψη της μόνο το νοητικό παράγοντα και όχι τον κοινωνικό. Η συμβολή της ψυχολογίας στην ερμηνεία του συγκεκριμένου προβλήματος θεωρείται σημαντική. Έχει όμως επισημανθεί ότι οι ανισότητες στην επίδοση των μαθητών συνδέονται με τις άνισες αφετηρίες από τις οποίες τα παιδιά ξεκινούν τη σχολική τους εκπαίδευση και οι οποίες έχουν στενή σχέση με την ταξική τους προέλευση. Οι Bourdieu – Passeron, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας, προτείνουν την έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου. Τα παιδιά, που ανήκουν σε προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, έχουν διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο από τα παιδιά της εργατικής τάξης. Το περιεχόμενο των γνώσεών τους, αν και δεν αποτελεί

²⁹⁹ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, Ερώτημα 1^ο, σελ. 2, Βλέπε παράρτημα.

³⁰⁰ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 125

μέρος της σχολικής ύλης, έχει «ωστόσο άμεση σχολική χρησιμότητα ... αποτελεί ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο που έχει άμεση σχέση με τη σχολική επίδοση».³⁰¹ Υπό αυτό το πρίσμα, τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων έχουν τα πολιτισμικά εφόδια να προσεγγίζουν και να αποκωδικοποιούν με περισσότερη ευκολία τη σχολική γνώση. Η ερμηνευτική προσέγγιση των Bourdieu – Passeron στο πεδίο της ανισότητας παρουσιάζει ομοιότητες με τη θεωρία των «κωδίκων» του Bernstein, σύμφωνα με την οποία, οι κώδικες που προσλαμβάνουν τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων από την οικογένειά τους συνάδουν με τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στη σχολική τάξη.³⁰² Ο Μαυρογιώργος τονίζει χαρακτηριστικά ότι «υπάρχει ασυμμετρία ανάμεσα στους κανόνες επικοινωνίας που καθορίζει και υιοθετεί το σχολείο κι εκείνους που υιοθετεί κάθε μαθητής»³⁰³ και συνεχίζει λέγοντας ότι «η πιο συνηθισμένη εξήγηση της διαφοροποίησης των παιδιών στο σχολείο στηρίζεται στις διανοητικές τους ικανότητες ...».³⁰⁴ Μ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον ίδιο, «εκείνο που αποφεύγεται μεθοδικά είναι η σύνδεση του μαθητή με την κοινωνικοοικονομική του προέλευση, πράγμα που θα μπορούσε να διαφωτίσει και να κατευθύνει τις σκέψεις προς την αναζήτηση άλλων ερμηνειών και εξηγήσεων».³⁰⁵

Ο προτεινόμενος τρόπος αντιμετώπισης της συγκεκριμένης περίπτωσης, που απορρέει από τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, σύμφωνα με απόψεις που έχουν διατυπωθεί, συμβάλλει στη νομιμοποίηση της αναπαραγωγικής λειτουργίας στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, ο/η νηπιαγωγός - με την πεποίθηση ότι ακολουθεί ένα επιστημονικό τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων της διδασκαλίας - «αναζητά τις ρίζες των προβλημάτων των μαθητών στα ίδια τα άτομα» προτείνοντας «ως πλαίσιο εξήγησης της επιτυχίας ή της αποτυχίας των

³⁰¹ Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 163. Βλέπε επίσης P. Bourdieu (2002) *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Μετάφραση: Κ. Καράμπελη, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 116-125.

³⁰² B. Bernstein (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Μετάφραση: Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 71-105.

³⁰³ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π. σ. 131.

³⁰⁴ ο.π., σ. 128.

³⁰⁵ ο.π., σ. 128.

εκπαιδευτικών την ατομική υπόθεση».³⁰⁶ Σύμφωνα με τον Dale αυτό ονομάζεται γνωστικό στυλ ατομικισμού.³⁰⁷

Β. Στον ίδιο διαγωνισμό, στην ίδια ενότητα, τίθεται η εξής ερώτηση:

Συνθήκες στην οικογένεια που μπορεί να δημιουργήσουν άμεσα ή έμμεσα προβλήματα συμπεριφοράς στο παιδί, τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον και στη μετέπειτα ζωή είναι:³⁰⁸

- α) η αυταρχική και καταπιεστική αλλά και υπέρμετρα επιεικής και επιτρεπτική ή υπερπροστατευτική, καθώς και αλλοπρόσαλλη μεταχείριση των παιδιών.
- β) Το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες.
- γ) Η διαλυμένη οικογένεια.
- δ) Ο κακός χαρακτήρας, η επισφαλής ψυχική υγεία και η δυσαρμονική συμβίωση των γονέων.

Ως σωστή απάντηση προτείνεται η (α), η οποία ορίζει ότι οι μόνες συνθήκες που μπορούν να οδηγήσουν το παιδί να αναπτύξει προβλήματα συμπεριφοράς την αυταρχική ή την υπέρμετρα επιτρεπτική ή υπερπροστατευτική και αλλοπρόσαλλη μεταχείριση των γονιών. Οι απαντήσεις (α), (γ), και (δ) ερμηνεύουν την ανάπτυξη μιας τέτοιας μορφής συμπεριφοράς βασιζόμενες στα πορίσματα της ψυχολογίας. Η απάντηση (β) είναι η μόνη, που διαφέρει ως προς το περιεχόμενό της και επιχειρεί να συνδέσει τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Το περιεχόμενο της απάντησης, όμως, στη συγκεκριμένη ερώτηση, παρέχει ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες, επιχειρείται να ερμηνευθεί μονομερώς μια μορφή συμπεριφοράς με το να υπερτιμάται η ψυχολογική της διάσταση και να παραβλέπεται η κοινωνική.

Γ. Ακολουθεί η ερώτηση 17, σύμφωνα με την οποία:

Τα αίτια της μειωμένης ενεργητικότητας του δειλού παιδιού είναι πολλά, από τα οποία όμως το σοβαρότερο είναι:³⁰⁹

- α) Η σωματική μειονεξία του.

³⁰⁶ Γ. Μαυρογιώργος (2001) Σχολείο: *Διδασκαλία και αξιολόγηση*, τομ. Β', Γιάννενα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο, σ. 54.

³⁰⁷ ο.π., σ. 54.

³⁰⁸ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, Ερώτημα 3^ο, ερώτηση 12, σ. 3, Βλέπε παράρτημα.

³⁰⁹ ο.π., ερώτηση 17, σ. 4.

- β) Το αυστηρό ή το υπερπροστατευτικό περιβάλλον του.
- γ) Οι αντίξοες σχολικές συνθήκες.
- δ) Η μειωμένη αυτοεκτίμησή του.

Ως σωστή λύση προτείνεται η μειωμένη αυτοεκτίμηση (δ). Στην ερώτηση 12, που παρουσιάσαμε πιο πάνω, τα προβλήματα συμπεριφοράς αποδόθηκαν στο οικογενειακό περιβάλλον. Στην ερώτηση αυτή η δειλία αποδίδεται στη μειωμένη αυτοεκτίμηση. Η συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις απαντήσεις που θεωρούνται σωστές δεν συνδέεται ούτε με το οικογενειακό αλλά ούτε με το κοινωνικό περιβάλλον.

Δ. Μια άλλη ερώτηση που ανήκει σ' αυτή την ομάδα είναι η επόμενη:

Η βασικότερη λειτουργία της αξιολόγησης στη διδασκαλία είναι: ³¹⁰

- α) φιλοσοφική
- β) κοινωνική
- γ) παιδαγωγική
- δ) ψυχολογική

Ως σωστή απάντηση θεωρείται η (γ). Σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων του διαγωνισμού, η βασικότερη λειτουργία της αξιολόγησης στη διδασκαλία είναι παιδαγωγική. Σ' αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση δε συνδέεται καθόλου με κοινωνικές προεκτάσεις, αλλά η λειτουργία της έχει παιδαγωγικούς σκοπούς. Έχει, όμως, επισημανθεί ότι αυτή η αντίληψη αποκόπτει τη διδασκαλία από την κοινωνική της διάσταση. Αναλυτικότερα, μια σημαντική της παράμετρος που αναφέρεται στην αξιολόγηση, επιχειρείται να εγγραφεί στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών ως διαδικασία με περιεχόμενο παιδαγωγικό, αποκρύπτοντας τις λειτουργίες που αναφέρονται στην ποσοτικοποίηση της γνώσης και το μετασχηματισμό της σε μετρήσιμο γεγονός.³¹¹ Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, που εντάσσονται στο πλαίσιο των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας, είναι φαινομενικά ουδέτερα, αφού συνδέονται με τα στάδια της ψυχολογικής ανάπτυξης

³¹⁰ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2007, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007, ερώτηση 23, σ. 4, Βλέπε παράρτημα.

³¹¹ Γ. Μαυρογιώργος (2001), σσ. 49-60.

του παιδιού. Οι κοινωνικές παράμετροι δε λαμβάνονται υπόψη, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι, μέσα από τη χρήση της κρατικής ψυχοπαιδαγωγικής ως θεωρητικού πλαισίου της διδασκαλίας απενοχοποιούνται σε σχέση με τη σχολική αποτυχία όχι μόνο το σχολείο αλλά και ο δάσκαλος.³¹²

ii) Μετάθεση ευθύνης στον εκπαιδευτικό

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, έχει σχέση με την ανάδειξη κάποιων «ψυχολογικών παραδοχών», που θέτουν τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης.

A. Η ερώτηση 21 της πρώτης θεματικής ενότητας στο διαγωνισμό του 2005 αναφέρει χαρακτηριστικά:

Από τα αίτια που προκαλούν την έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μάθηση στο παιδί το πιο σοβαρό είναι:

- α) Η έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο
- β) Η έλλειψη ενδιαφέροντος των ίδιων των γονέων για μάθηση, ώστε να διδάσκουν με το παράδειγμά τους
- γ) η έλλειψη κατάλληλου οικογενειακού περιβάλλοντος για μελέτη του παιδιού
- δ) η έλλειψη εφαρμογής κατάλληλων διδακτικών μεθόδων στο νηπιαγωγείο.³¹³

Η σωστή απάντηση είναι η (δ), η οποία επιρρίπτει έμμεσα ευθύνες στον εκπαιδευτικό για χρήση ακατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Από τη συγκεκριμένη απάντηση προκύπτουν ενδείξεις ότι η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος όπως και του ευρύτερου κοινωνικού δε θεωρούνται σημαντικές.

B. Ακολουθεί η επόμενη ερώτηση, που συνδέει την ποιότητα των δραστηριοτήτων της φυσικής αγωγής, στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ, με την ικανότητα του/της νηπιαγωγού να οργανώνει ελκυστικές δραστηριότητες κίνησης.³¹⁴

Ποιο από τα παρακάτω είναι αναγκαίο, προκειμένου να αναπτυχθούν στο νηπιαγωγείο δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής που να ανταποκρίνονται στους στόχους του ΔΕΠΠΣ;

- α) Μόνο ο κατάλληλος εξοπλισμός και η ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου

³¹² Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 178.

³¹³ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, Ερώτημα 3^ο, Ερώτηση 21, σ. 4. Βλέπε παράρτημα.

³¹⁴ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 27-1-2007, Ερώτηση 21, σ. 5. Βλέπε παράρτημα.

- β) Η ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται
- γ) η επιθυμία του/της εκπαιδευτικού να αναδείξει ταλέντα
- δ) Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει ελκυστικές δραστηριότητες κίνησης.

Η σωστή απάντηση είναι η (δ), η οποία συνίσταται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει ελκυστικές δραστηριότητες. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και πρέπει να επισημαίνεται. Έχουν διατυπωθεί, όμως, απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, θα πρέπει να αναδεικνύεται και η αναγκαιότητα για βελτίωση των συνθηκών μέσα στις οποίες μορφοποιείται η διαδικασία της διδασκαλίας. Υποστηρίζεται, χαρακτηριστικά, ότι «δομικοί, υλικοί και θεσμικοί όροι αποσύρονται από το προσκήνιο ή εκλαμβάνονται ως αυτονόητοι και ο δάσκαλος προβάλλεται ως ο πρωταγωνιστής της διδακτικής πράξης».³¹⁵ Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι «η ατομική παρέμβαση του δασκάλου αποκτά μυθικές διαστάσεις».³¹⁶ Στο πλαίσιο αυτό, η ερμηνεία της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας συνδέεται αποκλειστικά με τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού. Όπως έχει επισημανθεί, πολλές από τις έρευνες που έχουν ως αντικείμενο την κοινωνική διάκριση και επιλογή ενοχοποιούν τον εκπαιδευτικό. Το είδος αυτό της απόδοσης ευθυνών στους εκπαιδευτικούς έχει πολύ λίγες προϋποθέσεις για άρση των κοινωνικών διακρίσεων, γιατί αποκρύπτει την αναγκαιότητα για «αλλαγές στους υλικούς, ιδεολογικούς και ευρύτερους κοινωνικούς όρους», που θα συμβάλλουν στη ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.³¹⁷

Γ. Στην ερώτηση που ακολουθεί, το νήπιο το οποίο επιδεικνύει μοναχική συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο μπορεί να το βοηθήσει μόνο ο/η νηπιαγωγός.³¹⁸

Το νήπιο που εμφανίζεται απομονωμένο στο νηπιαγωγείο πρέπει να το βοηθήσουν κυρίως:

- α) γονείς
- β) ψυχολόγος
- γ) ψυχίατρος
- δ) ο/η νηπιαγωγός

³¹⁵ Γ. Μαυρογιώργος (2001), ο.π., σ. 64.

³¹⁶ ο.π., σ. 64.

³¹⁷ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 142.

³¹⁸ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006 , Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική» Κυριακή 28-1-2007, Ερώτηση 21,σ. 4. Βλέπε παράρτημα.

Ως σωστή εκλαμβάνεται η απάντηση (δ). Το πρόβλημα του μοναχικού παιδιού, που ενδεχομένως, μπορεί να συνδέεται με προβλήματα στην οικογένεια, μετατίθεται στο νηπιαγωγείο.

Δ. Στην επόμενη ερώτηση η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού συνδέεται με την ποιότητα της αγωγής.³¹⁹

Η επιθετικότητα του παιδιού πηγάζει, κυρίως, από:

- α) το βαθμό ποιότητας της αγωγής
- β) τις ανάγκες του νηπίου
- γ) την τάση για κυριαρχία
- δ) τίποτε από τα παραπάνω.

Η σωστή απάντηση στην παραπάνω ερώτηση είναι η (α). Το πρόβλημα της επιθετικότητας, σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει στο συγκεκριμένο ζήτημα, αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων. Στο προηγούμενο κεφάλαιο προσδιορίστηκε εννοιολογικά ο όρος αγωγή. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν δύο τάσεις σε σχέση με τον ορισμό της αγωγής, οι οποίες καθορίζουν και το περιεχόμενό της. Οι εκπρόσωποι της πρώτης τάσης περιορίζουν το περιεχόμενο του όρου στο σύνολο των συστηματικών ενεργειών που ασκούνται από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, ενώ στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης, έχουμε έναν ευρύτερο ορισμό της αγωγής ως το σύνολο των ενεργειών που έχει δεχτεί ο άνθρωπος γενικά.³²⁰ Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν αποσαφηνίζεται ο όρος αγωγή και αυτή η ασάφεια παραπέμπει έμμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, μεταθέτοντας, έτσι, την ευθύνη στον εκπαιδευτικό για την εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας.

Στις παραπάνω ερωτήσεις, η σχολική επίδοση και η εκδήλωση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις ενδείξεις που προκύπτουν, συνδέονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Κριτικές, που έχουν διατυπωθεί, όμως, στη συγκεκριμένη αντίληψη,

³¹⁹ ο.π., ερώτηση 22, σ. 4

³²⁰ Βλέπε σ. 84-85.

υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση συνδέεται στενά με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και «καθορίζει σημαντικά το μέλλον των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο».³²¹

iii) Επιδράσεις της γνωστικής και μιχεβιοριστικής ψυχολογίας

Η τρίτη κατηγορία ερωτήσεων, που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, αναφέρεται στις επιδράσεις συγκεκριμένων κλάδων της ψυχολογίας, όπως αυτές αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Από τα ευρήματα, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, σε ότι αφορά στο πεδίο της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης, έχει δεχτεί τις επιδράσεις της γνωστικής και μιχεβιοριστικής ψυχολογίας.

1) Θα αρχίσουμε την ανάλυσή μας με την παρουσίαση των ερωτήσεων που συνδέονται με τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας.

A. Στο διαγωνισμό του 2000, στην πρώτη θεματική ενότητα, που αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο, το τρίτο ερώτημα ζητούσε:

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Αγωγής δέχτηκε επιδράσεις από τη θεωρία του Piaget. Ποιες από αυτές διαφαίνονται στο νοητικό τομέα;³²²

B. Και ακολουθεί η ερώτηση:

Να τεκμηριώσετε την άποψή σας για τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των νηπίων στην επιλογή και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.³²³

Γ. Η ερώτηση που ακολουθεί βασίζεται, επίσης, στα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας.

³²¹ Π. Παπακωνσταντίνου (2000) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά σ. 202. Βλέπε επίσης Γ. Μαυρογιώργος (2001), ο.π., σσ. 7-8..

³²² ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2000, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 24-9-2000, Ερώτημα 3^ο, σ. 1. Βλέπε παράρτημα.

³²³ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2002, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 30-11-2002, Ερώτημα 1β, σ. 1. Βλέπε παράρτημα

Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο, όταν τα παιδιά γράφουν αυθόρμητα, ο νηπιαγωγός διορθώνει τα λάθη τους;

- α) Κάθε φορά
- β) Όταν το ίδιο το παιδί ζητήσει άμεσα ή έμμεσα διόρθωση
- γ) Ποτέ
- δ) Όταν κρίνει ότι ένα παιδί προχωρά με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Ως σωστή απάντηση ορίζεται η (β).³²⁴

Δ. Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στον τρόπο δόμησης της γνώσης.

Με βάση τις θεωρίες μάθησης που αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο για την προσχολική εκπαίδευση, η αξιοποίηση των βιωμάτων των παιδιών είναι σημαντική γιατί:

- α) Τα παιδιά πρέπει να νοιώθουν ότι το σχολείο είναι οικείος χώρος
- β) Οι νέες γνώσεις οικοδομούνται με βάση τις παλιές
- γ) Τα παιδιά έχουν ανάγκη να μεταφέρουν στο σχολείο αυτά που γίνονται στο σπίτι
- δ) Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ακούν τις εμπειρίες των άλλων παιδιών.

Η σωστή απάντηση είναι η (β), που ορίζει ότι οι νέες γνώσεις οικοδομούνται με βάση τις παλιές.³²⁵

Ε. Μια ερώτηση, η οποία έχει το ίδιο περιεχόμενο με την προηγούμενη, αλλά στην οποία ακολουθείται διαφορετική διατύπωση, είναι η εξής:

Σύμφωνα με τη λογική του ΔΕΠΠΣ:

- α) Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δραστηριότητες που δε σχετίζονται καθόλου με τις μαθηματικές δραστηριότητες, γι' αυτό και υλοποιούνται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές μέσα στη μέρα
- β) Οι γνώσεις και οι δεξιότητες στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στη γραφή οικοδομούνται παράλληλα, και αυτή η οικοδόμηση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από κοινές δραστηριότητες που αξιοποιούν των εμπειρία, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- γ) Υπάρχουν κοινά προαπαιτούμενα τόσο για τις μαθηματικές όσο και για τις αναγνωστικές δραστηριότητες, που πρέπει να κατακτηθούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- δ) Η κατάκτηση του συμβολικού συστήματος της γραπτής γλώσσας πρέπει να προηγείται των μαθηματικών.³²⁶

³²⁴ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, Ερώτημα 3^ο, ερώτηση 6, σ.2. Βλέπε παράρτημα

³²⁵ ο.π., ερώτηση 25, σ.4. βλέπε παράρτημα.

Η σωστή απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι η (β).

στ) Η παρακάτω ερώτηση αναφέρεται στη σημασία του λάθους στο πλαίσιο της θεωρίας του Piaget:

Οι λανθασμένες απαντήσεις των νηπίων κατά τη διαδικασία μάθησης:

- α) Εμποδίζουν τη διαδικασία μάθησης
- β) Πρέπει να αγνοούνται από το/τη νηπιαγωγό
- γ) Μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο, όταν ο/η νηπιαγωγός τις χειριστεί κατάλληλα
- δ) Πρέπει να διορθώνονται έστω και ετεροχρονισμένα από το/τη νηπιαγωγό.³²⁷

Ως σωστή απάντηση εκλαμβάνεται η (γ). Οι σωστές απαντήσεις εγγράφονται στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας και παρέχουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, η μάθηση στηρίζεται σε δομικές διεργασίες και στην ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Για να κατανοήσουμε πληρέστερα το περιεχόμενο των ερωτήσεων και το ρόλο τους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θα κάνουμε μια παρένθεση παραθέτοντας τα πιο σημαντικά, κατά την άποψή μας, στοιχεία του έργου του Piaget. Η γνώση, σύμφωνα με τον Piaget, αποτελεί το αποτέλεσμα της επενέργειας των παιδιών πάνω στα αντικείμενα. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία και ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση τους μέσα από τη δική τους δραστηριότητα. Η γνωστική θεωρία είναι μια δομική θεωρία: μια θεωρία σχημάτων.³²⁸ Ο Piaget υποστηρίζει ότι τα παιδιά οικοδομούν τις νέες γνώσεις πάνω σε παλαιότερες δομές και γι' αυτό το λόγο πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τις εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, δικαιολογείται το λάθος ως μια πρότερη εμπειρία πάνω στην οποία θα δομηθεί η γνώση και ως απόρροια νοητικών

³²⁶ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 27-1-2007, Ερώτημα 3^ο, ερώτηση 12, σ. 3. Βλέπε παράρτημα

³²⁷ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007, Ερώτημα 3^ο, ερώτηση 25, σ. 4. Βλέπε παράρτημα

³²⁸ Με την έννοια σχήμα ο Piaget αναφέρεται «σε ένα είδος μονάδας μάθησης», «επίγνωσης και επικοινωνίας του οργανισμού με το περιβάλλον ...», βλ. Χ. Π. Φράγκος (1977) *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 14.

διεργασιών σε συνάρτηση με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.³²⁹ Η θεωρία του Piaget είναι μια θεωρία μάθησης και όχι θεωρία διδασκαλίας. Έχει επισημανθεί, όμως, ότι οι θεωρίες μάθησης επιχειρούν να διερευνήσουν τις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της μάθησης και αυτές είναι πολύ διαφορετικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο.³³⁰ Έχουν διατυπωθεί, επίσης, απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, το γεγονός αυτό οδηγεί σε μια παραπλάνηση και για το αντικείμενο της Ψυχοπαιδαγωγικής, αλλά και για το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης, το οποίο παρουσιάζεται σαν να συνδέεται μονοσήμαντα με τη μάθηση.³³¹ Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι μ' αυτόν τον τρόπο, αποκρύπτεται η κρατική επιταγή για αποτελεσματικότητα και εισάγονται – μέσα από την υποβάθμιση των κοινωνικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης σε ψυχολογικές – θετικιστικοί τρόποι καταγραφής και ποσοτικοποίησης των εκπαιδευτικών γεγονότων.³³²

2) Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν δύο ερωτήσεις που παρέχουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού έχει δεχτεί την επίδραση μιχελβιοριστικών τάσεων.

A. Η πρώτη ερώτηση έχει ως εξής:

Συχνά οι νηπιαγωγοί επιβραβεύουν τα παιδιά που κάνουν σωστά μια εργασία δίνοντάς τους αυτοκόλλητα. Αυτού του είδους η επιβράβευση:

- α) Είναι αναγκαία, προκειμένου τα παιδιά να ενδιαφερθούν να κάνουν σωστά τις εργασίες τους
- β) Είναι αναγκαία, προκειμένου να ενημερώνονται τα παιδιά για τις επιδόσεις τους
- γ) Δεν είναι αναγκαία, όταν ο νηπιαγωγός οργανώνει την τάξη του με τρόπο που να δημιουργεί στα παιδιά ενδογενή κίνητρα
- δ) Είναι αναγκαίο μόνο στις περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες.³³³

Η σωστή απάντηση είναι η (γ), που ορίζει ότι δεν είναι αναγκαία, όταν ο νηπιαγωγός οργανώνει την τάξη του με τρόπο που να δημιουργεί στα παιδιά ενδογενή κίνητρα. Σύμφωνα με μελέτες, ο όρος ενδογενή κίνητρα περιλαμβάνει τον

³²⁹ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), ο.π., σ. 125.

³³⁰ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 35.

³³¹ ο.π., σ. 34.

³³² ο.π., σ. 36.

³³³ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, Ερώτημα 3^ο, ερώτηση 5, σ. 2. Βλέπε παράρτημα

ανταγωνισμό, ο οποίος συνδέεται με την ανάπτυξη ατομικιστικών προτύπων συμπεριφοράς.³³⁴

Β. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται η επόμενη ερώτηση.

Τόσο ο έπαινος όσο και η αποδοκιμασία ως εξωτερικά παρωθητικά μέσα πρέπει να επιλέγονται με ιδιαίτερη προσοχή και δεν μπορεί να είναι σταθερά, αλλά εξαρτώνται:

- α) Από την προσωπικότητα του μαθητή
- β) Από την αιτία για την οποία επαινείται ή μέμφεται ο μαθητής
- γ) Από την ψυχολογική κατάσταση του μαθητή
- δ) Από τον συνδυασμό όλων των παραπάνω.³³⁵

Η σωστή απάντηση είναι η (δ) που συνίσταται στο συνδυασμό όλων των παραπάνω.

Οι έπαινοι και οι αποδοκιμασίες, ως «εξωτερικά παρωθητικά μέσα», πρέπει να επιλέγονται με προσοχή ανάλογα με την προσωπικότητα του μαθητή, από την αιτία για την οποία επαινείται και από την ψυχολογική κατάσταση του μαθητή. Η χρήση επαίνων και αποδοκιμασιών αποτελεί δείγμα υιοθέτησης μιχρεβιοριστικών πρακτικών για την επίτευξη στόχων στην εκπαιδευτική πράξη.³³⁶ Σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, η καραμέλα δεν πρέπει να δίνεται, αλλά ο έπαινος και η αποδοκιμασία απενοχοποιούνται ως «εξωτερικά παρωθητικά μέσα». Έχει υποστηριχθεί ότι η χρήση του επαίνου και της αποδοκιμασίας είναι δυνατόν να λειτουργήσει διττά στην εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση εξωτερικών παρωθητικών μέσων από τους εκπαιδευτικούς έχει συνδεθεί με την γένεση ανταγωνιστικών, ατομικιστικών προτύπων ή καταστάσεων αποκλεισμού και απομόνωσης από την πλευρά των μαθητών.³³⁷ Επιπλέον, ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης, όπως, επισημαίνεται, συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοποιητική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, στο βαθμό που αποτυπώνεται στις συνειδήσεις των μαθητών ένας μιχρεβιοριστικός τρόπος προσαρμογής τους στους

³³⁴ Γ. Μαυρογιώργος (2001), ο.π., σσ. 105-110.

³³⁵ ο.π., ερώτημα 3^ο, ερώτηση 14, σ. 3.

³³⁶ Μ. Apple (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 114-128.

³³⁷ Θ. Γκότοβος (2000) «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής», στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (2000) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά σσ. 147-173.

κανόνες της σχολικής τάξης και εγγράφεται ως ρυθμιστικός κώδικας της μετέπειτα συμπεριφοράς τους.³³⁸

Στο σημείο αυτό, θα παρατηρήσουμε την παντελή έλλειψη ερωτήσεων που σχετίζονται με τα στερεότυπα φύλων. Έχει, όμως, υποστηριχθεί ότι «το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα θεσμό στον οποίο συνειδητά ή ασυνείδητα παγιώνονται και διαιωνίζονται οι στερεότυπες και παραδοσιακές ως προς τα φύλα αντιλήψεις».³³⁹ Υπό αυτό πρίσμα, αυτή η παράλειψη, ενδεχομένως, συνδέεται με την ενίσχυση της αναπαραγωγής άνισων προτύπων εξουσίας και σχέσεων.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ενδείξεις ότι: α) Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού έχει δεχτεί τις επιδράσεις των αρχών της γνωστικής και μπιχεβιοριστικής ψυχολογίας. β) Αντανακλά ψυχολογικές παραδοχές, που αφορούν στη διδασκαλία, στο ρόλο των νηπιαγωγών στην εκπαιδευτική πράξη, στη μόρφωση και στην αγωγή των παιδιών. γ) Υπερτονίζει το ρόλο της ψυχολογίας στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πράξης και έτσι η διδασκαλία καταλήγει να θεωρείται ένα ψυχολογικό φαινόμενο, όπου λαμβάνεται ελάχιστα υπόψη η κοινωνική της διάσταση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για ποσοτικοποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών συμπεριφορών και για την υιοθέτηση μιας τεχνοκρατικής αντίληψης στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης. Η συγκεκριμένη πρακτική, όμως, όπως αναφέρθηκε, συμβάλλει στη μείωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των κατά παράδοση επαγγελμάτων.

³³⁸ M. Apple (1986), ο.π., σσ. 114-128.

³³⁹ Ε. Μαραγκουδάκη (2007) *Παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ. 19.

ii. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα από τη διερεύνηση των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, τα οποία μας παρέχουν ενδείξεις για τις γνώσεις, που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες για διορισμό στο δημόσιο νηπιαγωγείο, σχετικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του νηπιαγωγείου.

Το ζήτημα της κοινωνικοποίησης έχει απασχολήσει αρκετούς επιστημονικούς κλάδους κι έχει εκπονηθεί ένας σημαντικός αριθμός μελετών που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα. Θα ακολουθήσουν κάποιες επισημάνσεις, σε σχέση με τη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινωνικοποιητικού μηχανισμού, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Θα αρχίσουμε με την παρουσίαση ψυχολογικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης.

Το φροϋδικό μοντέλο ορίζει την κοινωνικοποίηση ως μια συγκρουσιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο ανθρώπινος οργανισμός συνίσταται σε τρία επίπεδα. Το Εγώ, στο οποίο ανήκουν οι λειτουργίες της συνείδησης, της μνήμης, των κινήτρων και των σκέψεων. Το Εκείνο, που εμπεριέχει τις βιολογικές ορμές που ζητούν ικανοποίηση και το Υπερεγώ, στο οποίο εγγράφονται οι νόρμες και οι κανόνες μιας κοινωνίας. Ως κοινωνικοποίηση ορίζεται η εσωτερίκευση των κανόνων μιας κοινωνίας και η εγγραφή τους στο Υπερεγώ ως αποτέλεσμα μιας διαρκούς σύγκρουσης ανάμεσα στο Εγώ και το Εκείνο. Η ψυχαναλυτική θεωρία επικρίθηκε πρώτον, γιατί δεν μπορούσε να θεμελιωθεί εμπειρικά και δεύτερον, γιατί ερμηνεύει την κοινωνικοποίηση ως μια συναισθηματική διαδικασία, μη λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και κοινωνικό της χαρακτήρα.³⁴⁰

³⁴⁰ Α.Ε. Γκότοβος (2002) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σσ. 39-40, βλέπε επίσης: Π. Παπακωνσταντίνου (2000) «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία» στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σ. 127.

Το μιχεβιοριστικό μοντέλο βασίζεται στο δίπολο ερέθισμα – αντίδραση, ως εννοιολογικό εργαλείο, για την ερμηνεία της κοινωνικοποίησης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει δεχτεί έντονες επικρίσεις στην προσπάθειά της αυτή και θεωρήθηκε εντελώς ακατάλληλη και ντετερμινιστική, γιατί απέτυχε να ερμηνεύσει την υποκειμενοποίηση του ατόμου.³⁴¹

Ακολουθούν οι εξελικτικές θεωρίες με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget. Κομβικά σημεία της θεωρίας του Piaget είναι οι έννοιες σχήμα, αφομοίωση και προσαρμογή. Με την έννοια σχήμα ο Piaget αναφέρεται «σε ένα είδος μονάδας μάθησης», επίγνωσης και επικοινωνίας του οργανισμού με το περιβάλλον.³⁴² «Αφομοίωση είναι η ενέργεια που πραγματοποιεί ο οργανισμός για να εντάξει μια κατάσταση σε σχήματα» και συμμόρφωση ή συμβιβασμός είναι οι δράσεις τις οποίες ο οργανισμός σχεδιάζει, προκειμένου να πετύχει το στόχο του σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.³⁴³ Σύμφωνα με τον Piaget, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης συνίσταται στην εσωτερίκευση σχημάτων στο πλαίσιο των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι γνώσεις που θα παρέχονται στο παιδί, όπως, ήδη, αναφέραμε, πρέπει να είναι ανάλογες μ' αυτές που μπορεί να δεχτεί.³⁴⁴ Ο Piaget εντάσσει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στις διποκειμενικές σχέσεις και υποστηρίζει ότι οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από ισορροπία, όταν ισχύουν τρεις προϋποθέσεις. Η ύπαρξη μιας κοινής κλίμακας αξιών, η διαφύλαξη του ό,τι έχει γίνει εκ των προτέρων ως έγκυρο και η αμοιβαιότητα. Η προσέγγιση του Piaget έχει επικριθεί, γιατί περιορίζεται στις διποκειμενικές σχέσεις και δεν λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, διατυπώθηκε ότι ο τρόπος που ο Piaget αντιλαμβάνεται τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, εμπεριέχει την έννοια της προσαρμογής του ανθρώπου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Όμως, μια παιδαγωγική σχέση που στηρίζεται σ' αυτό το πλαίσιο δε μπορεί να αποτελέσει αφετηρία ανασχηματισμού της πραγματικότητας, γιατί ο μαθητής είναι πιθανό να αναπτύξει δύο είδη

³⁴¹ Α.Ε. Γκότοβος (2002), ο.π., σσ. 40-41.

³⁴² Χρ. Π. Φράγκος (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 209.

³⁴³ ο.π., σσ. 208-209.

³⁴⁴ Α.Ε. Γκότοβος (2002), ο.π., σσ. 41-42.

συμπεριφοράς. Το πρώτο είναι να δεχτεί παθητικά αυτή την κατάσταση και το δεύτερο να την αμφισβητήσει.³⁴⁵

Ο Bernstein τονίζει ότι η φροϋδική και η εξελικτική θεωρία έχουν πέντε κοινά σημεία. Πρώτον, είναι και οι δύο θεωρίες ανάπτυξης. Συνδέουν την κοινωνικοποίηση με διάφορα στάδια ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι «αυτό που προσλαμβάνεται έχει νόημα μόνο σε σχέση με ένα ορισμένο στάδιο».³⁴⁶ Δεύτερον, σ' αυτές τις θεωρίες το παιδί απεικονίζεται «να είναι ενεργό σε μια δική του διαδικασία πρόσληψης». Τρίτον, η μάθηση εκλαμβάνεται ως «μια σιωπηρή αόρατη πράξη» και εξαιτίας αυτού «η ανάπτυξη του παιδιού δεν μπορεί να τροποποιηθεί με ρητή δημόσια ρύθμιση». Τέταρτον, δε λαμβάνουν υπόψη «τη θεσμική και πολιτισμική βιογραφία» του παιδιού και πέμπτον, βρίσκονται σε κοινωνιολογικό κενό, καθώς δε λαμβάνουν υπόψη τον κοινωνικό παράγοντα.³⁴⁷ Ο Bernstein σχολιάζει χαρακτηριστικά: «Το πολύ – πολύ το παιδί να έχει οικογένεια».³⁴⁸

Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης και τη θέση που έχει η εκπαίδευση σ' αυτές ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός.

Στη δομολειτουργική προσέγγιση, η κοινωνικοποίηση ερμηνεύεται ως μια διαδικασία, που θα πρέπει να διασφαλίζει την κοινωνική σταθερότητα και συνοχή, μέσα από την αναπαραγωγή των αρχών και κανόνων μιας κοινωνίας και των σχέσεων παραγωγής. Σύμφωνα με τον Durkheim, κάθε κοινωνία, για να συνεχίσει να υπάρχει, πρέπει να εξασφαλίζει την ομοιότητα σκέψης των μελών της και εξειδίκευση. Η έννοια της εξειδίκευσης περιορίζεται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων και στο βαθμό που είναι απαραίτητες στην κοινωνία.³⁴⁹ Στην προσέγγιση του Parsons στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης κεντρικό σημείο αναδεικνύεται η έννοια του ρόλου. Ο Parsons υποστηρίζει ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης συνίσταται «στην ανάπτυξη στα άτομα εκείνων των δεσμεύσεων και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις της εκπλήρωσης των

³⁴⁵ Π. Παπακωνσταντίνου (2000), ο.π., σσ. 124-131.

³⁴⁶ Basil Bernstein (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή – Μετάφραση – Σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 120.

³⁴⁷ ο.π., σ. 120

³⁴⁸ ο.π., σ. 120

³⁴⁹ D. Blackledge και B. Hunt (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκφραση, σ. 31.

ρόλων». ³⁵⁰ Οι δεσμεύσεις αφορούν στην υιοθέτηση και εφαρμογή του αξιακού συστήματος της κοινωνίας και την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου είδους ρόλου.

Στη μαρξιστική προσέγγιση η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια δυναμική μετασχηματιστική διαδικασία με στόχο την αλλαγή ενός άνισου κοινωνικά συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνικοποίηση έχει συνδεθεί με την αναπαραγωγή του αξιακού και κανονιστικού συστήματος της κοινωνίας και των σχέσεων παραγωγής. Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις, όπως, ήδη, αναφέραμε, διαφοροποιούνται σε σχέση με τη δυνατότητα που δίνεται στα άτομα μέσα σ' αυτές για σχετική αυτονομία.

Σύμφωνα με τον Althusser, η εκπαίδευση αποτελεί έναν ιδεολογικό κρατικό μηχανισμό, που συμβάλλει στην αναπαραγωγή του κανονιστικού συστήματος της κοινωνίας και της ταξικής ανισότητας. Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα παιδιά που προέρχονται από εργατικά στρώματα προετοιμάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα να συνεχίζουν αυτό το ρόλο μέσα από κανόνες «καλής» και «σεμνής» συμπεριφοράς, ενώ τα παιδιά της κυρίαρχης τάξης προετοιμάζονται για θέσεις εξουσίας. ³⁵¹ Η θεώρηση του Althusser σχολιάστηκε ότι έχει ντετερμινιστικό χαρακτήρα.

Ο Gramsci ερμηνεύει, επίσης, τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσα από τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης, όμως, ταυτόχρονα, θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό της συνείδησης των ατόμων, «στο βαθμό που ο δάσκαλος έχει συνείδηση των αντιθέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στον τύπο κοινωνίας και παιδείας που εκπροσωπεί αυτός και στον τύπο κοινωνίας και παιδείας που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές κι επίσης έχει συνείδηση του χρέους του να επισπεύδει και να πειθαρχεί τη διαμόρφωση του παιδιού σύμφωνα με τον ανώτερο τύπο κι όχι σύμφωνα με τον κατώτερο». ³⁵² Ο Gramsci θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες για ενεργή δράση των υποκειμένων, με το να καταστήσει τους μαθητές ικανούς για μια κριτική κατανόηση της πραγματικότητας.

³⁵⁰ ο.π, σ. 453

³⁵¹ Κ. Λάμνιαν (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση, Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 148-149.

³⁵² Α. Γκράμσι (1973) *Η οργάνωση της κουλτούρας*, Αθήνα: Στοχαστής, τομ. Β, σ. 25.

Στο πλαίσιο των συνδυαστικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων για το ζήτημα της κοινωνικοποίησης, θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε στις απόψεις του Bernstein. Κεντρικό σημείο στη θεωρία του Bernstein κατέχει η έννοια του κώδικα. Σύμφωνα με τον Bernstein, ο κώδικας ορίζεται «ως μια ρυθμιστική, σιωπηρά προσλαμβανόμενη αρχή η οποία επιλέγει και ενοποιεί κατάλληλα νοήματα (κανόνες αναγνώρισης), μορφές πραγμάτωσης (κανόνες πραγμάτωσης) και πλαίσια ανάδειξης».³⁵³ Πιο συγκεκριμένα, οι κώδικες αποτελούν «διακριτούς τρόπους», οι οποίοι ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και την επικοινωνία και έχουν τη βάση τους στην ταξική διαστρωμάτωση, που αποτελεί συνέπεια του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.³⁵⁴ Ο Bernstein χρησιμοποιεί την έννοια του κώδικα σαν εργαλείο για να ερμηνεύσει το χώρο της εκπαίδευσης ως μηχανισμό κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι κώδικες «είναι κοινωνικά κατασκευασμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης οι οποίοι τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα στο χώρο που αυτά εκδηλώνουν τη δράση τους».³⁵⁵ Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, τα παιδιά έρχονται με διαφορετικές αφετηρίες που καθορίζονται από την τάξη στην οποία ανήκουν. Ο κώδικας που προσλαμβάνουν τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων διαφέρει από τον κώδικα των παιδιών που προέρχονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις. Παράλληλα, η οργάνωση της γνώσης που παρέχεται στο σχολείο είναι συναφής με τον κώδικα των παιδιών των προνομιούχων τάξεων. Σ' αυτό το σημείο, εισάγεται η έννοια του κοινωνικού ελέγχου. Ο Bernstein, όμως, αφήνει περιθώρια για μετασχηματισμό της συνείδησης των υποκειμένων ανοίγοντας την έννοια της δομής, αναγνωρίζοντας ότι το άτομο κινείται σε τέσσερις υποομάδες που είναι η οικογένεια, η ομάδα των συνομηλίκων, το σχολείο και η εργασία.³⁵⁶ Υποστηρίζει ότι το υποκείμενο, μέσα από την αλληλεπίδραση μ' αυτές τις ομάδες, μπορεί να αξιοποιήσει τις αντιθέσεις και να μετασχηματίσει τον κώδικα.³⁵⁷ Συνοπτικά, ο Bernstein, μέσα από την έννοια του κώδικα, μάς βοηθά να κατανοήσουμε την υφή της έννοιας του κοινωνικού ελέγχου

³⁵³ Basil Bernstein (1991), ο.π., σ. 55.

³⁵⁴ Κ. Λάμνιας (2002), ο.π., σ. 284.

³⁵⁵ ο.π., σ. 285.

³⁵⁶ ο.π., σ. 287.

³⁵⁷ ο.π., σ. 284.

και να αποσαφηνίσουμε το ρόλο της εκπαίδευσης ως αναμεταδότρη και μετασχηματιστή του ελέγχου.³⁵⁸

Μετά την παρουσίαση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των ευρημάτων, από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, σχετικά με τις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, σε ότι αφορά στις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου, ως κοινωνικοποιητικού θεσμού. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να παραθέσουμε το σκοπό του νηπιαγωγείου, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία. Σκοπός, λοιπόν, του νηπιαγωγείου «σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».³⁵⁹

Από τον παραπάνω ορισμό διαφαίνεται ότι η κοινωνικοποιητική λειτουργία του νηπιαγωγείου αποκτά αξιακό και γνωστικό περιεχόμενο. Θεσμικά, το νηπιαγωγείο πρέπει να μεταδώσει στα παιδιά τις αξίες και νόρμες και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες, που θα επιτρέψουν μια ομαλή μετάβαση των παιδιών στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Βασιζόμενοι στα όσα, ήδη, παρουσιάσαμε ταξινομήσαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων ως εξής:

ι. Νηπιαγωγείο και προσαρμογή

Οι ερωτήσεις αυτής της ομάδας σχετίζονται με τον αξιακό χαρακτήρα των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του νηπιαγωγείου. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι στις ερωτήσεις του διαγωνισμού χρησιμοποιείται ο όρος προσαρμογή αντί αυτού της κοινωνικοποίησης.

Α. Ενδεικτικά, στο διαγωνισμό του 1998, το 2^ο ερώτημα της δεύτερης θεματικής ενότητας, που αναφέρεται στα παιδαγωγικά, διατυπώνεται ως εξής:

Τα νήπια μεταβαίνοντας από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο νέο περιβάλλον.

α) Να προσδιορίσετε βασικά προβλήματα της προσαρμογής τους.

³⁵⁸ ο.π., σ. 285.

³⁵⁹ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σ. 1.

β) Να αιτιολογήσετε τα πιθανά αίτια εμφάνισης αυτών των προβλημάτων.

γ) Να αναφερθείτε στους παιδαγωγικούς τρόπους αντιμετώπισής τους.³⁶⁰

Όπως παρουσιάσαμε στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, σχετικά με τον όρο κοινωνικοποίηση, η έννοια της προσαρμογής έχει δομολειτουργικές αφετηρίες και παραπέμπει σε μια παθητική διαδικασία αποδοχής των κανόνων και αξιών, προκειμένου το νήπιο να ενταχθεί στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, η χρήση του όρου, όπως αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι γνώσεις που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι/ες, προκειμένου να διοριστούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο, έχουν δεχτεί την επίδραση των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας. Επομένως, ο όρος προσαρμογή, ο οποίος χρησιμοποιείται από τους συντάκτες των θεμάτων, αποτελεί ένα συνδυασμό δομολειτουργικών θέσεων και μοντέλων της γνωστικής ψυχολογίας. Έχουν διατυπωθεί, όμως, απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η υιοθέτηση των παραπάνω μοντέλων κοινωνικοποίησης συνδέεται με την εγχάραξη καθορισμένων τρόπων και συμπεριφορών στη συνείδηση του νηπίου που δεν απορρέουν από μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αλλά από μια παθητική στάση αποδοχής.³⁶¹ Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η μεταπτυχιακή εργασία της Μαυρογιώργου με θέμα «Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο», όπου διερευνάται η σχέση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και η εγχάραξη κανόνων πειθαρχίας μέσα από τις προτεινόμενες από αυτό δραστηριότητες.³⁶² Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι «... νομιμοποιούνται και εδραιώνονται θεσμικά στο νηπιαγωγείο μορφές πειθαρχίας και κοινωνικού ελέγχου, που εγγράφονται στην ίδια την μορφή οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ...».³⁶³

³⁶⁰ ΑΣΕΠ - ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 1998, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Διδακτική μεθοδολογία - Παιδαγωγικά», Κυριακή 14-6-1998, ερώτημα 2, σ. 2. βλ. παράρτημα

³⁶¹ Π. Παπακωνσταντίνου (2000), ο.π., σσ. 124-131. Βλέπε επίσης Μ. Apple (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 114-128.

³⁶² Α. Κ. Μαυρογιώργου (2006) *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, Μεταπτυχιακή εργασία, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

³⁶³ ο.π., σ. 189.

Β. Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στα προβλήματα που προκύπτουν κατά την μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και στη σύγκριση νηπιαγωγείου και οικογένειας ως κοινωνικοποιητικών παραγόντων. Χαρακτηριστικά, διατυπώνεται ως εξής:

α) Να αναφέρετε τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη μετάβαση του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και να προτείνεται λύσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους.

β) Να συγκρίνετε τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας με εκείνον του νηπιαγωγείου.

Η απάντηση στην ερώτηση αυτή συνδέεται και με την αξιακή αλλά και τη γνωστική διάσταση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Στην αξιακή διάσταση του νηπιαγωγείου, ως παράγοντα κοινωνικοποίησης, αναφερθήκαμε πιο πάνω. Για την πληρέστερη κατανόηση της γνωστικής του διάστασης θα πρέπει να γίνει η εξής επισήμανση. Το 1999, με το ΦΕΚ 93/10-2-1999, ορίζεται πως στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να οργανώνονται δραστηριότητες, που αφορούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Σύμφωνα με το ΦΕΚ, ο ρόλος του νηπιαγωγείου διευρύνεται από κοινωνικοποιητικός σε γνωστικός. Ο Κιτσαράς αναφέρει, σχετικά, πως «η Ελλάδα, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ισπανία θεωρούν ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι ευρύτερος και πρέπει να ευνοεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την εξασφάλιση γνώσεων με απώτερο σκοπό την προετοιμασία και προσαρμογή του παιδιού στο μελλοντικό σχολικό περιβάλλον», αντίθετα με άλλες χώρες, όπως η Ολλανδία, η Αγγλία, η Δανία «που αποδίδουν ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό οικογενειακό ρόλο».³⁶⁴ Η εισαγωγή του εγγραμματος στο νηπιαγωγείο, τα καινούργια Α.Π., στο περιεχόμενο των οποίων αποτυπώνεται μια προσπάθεια για ενοποίηση των βαθμίδων της εκπαίδευσης και η ικανοποίηση ενός πάγιου αιτήματος των νηπιαγωγών για θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου ως υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης με το νόμο 3518/2006 (παρ. 20, ΦΕΚ 279, αρ. 73) αποτέλεσαν την

³⁶⁴ Γ. Κιτσαράς (1997) «Προβλήματα και τάσεις της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα σε συνδυασμό με χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου* (1997), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 304.

αφορμή να εκφραστούν ανησυχίες για σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.³⁶⁵ Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι από την Ε.Ε. έχει τονιστεί η ανάγκη για «ομοιόμορφο εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας όλων των χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Αυτό πραγματώνεται μέσα από δύο όψεις που παρουσιάζει η σχολειοποίηση της προσχολικής αγωγής στα αντίστοιχα κράτη.³⁶⁶ Η πρώτη αφορά στην εγγραφή στο δημοτικό σχολείο από το 5^ο έτος (Αγγλία) και η δεύτερη «με τη σύνταξη και εφαρμογή “σύγχρονων” Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή curriculum και ανελαστικών Εβδομαδιαίων και Ωρολογίων Προγραμμάτων ...».³⁶⁷

Αυτές οι αλλαγές, που αναφέρθηκαν πιο πάνω σε σχέση με τη γνωστική λειτουργία του νηπιαγωγείου, συνδέονται με ευρύτερες αλλαγές στη δομή της εργασίας. Έχει αποδειχθεί σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο ότι οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί επιφέρουν μεταβολές στην οργάνωση της σχολικής γνώσης. Σύμφωνα με τον Bernstein, «οι αλλαγές στη διαίρεση της εργασίας δημιουργούν μια διαφορετική έννοια της δεξιότητας» και αυτό αποτυπώνεται στον τρόπο ταξινόμησης και ιεράρχησης της σχολικής γνώσης.³⁶⁸ Από αυτή την άποψη, θεωρείται σημαντικό να διερευνηθεί το περιεχόμενο της γνωστικής διάστασης του νηπιαγωγείου, το οποίο θα αποτελέσει δείκτη των γνώσεων που μεταδίδονται στο νηπιαγωγείο, αλλά και για το αν οι γνώσεις αυτές πληρούν το σκοπό του νηπιαγωγείου, που σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει στην ισόρροπη και ισόνομη ανάπτυξη των νηπίων στους τομείς που αναφέραμε πιο πάνω.

ii. Νηπιαγωγείο και ανάπτυξη ικανοτήτων.

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, σε σχέση με το περιεχόμενο της γνωστικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του.

³⁶⁵ ο.π., σσ. 310-311.

³⁶⁶ ο.π., σ. 310.

³⁶⁷ ο.π., σ. 310.

³⁶⁸ B. Bernstein (1991), ο.π., σ. 102

A. Η πρώτη ερώτηση που αναφέρεται στο σκοπό του νηπιαγωγείου διατυπώνεται ως εξής:³⁶⁹

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία της χώρας μας, ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι κυρίως:

- α) κοινωνικός
- β) παιδαγωγικός
- γ) να προετοιμάσει τα παιδιά για το δημοτικό
- δ) τίποτε από τα παραπάνω.

Η σωστή απάντηση είναι η (δ). Ο σκοπός του νηπιαγωγείου δεν είναι ούτε κοινωνικός, ούτε παιδαγωγικός, ούτε προπαρασκευαστικός για το δημοτικό σχολείο. Όπως όμως, ήδη, αναφέραμε σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία ο σκοπός του νηπιαγωγείου είναι και κοινωνικός και παιδαγωγικός και προπαρασκευαστικός. Συνεπώς, η απάντηση, που θεωρείται ως ορθή, έρχεται σε αντίθεση με την κείμενη νομοθεσία σε σχέση με το σκοπό του νηπιαγωγείου.

B. Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο περιεχόμενο των μορφωτικών λειτουργιών στο νηπιαγωγείο.³⁷⁰

Μορφωτικές λειτουργίες στο νηπιαγωγείο είναι:

- α) η ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο
- β) η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής
- γ) η ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας
- δ) όλα τα παραπάνω.

Η σωστή απάντηση είναι η (δ). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη απάντηση, προκύπτουν ενδείξεις ότι οι μορφωτικές λειτουργίες που τελεί το νηπιαγωγείο είναι η ανάπτυξη της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο, της ικανότητας

³⁶⁹ ΑΣΕΠ- ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό αντικείμενο», Σάββατο 27-1-2007, Ερώτημα 3^ο, Ερώτηση 10, σελ. 3. βλ. παράρτημα

³⁷⁰ ΑΣΕΠ- ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 2^η θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Σάββατο 2-4-2005, Ερώτημα 2^ο, Ερώτηση 1, σ. 1. βλ. παράρτημα

συγκέντρωσης και προσοχής και η καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας. Στο σημείο αυτό θα γίνουν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με τον όρο μόρφωση. Η μόρφωση αποτελεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αγωγής. Ο Πυργιωτάκης υποστηρίζει ότι «οι γνώσεις συνήθως σχετίζονται με τη μόρφωση, με την προϋπόθεση όμως ότι δεν συσσωρεύονται απλώς και δεν εναποθηκεύονται στη μνήμη, αλλά δέχονται κατάλληλη επεξεργασία και ασκούν βαθύτερη και ουσιαστική επίδραση σε διάφορους τομείς της προσωπικότητας του ατόμου και όχι μόνο στον γνωστικό».³⁷¹ Από τα παραπάνω προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, η μορφωτική λειτουργία που πρέπει να επιτελεί το νηπιαγωγείο, όπως αυτό αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, αποκτά έναν περιορισμένο χαρακτήρα, γιατί περιορίζεται στο γνωστικό τομέα και, ιδιαίτερα, στην ανάπτυξη ικανοτήτων. Έχουν διατυπωθεί, όμως, απόψεις, σχετικά με τις θεωρίες της ικανότητας, ως εργαλείου κατανόησης του κοινωνικοποιητικού ρόλου του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τις οποίες, η εστίαση της λειτουργίας του σχολείου στην ανάπτυξη της ικανότητας αφαιρεί από τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου την κοινωνική του διάσταση. Ο Bernstein υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «Με μια έννοια οι θεωρίες της ικανότητας αναγγέλλουν μια θεμελιώδη δημοκρατία και όλοι είναι ίσοι κατά την πρόσληψη, όλοι συμμετέχουν δραστήρια στην πρόσληψη, η δημιουργία είναι εγγενής στην κοινωνικοποίηση. Οι διαφορές μεταξύ ατόμων είναι διαφορές πολιτισμού. Από αυτή την άποψη οι θεωρίες της ικανότητας μπορεί να θεωρηθούν ως κριτικές, που δείχνουν την διάσταση αυτού που είμαστε και του τι μπορούμε να κάνουμε. Όμως, αυτός ο ιδεαλισμός έχει ένα τίμημα, το τίμημα της περιστολής της σχέσης μεταξύ πολιτισμού και ικανότητας, μεταξύ νοημάτων και δομής μέσω της οποίας τα νοήματα γίνονται δυνατά. Η δημοκρατία των θεωριών της ικανότητας είναι μια δημοκρατία απομακρυσμένη από την κοινωνία».³⁷²

³⁷¹ Ι. Ε. Πυργιωτάκης (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, 1^η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 54.

³⁷² Β. Bernstein (1991), ο.π., σ. 151.

Γ. Άλλη μια ερώτηση, από την οποία προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι μορφωτικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου περιορίζονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, είναι η εξής:³⁷³

Στόχος της μελέτης του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος είναι κυρίως:

- α) η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (ικανότητες συνεργασίας, αυτοεκτίμηση, αλληλοσεβασμός, κατανόηση κοινωνικών σχέσεων)
- β) η γνώση του παρελθόντος και του τόπου όπου ζουν τα παιδιά.
- γ) η γνώση των χαρακτηριστικών των άλλων λαών
- δ) τίποτα από τα παραπάνω.

Η σωστή απάντηση είναι η (δ). Από την απάντηση προκύπτουν ενδείξεις πως ο μορφωτικός και κοινωνικοποιητικός ρόλος του νηπιαγωγείου περιορίζονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, που στην προκειμένη περίπτωση αφορούν στις διυποκειμενικές σχέσεις. Η μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, σύμφωνα με την απάντηση που εκλαμβάνεται ως σωστή, δεν συνδέεται ούτε με τη γνώση του παρελθόντος και του τόπου που ζουν αλλά ούτε και, ευρύτερα, με τη γνώση των χαρακτηριστικών άλλων λαών. Στο σημείο αυτό φαίνεται η επίδραση των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας, που όπως αναφέραμε πιο πάνω, συνδέει μονοσήμαντα τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης με τις διυποκειμενικές σχέσεις και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Τελειώνοντας την ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων, που αναφέρονται στις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου, είναι απαραίτητο να επισημανθεί η απουσία ερωτήσεων που αφορούν στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου στη βάση των σχέσεων σχολείου κοινωνίας. Επιπρόσθετα, απουσιάζουν ερωτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη στερεοτύπων φύλου στο νηπιαγωγείο.

Συνοπτικά, η γνωστική βάση των νηπιαγωγών, σε σχέση με τις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τις ενδείξεις που

³⁷³ ΑΣΕΠ- ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 2^η θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007, Ερώτημα 3^ο, Ερώτηση 12, σ. 3. βλ. παράρτημα

προκύπτουν από την διερεύνηση των θεμάτων του διαγωνισμού, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Έχει δεχτεί την επίδραση των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας και της δομολειτουργικής προσέγγισης. Σύμφωνα με απόψεις που έχουν παρουσιαστεί στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, η γνωστική ψυχολογία και η δομολειτουργική προσέγγιση ερμηνεύουν την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου ως προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της ικανότητας, στο πλαίσιο των αναγκών της κοινωνίας, αποτελεί κομβικό σημείο αυτών των προσεγγίσεων και τις συνδέει με την ιδεολογία του πραγματισμού.

β) Η παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν μας παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι γνώσεις των υποψηφίων στο διαγωνισμό, σχετικά με το νηπιαγωγείο ως κοινωνικοποιητικό θεσμό, περιορίζονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων που αφορούν στο γνωστικό τομέα. Αυτό σύμφωνα με απόψεις που έχουν διατυπωθεί έχει δύο σημαντικές συνέπειες για την εργασία των εκπαιδευτικών. Πρώτον, ο περιορισμός της γνωστικής τους βάσης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων τους στερεί ένα σημαντικό εργαλείο ερμηνείας και σύνδεσης της εκπαιδευτικής πράξης με το κοινωνικό γίνεσθαι.³⁷⁴ Δεύτερον, οδηγεί σε τεχνικοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης, αφού οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν προεπιλεγμένες μεθόδους και πρακτικές. Υπό αυτό το πρίσμα, δεν ενισχύεται ο επαγγελματισμός των νηπιαγωγών, αφού περιορίζονται δύο βασικές μεταβλητές του που είναι η γνωστική βάση και η αυτονομία.

³⁷⁴ Κ. Διαμαντής (2005) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ιωάννινα: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 154, Βλέπε επίσης: Ε. Σιάνου (1992) «Το νέο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση;», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τευχ. 19, σ. 66.

2. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΑΣΕΠ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε τα ποσοστά των Επιστημών της Αγωγής, όπως αυτά αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του Διαγωνισμού. Παρατηρήσαμε ότι το ποσοστό των επιστημών της Γενικής Διδακτικής και της Ειδικής Διδακτικής υπερέχει σε σχέση με τα ποσοστά των άλλων Επιστημών της Αγωγής. Με τον όρο Γενική Διδακτική αναφερόμαστε στις αρχές και στους κανόνες που πρέπει να τηρούνται στη διδασκαλία, ενώ η Ειδική Διδακτική συμπεριλαμβάνει «τις μεθόδους και τις τεχνικές που πρέπει να εφαρμόζονται στη διδασκαλία του κάθε ειδικού μαθήματος».³⁷⁵ Οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, προκειμένου να καταρτιστούν για τις αρχές, τις μεθόδους και τις τεχνικές, που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, πρέπει να ανατρέξουν στο Α.Π. του νηπιαγωγείου, όπως ορίζεται από τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, που καθορίζουν την ύλη του διαγωνισμού.³⁷⁶ Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα δεδομένα, που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση της σχέσης του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και του Α.Π.. Προκειμένου να διαφανεί η σημασία αυτής της σχέσης, είναι απαραίτητο να γίνουν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με τα Α.Π., που αποτελούν την ύλη του διαγωνισμού.

Στους διαγωνισμούς του 1998, του 2000 και του 2002 τα θέματα των ερωτήσεων αντλούνταν από το Α.Π. που εισήχθη το 1989 με τίτλο «Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου», με το Π.Δ. 486/1989. Το Α.Π. του 1989 συνοδεύτηκε από βιβλιοτετράδια για τα νήπια και αντίστοιχα εγχειρίδια για τους/τις νηπιαγωγούς σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1993, 1993β, 1995α και 1995β). Συνοδεύτηκε, επίσης, από το «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο

³⁷⁵ Ι.Ε. Πυργιωτάκης (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 68.

³⁷⁶ Εφημερίς της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2004) Τεύχος Προκηρύξεων ΑΣΕΠ, Αριθμός 25/1π/2004, σ. 5647.

νηπιαγωγού».³⁷⁷ Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν «η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων» η οποία, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, θα επιτυγχανόταν μέσα από την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής, της κοινωνικής (ηθικής – συναισθηματικής – θρησκευτικής) ανάπτυξης των νηπίων καθώς επίσης και της αισθητικής και νοητικής τους ανάπτυξης.³⁷⁸ Αναφερόταν, παράλληλα, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούσαν στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Σύμφωνα με τον Κιτσαρά, το Α.Π. του 1989 βασίζεται στο Βελγικό Α.Π. και είναι το αναλυτικότερο απ' όλα όσα είχαν προηγηθεί.³⁷⁹ Το Α.Π. του 1989 χωριζόταν σε τομείς και οι δραστηριότητές του εντάσσονταν στα πλαίσια ευρύτερων στόχων και σκοπών.

Η αλλαγή των Α.Π. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προετοιμάζονταν από την αρχή της δεκαετίας του 1980. Σταδιακά είχε αρχίσει η αντικατάσταση των Α.Π. στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και σύμφωνα με την επίσημη ρητορική «η επιλογή αυτή ...» είχε σκοπό «... να δώσει στο δάσκαλο ένα σχέδιο οργάνωσης και προγραμματισμού της διδασκαλίας με συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους μάθησης».³⁸⁰ Το πρόγραμμα αυτό, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, θεωρήθηκε ότι έθετε τέρμα στην ασάφεια και την αοριστία των προηγούμενων προγραμμάτων και εξασφάλιζε ομοιογένεια στη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο σε εθνικό επίπεδο.³⁸¹ Επιπρόσθετα, τονίστηκε ο αντισταθμιστικός του ρόλος, «με την έννοια ότι λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των νηπίων και μέσα από πλούσια κοινωνικοπολιτιστικά ερεθίσματα συμβάλλει στην άμβλυση των όποιων διαφορών και επιδιώκει τη δημιουργία - όσο γίνεται περισσότερο - ίσων αφετηριών και ευκαιριών για την κατοπινή υποχρεωτική εκπαίδευση».³⁸² Στο πλαίσιο σύζευξής του με τις ευρύτερες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες υποστηρίχθηκε ότι αποτελεί εγγύηση για μια εκσυγχρονισμένη αγωγή, «γιατί στηρίζεται σε μια νέα

³⁷⁷ Ε. Ντολιοπούλου (2005) *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 73.

³⁷⁸ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1989) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, Βιβλίο νηπιαγωγού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 11.

³⁷⁹ Ε. Ντολιοπούλου (2005), ο.π., σ. 73.

³⁸⁰ ΚΕΜΕ – ΥΠΕΠΘ (1983) «Μαθηματικά Τρίτης Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο», Α' μέρος, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 5, στο Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Τρίτη Έκδοση, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση, σ. 157.

³⁸¹ ο.π., σ. 74.

³⁸² ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1989), ο.π., σ. 10.

αντίληψη για τη φύση της γνώσης: πηγή της γνώσης είναι οι πράξεις (κινητικές, νοητικές, κοινωνικές) που μετασχηματίζονται σε δομές και συστήματα μέσα από γνωστικές διαδικασίες». Επισημάνθηκε, επίσης, ότι «η γνώση δεν είναι πιστή αντιγραφή μιας εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά οικοδομείται με βάση τα αισθησιοκινητικά και αντιληπτικά δεδομένα».³⁸³

Παρά τις προσπάθειες των συντακτών του Α.Π. και της πολιτείας να πείσουν για την ορθότητα του εγχειρήματος, με κύριο πρόταγμα την αντισταθμιστική λειτουργία των Α.Π. στην ισότητα των ευκαιριών, υπήρξαν πολλές επικρίσεις. Σχετικά με το Α.Π. του νηπιαγωγείου, οι επικριτές του αντιπάρθεσαν ότι το πρόγραμμα βασίστηκε στα πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, μετατρέποντάς τα σε διδακτικούς στόχους. Επίσης, υποστήριξαν ότι ο δομικός του χαρακτήρας υποβαθμίζει άλλους τρόπους απόκτησης γνώσης μέσω της επίλυσης προβλημάτων, της ανακάλυψης και της βιωματικής μάθησης, δεν παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευτικούς, αφού η ομοιομορφία από την οποία χαρακτηρίζεται δεν επιτρέπει την προσαρμογή στις τοπικές συνθήκες και, τέλος, η οργάνωση της διδασκαλίας με τον τρόπο που προτείνεται είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.³⁸⁴

Γενικότερα, τα προγράμματα, τα οποία θεμελιώθηκαν σε τυπολογίες σκοπών και στόχων, επικρίθηκαν για την εισαγωγή μπιχεβιοριστικών και ατομικιστικών μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία αναπαρήγαγαν σχέσεις κυριαρχίας και ανισότητας. Επιπρόσθετα, επικρίθηκαν για την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, αφού τον περιόριζαν σε απλό εκτελεστή της διδασκαλίας.³⁸⁵ Ο Νούτσος αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι θεωρητικές προϋποθέσεις για τη θεμελίωση της διδασκαλίας σε στόχους και σκοπούς «συγκροτούν μια παιδαγωγική μορφή της τεχνοκρατικής ιδεολογίας»,³⁸⁶ όπου η εκπαιδευτική πράξη καταταμείται σε στόχους και σκοπούς, υποβαθμίζεται σε ψυχολογικό φαινόμενο και αποκόπτεται από το κοινωνικό και πολιτικό της πλαίσιο, νομιμοποιώντας, παράλληλα, τον έλεγχο που ασκείται στην εκπαιδευτική

³⁸³ ο.π., σ. 10.

³⁸⁴ Ε. Ντολιοπούλου (2005), ο.π., σσ. 75-76.

³⁸⁵ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σσ. 157-158. Βλέπε επίσης: Μπ. Νούτσος (1983) *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη σσ. 77-78.

³⁸⁶ Μπ. Νούτσος (1983), ο.π., σ. 15.

διαδικασία.³⁸⁷ Το ζήτημα των στόχων και σκοπών του Α.Π. θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συνδέθηκε με τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους για «προσαρμογή του σχολείου στις δοσμένες οικονομικές επιλογές και για ενσωμάτωση του σχολείου στο πρόγραμμα της αναπτυξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής».³⁸⁸ Όπως έχει επισημανθεί, οι αποτυχίες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αποδίδονταν στην λανθασμένη εφαρμογή τους στην τάξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια μετάβαση στους στόχους των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων από το μακροεπίπεδο στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Συνεπώς, οι μεταρρυθμίσεις αρχίζουν να έχουν τεχνικό χαρακτήρα που αφορά στην εισαγωγή νέων μεθόδων στην εκπαιδευτική πράξη.³⁸⁹ Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, οι συντάκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αμφισβητούν «την κατεύθυνση της οικονομικής ανάπτυξης και τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις ή σχέσεις παραγωγής, αλλά τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, προβάλλεται ο εκσυγχρονισμός και η ορθολογική αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου».³⁹⁰

Σ' αυτό το εκσυγχρονιστικό πλαίσιο εγγράφεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 με το νόμο 2525/97. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια διαρθρώνεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά σε αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, που ήδη αναφέραμε, και ο δεύτερος σε αλλαγές στη διδασκαλία.³⁹¹ Οι τελευταίες εγγράφονται στην εισαγωγή των νέων Α.Π.. Η σύνταξη των νέων Α.Π. χαρακτηρίζεται ως μια προσπάθεια ενοποίησης των βαθμίδων της εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο μέχρι το γυμνάσιο. Τονίζεται συγκεκριμένα πως «... κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση της προσχολική αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η προσχολική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας

³⁸⁷ ο.π., σ 77.

³⁸⁸ Α. Φραγκουδάκη (1976) «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες», στο Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Τρίτη Έκδοση, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση, σ. 147.

³⁸⁹ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σσ. 145-183.

³⁹⁰ ο.π., σ. 148.

³⁹¹ Εισηγητική Έκθεση. Σχέδιο νόμου (1997) *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Αθήνα: 22 Αυγούστου 1997, σσ. 1-4.

και γενικευμένη αρχή». ³⁹² Διαρθρώνεται σε γνωστικά αντικείμενα και διαθεματικές προσεγγίσεις. Δεν υπάρχουν σκοποί και στόχοι οι διαθεματικές προσεγγίσεις, όμως, και τα γνωστικά αντικείμενα αποσκοπούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων του νηπίου. Τα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών αποτελούν διακριτές ενότητες, ενώ η ιστορία, η θρησκεία και οι φυσικές επιστήμες εμπεριέχονται στα γνωστικά αντικείμενα «Παιδί και Ανθρωπογενές Περιβάλλον» και «Παιδί και Φυσικό Περιβάλλον». Όπως ήδη αναφέραμε, η μουσική, τα εικαστικά, η φυσική αγωγή και η δραματική τέχνη συμπεριλαμβάνονται στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί, Δημιουργία και Έκφραση». Ένα καινούργιο γνωστικό αντικείμενο που προστίθεται είναι το «Παιδί και Πληροφορική». Το καινούργιο Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται ως «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων» (ΔΕΠΠΣ) και εμπεριέχεται στο ΦΕΚ 1376/18-10-01. Το ΔΕΠΠΣ συνοδεύεται από τον «Οδηγό νηπιαγωγού» που αποτελεί βοηθητικό εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό και αναφέρεται στις μεθόδους και τεχνικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν στην πορεία της διδασκαλίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 1999 (ΦΕΚ 93/10-2-99) εκπονείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένα πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο του νόμου 2525/97. Αυτό έχει ως στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (προφορικός και γραπτός λόγος) «όσο το δυνατόν νωρίτερα και καλύτερα». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνοδεύεται από τέσσερα βοηθητικά εγχειρίδια (Α.Π.Θ., 1997, Curto Morillo and Teixido, 1999α, 1999β, 1999γ). ³⁹³ Η εισαγωγή του νέου Α.Π. είχε ως συνέπεια την αλλαγή της ύλης στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Από το διαγωνισμό του 2005 και μετά προστίθεται στην ύλη του διαγωνισμού το Αναλυτικό Πρόγραμμα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ³⁹⁴ Πρέπει να τονιστεί ότι το προηγούμενο εγχειρίδιο του/της νηπιαγωγού «Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο» παραμένει στην ύλη. Έτσι υπάρχουν δύο εγχειρίδια, που το ένα αναφέρεται στην ανάπτυξη τομέων στο

³⁹² ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 1.

³⁹³ Ε. Ντολιοπούλου (2005), ο.π., σ. 79.

³⁹⁴ Εφημερίς της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2004) Τεύχος Προκηρύξεων ΑΣΕΠ, Αριθμός 25/1π/2004, σ. 5647

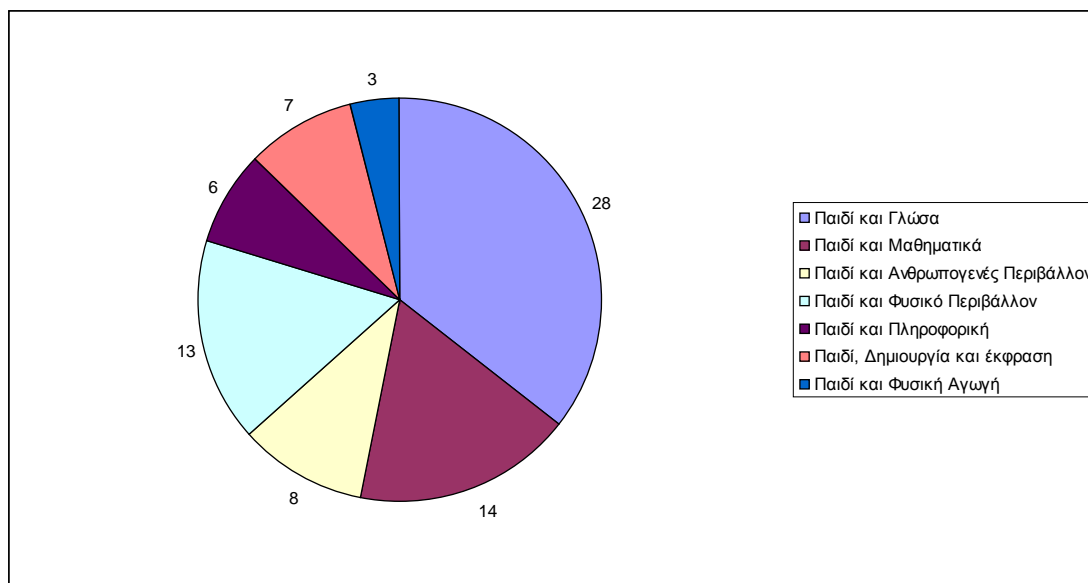
ευρύτερο πλαίσιο στόχων και σκοπών και το δεύτερο στην ανάπτυξη ικανοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις και γνωστικά αντικείμενα.

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα, που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ.

Από την ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων του διαγωνισμού που αναφέρονται στη Γενική και Ειδική Διδακτική προέκυψε ότι τα ποσοστά των γνωστικών αντικειμένων, που ορίζονται από το Α.Π. ότι πρέπει να διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, είναι τα εξής. Η γλώσσα αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 35,44 %, τα μαθηματικά κατέχουν το 17,72 %, η μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος 10,13 %, η μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος 16,46 %, παιδί, δημιουργία και έκφραση 8,86 %, παιδί και πληροφορική 7,59 % και παιδί και φυσική αγωγή 3,80 %. Στο γνωστικό αντικείμενο «παιδί δημιουργία και έκφραση» εμπεριέχονται τα μαθήματα των εικαστικών, δραματικής τέχνης, και μουσικής. Ένα δεύτερο εύρημα είναι ότι τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα παρουσιάζουν συνάφεια με αυτά που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ). Αυτό μας παρέχει σημαντικές ενδείξεις ότι το περιεχόμενο της γνώσης που πρέπει να μεταδίδεται στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων του διαγωνισμού, ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 3: Συνολική κατανομή ερωτήσεων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου.

ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ*	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ	28	35,44
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	14	17,72
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	8**	10,13
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	13	16,46
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	6	7,59
ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ & ΕΚΘΕΣΗ	7***	8,86
ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	3	3,80



* οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στα επιστημονικά πεδία της Γενικής και Ειδικής Διδακτικής (Σύνολο ερωτήσεων: 79)

** κάποιες ερωτήσεις αναφέρονται παράλληλα στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον.

*** στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί, Δημιουργία και έκθεση» περιλαμβάνονται η μουσική, η δραματοποίηση και τα εικαστικά.

Γράφημα 2: Συνολική κατανομή ερωτήσεων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αντιμετωπίστηκε πρόβλημα, σε σχέση με την ποσοτικοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτά αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του διαγωνισμού, από τη συνύπαρξη των δύο αναλυτικών προγραμμάτων, γιατί οι ερωτήσεις του διαγωνισμού σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα αναφέρονται ευδιάκριτα σε μαθήματα όπως γλώσσα, μαθηματικά, μουσική κλπ.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση του περιεχόμενου των ερωτήσεων του διαγωνισμού αναδεικνύουν, πρώτον, την αριθμητική υπεροχή των ερωτήσεων, που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, έναντι των άλλων γνωστικών αντικειμένων και, δεύτερον, την εισαγωγή ενός καινούργιου γνωστικού αντικείμενου της πληροφορικής. Αναδεικνύεται, λοιπόν, μια άνιση αντιπροσώπευση των γνωστικών αντικειμένων στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του διαγωνισμού. Με βάση τα παραπάνω, θα ακολουθήσει η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψε από την ποσοτική.

1) Η υπεροχή της γλώσσας και των μαθηματικών

Σύμφωνα με τα όσα, ήδη, παρουσιάστηκαν, υπάρχει μια άνιση αντιπροσώπευση των ερωτήσεων που αναφέρονται στα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π. του νηπιαγωγείου, όπως αυτό αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Αυτή η άνιση κατανομή των ερωτήσεων παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, επιχειρείται να γίνει μια διάκριση της σπουδαιότητας των γνωστικών αντικειμένων τόσο για την επίτευξη των σκοπών του Α.Π. όσο και για τον ευρύτερο σκοπό της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα επισημανθούν κάποιοι παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία των Α.Π., προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η σημασία της άνισης αντιπροσώπευσης των γνωστικών αντικειμένων του Α.Π. στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού.

Σύμφωνα με τον Apple, «ο τρόπος οργάνωσης του Α.Π., οι αρχές με τις οποίες λειτουργούν και αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και, τέλος, το περιεχόμενο της γνώσης που μεταδίδεται είναι κρίσιμα σημεία για την αναπαραγωγή της εξουσίας στο σχολείο».³⁹⁵ Ο Apple αναφέρεται όχι μόνο στην οικονομική αναπαραγωγή αλλά και στην πολιτισμική αναπαραγωγή. Η διατήρηση των προνομίων των κυρίαρχων τάξεων δε στηρίζεται μόνο στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου που οδηγεί στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, αλλά και μέσα από την αναπαραγωγή πολιτισμικών προτύπων που θα εξασφαλίσουν «τις συνθήκες για τη νομιμοποίηση των παραπάνω συνθηκών με την εξιδανίκευση του ιδεολογικού σχήματος που ευνοεί την ανισότητα».³⁹⁶ Έτσι, λοιπόν, η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας έχει συνδεθεί με τη διεύρυνση των ανισοτήτων, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις της επίσημης ρητορικής. Ο γλωσσικός κώδικας πάνω στον οποίο έχει οργανωθεί η σχολική γνώση, είναι προσιτός στα παιδιά των κυρίαρχων ομάδων, «καθώς τα σχολεία υιοθετούν το πολιτιστικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων και το παρουσιάζουν ως νόμιμη γνώση που αξίζει να μεταδοθεί και να εφαρμοστεί».³⁹⁷ Η συγκεκριμένη λειτουργία του σχολείου έχει ονομαστεί «επιλεκτική μετάδοση γνώσεων». Σύμφωνα με τον Bernstein, τα παιδιά ξεκινούν τη

³⁹⁵ M.W. Apple (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 41-42.

³⁹⁶ ο.π., σ. 33.

³⁹⁷ ο.π., σ. 70. Βλέπε επίσης: B. Bernstein (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Εισαγωγή-Μετάφραση-Σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 86-94.

σχολική τους διαδρομή άνισα. Όπως, ήδη, έχει επισημανθεί, ο γλωσσικός κώδικας που έχουν αποκτήσει, όπως και ο τρόπος επικοινωνίας και συμπεριφοράς, θεμελιώνονται στην ταξική τους θέση που δημιουργεί ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που ανήκουν σε κυρίαρχες τάξεις επεξεργάζονται καλύτερα αφηρημένες έννοιες λόγω του κώδικα που έχουν αποκτήσει από το σπίτι τους. Τα παιδιά των οικογενειών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν αρκετές δυσκολίες στο λόγο και στην επεξεργασία αφηρημένων εννοιών καθώς και στους τρόπους επικοινωνίας, όπως αυτό αποτυπώνεται στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Τα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα, σύμφωνα με τον Bernstein, αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο «μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση και αυτό σχετίζεται με την κατανομή της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου».³⁹⁸ Ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα σχολικά προγράμματα ενσωματώνουν και θεμελιώνονται στους κώδικες επικοινωνίας της κυρίαρχης τάξης. Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στο σχολείο αποτελεί ένα είδος προσαρμογής στους κώδικες των κυρίαρχων τάξεων και αφετηρία για την αναπαραγωγή των ανισοτήτων στο σχολείο και την αναπαραγωγή των πολιτισμικών κωδίκων των κυρίαρχων τάξεων.

Όσον αφορά στη διδασκαλία των μαθηματικών, έχουν καταγραφεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η κυριαρχία τους στα Α.Π. θεμελιώνεται στην παραγωγή, οργάνωση και μετάδοση της τεχνικής και διοικητικής γνώσης που μεταδίδεται στο σχολείο. Η τεχνική και διοικητική γνώση δεν είναι κάτι ουδέτερο, αλλά «μπορεί να θεωρηθεί ως ένα προϊόν που ανακυκλώνεται μέσα από την οικονομία, το κράτος και το σχολείο».³⁹⁹ Καθώς οι μαθητές γίνονται κάτοχοι αυτής της γνώσης (τεχνικής και διοικητικής), «μπορούν να επενδύσουν στις ατομικές τους ικανότητες και να κερδίσουν μια καλύτερη θέση στην επαγγελματική κλίμακα».⁴⁰⁰ Η σταδιακή κατοχή της τεχνοκρατίας από τους μαθητές αποτελεί προϋπόθεση ανοδικής, κοινωνικής κινητικότητας και έχει συνδεθεί με μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Η απόκτησή της θεωρείται ένα κεφάλαιο που μεταφράζεται σε κοινωνικά προνόμια. Σύμφωνα με

³⁹⁸ ο.π., σ. 63.

³⁹⁹ M.W. Apple (1993), ο.π., σ. 61.

⁴⁰⁰ ο.π., σ. 71.

τον Apple, «υπάρχει απόλυτο μονοπώλιο της γνώσης και τεχνογνωσίας από τις κυρίαρχες τάξεις».⁴⁰¹ Επίσης, σύμφωνα με απόψεις, που έχουν καταγραφεί στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, η διάκριση των γνωστικών αντικειμένων σε σχέση με το βαθμό σημαντικότητάς τους ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες. Ο Apple υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι «η θεώρηση των σχολείων ως χώρου αναπαραγωγής τεχνικής γνώσης επιτρέπει να διακρίνουμε τη συμβολή των σχολείων στη διατήρηση ενός από τους σημαντικότερους κοινωνικούς διαχωρισμούς της εργασίας, δηλαδή του διαχωρισμού μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας. Οι σπουδαστές που κρίνονται ικανοί να παράγουν σημαντικές ποσότητες τεχνικής/διοικητικής γνώσης τοποθετούνται, μέσα από φυσικές διαδικασίες του σχολικού και διδακτικού προγράμματος, στην πλευρά της διανοητικής εργασίας ή της παραγωγής υπηρεσιών. Το γεγονός ότι στο σχολικό πρόγραμμα χρησιμοποιούνται η γλώσσα, οι αξίες και τα πολιτιστικά πρότυπα των κυρίαρχων τάξεων διευκολύνει – αν δεν επιβάλλει – την τοποθέτηση των σπουδαστών που προέρχονται από φτωχότερες τάξεις ή κοινωνικές και εθνικές μειονότητες στη δεύτερη ομάδα».⁴⁰²

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, επίσης, ότι η κυριαρχία των ερωτήσεων που αναφέρονται στη διδασκαλία των μαθηματικών και της γλώσσας στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, η σύνταξη των θεμάτων έχει δεχτεί τις επιδράσεις της ιδεολογίας του πραγματισμού. Στο πλαίσιο αυτό η μόρφωση του ατόμου δε θα πρέπει να αποτελεί αυταξία, αλλά συνάρτηση της κουλτούρας της κοινωνίας. Η γνώση που παρέχεται στο σχολείο εγκυροποιείται μέσα από τη χρησιμότητά της στην κοινωνία και «έτσι το σχολείο δεν μπορεί παρά να παρακολουθεί τους ευρύτερους στόχους της κοινωνίας».⁴⁰³ Η συγκεκριμένη άποψη έχει δομολειτουργικές αφετηρίες και παραπέμπει στις απόψεις του Durkheim, που όπως, ήδη, αναφέραμε, υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στα άτομα τις δεξιότητες εκείνες που η κοινωνία έχει ανάγκη.⁴⁰⁴

⁴⁰¹ ο.π., σ. 76.

⁴⁰² ο.π., σ. 82.

⁴⁰³ Μπ. Νούτσος (1983), ο.π., σ. 70.

⁴⁰⁴ Βλέπε σ. 114.

Επιπρόσθετα, αυτή η άνιση εκπροσώπηση των γνωστικών αντικειμένων στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού δημιουργεί βάσιμες υποψίες για σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου και πιο συγκεκριμένα για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως προπαρασκευαστικής βαθμίδας για το δημοτικό.⁴⁰⁵ Μια σοβαρή συνέπεια αυτού του ζητήματος, ενδεχομένως, θα ήταν η απώλεια της σχετικής αυτονομίας των νηπιαγωγών, αφού θα έπρεπε να ακολουθούν ένα πιο αυστηρά καθορισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που θα τους στερούσε την ευελιξία στην εκπαιδευτική πράξη.⁴⁰⁶ Παράλληλα, η υπεροχή των ερωτήσεων που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του διαγωνισμού έρχεται σε αντίφαση με το σκοπό του νηπιαγωγείου, που όπως παρουσιάστηκε, αναφέρεται στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων, αφού τα μαθηματικά και η γλώσσα, σύμφωνα με τους συντάκτες των ερωτήσεων, θεωρούνται πιο σημαντικά.

II) Αναλυτικό Πρόγραμμα και Πληροφορική

Ένα δεύτερο στοιχείο που προέκυψε από την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού είναι η εισαγωγή ενός νέου γνωστικού αντικειμένου με την ονομασία «Παιδί και Πληροφορική». Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, «σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο νηπιαγωγείο είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας καθώς και εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Τέλος τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τον υπολογιστή ως χρήσιμο εργαλείο για τον άνθρωπο».⁴⁰⁷ Η εισαγωγή του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο συνάδει με το πνεύμα της μεταρρύθμισης και της επίσημης ρητορικής που την πλαισιώνει. Λέξεις όπως ευελιξία, κοινωνία της γνώσης, κοινωνία της πληροφορίας, αποτελεσματικότητα και ποιότητα αντανakλούν το πνεύμα της επίσημης κρατικής ρητορικής, η οποία βασίστηκε στο πρόταγμα ότι η Ελλάδα πρέπει να ακολουθήσει τις οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

⁴⁰⁵ Ε. Ντολιοπούλου (2005), ο.π., σ. 75.

⁴⁰⁶ Μ. Apple (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 114-128.

⁴⁰⁷ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), ο.π., σ. 6.

Κύριος μοχλός αυτής της προσπάθειας θεωρείται η εκπαίδευση.⁴⁰⁸ Η εισαγωγή, του Η/Υ στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης του νηπιαγωγείου με τις ανάγκες της κοινωνίας.

Η εισαγωγή της πληροφορικής στο σχολείο, σύμφωνα με μελέτες, δημιουργεί τρία είδη αντιδράσεων. α) Στο πρώτο είδος ανήκουν εκείνοι που δέχονται την είσοδο του υπολογιστή ως πανάκεια. β) Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν αυτοί που συμφωνούν, αλλά θέτουν όρους για τη σωστή χρήση του. γ) Η τρίτη εκδοχή είναι πιο επεξεργασμένη και υποστηρίζει «ότι οι τεχνολογίες εμπεριέχουν τις μορφές χρήσης τους και προσδιορίζουν ως ένα βαθμό τους σκοπούς της χρήσης».⁴⁰⁹ Οι υποστηρικτές της τρίτης άποψης διατυπώνουν ότι η τεχνολογία δεν είναι κάτι ουδέτερο, «γι' αυτό σύμφωνα μ' αυτήν την αντίληψη, οι χρήστες καλούνται να έχουν επίβλεψη των απρόοπτων επιπτώσεων που είναι δυνατόν να προκύψουν από τη χρήση τους και να κάνουν πάντα ένα ισολογισμό των θετικών και αρνητικών επιδράσεων».⁴¹⁰ Ο Μαυρογιώργος αναφέρει ότι οι παραπάνω απόψεις απηχούν τεχνοκρατικές αντιλήψεις, αφού προσπαθούν να προσεγγίσουν το ζήτημα μέσα από το δίπολο μειονεκτήματα - πλεονεκτήματα. Και συνεχίζει, παραθέτοντας ένα απόσπασμα, σύμφωνα με το οποίο, «μια διαλεκτική εκδοχή θα πρότεινε τις νέες τεχνολογίες ως επιτεύγματα που αναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις που οι άνθρωποι έχουν για τον εαυτό τους ως υποκείμενα, τις σχέσεις τους με τους άλλους, την πρόσληψη του χρόνου και της ταχύτητας, τις προσδοκίες για δυνατότητες πρόβλεψης, κ.ο.κ. - Όλα διαστάσεις μιας διαδικασίας αλλαγής στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σκέφτονται για μέσα και σκοπούς, στόχους και αποτελεσματικότητα».⁴¹¹ Υποστηρίζεται, επίσης, ότι ο κατακλυσμός πληροφοριών έχει «αποσυνδέσει την πληροφόρηση από το νόημα, το σκοπό και τη θεωρία και αποτελεί περισσότερο πηγή σύγχυσης και κατακερματισμού της αντίληψης». Ένα άλλο θέμα που προκύπτει από την εισαγωγή των υπολογιστών στο νηπιαγωγείο είναι η διαμόρφωση της συνείδησης καταναλωτή από τόσο μικρή

⁴⁰⁸ Γ. Αρσένης (1997) *Πρακτικά Βουλής* (Τμήμα διακοπής εργασιών Βουλής), Συνεδρίαση ΛΒ΄-3 Σεπτεμβρίου 1997, (Πρωινή), σσ. 988-991.

⁴⁰⁹ Γ. Μαυρογιώργος (2001) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Τόμος Β΄, Γιάννινα: Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο, σ. 32.

⁴¹⁰ ο.π., σ. 32.

⁴¹¹ N. Burbules & Th. Callister (1999) «A Post – Technocratic Policy Perspective on New Information and communication Technologies for Education, στο Γ. Μαυρογιώργος (2001), ο.π., σσ. 33-34.

ηλικία. Έχει επισημανθεί ότι το σχολείο ανοίγει την πόρτα του στην τεχνολογία και παράλληλα αποτελεί μια εν δυνάμει αγορά για τα προϊόντα της.⁴¹²

Συνεκτιμώντας τα όσο ήδη παρουσιάσαμε, προκύπτουν ενδείξεις ότι το περιεχόμενο της γνώσης που πρέπει να μεταδίδεται στο νηπιαγωγείο συμπίπτει με αυτό που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, από την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι η αντιπροσώπευση των γνωστικών αντικειμένων στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού είναι άνιση με κυριαρχία της γλώσσας και των μαθηματικών. Αναδείχτηκε, επίσης, η εισαγωγή ενός νέου γνωστικού αντικείμενου, της Πληροφορικής. Συνεπώς, οι υποψήφιοι για διορισμό στο δημόσιο νηπιαγωγείο πρέπει να έχουν καταρτιστεί στο Α.Π. και να γνωρίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών κατά προτεραιότητα. Επίσης, θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι στη διδασκαλία της πληροφορικής, αφού καλούνται να διδάξουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο. Η άνιση αντιπροσώπευση των γνωστικών αντικειμένων στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού αποτελεί ένδειξη περιορισμού της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, αφού τους στερεί την ευχέρεια να σχεδιάζουν και να υλοποιούν την εκπαιδευτική πράξη σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους. Επομένως, η συγκεκριμένη πρακτική δεν ενισχύει το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

⁴¹² Γ. Μαυρογιώργος (2001), σ. 36.

ι. Το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και διδασκαλία στο νηπιαγωγείο

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα, που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στον κλάδο των νηπιαγωγών, σε σχέση με τις αρχές και τη μέθοδο διδασκαλίας που προτείνονται για το νηπιαγωγείο. Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, παρουσιάζονται οι αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και στο δεύτερο, οι μέθοδοι και οι πρακτικές που πρέπει να γνωρίζουν οι υποψήφιοι, προκειμένου να διοριστούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο, όπως αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού.

1. Αρχές της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο

Θα αρχίσουμε την παρουσίασή μας με αναφορά στις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία. Από τη διερεύνηση των θεμάτων προέκυψε πως η βασική αρχή που διέπει τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο είναι αυτή της διαθεματικότητας. Χρησιμοποιώντας το ΔΕΠΠΣ ως δευτερογενές υλικό ελέγχου των ευρημάτων μας, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και του Α.Π., σε σχέση με την αρχή της διδασκαλίας. Για την πληρέστερη κατανόηση της μελέτης μας θα παραθέσουμε κάποια αποσπάσματα από το ΔΕΠΠΣ, που αναφέρονται στην αρχή της διαθεματικότητας καθώς, επίσης, και στη μέθοδο που πρέπει να ακολουθηθεί στη διδασκαλία στο πλαίσιο αυτής της αρχής.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο υλοποιείται με θεματικές ενότητες και σχέδια εργασίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.⁴¹³ Στον «Οδηγό νηπιαγωγού» αναφέρεται, σχετικά, ότι «τόσο οι θεματικές προσεγγίσεις όσο και τα σχέδια εργασίας δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, την ολιστική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την

⁴¹³ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 7.

επικοινωνία, τη χρήση της τεχνολογίας, τον προφορικό και γραπτό λόγο». ⁴¹⁴ Ως θεματικές προσεγγίσεις ορίζονται οι διερευνήσεις θεμάτων, που προτείνονται και επιλέγονται από τον/τη νηπιαγωγό, η οποία έχει προσδιορίσει τη χρονική τους διάρκεια και τους μαθησιακούς στόχους που θα κατακτήσουν τα παιδιά. ⁴¹⁵ Ενώ, στα σχέδια εργασίας οι διερευνήσεις θεμάτων αφορούν σε θέματα που αναδύονται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία σε συνεργασία με τον/τη νηπιαγωγό καθορίζουν την πορεία και την εξέλιξη αυτών των θεμάτων. Όσον αφορά στην επιλογή των θεμάτων, το ΔΕΠΠΣ ορίζει ότι θα πρέπει να ενδιαφέρουν τα παιδιά και να είναι «παιδαγωγικά κατάλληλα». ⁴¹⁶

Το ΔΕΠΠΣ και ο «Οδηγός νηπιαγωγού» ορίζουν και τη μέθοδο που θα πρέπει να ακολουθείται και στις θεματικές προσεγγίσεις και στα σχέδια εργασίας. Τόσο στις θεματικές ενότητες όσο και στα σχέδια εργασίας ακολουθείται η ίδια τεχνική. Αφού επιλεγεί το θέμα, το εντάσσουμε στο κέντρο ενός κύκλου, ο οποίος εξακτινώνεται και κάθε ακτίνα περιέχει ερωτήματα των παιδιών, τα οποία ταξινομούνται από τη νηπιαγωγό με βάση το περιεχόμενό τους. Επομένως, η απόληξη κάθε ακτίνας αναφέρεται σε επιμέρους ενότητες που σχετίζονται με το θέμα. Κάθε ενότητα αλληλεπιδρά με τα προγράμματα ανάπτυξης δραστηριοτήτων όλων των γνωστικών αντικειμένων που περιέχονται στο ΔΕΠΠΣ. ⁴¹⁷ (Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Ανθρωπογενές Περιβάλλον, Παιδί και Φυσικό Περιβάλλον, Παιδί – Δημιουργία και Έκφραση, Παιδί και Πληροφορική). Τα παραπάνω αποτελούν το πρώτο στάδιο της μεθόδου που ακολουθείται. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, ανάλογα με το τι ενδιαφέρονται να διερευνήσουν και με βάση το γνωστικό αντικείμενο που θέλουν να προσεγγίσουν το θέμα. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει δραστηριότητες ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας. Τα παιδιά αναφέρουν τις πληροφορίες που βρήκαν, εφαρμόζουν τις καινούργιες γνώσεις μέσα από δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο (εκθέσεις έργων τέχνης που έγιναν από παιδιά, δραματοποίηση) και

⁴¹⁴ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 87.

⁴¹⁵ ο.π., σ. 87

⁴¹⁶ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), ο.π., σ. 7.

⁴¹⁷ ο.π., σ. 7.

παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της διαδικασίας, που ακολουθήθηκε, στους γονείς ή στην ευρύτερη κοινότητα.⁴¹⁸

Όλα τα στάδια εμπεριέχουν τη διαδικασία της αξιολόγησης της πορείας, η οποία διαρθρώνεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, όπου ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις γνώσεις των παιδιών και με βάση αυτά προσαρμόζει τις μαθησιακές διαδικασίες. Η σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση, όπου ο εκπαιδευτικός ελέγχει την πορεία κάθε παιδιού κατά την εξέλιξη των θεματικών προσεγγίσεων και σχεδίων εργασίας, σε σχέση με τις καινούργιες γνώσεις που αποκτά και τις δεξιότητες που αναπτύσσει και ακολουθεί η τρίτη φάση αξιολόγησης, η οποία ορίζεται ως τελική ή συνολική αξιολόγηση, όπου εκτιμάται η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Το ΔΕΠΠΣ ορίζει ότι η αξιολόγηση αφορά στην εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και όχι σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά, καθώς, επίσης, και την ομαδική εργασία των παιδιών στο σύνολό της σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδιώξεις.⁴¹⁹ Σύμφωνα με το ίδιο εγχειρίδιο, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει στοιχεία που συνδέονται με την πορεία της μάθησης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της κοινωνικοποίησης των παιδιών.⁴²⁰ Η καταγραφή των παραπάνω υλοποιείται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, όπως η χρήση του υπολογιστή, της κάμερας, της φωτογραφικής μηχανής και του μαγνητοφώνου. Σκοπός της χρήσης αυτών, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, είναι η εξοικείωση των παιδιών μ' αυτόν τον τρόπο μάθησης, ο οποίος συντελείται με «διαδραστικό και πολυαισθητικό τρόπο.»⁴²¹ Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, ο κύριος στόχος των θεματικών προσεγγίσεων και των σχεδίων εργασίας είναι η σύνδεση του προγράμματος με την καθημερινή πρακτική και του σχολείου με την τοπική κοινότητα.⁴²² Τα παραπάνω αποτελούν, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, το πλαίσιο, τη μεθοδολογία, τις τεχνικές και τους στόχους που πρέπει να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

⁴¹⁸ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), ο.π., σ. 91.

⁴¹⁹ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), ο.π., σ. 8.

⁴²⁰ ο.π., σ. 8.

⁴²¹ ο.π., σ. 7.

⁴²² ο.π., σ. 7.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού. Τα δεδομένα αυτά μας παρέχουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι αρχές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, που πρέπει να ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο, αντλούνται από το Α.Π. Η διερεύνηση των θεμάτων οδήγησε στην κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων ως εξής:

ι) Η διαθεματικότητα ως βασική αρχή της διδασκαλίας

Α. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι ως αρχή της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο προτείνεται η αρχή της διαθεματικότητας. Η ερώτηση που ακολουθεί είναι ενδεικτική.

Η διαθεματικότητα ως τρόπος προσέγγισης της νέας ύλης από τα παιδιά:

- α) δίνει την ευκαιρία αντιπαραβολής περιεχομένων που ανήκουν σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα
- β) επιτρέπει την αντιμετώπιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας, με την κατάργηση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και τη δημιουργία μιας ολιστικής, κυρίως, αντίληψης για τη γνώση
- γ) επιβάλλει τη διεύρυνση δύο ή περισσότερων θεμάτων, με στόχο τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους
- δ) δεν ισχύει τίποτα από τα παραπάνω.⁴²³

Η σωστή απάντηση είναι ότι η (β), που ορίζει ότι η διαθεματικότητα επιτρέπει την αντιμετώπιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας, με την κατάργηση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και τη δημιουργία μιας ολιστικής, κυρίως, αντίληψης για τη γνώση. Η απάντηση συμφωνεί με το πνεύμα του Α.Π., ως τρόπου προσέγγισης της νέας ύλης.

Β. Η επόμενη ερώτηση διατυπώνεται ως εξής:

Με τον όρο «διαθεματική διδασκαλία» εννοούμε:

- α) τη σύνδεση θεμάτων που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο με θέματα που διδάσκονται στο δημοτικό
- β) το συνδυασμό γνώσεων από διάφορες γνωστικές περιοχές για την προσέγγιση και επεξεργασία ενός θέματος
- γ) αποκλειστικά την επιλογή θεμάτων που προσφέρονται για την απόκτηση γνώσεων, ώστε τα παιδιά να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα

⁴²³ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2008 (προκήρυξη 3π/2008), Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 31-1-2009, ερώτηση 60, σ. 9. Βλέπε παράρτημα

δ) αποκλειστικά την επιλογή θεμάτων που ενδιαφέρουν τα αδύνατα κυρίως νήπια, ώστε να δείξουν περισσότερο ζήλο.⁴²⁴

Η σωστή απάντηση είναι η (β), σύμφωνα με την οποία, η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί ένα συνδυασμό γνώσεων από διάφορες γνωστικές περιοχές για την προσέγγιση και επεξεργασία ενός θέματος.

Γ. Άλλη μια ερώτηση, η οποία παρέχει ενδείξεις για το πώς αντιλαμβάνονται τη διαθεματικότητα οι συντάκτες των θεμάτων του διαγωνισμού είναι η εξής:

Σύμφωνα με τη λογική του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) οι δραστηριότητες σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον συνδέονται:

- α) μόνο με δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής
- β) μόνο με δραστηριότητες μαθηματικών
- γ) μόνο με εικαστικές δραστηριότητες
- δ) με όλες τις παραπάνω δραστηριότητες.⁴²⁵

Ως σωστή απάντηση εκλαμβάνεται η (δ), όπου, σύμφωνα με τη λογική του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον προσεγγίζεται διαθεματικά μέσα από ένα συνδυασμό γνωστικών αντικειμένων.

Προκύπτουν, λοιπόν, ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, η έννοια της διαθεματικότητας ερμηνεύεται ως ενιαία ολότητα, δηλαδή, ως μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία, όμως, όπως προκύπτει από τη δεύτερη ερώτηση, είναι απόρροια του συνδυασμού γνώσεων από διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Έχει επισημανθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η διαθεματικότητα από τους συντάκτες του Α.Π. είναι ασαφής. Ο Νούτσος χαρακτηρίζει αυτού του είδους την προσέγγιση ως «ιδεολογία του αχταρμά», για να αποδώσει το βαθμό της ασάφειας που επικρατεί στους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ. Υποστηρίζει, συγκεκριμένα, ότι αυτή η απόπειρα ολιστικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της διαθεματικότητας παραπέμπει στο πρόβλημα «της ενότητας της διδακτέας ύλης όλων των μαθημάτων μιας σχολικής τάξης σε μια σχολική χρονιά». Αφορά στην οριζόντια οργάνωση της

⁴²⁴ ο.π., ερώτηση 39, σ. 6.

⁴²⁵ ο.π., ερώτηση 30, σ. 5.

γνώσης και αποτελεί ένα ζήτημα που έχει τεθεί από τα χρόνια του Πλάτωνα και έχει απασχολήσει ποικιλοτρόπως τους θεωρητικούς εκπροσώπους της παιδαγωγικής αρχίζοντας από τον Κομένιο και συνεχίζοντας με τον Έρβαρτο, τον Dewey και τους εκπροσώπους της «τεχνολογίας» στην εκπαίδευση, όπως ο Tyler.⁴²⁶ Στην ανάλυσή του με τίτλο «Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών: η ιδεολογία του Αχταρμά», ο Νούτσος αναφέρει ότι «το γιατί η ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας οδηγεί στην αντίληψη πως αυτή η πραγματικότητα συγκροτεί σύνολο επιμέρους συστημάτων παραμένει ανεξήγητο», γιατί «προϋποθέτει μια βαθύτερη παραδοχή για τον υποχρεωτικά ομόλογο χαρακτήρα της θεώρησης και της πραγματικότητας». Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή «η παραδοχή είναι λογικά αυθαίρετη, μια και πρέπει να αποκλειστεί το ενδεχόμενο η ολιστική θεώρηση να μην αντιστοιχεί σε μια συστημική πραγματικότητα».⁴²⁷

Ένα άλλο ζήτημα, που αναδεικνύεται στο συγκεκριμένο άρθρο, σχετικά με την διαθεματικότητα, είναι η ιδεολογική της λειτουργία στο πλαίσιο της παιδαγωγικής που προτείνεται με βάση αυτή. Ο Νούτσος, κάνοντας μια αναγωγή στο Α.Π., υποστηρίζει ότι η οργάνωση της ύλης με βάση τη διαθεματικότητα δρα αποκρυπτικά και «τείνει να δικαιώσει το κοινωνικοπολιτικό status quo. Αυτό επιτυγχάνεται με την μετάθεση – απόκρυψη του κοινωνικού, με προφανείς τις ιδεολογικό-πολιτικές συνέπειές της», παρά τις δηλώσεις των συντακτών του προγράμματος ότι στόχος του είναι η ομαλή ένταξη του παιδιού στην κοινότητα και η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας.⁴²⁸ Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της ενοποίησης της διδακτέας ύλης αποκρύπτονται στοιχεία που αφορούν στη σύνδεση ανθρώπου - φύσης και ανθρώπου - κοινωνίας. Έτσι, φαινομενικά, η οργάνωση της σχολικής γνώσης αποκτά ουδέτερο χαρακτήρα. Συνεπώς, η διαθεματικότητα αποτελεί το μέσο απόκρυψης των στοιχείων αυτών. Αναφέρει, σχετικά, ένα παράδειγμα προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η λειτουργία του διαθεματικού τρόπου οργάνωσης της γνώσης. Σύμφωνα με το Α.Π., μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που προτείνονται και περιγράφονται, τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση του

⁴²⁶ Μπ. Νούτσος (2003) Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Η ιδεολογία του αχταρμά, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 67, σ. 25.

⁴²⁷ ο.π., σ. 27

⁴²⁸ ο.π., σσ. 27-28.

περιβάλλοντος και της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι δράσεις που προτείνονται είναι η παρακολούθηση εποχικών δραστηριοτήτων, η εξάρτηση των δραστηριοτήτων αυτών από τον καιρό, τρόποι για την αντιμετώπιση της ρύπανσης κλπ. Πουθενά, όμως, δεν αναφέρεται «πως η αλληλεπίδραση των ανθρώπων με τη φύση διαμεσολαβείται πάντοτε από τις συγκεκριμένες σχέσεις που διέπουν την οργάνωση συγκεκριμένων κοινωνιών, δηλαδή κυρίως από τη σχέσεις εκμετάλλευσης – υποταγής».⁴²⁹ Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί παρόλο που το νηπιαγωγείο αποτελεί μια πρωταρχική βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει επισημανθεί ότι οι κοινωνικοί κανόνες και γνώσεις «που εσωτερικεύονται στη διάρκεια της αρχικής σχολικής ζωής» επηρεάζουν την κατοπινή ζωή του ατόμου.⁴³⁰

Μια άλλη διάσταση της χρήσης της διαθεματικότητας ως βασικής αρχής του ΔΕΠΠΣ συνδέεται με τον τύπο του Α.Π. που προωθεί. Ειδικότερα, ο τρόπος οργάνωσης της γνώσης στα Α.Π. καθορίζει και το είδος τους. Σύμφωνα με τον Bernstein, υπάρχουν δύο είδη Α.Π. Στα κλειστά Αναλυτικά προγράμματα (Collection type), όπου τα όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων είναι εμφανώς διακριτά, η γνώση ρυθμίζεται μέσα από κώδικες συλλογής, οι οποίοι δημιουργούν ισχυρές περιχαράξεις και κατανέμεται μέσα από μια σειρά αυστηρά ιεραρχημένων μαθημάτων. Αντίθετα, τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα ή προγράμματα συγχωνευμένων κωδίκων (integrated type) χαρακτηρίζονται «από την υπαγωγή προηγουμένως μεμονωμένων γνωστικών αντικειμένων ή θεμάτων διδασκαλίας σε κάποια συσχετιστική ιδέα, που κάνει ασαφή τα όρια μεταξύ τους».⁴³¹ Όπως, ήδη, αναφέρθηκε, ο Bernstein υποστηρίζει ότι το είδος προγράμματος που εφαρμόζεται στο σχολείο είναι αυτό το οποίο ταιριάζει με τον κώδικα που προσλαμβάνουν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων έρχονται στο σχολείο έχοντας αναπτύξει έναν κώδικα επικοινωνίας που είναι αρκετά επεξεργασμένος και τους δίνει τη δυνατότητα εξοικείωσης με αφηρημένα νοήματα. Αντίθετα, τα παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι προσανατολισμένα σε συγκεκριμένα και μόνο νοήματα.

⁴²⁹ ο.π., σ. 27

⁴³⁰ M. Apple (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 111.

⁴³¹ B. Bernstein (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή-Μετάφραση-Σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 75. Βλέπε επίσης: Χ. Νούτσος (1979) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 30-33.

Σύμφωνα με τον Bernstein, η οργάνωση της γνώσης στο σχολείο κυριαρχείται από αφηρημένα νοήματα. Επομένως, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν προβλήματα πρόσληψης της σχολικής γνώσης, αφού ο κώδικας που έχουν αποκτήσει από την οικογένειά τους είναι προσανατολισμένος σε συγκεκριμένα νοήματα. Συνεπώς η οργάνωση της σχολικής γνώσης ευνοεί τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων.⁴³²

Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνεται από τους συντάκτες του Α.Π. πως ο τρόπος οργάνωσης της γνώσης στο ΔΕΠΠΣ έχει δανειστεί στοιχεία από ανοιχτά Α.Π. τα οποία βασίζονται στις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky.⁴³³ Από μελέτες, όμως, που έχουν διεξαχθεί σε τάξεις όπου η διδασκαλία οργανώνεται με αυτόν τον τρόπο επισημαίνεται ότι ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της γνώσης δεν ενισχύει μόνο τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά συμβάλλει στην ασυνείδητη εσωτερίκευση κανόνων και αξιών «συχνά χωρίς μεγάλο βαθμό διαπραγμάτευσης» και χωρίς την άσκηση μιας φανεράς εξουσίας.⁴³⁴

Επιπρόσθετα, οι ιδεολογικές αφετηρίες της διαθεματικότητας και των σχεδίων εργασίας ανιχνεύονται στο «σχολείο εργασίας». Θεωρητικός εκπρόσωπος αυτής της τάσης είναι ο John Dewey, ο οποίος προσπάθησε να συνδέσει την αγωγή με την κοινωνία στην οποία μορφοποιείται. Ο Dewey δεν αμφισβήτησε τη σχέση ατόμου και κοινωνίας ούτε προσπάθησε να δομήσει αυτή τη σχέση στα πλαίσια μιας διαλεκτικής διασύνδεσης. Σύμφωνα με τον Dewey, το σχολείο πρέπει να μεταδίδει τις γνώσεις εκείνες που θα κάνουν το άτομο «καλό πολίτη», δηλαδή η γνώση υποτάσσεται στις ανάγκες της κοινωνίας. Οι απόψεις του Dewey συνδέθηκαν με την ιδεολογία του Πραγματισμού, που, όπως ήδη αναφέραμε, υποστηρίζει ότι η γνώση εγκυροποιείται μέσα από τη χρησιμότητά της στην κοινωνία.⁴³⁵ Επίσης, οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας έχουν βασιστεί στο μοντέλο του στοχαζόμενου επαγγελματία του Schon, το οποίο έχουμε παρουσιάσει σε

⁴³² Κ. Λάμνιας (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση – Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 294-295.

⁴³³ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), ο.π., σσ. 9-10.

⁴³⁴ J. P. Gee (2000) «On Mobots and classrooms: The converging languages of the new capitalism and schooling» στο S. Ball (ed) *Sociology of education* Vol. 1, London – N.Y.: Routledge-Falmer, σ. 275.

⁴³⁵ Χρ. Π. Φράγκος (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 116-118. Βλέπε επίσης: Σπ. Κρίβας (2005) *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*, Αθήνα: Gutenberg -Παιδαγωγική σειρά, σσ. 198-202.

προηγούμενο κεφάλαιο. Αξίζει απλά να τονίσουμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δομολειτουργικές αφετηρίες και δομείται στο τρίπτυχο : φαινόμενο – ικανότητα επίλυσης – αξιολόγηση, το οποίο είναι ενδεικτικό της συγγένειάς του με τις διαθεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας τόσο σε επίπεδο θεωρητικό όσο και σε επίπεδο μεθοδολογικό.⁴³⁶

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σύνδεσης της διδασκαλίας με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και, ιδιαίτερα, με τον τομέα της παραγωγής παρέχει η μελέτη του Hatcher «Market relationships and the management of Teachers» (σχέσεις αγοράς και η διοίκηση των εκπαιδευτικών), η οποία παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Σ' αυτή τη μελέτη διερευνάται ο βαθμός της εισαγωγής των τρόπων οργάνωσης και διοίκησης των βιομηχανικών μονάδων στο χώρο του σχολείου. Αναλυτικότερα, αποδεικνύεται ότι στα σχολεία των Αγγλοσαξονικών χωρών βρίσκονται σε εξέλιξη αλλαγές που εστιάζουν στο μετασχηματισμό της κουλτούρας και της διοίκησης των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές διακρίνονται για τα οριζόντια διοικητικά μοντέλα που προτείνουν, τη συλλογική εργασία και την ευέλικτη εξειδίκευση.⁴³⁷ Τα παραπάνω, βέβαια, αφορούν στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Hatcher, δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς ότι και η οργάνωση της διδασκαλίας βασίζεται στο ίδιο μοντέλο. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η οργάνωση της σχολικής μονάδας και η οργάνωση της σχολικής τάξης εντάσσονται στο ίδιο πλαίσιο. Συνεπώς, παρατηρείται η εισαγωγή των νόμων και των τρόπων οργάνωσης της αγοράς στην εκπαιδευτική πράξη.⁴³⁸

Όπως προκύπτει από τις ενδείξεις που παρέχονται από την ανάλυση των θεμάτων του διαγωνισμού, η διδασκαλία στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Εργασία κατά ομάδες

Στο μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός αποτελεί συντονιστή των ομάδων - δείγμα ότι έχουμε οριζόντιες σχέσεις και όχι ιεραρχικές - και οι ομάδες εργάζονται στα πλαίσια προκαθορισμένων στόχων.

⁴³⁶ Μ. Καλαϊτζοπούλου (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός,

⁴³⁷ R. Hatcher (1994) «Market relationships and the management of teachers», *British journal of sociology of education*, Vol. 15, No.1, 1994, σσ. 41-61.

⁴³⁸ ο.π., σσ. 41-61.

Α. Ενδεικτική για την αναγκαιότητα της οργάνωσης της εργασίας των παιδιών σε ομάδες, στα πλαίσια των σχεδίων εργασίας, είναι η παρακάτω ερώτηση:⁴³⁹

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας:

- α) δεν είναι ακόμη ώριμα συναισθηματικά για να δουλέψουν σε ομάδες
- β) μπορούν να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες
- γ) πρέπει κυρίως να μάθουν να εργάζονται ατομικά
- δ) δεν μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες, γιατί δεν έχουν μάθει να επιχειρηματολογούν και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους.

Η σωστή απάντηση είναι η (β), που ορίζει ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες.

Β. Ο στόχος της ομαδικής εργασίας στο νηπιαγωγείο διατυπώνεται με σαφήνεια στην παρακάτω ερώτηση:

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας:⁴⁴⁰

- α) δεν μπορούν να εργαστούν σε ομάδες επειδή δεν είναι ακόμη συναισθηματικά ώριμα
- β) είναι ήδη όλα ώριμα συναισθηματικά ώστε να μπορούν να εργαστούν σε ομάδες
- γ) συμμετέχοντας σε ομάδες, μαθαίνουν να συνεργάζονται και ωριμάζουν συναισθηματικά
- δ) δεν ισχύει τίποτα από τα παραπάνω.

Η σωστή απάντηση είναι η (γ), που ορίζει ότι τα παιδιά συμμετέχοντας σε ομάδες μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ωριμάζουν συναισθηματικά.

Έχουμε ήδη αναφερθεί στον τρόπο οργάνωσης της γνώσης με βάση τη θεωρία του Piaget. Ο Vygotsky στη θεωρία του οποίου στηρίζεται, επίσης, η συγγραφή του ΔΕΠΣ, υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι το παιδί μπορεί να μάθει αυτό που του επιτρέπει το νοητικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται και εισάγει τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», η οποία «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο

⁴³⁹ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, ερώτημα 3^ο, ερώτηση 15, σ. 3. βλέπε παράρτημα

⁴⁴⁰ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2008 (προκήρυξη 3π/2008), Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 31-1-2009, , ερώτηση 50, σ. 8. βλέπε παράρτημα

πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους». ⁴⁴¹ Έχει, όμως, επισημανθεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να υιοθετηθεί από προοδευτικά παιδαγωγικά ρεύματα, αλλά μπορεί, συγχρόνως, «να παράγει τρόπους σκέψης που να εναρμονίζονται» με το φιλελεύθερο τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας. ⁴⁴²

2. Αξιολόγηση

Το επόμενο θέμα που θα μας απασχολήσει, στο πλαίσιο των θεματικών προσεγγίσεων και των σχεδίων εργασίας, είναι η διαδικασία της αξιολόγησης. Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναφέρθηκε πως, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, η αξιολόγηση της πορείας των θεματικών προσεγγίσεων και των σχεδίων εργασίας μπορεί να εφαρμοστεί σε τρία επίπεδα. ⁴⁴³ Επίσης, αναφέρθηκε ότι το αποτέλεσμα των θεματικών προσεγγίσεων και των σχεδίων εργασίας αξιολογείται σε σχέση με προκαθορισμένους στόχους ή σκοπούς στο Α.Π. του 1989, ενώ στο ΔΕΠΠΣ σε σχέση με την ανάπτυξη ικανοτήτων. Για την υλοποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο στόχων και σκοπών, όπως και ικανοτήτων, θα μιλήσουμε παρακάτω. Ακολουθούν οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αξιολόγηση.

Α. Προκειμένου να αξιολογήσει ο νηπιαγωγός ένα μαθητή: ⁴⁴⁴

- α) πρέπει να συγκρίνει αυτό που έκανε με ένα πρότυπο έργο που το θεωρεί άριστο
- β) πρέπει να συγκρίνει αυτό που έκανε με έργα συμμαθητών που τα θεωρεί άριστα
- γ) πρέπει να συγκρίνει αυτό που έκανε ο μαθητής με προηγούμενα έργα του ίδιου του μαθητή
- δ) δεν πρέπει να κάνει καμία σύγκριση.

Η σωστή απάντηση είναι ότι πρέπει να συγκρίνει αυτό που έκανε ο μαθητής με προηγούμενα έργα του ίδιου του μαθητή (γ).

⁴⁴¹ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), ο.π. σ. 10.

⁴⁴² J. P. Gee (2000), ο.π., σ. 265.

⁴⁴³ Βλέπε σ. 140.

⁴⁴⁴ ΑΣΕΠ _ ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, ερώτημα 3^ο, ερώτηση 16, σ. 3. βλέπε παράρτημα

Μια δεύτερη ερώτηση, που αφορά στους τρόπους αξιολόγησης, διατυπώνεται ως εξής:

Β. Για να μπορεί ο/η νηπιαγωγός να παρακολουθεί την πορεία των παιδιών πρέπει:⁴⁴⁵

- α) να τους δίνει συστηματικά να συμπληρώνουν φύλλα εργασίας
- β) να είναι ικανός να παρατηρεί και να καταγράφει αυτή την πορεία
- γ) να χρησιμοποιεί δομημένα εργαλεία αξιολόγησης
- δ) να εμπιστεύεται τη διαίσθησή του.

Η σωστή απάντηση είναι ότι ο/η νηπιαγωγός πρέπει να είναι ικανός/η να παρατηρεί και να καταγράφει αυτή την πορεία (β).

Αρχίζοντας την ανάλυσή μας με την πρώτη ερώτηση, που αφορά στην ατομική αξιολόγηση παιδιών, μπορούμε να πούμε ότι μας παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, η διαδικασία της αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από παιδοκεντρισμό και δεν αποτελεί πηγή δημιουργίας ανταγωνιστικών προτύπων συμπεριφοράς στην τάξη. Τα παιδιά, στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ, αξιολογούνται σε σχέση με τις ικανότητές τους, οι οποίες αποτελούν συνάρτηση των ψυχολογικών σταδίων στα οποία βρίσκονται. Σύμφωνα, όμως, με απόψεις που έχουν διατυπωθεί, όταν η διδασκαλία και η αξιολόγηση ανάγονται σε ψυχολογικό γεγονός αποκρύπτεται ο κοινωνικός τους χαρακτήρας. Η πορεία κάθε παιδιού δεν αποτελεί συνάρτηση ψυχολογικών σταδίων μόνο, αλλά θα πρέπει να ιδωθεί στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής σχέσης με την κοινωνία.⁴⁴⁶ Υποβαθμίζοντας τη διδασκαλία σε φαινόμενο ψυχολογικό αθλώνουμε το σχολείο και ακόμα και το δάσκαλο σε σχέση με την επίδοση των παιδιών. Ο Μαυρογιώργος υποστηρίζει σχετικά ότι «με τα νέα βιβλία απαλλάσσεται το σχολείο από την ευθύνη ενδεχόμενης αποτυχίας του μαθητή, γιατί το σχολείο τού προσφέρει “κοινό” πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης με δυνατότητες εξατομικευμένου ρυθμού εργασίας. Τα νέα βιβλία απαλλάσσουν ουσιαστικά και το δάσκαλο, αφού η παρέμβασή του έχει

⁴⁴⁵ ΑΣΕΠ _ ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 2^η θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007, ερώτημα 3^ο, ερώτηση 3, σ. 2. βλέπε παράρτημα

⁴⁴⁶ Γ. Μαυρογιώργος (1997) *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντι-παλη) Πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 178.

εκμηδενιστεί. Έτσι, αναγκαστικά η ευθύνη της σχολικής αποτυχίας θα πέσει στον ίδιο το μαθητή που παρ' όλη την επιστημονικότητα και την "ουδετερότητα" της "κρατικής διδακτικής" δεν είχε τις απαραίτητες ικανότητες, δεξιότητες ή χαρίσματα να ανταποκριθεί». ⁴⁴⁷

Η δεύτερη ερώτηση αφορά στους τρόπους καταγραφής της πορείας των παιδιών, στα πλαίσια των θεματικών προσεγγίσεων ή των σχεδίων εργασίας. Ο τρόπος καταγραφής, όπως αναφέραμε, ανάγεται στη χρήση μέσων, όπως κάμερας, φωτογραφίας, μαγνητοφώνου, υπολογιστή ή υπό μορφή σημειώσεων από τη νηπιαγωγό. Έχει επισημανθεί ότι η χρήση των μέσων αυτών στην πορεία της διδασκαλίας ανοίγει δύο σημαντικά ζητήματα. α) Το πρώτο αφορά στην εργασία του/της νηπιαγωγού, η οποία εντατικοποιείται, ειδικά αν η τάξη αποτελείται από πολλά παιδιά. Όπως έχει καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία, η εργασία του εκπαιδευτικού περιορίζεται πιο πολύ σε καταγραφέα και παρατηρητή συμπεριφορών παρά σε συντονιστή των ομάδων, όπως απαιτείται στο πλαίσιο των θεματικών προσεγγίσεων ή των ομάδων εργασίας. ⁴⁴⁸ β) Το δεύτερο ζήτημα αναφέρεται στη διαμόρφωση τέτοιας συνείδησης στα παιδιά, ώστε να συνηθίσουν να δουλεύουν ενώ καταγράφονται. Η εγχάραξη της αποδοχής συστημάτων επιτήρησης κατά την ώρα εργασίας, επισημαίνεται, ότι είναι η πιο σημαντική συνέπεια αυτής της μορφής αξιολόγησης, η οποία προετοιμάζει το παιδί να ζήσει σε μια τεχνοκρατική κοινωνία, όπου ο κοινωνικός έλεγχος θα ασκείται μέσα από τεχνολογικά συστήματα επιτήρησης. ⁴⁴⁹

II) Μέθοδοι και τεχνικές της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο

Θα συνεχίσουμε την ανάλυσή μας παρουσιάζοντας διαστάσεις της μεθόδου και των πρακτικών που πρέπει οι νηπιαγωγοί να ακολουθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, όπως αυτές αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου παρουσιάσαμε τα δύο αναλυτικά προγράμματα τα οποία αποτελούν την πηγή άντλησης των θεμάτων του διαγωνισμού. Αναφέραμε ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 και στο συνοδευτικό του εγχειρίδιο «Βιβλίο δραστηριοτήτων

⁴⁴⁷ ο.π., σ. 178.

⁴⁴⁸ J. P. Gee (2000), ο.π., σσ. 258-282

⁴⁴⁹ ο.π., σσ. 258-282.

για το νηπιαγωγείο – βιβλίο νηπιαγωγού» οι δραστηριότητες που προτείνονται οργανώνονται στα πλαίσια ευρύτερων στόχων και σκοπών. Στο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ) οι δραστηριότητες επιδιώκουν να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες στα παιδιά. Παρατηρούμε, δηλαδή, σε σχέση με τα δύο αναλυτικά προγράμματα μια μετάβαση από τους στόχους και σκοπούς στο πεδίο των ικανοτήτων.

ι) Στόχοι και σκοποί

Στην ανάλυση περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού προβήκαμε στην κατηγοριοποίηση ερωτήσεων που αναφέρονταν είτε στην οργάνωση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των στόχων και σκοπών, που ορίζονται από το Α.Π. του 1989, είτε στην επιδίωξη της ανάπτυξης ικανοτήτων, όπως ορίζει το ΔΕΠΠΣ. Θα συνεχίσουμε την ανάλυσή μας, παραθέτοντας κάποιες ερωτήσεις, που συνδέονται με τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ευρύτερων στόχων και σκοπών, αφού στην ανάπτυξη των ικανοτήτων αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο που παρουσιάσαμε τα δεδομένα, σε σχέση με τις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου.

Α. Να σχεδιάσετε μια προγραμματισμένη δραστηριότητα, η οποία εντάσσεται στο στόχο: τα νήπια «να δημιουργήσουν σωστές διαπροσωπικές σχέσεις, μέσα σε κλίμα συναισθηματικής αποδοχής, ασφάλειας και αυτοεπιβεβαίωσης» και να τεκμηριώσετε επιστημονικά το σχεδιασμό και τα στάδια υλοποίησής της.⁴⁵⁰

Β. Να αναλύσετε τα είδη των δραστηριοτήτων που οργανώνονται για την επίτευξη των στόχων του ισχύοντος σήμερα αναλυτικού προγράμματος και να ασκήσετε κριτική.⁴⁵¹

Γ. Να αντιδιαστείλετε τους όρους «σκοποί» και «στόχοι» και να προσδιορίσετε το ρόλο του νηπιαγωγού στη διαμόρφωση και την επιλογή τους. Να αναφέρεται τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει ο νηπιαγωγός κατά την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων γενικώς και ειδικότερα κατά την υλοποίησή τους στο ημερήσιο πρόγραμμα ενασχόλησης των νηπίων, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989.⁴⁵²

⁴⁵⁰ ΑΣΕΠ _ ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2000, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 2^η θεματική ενότητα: «Διδακτική μεθοδολογία – Παιδαγωγικά θέματα», Κυριακή 24 Σεπτεμβρίου 2000, Ερώτημα 1^ο, σ. 1. βλέπε παράρτημα

⁴⁵¹ ΑΣΕΠ _ ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2002, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 1^η θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 30-11-2002, Ερώτημα 1^οα, σ. 1. βλέπε παράρτημα.

⁴⁵² ΑΣΕΠ _ ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 1^η θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, Ερώτημα 1^ο, σ. 1. βλέπε παράρτημα

Η πρώτη ερώτηση ζητά το σχεδιασμό μιας προγραμματισμένης δραστηριότητας, που υπάγεται στο συναισθηματικό τομέα και στοχεύει στην ανάπτυξη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων. Θα ανατρέξουμε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 και συγκεκριμένα στο «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο», που αποτελεί το συνοδευτικό εγχειρίδιο των νηπιαγωγών σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, για να βρούμε την απάντηση. Στην ενότητα «Αγωγή και κοινωνική – συναισθηματική – ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου» περιγράφονται δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο «την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα σ' ένα κλίμα συναισθηματικής αποδοχής, ασφάλειας και αυτοεκτίμησης». ⁴⁵³ Η δεύτερη ερώτηση εμπεριέχεται στο ίδιο βιβλίο, όπου γίνεται διάκριση των αυθόρμητων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων σε άλλο κεφάλαιο. ⁴⁵⁴ Το ίδιο συμβαίνει με την τρίτη ερώτηση. Μια προσεκτική επισκόπηση του βιβλίου των δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο αποδεικνύει ότι η απάντησή της υπάρχει αυτούσια στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. ⁴⁵⁵

Στο κεφάλαιο, που αναφέρεται στους στόχους, επισημαίνεται από τους συντάκτες του εγχειριδίου ότι «οι στόχοι είναι άξονες γύρω από τους οποίους διαπλέκεται ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελούν τη βάση για την οργάνωση του ημερησίου προγράμματος από τη νηπιαγωγό. Όλοι οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος συνθέτουν το συνολικό επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων που θέλουμε να πετύχουμε». ⁴⁵⁶ Σε άλλο σημείο του κεφαλαίου τονίζεται, επίσης, ότι οι στόχοι υποβοηθούν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και ότι θα πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά από το/τη νηπιαγωγό, γιατί το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι βασισμένο στη θεωρία του Piaget και συνεπώς οι στόχοι «παρατίθενται με τέτοια σειρά, ώστε συνήθως ο επόμενος να προϋποθέτει την υλοποίηση του προηγούμενου». ⁴⁵⁷

⁴⁵³ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1989) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σσ. 83-114.

⁴⁵⁴ ο.π., σσ. 310-313.

⁴⁵⁵ ο.π., σσ. 314-334

⁴⁵⁶ ο.π., σ. 315

⁴⁵⁷ ο.π., σ. 316

Στη συνέχεια θα γίνουν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με το είδος των Α.Π. που βασίστηκαν στην τυπολογία των στόχων, τις ιδεολογικές τους αφετηρίες και την κοινωνική λειτουργία της γνώσης, που παρέχεται μέσα από αυτά.

Η δόμηση των Α.Π. στο πλαίσιο στόχων και σκοπών θεμελιώνεται στην «ταξινομία διδακτικών στόχων» των Bloom και D.R. Krathwohl. Οι ιδεολογικές αφετηρίες αυτού του εγχειρήματος είναι πραγματιστικές, αφού οι ίδιοι οι συντάκτες της ταξινομίας υποστηρίζουν ότι «πολλοί λίγοι δάσκαλοι θα έμεναν ικανοποιημένοι με το να θεωρήσουν τη γνώση ή την πληροφόρηση το πρωταρχικό ή αποκλειστικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Εκείνο που χρειάζεται είναι κάποια ένδειξη ότι οι σπουδαστές μπορούν να εφαρμόσουν τις πληροφορίες σε καινούργιες καταστάσεις και προβλήματα».⁴⁵⁸ Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αντίληψη, η γνώση εγκυροποιείται από το βαθμό χρηστικότητάς της. Και συνεχίζουν δίνοντας τον ορισμό της ικανότητας υπό τον τύπο μαθηματικής πράξης. «Επιδεξιότητες ή δεξιότητες + γνώση = ικανότητες».⁴⁵⁹ Πιο συγκεκριμένα, ορίζουν την ικανότητα ως το συνδυασμό γνώσης και δεξιοτήτων. Και θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο «... οι σπουδαστές θα αποκτήσουν γενικές τεχνικές γνώσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν νέα προβλήματα και νέο υλικό. Κατά συνέπεια, περιμένουμε ότι, όταν ένα σπουδαστής συναντήσει ένα νέο πρόβλημα ή κατάσταση, θα διαλέγει την κατάλληλη τεχνική για να την αντιμετωπίσει και ότι θα αξιοποιήσει τις απαραίτητες πληροφορίες, στοιχεία και αρχές».⁴⁶⁰

Ο Νούτσος, σε μια ερμηνευτική προσέγγιση αυτού του μοντέλου, σχολίασε ότι οι αρχές του μπιχεβιορισμού είναι εμφανείς στον τρόπο που προσεγγίζεται η οργάνωση της γνώσης. Επισημαίνει, χαρακτηριστικά, ότι «το περιεχόμενο των γνώσεων αντιμετωπίζεται ως ένα είδος ψυχολογικών ερεθισμάτων», τα οποία σε συγκεκριμένες καταστάσεις κινητοποιούνται και εκδηλώνονται. Συνεπώς, η γνώση για τους οπαδούς της ταξινομίας ερμηνεύεται από το κλασσικό μπιχεβιοριστικό δίπολο ερέθισμα – αντίδραση.⁴⁶¹ Πιο συγκεκριμένα, για την επίλυση προβλημάτων τα άτομα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αντίστοιχες τεχνικές, τις οποίες ανακαλούν

⁴⁵⁸ B.S. Bloom και D.R. Krathwohl (1986) *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, τόμ. Α', Μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παγανού, Αθήνα: Κώδικας, σ. 61.

⁴⁵⁹ ο.π., σ. 62

⁴⁶⁰ ο.π., σ. 61

⁴⁶¹ Μπ. Νούτσος (1983) *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Αθήνα – Γιάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη, σ. 65.

κάθε φορά που προκύπτουν προβλήματα. Επισημαίνεται, επίσης, ότι η υποβάθμιση της γνώσης στο επίπεδο της ικανότητας διαμορφώνει μια τεχνική αντίληψη της γνώσης, αλλά και της διδασκαλίας. Η αντίληψη αυτή έχει άμεσες επιπτώσεις, πρώτον, στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας σε σχέση με το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα της και, δεύτερον, στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Υποστηρίζεται, σχετικά, ότι στο πλαίσιο των παραπάνω αντιλήψεων η διδασκαλία αποτελεί ένα μέσο για την τροποποίηση ή την απόκτηση κάποιων μορφών συμπεριφοράς και ότι «για τους θιασώτες ωστόσο των αντικειμενικών στόχων δεν έχει τόση σημασία το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων όσο οι ορατές δραστηριότητες της συμπεριφοράς των μαθητών με τις οποίες πιστοποιείται αντικειμενικά η εκμάθηση αυτών των γνώσεων».⁴⁶² Έτσι, η γνώση χάνει την κοινωνική της διάσταση και υποβαθμίζεται σε ένα μετρήσιμο ψυχολογικό γεγονός. Μ' αυτόν τον τρόπο, το Α.Π. αποκτά ουδέτερο χαρακτήρα στηριζόμενο στην επίφαση του κοινού καλού, αφού μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων ωφελείται και το άτομο και η κοινωνία. Στην πραγματικότητα, όμως, δρα αποκρυπτικά και νομιμοποιητικά σε σχέση με τον ταξικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης.⁴⁶³

Μια άλλη παράμετρος των επιπτώσεων της ταξινόμησης στόχων και σκοπών είναι η αντίληψη της διδασκαλίας ως τεχνικής διαδικασίας, όπου «τίθενται μόνο θέματα σχέσεων ανάμεσα σε μέσα και στόχους, στη διαδικασία και το προϊόν και γενικότερα στη δαπάνη και το αποτέλεσμα». Σύμφωνα με το Νούτσο «αυτό αποτελεί μια παραλλαγή και παιδαγωγική μετάφραση της τεχνοκρατικής ιδεολογίας».⁴⁶⁴ Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταδώσουν γνώσεις προεπιλεγμένες από άλλους. Στο ελληνικό Α.Π. του νηπιαγωγείου δεν καθορίζεται το περιεχόμενο των θεματικών προσεγγίσεων ή σχεδίων εργασίας, αλλά η πορεία της διδασκαλίας και οι δραστηριότητες είναι λεπτομερώς καθορισμένες από το Α.Π. Όπως, όμως, έχει επισημανθεί το αποτέλεσμα αυτού του μοντέλου διδασκαλίας είναι προκαθορισμένο.⁴⁶⁵ Η μορφή που παίρνει η

⁴⁶² ο.π., σ. 64.

⁴⁶³ ο.π., σ. 458.

⁴⁶⁴ ο.π., σ. 77.

⁴⁶⁵ ο.π., σ. 77.

διδασκαλία στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτού του τύπου έχει δύο σημαντικές επιπτώσεις.

Η πρώτη αφορά στη διαμόρφωση μιας ατομικιστικής ιδεολογίας στο μαθητή και η δεύτερη αφορά στην υποβάθμιση του εκπαιδευτικού ως τεχνικού της διδασκαλίας.⁴⁶⁶ Όσον αφορά στην πρώτη επίπτωση, ο Νούτσος υποστηρίζει ότι ο μαθητής σχηματίζει την αντίληψη «ότι η αλήθεια εξαρτάται από την ατομική δραστηριότητα».⁴⁶⁷ Πιο συγκεκριμένα, αφού οι αξιολογήσεις γίνονται στο πεδίο των ικανοτήτων, το σχολείο δρα νομιμοποιητικά ως προς την αναπαραγωγή της ανισότητας, ωθώντας τους μαθητές να πιστεύουν «ότι η θέση που κατέχουν τώρα στο σχολείο και αύριο στην κοινωνία είναι αυτή που οι ίδιοι μπορούν και την αξίζουν».⁴⁶⁸

Η δεύτερη επίπτωση συνδέεται με την τεχνικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, η οποία συντελείται στη διάκριση σχεδιασμού και εκτέλεσης της εργασίας τους. Στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων που δομούνται σε ταξινομήσεις στόχων και σκοπών η συνολική πορεία της διδασκαλίας είναι προγραμματισμένη από ειδικούς στην οργάνωση τέτοιων θεμάτων. Αυτό που μένει για τους εκπαιδευτικούς είναι απλά να τα εφαρμόσουν.⁴⁶⁹ Μ' αυτόν τον τρόπο εγγράφεται μια σημαντική αρχή που καθορίζει τις κοινωνικές σχέσεις στα πλαίσια των οικονομικών μας συστημάτων και αφορά στη διάκριση της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική.⁴⁷⁰ Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, εγγράφεται ο τεχνικός έλεγχος στην εργασία των εκπαιδευτικών, ο οποίος ενσωματώνεται στη δομή της εργασίας τους.⁴⁷¹ Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, ο τεχνικός έλεγχος δεν ασκείται ούτε από πρόσωπα ούτε από την ιεραρχική διοίκηση. «Ενσωματώνεται στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας με την προϋπόθεση ότι η πράξη αυτή έχει κατακερματιστεί και προσδιοριστεί από “ειδικούς” σε επιμέρους δραστηριότητες, σε συγκεκριμένα

⁴⁶⁶ M. W. Apple (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 120.

⁴⁶⁷ ο.π., σ. 78.

⁴⁶⁸ ο.π., σ. 78.

⁴⁶⁹ ο.π., σ. 210.

⁴⁷⁰ A. Gitlin (1983) «School structure and teacher's work», στο M.W. Apple and L. Weis (eds) *Ideology and practice in education*, Philadelphia: Temple university press, σ.σ. 93-96. Βλ. Επίσης: M.W. Apple (1993) *Official Knowledge, Democratic education in a conservative Age*, New York – London: Routledge, σ. 121.

⁴⁷¹ M.W. Apple (1993), ο.π., σσ. 210-211.

αποτελέσματα που επιδιώκονται με συγκεκριμένο τρόπο και με συγκεκριμένο ρυθμό». ⁴⁷² Σύμφωνα με τον Apple, η εισαγωγή του τεχνικού ελέγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών μειώνει την αυτονομία τους και ενισχύει τον κρατικό έλεγχο. ⁴⁷³

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάσαμε τα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με τις αρχές και τις μεθόδους διδασκαλίας, που πρέπει να γνωρίζουν οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, προκειμένου να διοριστούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Τα ευρήματά μας παρέχουν τις παρακάτω ενδείξεις: 1) Η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο πρέπει να διέπεται από την αρχή της διαθεματικότητας. 2) Οι μέθοδοι και οι πρακτικές, που πρέπει να ακολουθούνται στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, συνδέονται με την επίτευξη σκοπών και στόχων ή με την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων. Συνεπώς, οι υποψήφιοι/ες στο διαγωνισμό πρέπει να είναι καταρτισμένοι για το πώς πραγματοποιείται η διδασκαλία διαθεματικά και για την εφαρμογή των αντίστοιχων μεθόδων και πρακτικών.

Συνεκτιμώντας τα όσα, ήδη, παρουσιάσαμε διαφαίνεται ότι η διαδικασία της διδασκαλίας τεχνικοποιείται μέσω της κατάτμησής της σε στάδια. Αυτό αποτελεί παράγοντα μείωσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και, επομένως, δεν πληρείται μια βασική αρχή τους επαγγελματισμού τους που είναι η αυτονομία.

⁴⁷² Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 172.

⁴⁷³ M.W. Apple (1993), ο.π., σσ. 210-211.

ii. Το Περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και ο/η νηπιαγωγός ως επαγγελματίας.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα δεδομένα, που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού, στα οποία αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των συντακτών των θεμάτων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του/της επαγγελματία νηπιαγωγού. Πριν την παρουσίαση των ευρημάτων θα γίνουν ορισμένες επισημάνσεις, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο, αναφερθήκαμε στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο ρόλο του/της νηπιαγωγού, όπως αυτές ορίζονται από το Α.Π. Σύμφωνα με το Α.Π., ο ρόλος του/της νηπιαγωγού πρέπει να μετασχηματιστεί, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Υποστηρίζεται ότι ο/η νηπιαγωγός πρέπει να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του/της ρόλο, παρέπεμπε στο ρόλο της μητέρας και να αποκτήσει επαγγελματικές δεξιότητες, που μεταφράζονται σε γνώση της ψυχολογίας του παιδιού και, ειδικότερα, των σταδίων ανάπτυξης και των θεωριών μάθησης, προκειμένου να μεταδώσει στα παιδιά τις πολιτισμικές αξίες των εγγραμμάτων δυτικών κοινωνικών. Σύμφωνα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, οι νηπιαγωγοί πρέπει να γίνουν επαγγελματίες και να συνδέσουν το νηπιαγωγείο με τις ευρύτερες αξίες της Ε.Ε.⁴⁷⁴

Θα ακολουθήσει η παρουσίαση των δεδομένων από την ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων του διαγωνισμού, τα οποία παρέχουν ενδείξεις για το πώς διαγράφεται ο επαγγελματικός ρόλος του/της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

i) Νηπιαγωγοί και μορφή διδασκαλίας

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστούν οι ερωτήσεις που συνδέονται με τη μορφή της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και, ειδικότερα, με τη θέση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής σχέσης μαθητής - εκπαιδευτικός.

A. Η πρώτη ερώτηση τίθεται ως εξής:

⁴⁷⁴ ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 31.

Ποιο από τα παρακάτω χαρακτηριστικά δεν προσιδιάζει στον ιδανικό εκπαιδευτικό;⁴⁷⁵

- α) το να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σ' αυτό και στο παιδοκεντρικό του έργο
- β) το να κατέχει το κέντρο κάθε μαθησιακής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας
- γ) το να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες
- δ) το να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα.

Η σωστή απάντηση είναι η (β), ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κατέχει το κέντρο κάθε μαθησιακής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Από τη συγκεκριμένη απάντηση προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι υποψήφιοι/ες για το διαγωνισμό θα πρέπει να κατέχουν τις αρχές και μεθόδους της παιδοκεντρικής μορφής διδασκαλίας.

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω ερωτήσεις:

Β. Στο παιδαγωγικό ζεύγος παιδαγωγός – παιδαγωγούμενος ή εκπαιδευτικός – μαθητής, η εκπαιδευτική σχέση είναι:⁴⁷⁶

- α) σχέση ισότητας
- β) σχέση ανισότητας
- γ) σχέση ανισότητας και αμοιβαιότητας
- δ) τίποτα από τα παραπάνω.

Ως σωστή απάντηση ορίζεται η (α), η οποία αποσαφηνίζει ότι η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή είναι σχέση ισότητας.

Το ίδιο περιεχόμενο έχει και η παρακάτω ερώτηση:

Γ. Στο παιδαγωγικό τρίγωνο, προκειμένου να δημιουργηθεί η διαλογική και συναντησιακή σχέση που εκφράζει την παιδαγωγική σχέση, η παιδαγωγική ενέργεια κινείται:⁴⁷⁷

- α) παράλληλα
- β) ανάδρομα
- γ) κυκλικά

⁴⁷⁵ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005, ερώτημα 3^ο, ερώτηση 7, σ. 2. βλέπε παράρτημα

⁴⁷⁶ ο.π., ερώτηση 9, σ. 3.

⁴⁷⁷ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 2^η θεματική ενότητα: «Ειδική διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007, ερώτημα 3^ο, ερώτηση 8, σ. 2. βλέπε παράρτημα

δ) ευθύγραμμα

Η σωστή απάντηση είναι η (δ) και ορίζει ότι η παιδαγωγική ενέργεια στο δίπολο μαθητής – εκπαιδευτικός κινείται ευθύγραμμα. Από τις ενδείξεις που μας παρέχουν οι απαντήσεις των δύο παραπάνω ερωτήσεων, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή ορίζεται ως σχέση ισότητας.

Το περιεχόμενο της ερώτησης που ακολουθεί, σε σχέση με τις μορφές διδασκαλίας που ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο, εκφράζει μια διαφορετική αντίληψη σε σχέση με τα όσα, ήδη, αναφέρθηκαν.

Η ερώτηση τίθεται ως εξής:

Δ. Η κρατούσα άποψη της σύγχρονης διδακτικής σχετικά με τις μορφές διδασκαλίας είναι ότι:⁴⁷⁸

- α) Οι δασκαλοκεντρικές μορφές ανήκουν πια στο παρελθόν
- β) μόνο κάποια στοιχεία δασκαλοκεντρικά μπορούμε να χρησιμοποιούμε, ενταγμένα πάντοτε σε παιδοκεντρικό πλαίσιο
- γ) εναλλακτικά με τις άλλες μορφές, μπορούμε να χρησιμοποιούμε και τις δασκαλοκεντρικές μορφές
- δ) η διδασκαλία κατά ομάδες αποτελεί «μονόδρομο» για το σύγχρονο νηπιαγωγείο.

Η σωστή απάντηση είναι η (γ), η οποία υποστηρίζει ότι μπορούμε εναλλακτικά να χρησιμοποιούμε και δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο.

Από την παρουσίαση των παραπάνω ευρημάτων, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, το περιεχόμενο της γνώσης των υποψηφίων νηπιαγωγών στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ θα πρέπει να πληρεί τις προϋποθέσεις που θα τους καθιστούν ικανούς να εφαρμόζουν παιδοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Οι παραπάνω αντιλήψεις για την παιδοκεντρική μορφή διδασκαλίας συνδέονται με τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, σχετικά με τη θέση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σχέσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, ο δάσκαλος και οι μαθητές αποτελούν μαζί μια κοινότητα μάθησης. Ο

⁴⁷⁸ ο.π., ερώτηση 1, σ. 2.

ενήλικας δάσκαλος, όμως, είναι πρώτος ανάμεσα σε ίσους, καθώς έχει ένα καθαρά συμβουλευτικό ρόλο.⁴⁷⁹

Θεμελιωτής της παιδοκεντρικής μορφής διδασκαλίας είναι ο J. Dewey, οπαδός του πραγματισμού, ο οποίος, όπως αναφέραμε, επιχείρησε να συνδέσει το σχολείο με τις ανάγκες της κοινωνίας. Συγκεκριμένα υποστήριξε ότι «αγωγή σημαίνει το σύνολο των δραστηριοτήτων εκείνων, με τις οποίες μια κοινωνική ομάδα μεταβιβάζει στην επερχόμενη γενιά τα πολιτισμικά στοιχεία που απέκτησε έτσι, ώστε, να εξασφαλιστεί η ύπαρξή της και η παραπέρα επιβίωσή της».⁴⁸⁰ Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση συνδέθηκε με το βίωμα (learning by doing) και σύμφωνα με το θεμελιωτή του το σχολείο αυτό «χρησίμευε ως μέσο για να δείξει την αξία της νέας αγωγής σε αντίθεση με το παλιό σχολείο που στηριζόταν στην αυταρχία του δασκάλου και στην αυστηρή υποταγή του μαθητή στα κελεύσματα του ωρίμου».⁴⁸¹ Αυτός ο τρόπος αγωγής επικρίθηκε γιατί «ο Dewey όπως και όλοι οι παιδαγωγοί της νέας αγωγής επεκτείνει αναμφισβήτητα ως τα πρώτα όρια του εγώ, ώστε να τα εντάσσει σε μια κοινότητα και κοινωνικοποίηση, αλλά δεν σκέπτεται να προχωρήσει στις διαλεκτικές διασυνδέσεις ανάμεσα στο «εμείς» και στο «εγώ», διστάζει δηλαδή να ανιχνεύσει τις διαλεκτικές συσχετίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα και στην κοινωνία».⁴⁸² Επιπρόσθετα, έχουν σημειωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, παρόλο που τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας και οι αντιλήψεις των εκπροσώπων της νέας αγωγής «συχνά συνδέονται με φιλελεύθερες παιδαγωγικές θεωρίες και φανερά αντιτίθενται σε συντηρητικές ή παραδοσιακές» είναι δυνατόν, όμως, να χρησιμοποιηθούν ως μηχανισμός χειραγώγησης των ανθρώπων «στο να δεχτούν, να εμπιστευθούν και να δεσμεύσουν του εαυτούς τους σε σκοπούς και αξίες (στο όραμα) το οδηγού (δασκάλου) και του οργανωτικού συστήματος (τεχνολογίες και δραστηριότητες) μέσα στις οποίες λειτουργούν».⁴⁸³ Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι μέσα από τις παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, που έχουν δεχτεί τις επιδράσεις της γνωστικής ψυχολογίας, εσωτερικοποιούνται κοινωνικές

⁴⁷⁹ J. P. Gee (2000) «On Mobots and classrooms: The converging languages of the new capitalism and schooling», στο S. Ball (ed) *Sociology of education* Vol. 1, London – N.Y.: Routledge-Falmer, σ. 274.

⁴⁸⁰ Σ. Κρίβας (2005) *Παιδαγωγική επιστήμη: βασική θεματική*, Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική σειρά, σ. 201.

⁴⁸¹ Χ.Π. Φράγκος (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 117.

⁴⁸² ο.π., σ. 119.

⁴⁸³ J. P. Gee (2000), ο.π., σ. 274.

αξίες και τρόποι δράσης, χωρίς την άσκηση μιας κάθετης εξουσίας. Αναφέρεται, χαρακτηριστικά, ότι «στο μέλλον τέτοιες καινούργιες τάξεις μπορεί να παράγουν μαθητές προεφοδιασμένους να δουλεύουν αρμονικά σε κατανεμημένα συστήματα με το να εσωτερικεύουν βασικές αξίες, αξίες που πηγάζουν από κοινωνικές πρακτικές και οργανωτικές δομές του συστήματος κι όχι από κάποια ορατά κέντρα ελέγχου».⁴⁸⁴

ii) Σχεδιασμός διδακτικού έργου

Τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν αναφέρονται στο σχεδιασμό του διδακτικού έργου. Η ερώτηση που ακολουθεί συνδέεται με την εφαρμογή του Α.Π. κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

A. Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ο/η νηπιαγωγός πρέπει να:⁴⁸⁵

- α) μένει απόλυτα πιστός στις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος
- β) μη λαμβάνει υπόψη του τις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος, αν τα παιδιά επιθυμούν να συζητήσουν θέματα που τα ενδιαφέρουν
- γ) προσπαθήσει να εντάξει τα ενδιαφέροντα των μαθητών στις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος και να τα συνδυάσει με αυτές
- δ) μην ακολουθεί τις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά να επιλέγει θέματα τα οποία, κατά τη γνώμη του, θα προκαλέσουν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η σωστή απάντηση είναι η (γ), η οποία ορίζει ότι οι νηπιαγωγοί, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, θα πρέπει να προσπαθούν να εντάξουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών στις προδιαγραφές του Α.Π. και να τα συνδυάζουν μ' αυτές. Από τη συγκεκριμένη απάντηση προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό θα πρέπει να γνωρίζουν το Α.Π., ώστε να σχεδιάζουν και να υλοποιούν τη διδασκαλία ακολουθώντας τις οδηγίες του. Υποστηρίχθηκε από τους συντάκτες των Α.Π. ότι η εισαγωγή τους θα έκανε περισσότερο επιστημονική τη διαδικασία της διδασκαλίας κι αυτό θα ενίσχυε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ ο.π., σ. 271.

⁴⁸⁵ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2008 (προκήρυξη 3π/2008), Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 31-1-2009, ερώτηση 42, σ. 7. βλέπε παράρτημα

⁴⁸⁶ M. W. Apple (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 129-168.

Η εφαρμογή των Α.Π., όμως, έχει συνδεθεί, όπως, ήδη, παρουσιάσαμε με τον τεχνικό έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών. Ο Μ. Apple τονίζει χαρακτηριστικά ότι τα Α.Π. έχουν διαμορφωθεί από ανθρώπους που βρίσκονται μακριά από την τάξη. Σύμφωνα με τον ίδιο, «οι στόχοι, οι διαδικασίες, τα αποτελέσματα του μαθήματος, ακόμη και τα κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών» είναι αυστηρά προκαθορισμένα.⁴⁸⁷ Αυτή η καθιέρωση της εφαρμογής ενός προκατασκευασμένου διδακτικού υλικού συντελεί στη διάκριση του σχεδιασμού και της υλοποίησης του διδακτικού έργου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μεθόδους και πρακτικές που άλλοι έχουν σχεδιάσει γι' αυτούς και που, ενδεχομένως, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο εγγράφεται ο τεχνικός έλεγχος στην εργασία τους που όπως, ήδη, αναφέρθηκε αποτελεί μορφή έμμεσου ελέγχου και οι ίδιοι μετατρέπονται σε τεχνικοί της διδασκαλίας.⁴⁸⁸ Σύμφωνα, όμως, με απόψεις που έχουν καταγραφεί, οι εκπαιδευτικοί δεν επαγγελματοποιούνται μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή αυτών των μεθόδων διδασκαλίας, όπως υποστηρίζεται από τους συντάκτες των Α.Π. και της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντίθετα αποειδικεύονται και βιώνουν μια αισθητή μείωση της αυτονομίας τους.⁴⁸⁹

iii) Ο/η Ιδανικός νηπιαγωγός

Η ερώτηση, που θα ακολουθήσει, συνδέεται με μια διαφορετική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου που αναφέρεται στο πεδίο των ανισοτήτων. Διατυπώνεται ως εξής:

Α. Ποιο από τα παρακάτω χαρακτηριστικά δεν προσιδιάζει στον/στην ιδανική/ο νηπιαγωγό:⁴⁹⁰

- α) το να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σ' αυτό και το παιδοκεντρικό του έργο
- β) το να έχει ανεπτυγμένες διδακτικές ικανότητες
- γ) το να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα

⁴⁸⁷ ο.π., σ. 217.

⁴⁸⁸ ο.π., σ. 210.

⁴⁸⁹ ο.π., σσ. 212-214.

⁴⁹⁰ ΑΣΕΠ – ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην 2^η θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007, ερώτημα 3^ο, ερώτηση 6, σ. 2. βλέπε παράρτημα

δ) το να εκδηλώνει ιδιαίτερη συμπάθεια στο παιδιά χαμηλών κοινωνικών τάξεων.

Η σωστή απάντηση είναι η (δ). Ο/η ιδανικός/ή νηπιαγωγός δεν πρέπει να εκδηλώνει ιδιαίτερη συμπάθεια στα παιδιά χαμηλών κοινωνικών τάξεων. Η ερώτηση αυτή, όπως, ήδη, τονίσαμε, συνδέεται με τις ανισότητες. Αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή. Σύμφωνα με απόψεις που έχουν διατυπωθεί, «η συμπεριφορά του δασκάλου στην σχολική τάξη είναι αδύνατο να είναι αμερόληπτη».⁴⁹¹ Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικές του προκαταλήψεις, το βαθμό που μπορεί να τις ελέγξει, τις αντιλήψεις του, όπως και τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι μαθητές.⁴⁹² Στο πλαίσιο αυτό, έχει υποστηριχθεί από την επίσημη ρητορική ότι η εισαγωγή Α.Π. που αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λειτουργεί ως αντισταθμιστικός παράγοντας στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων.⁴⁹³ Όμως, όπως υποστηρίζεται, αυτός ο ουδέτερος τρόπος που προτείνεται από το Α.Π. και ο οποίος βασίζεται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων δεν «είναι σύμμετρος με εκείνο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα». Αντίθετα, τονίζεται «ότι ο αντικειμενικός τρόπος ίσης μεταχείρισης είναι να τους προσφέρει αντίστοιχες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ώστε να λειτουργήσει εξομοιωτικά, εξισωτικά – με κανένα τρόπο όμως ισοπεδωτικά. Αντίθετα, μ' ένα σύστημα εξατομικευμένης διδασκαλίας, το σχολείο πρέπει να δώσει στο κάθε παιδί ό,τι χρειάζεται για να αναπτύξει όσο γίνεται περισσότερο τις δυνατότητές του, το προσωπικό του δυναμικό».⁴⁹⁴

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, ορισμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να αποκτήσουν οι νηπιαγωγοί για να μετασχηματιστούν σε επαγγελματίες είναι τα εξής:

1) Όσον αφορά στο πεδίο της διδακτικής θα πρέπει να κατέχουν τις αρχές, μεθόδους και τεχνικές του παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας. Οι παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας συνδέονται με το ρεύμα της νέας αγωγής και

⁴⁹¹ Γ. Μαυρογιώργος (1997), ο.π., σ. 129.

⁴⁹² ο.π., σ. 129.

⁴⁹³ ο.π., σ. 178.

⁴⁹⁴ ο.π., σ. 131.

έχουν θεμελιωθεί στα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας. Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας επιτρέπει την εσωτερίκευση αρχών και πρακτικών μέσα από οριζόντιες δομές κι όχι από ορατά κέντρα ελέγχου.

2) Οι υποψήφιοι/ες για το διαγωνισμό θα πρέπει να κατέχουν τις αρχές και μεθόδους που προτείνονται από το Α.Π.. Η πιστή εφαρμογή του Α.Π. αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του/της επαγγελματία νηπιαγωγού, σύμφωνα με τους συντάκτες των θεμάτων. Έχει, όμως, διαπιστωθεί σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο ότι η προσήλωση στο Α.Π. και η υιοθέτηση προκαθορισμένων αρχών, μεθόδων και πρακτικών τεχνικοποιεί τη διαδικασία της διδασκαλίας και περιορίζει την σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

3) Οι επαγγελματίες νηπιαγωγοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα των ανισοτήτων μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, επομένως, μέσα από το πεδίο της ψυχολογίας.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ενδείξεις ότι η αυτονομία των νηπιαγωγών περιορίζεται, αφού καθορίζεται το πλαίσιο, οι αρχές, οι μέθοδοι, οι τεχνικές ακόμα και οι αντιδράσεις τους απέναντι σε προβλήματα που προκύπτουν σε μια δεδομένη εκπαιδευτική κατάσταση. Συνεπώς, μέσα από αυτή τη διάκριση σχεδιασμού και υλοποίησης η εργασία των νηπιαγωγών τεχνικοποιείται και δεν πληρείται το κριτήριο της αυτονομίας, το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των κατά παράδοση επαγγελμάτων.

ΜΕΡΟΣ 3^ο
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Η μελέτη αυτή αποτελεί μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στον κλάδο των νηπιαγωγών και καλύπτει μια μικρή παράμετρο του ζητήματος. Επομένως, τα ευρήματά της δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν ορισμένα σημαντικά ευρήματα, που μας παρέχουν ενδείξεις, οι οποίες μας επιτρέπουν να προβούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις, σχετικά με τη λειτουργία του διαγωνισμού ως παράγοντα ενίσχυσης του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι οι εξής:

Οι επιστήμες της αγωγής αντιπροσωπεύονται άνισα στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις που αφορούν στην επιστήμη της διδακτικής κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό και ακολουθούν οι ερωτήσεις που αφορούν στην ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη και στην ψυχολογία. Απουσιάζουν, εντελώς, από το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, ερωτήσεις που προέρχονται από τα πεδία της κοινωνιολογίας της παιδείας, φιλοσοφίας της παιδείας, ιστορίας της επιστήμης, διοίκησης της εκπαίδευσης και, γενικά, εκείνοι οι επιστημονικοί κλάδοι που συνολικά πλαισιώνουν και διαμορφώνουν μια εκπαιδευτική κατάσταση. Από τα παραπάνω, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες οι υποψήφιοι/ες στο διαγωνισμό πρέπει, πρώτιστα, να γνωρίζουν τις αρχές της γενικής και ειδικής διδακτικής, προκειμένου να προσληφθούν στο δημόσιο νηπιαγωγείο.

Οι αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης, όπως ανιχνεύονται στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού, έχουν δεχτεί σε μεγάλο βαθμό τις επιδράσεις της γνωστικής και μιχελβιοριστικής ψυχολογίας. Συνεπώς, οι υποψήφιοι/ες θα πρέπει να είναι γνώστες των δυο προαναφερθέντων ψυχολογικών προσεγγίσεων.

Το νηπιαγωγείο, αν και αποτελεί μια πρωταρχική βαθμίδα της εκπαίδευσης, ασκεί κοινωνικοποιητικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τις ενδείξεις, που παρέχονται από την ανάλυση των θεμάτων του διαγωνισμού, το θεωρητικό πλαίσιο που πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του νηπιαγωγείου, περιορίζεται στο δίπτυχο νηπιαγωγείο – οικογένεια και νηπιαγωγείο – δημοτικό σχολείο. Από το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού

απουσιάζουν οι ερωτήσεις, οι οποίες συνδέουν το νηπιαγωγείο με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο και από το οποίο μορφώνεται η λειτουργία του. Η χρήση του όρου προσαρμογή αντί του όρου κοινωνικοποίηση αποτελεί ένδειξη για την επίδραση των πορισμάτων της ψυχολογίας, και, ιδιαίτερα, της θεωρίας του Piaget στη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινωνικοποιητικού μηχανισμού. Ειδικότερα, η κοινωνικοποίηση των μαθητών, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ψυχολογικής προσέγγισης, προσδιορίζεται ως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που θα προσαρμόσουν τον μαθητή στις δεδομένες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ψυχολογικό φαινόμενο και λαμβάνεται υπόψη ελάχιστα η κοινωνική της διάσταση. Οι ενδείξεις που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων επιτρέπουν να διαπιστωθεί ότι οι υποψήφιοι/ες θα πρέπει να είναι γνώστες των μεθόδων και πρακτικών που απορρέουν από το παραπάνω μοντέλο.

Τα ευρήματα, που προέκυψαν από τη συστηματική διερεύνηση των δεδομένων και αφορούν στη σχέση διαγωνισμού και διδασκαλίας, παρέχουν τις ακόλουθες ενδείξεις:

1) Τα θέματα του διαγωνισμού στο πεδίο της διδασκαλίας αντλούνται από το Α.Π.. Συνεπώς, ο τύπος των γνώσεων που πρέπει να μεταδίδονται στο νηπιαγωγείο παρουσιάζει συνάφεια με αυτόν που προτείνεται από το ΑΠ.

2) Η κατανομή των ερωτήσεων, που συνδέονται με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στο νηπιαγωγείο, είναι άνιση στο περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού. Αναλυτικότερα, κυριαρχούν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών.

3) Ως βασική αρχή της διδασκαλίας προτείνεται η αρχή της διαθεματικότητας. Και σ' αυτό το σημείο υπάρχει ταύτιση μεταξύ του περιεχομένου των θεμάτων του διαγωνισμού και του Α.Π. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν, επίσης, ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των θεμάτων του διαγωνισμού και του Α.Π., σε ότι αφορά στη μέθοδο που πρέπει να ακολουθείται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ειδικότερα, προκύπτει ότι η διδασκαλία πρέπει να διεξάγεται στα πλαίσια στόχων και σκοπών και να εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων.

Η διερεύνηση της σχέσης των θεμάτων του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και της επίσημης αντίληψης για τον/την επαγγελματία νηπιαγωγό μας παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο/η επαγγελματίας νηπιαγωγός πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: 1) Να γνωρίζει και να εφαρμόζει παιδοκεντρικά και δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας. 2) Να γνωρίζει και να ακολουθεί ρητά τις αρχές, μεθόδους και πρακτικές που προτείνονται από το Α.Π..

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, πρώτον, περιορίζεται η σχετική αυτονομία των νηπιαγωγών και, δεύτερον, προωθείται έμμεσα η τεχνικοποίηση της εργασίας τους. Με βάση αυτά ο διαγωνισμός δεν συμβάλλει στην προώθηση του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, αλλά, ενισχύει έμμεσα τον κρατικό έλεγχο.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα από τη επισκόπηση της βιβλιογραφίας και την ανάλυση των ευρημάτων μας, μπορούμε να διατυπώσουμε ορισμένα συμπεράσματα σε σχέση με την υπόθεση της εργασίας μας, η οποία διατυπώθηκε ως εξής:

Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν ενισχύει τον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών, αλλά διευρύνει τον κρατικό έλεγχο στην εργασία τους.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε με βάση την παραπάνω υπόθεση είναι τα ακόλουθα:

1. Η απουσία του συνόλου των επιστημών της αγωγής από το περιεχόμενο των θεμάτων του διαγωνισμού στερεί από τους/τις νηπιαγωγούς ένα σημαντικό ερμηνευτικό εργαλείο που θα τους επιτρέπει να συνδέουν την εργασία τους με τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εργασία των νηπιαγωγών χάνει την κοινωνική της διάσταση. Παράλληλα, η κυριαρχία ψυχοπαιδαγωγικών μοντέλων, με έντονη τη σφραγίδα της εξελικτικής ψυχολογίας, ενισχύει την προσπάθεια να δοθεί έμφαση στον ψυχολογικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, με συνέπεια την ποσοτικοποίηση παιδαγωγικών και διατακτικών συμπεριφορών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εργασία του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σ' ένα μετρήσιμο γεγονός και ο έλεγχός της καθίσταται ευκολότερος. Επιχειρείται, δηλαδή, να διαμορφωθεί η ανάλογη κουλτούρα στους/στις υποψήφιους/ες νηπιαγωγούς, ώστε να διευκολυνθεί η τεχνικοποίηση της εργασίας τους. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το περιεχόμενο των γνώσεων που πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί για να επιτύχουν στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, ενισχύει την προοπτική για μείωση της σχετικής αυτονομίας τους και για διεύρυνση του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους.
2. Υπάρχει συνάφεια σε ότι αφορά στη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται από τους συντάκτες του διαγωνισμού και το Α.Π. Μπορούμε, λοιπόν, να διατυπώσουμε ότι μέσω των θεμάτων του διαγωνισμού προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες, επιχειρείται να διασφαλιστεί η πιστή εφαρμογή των αρχών και μεθόδων του Α.Π. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι πιθανό, να στερείται από τους/τις νηπιαγωγούς η σχετική αυτονομία να σχεδιάζουν και να υλοποιούν το εκπαιδευτικό

τους έργου, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους και επιχειρείται να εισαχθεί στην εργασία τους μια έμμεση μορφή κρατικού ελέγχου μέσω των Α.Π., σε σχέση με τις αρχές και τις μεθόδους της διδασκαλίας, την οποία προσδιορίσαμε ως τεχνικό έλεγχο.

Συνεκτιμώντας τα όσα παρουσιάσαμε παραπάνω, μπορούμε να διατυπώσουμε ότι η ανάλυση των δεδομένων της μελέτης μας επαληθεύει την υπόθεσή μας. Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ περιορίζει την προοπτική για σχετική αυτονομία των νηπιαγωγών στην διεξαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου, μέσα από τον έλεγχο της γνωστικής τους βάσης. Η αυτονομία, όμως, όπως ήδη παρουσιάσαμε, αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Επομένως, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν οδηγεί στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά στην περαιτέρω ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασιάδης, Χ. και Μαραντίδης, Ν. (2000) «Το βάρος του παρελθόντος και οι αβεβαιότητες του μέλλοντος. Συγκρούσεις ανάμεσα στην κυβέρνηση και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα για το ζήτημα της επετηρίδας», στο *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σσ. 266-283.
- Αθανασιάδης, Χ. και Πατραμάνης, Α. (2003) «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση», εισήγηση με θέμα: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-INESTEL, σσ. 19-41.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983) *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 1998, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Διδακτική Μεθοδολογία – Παιδαγωγικά», Κυριακή 14-6-1998.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2000, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Διδακτική Μεθοδολογία – Παιδαγωγικά», Κυριακή 24-9-2000.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2002, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 30-11-2002.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2002, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Διδακτική Μεθοδολογία – Παιδαγωγικά Θέματα», Σάββατο 30-11-2002
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Κυριακή 3-4-2005.

- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2005, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Σάββατο 2-4-2005.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 27-1-2007.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2006, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην δεύτερη θεματική ενότητα: «Ειδική Διδακτική και Παιδαγωγικά – Γενική Διδακτική», Κυριακή 28-1-2007.
- ΑΣΕΠ-ΚΕΔ, Διαγωνισμός εκπαιδευτικών έτους 2008, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, Εξέταση στην πρώτη θεματική ενότητα: «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 31-1-2009.
- ΑΣΕΠ – ΚΕΔ (2008) *Προκήρυξη 3π/2008, Κλάδος Π.Ε. 60 Νηπιαγωγών, εξέταση στην 1^η θεματική ενότητα, «Γνωστικό Αντικείμενο», Σάββατο 31-1-2009.*
- Apple, M. W. (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: παρατηρητής.
- Apple, M. W. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Μετάφραση: Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Μετάφραση: Γ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: παρατηρητής.
- Αρσένης, Γ. (1997) Πρακτικά Βουλής (Τμήμα διακοπής εργασιών Βουλής), Συνεδρίαση ΑΒ΄ - 3 Σεπτεμβρίου 1997, (Πρωινή), σσ. 988-991
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή-Μετάφραση-Σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R (1986) *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, τομ. Α΄ Μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παγανού, Αθήνα: Κώδικας.
- Blackledge, D. και Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκφραση.
- Bourdieu, P. (2006) *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, έβδομη έκδοση, Αθήνα: Πατάκης.
- Weber, M. (2005) *Οικονομία και κοινωνία. Κοινωνιολογικές έννοιες*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Γκότοβος, Θ. (2000) «Ο "χρυσός αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική

- παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σσ. 25-71.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.
- Γκότοβος, Θ. (2000) «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής», στο Α.Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σσ. 147-173.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.
- Γκράμσι, Α. (1973) *Η οργάνωση της κουλτούρας*, τόμ. Β', Αθήνα: Στοχαστής.
- Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Διαμαντής, Κ. (2005) *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Δ.Σ. ΔΟΕ (1998) «Έκθεση Πεπραγμένων, Περιληπτική έκθεση του Δ.Σ. της ΔΟΕ κατά το συνδικαλιστικό έτος 1997-1998», *Διδασκαλικό Βήμα*, Απρίλιος-Μάιος 1998, σσ. 4-11.
- Εισηγητική Έκθεση. Σχέδιο Νόμου 2525/1997 *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Αθήνα 22 Αυγούστου 1997.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. προκηρύξεων ΑΣΕΠ, Αρ. Φύλλου 475, 25 Νοεμβρίου 2004, Αρ. 25/1π/2004.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Νόμος 2525/97, τεύχ. πρώτο, Αρ. Φύλλου 188 (1997), 23 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 6671-6677.

- Καζαμίας, Α. (1993) «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου». Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ. 38-54.
- Καζαμίας, Α. (1993) «Νέο – Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη “φαντασιακή Ευρώπη”», Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συνέδριο με θέμα: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα, σσ. 67-111.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσορίδας, Δ.Α. (2007) «Παγκοσμιοποίηση ή διεθνοποίηση των οικονομικών;» <http://209.85.129.104.search2qcashe:F5MKYpseDXYZ:www.inegsee.gr/enimer vsi-4545> σσ. 1-4
- Καρακατσάνη, Δ. (2005) «Στρατηγικές πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού», Εισήγηση στην ημερίδα με θέμα: *Ενεργοί πολίτες και εκπαίδευση στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού έτους Ενεργών πολιτών μέσω της εκπαίδευσης»*, 12-12-2005, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, <http://209/85/29.104/search?q=cache:drukT5gqQKJ:www.ypepth.gr/docs/stratigikes-8-11-2007>, σσ. 1-9
- Κιτσαράς, Γ. (1997) «Προβλήματα και τάσεις της προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα σε συνδυασμό με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο *Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 300-313.
- Κρίβας, Σ. (2005) *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολοζώφ, Ο. (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΛΔ΄-4 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 1051-1052.
- Κουναλάκης, Π. (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΛΑ΄-2 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 951-954.

- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005) *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων. Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007) *Παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη : Λιθογραφία.
- Μάρξ, Κ. (2008) *Το κεφάλαιο*, Τόμ.1, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997) *Θεωρία της διδασκαλίας – Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) «Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικού. Από τον κρατικό έλεγχο στην επαγγελματική αυτονομία», Εισήγηση στο 13^ο συνέδριο της ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα: *Ο δάσκαλος ως επαγγελματίας*, 14-15 Απριλίου 1999, Λεμεσός Κύπρου: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ .
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987) «Επιστήμες της Αγωγής και Παιδαγωγική έρευνα. Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 35, 1987, σσ. 15-25.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997) *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση,
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*, Τόμ. Β', Γιάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005) «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις», <http://pep.uoi.gr/gmavrog>, 25-5-2010, σσ. 1-6.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009) «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και νηπιαγωγείο», <http://pep.uoi.gr/gmavrog>, σσ. 1-37. 13-12-2009.
- Μαυρογιώργος, Γ. «Μετά το Μάαστριχτ» <http://pep.uoi.gr/gmavrog>, σσ. 1-6. 25-5-2010
- Μαυρογιώργου, Α.Κ. (2006) *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, Μεταπτυχιακή εργασία, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- Mialaret, G. (1996) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Mialaret, G. (2008) *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίτου, Α. (2008) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και οι Επιστήμες της Αγωγής. Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων (1984-2004)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Νούτσος, Μπ. (1983) *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Μπ. (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Μπ. (1990) *Συγκυρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: ο Πολίτης.
- Νούτσος, Μπ. (1997) «Η ποιότητα στην εκπαίδευση», *Σύγχρονα θέματα*, τευχ. 5 σσ. 12-13.
- Νούτσος, Μπ. (2003) «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τεύχ. 67, σσ. 24-29.
- Νούτσος, Μπ. (2005) «Η ιδεολογία της “κοινωνικής γνώσης” στο σχολείο», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τεύχ. 74, σσ. 34-37.
- Νούτσος, Χ. (1988) «Η γκραμσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», στο *Antonio Gramsci Πενήντα χρόνια από το θάνατό του*, Επιστημονική επετηρίδα του τμήματος φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, παράρτημα αρ. 35.
- Νούτσος, Χ. (1993), «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, τομ.9, Θεσσαλονίκη - Αθήνα: ΟΛΜΕ σσ. 38-49.
- Νούτσος, Χ. (1999) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*», Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005) *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- ΟΟΣΑ (1996) «Έκθεση ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» <http://www.edu.uoc.gr/~poreia/docs/oosa>, σσ. 1-20. 29-11-2007

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1990) *Παιδαγωγικά Τμήματα 1983-1989 Κείμενα προγράμματα σπουδών. Συλλογή κειμένων*, Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σσ. 63-78.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) «Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική σειρά, σσ. 17-24.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, σσ. 119-133.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα:Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιάνου, Ε. (1992) «Το νέο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση;», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 19, σσ. 65-68.
- Σιάνου, Ε. (1997) «Η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Επαγγελματισμός και φύλο: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών», στο Β. Δεληγιάννη και Ε. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 213-226.
- Σιάνου, Ε. (1998) *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Σημειώσεις για την εξομοίωση*, Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Σιάνου, Ε. (2001) «Παγκοσμιοποίηση, κράτος και εκπαιδευτική πολιτική», Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Εξουσία και κοινωνίες στη*

- «μεταδιπολική εποχή», Ιωάννινα: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σσ. 63-78.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2010) *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σορόπουλος, Α., (1998) «Το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών», *Θέματα παιδείας*, τεύχ. 2, σσ. 46-52.
- Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών ερευνών (1996) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σταρίδα, Μ. (1993) «Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση», στο *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Συνώδη, Ε. (2004) *Προσχολική Αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σωτήρης, Π. (2002) «Πολιτική διορισμών: Τα αδιέξοδα παραμένουν», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τευχ. 62, σσ. 37-38.
- Τεγόπουλος – Φυτράκης (1993) *Ελληνικό λεξικό*, Αθήνα: Έκδοση εκτός εμπορίου για την ελευθεροτυπία.
- Τασούλας, Α. (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΛΑ΄- 2 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 948-949.
- Τσοβόλας, Δ. (1997) Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΛΑ΄- 2 Σεπτεμβρίου 1997, σσ. 1051-1053.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ (1985) *Νόμος 1566 /1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1989) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ (1997) *Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.

Φράγκος, Χρ. Π. (1977) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Παπαζήση.

Χριστιάς, Ι. (2001) *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής. Αντικείμενο – κατευθύνσεις – μεθοδολογία- θεωρία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

«A Brief history of content analysis»

<http://writing.colostate.edu/guides/research/content/com2a1cfm>, 19-02-2008

Apple, M.W. & Weis, L. (1983) *Ideology and practice in education*, Philadelphia: Temple University Press.

Apple, M.W. (1986) *Official Knowledge. Democratic education in a Conservative Age*, N.Y: Routledge.

Apple, M. W. (1988) «Work, Class and Teaching. Proletarianisation class and gender», στο: J. Ozga (ed.) *schoolwork: approaches to the labour process of teaching*, Stratford : Open University Press, σσ. 99-115.

Apple, M.W. (1992) *Teachers and Texts: Apolitical Economy of Class and Gender Relation in Education*, N.Y: Routledge.

Apple, M. (2001) «Markets, Standards Teachers and Teachers' education», *Journal of teacher education*, Vol. 52, No 3, σσ. 182-196.

Apple, M. (2001) *Educating the right way, Markets standards, Gods and inequality*, New York: Routledge.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1987) *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*, London: Routledge and Kegan Paul.

Ball, S. (1988) «Staff relations during the teachers industrial action: context, conflict and proletarianisation», *British journal of sociology of education*, Vol 9, No 3, σσ. 289-309.

Ball, S. (1990) *Politics and policy – making in education: exploration in policy*, London: Routledge.

Ball, S. (1992) «Schooling enterprise and the market», paper given at AERA symposium, *The globalization of a reform strategy: the role of the market in School reform*, San Francisco, April.

Ball, S. J. (1994) *Education reform: a critical and post structural approach*, Buckingham: Open University Press.

- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S. & Furlong, J. (1994) «Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues», *British journal of Sociology of education*, vol. 15, No 4, σσ. 529-543.
- Bates, R. (1987) «Corporate culture, schooling and educational administration», *Educational administration Quarterly*, Vol.23, No 4, σσ. 79-115.
- Bennet, W.S. Fr. & Hokenstand, M.C. (1973) «Full-time people workers and conceptions of the “Professional”», στο P. Halmos (ed.) *Professionalization and social change*, Keele : Keele University, σσ.21-45.
- Berelson, B. (1952) *Content analysis in communicative research*, N.Y. : Hafner Publishing Company.
- Carabel, J. & Halsey, A. H. (1997) *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.
- Colorado State University and or this site’s authors, developers and contributors (1993-2008) «An introduction to content analysis», <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/pop2acfm>, σσ.1-10 2/2/2008.
- Dale, R. (1997) «The state and the Governance of education: An analysis of the restructuring of the state – education relationship», στο A. H. Hasley, H. Lauder, D. Brawn & A.S. Wells. (eds) *Education – Culture economy – society*, N.Y. : Oxford University Press, σσ.273-282
- Darling – Hammond, L. (1994) *Professional development schools – schools for developing a profession*, N.Y. :Teachers college press .
- Darling – Hammond, L. (1997) «Restructuring Schools for students success», στο A. H. Hasley , H. Lauder, D. Brawn & A.S. Wells (eds) *Education – Culture economy – society*, N.Y. : Oxford University Press.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*, Columbia University: Teachers College.
- Fullan, M. G. (1993) «Why teachers must become change agents», *Educational Leadership*, Vol. 50, No 6, σσ. 12-17.
- Furlong, J. & Philips, R. (2001) *Education, Reform and the State*, London : Routledge Falmer.

- Furlong, J. (2001) «Reforming teacher education, re-forming teachers», στο J. Furlong & R. Philips (eds) *Education, Reform and the State*, London : Routledge Falmer , σσ. 118-135.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000) *Teacher Education in Transition re-forming professionalism?*, Buckingham: Open University press.
- Gee, J. P. (2000) «On Mobots and classrooms: The converging languages of the new capitalism and schooling», στο S. Ball (ed) *Sociology of education* Vol. 1, London – N.Y. : Routledge-Falmer, σσ. 258-282.
- Gitlin, A. (1983) «School structure and teacher's work», στο M.W. Apple & L. Weis (1983) *Ideology and practice in education*, Philadelphia: Temple university press.
- Halmos, P. (1973) *Professionalization and social change*, Keele : Keele University
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times*, London: Casse.
- Harris–Jenkins, G. (1970) «Professionals in organizations», στο J.A. Jackson (ed) *Professions and Professionalisation*, London: Cambridge University Press, σσ. 53-107.
- Harris, H. (1994) *Teachers: constructing the future* , London : Falmer Press.
- Hasley, A. H., Lauder, H., Brawn, D. & Wells A.S., (1999) *Education – Culture economy – Society*, N.Y. : Oxford University Press.
- Hatcher, R. (1994) «Market, Relationships and the management of teachers», *British Journal of sociology of education*, Vol 15, No 1, σσ. 41-61.
- Heraud, B. G. (1973) «Professionalism, radicalism and social change», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, Keele: Keele University, σσ. 85-101.
- Hoyle, E. (1980) «Professionalization and de- professionalization in Education», στο E. Hoyle & G. Megarry (eds) *Worldyear book of education: The professional development of teachers*, London: Kagan Page.
- Hoyle, E. (1986) *The politics of school management*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational.
- Jackson, J.A. (1970) *Professions and Professionalization*, London: Cambridge University Press.
- Jary, D. & Jary, J. *Collins Dictionary of sociology, λεξικό όρων κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Φλώρος.

- Jasman, A. (2005) *Initial teacher education: changing curriculum, pedagogies and assessment*, Department of education Science and training, Campera Act 2614 and Faculty of education, University of Melbourne, Parkville Campus, Melbourne Vic 3010.
- King, R. (1980) «Weberian perspectives and the study of education», *British Journal of sociology of Education*, Vol. 1, No 1, σσ. 18-40.
- Lawn, M. & Ozga, J. (1988) «The educational worker? A reassessment of teachers», στο J. Ozga (ed) *schoolwork: approaches to the labour of teaching*, Stratford : Open University Press.
- Lawn, M. (1988) «Skill in Schoolwork: Work relations in the primary school», στο J. Ozga (ed) *schoolwork: approaches to the labour of teaching*, Stratford: Open University Press, σσ. 161-176.
- Le Connu, R. & Peters, J. (2005) «Towards constructivism classrooms; the role of the reflective teacher», *journal of education of Enquiry*, Vol, 6, No1, σσ. 50-64.
- Legatt, T. (1970) «Teaching as a profession», στο J.A. Jackson (ed) *Professions and Professionalization*, London: Cambridge University Press, σσ. 155-177.
- Lieberman, A. (1996) «Practices that support teacher development, Transforming conceptions of professional learning», στο M.W. Mc Laughlin & I. Oberman (eds) *Teacher learning: New policies, New practices*, N.Y. : Teachers College Press.
- Lieberman, A. & Mc Laughlin, M.W. (1992) «Network for educational change: Powerful and problematic», *Phi Delta kappan*, Vol. 73, No 9, σσ. 673-677.
- Lister, J. & Martin,G. (1990) *Lamberred with the Bill*, London : Hands of our NHS.
- Mc Donald, K. M. (1999) *The Sociology of the professions*, London: Sage publications.
- Mc Gulloch, G. (2001) «The reinvention of teachers professionalism», στο J. Furlong & R. Philips (eds), *Education, Reform and the State*, London :Routledge Falmer , σσ. 103-117.
- Mc Laughlin, M.W. & Oberman, I. (1996) *Teacher learning: New policies, New practices*, N.Y. : Teachers College Press.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ransons, S. (1997) «Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new

- management of education», *British journal of sociology of education*, Vol. 18, No 1, σσ. 5-27.
- Oppenheimer, M. (1973) «The proletarianisation of the professionals», στο P. Halmos (ed) *Professionalization and social change*, University of Keele, σσ. 213-227.
- Ozga, J. (1988) «Teaching, professionalism and work », στο J. Ozga (ed) *Schoolwork, Approaches to the process of teaching*, Stratford : Open University, σσ. IX-XV.
- Ozga, J. (1988) *Schoolwork: approaches to the labour of teaching*, Stratford :Open University Press.
- Ozga, J. & Lawn, M. (1981) *Teachers professionalisation and class*, London: Falmer.
- Ozga, J. & Lawn, M. (1988) «Schoolwork: interpreting the labour process of teaching», *British journal of sociology of education*, Vol. 9, No 3, σσ. 323-336.
- Robertson, S. (2000) *A Class Act – Changing Teachers’ Work, the state and Globalization*, N.Y. : Falmer Press.
- Sacks, J. (1997) «Reclaiming the Agenda of Teachers Professionalism: An Australian experience», *Journal of education for teaching*, Vol. 23, No 3, σσ. 263-275.
- Sacks, J. & Smith, R. (1988) «Constructing teachers culture», *British journal of sociology of education*, Vol. 9, No 4 ,σσ. 423-435.
- Schon, D.A. (1987) *Education and reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, New York : Basic Books.
- Scott, J. & Marshall, G. (2005) *Oxford dictionary of sociology*, N.Y. : Oxford University Press.
- Troman, G. (1996) «The rise of the new professionals? The restructuring of primary teacher’s work and professionalism», *British journal of Sociology of Education*, Vol. 17, No 4, σσ. 473-489.
- Woods, P. (1994) «Adaptation and self-determination in English Primary Schools», *Oxford Review of Education*, Vol.20,No 4, σσ. 387-410.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ