

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
**«Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη-
Η περίπτωση των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο
Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα»**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: Παπαδήμας Λάμπρος
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Χανιωτάκης Νικόλαος

ΒΟΛΟΣ 2014

Ο Παπαδήμας Λάμπρος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη - Η περίπτωση των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Λάμπρος Γ. Παπαδήμας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο είναι ένας θεσμός ο οποίος έχει διανύσει μια πολυετή παρουσία στον ελληνικό χώρο. Από τον 19^ο αιώνα, όπου λειτουργούσε όπως τα σχολεία των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, σύμφωνα με την μορφή που είχε προτείνει ο Κομένιος (Πυργιωτάκης, 2004), φτάσαμε στα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης (Θωϊδής & Χανιωτάκης, 2012), τα Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1994), τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου και τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (Πυργιωτάκης, 2004), έως το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο. Το έτος 2010, το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να εισάγει ένα νέο τύπο Ολοήμερου Σχολείου, τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).

Τα σχολεία με ΕΑΕΠ αποτελούν ένα νέο θεσμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος περιλαμβάνει αρκετές αλλαγές στην καθημερινότητα του σχολικού προγράμματος, σε σύγκριση με τα κλασικά δημοτικά σχολεία: διευρυμένο ωράριο λειτουργίας, εμπλουτισμός του προγράμματος με νέα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες, απασχόληση πολλών εκπαιδευτικών ειδικότητας κ.ά. (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011). Ο νέος αυτός θεσμός, αν και έχει ελάχιστα ερευνηθεί, δέχεται έντονη κριτική, η οποία, μεταξύ άλλων αναφέρεται στην καθημερινή κόπωση των μαθητών, στην έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικότητας, καθώς και στη λεγόμενη *γυμνασιοποίηση*, δηλαδή, στην εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών ανά τάξη και στην συνακόλουθη απώλεια του κλασσικού ρόλου που είχε ο δάσκαλος ως πρόσωπο αναφοράς (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2012).

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώθηκε στην εξέταση του κλίματος που επικρατεί στις σχολικές τάξεις των σχολείων με Ε.Α.Ε.Π. και στις παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικότητας. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Η έρευνα (μελέτη περίπτωσης) διεξήχθη σε ένα 12θέσιο δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, 13 δάσκαλοι και 6 εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Η παρατήρηση περιελάμβανε συνολικά 38 διδακτικές ώρες, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε δύο (2) διδακτικές ώρες για κάθε δάσκαλο και εκπαιδευτικό ειδικότητας. Μετά από την παρατήρηση ακολούθησε η διαδικασία των προσωπικών

συνεντεύξεων, μέσω των οποίων εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο, τις πρακτικές τους και την εν γένει λειτουργία του θεσμού των σχολείων με ΕΑΕΠ.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι πρακτικές των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικότητας, δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τη διαμόρφωση του κλίματος στην τάξη. Οι συχνότερες πρακτικές τόσο των εκπαιδευτικών ειδικότητας, όσο και των δασκάλων φαίνεται να κινούνται σε παιδαγωγικά πλαίσια, με λίγες αυταρχικές συμπεριφορές. Οι πιο συχνές πρακτικές συγκεντρωτικού χαρακτήρα, φαίνεται να σχετίζονται συνήθως με τον τρόπο που οργανώνεται η επικοινωνία στην τάξη, κατά πόσο δηλαδή αυτή πραγματώνεται με αφετηρία τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές. Τέλος, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συγκλίνουν στην άποψη ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ δεν είναι τελικώς αποτελεσματικότερα στον παιδαγωγικό και στον γνωστικό ρόλο τους, από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία. Συμφωνούν ωστόσο πως τα σχολεία με ΕΑΕΠ αποτελούν μια νέα πρόταση στον χώρο, η οποία βέβαια αδυνατεί να κεφαλαιοποιήσει τα πρωταρχικά της πλεονεκτήματα έναντι των κλασσικών δημοτικών σχολείων.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:

Παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, πρακτικές εκπαιδευτικών, ολόημερο σχολείο, Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

ABSTRACT

All-day primary schools are an institution having a long presence in Greece. Since the 19th century, where all-day schools functioned as schools of other European countries, according to the principles established by Comenius (Pyrgiotakis, 2004), we find next Creative Activities Classrooms (Thoidis & Chaniotakis, 2012), Pilot Creative Activities Program (Ministry of Education, 1994), Extended Daily Curriculum Schools (Pyrgiotakis, 2004), and at last, the Optional All-day School. In 2010, Ministry of Education decided to introduce a new type of all-day schools, Schools with Reformed Comprehensive Curriculum.

Schools with Reformed Comprehensive Curriculum are a new institution in Greek educational system. This new educational program compared with traditional elementary schools, includes several changes to daily curriculum such as extended school time, enriched program with new teaching subjects and activities, teachers specialized in courses etc (Ministry of Education, 2011). This new scheme, although it hasn't been sufficiently researched, it receives strong criticism, which among other things, refers to the daily fatigue of students and the lack of educational adequacy of those teachers who specialize in courses. There is also criticism concerning the rotation of many teachers per class and the consequent loss of the classic role that the teacher had as a reference person. Primary school seems to adopt High Schools' characteristics (Grollios & Liampas, 2012)

The interest of this research is focused on examining the classroom climate of Schools with Reformed Comprehensive Curriculum and the teaching practices of teachers. For this purpose, we chose the method of observation and the method of semi-structured interview. Research (case study) took place in a primary school that works under Reformed Comprehensive Curriculum. All teachers of the school have been involved, 13 teachers and 6 teachers specialized in courses. The observation process included 38 hours (2 hours for each participant). The next step was the personal interviews. Personal semi-structured interviews were created to examine the perceptions of participants about their pedagogical role, their practices and the overall functioning of Reformed Comprehensive Curriculum.

According to the research results, the practices of teachers and teachers specialized in courses do not seem to have many differences in terms of forming the

classroom climate. The most common practices seem to be more pedagogical than despotic. The most common despotic practices, seem to be associated with the way that communication has been formed in the classroom. Finally, participants agree on the idea that Schools with Reformed Comprehensive Curriculum do not have more effective, pedagogical and cognitive role, than traditional primary schools. They agree, however, that these schools are a new proposal which eventually fails to capitalize its primary advantages over conventional primary schools.

KEY – WORDS

Classroom climate, teaching practices, all-day school, Reformed Comprehensive Curriculum

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Νικόλαο Χανιωτάκη για την αμέριστη υποστήριξή του κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου για την υποστήριξη και την κατανόηση που επέδειξαν καθ' όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου αποτελεί, για το ελλαδικό συγκείμενο, ένα ζήτημα το οποίο έχει περάσει από διάφορες φάσεις αλλαγής. Οι εκάστοτε αλλαγές στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας, επέφεραν και αντίστοιχες αλλαγές στο θεσμό του Ολοήμερου σχολείου.

Η πρώτη σύγχρονη επί της ουσίας μεταρρύθμιση αναφορικά με το Ολοήμερο σχολείο λαμβάνει χώρα το 1997 με την ίδρυση δύο τύπων σχολείων, των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων (Πυργιωτάκης, 2004) με αρκετές λειτουργικές και οργανωτικές διαφορές μεταξύ τους. Στη συνέχεια τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, μετονομάστηκαν σε Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, ενώ τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων (ό.π.). Τα Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία ωστόσο έχουν δεχτεί έντονη κριτική, καθώς δεν κατόρθωσαν να καλύψουν ούτε τις κοινωνικές ανάγκες για τις οποίες ιδρύθηκαν (εκτός ίσως μόνο την ανάγκη φύλαξης, των παιδιών εργαζόμενων γονέων), ενώ απέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να αποτελέσουν μια ουσιαστική παιδαγωγική καινοτομία.

Υπό αυτές τις συνθήκες, το Υπουργείο Παιδείας το 2009 ανακοίνωσε τις στοχεύσεις του για μια συνολική αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μέσα από το σχέδιο «Νέο Σχολείο» και το κείμενο «Πρώτα ο μαθητής». Τα κείμενα αυτά πέρα από τις γενικές διαπιστώσεις για τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, παρέθεταν και τους βασικούς πυλώνες της αλλαγής, τους προγραμματικούς στόχους που μιλούσαν για μια αλλαγή ευρείας κλίμακας, η οποία θα ξεκινούσε από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2009). Το 2010 το Υπουργείο, βασισμένο στα παραπάνω κείμενα, ξεκίνησε την εφαρμογή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, το οποίο αρχικά λειτούργησε σε 800 12/θέσια Δημοτικά σχολεία, με σκοπό τη γενίκευσή του στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012). Αυτός ο νέος τύπος σχολείου, στα λίγα χρόνια της λειτουργίας του, έχει κατορθώσει να προκαλέσει έντονη κριτική. Εκπαιδευτικοί, σύλλογοι εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκοί και η Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος έχουν τοποθετηθεί επί του ζητήματος των σχολείων με ΕΑΕΠ, τόσο με κάποιες ερευνητικές προσπάθειες όσο και με διαπιστωτικά και εμπειρικά κείμενα.

Η κριτική που ασκείται στα σχολεία με ΕΑΕΠ, συνήθως περιορίζεται στις λειτουργικές και οργανωτικές πτυχές του θεσμού. Οι όποιες αναφορές έχουν γίνει σχετικά με το κατά πόσον αυτός ο νέος θεσμός, εξυπηρετεί τελικά τις στοχεύσεις του Υπουργείου Παιδείας προς μια πιο παιδαγωγική «στροφή» στην καθημερινότητα των σχολείων, είναι ελάχιστες. Σε αυτή την προβληματική επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας.

Το παιδαγωγικό κλίμα που αναπτύσσεται μέσα σε μια τάξη, είναι ένας ισχυρός παράγοντας αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση μας, μιλάμε για σχολικές μονάδες που τελούν υπό ένα πρόγραμμα το οποίο υποσχόταν την μετατόπιση του παιδαγωγικού κλίματος σε περισσότερο παιδοκεντρικές πρακτικές (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009). Επομένως είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε, αν και κατά πόσο αυτός ο νεοπαγής θεσμός κατόρθωσε να αλλάξει το παιδαγωγικό κλίμα στις σχολικές μονάδες που τελούν υπό τις αρχές του.

Αρχικά επιχειρούμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή αναφορικά με τον θεσμό των Ολοήμερων Σχολείων στην Ελλάδα η οποία παρουσιάζεται στο 1^ο κεφάλαιο. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι γενικές αρχές των σχεδίων «Νέο Σχολείο» και «Πρώτα ο μαθητής», καθώς και οι βασικές στοχεύσεις τους που αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση των παιδαγωγικών, οργανωτικών και λειτουργικών αρχών του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Επιπλέον, στο 2^ο κεφάλαιο περιγράφονται τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει για τα σχολεία με ΕΑΕΠ, από την έρευνα του ΠΙΕΜ/ΔΟΕ (2011), την έρευνα των Γιώργου Γρόλλιου και Τάσου Λιάμπα (2012) και την έρευνα του Ιωάννη Μπούργου (2012).

Με το κλίμα της τάξης ασχολείται το 3^ο κεφάλαιο, στο οποίο επιτυγχάνεται η θεωρητική προσέγγιση του όρου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο παράγοντας της οικονομικής κρίσης αποτελεί δυσμενή συνθήκη όσον αφορά το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (Parker & Tubbs, 2012). Επομένως στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος. Στο 4^ο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο 5^ο κεφάλαιο. Η προσέγγιση του φαινομένου επιλέχθηκε να γίνει μέσω μιας μελέτης περίπτωσης. Προτιμήθηκε ο συνδυασμός συστηματικής παρατήρησης και ημιδομημένων συνεντεύξεων, υπακούοντας στις αρχές της *μεθοδολογικής τριγωνοποίησης*. Η συστηματική παρατήρηση επιλέχθηκε διότι επιτρέπει την καταγραφή άμεσων και

τυπικών συμπεριφορών των υποκειμένων (εκπαιδευτικοί - μαθητές), χωρίς την άμεση συμμετοχή και εμπλοκή του παρατηρητή (Κωνσταντίνου, 2001). Το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, επιλέχθηκε ώστε να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν καλύτερα όσα παρατηρήσαμε στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεών τους για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ. Στο 6^ο και τελευταίο κεφάλαιο βρίσκονται οι τελικές παρατηρήσεις και η συζήτηση αναφορικά με τα ευρήματα της εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1. Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα	14
1.1. Ιστορική εξέλιξη	14
1.2. Αποτίμηση του Ολοήμερου Σχολείου	21
2. Το Νέο Σχολείο	24
2.1. Τα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)	28
2.1.1. Παιδαγωγικοί στόχοι	29
2.1.2. Οργάνωση και λειτουργία	30
2.1.3. Ερευνητικά δεδομένα	31
2.1.4. Κριτικές απόψεις για τα σχολεία με ΕΑΕΠ	39
3. Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη	41
3.1. Η παιδαγωγική επικοινωνία στη σχολική τάξη	42
3.2. Πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση τη σχολική ζωή	46
4. Η παρούσα έρευνα	49
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	49
4.2. Μέθοδος	51
4.3. Εργαλεία	52
4.4. Δείγμα και συμμετέχοντες	57
4.5. Διαδικασία	58
4.6. Οριοθέτηση και περιορισμοί	59
5. Αποτελέσματα	59

5.1. Αποτελέσματα παρατήρησης	59
5.1.1. Συνολικά ποσοστά καταγεγραμμένων πρακτικών.....	59
5.1.2. Αυταρχικές Πρακτικές.....	61
α) Συνολικές καταγραφές	61
β) Αυταρχικές Πρακτικές δασκάλων.....	61
γ) Αυταρχικές Πρακτικές εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	63
5.1.3. Παιδαγωγικές πρακτικές.....	65
α) Συνολικές καταγραφές	65
β) Παιδαγωγικές Πρακτικές δασκάλων	66
γ) Παιδαγωγικές Πρακτικές ειδικοτήτων.....	67
5.1.4. Συνολικά ποσοστά κατηγοριοποιημένων πρακτικών	69
5.1.5. Κατηγοριοποιημένες πρακτικές σε συνάρτηση με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	71
α) Αυταρχικές πρακτικές.....	71
β) Παιδαγωγικές πρακτικές	72
5.1.6. Κατηγοριοποιημένες πρακτικές σε συνάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας.....	72
5.1.7. Επιμέρους στοιχεία παρατήρησης.....	76
5.1.8. Σύγκριση με την έρευνα του Χ. Κωνσταντίνου (1998).....	77
5.2. Οι συνεντεύξεις.....	79
5.2.1. Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	79
5.2.2. Εναλλαγές προσώπων στην τάξη.....	82
5.2.3. Οικονομική κρίση.....	83
5.2.4. Ωράριο σχολείων με ΕΑΕΠ.....	86
5.2.5. Νέα διδακτικά αντικείμενα.....	88
5.2.6. Συνεργασία δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.....	89
5.2.7. Εργασιακές συνθήκες	90
5.2.8. Προτάσεις	92

6. Συζήτηση.....	97
-------------------------	-----------

Βιβλιογραφία.....	111
--------------------------	------------

α. Ελληνόγλωσση.....	111
----------------------	-----

β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	114
---------------------------------	-----

γ. Νομοθετικό πλαίσιο.....	115
----------------------------	-----

δ. Μη επιστημονικά κείμενα.....	117
---------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	118
-------------------------	------------

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	118
---------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	120
-------------------------	------------

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....	120
-----------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	121
-------------------------	------------

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	121
----------------------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	122
-------------------------	------------

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	122
---------------------------------------------------	-----

1. Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα

1.1. Ιστορική εξέλιξη

Το Ολοήμερο σχολείο δεν αποτελεί κάποιον νεόκοπο θεσμό στην ελληνική πραγματικότητα. Υπήρχε ήδη από τον 19^ο αιώνα και λειτουργούσε, όπως και τα σχολεία των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, σύμφωνα με τη μορφή που είχε προτείνει ο Κομένιος (Πυργιωτάκης, 2004). Η πρωινή ζώνη λειτουργούσε από τις 8 το πρωί μέχρι τις 12 και η μεσημβρινή από τις 2 μέχρι τις 4. Στο διάστημα των δύο ωρών που μεσολαβούσαν, μαθητές και δάσκαλοι πήγαιναν σπίτι τους για φαγητό και ξεκούραση. Το σύστημα αυτό καθιερώθηκε και στην Ελλάδα με νόμο το 1836 (Χανιωτάκης, 2004). Ωστόσο, ο όρος «Ολοήμερο σχολείο» εμφανίστηκε στην ελληνική βιβλιογραφία, μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έγινε επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη. Συγκεκριμένα, δεν υπήρχε θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο αναφοράς στον συγκεκριμένο συγκεκριμένο έως το 2001 (Βιτσιλάκη, 2007).

Το Ολοήμερο σχολείο αυτού του τύπου, είχε να αντιμετωπίσει τους έντονους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας από το 1950. Οι προβληματισμοί αυτοί πήγάζαν τόσο από την κριτική για τη λειτουργικότητα του σχολείου, όσο και από την έλλειψη υποστήριξης (συντήρηση, εκσυγχρονισμός, πρόσληψη διδακτικού προσωπικού) από την πλευρά του κράτους. Οι παραπάνω παράγοντες, συνδυασμένοι με την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ολοήμερη παραμονή τους στο σχολείο, λόγω του έντονου φόρτου εργασίας, οδήγησαν στην κατάργηση του θεσμού μέχρι το 1970 σε όλη την επικράτεια (Χανιωτάκης, 2004).

Ο θεσμός αυτός, κατά τα έτη λειτουργίας του, εξυπηρετούσε την ελληνική οικογένεια καθώς ήταν εναρμονισμένος με τις συνθήκες της εποχής και τις επικρατούσες ανάγκες. Οι αλλαγές που συνέβησαν στην Ευρώπη, με την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, άργησαν κάπως να κάνουν την εμφάνισή τους στην Ελλάδα με αποτέλεσμα να μην προκληθούν αλλαγές στη δομή της ελληνικής οικογένειας, που να δικαιολογούν συνακόλουθες αλλαγές και στον θεσμό του σχολείου.

Τη δεκαετία του '80, επανήλθε το αίτημα για διεύρυνση του σχολικού ωραρίου. Η είσοδος και του γυναικείου πληθυσμού στην αγορά εργασίας, οδήγησε στην εμφάνιση μιας πρωτόγνωρης κατάστασης στην ελληνική κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2004). Πολλά παιδιά, λόγω αδυναμίας της οικογένειας να υπάρχει κάποιο οικείο πρόσωπο που να αναλαμβάνει την επίβλεψή τους κατά την επιστροφή από το σχολείο, επέστρεφαν μόνα και παρέμεναν χωρίς επίβλεψη στο σπίτι, μέχρι να επιστρέψουν οι γονείς τους. Αυτή η κατάσταση στη βιβλιογραφία ονομάζεται *παιδιά με τα κλειδιά στο χέρι* (Χανιωτάκης, 2004).

Οι νέες ανάγκες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι ελληνικές οικογένειες οδήγησαν στη δημιουργία τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης εντός των σχολείων. Στα *Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης* (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012) που δημιουργήθηκαν με ευθύνη και χρηματοδότηση των γονέων, τα παιδιά έμεναν στο σχολείο μέχρι να τα παραλάβουν οι γονείς τους και αποτελούσαν στην ουσία χώρους φύλαξης και όχι χώρους πρόσφορους για εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών και προγραμμάτων. Η αντίληψη αυτή (ότι δηλαδή αποτελούν «*παιδοφυλακτήρια*») υπήρξε τροχοπέδη στην μετέπειτα εξέλιξη των τμημάτων αυτών σε αμιγώς ολοήμερα τμήματα, εμποδίζοντας έτσι την ουσιαστική εναρμόνισή τους με αρχές παιδαγωγικού και μορφωτικού χαρακτήρα (Χανιωτάκης, 2004).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη δοκιμαστική εφαρμογή ολοήμερων προγραμμάτων, εντός των σχολείων, για παιδιά εργαζόμενων γονέων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1994). Τα προγράμματα ονομάστηκαν *Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης* και ουσιαστικά δημιουργήθηκαν με σκοπό την αντιμετώπιση κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών και γονέων, σε συνεργασία όμως με τους γονείς, και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Τα Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης λειτούργησαν σε πολλές σχολικές μονάδες της χώρας, με πρωταρχικό σκοπό την αντιμετώπιση του προβλήματος της φύλαξης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων. Σε κάθε σχολική μονάδα λειτουργούσε ένα ή περισσότερα τμήματα ανάλογα με τις ανάγκες. Κάθε τμήμα αποτελούνταν από μαθητές διαφορετικών τάξεων, οι οποίοι υπό την επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού προετοιμάζονταν για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας ή απασχολούνταν με διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες μέχρι να επιστρέψουν οι γονείς από τη δουλειά για να τα πάρουν (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012).

Η μεταρρύθμιση του 1997 με τον Ν. 2525 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997) ήταν η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια της πολιτείας να ασχοληθεί με τον θεσμό του Ολοήμερου σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη -κάπως καθυστερημένα ίσως- τις υφιστάμενες κοινωνικές ανάγκες.

Με αυτόν τον νόμο, η πολιτεία προχώρησε στην ίδρυση δύο τύπων ολοήμερου σχολείου:

α) Τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου

β) Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

Τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου, ιδρύθηκαν με σκοπό την κάλυψη κοινωνικο-πολιτικών αναγκών και αφορούσαν παιδιά με εργαζόμενους γονείς και λειτουργούσαν σε προαιρετική βάση (Πυργιωτάκης, 2004).

Στην ουσία αποτέλεσαν συμπληρωματικό πρόγραμμα μερικών ωρών, που υλοποιούνταν μετά το πέρας του συμβατικού σχολικού προγράμματος και του τυπικού ωραρίου, επρόκειτο δηλαδή για σχολικές μονάδες με προαιρετικά Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012). Τα τμήματα στη συνέχεια μετονομάστηκαν σε *Ολοήμερα Σχολεία (Προαιρετικά)*, τα οποία λειτουργούν μέχρι και σήμερα με έναν δάσκαλο (ή και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων), ο οποίος επιβλέπει και υλοποιεί ένα ενδεικτικό πρόγραμμα προετοιμασίας των σχολικών μαθημάτων και ψυχαγωγίας (Βιτσιλάκη, 2007).

Υπήρξαν ωστόσο πολλά προβλήματα στη λειτουργία των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, που αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή και την έλλειψη επιστημονικής στήριξης από τους αρμόδιους φορείς (Χανιωτάκης, 2004). Παρά τα προβλήματα, ο θεσμός λειτούργησε σχετικά ομαλά, χάρη στην προσφορά της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων αλλά και διάφορων άλλων παραγόντων (Πυργιωτάκης, 2004). Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες όλων των παραγόντων που στήριζαν τον θεσμό των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, δεν υπήρξε δομημένο πλαίσιο εργασίας από τον δάσκαλο, κυρίως λόγω έλλειψης υποστήριξης (Χανιωτάκης, 2004), καθώς και λόγω της ετερογένειας που επικρατούσε στα τμήματα (τόσο ηλικιακής ετερογένειας όσο και σχετικής με τα ενδιαφέροντα των παιδιών που συμμετείχαν). Η έλλειψη ουσιαστικής παιδαγωγικής στόχευσης και προσφοράς (πέρα από τη φύλαξη) και η έλλειψη ευκαιριών για καλλιέργεια σχετικών συνθηκών, οδήγησε στο φαινόμενο οι γονείς να παίρνουν από το σχολείο τα παιδιά τους ό,τι ώρα ήθελαν.

Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, αποτέλεσαν μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση της πολιτείας, στραμμένη προς τη βελτίωση των παροχών εκπαίδευσης, με πιο έντονο τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και υποχρεωτική φοίτηση για όλους τους μαθητές. Ιδρύθηκαν από συσταθείσα επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη Διεύθυνση σπουδών του Υπουργείου, αρχικώς 21 και στη συνέχεια 28 Πιλοτικά Ολοήμερα σχολεία σε όλη την Ελλάδα (ΥΠΕΠΘ 2005β). Η προαναφερθείσα επιτροπή παρακολουθούσε την πορεία λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, με σκοπό την άμεση παρέμβαση για διασφάλιση ανάλογης μέριμνας ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία του θεσμού (Πυργιωτάκης, 2004).

Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη, το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, αποτέλεσε τομή στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της χώρας. Υπήρξε μια πρόταση με πολλές προοπτικές και έφερε στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού χώρου, ζητήματα που αφορούσαν: (α) την αύξηση του σχολικού χρόνου και την αξιοποίησή του με νέα γνωστικά αντικείμενα, (β) την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης, (γ) την ενοποίηση του σχολικού προγράμματος (χωρίς διαχωρισμό πρωινού-απογευματινού), (δ) την ευρύτερη κοινωνικοποιητική δράση του σχολείου, (ε) την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων στο πλαίσιο της ίδιας τάξης (Βιτσιλάκη, 2007).

Το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, εντάχθηκε σε αντίστοιχο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2^ο ΚΠΣ¹, υπόεργο των ΣΕΠΠΕ²), από το οποίο και καλύφθηκε ένα μεγάλο μέρος της οικονομικής δαπάνης. Αντικείμενο του έργου ήταν τα σχολεία αυτά να γίνουν εστίες προώθησης της καινοτομίας του «Ολοήμερου Σχολείου», πειραματισμού και εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, παιδαγωγικών, διδακτικών και επιμορφωτικών μεθόδων καθώς και μορφών οργάνωσης και διοίκησης (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012).

Το πρόγραμμα των Πιλοτικών σχολείων ήταν ενιαίο, ωστόσο ήταν εμφανής ένας διαχωρισμός σε τρεις ζώνες:

α) Πρωινή ζώνη εργασίας

β) Μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης

¹ ΚΠΣ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης

² ΣΕΠΠΕ: Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

γ) *Απογευματινή ζώνη εργασίας* (Πυργιωτάκης, 2004).

Υπήρχε ευελιξία στην επιλογή διδακτικών αντικειμένων που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τον παιδαγωγικό χαρακτήρα αυτού του θεσμού (Πυργιωτάκης, 2004).

Παρά τα ελπιδοφόρα μηνύματα που προέκυψαν από την ίδρυση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, η πολιτεία εστίασε το ενδιαφέρον της στη βελτίωση και στον εκσυγχρονισμό των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και παραγκώνισε κάπως την εξέλιξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων από το 2002, τα οποία μετέπειτα (2003) ονομάστηκαν Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία (Χανιωτάκης, 2004), και εντάχθηκαν μέχρι το 2005 στο 2^ο ΚΠΣ³ (Θωϊδης & Χανιωτάκης, 2012). Τα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, επρόκειτο να αποτελέσουν, χώρο εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας, οργάνωσης και διοικητικής λειτουργίας αλλά και αξιολόγησης αναλυτικών προγραμμάτων. Επρόκειτο να αξιοποιηθούν ως μέσα για τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών, για διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος αλλά και για αξιολόγηση νέων διδακτικών βιβλίων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ, 2005β).

Στα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, τα διδακτικά αντικείμενα χωρίζονται σε υποχρεωτικά και επιλογής (Πυργιωτάκης, 2004). Τα υποχρεωτικά αφορούν (α) τη μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα, στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, (β) τις νέες τεχνολογίες πληροφορικής, (γ) τα Αγγλικά (για τάξεις από Γ' δημοτικού και άνω) και (δ) τον Αθλητισμό (για Α' και Β' δημοτικού). Τα επιλεγόμενα μαθήματα αφορούν (α) τον Αθλητισμό, (β) τα Εικαστικά, (γ) τη Θεατρική Αγωγή, (δ) τη Μουσική και (ε) τον Χορό. Το υποχρεωτικό ωράριο για τις δύο πρώτες τάξεις του σχολείου είναι από τις 8:00 μέχρι τις 15:00, ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις από 8:00 μέχρι τις 15:50. Η προαιρετική ζώνη παραμονής λειτουργεί αντίστοιχα από τις 15:00 ως τις 16:40 και από τις 15:50 ως τις 16:40, ενώ υπάρχει και πρωινή προαιρετική ζώνη που λειτουργεί από τις 7:00-8:00.

³ ΚΠΣ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης

Πίνακας 1: Ωράριο Πειραματικών Ολοήμερων Σχολείων

Διδακτικό ωράριο στα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία			
Τάξεις	Υποχρεωτική Ζώνη	Προαιρετική Ζώνη	Πρωινή Προαιρετική ζώνη
Α΄, Β΄	8:00-15:00	15:00-16:40	7:00-8:00
Γ΄, Ε΄, Στ΄	8:00-15:50	15:50-16:40	

Τα *Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία*, αποτέλεσαν έναν καινοτόμο θεσμό, αν και η παρουσία τους στον ελλαδικό χώρο έγινε κάπως καθυστερημένα (Αγγελοπούλου, 2004). Πρόκειται ουσιαστικά για μετεξέλιξη των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, τα οποία εξυπηρετούσαν ανάγκες εργαζόμενων γονέων και η παρουσία των μαθητών ήταν προαιρετική (Χανιωτάκης, 2004). Σύμφωνα με τις στοχεύσεις του Υπουργείου, το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο θα εξυπηρετούσε σκοπούς έντονα εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς. Αυτό το είδος του ολοήμερου σχολείου, αν και προωθήθηκε ως εκπαιδευτική καινοτομία, είχε ήδη συζητηθεί και προταθεί από τη ΔΟΕ⁴ δύο δεκαετίες πριν και σχολιάστηκε από τον ιστορικό της Εκπαίδευσης Α. Δημαρά, ως αποτέλεσμα υπουργικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαλτερής, 2006).

Με βάση τη δομή και λειτουργία αυτών των σχολείων, μπορούμε να συμπεράνουμε πως βασικός στόχος τους ήταν η όσο το δυνατόν παιδαγωγικότερη αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής στο σχολείο, στο οποίο μπορούσαν να παραμείνουν όλοι οι μαθητές και όχι μόνο οι μαθητές των οποίων οι γονείς εργάζονταν. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις στοχεύσεις του Υπουργείου για εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται στο πρωινό πρόγραμμα και για εμπλουτισμό του προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα (ΥΠΕΠΘ, 2005α).

Τα οφέλη από τη λειτουργία των Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων, είναι εμφανέστερα σε παιδιά που προέρχονται από ένα μη μορφωσιογόνο περιβάλλον, καθώς οι οικογένειές τους δεν έχουν το ανάλογο μορφωτικό επίπεδο για να τα ενισχύσουν ή το ανάλογο οικονομικό επίπεδο για να πληρώσουν για εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. φροντιστήρια). Επομένως το ολοήμερο σχολείο, προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους στο σχολείο και

⁴ ΔΟΕ: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία ενασχόλησης με εναλλακτικές δραστηριότητες, καλύπτει τις ανάγκες της σύγχρονης οικογένειας και συγχρόνως επιτελεί και έναν αντισταθμιστικό ρόλο για τους πιο «αδύναμους» μαθητές (Χανιωτάκης, 2001).

Το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο, λειτουργεί μετά το τέλος της πρωινής ζώνης μαθημάτων και η ώρα έναρξης λειτουργίας διαφέρει, ανάλογα με την τάξη. Συγκεκριμένα το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 2: Ωράριο Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων

Ωράριο			
7:00-8:00	Πρωινή προαιρετική ζώνη	14:30-14:40	Διάλειμμα
12:50-13:30	Α΄, Β΄ δημοτικού	14:40-15:15	Όλες οι τάξεις
13:30-13:55	Γεύμα-Διάλειμμα	15:15-15:25	Διάλειμμα
13:55-14:30	Όλες οι τάξεις	15:25-16:00	Όλες οι τάξεις

Οι ώρες μελέτης για τις δύο πρώτες τάξεις είναι 10 την εβδομάδα, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις είναι 7-8 ώρες την εβδομάδα. Τα υποχρεωτικά μαθήματα του ολοήμερου σχολείου αφορούν (α) τη μελέτη και προετοιμασία (Γλώσσα, Μαθηματικά), (β) τις νέες τεχνολογίες πληροφορικής (με παράλληλη στελέχωση με αντίστοιχο εκπαιδευτικό δυναμικό), (γ) τον Αθλητισμό για τις δύο πρώτες τάξεις και (δ) τα Αγγλικά για τις υπόλοιπες. Στα υποχρεωτικά μαθήματα περιλαμβάνονται (α) ο Αθλητισμός, (β) τα Εικαστικά, (γ) η Θεατρική Αγωγή, (δ) ο Χορός και (ε) η Μουσική.

Τα τμήματα του Ολοήμερου σχολείου στελεχώνονται από 30 μαθητές το μέγιστο. Εάν ο αριθμός των μαθητών είναι μεγαλύτερος από 30, τότε τα τμήματα χωρίζονται, ακόμη και με κατανομή μικρών και μεγάλων τάξεων (Α΄ και Β΄ μαζί και Γ΄, Δ΄, Ε΄, Στ΄ μαζί). Στα πολυθέσια σχολεία το Ολοήμερο τμήμα πρέπει να έχει τουλάχιστον 15 μαθητές, ενώ στα ολιγοθέσια τουλάχιστον 5, όταν δεν συμπληρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών, τότε μπορεί να ανασταλεί η λειτουργία του ολοήμερου για ένα έτος.

Όσον αφορά το ζήτημα της προαιρετικότητας, αυτή αφορά μόνο τη δήλωση συμμετοχής των μαθητών και όχι τη φυσική παρουσία τους. Η παρακολούθηση του ολοήμερου προγράμματος, από μαθητές που το έχουν επιλέξει, ορίζεται ως

υποχρεωτική, με παράλληλη απαγόρευση αιτημάτων για πρόωρη αποχώρηση μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 2005α).

Σύμφωνα με τους Θωΐδη και Χανιωτάκη (2012), θα μπορούσαμε να εντάξουμε στα Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία και τα Ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, κατά το σχολικό έτος 2006-2007 το 7,2% των μαθητών του δημοτικού φοιτούσε σε ιδιωτικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά λειτουργούσαν ως ανοικτά ολοήμερα σχολεία (σε προαιρετική βάση), στην πράξη όμως σχεδόν όλοι οι μαθητές φοιτούσαν στο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα (ΕΣΥΕ⁵, 2008, στο: Θωΐδης & Χανιωτάκης, 2012).

1.2. Αποτίμηση του Ολοήμερου Σχολείου

Στα Ολοήμερα τμήματα πιστώνονται αρκετά θετικά στοιχεία, με κυριότερα την υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα που οφείλει να έχει η εκπαίδευση, τη σχετική ανταπόκριση στον κοινωνικό της στόχο, την κάλυψη δηλαδή των αναγκών των εργαζόμενων γονέων κυρίως με την οργανωμένη απασχόληση των παιδιών τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002). Επιπλέον, η παροχή αυξημένου χρόνου παραμονής στο σχολείο, με όποιες θετικές επιπτώσεις αυτό συνεπάγεται για τους μαθητές που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως τα παιδιά οικονομικών μεταναστών (αύξηση του χρόνου επαφής τους με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό) και οικογενειών που διαβιούν σε συνθήκες υψηλής διακινδύνευσης (Δεμίρογλου, 2010), δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ουσιαστική παροχή της πολιτείας προς αυτές τις ομάδες.

Η εντατικοποίηση της προσπάθειας κοινωνικοποίησης των μαθητών και η συμβολή στη μείωση των σχολικών ανισοτήτων-όχι βέβαια στο μέτρο που θα ήταν εφικτό- είναι μερικά από τα θετικά σημεία που δεν θα έπρεπε να παραβλεφθούν. Ακόμη πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των γονέων έχει θετική άποψη για τον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου, πιθανόν διότι ευνοούνται από κοινωνικής άποψης (Μίτιλης, 2006).

Αυτός ο τύπος ολοήμερου σχολείου, έχει δεχθεί ωστόσο έντονη κριτική, σε πολλούς τομείς στους οποίους η προσφορά του δεν θεωρήθηκε ικανοποιητική. Στο ζήτημα της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, η

⁵ ΕΣΥΕ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος

αποτελεσματικότητα των Ολοήμερων Τμημάτων απέχει πολύ από την θεωρητικά προσδοκώμενη. Βασικός λόγος για την αποτυχία αυτή είναι ότι τα τμήματα λειτουργούν ως καθαρά επιπρόσθετος υποστηρικτικός θεσμός, χωρίς να συνδέονται με το κύριο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και χωρίς να υπάγονται στα συστήματα ελέγχου και εποπτείας της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι ο θεσμός αξιοποιείται περισσότερο από γονείς των μεσαίων και υψηλών κοινωνικών στρωμάτων και όχι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, σύμφωνα με την αρχική εκτίμηση (Λάμνιαν & Ντακούμης, 2002). Τα ευρήματα αυτά δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον το Ολοήμερο σχολείο καταπολεμά τη σχολική αποτυχία και παρέχει αντισταθμιστική αγωγή στους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Μπούργος, 2012).

Επιπρόσθετα, ενώ όπως αναφέραμε φαίνεται να έχει επιτευχθεί ο βασικός κοινωνικός στόχος σε ότι αφορά την κάλυψη των αναγκών των εργαζόμενων γονέων, δεν αποτέλεσαν αυτά τα τμήματα τελικά ένα σύγχρονο αναβαθμισμένο σχολείο με αυτοδύναμη ταυτότητα και καινοτόμα εκπαιδευτικά στοιχεία. Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην αποτυχία του περιορισμού της «παραπαιδείας» και της οικονομικής ανακούφισης, ιδιαίτερα των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων, παρά την παροχή ανάλογων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι πάρα πολλά παιδιά που παραμένουν στο Ολοήμερο, εξακολουθούν να παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήρια, αφού ούτε τα Πιλοτικά σχολεία κατόρθωσαν να κερδίσουν αυτό το στοίχημα (Χανιωτάκης, 2004). Ο βασικός λόγος είναι, ότι δεν προσφέρθηκε ολοκληρωμένη προετοιμασία του μαθητή για την επόμενη ημέρα και αποδέσμευση από την αναγκαιότητα της μελέτης στο σπίτι.

Ένα άλλο σημείο αποτυχίας, αφορά την εκπαιδευτική κουλτούρα του σχολείου. Η Αρβανίτη (2006) αναφέρει πως η έλλειψη συχνής και προγραμματισμένης επικοινωνίας που επέφερε η εργασιακή σχέση (ωρομισθία) των εκπαιδευτικών της απογευματινής ζώνης (στο: Κυρίδης, Τσακίριδου & Αρβανίτη, 2006) δεν καλλιέργησε την ομογενοποίηση στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών, ζήτημα αναγκαίο για την καλλιέργεια ενιαίας ταυτότητας στο σχολείο.

Επιπλέον, τροχοπέδη στη λειτουργία των ολοήμερων τμημάτων, θεωρήθηκε: (α) η ασάφεια της νομοθεσίας που διέπει τη λειτουργία τους σε ορισμένα σημεία, (β) η καθυστέρηση ανάληψης υπηρεσίας από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, (γ) η επιθυμία των γονέων για διαφοροποίηση των ωρών αποχώρησης από το σχολείο, (δ) η έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, (ε) η ελλιπής χρηματοδότηση και (στ) η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και παιδαγωγικού-διδακτικού υλικού (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009).

Όλα τα παραπάνω συνετέλεσαν στη διαμόρφωση της αντίληψης σε γονείς και εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν δύο είδη σχολείων: το πρωινό και το ολοήμερο, ή το κανονικό και το ολοήμερο. Απαιτείται λοιπόν, η υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας του ολοήμερου προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου.

Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου (και κυρίως τα Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία) όπως εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από το 1997, έδωσε συγκεκριμένες λύσεις, σε ζητήματα κυρίως κοινωνικής φύσεως, ωστόσο δεν επέφερε μια μεταρρυθμιστική αλλαγή ικανή για να δώσει ώθηση, σε μια γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα της ΔΟΕ και της ΓΣΕΕ⁶ (2007), η ελληνική οικογένεια -αλλά ως ένα βαθμό και η εκπαιδευτική κοινότητα- δεν είχε πειστεί για τον παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό ρόλο των ολοήμερων σχολείων. Σύμφωνα με την έρευνα, η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας συχνά δεν ολοκληρώνεται, ενώ η διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων δεν εκλαμβάνεται ως εμπλουτισμός των γνώσεων των παιδιών αλλά ως απλή απασχόλησή τους (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, 2007).

Κρίθηκε επομένως αναγκαία, η ίδρυση ενός νέου θεσμού που θα αντικαθιστούσε τον προηγούμενο, αυτή τη φορά με απώτερο σκοπό την αλλαγή όλων των σχολικών μονάδων της χώρας σε συνάρτηση με τις επιταγές του.

⁶ ΓΣΕΕ: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας

2. Το Νέο Σχολείο

Από το 2009, υπήρξε μια προσπάθεια προώθησης μιας ακόμη μεταρρύθμισης σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η όλη διαδικασία στηρίχθηκε περισσότερο σε διαπιστώσεις δυσλειτουργιών στο σύνολο του συστήματος και σε μια ρητορική περί αλλαγής του. Έτσι το Υπουργείο, συνέταξε ένα σχέδιο μεταρρυθμιστικής αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος, που στηριζόταν στις στοχεύσεις του «Νέου Σχολείου» με βασικό σύνθημα «Πρώτα ο μαθητής».

Στην εισαγωγή των προγραμματικών στόχων του κειμένου «Πρώτα ο μαθητής», αναφέρονται οι βασικοί πυλώνες της όλης προσπάθειας. Σύμφωνα με το Υπουργείο, οι επερχόμενες αλλαγές στηρίζονταν σε τρεις προτεραιότητες: (α) δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους, (β) πιλοτικές εφαρμογές, σταδιακά αξιολογούμενες, (γ) διατήρηση της σταθερότητας των θέσεων εργασίας (στο σημείο αυτό γίνεται ιδιαίτερη μνεία καθώς σύμφωνα με την πολιτική ηγεσία το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ιδιαίζουσας σημασίας, διότι «αφορά το 1/3 των δημόσιων λειτουργών») (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2009). Το σχέδιο που επεξεργαζόταν το Υπουργείο Παιδείας, εκείνη την περίοδο, σύμφωνα με τις εξαγγελίες του, συμβάδιζε με τις πιο σύγχρονες επιταγές της Παιδαγωγικής, όπως αυτές εφαρμόζονταν σε άλλες χώρες, που αποτελούσαν πρότυπα αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους συγκείμενο (όπ.π.).

Η αλλαγή και ο εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με προσανατολισμό στην πολιτιστική ζωή και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα ήταν ένα βασικό επιχείρημα του όλου εγχειρήματος, ένα σχολείο χωρίς τοίχους όπως αναφερόταν, δηλαδή ένα σχολείο με προσανατολισμό στην ψηφιακή εκπαίδευση (όπ.π.).

Στο σχέδιο τονιζόταν η ανάγκη, να ξεκινήσει η μεταρρύθμιση από τη βάση, από το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο. Η όλη αυτή μεταρρυθμιστική προσπάθεια, σύμφωνα με το σχέδιο του Υπουργείου, είχε ως στόχο και την αναβάθμιση του κύρους και του ρόλου του εκπαιδευτικού, την αύξηση των απολαβών του και την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία της αλλαγής.

Όσον αφορά την παιδαγωγική μεταρρύθμιση, το νέο σχολείο εμφανίζεται με αναπτυγμένες περιβαλλοντικές ευαισθησίες, ανοικτό στη βιωματική γνώση και στο παιχνίδι με τη φύση, ενώ αναφορικά με την διοικητική μεταρρύθμιση, η διοίκηση του οικοδομήματος της εκπαίδευσης θα περνούσε σε μια νέα φάση, στηριγμένη στη

«Νέα αρχιτεκτονική αυτοδιοίκησης» (ΥΠ.ΕΣ.Α.Η.Δ, 2010). Στοχεύοντας σε ένα σχολείο ανοικτό, με ενσωμάτωση νέων θεσμικών ρόλων στο πλαίσιο διοίκησης που θα αφορούσαν τους γονείς, την τοπική αυτοδιοίκηση και την τοπική κοινωνία.

Ενισχύοντας τις θέσεις περί νέας αρχιτεκτονικής διοίκησης, προβάλλεται ο αποκλεισμός και η απομόνωση των τοπικών κοινωνιών, ως παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ διαπιστώνεται ότι το υπάρχον σύστημα γεννά ανισότητες στον μαθητικό πληθυσμό. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας κρίνεται μη ανταγωνιστικό στο διεθνές πλαίσιο, οδηγώντας επίσης στην αποδημία Ελλήνων επιστημόνων.

Στο σχέδιο επαναλαμβάνεται και τονίζεται η βασική υποχρέωση του κράτους για δωρεάν παιδεία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται, πως τα κονδύλια για την παιδεία κατέχουν *«πρωτεύουσα θέση στον προϋπολογισμό της κυβέρνησης παρά τις δημοσιονομικές δυσκολίες»*.

Στο κείμενο του Υπουργείου, γίνεται εκτενής αναφορά-κριτική στην πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος: τη στεγνή γνώση, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, την έλλειψη ερευνητικότητας στη διδακτική διαδικασία, το εξαντλητικό ωράριο των μαθητών, τα φροντιστήρια και τις δραστηριότητες επί πληρωμή (ξένες γλώσσες, άθληση κλπ). Αναφέρεται σε ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα: το άγχος των εκπαιδευτικών, την απαξίωση του ρόλου τους, την *δικτατορία του ενός βιβλίου*, την έλλειψη υποστηρικτικού υλικού καθώς και σε ζητήματα που απασχολούν τους γονείς: την προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι, το ωράριο του σχολείου και την επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας οι στόχοι του νέου σχολείου είναι :

(α) η δια βίου μάθηση, (β) η συμμετοχή και η επιρροή των μαθητών στην οικονομική ζωή, με στόχο την κοινωνική άνοδο, (γ) η καλλιέργεια της πολιτειότητας, όπου με τον όρο αυτόν περιγράφουμε την ιδιότητα του πολίτη της δημοκρατίας που απολαμβάνει σωρευτικά την ατομική, κοινωνική και πολιτική ελευθερία ή αυτονομία (Κοντογιώργης, 2003) και (δ) η ενεργός συμμετοχή του σχολείου στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή.

Οι μαθητές σύμφωνα με τους στόχους του σχεδίου, μετατρέπονται (α) σε μικρούς διανοούμενους (εννοώντας την ορθή χρήση και γνώση της ελληνικής γλώσσας), (β) σε μικρούς επιστήμονες (με επιμονή στην διδασκαλία των

μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας) και (γ) σε μικρούς ερευνητές (με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην μαθησιακή διαδικασία).

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη γλωσσομάθεια, με την εντατικοποίηση της διδασκαλίας ενός και περισσότερων ξένων γλωσσών, από μικρότερες τάξεις από ό,τι συνηθιζόταν μέχρι πρότινος. Βασικός στόχος είναι επίσης, οι μαθητές να *μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν* (αποβάλλοντας από την σχολική πραγματικότητα την αγκύλωση της αποστήθισης). Τέλος οι μαθητές αναμένεται να ενισχύσουν την εθνική τους ταυτότητα μέσα από το δίπολο *Έλληνας πολίτης-Πολίτης του κόσμου*.

Πρέπει να σημειωθεί, πως όλες οι εξαγγελίες του υπουργείου, όπως ρητά αναφέρεται και στο κείμενο, συμβαδίζουν με τις επιταγές και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Συμβούλιο Εκπαίδευσης & Επιτροπή των Ε.Κ., 2002).

Μέσα στους στόχους του γενικότερου πλαισίου αλλαγής, είναι και η στροφή του σχολείου σε μια ψηφιακή, νέα πραγματικότητα. Με τον όρο *ψηφιακό σχολείο*, το σχέδιο δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην εντατικοποίηση των ΤΠΕ⁷, στη διδακτική πραγματικότητα, αλλά σε μια γενικότερη αλλαγή, σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι επτά πυλώνες αυτής της αλλαγής, είναι οι εξής:

α) Ο εξοπλισμός όλων των σχολικών μονάδων, η ευρυζωνικότητα και η αναγνώριση της δυνατότητας πρόσβασης στο διαδίκτυο ως *δικαίωμα*

β) Η δημιουργία μιας πύλης πληροφόρησης και διοικητικής εξυπηρέτησης γονέων, δασκάλων και λοιπών υπαλλήλων του υπουργείου

γ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες

δ) Το μάθημα χωρίς σύνορα, εννοώντας το ψηφιακό μάθημα

ε) Η ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, με βάση τις επιταγές των νέων τεχνολογιών

στ) Η ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την ειδική αγωγή

ζ) Η ανάπτυξη μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας σε συνδυασμό με την προώθηση του θεσμού της αριστείας για την βράβευση καινοτόμων σχολείων και εκπαιδευτικών

⁷ ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Μέσα στο σύνολο των τόσων αλλαγών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος και στάσιμος. Άλλωστε, ήταν εξ αρχής βασική η θέση του υπουργείου, περί «ανάτασης» του ρόλου του εκπαιδευτικού («ηθικά και επιστημονικά πρωτοπόρου»). Τα μέτρα που προτείνονται, αφορούν την απόκτηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης για τους απόφοιτους των λεγόμενων «καθηγητικών σχολών» και την πολυδύναμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελλοντικών στελεχών καθοδήγησης και διοίκησης, στους τομείς του επιστημονικού αντικειμένου, των παιδαγωγικών μεθόδων και των νέων τεχνολογιών. Η αξιοκρατία και διαφάνεια στις προσλήψεις και στην επιλογή στελεχών διοίκησης καθώς και η αλλαγή στο καθεστώς μεταθέσεων και αποσπάσεων και η ενίσχυση του θεσμού του δόκιμου εκπαιδευτικού είναι, σύμφωνα με το υπουργείο, βασικοί πυλώνες ανάτασης του ρόλου του εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας βέβαια και την αναγκαιότητα αυτοαξιολόγησης/αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Στο πλαίσιο μεταρρύθμισης, προτείνονται πολλές αλλαγές στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Το υπουργείο προσπαθεί να απαντήσει στην αναγκαιότητα παιδαγωγικής μεταρρύθμισης με τις παρακάτω προτάσεις :

α) Νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ανοικτό και ευέλικτο προς τον εκπαιδευτικό, στοχοκεντρικό, ενιαίο και συνεκτικό για όλες τις βαθμίδες, συνοπτικό, διαθεματικό, παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο με ενσωμάτωση στοιχείων σύγχρονης ζωής, στηριγμένο σε νέες μεθοδολογίες, με τάσεις χειραφέτησης των εκπαιδευτικών από μια κεντρική γραμμή του υπουργείου και των μαθητών από τους δασκάλους τους

β) Αναβάθμιση των διδακτικών μεθόδων, στηριγμένων στη διαθεματικότητα, στην ερευνητικότητα, στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

γ) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009)

Η εφαρμογή των άνωθεν εξαγγελιών, όπως αναφέρθηκε, έπρεπε να γίνει πιλοτικά σύμφωνα με το υπουργείο. Το πεδίο εφαρμογής και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, θα έπρεπε σύμφωνα με τις θέσεις της ηγεσίας του υπουργείου, να είναι η βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, το δημοτικό σχολείο.

2.1. Τα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)

Το έτος 2010 ήταν η αφετηρία για μια αλλαγή ευρείας κλίμακας στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, αρχής γενομένης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την καθιέρωση ενός νέου θεσμού ολοήμερων σχολείων που ονομάστηκαν *Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. Με τον νέο αυτό τύπο σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας σκόπευε να πραγματοποιήσει τις βασικές στοχεύσεις που επιτάσσει το σχέδιο «Νέο Σχολείο». Βασικός στόχος του Υπουργείου, ήταν το ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα, με τα νέα προγράμματα σπουδών, να επεκταθεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012).

Οι λέξεις «ενιαίο» και «αναμορφωμένο» προσδιορίζουν το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» το οποίο εμπεριέχει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αναμόρφωση περιλαμβάνει την αλλαγή τόσο του ωρολογίου όσο και του αναλυτικού προγράμματος. Με τον όρο «ενιαίο», η πρωινή και απογευματινή εργασία αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικό συνεχές. Το «ενιαίο» αναφέρεται και στις διαμορφωμένες αντιλήψεις γονέων, μαθητών και δασκάλων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την πρωινή και απογευματινή εργασία ως δύο είδη σχολείων (Μπούργος, 2012).

Το σχολικό έτος 2010-2011 λειτούργησαν πιλοτικά 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (12/θέσια) με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), σε όλη την επικράτεια της χώρας (τα πολυπληθέστερα, περίπου το 30% του μαθητικού πληθυσμού) (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010). Αργότερα το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε συνενώσεις σχολικών μονάδων ώστε να προκύψουν εύρωστα σχολεία και να ενταχθούν στα σχολεία με ΕΑΕΠ. Από τις συνενώσεις σχολείων προέκυψαν 161 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που εντάχθηκαν στο ΕΑΕΠ από την επόμενη σχολική χρονιά (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α). Έτσι, το σχολικό έτος 2011-2012 λειτούργησαν συνολικά 961 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ, στα οποία φοιτούσε περίπου το 40% του μαθητικού πληθυσμού (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013α), ενώ για το σχολικό έτος 2013-2014, ορίστηκαν σε δύο φάσεις 321 (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013β) και 36 (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013γ) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ. Τέλος το 2014 προστέθηκαν στο σύνολο των σχολείων με ΕΑΕΠ και 17 Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014α).

Πίνακας 3: Αριθμός Σχολείων με ΕΑΕΠ

Έτος	Προστέθηκαν	Σύνολο
2010-2011	800	800
2011-2012	161	961
2013-2014	357	1318
2014-2015	17	1335

2.1.1. Παιδαγωγικοί στόχοι

Το υπουργείο παρουσιάζοντας τον νέο θεσμό των σχολείων με ΕΑΕΠ, υποσχόταν ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας (οι οποίες από μετωπικές θα μετατρέπονταν σε μαθητοκεντρικές - συνεργατικές - διερευνητικές - βιωματικές - διαθεματικές, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών) με μείωση της διδακτέας ύλης και παράλληλη ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας εντός του σχολείου. Οι υποσχέσεις αυτές στόχευαν στον περιορισμό της «παραπαιδείας» και στην οικονομική ανακούφιση, ιδιαίτερα των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009).

Το νέο σχολείο, εμφανίστηκε με σκοπό να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών, με ταυτόχρονη ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, με επιδιωκόμενο στόχο την ενίσχυση της περιφέρειας σε όλα τα επίπεδα και την αποκέντρωση της διοικητικής δομής της χώρας (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009). Η ενεργητικότερη συμμετοχή των Συλλόγων Γονέων - Κηδεμόνων και των Δήμων, διαμέσου αποφάσεων των οργάνων λαϊκής συμμετοχής (Σχολικό Συμβούλιο, Ν. 1566, στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985) θα προσέφερε ουσιαστική στήριξη στο Ολοήμερο σχολείο.

Σύμφωνα με τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας, τα προσδοκώμενα οφέλη από τη γενίκευση του θεσμού των σχολείων με ΕΑΕΠ, θα ήταν σημαντικά για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ελλάδα. Θα καλυπτόταν η ανάγκη ενίσχυσης των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, στόχος ήταν και η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, η παρακίνηση στη μάθηση ξένων γλωσσών, η διαθεματική προσέγγιση και η δημιουργική οικοδόμηση της ξένης γλώσσας στην πρόωμη παιδική ηλικία. Η

ανάδειξη καλών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα θα οδηγούσε στη διαμόρφωση ενός νέου, βελτιωμένου, υποδειγματικού σχολείου που θα στοχεύει στην αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Η ενσωμάτωση πολιτιστικών στοιχείων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είχε σκοπό οι μαθητές να μπορούν να αναπτύσσουν πρωτότυπη σκέψη, να καλλιεργούν την προσωπικότητά τους και την αυτοεκτίμησή τους. Η επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών, πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα ενίσχυε τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, ενώ θα αντιμετωπιζόταν και η πρόωγη εγκατάλειψη της σχολικής εκπαίδευσης (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011β).

2.1.2. Οργάνωση και λειτουργία

Το νέο ολοήμερο σχολείο προκάλεσε πολλές αλλαγές στην καθημερινότητα των μαθητών. Το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα διευρύνεται μέχρι τις 14:00. Το σύνολο των διδακτικών ωρών από 174 διαμορφώθηκε σε 210 ώρες την εβδομάδα για όλες τις τάξεις του Δημοτικού.

Η διεύρυνση του ωραρίου, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνει την εισαγωγή των Αγγλικών στις Α΄ και Β΄ τάξεις και αύξηση των ωρών διδασκαλίας στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού με στόχο την τυπική και ουσιαστική εκμάθηση μιας προς το παρόν και αργότερα δύο ξένων γλωσσών, κατά τη φοίτηση των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση με παράλληλη δυνατότητα πιστοποίησης του επιπέδου σπουδών. Επιπλέον περιλαμβάνει την εισαγωγή του μαθήματος της Πληροφορικής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού με στόχο τη δυνατότητα πιστοποίησης κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011β).

Αυξάνονται οι διδακτικές ώρες της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) και εισάγεται η Θεατρική Αγωγή στο υποχρεωτικό ωράριο σε όλες τις τάξεις, ενώ εισάγεται ο θεσμός της φιλαναγνωσίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Οι ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αυξάνονται κατά 2 για τις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις, εκ των οποίων η μια διδακτική ώρα θα διατίθεται για Χορούς. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στα σχολεία με ΕΑΕΠ, οι ώρες που οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο, είναι περισσότερες κι από την εποχή που ίσχυε το πρωινό και το απογευματινό ωράριο ή ακόμη και από την εποχή της εξαήμερης εργασίας στο σχολείο (Μπούργος, 2012).

Με την αύξηση των ωρών του σχολικού προγράμματος και τη μείωση της ύλης, προβλέπεται η ενίσχυση βιωματικών προσεγγίσεων για τις σύγχρονες τάσεις της αγωγής: Εκπαίδευση για την Αειφορία, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή, Τοπογεωγραφία, Διατροφικές συνήθειες, Κυκλοφοριακή αγωγή, Ανακύκλωση, Υγιεινή, Καθαριότητα κ.λπ.

Στο ολοήμερο πρόγραμμα, από 14:00-16:15, προβλέπεται να υπάρχουν μαθήματα επιλογής συμπεριλαμβανομένων των εξής: Αθλητισμός, Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Αγγλικά, Μουσική, Δεύτερη ξένη γλώσσα, Εικαστικά και Μελέτη. Επιπλέον, προσφέρονται και οι πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων ως καινοτόμες δράσεις δημιουργίας και πολιτισμού (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011β).

Προκειμένου να ενισχυθεί ο θεσμός των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, αποφασίστηκε να λάβουν χώρα δράσεις ενίσχυσης για τις σχολικές χρονιές 2011-2012 και 2012-2013. Η ενίσχυση του θεσμού σχετίζεται με τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού των Δημοτικών Σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδίκευσης στη Θεατρική Αγωγή, στη Μουσική, στα Εικαστικά, στην Πληροφορική, στα Αγγλικά και στη Φυσική Αγωγή.

2.1.3. Ερευνητικά δεδομένα

Δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα από τον χώρο της έρευνας, που να αφορούν το ζήτημα της λειτουργίας και της οργάνωσης των σχολείων με ΕΑΕΠ. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις κυριότερες ερευνητικές προσπάθειες, που πραγματοποιήθηκαν από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος, τους Γιώργο Γρόλλιο και Τάσο Λιάμπα και την έρευνα του Ιωάννη Μπούργου.

Το 2011 η ΔΟΕ προχώρησε, μέσω του *Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών* της, στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε σχολεία με ΕΑΕΠ, για θέματα που αφορούσαν τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στη συγκεκριμένη έρευνα που έγινε από τους Ανδρουλάκη Γ., Εμβαλωτή Α., Μπονίδη Κ., Σταμοβλάση Δ. και Κακλαμάνη Σ., τα σχολεία αναφέρονται με τη συντομογραφία ΟΣΕΑΕΠ, δηλαδή *Ολοήμερα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ τους μήνες Απρίλιο - Μάιο του 2011 και τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Η ερευνητική

μέθοδος ήταν μεικτή, με τη χρήση ερωτηματολογίων αλλά και ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά πρόσωπο και σε εστιασμένες ομάδες.

Η έρευνα εξέτασε απόψεις των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Αγγλικής Γλώσσας, Πληροφορικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, Γερμανικής ή Γαλλικής Γλώσσας) αναφορικά με (α) τον τρόπο στελέχωσης, (β) τον τρόπο οργάνωσης, (γ) τη χρηματοδότηση, (δ) τις υποδομές και τον εξοπλισμό που υφίσταται ή απαιτείται για τη λειτουργία των σχολείων, (ε) τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του πρωινού προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου και τη μεταξύ τους συνεργασία, (στ) τα διδακτικά αντικείμενα που εισάγει ή διευρύνει το *Ολοήμερο Σχολείο Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος* (ΟΣΕΑΕΠ) και τον τρόπο επιλογής και διδασκαλίας τους.

Επικεντρώθηκε επίσης στις εκτιμήσεις των μαθητών, καθώς και των γονέων απέναντι στον νέο θεσμό, ενώ εξέτασε και τη φιλοδοξία του Υπουργείου ώστε *η τσάντα να μένει στο σχολείο*, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις. Η έρευνα κατέγραψε επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προοπτικές του νέου ολοήμερου σχολείου, αλλά και τις προτάσεις τους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τον θεσμό (ΠΠΕΜ/ΔΟΕ, 2011).

Επρόκειτο για μια έρευνα με δείγμα που κάλυπτε σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με ΕΑΕΠ (ο έλεγχος πληρότητας και αξιοπιστίας στη διαδικασία εκκαθάρισης της βάσης δεδομένων, επέτρεψε τη διατήρηση 7.933 περιπτώσεων ερωτηματολογίων από 622 σχολικές μονάδες). Από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 73,2% αφορούσε δασκάλους (ΠΕ70) και το 26,8 % εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ενώ το σύνολο των σχολείων που συμμετείχαν στη έρευνα αφορούσε περιοχές με υψηλό δείκτη αστικοποίησης, άνω των 50.000 κατοίκων. Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (37,6%) εργαζόταν με συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου στις σχολικές μονάδες αναφοράς (ωρομίσθιοι- αναπληρωτές) (όπ.π.).

Η υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή, σύμφωνα με το σύνολο των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας, απέχει κατά πολύ από τις απαιτήσεις. Με εξαίρεση την ύπαρξη Εργαστηρίου Πληροφορικής, οι υποδομές των σχολείων εκτιμάται ότι δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των σχολείων με ΕΑΕΠ. Ενώ και για το ζήτημα της σίτισης αναφέρεται ότι δεν πληρούνται οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις (όπ.π.).

Για το ζήτημα του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα είναι κανονικός ή/και ικανοποιητικός, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θεωρούν ότι ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα είναι υπερβολικός (όπ.π.). Θα πρέπει βέβαια να συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι, ο αριθμός των 25 μαθητών ανά τάξη –ανάλογα με τις υποδομές της κάθε σχολικής μονάδας- μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικός και είναι αδύνατον να αποδείξει τις όποιες παιδαγωγικές «ευαισθησίες» του σχεδίου για το Νέο Σχολείο.

Οι δάσκαλοι θεωρούν ελλιπή την ενημέρωση για τους στόχους των σχολείων, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συμφωνούν, όντας όμως περισσότερο ενημερωμένοι σε σύγκριση με αυτούς. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι απόψεις των ερωτηθέντων στο θέμα της επιμόρφωσης (όπ.π.).

Το 45% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι απολύτως δυσαρεστημένο με το ζήτημα της μισθοδοσίας. Επιπλέον, η λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ, δημιουργεί αυξημένες υποχρεώσεις χρηματοδότησης από το κράτος, το οποίο –σύμφωνα με τη γνώμη του δείγματος- δεν ανταποκρίνεται επαρκώς (όπ.π.)

Για το ζήτημα του ωραρίου παρατηρείται σημαντική απόκλιση στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων. Οι πρώτοι εμφανίζονται πιο ανεκτικοί με το ωράριο λειτουργίας και θεωρούν λειτουργικό τον διαχωρισμό του προγράμματος σε «ζώνες» και «περιόδους», ενώ οι δεύτεροι δεν φαίνεται να συμφωνούν. Από το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας προκύπτει ότι ο χωρισμός του ωραρίου σε «ζώνες» και «περιόδους» δεν εξυπηρετεί την παιδαγωγική-εκπαιδευτική στοχοθεσία του σχολείου και δεν επιφέρει οποιαδήποτε εσωτερική και οργανωτική μεταβολή (όπ.π.).

Διαφωνία παρατηρείται και στο θέμα του χρόνου αποχώρησης των μαθητών, για τον οποίο οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι είναι αντιπαιδαγωγικός και δυσλειτουργικός, άποψη την οποία δεν συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας έκριναν αρνητικά την επιμήκυνση του ωραρίου, αναφέροντας ότι σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, προκαλεί κόπωση και με τον τρόπο που λειτουργεί δεν απαλλάσσει τους μαθητές από την εξωσχολική εκπαίδευση (όπ.π.).

Για το ζήτημα των νέων διδακτικών αντικειμένων υπάρχει συμφωνία ως προς την επιλογή και εφαρμογή του συνόλου σχεδόν των διδακτικών αντικειμένων, με εξαίρεση τη διδασκαλία των Αγγλικών στις πρώτες τάξεις (όπ.π.).

Από την ποιοτική έρευνα παρατηρήθηκε ότι αξιολογείται θετικά η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις. Αναφορικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στις Α' και Β' τάξεις, οι απόψεις δίστανται. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών συμφωνεί (εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας και δασκάλες), με την προϋπόθεση ότι το μάθημα θα διδάσκεται με παιγνιώδη τρόπο. Άλλοι προτείνουν την κατάργηση του μαθήματος από τις τάξεις αυτές, γιατί επιβαρύνει τα παιδιά. Εκφράζουν επιφυλάξεις για τη δυνατότητα απόκτησης επάρκειας γνώσης της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο, με τη αύξηση και μόνο των ωρών διδασκαλίας της γλώσσας αυτής στις μεγαλύτερες τάξεις, χωρίς τη δημιουργία των προϋποθέσεων για επιτυχημένη διδασκαλία. Θετικά αξιολογείται η εισαγωγή ή αύξηση των διδακτικών ωρών του μαθήματος των Εικαστικών (όπ.π.).

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινής και απογευματινής ζώνης, αποτυπώνονται ως «πολύ καλές» ή ακόμη και «άριστες», ωστόσο υπάρχει ένα μη αμελητέο ποσοστό (της τάξης του 22,5 %) που τις αξιολογεί ως τυπικές. Ενώ οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι οι βασικοί στόχοι των σχολείων με ΕΑΕΠ, επιτεύχθηκαν σε μικρό βαθμό, προβαίνουν σε ικανοποιητική αποτίμηση της επίτευξης των παιδαγωγικών στοχεύσεων και σε θετικότερη αποτίμηση της επίτευξης των γνωστικών στοχεύσεων. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο» δεν επετεύχθη και δηλώνουν μάλλον απαισιόδοξοι με την ισχύουσα λειτουργία του σχολείου με ΕΑΕΠ (οι δάσκαλοι σε ποσοστό 65% δηλώνουν ότι ο συγκεκριμένος στόχος είναι ανέφικτος) (όπ.π.).

Μέσω της ποιοτικής έρευνας οι εκπαιδευτικοί πρότειναν συγκεκριμένες κατευθύνσεις, μέσω των οποίων ο στόχος αυτός μπορεί να γίνει επιτεύξιμος. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι απαιτείται κατάλληλη επιμόρφωση, εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, επανασχεδιασμός των προδιαγραφών της διδασκαλίας των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων (όπ.π.)

Σύμφωνα με την έρευνα του ΙΠΕΜ/ΔΟΕ⁸, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ως βασικότερα τα εξής προβλήματα: (α) υλικοτεχνική υποδομή, (β) κόπωση των

⁸ ΙΠΕΜ: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών

μαθητών/τριών, (γ) σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών/τριών, (δ) ανυπαρξία κινήτρων για τους/τις εκπαιδευτικούς, (ε) ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (στ) συνεργασία με τους γονείς, (ζ) ωράριο λειτουργίας, (η) απουσία ελκυστικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως το σχολείο με ΕΑΕΠ θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του. Αναφορικά με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται ουδέτερα και μάλλον θετικά, ωστόσο το 79% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί επιβεβλημένη την ανάπτυξη ενός νέου Αναμορφωμένου Προγράμματος Σπουδών (όπ.π.).

Η έρευνα των Γρόλλιου και Λιάμπα, έρχεται να συμπληρώσει και να επιβεβαιώσει σε πολλά σημεία την έρευνα που διενήργησε νωρίτερα η ΔΟΕ, μέσω του ΠΙΕΜ. Στην προκείμενη έρευνα φαίνεται πως η εντατικοποίηση της διδασκαλίας των μαθημάτων στα σχολεία με ΕΑΕΠ, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, πέρα από την αύξηση των ωρών διδασκαλίας οδήγησε και στην κούραση των μαθητών, στη μείωση των επιδόσεών τους καθώς και σε αύξηση των κρουσμάτων απειθαρχίας, επιθετικότητας και βίας. Επομένως η εντατικοποίηση της διδασκαλίας δεν βελτίωσε την επίδοση των μαθητών, ούτε ενίσχυσε τη συνεργασία δασκάλων-μαθητών (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2012).

Για το ωράριο των σχολείων με ΕΑΕΠ, φαίνεται ότι υπάρχει θετική στάση από τους γονείς των μαθητών. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, σχετίζεται με κοινωνικούς λόγους και διευκολύνσεις που αφορούν το εργασιακό ωράριο των γονέων. Παρά τη θετική στάση των γονέων για το ωράριο, δεν διατηρείται η ίδια άποψη αναφορικά με την κάλυψη των μορφωτικών αναγκών των μαθητών, καθώς επίσης κρίνεται αναγκαία η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία με ΕΑΕΠ, ακόμη και από όσους εκφράζονται θετικά για αυτά (όπ.π.).

Ένα νέο στοιχείο που προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία, είναι ότι υπάρχει μια τάση *Γυμνασιοποίησης* του Δημοτικού σχολείου. Οι επικριτές των σχολείων με ΕΑΕΠ, αρκετά συχνά κριτικάρουν το γεγονός της εργασίας σε αυτά, εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με αμφίβολη παιδαγωγική επάρκεια. Κυρίως επικεντρώνονται στο γεγονός ότι πολλοί από αυτούς προέρχονται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ

εκφράζουν τις ενστάσεις τους και για τον αριθμό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που περνούν μέσα από τις τάξεις (ιδιαίτερα τις μικρότερες - Α' και Β' δημοτικού). Το φαινόμενο αυτό στη βιβλιογραφία εμφανίζεται με τον όρο *Γυμνασιοποίηση*, ώστε να ορίσει πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται επί της ουσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κυρίως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις συχνές εναλλαγές πολλών προσώπων στην τάξη, αλλά και την εφαρμογή μεθόδων *διαχείρισης τάξης* που δεν προσιδιάζουν σε αυτές που είναι σύμφωνες με το παιδαγωγικό πνεύμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με αυτή την κριτική, πολλές ειδικότητες «παρελαύνουν» στην καθημερινότητα των μαθητών, ενώ φαίνεται να έχουν περιορισμένες δυνατότητες ικανοποιητικής διδασκαλίας, κυρίως διότι «μοιράζονται» σε πολλές σχολικές μονάδες και διότι αδυνατούν σε πολλές περιπτώσεις, να προσαρμοστούν στις συνθήκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στις περισσότερες των περιπτώσεων μεταφέρουν τις παιδαγωγικές πρακτικές του Γυμνασίου στο Δημοτικό (ό.π.).

Όσον αφορά το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι ερωτηθέντες απάντησαν πως οι σχέσεις τους είναι προβληματικές έως και ανύπαρκτες, κυρίως εξαιτίας έλλειψης σύνδεσης μεταξύ των αντικειμένων διδασκαλίας μεταξύ τους. Για πολλούς δασκάλους η αδυναμία συνεργασίας οφείλεται σε ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Η σχέση δασκάλων-μαθητών, καθώς και οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της τάξης, ανατρέπονται σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων δασκάλων. Αυτό συμβαίνει λόγω της αφαίρεσης ωρών διδασκαλίας από αντικείμενα όπου μέσω των αλληλεπιδράσεων που παρήγαγαν οι μαθητές εμβάθυναν και επέκτειναν τις ποικίλες γνωστικές και κοινωνικές τους σχέσεις (ό.π.).

Ο παιδαγωγικός ρόλος φαίνεται να συρρικνώνεται λόγω της ελάττωσης του χρόνου αναστοχασμού και συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών, ενώ φαίνεται ότι προωθείται η εργαλειακή και πραγματιστική προσέγγιση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επικεντρώνονται στη μεταβίβαση γνώσεων λόγω του μειωμένου χρόνου και της αύξησης της διδακτέας ύλης (ό.π.).

Το 2012, ολοκληρώθηκε η μελέτη (ποιοτική έρευνα) του Ιωάννη Μπούργου, η οποία περιελάμβανε συνεντεύξεις διευθυντών σχολείων με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας.

Η έρευνα του Μπούργου, επικεντρώθηκε στην μελέτη της πρόσληψης των αλλαγών από την οπτική των διευθυντών και εξέτασε ολόκληρο το φάσμα των νέων λειτουργικών και οργανωτικών συνθηκών που έφερε ο νέος θεσμός στα -εκείνη την περίοδο- 961 σχολεία με ΕΑΕΠ

Διαπιστώθηκε η θετική στάση των διευθυντών απέναντι στον νέο θεσμό, κυρίως λόγω των νέων διδακτικών αντικειμένων, χωρίς όμως να πείθονται επαρκώς για την αποτελεσματικότητά του, αλλά και για το γεγονός ότι το ΕΑΕΠ συνιστά εκπαιδευτική αλλαγή. Οι διευθυντές κατακρίνουν την ελλιπή επιμόρφωση και υποστήριξη, τις ελλειψείς υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές και την καθυστερημένη στελέχωση των μονάδων με διδακτικό προσωπικό. Αναφέρονται σε οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν τον νέο θεσμό, σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα, το ωράριο, τη μείωση του ελεύθερου χρόνου και την κόπωση των μαθητών. Κάνουν λόγο για ελλιπή παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και για έλλειψη συνθηκών συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό (Μπούργος, 2012).

Αναφέρονται στην εργασιακή ανασφάλεια και το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως λόγω των μισθολογικών απολαβών τους και των ελαστικών σχέσεων εργασίας. Επιπλέον, οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι δεν επήλθε καμία ουσιαστική παιδαγωγική αλλαγή στον χαρακτήρα των σχολείων, καθώς ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας παρέμεινε, δεν αντιμετωπίστηκε η παραπαιδεία, το σύνθημα «η τσάντα να μένει στο σχολείο» έμεινε απλώς σύνθημα, ενώ αμφισβήτησαν και τη στόχευση του Υπουργείου σχετικά με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Υποστηρίζουν βέβαια ότι βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και πλέον το πρόγραμμα του σχολείου έχει γίνει πιο ελκυστικό. Τέλος, θεωρούν ότι η εναλλαγή προσώπων στην τάξη δεν επηρεάζει αρνητικά την παιδαγωγική σχέση, ενώ βοηθά στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης των μαθητών (όπ.π.).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών, παρατηρούμε ότι αναδεικνύονται οι δυσλειτουργίες των σχολείων με ΕΑΕΠ και προσεγγίζεται ο θεσμός από διαφορετική οπτική για κάθε μία έρευνα. Η έρευνα του ΠΙΕΜ/ΔΟΕ επικεντρώνεται σε λειτουργικά ζητήματα όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η υποχρηματοδότηση, η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και το ωράριο διδασκαλίας και σε ζητήματα ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, οι

σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών πρωινού και απογευματινού ωραρίου και τα διάφορα νέα διδακτικά αντικείμενα.

Η έρευνα των Γρόλλιου και Λιάμπα, επικεντρώνεται σε λειτουργικά στοιχεία που αφορούν το ωράριο διδασκαλίας και τη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου και σε ζητήματα ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που αφορούν τη συνεργασία δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τον παιδαγωγικό ρόλο των δασκάλων και τη Γυμνασιοποίηση του δημοτικού σχολείου. Ενώ η έρευνα του Μπούργου, καλύπτει όλο το φάσμα των λειτουργικών αλλαγών που έφερε το ΕΑΕΠ και επικεντρώνεται στο πώς οι διευθυντές προσλαμβάνουν αυτές τις αλλαγές.

Όπως φαίνεται, οι έρευνες καλύπτουν μεγάλο μέρος της προβληματικής που σχετίζεται με τα σχολεία με ΕΑΕΠ. Σε έναν βαθμό φωτίζουν από κοινού την οπτική που έχουμε για κάποια στοιχεία αυτών των σχολείων, ενώ σε άλλα σημεία η κάθε έρευνα ασχολείται με ζητήματα που δεν είναι προσπελάσιμα από την άλλη. Υπάρχουν σημεία τα οποία βέβαια οι έρευνες παρουσιάζουν διαφορετικά ευρήματα, όπως για παράδειγμα στο ζήτημα των διδακτικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Ενώ στην έρευνα του ΠΙΕΜ/ΔΟΕ, παρουσιάζεται μια εικόνα συμφωνίας του συνόλου των εκπαιδευτικών με τα νέα διδακτικά αντικείμενα που εισήχθησαν, αυτό δεν συμβαίνει στην έρευνα των Γρόλλιου και Λιάμπα, στην οποία κεντρική θέση έχει ο όρος Γυμνασιοποίηση, αποτυπώνοντας την αρνητική στάση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών τόσο για το πλήθος των διδακτικών αντικειμένων, όσο και για τις ενδεχόμενες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Παρατηρείται συμφωνία μεταξύ των ερευνών στο ζήτημα του ωραρίου διδασκαλίας, κάνοντας λόγο για σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου στην έρευνα των Γρόλλιου και Λιάμπα (να σημειώσουμε ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στην έρευνα του ΠΙΕΜ/ΔΟΕ, κρατούν θετική στάση απέναντι στη δομή του ωραρίου, όπως προαναφέρθηκε). Από την άλλη, φαίνεται πώς στην έρευνα του Μπούργου, οι διευθυντές διαφωνούν με την κριτική περί Γυμνασιοποίησης, προτάσσοντας επιχειρήματα που υπερασπίζονται την εναλλαγή πολλών προσώπων μέσα στην τάξη. Επιχειρήματα που είναι σχετικά με τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών.

2.1.4. Κριτικές απόψεις για τα σχολεία με ΕΑΕΠ

Η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας για μια ολική αλλαγή, για μια αποφασιστική στροφή και μια ουσιαστική μεταρρύθμιση –όπως διατεινόταν– επρόκειτο να περάσει μέσα από την εξέλιξη των σχολείων με ΕΑΕΠ. Τα νέα σχολεία όμως, με τα πολλαπλά διδακτικά αντικείμενα, την πληθώρα εκπαιδευτικών αναγκών που επέφεραν στην λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον πολλαπλασιασμό των αναγκών για υλικοτεχνικές υποδομές, δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με την έως τότε υφιστάμενη χρηματοδότηση.

Οι ανάγκες για επιπλέον οικονομική στήριξη του θεσμού από τον κρατικό μηχανισμό, προσέκρουσαν πάνω στον ύφαλο της λιτότητας. Ο «εξορθολογισμός» των κρατικών εξόδων που επέφεραν τα προγράμματα χρηματοπιστωτικής σταθερότητας, επέδρασε ανασχετικά τόσο στην πρόοδο του θεσμού των σχολείων με ΕΑΕΠ, όσο και στην εύρυθμη λειτουργία της δημόσιας παιδείας εν γένει.

Επιπλέον, σύλλογοι και ενώσεις των εκπαιδευτικών αντέδρασαν στον νέο θεσμό επισημαίνοντας τα εξής προβλήματα και αδυναμίες:

α) Αύξηση του χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο

Κοινός τόπος σε κάθε κείμενο κριτικής είναι η αύξηση του χρόνου παραμονής στο σχολείο, ακόμη και των μαθητών των δύο πρώτων τάξεων, στις 35 ώρες εβδομαδιαίως (Σύλλογος εκπαιδευτικών «Ο Αριστοτέλης», 2013).

β) Επισφάλεια εργασιακών σχέσεων

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι για τις ειδικότητες που απασχολούνται στα σχολεία με ΕΑΕΠ, δεν δημιουργήθηκε καμία οργανική θέση για τις νέες ανάγκες (Σύλλογος εκπαιδευτικών «Η Αθηνά», 2012). Η προτεραιότητα του Υπουργείου, φαίνεται να δίνεται στις αναγκαίες ώρες έναντι των αναγκαίων εκπαιδευτικών (Ανεξάρτητη Ριζοσπαστική Πρωτοβουλία, 2012). Βέβαια το σχολικό έτος 2013-2014, μετατάχθηκαν από τη Β/θμια στην Α/θμια εκπαίδευση 3.495 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Υ.ΠΑΙ.Θ, 2013β), χωρίς ωστόσο να καλύπτουν απαραίτητα και αποκλειστικά ανάγκες σχολείων με ΕΑΕΠ.

γ) Επισφαλής χρηματοδότηση

Πράγματι το Υπουργείο εκμεταλλευόμενο το *Πρόγραμμα Εθνικής Στρατηγικής Αναφοράς* (ΕΣΠΑ) 2007-2013, χρηματοδότησε το «*Νέο Σχολείο*» με 575

εκατομμύρια ευρώ από τρία Τομεακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (*Εκπαίδευση & Διά βίου μάθηση Ψηφιακή Σύγκλιση*) και με 815 εκατομμύρια ευρώ από τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (έργα υποδομών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης) (Μπούργος, 2012).

δ) Οργάνωση της ύλης και διδασκαλία των νέων αντικειμένων

Στηλιτεύεται χαρακτηριστικά η προσθετική αντίληψη για τη γνώση, ο κατακερματισμός της (Σύλλογος εκπαιδευτικών «Η Αθηνά», 2012) σε σύνολο πολλαπλών διδακτικών αντικειμένων και η υποβάθμισή της σε εκμάθηση δεξιοτήτων (Ανεξάρτητη Ριζοσπαστική Πρωτοβουλία, 2012). Ασκεείται μάλιστα κριτική σε αυτή την επιλογή, θεωρώντας την δούρειο ίππο για τη διαμόρφωση του «*αυριανού απασχολήσιμου ανθρώπου*» (Σύλλογος εκπαιδευτικών «Η Αθηνά», 2012). Είναι αλήθεια ότι στις περισσότερες πράξεις έργων που έχουν εκδοθεί σχετικά με την ενίσχυση του θεσμού του Νέου Σχολείου (και κατ' επέκταση των σχολείων με ΕΑΕΠ), συχνά αναφέρονται οι έννοιες: «*απασχολησιμότητα*», «*αγορά εργασίας*» και «*δεξιότητες*». Οι έννοιες αυτές κατέχουν κεντρική θέση στα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. (Μπούργος, 2012).

ε) Σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι εξαντλείται η παιδική ηλικία (Σύλλογος εκπαιδευτικών «Ο Αριστοτέλης», 2013), ενώ δεν υπάρχει χρόνος για την προετοιμασία των παιδιών και ο στόχος η τσάντα να μένει στο σχολείο, παραμένει σύνθημα (Σύλλογος εκπαιδευτικών «Η Αθηνά», 2012) και ευσεβής πόθος.

στ) Αδυναμία παροχής αντισταθμιστικής αγωγής

Σύμφωνα με τον συνδικαλιστικό λόγο δεν αντιμετωπίζεται η παραπαιδεία. Ακόμα και παρά την εισαγωγή π.χ. των ξένων γλωσσών στο σχολείο, τα φροντιστήρια κρατούν το κλειδί του παραδείσου της επάρκειας και της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας (Ανεξάρτητη Ριζοσπαστική Πρωτοβουλία, 2012).

Είναι αλήθεια ότι ο θεσμός των σχολείων με ΕΑΕΠ, παρουσιάζει αρκετές δυσλειτουργίες, αναφορικά με το μέγεθος και την οργάνωση της ύλης, σχετικά με τη διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος και την ελλιπή χρηματοδότηση. Δυσλειτουργίες παρατηρούνται και στον τρόπο στελέχωσης των σχολείων με το αναγκαίο εκπαιδευτικό δυναμικό, αλλά και στις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν. Είναι φανερό ότι το υπουργείο δεν έχει στηρίξει την πρότασή του όσο

θα έπρεπε, η οποία φαίνεται ότι χρήζει διορθωτικών παρεμβάσεων, αν λάβουμε υπόψη την κριτική που ασκείται από τον εκπαιδευτικό χώρο.

3. Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη

Τα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπόσχονταν, σύμφωνα με τους εμπνευστές τους, αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης που επικρατεί στις σχολικές αίθουσες σχετικά με το κλίμα και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Υπόσχονταν μια μετατόπιση κλίματος από δεσποτικές πρακτικές, σε ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική ευθύνη και συνέπεια (π.χ. αλλαγή και εκσυγχρονισμός αναλυτικών προγραμμάτων, βιωματική γνώση, νέες μεθοδολογίες, ανανέωση διδακτικών μεθόδων, μαθητοκεντρικές διαδικασίες: βλ. Κεφ.2). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες που αφορούν τον χώρο των σχολείων με ΕΑΕΠ, γίνεται αναφορά στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που αναλαμβάνουν να διδάξουν τα νέα διδακτικά αντικείμενα που εισάγει ο νέος θεσμός. Το ότι «δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση» ή ότι «εφαρμόζουν πρακτικές γυμνασίου», αποτελεί μια συνήθη κριτική. Όμως κριτική γίνεται και στο ζήτημα της εναλλαγής πολλών προσώπων στην τάξη, αλλά και σε άλλα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα των σχολείων. Ο συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων ήταν ο λόγος ώστε να στραφούμε ερευνητικά στο κλίμα της τάξης.

Στον καθημερινό λόγο, γίνεται συχνά αναφορά στις έννοιες *σχολικό κλίμα*, *σχολικό περιβάλλον*, *κλίμα της τάξης*. Είναι απαραίτητο να πραγματοποιήσουμε μια εννοιολογική διευκρίνιση και να τονίσουμε ότι το κλίμα της τάξης, αποτελεί υποσύνολο του σχολικού κλίματος, το οποίο διαμορφώνεται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Γενικότερα, δεν υπάρχει σαφής συμφωνία για το τι σημαίνει σχολικό περιβάλλον. Ίσως είναι ένα συνολικό φαινόμενο που αφορά τις πτυχές (ψυχολογικές, κοινωνικές κ.λπ.) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά εντός του σχολείου (Arter, 1987).

3.1. Η παιδαγωγική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Στα στενότερα όρια της σχολικής τάξης, οικοδομείται αυτό που ονομάζουμε παιδαγωγική επικοινωνία, δηλαδή το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ως *παιδαγωγική επικοινωνία* ορίζουμε, όλες τις ενέργειες, τον λόγο και την πρακτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (Κωνσταντίνου, 2001). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η επικοινωνιακή συμπεριφορά, τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών, επηρεάζει σε βάθος τη δυναμική της τάξης (Jordan & Merkel, 1994, στο: Myers, 1995). Η επικοινωνία όμως, δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη έννοια, αντίθετα αποτελεί ένα εννοιολογικό δίπολο στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαστάσεις, τη σχέση και το περιεχόμενο. Η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης, του περιεχομένου, το οποίο αφορά τις πληροφορίες (γνώσεις) που μεταδίδονται μέσω της επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2001).

Το δυναμικό του διπόλου σχέσης-περιεχομένου, είναι ιδιαίτερα ευπαθές. Όταν διαταράσσεται η σχέση, τότε μοιραίο είναι να έχουμε και απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας, δηλαδή της διαπαιδαγώγησης και κατά συνέπεια του ίδιου του εκπαιδευτικού (όπ.π.). Η απόρριψη αυτή δύναται να οδηγήσει σε απόρριψη του ίδιου του θεσμού της εκπαίδευσης και σε μεταστροφή των παιδαγωγούμενων προς αποκλίνουσες στάσεις και συμπεριφορές. Έρευνες δείχνουν ότι θετική στάση απέναντι στο σχολείο μειώνει την πιθανότητα εμπλοκής των μαθητών σε παραβατικές συμπεριφορές και θυματοποίηση (Zaykowski & Gunter, 2012).

Οι Loukas & Robinson (2004) αναφέρουν πως οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους να είναι υποστηρικτικοί, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων και είναι πιο πιθανό να επιμένουν στην ολοκλήρωση απαιτητικών εργασιών (στο: Aldridge et al., 2013). Ενώ ο Urban (1999) υπογραμμίζει ότι αν οι μαθητές δεν βιώσουν μια εμπειρία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος, κάποιοι από αυτούς δεν πρόκειται ποτέ να επιτύχουν το ελάχιστο δυνατό στάνταρ τους ή να γνωρίσουν τις αληθινές δυνατότητές τους (στο: Bulach, Bootle & Michael, 1999).

Η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα οι μαθητές να παραμείνουν στο σχολείο και να αναπτύξουν μια διαρκή δέσμευση

απέναντι στη μάθηση (Erstein & McPartland, 1978, στο: Arter, 1987). Συνήθως η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο επηρεάζεται από το κατά πόσο οι ίδιοι εμφανίζουν μια σειρά επιτυχιών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Ο Anderson (1982) επισημαίνει πως το σχολικό κλίμα και το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, επηρεάζει άμεσα το κατά πόσο επιτυγχάνουν οι μαθητές, το κατά πόσο συμπεριφέρονται σωστά στα πλαίσια του σχολείου και το πώς αισθάνονται για το σχολείο, τον εαυτό τους και τους άλλους (στο: Arter, 1987). Η συνεκτικότητα των δεσμών που αναπτύσσουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, είναι σημαντικό στοιχείο του σχολικού κλίματος και είναι πιθανό να επηρεάζει την επίδοσή τους και την ένταξή τους σε αυτό (Aldridge et al., 2013).

Καθόσον ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται διττός, έχοντας από τη μια πλευρά τον ρόλο του θεσμικού εκπροσώπου (πολιτεία) και από την άλλη του παιδαγωγού, μπορούμε να μιλάμε και για δύο είδη σχέσεων που μπορούν να αναπτυχθούν στο πρόσωπό του. Μιας θεσμικής σχέσης (μαθητής – πολιτεία) και μιας μη-θεσμικής (παιδαγωγός – παιδαγωγούμενος) (Κωνσταντίνου, 2001). Αντιλαμβανόμαστε τελικά, ότι η διαταραχή αυτής της σχέσης, δεν επηρεάζει μόνον την μαθητική ζωή του παιδαγωγούμενου, αλλά και τη σχέση του με το ίδιο το κοινωνικό οικοδόμημα, στα πλαίσια του οποίου ο εκπαιδευτικός, είναι το κοντινότερο αντιπροσωπευτικό θεσμικό δείγμα.

Πόσο σημαντική μπορεί να θεωρηθεί, στα πλαίσια της σχολικής ζωής, η δημιουργία ειλικρινών και ισότιμων σχέσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδαγωγούμενων; Κατά τον Martin Buber (1965), η αυθεντικότητα του ανθρώπου γίνεται αισθητή μέσα στα όρια μια σχέσης. Ο άνθρωπος γίνεται αυθεντικός όταν προσπαθεί να συνδεθεί με όρους ουσιαστικής σχέσης με τους συνανθρώπους του. Όταν οι μαθητές και οι δάσκαλοι νοιάζονται ο ένας για τον άλλον ειλικρινά, η σχέση αυτή συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια της κανονιστικής διδασκαλίας (Seung, 2008). Όταν η σχέση οικοδομείται σε βάσεις συνεργασίας και ισοτιμίας και όχι στη βάση της ανωτερότητας (ακαδημαϊκής, εμπειρικής κ.ο.κ.) της θέσης του δασκάλου, έναντι της θέσης του μαθητή, τότε μόνο η σχέση αποδεικνύεται ουσιαστική.

Η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου, όπως την γνωρίζουμε εμπειρικά, αλλά και μέσα από ερευνητικά δεδομένα περιορίζεται, ως επί το πλείστον, στην μετάδοση των ήδη προκαθορισμένων από το υπουργείο γνώσεων. Η πραγματικότητα αυτή, υποβαθμίζει τον σκοπό της Παιδαγωγικής. Οι δάσκαλοι δεν αρκεί απλώς να

διδάσκουν τη διδακτέα ύλη, πρέπει να οδηγούν τους μαθητές τους σε μια αιτιολογημένη κατανόησή της και να προωθούν την αυτομόρφωση μέσω διαμόρφωσης καλών χαρακτήρων. Είναι αναγκαίο να χτίζουν σχέσεις με τους μαθητές τους και να προωθούν την απελευθέρωση και την αυτονομία τους, αλλά και τον εξανθρωπισμό τους μέσω της κριτικής συνείδησης (ό.π.).

Σε ολόκληρη την ιστορία της ως επιστήμη, η Παιδαγωγική, μοιάζει να προσπαθεί να προσεγγίσει αυτό που ονομάζουμε Παιδοκεντρική ή Δημοκρατική αγωγή, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ορθολογική αυτονομία και η θετική συναισθηματική στάση. Ο διάλογος, η φιλική διάθεση, η συνεργασία, η ενθάρρυνση, η κατανόηση, η αποδοχή, η αυτενέργεια, η ελευθερία έκφρασης απόψεων, η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο σύνολο της σχολικής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, αποτελούν ασφαλείς δικλίδες ώστε να επιτευχθεί η μαθητική αυτοτέλεια, η χειραφέτηση, η αυτοπειθαρχία και η αυτάρκεια (Κωνσταντίνου, 2001).

Ωστόσο όλη η προσπάθεια, αυτής της παιδοκεντρικής προσέγγισης οδήγησε στην ενίσχυση μιας κουλτούρας της *ήσσυτος προσπάθειας και αμέλειας* (Duncker, 2011: 38), κυρίως λόγω παρερμηνειών. Δεν σημαίνει ότι το κλίμα ελευθερίας στο σχολείο, συνεπάγεται ασυδοσία, αυθαιρεσία και ανυπαρξία κανόνων στην ανάπτυξη παιδαγωγικών και ευρύτερα κοινωνικών σχέσεων (Κωνσταντίνου, 2001).

Πέρα από τις όποιες ακαδημαϊκές συνιστώσες που μπορεί να επηρεάζουν τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε δάσκαλος, για να προσεγγίσει τη διδασκαλία ενός αντικειμένου ή τη στάση του εντός του μικροκλίματος της τάξης, διαφαίνεται μέσα από ερευνητικές προσεγγίσεις, ότι η προσωπικότητά του διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο.

Η προσωπικότητα του δασκάλου είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του αντίστοιχου κλίματος της σχολικής τάξης (Getzels & Thelen, 1960). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια της προσωπικότητάς του, αλλά και η αντίστοιχη κατάρτισή του, ώστε να θεωρείται παιδαγωγικά ικανός. Η διαπίστωση αυτή, είναι ιδιαίτερα σημαντική αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι πέρα από τις γνώσεις που αποκτούν οι υποψήφιοι δάσκαλοι στα χρόνια των σπουδών τους, διαμορφώνουν και μια αντίστοιχη *προσωπική θεωρία* για την παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία. Για παράδειγμα, κάθε δάσκαλος έχει την προσωπική του οπτική-θεωρία για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών. Σε ορισμένα σχολεία συγκεκριμένα, η ικανότητα

επιβολής (υψηλή εποπτεία-έλεγχος) θεωρείται ισάξια της διδακτικής ικανότητας (Hoy, 1968).

Οι κηδεμονικές στάσεις όμως, δεν φαίνεται να κάνουν δημοφιλείς τους δασκάλους στα μάτια των μαθητών τους, θέτοντας εμπόδια στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους. Ο Richmond (1990) και ο Roach (1991), βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάπτυξης εγγύτητας με τους μαθητές τους επηρεάζουν το επίπεδο συναισθηματικής και γνωστικής μάθησης. Επιπλέον οι μαθητές αγαπούν τους δασκάλους που χρησιμοποιούν στρατηγικές εγγύτητας στη συμπεριφορά τους (στο: Myers, 1995).

Ο Carl Rogers, μελετώντας συνθήκες που διευκόλυναν τη θεραπεία των ασθενών του στον τομέα της προσωπικότητας και της αλλαγής συμπεριφοράς, συμπέρανε πως αυτές οι συνθήκες διαμορφώνονταν με την άνευ όρων θετική στάση και την ενσυναισθητική κατανόηση, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο το κίνημα της προσωποκεντρικής θεωρίας στην Ψυχολογία (Quinn, 2012).

Η προσωποκεντρική αυτή θεωρία, αλλά και οι μετα-θεωρίες που αναπτύχθηκαν με βάση αυτή, δεν μπορούσαν πλέον να περιοριστούν στα όρια της ψυχοθεραπείας (Joseph & Murphy, 2013), αλλά επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς όπως η εκπαίδευση. Κεντρική ιδέα στην προσωποκεντρική θεωρία αποτελεί η έννοια της αυτοπραγμάτωσης (όπ.π.) σε αντιπαράθεση με τον δογματισμό που θεωρητικά επικρατεί στα πλαίσια των σχολείων.

Θα πρέπει να τονίσουμε επιπλέον ότι οι δάσκαλοι μπορούν να αναμένουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας από τους μαθητές τους όταν το πραγματικό περιβάλλον της τάξης, ομοιάζει περισσότερο με αυτό που θα προτιμούσαν οι μαθητές (Fraser & Fisher, 1986). Αυτό δείχνει την αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών με σχέση ισοτιμίας, στο επίπεδο της οργάνωσης του κλίματος της τάξης ή ακόμα και στο επίπεδο της γνωστικής στοχοθεσίας. Η μάθηση προϋποθέτει συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική στάση του παιδαγωγού (Vygotsky, 1978). Για να επιτευχθεί αυτή η εξίσωση, θα πρέπει να υπάρχουν οι αναγκαίες συνθήκες ώστε οι μαθητές να μην αισθάνονται την ύπαρξη ανισοτιμίας στη σχέση τους με τους δασκάλους.

Η οργάνωση όμως του σχολείου όπως την ξέρουμε, όπου δίνεται έμφαση στην *κυριαρχία* του δασκάλου και στην *υποταγή* των μαθητών, έχει χαρακτηριστεί ως δεσποτική. Οι εμπειρότεροι δάσκαλοι φαίνεται να απορρίπτουν την ανεκτικότητα και να υιοθετούν περισσότερο μια αυταρχική ιδεολογία π.χ. *για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών*. Η διαπίστωση αυτή είναι προβληματική, αν αναλογιστούμε τα πολλαπλά οφέλη που αναπτύσσονται μέσα από την καλλιέργεια θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 793 παιδιά νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, στις ΗΠΑ καταδεικνύει την αναγκαιότητα της καλλιέργειας κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος στην τάξη που ξεκινά από την εγκαθίδρυση κλίματος ασφαλείας (Howes, 2000). Το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρεται στους μαθητές στη σχολική τάξη, απαντά σε μια θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη (Maslow, 1943).

Ο δάσκαλος που δεν συγκλίνει προς τις παιδοκεντρικές πρακτικές, δύσκολα θα εντάξει στην τάξη του μερικές από τις παραπάνω παιδαγωγικές ιδέες, και τούτο διότι αποτελούν κυριολεκτικά πυρίτιδα στα θεμέλια της ασφάλειας που του παρέχει η από καθέδρας διδασκαλία και η θέση ανωτερότητας που του εξασφαλίζει. Αρκετά χρόνια τώρα το ενδιαφέρον της έρευνας για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, φαίνεται να παραμένει αμείωτο. Η σημασία της ενασχόλησης με την έρευνα που αφορά το κλίμα της τάξης κερδίζει όλο και μεγαλύτερη αποδοχή, δίνοντας τη δυνατότητα της ενσωμάτωσης θεμάτων σχετικών με το κλίμα της τάξης σε προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων (Fraser, 1989).

3.2. Πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση τη σχολική ζωή

Έχουν περάσει πέντε έτη από την ένταξη της χώρας μας σε καθεστώς δημοσιονομικής επιτήρησης. Η κρίση χρέους, σε συνδυασμό με τα μέτρα επίλυσης της οικονομικής αστάθειας, έχουν κληροδοτήσει πλήθος δυσλειτουργιών στο σύνολο των κοινωνικών παροχών από την πλευρά του κράτους και σωρεία προβλημάτων στον κοινωνικό ιστό και στην οικογένεια.

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, δεν περιορίζονται στα άτομα που τη βιώνουν ως αδυναμία εύρεσης εργασίας ή κάλυψης βασικών κοινωνικών και βιοποριστικών αναγκών. Οι κοινωνίες είναι δίκτυα αλληλεξαρτώμενων προσώπων,

επομένως στο βίωμα της κρίσης κοινωνοί γίνονται οι πολίτες, των οποίων ο κοινωνικός περίγυρος επηρεάζεται από την υπάρχουσα κατάσταση.

Οι επιπτώσεις της κρίσης επομένως διαχέονται και επηρεάζουν τα πρόσωπα με τα οποία οι εργαζόμενοι έρχονται σε αμεσότερη επαφή. Πολύ ευάλωτα σε αυτές τις καταστάσεις αποδεικνύονται τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε οικογένειες που θίγονται εντονότερα από την οικονομική κρίση, τα παιδιά που έχουν βιώσει κάποια προσωπική απώλεια λόγω οικονομικών προβλημάτων ή άλλων γεγονότων. Εξίσου ευάλωτα είναι τα παιδιά που διαβιούν σε κοινότητες που πλήττονται σοβαρά από οικονομικά προβλήματα ή από άλλα στρεσογόνα γεγονότα, καθώς και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Ασημόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών και οποιοδήποτε σοκ μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών και να οδηγήσει σε δυσκολίες αργότερα (Parker & Tubbs, 2012).

Συνήθως, οι οικονομικές κρίσεις οδηγούν σε μείωση της δημοσίας δαπάνης για τα σχολεία. Η μειωμένη χρηματοδότηση για τα σχολεία μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά μέσω της επίδρασής της στο περιβάλλον διδασκαλίας και στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να αντιμετωπίζουν άγχος, το οποίο είναι δυνατόν να επηρεάσει και τη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική τους σχέση με τους μαθητές (ό.π.).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, υπάρχουν σημαντικές οικονομικές συνέπειες της κρίσης στα σχολεία. Τα προβλήματα αφορούν σημαντικές ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και σε ελλιπή συντήρηση των εγκαταστάσεων, αλλαγές στη ζωή των μαθητών (μειωμένο χαρτζιλίκι, μη συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις) καθώς και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς (ΚΕΕΣΧΟΨΥ & ΕΣΟΣΕ, 2012).

Πέρα από τις καθαρά λειτουργικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά λόγω της κρίσης, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε και στις επιπτώσεις της κρίσης στην ομαλή ανάπτυξή τους. Η ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί από: (α) το γονικό άγχος και τη λειτουργικότητα της οικογένειας, (β) τις επενδύσεις στην εκπαίδευση και τα ερεθίσματα για ανάπτυξη στο σπίτι και (γ) τους καθηγητές, τους

συμμαθητές, και το μαθησιακό περιβάλλον στα σχολεία (Parker & Tubbs, 2012). Στοιχεία που την τελευταία τετραετία πλήττονται διαρκώς, από την δημοσιονομική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης.

Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών για αυτορρύθμιση, αυξάνουν την πιθανότητα να εσωτερικεύουν τα προβλήματά τους και μειώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η οικονομική κρίση μπορεί επίσης να μειώσει τη δυνατότητα των νοικοκυριών να επενδύσουν σε πόρους για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με κατάλληλες δραστηριότητες (όπ.π.).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να σταθούμε σε εκείνες τις συνέπειες της κρίσης που επηρεάζουν άμεσα το προσφερόμενο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, καθώς και το κλίμα που διαμορφώνεται στις τάξεις και αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ξεκινώντας από τους μαθητές, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε την πιθανότητα διαταραχής των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς και την πιθανότητα εκδήλωσης ακραίων φαινομένων ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Η επικέντρωση των εκπαιδευτικών (αλλά και των μαθητών) στην εκπλήρωση κυρίως βιοποριστικών αναγκών, πιθανόν να επηρεάζει το παρεχόμενο διδακτικό έργο (και από την πλευρά των μαθητών, πιθανόν να μειώνει το ενδιαφέρον τους για το σχολείο). Τέλος η μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το διδακτικό έργο, κυρίως σε ζητήματα λειτουργικότητας της σχολικής μονάδας.

Προστατευτικοί παράγοντες για μια θετική προσαρμογή και ανάπτυξη της ανθεκτικότητας σε περιόδους οικονομικής κρίσης είναι το καλής ποιότητας σχολικό περιβάλλον και η ύπαρξη ισχυρών υποστηρικτικών κοινοτήτων (όπως π.χ. το σχολείο, η σχολική τάξη). Ωστόσο κατά τη διάρκεια της κρίσης συχνά μειώνεται η ποιότητα αυτών των δομών (Parker & Tubbs, 2012), όπως αναφέρθηκε.

4. Η παρούσα έρευνα

Με βάση όσα αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος, το Υπουργείο Παιδείας, μέσω των στοχεύσεών του, έχει καλλιεργήσει υψηλές προσδοκίες όσον αφορά το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στα σχολεία με ΕΑΕΠ (βλ. Κεφ.2.). Ωστόσο μέχρι στιγμής δεν γνωρίζουμε κατά πόσο οι στοχεύσεις αυτές, έχουν μετουσιωθεί και σε πράξεις. Τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε προς το παρόν, είναι αποτελέσματα διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον θεσμό των σχολείων με ΕΑΕΠ, (βλ. Κεφ.2, παρ.2.1.3.), ενώ δεν υπάρχουν πρωτογενή δεδομένα για τη λειτουργία του νέου αυτού θεσμού.

Στην εφαρμογή του σχεδίου για τα σχολεία με ΕΑΕΠ, αλλά και σε κάθε εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτομίας, ισχύει ότι η καινοτομία επηρεάζει το εκπαιδευτικό/διδασκτικό έργο και το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και των τάξεών του. Ενώ επίσης ισχύει ότι το παιδαγωγικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της καινοτομίας (Παμουκτσόγλου & Καράμπελα, 2010). Το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στην τάξη αποτελεί ρυθμιστικό και αιτιακό παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, παραδοχή που θεμελιώνει τη θεωρητική αξία του υπό εξέταση ερευνητικού προβλήματος. Το παιδαγωγικό κλίμα όπως διαμορφώνεται στις τάξεις των σχολείων με ΕΑΕΠ επηρεάζεται από ποικίλες παραμέτρους όπως η παιδαγωγική κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών, οι εναλλαγές προσώπων στην τάξη, το ωράριο του σχολείου και τα νέα διδακτικά αντικείμενα, η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εργασιακές συνθήκες και η οικονομική κρίση. Το ερευνητικό πρόβλημα που εξετάζουμε έχει και άμεσο προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς την περίοδο εκπόνησης της έρευνας εργαζόμουν ως αναπληρωτής δάσκαλος σε σχολείο με ΕΑΕΠ.

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στις τάξεις των σχολείων με ΕΑΕΠ και τους παράγοντες που το επηρεάζουν.

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται να μελετηθεί η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος των σχολείων με ΕΑΕΠ, σε συνάρτηση με τους παράγοντες που

επηρεάζουν την οργάνωση, τη δομή και την λειτουργία τους. Οι επιμέρους στόχοι διακρίνονται σε αυτούς που επιδιώκονται μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων και σε αυτούς που επιδιώκονται μέσω της παρατήρησης.

α) Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκονται μέσω της συνέντευξης

Μέσω των συνεντεύξεων επιδιώκεται να μελετηθεί η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος των σχολείων με ΕΑΕΠ, σε συνάρτηση με: (α) την παιδαγωγική επάρκεια/κατάρτιση των εκπαιδευτικών, (β) τις τυχόν επιδράσεις της οικονομικής κρίσης στη διδασκαλία, (γ) τις τυχόν επιπτώσεις του διευρυμένου ωραρίου στην κόπωση των μαθητών, (δ) την πιθανή αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο εξαιτίας των νέων διδακτικών αντικειμένων που εισήχθησαν σε αυτό, (ε) τις εναλλαγές πολλών προσώπων σε κάθε τάξη, (στ) τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Σύμφωνα με αυτούς τους στόχους διατυπώθηκαν και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται μέσω της συνέντευξης. Συγκεκριμένα:

α) Πώς επηρεάζει τη διαμόρφωση τους παιδαγωγικού κλίματος, η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης από μέρους των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων;

β) Η οικονομική κρίση επηρεάζει το αίσθημα εργασιακής ασφάλειας των εκπαιδευτικών; Πώς επιδρά η εργασιακή ανασφάλεια στο διδακτικό έργο;

γ) Η οικονομική κρίση επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη; Πώς επιδρά στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος;

δ) Το επιμηκυμένο διδακτικό ωράριο, προκαλεί κόπωση στους μαθητές; Πώς αντιλαμβάνονται αυτή την κόπωση οι εκπαιδευτικοί;

ε) Πώς επηρεάζουν τα νέα διδακτικά αντικείμενα την κόπωση των μαθητών; Επηρεάζουν τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο;

στ) Πώς επηρεάζεται το κλίμα της τάξης από τις συχνές εναλλαγές προσώπων;

ζ) Ποια είναι η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων; Λειτουργεί προς όφελος του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη;

β) Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκονται μέσω της παρατήρησης

Μέσω της παρατήρησης επιδιώκεται να μελετηθεί η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης σε συνάρτηση με τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και μπορούν να ταξινομηθούν (α) σε αυταρχικές και (β) σε δημοκρατικές. Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα εξής:

α) Πώς διαμορφώνεται το πλαίσιο αλληλεπίδρασης στην τάξη; Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;

β) Ποια είναι η επικρατούσα μορφή λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη;

γ) Η προσωπικότητα του μαθητή είναι αντικείμενο σεβασμού ή προσβολής;

δ) Ποια είναι η πρακτική των εκπαιδευτικών στο θέμα των κυρώσεων και της παιδαγωγικής αξιοποίησης των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας;

ε) Ποιες πρακτικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της επικοινωνίας και της διδακτικής πράξης; Προωθείται η αυτονομία έκφρασης των μαθητών ή επικρατεί η υψηλή εποπτεία του εκπαιδευτικού με παράλληλες πρακτικές περιθωριοποίησης των μαθητών;

στ) Ποια είναι η ποιότητα των ερωτήσεων που απευθύνουν οι εκπαιδευτικοί;

ζ) Πώς επιτυγχάνεται η οργάνωση και η διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών;

η) Πώς επιτυγχάνεται ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών;

4.2. Μέθοδος

Βασιζόμενοι στο ερευνητικό πρόβλημα και στους στόχους της έρευνας, καταλήξαμε στο να προσεγγίσουμε τις παραπάνω προβληματικές μέσα από μια μελέτη περίπτωσης. Ο ερευνητής τη μελέτης περίπτωσης, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, μιας ομάδας ή μιας κοινότητας, με σκοπό να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον τρόπο ζωής, κάθε μιας εκ των παραπάνω περιπτώσεων (Cohen & Manion, 1994). Η συγκεκριμένη μέθοδος, επιλέχθηκε καθώς στόχος ήταν η όσο το

δυνατόν βαθύτερη και ολιστική κατανόηση της περίπτωσης (εν προκειμένω, η λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ) (Stake, 2010), καθώς και η μικρο-αναλυτική και μακρο-αναλυτική προσέγγισή της. Όσον αφορά την μακρο-αναλυτική προσέγγιση, ο Flyvbjerg (2004), κατέδειξε μια συνηθισμένη παρανόηση σχετικά με τη χρησιμότητα της μελέτης περίπτωσης για την εξαγωγή γενικεύσεων. Ο ερευνητής μιας μελέτης περίπτωσης ασχολείται με γενικεύσεις (εν προκειμένω: «ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου συρρικνώνεται στα σχολεία με ΕΑΕΠ», βλ. παρ.2.1.2.), στη συνέχεια ο ερευνητής ανακαλύπτει εξαιρέσεις, τροποποιεί τις γενικεύσεις, δίνει σε αυτές ένα ύψος περισσότερο στοχαστικό και υποθετικό ή μπορεί να εξάγει νέες γενικεύσεις (όπ.π.).

Όπως αναφέρει ο Yin, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας, η οποία αφορά την εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό συγκείμενο, με τη χρήση πολλαπλών αποδεικτικών μέσων (στο: Robson, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα προτιμήθηκε ο συνδυασμός *συστηματικής παρατήρησης και ημιδομημένων συνεντεύξεων*, υπακούοντας στις αρχές της *μεθοδολογικής τριγωνοποίησης*. Αυτός ο τύπος τριγωνοποίησης χρησιμοποιεί είτε την ίδια μέθοδο σε διαφορετικές περιπτώσεις, είτε διαφορετικές μεθόδους στο ίδιο αντικείμενο ή στην ίδια μελέτη (Cohen et al., 1994). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ακολουθήθηκε η δεύτερη περίπτωση.

4.3. Εργαλεία

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός συστηματικής παρατήρησης των διδασκαλιών και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η συστηματική παρατήρηση επιλέχθηκε διότι επιτρέπει την καταγραφή άμεσων και τυπικών συμπεριφορών των υποκειμένων (εκπαιδευτικοί - μαθητές), χωρίς την άμεση συμμετοχή και εμπλοκή του παρατηρητή (Κωνσταντίνου, 2001). Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώση των διαδικασιών παρατήρησης και τηρήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας.

Το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, επιλέχθηκε ώστε να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν καλύτερα όσα παρατηρήσαμε στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεών τους για την οργάνωση και τη

λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ. Επιπλέον το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης των υποκειμένων με τον ερευνητή. Το παραπάνω γεγονός είναι μια συνθήκη που επιτρέπει τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος, από ό,τι στην περίπτωση των άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων, αν και δέχεται συχνά κριτική για το γεγονός ότι καλλιεργεί συνθήκες υποκειμενικότητας (Cohen et al., 1994).

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας που αφορά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, στηρίζεται στην υπόθεση ότι το παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ, επηρεάζεται από εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι φέρονται να προκύπτουν ως αποτέλεσμα της οργάνωσης και λειτουργίας αυτού του νέου τύπου σχολείου.

Ο συνδυασμός των δύο εργαλείων (συστηματική παρατήρηση-συνέντευξη) επιλέχθηκε υπακούοντας στις αρχές της πολυμεθοδικής προσέγγισης (τριγωνισμός), κατά την οποία τα δεδομένα που συλλέγονται από δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, αλληλοσυμπληρώνονται κυκλικά αναδεικνύοντας τα στοιχεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής (Μάγος, 2005). Σύμφωνα με τον Trochim (2002) ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, προσδίδει σε κάθε εφαρμοσμένο ερευνητικό πρόγραμμα, εγκυρότητα και αξιοπιστία (στο: Μάγος, 2005).

Για τον σκοπό της παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε ένας κώδικας παρατήρησης, ένα σχεδιάγραμμα καταγραφής και καταχώρισης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Ο κώδικας αυτός ήταν σταθμισμένος και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου (2001): *«Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία – Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας»*. Η διαμόρφωση του κώδικα συστηματικής παρατήρησης, συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού βασίστηκε στην αντίθεση παιδοκεντρικής (ή δημοκρατικής) και αυταρχικής (ή δασκαλοκεντρικής) αγωγής. Τα δύο είδη αγωγής επιμερίστηκαν σε οκτώ (8) γενικές κατηγορίες συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμενοποίηση των κατηγοριών έγινε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή τους σε ειδικότερες υποκατηγορίες που μπορούν να διευκολύνουν την παρατήρηση (Κωνσταντίνου, 2001).

Για τον σκοπό της συνέντευξης, δημιουργήθηκε το κατάλληλο ερωτηματολόγιο, που αφορούσε τις προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την

μέχρι τώρα πορεία του νέου αυτού θεσμού και τους παράγοντες που τον επηρεάζουν. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε ερευνητικά δεδομένα και άξονες που ανέδειξαν προηγούμενες έρευνες (π.χ. ΠΠΕΜ/ΔΟΕ) και σε στοιχεία που ανέκυσαν κατά τη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης.

α) Κώδικας Παρατήρησης

Ο κώδικας περιλάμβανε δεκαέξι (16) γενικές κατηγορίες συμπεριφοράς (άξονες), οκτώ (8) για κάθε είδος αγωγής (Αυταρχική-Παιδοκεντρική). Ο κάθε άξονας αποτελούνταν από επιμέρους υποάξονες. Ο κώδικας καταγραφής παρουσιάζεται εδώ συνοπτικά, παραθέτοντας το σύνολο των ομαδοποιημένων πρακτικών καθώς και αναλυτική περιγραφή των υποαξόνων του πρώτου άξονα των Αυταρχικών και του πρώτου άξονα των Δημοκρατικών Πρακτικών (για αναλυτική περιγραφή βλ. Παράρτημα 4):

A. Αυταρχικές Πρακτικές Εκπαιδευτικού

1. Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

1.1. Κριτική των απόψεων του μαθητή που αντιβαίνουν στις αντιλήψεις-προσδοκίες του εκπαιδευτικού (δεν αμφισβητείται ο εκπαιδευτικός).

1.2. Θέσπιση των κανόνων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη μόνο από τον εκπαιδευτικό.

1.3. Ο εκπαιδευτικός παίρνει τις αποφάσεις και ο μαθητής τις υλοποιεί.

2. Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή.

3. Χειραγώγηση του μαθητή

4. Υποβολή εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων προς τον μαθητή

5. Περιθωριοποίηση του μαθητή

6. Μονόλογος του εκπαιδευτικού

7. Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή

8. Καταστρατήγηση των ουσιαστικών μέσων επικοινωνίας (εύκολη και αυθαίρετη επιβολή κυρώσεων στον μαθητή) (Κωνσταντίνου, 2001).

B. Δημοκρατικές πρακτικές του εκπαιδευτικού

1. Εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών σε θέματα διαμόρφωσης του πλαισίου αλληλεπίδρασης

1.1. Διαμόρφωση προϋποθέσεων για ελεύθερη και θεμελιωμένη άποψη από τον μαθητή.

1.2. Συν-θέσπιση κανόνων κοινής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

1.3. Ενεργητική συμμετοχή-πρωτοβουλία του μαθητή στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν την παιδαγωγική επικοινωνία και την ερμηνεία του μαθητικού του ρόλου.

2. Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της διδακτικής πράξης.

3. Ορθολογική οργάνωση-διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών

4. Υποβολή κριτικών και διερευνητικών ερωτήσεων προς τον μαθητή

5. Ενεργοποίηση και ενθάρρυνση του μαθητή για ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση

6. Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και ενεργητική συμμετοχή τους

7. Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή

8. Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας (όπ.π.).

β) Ερωματολόγιο συνέντευξης

Για να εξεταστεί το πώς διαμορφώνεται το παιδαγωγικό κλίμα στις σχολικές τάξεις, ορίσαμε 7 παράγοντες που αναδύθηκαν από προηγούμενες μελέτες και έρευνες, οι οποίοι αντιστοιχούσαν και σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι παράγοντες είναι οι εξής:

α) Έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου που διδάσκουν τα λεγόμενα μαθήματα ειδικότητας (π.χ. Πληροφορική, Αγγλικά, Εικαστικά κ.λπ.)

Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την επικοινωνία που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Επομένως,

ένα σημείο στο οποίο συχνά ασκείται κριτική στα σχολεία με ΕΑΕΠ, είναι το ζήτημα της έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, καθώς και η έλλειψη διδακτικής τους εμπειρίας σε ηλικιακές ομάδες τις οποίες περιλαμβάνει το δημοτικό σχολείο.

β) Εναλλαγές προσώπων στην τάξη

Οι συχνές εναλλαγές προσώπων στην τάξη, όπως προαναφέρθηκε (βλ. παρ. 2.1.2), αποτιμώνται αρνητικά και χαρακτηρίζονται ως παράγοντας *Γυμνασιοποίησης* του δημοτικού σχολείου, καθώς και ως παράγοντας ανατροπής των παραδοσιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλου και μαθητών, επηρεάζοντας τελικά το κλίμα της τάξης.

γ) Οικονομική κρίση

Όπως παρουσιάστηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η οικονομική κρίση δημιουργεί νέους συσχετισμούς στη δομή της οικογένειας, στην ψυχοσύνθεση των παιδιών και κατ' επέκταση και στη λειτουργία του σχολείου (το οποίο ως λειτουργικό στοιχείο της κοινωνίας δεν μπορεί παρά να επηρεαστεί). Ωστόσο η διερεύνηση της αιτιακής σχέσης του παιδαγωγικού κλίματος και του ρυθμιστικού παράγοντα «*Οικονομική κρίση*» είναι δύσκολο να δώσει συγγενή δεδομένα για κάθε σχολική μονάδα.

δ) Ωράριο σχολείων με ΕΑΕΠ

Το διευρυνόμενο ωράριο των σχολείων με ΕΑΕΠ, είναι ένας παράγοντας που έχει δεχτεί αρκετή κριτική, για το ζήτημα της κούρασης που επιφέρει στους μαθητές (ειδικά σε αυτούς των δύο πρώτων τάξεων). Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι υπερβολικό, μαθητές 6 έως 8 ετών να βρίσκονται στο σχολείο μέχρι τις 14:00 το μεσημέρι και να σχολούν μαζί με τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων.

ε) Νέα διδακτικά αντικείμενα

Το Υπουργείο ευελπιστούσε σε αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, βασισμένο στην εισαγωγή νέων αντικειμένων που πιθανόν να ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές. Ωστόσο ο συγκεκριμένος παράγοντας ερευνάται υπό την λογική της παρεμβολής διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία σύμφωνα με μια άποψη πιθανόν να κουράζουν τους μαθητές, μειώνοντας την απόδοση και την προσήλωσή τους.

στ) Συνεργασία δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Είναι κοινά αποδεκτό πως όταν το μάθημα προσεγγίζεται με βάση τις αρχές της διαθεματικότητας, διδάσκεται αποτελεσματικότερα. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος να αφορούν το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων και στα σχολεία να επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία θα πρέπει να αφορά τόσο διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα όσο και ζητήματα διαχείρισης της τάξης, διατηρώντας ένα σταθερό και καλής ποιότητας παιδαγωγικό κλίμα.

ζ) Εργασιακές συνθήκες

Είναι κοινός τόπος το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν τη διάθεση των εργαζομένων καθώς και το τελικό προϊόν της εργασίας. Η κριτική που έχει γίνει σε αυτόν τομέα στα σχολεία με ΕΑΕΠ κυρίως κινείται γύρω από το ζήτημα των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτά (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αλλά και δάσκαλοι), την επισφάλεια του ΕΣΠΑ και τις συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα ώστε να συμπληρώσουν ωράριο.

4.4. Δείγμα και συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε 12/θέσιο σχολείο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Το δείγμα περιλάμβανε, δεκαεννέα (19) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι δεκατρείς (13) ήταν δάσκαλοι και οι υπόλοιποι έξι (6) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (2 εκπαιδευτικοί Αγγλικών, 1 Εικαστικών, 1 Μουσικής, 1 Πληροφορικής και 1 Γυμναστικής). Το δείγμα ανταποκρίθηκε 100% και με προθυμία, σε όλες τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν (συστηματική παρατήρηση, ημιδομημένη συνέντευξη, φύλλο συλλογής δημογραφικών στοιχείων). Από το σύνολο των συμμετεχόντων, μόλις ένα υποκείμενο ήταν άνδρας (δάσκαλος).

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, δεκατρείς (13) ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι., μία (1) εκπαιδευτικός ήταν απόφοιτος Τ.Ε.Ι., δύο (2) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και άλλοι δύο (2) απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας με εξομοίωση του πτυχίου τους. Μία (1) εκπαιδευτικός ήταν

εμπειροτέχνης μουσικός, απόφοιτος Ωδείου. Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι κατέχουν επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, συγκεκριμένα μία (1) εκπαιδευτικός ήταν κάτοχος δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι., μία (1) κάτοχος μεταπτυχιακού και δύο (2) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ακολούθησαν μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο. Κανείς εκπαιδευτικός ειδικότητων δεν δήλωσε ότι είχε λάβει επιπλέον παιδαγωγική κατάρτιση, πέραν των μαθημάτων που παρακολούθησε στη σχολή (αν προβλεπόταν από το πρόγραμμα σπουδών της εκάστοτε σχολής).

4.5. Διαδικασία

Αρχικά συλλέχθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας ένα φύλλο καταγραφής που περιλάμβανε πεδία σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων. Στην συνέχεια ορίστηκαν ημερομηνίες για τις παρατηρήσεις που έγιναν σε κάθε εκπαιδευτικό. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των μηνών Φεβρουαρίου και Μαΐου του έτους 2014.

Η παρατήρηση κάθε εκπαιδευτικού ολοκληρώθηκε σε δύο διδακτικές ώρες (σε τυχαίο διδακτικό αντικείμενο, όσον αφορά τους δασκάλους). Κάθε 3" καταγραφόταν η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε ειδικό κώδικα καταγραφής (φύλλο παρατήρησης), όπως προαναφέρθηκε. Μετά το πέρας της συστηματικής παρατήρησης, ορίστηκαν ημερομηνίες για τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων υποκειμένων.

Στην περίπτωση των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική συνέντευξη με συνάδελφο διαφορετικού σχολείου με ΕΑΕΠ, πριν τη διενέργεια των τελικών συνεντεύξεων. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης περιλάμβανε έντεκα (11) ερωτήσεις, και ο χρόνος κάθε συνέντευξης αν και δεν ήταν σταθερός, κυμαινόταν μεταξύ 15' και 30' λεπτών, ενώ για τις ανάγκες των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του διδακτικού έτους, στο διάστημα 13 με 20 Ιουνίου του έτους 2014.

4.6. Οριοθέτηση και περιορισμοί

Η ίδια η φύση της μελέτης περίπτωσης, είναι δηλωτική της αδυναμίας της παρούσας έρευνας τόσο στο να παράγει συμπεράσματα ευρείας κλίμακας αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ, όσο και στο να καταλήξει σε συμπεράσματα που να έχουν γενική ισχύ, αναφορικά με το ίδιο το *ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*. Η παρούσα έρευνα, περιορίζεται στο να καταδείξει τις αδυναμίες (που σχετίζονται με τον ερευνητικό της σκοπό) της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης, να εντοπίσει τις πιθανές τους αιτίες, να δώσει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση και να προχωρήσει σε ορισμένες διαπιστώσεις και προτάσεις που πιθανόν θα επιδρούσαν ευεργετικά.

5. Αποτελέσματα

5.1. Αποτελέσματα παρατήρησης

5.1.1. Συνολικά ποσοστά καταγεγραμμένων πρακτικών

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, όσον αφορά την οργάνωση της επικοινωνίας και του κλίματος της τάξης, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό παιδαγωγικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα οι Παιδαγωγικές πρακτικές αφορούν το 70,56% του συνόλου των καταγεγραμμένων πρακτικών, ενώ οι Αυταρχικές πρακτικές το 29,43%. Επί της ουσίας πάνω από τα 2/3 του συνόλου των καταγεγραμμένων πρακτικών, χαρακτηρίζονται ως Παιδαγωγικές.

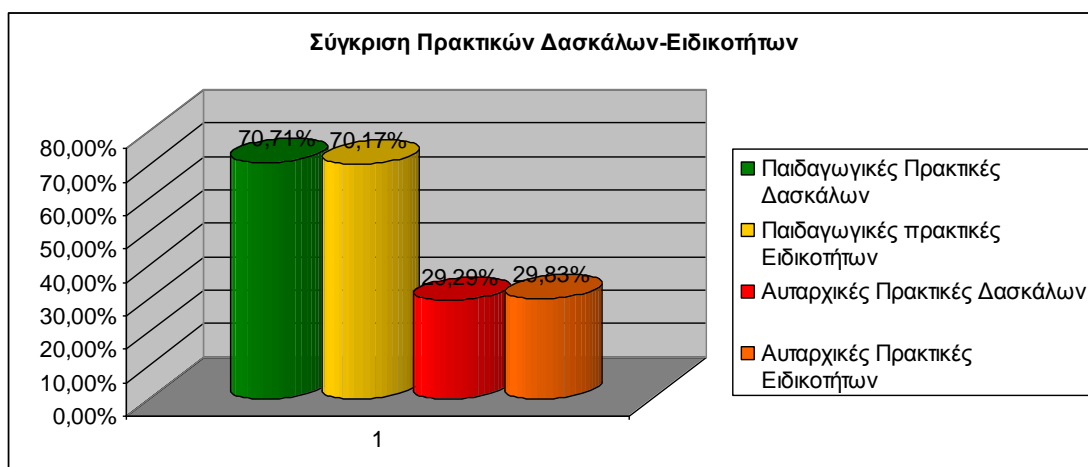
Πίνακας 4: Συνολικά καταγεγραμμένες πρακτικές εκπαιδευτικών

Πρακτικές	Παιδαγωγικές πρακτικές	Αυταρχικές πρακτικές
Καταγραφές	1973	823
Ποσοστά	70,56%	29,43%

Οι δάσκαλοι, χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο Παιδαγωγικές πρακτικές στην οργάνωση της παιδαγωγικής τους επικοινωνίας, σε ποσοστό 70,71% έναντι 29,29% των Αυταρχικών πρακτικών. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της

συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, παρουσιάζουν την ίδια σχεδόν συνέπεια όσον αφορά τις Παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του επικοινωνιακού κλίματος της τάξης (70,17%). Η διαφορά μεταξύ του ποσοστού που αντιστοιχεί στους δασκάλους και σε αυτό που αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων είναι αμελητέα (0,54%). Εξίσου συγκρίσιμα ποσοστά έχουμε και την περίπτωση των αυταρχικών πρακτικών, με το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων να αγγίζει το 30% (29,83%), όπως άλλωστε και το ποσοστό των δασκάλων (29,29%).

Ραβδόγραμμα 1: Σύγκριση πρακτικών δασκάλων-εκπαιδευτικών ειδικοτήτων



Πίνακας 5: Σύγκριση πρακτικών δασκάλων-εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Πρακτικές	Παιδαγωγικές πρακτικές	Αυταρχικές πρακτικές
Δάσκαλοι	1432	593
Ειδικότητες	541	230
Δάσκαλοι	70,71%	29,29%
Ειδικότητες	70,17%	29,83%

Το ραβδόγραμμα 2 και ο πίνακας 5, αποδίδουν συνοπτικά και συγκεντρωτικά τη σύγκριση των ποσοστών που αντιστοιχούν στις καταγεγραμμένες πρακτικές που αφορούν δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

5.1.2. Αυταρχικές Πρακτικές

α) Συνολικές καταγραφές

Στο σύνολο των Αυταρχικών πρακτικών όλων των εκπαιδευτικών, υψηλότερο ποσοστό κατέχουν ο «Έμμεσος μονόλογος του εκπαιδευτικού» (37,78%) και ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» (22,96%). Ποσοστά αρκετά κοντινά μεταξύ τους, απαντώνται στους άξονες «Επιβολή κυρώσεων» (11,66%), «Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις» (10,57%) και «Χειραγώγηση του μαθητή» (8,38%). Οι εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις, παρά το γεγονός ότι δίνουν λόγο στους μαθητές της τάξης, επί της ουσίας δεν αποτελούν αυθόρμητη έκφραση ουσιαστικού διαλόγου, καθώς ο δάσκαλος είναι ο ρυθμιστής της όλης διαδικασίας και σε πολλές περιπτώσεις, αυτού του είδους οι ερωτήσεις ενισχύουν τον έμμεσο μονόλογό του. Σε χαμηλά ποσοστά κυμαίνονται η «Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή» (4,95%) και η «Περιθωριοποίηση του μαθητή» (3,40%), γεγονός θετικό καθώς ενισχύει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του κλίματος που διαμορφώνεται στην τάξη ενώ ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό κατέχει ο άξονας «Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού» (0,24%).

Πίνακας 6: Κατηγοριοποιημένες συνολικές αυταρχικές πρακτικές

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Έμμεσος μονόλογος	311	37,78%
2	Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	189	22,96%
3	Επιβολή κυρώσεων	96	11,66%
4	Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	87	10,57%
5	Χειραγώγηση μαθητή	69	8,38%
6	Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	41	4,95%
7	Περιθωριοποίηση του μαθητή	28	3,40%
8	Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	2	0,24%

β) Αυταρχικές Πρακτικές δασκάλων

Όσον αφορά τις Αυταρχικές πρακτικές των δασκάλων, μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στον άξονα «Έμμεσος μονόλογος» αγγίζοντας το 41,48%, κοντά στο

μισό του συνόλου των καταγεγραμμένων πρακτικών, που όπως έχει τονιστεί αποτελεί τον άξονα Αυταρχικών πρακτικών με τα πιο υψηλά ποσοστά κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η αμέσως επόμενη κατηγορία Αυταρχικών πρακτικών είναι ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» με ποσοστό 19,73%, υπογραμμίζοντας σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των δασκάλων στο να δίνουν βαρύτητα στην άσκηση εξουσίας, μέσω πρακτικών όπως οι εντολές, οι οδηγίες και οι απαγορεύσεις που συχνά οδηγούν στην απαίτηση σιωπής και ακινησίας.

Αξιοσημείωτα ποσοστά εμφανίζουν πρακτικές όπως οι «Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις» (11,29%), η «Επιβολή κυρώσεων» (9,78%) και η «Χειραγώγηση του μαθητή» (7,25%). Οι δύο τελευταίοι άξονες είναι εμφανές ότι αποτελούν προεκτάσεις της διάθεσης για έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή, επιβεβαιώνοντας τα υψηλά ποσοστά του συγκεκριμένου άξονα (19,73%).

Σε σχετικά χαμηλά ποσοστά εμφανίζονται πρακτικές όπως «Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή» (5,90%) και «Περιθωριοποίηση του μαθητή» (4,55%), ενώ μηδενικό ποσοστό παρουσιάζει ο άξονας «Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού», καθώς δεν έγιναν καταγραφές που να αφορούν πρακτικές όπως την «Κριτική των απόψεων του μαθητή», τις «Αποφάσεις από εκπαιδευτικό», αλλά και την «Θέσπιση κανόνων από εκπαιδευτικό». Όσον αφορά την τελευταία πρακτική, θα μπορούσε πιθανόν να υπάρχει σχετική καταγραφή εάν η παρατήρηση γινόταν στις αρχές του σχολικού έτους.

Πίνακας 7: Κατηγοριοποιημένες Αυταρχικές Πρακτικές Δασκάλων

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Έμμεσος μονόλογος	246	41,48%
2	Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	117	19,73%
3	Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	67	11,29%
4	Επιβολή κυρώσεων	58	9,78%
5	Χειραγώγηση μαθητή	43	7,25%
6	Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	35	5,90%
7	Περιθωριοποίηση του μαθητή	27	4,55%
8	Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	0	0,00%

γ) Αυταρχικές Πρακτικές εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Σε αντίθεση με τις αντίστοιχες πρακτικές που αφορούσαν τους δασκάλους, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών (31,30% αντί 19,73%).

Η αμέσως επόμενη πρακτική με υψηλά ποσοστά, είναι ο «Έμμεσος μονόλογος», που αν και φτάνει σε ποσοστό 28,26%, παρουσιάζει χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την ομάδα των δασκάλων. Αυτό πιθανόν οφείλεται στη φύση των μαθημάτων που διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Μαθήματα όπως Θεατρική αγωγή, Μουσική, Εικαστικά και Πληροφορική, εμφάνισαν χαμηλά ποσοστά έμμεσου μονόλογου, ενώ στα μαθήματα των δύο εκπαιδευτικών που δίδασκαν Αγγλικά, ο έμμεσος μονόλογος εμφάνισε περισσότερες καταγραφές. Επρόκειτο επομένως για μαθήματα που ενδιέφεραν περισσότερο τους μαθητές ή η διδασκαλία τους δεν ακολουθούσε την πεπατημένη του συνόλου των μαθημάτων και μετατόπιζε το επίκεντρο της διαδικασίας στους ίδιους και όχι στον διδάσκοντα. Παρ' όλα αυτά το ποσοστό είναι αρκετά υψηλό, ακόμη και για μαθήματα αυτού του είδους.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά από τους δασκάλους συναδέλφους τους, σε πρακτικές όπως η «Χειραγώγηση μαθητή» (11,30% αντί 7,25%), η «Επιβολή κυρώσεων» (16,52% αντί 9,78%), ενώ εμφάνισαν και ένα ποσοστό άξιο αναφοράς σχετικά με τον άξονα των «Εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων» της τάξης του 8,69%, αρκετά κοντά στο 11,29% των δασκάλων, το οποίο κυρίως σχηματίστηκε εξαιτίας του μαθήματος της Μουσικής και των Αγγλικών, όπου παρατηρήθηκαν αυτού του είδους οι ερωτήσεις, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό καταγράφηκε και στο μάθημα των Εικαστικών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εμφάνισαν ιδιαίτερος χαμηλά ποσοστά στους άξονες «Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή» (2,60%, λιγότερο από το μισό του αντίστοιχου ποσοστού των δασκάλων), και «Περιθωριοποίηση του μαθητή» με το αμελητέο ποσοστό της τάξεως του 0,43%, το οποίο πιθανόν να δικαιολογείται από την υψηλή διάθεση συμμετοχής και ενδιαφέροντος για τα διδασκόμενα αντικείμενα. Όπως με τον άξονα «Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού» που είχε μηδενικό ποσοστό στην ομάδα των δασκάλων, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων εμφανίζονται ποσοστά οριακά κάτω από μια ποσοστιαία μονάδα.

Δύο παρατηρήσεις πρέπει να αναφερθούν όσον αφορά τα μαθήματα της Πληροφορικής και των Εικαστικών. Παρά το γεγονός ότι οι αυταρχικές καταγραφές σε αυτά τα μαθήματα είναι λίγες, η ροή του μαθήματος των Εικαστικών συχνά διαταρασσόταν, λόγω του χαμηλού επιπέδου πειθαρχίας των παιδιών. Στο μάθημα της Πληροφορικής, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι αλληλεπιδράσεις μαθητή-εκπαιδευτικού ήταν κατά κύριο λόγο εργαλειακές και ρουτίνας.

Πίνακας 8: Κατηγοριοποιημένες Αυταρχικές Πρακτικές Ειδικοτήτων

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	72	31,30%
2	Έμμεσος μονόλογος	65	28,26%
3	Επιβολή κυρώσεων	38	16,52%
4	Χειραγώγηση μαθητή	26	11,30%
5	Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	20	8,69%
6	Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	6	2,60%
7	Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	2	0,86%
8	Περιθωριοποίηση του μαθητή	1	0,43%

Συγκρίνοντας ποιοτικά τις Αυταρχικές πρακτικές που επιλέγουν δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, παρατηρούμε ότι οι πρώτοι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που σχετίζονται με τη μορφή της λεκτικής επικοινωνίας που εγκαθιδρύεται στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές ελέγχου, εποπτείας και χειραγώγησης των μαθητών. Παρ' όλα αυτά η προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή καθώς και η περιθωριοποίησή του, είναι πιο συχνά φαινόμενα στους δασκάλους.

Πίνακας 9: Συγκριτικός πίνακας Αυταρχικών Πρακτικών Δασκάλων-Ειδικοτήτων

Πρακτικές	Δασκάλων	Ειδικοτήτων
Έμμεσος μονόλογος	41,48%	28,26%
Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	19,73%	31,30%
Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	11,29%	8,69%
Επιβολή κυρώσεων	9,78%	16,52%
Χειραγώγηση μαθητή	7,25%	11,30%

Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	5,90%	2,60%
Περιθωριοποίηση του μαθητή	4,55%	0,43%
Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	0,00%	0,86%

5.1.3. Παιδαγωγικές πρακτικές

α) Συνολικές καταγραφές

Εξετάζοντας το σύνολο των καταγραφών παρατηρούμε ότι ο άξονας «*Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών*» συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά (33,40%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδινε περιθώρια διαλόγου στα πλαίσια του μαθήματος. Ωστόσο αναλύοντας ποιοτικά τις 659 καταγραφές του άξονα «*Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών*», παρατηρούμε ότι οι περισσότερες αφορούσαν συμμετοχή στο διάλογο για ζητήματα διαδικαστικής φύσεως, όπως όταν οι μαθητές εξέφραζαν απορίες ή ζητούσαν διευκρινίσεις για τις ασκήσεις τους. Η ανάλυση έδειξε ότι μόνο το 45% των καταγραφών, αφορούσαν γνήσιο και ουσιαστικό διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιπες ήταν ερωτήσεις ρουτίνας.

Αρκετά υψηλό ποσοστό παρουσιάζει και ο άξονας «*Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών*» (18,09%), πρωτίστως λόγω των αρκετά συχνών καταγραφών του υποάξονα «*Ευγενικός τόνος φωνής εκπαιδευτικών*» και δευτερευόντως των υποαξόνων «*Θεμελιωμένη επιχειρηματολογία*» του εκπαιδευτικού και «*Υποστήριξη αυτόνομης συμπεριφοράς*». Αμέσως επόμενος άξονας σε ποσοστά είναι η «*Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας*» (13,27%).

Παραπλήσια ποσοστά παρουσιάζουν οι άξονες «*Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή*» (11,04%) και «*Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας*» (10,08%), δικαιολογώντας τα χαμηλά ποσοστά του άξονα «*Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή*» (4,95%), κάτι το οποίο παρατηρήθηκε σε κάθε τάξη και με κάθε εκπαιδευτικό, ειδικοτήτων ή δάσκαλο.

Το ποσοστό της «*Ενεργοποίησης του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία*» είναι 8,71%, και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλό, δείχνοντας τη ροπή των

εκπαιδευτικών προς τον έμμεσο μονόλογο. Ιδιαίτερα χαμηλό είναι το ποσοστό των «Κριτικών- διερευνητικών ερωτήσεων» που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός (3,69%). Αν συγκρίνουμε το ποσοστό των διερευνητικών ερωτήσεων με αυτό των εξετασιοκεντρικών, θα παρατηρήσουμε ότι οι τελευταίες είναι τρεις φορές πιο συχνές από τις πρώτες.

Πίνακας 10: Κατηγοριοποιημένες συνολικές Παιδαγωγικές πρακτικές

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	659	33,40%
2	Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών	357	18,09%
3	Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	262	13,27%
4	Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	218	11,04%
5	Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	199	10,08%
6	Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	172	8,71%
7	Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	73	3,69%
8	Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	33	1,67%

β) Παιδαγωγικές Πρακτικές δασκάλων

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων, υψηλότερο ποσοστό κατέχει ο «Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών», διατηρώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 34,42%. Ωστόσο σε ποιοτική ανάλυση των καταγραφών, παρατηρήθηκε πως μόλις το 42% αυτών δεν αποτελούν διάλογο ρουτίνας (ήτοι ποσοστό της τάξεως του 14,45% του συνόλου των παιδαγωγικών πρακτικών).

Σχετικά υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν οι άξονες «Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας» (13,05%), «Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων» (17,52%) και «Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή» (10,96%). Ο άξονας «Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή», είναι αξιοσημείωτο ότι παρουσιάζει ποσοστό διπλάσιο από τον αντίστοιχο αυταρχικό άξονα «Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή» (5,90%). Σχεδόν ίδιο ποσοστό εμφανίζουν οι αντίστοιχοι άξονες «Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων

επικοινωνίας» (8,44%) και «Επιβολή κυρώσεων» (9,78%), δηλώνοντας μια ισορροπία μεταξύ αυταρχικών και παιδαγωγικών πρακτικών στο συγκεκριμένο επίπεδο επικοινωνίας.

Επιπλέον η «Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία» παρουσιάζει σχεδόν διπλάσιο ποσοστό (8,86%) από τον αντίστοιχο αυταρχικό άξονα «Περιορισμοποίηση του μαθητή» (4,55%). Αξίζει να αναφέρουμε πως, παρατηρώντας τους πίνακες 6 και 9, δηλώνεται με σαφήνεια η καθολική κυριαρχία των εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων σε σχέση με τις κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις. Το ποσοστό των πρώτων (11,29%), είναι σχεδόν διπλάσιο των δεύτερων (5,09%). Μάλιστα ο άξονας «Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις» παρουσιάζει το μικρότερο αριθμό καταγραφών (επομένως και το χαμηλότερο ποσοστό), τονίζοντας το γεγονός ότι πιθανόν να μην δίνεται η πρέπουσα σημασία σε αυτό το είδος των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Πίνακας 11: Κατηγοριοποιημένες Παιδαγωγικές Πρακτικές Δασκάλων

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	493	34,42%
2	Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων	252	17,52%
3	Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	187	13,05%
4	Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	157	10,96%
5	Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	127	8,86%
6	Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	121	8,44%
7	Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	73	5,09%
8	Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	22	1,53%

γ) Παιδαγωγικές Πρακτικές ειδικοτήτων

Όπως και στην περίπτωση της ομάδας των δασκάλων, έτσι και με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων η πρακτική με το μεγαλύτερο ποσοστό καταγραφής, είναι ο «Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών», φτάνοντας σε ποσοστό 30,68%, ελάχιστα μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό που αφορούσε τους δασκάλους. Το 43% των καταγραφών αυτών δεν αποτελούσε διάλογο

διαδικαστικής φύσεως (ρουτίνας), δηλαδή το ποσοστό ουσιαστικού διαλόγου φτάνει στο 13,19% των παιδαγωγικών πρακτικών, κοντά στο αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων (14,45%).

Σημαντικά ποσοστά εμφανίζουν οι πρακτικές «*Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων*» (19,40%), «*Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας*» (14,41%) και «*Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας*» (13,86%). Ωστόσο μόνο η πρακτική «*Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων*», παρουσιάζει ποσοστό μεγαλύτερο της αντίστοιχης αυταρχικής πρακτικής («*Χειραγώγηση μαθητή*»: 11,30%). Οι άξονες «*Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή*» και «*Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία*», εμφανίζουν ποσοστά κοντά στις 10 ποσοστιαίες μονάδες (11,27% και 8,31% αντίστοιχα).

Σε σύγκριση τώρα με τα αντίστοιχα ποσοστά των δασκάλων (εκτός από τον άξονα που αφορά τον διάλογο), υπάρχει ισορροπία σχεδόν σε όλα τα ποσοστά των καταγεγραμμένων πρακτικών, και οι διαφορές είναι της τάξεως της μιας ποσοστιαίας μονάδας το μέγιστο. Εξαιρέση αποτελούν οι άξονες «*Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις*» και «*Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας*», όπου οι διαφορές είναι άνω των 5 ποσοστιαίων μονάδων. Συγκεκριμένα, υπήρξαν συχνότερες καταγραφές της πρακτικής «*Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας*» στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (14,41% έναντι 8,44%, που αφορά τους δασκάλους). Όσον αφορά την πρακτική «*Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις*», ενώ στην ομάδα των δασκάλων παρουσιάζει το ποσοστό του 5,09%, στην ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων απουσιάζει πλήρως (0%).

Πίνακας 12: Κατηγοριοποιημένες Παιδαγωγικές Πρακτικές Ειδικοτήτων

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	166	30,68%
2	Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων	105	19,40%
3	Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	78	14,41%
4	Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	75	13,86%
5	Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	61	11,27%
6	Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	45	8,31%

7	Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	11	2,03%
8	Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	0	0,00%

Συγκρίνοντας ποιοτικά τις Παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Οι πρακτικές που σχετίζονται με τη μορφή λεκτικής επικοινωνίας, παρουσιάζουν μικρή διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται πως αξιολογούν τα εξουσιαστικά μέσα επικοινωνίας με παιδαγωγικότερο τρόπο συχνότερα από ότι οι συνάδελφοί τους (π.χ. ικανοποιούν τις ανάγκες του μαθητή, επιβραβεύουν, ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν, εξαντλούν τα παιδαγωγικά μέσα σε περιπτώσεις παραβάσεων). Τέλος, σχετικά με την ποιότητα των ερωτήσεων που απευθύνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, αυτές φαίνεται να είναι αποκλειστικά διαδικαστικής φύσεως ή εξετασιοκεντρικές (όπως παρουσιάστηκε στον πίνακα 8). Αντίθετα οι δάσκαλοι, πέρα από τις διαδικαστικές αλλά και τις εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις, απευθύνουν (σπάνια βέβαια) και ερωτήσεις υψηλής ποιότητας και διδακτικής αξίας (5,09%).

Πίνακας 13: Συγκριτικός πίνακας Παιδαγωγικών πρακτικών Δασκάλων-Ειδικοτήτων

Πρακτικές	Δασκάλων	Ειδικοτήτων
Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	34,42%	30,68%
Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων	17,52%	19,40%
Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	13,05%	13,86%
Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	10,96%	11,27%
Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	8,86%	8,31%
Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	8,44%	14,41%
Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	5,09%	0,00%
Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	1,53%	2,03%

5.1.4. Συνολικά ποσοστά κατηγοριοποιημένων πρακτικών

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, από το σύνολο των κατηγοριοποιημένων πρακτικών (παιδαγωγικών και αυταρχικών), αυτός με τη μεγαλύτερη συχνότητα καταγραφών

είναι ο «*Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών*» (23,56%), ενώ ακολουθούν η «*Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών πρακτικών*» (12,76%) και ο «*Έμμεσος μονόλογος*», ο οποίος σε αντίθεση με τους δύο παραπάνω ανήκει στην ομάδα των Αυταρχικών πρακτικών.

Όπως αναφέρθηκε όμως, το ποσοστό του άξονα «*Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών*», δεν αντικατοπτρίζει την ποιότητα του παρατηρούμενου διαλόγου. Επισημάναμε το γεγονός ότι μόνο το 45% των καταγραφών αποτελούσαν στοιχεία ουσιαστικού διαλόγου και όχι διαλόγου ρουτίνας. Επί της ουσίας, το 10,60% (επί του 23,56%) αποτελεί πηγαίο και ουσιαστικό διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, σημειώνοντας εν προκειμένω μικρότερο ποσοστό από το αντίστοιχο του άξονα «*Έμμεσος μονόλογος*» (11,12%).

Καθώς παρατηρούμε το σύνολο των καταγεγραμμένων πρακτικών, οι άξονες οι οποίοι χρήζουν αναφοράς, έχοντας ένα ποσοστό άνω του 6%, αφορούν την «*Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας*» (9,37%), τον «*Σεβασμό της προσωπικότητας του μαθητή*» (7,79%), την «*Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας*» (7,11%) και τον «*Έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή*» (6,75%).

Ο πίνακας 14 μας δίνει μια συνολική εικόνα της συχνότητας των κατηγοριοποιημένων πρακτικών, όπως αυτές καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων σε τάξεις δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Πίνακας 14: Συνολικός πίνακας κατηγοριοποιημένων πρακτικών

	A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
A Y T A P X I K E Σ	1	Έμμεσος μονόλογος	311	11,12%
	2	Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	189	6,75%
	3	Επιβολή κυρώσεων	96	3,43%
	4	Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	87	3,11%
	5	Χειραγώγηση μαθητή	69	2,46%
	6	Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	41	1,46%
	7	Περιθωριοποίηση του μαθητή	28	1,00%
	8	Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	2	0,07%

Π Α Ι Δ Γ Ω Γ Ι Κ Ε Σ	1	Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	659	23,56%
	2	Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων	357	12,76%
	3	Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	262	9,37%
	4	Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	218	7,79%
	5	Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	199	7,11%
	6	Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	152	5,43%
	7	Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	73	2,61%
	8	Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	33	1,18%

5.1.5. Κατηγοριοποιημένες πρακτικές σε συνάρτηση με την ηλικία των εκπαιδευτικών

α) Αυταρχικές πρακτικές

Ελέγχοντας τα ευρήματα της παρατήρησης σε σχέση με τη μεταβλητή της ηλικίας φαίνεται ότι η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών, υιοθετεί περισσότερο αυταρχικές πρακτικές στην καθημερινότητά της. Αυτό μπορούμε να το συμπεράνουμε από το μεγαλύτερο ποσοστό του έμμεσου διαλόγου, των εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων, των πρακτικών περιθωριοποίησης και προσβολής της προσωπικότητας του μαθητή. Ωστόσο φαίνεται πως δεν έχουν ανάγκη χειραγώγησης των μαθητών και επιβολής κυρώσεων, πιθανόν διότι μπορούν να «επιβληθούν» ευκολότερα στο επίπεδο της τάξης.

Πίνακας 15: Κατηγοριοποιημένες Αυταρχικές Πρακτικές

Πρακτικές	Καταγραφές		Ποσοστό	
	30-40 ετών	41-50 ετών	30-40 ετών	41-50 ετών
Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	1	1	0,25%	0,23%
Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	94	95	23,67%	22,30%
Χειραγώγηση μαθητή	42	27	10,57%	6,33%
Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	33	54	8,31%	12,67%

Περιθωριοποίηση του μαθητή	10	18	2,51%	4,22%
Έμμεσος μονόλογος	135	176	34,00%	41,31%
Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	15	26	3,77%	6,10%
Επιβολή κυρώσεων	67	29	16,87%	6,80%

β) Παιδαγωγικές πρακτικές

Παρατηρούμε ότι στο ζήτημα των παιδαγωγικών πρακτικών, δεν υπάρχουν ιδιαίτερα σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 16: Κατηγοριοποιημένες Παιδαγωγικές Πρακτικές

Πρακτικές	Καταγραφές		Ποσοστό	
	30-40 ετών	41-50 ετών	30-40 ετών	41-50 ετών
Συnergασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	15	18	1,27%	2,26%
Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	168	94	14,23%	11,85%
Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων	237	120	20,08%	15,13%
Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	32	41	2,71%	5,17%
Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	96	76	8,13%	9,58%
Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	372	287	31,52%	36,19%
Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	126	92	10,67%	11,60%
Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	134	65	11,35%	8,19%

5.1.6. Κατηγοριοποιημένες πρακτικές σε συνάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας

Η κατηγοριοποίηση των ετών προϋπηρεσίας σε ομάδες (1-5 έτη, 6-11 έτη, 17-20 έτη και 21-30 έτη), έγινε με βάση τα έτη προϋπηρεσίας που διέθετε ο κάθε εκπαιδευτικός αλλά και τον αριθμό των εκπαιδευτικών σε κάθε ομάδα προϋπηρεσίας.

Ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό εμφανίζει ο άξονας «Έμμεσος μονόλογος». Μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, τόσο μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει ο έμμεσος μονόλογος μεταξύ των πρακτικών που χρησιμοποιεί. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν ποσοστό 26,71% στον συγκεκριμένο άξονα, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 21-30 έτη, 52,36%. Οι εκπαιδευτικοί με 6-11 χρόνια προϋπηρεσίας όπως και αυτοί με 17-20, εμφανίζουν παραπλήσια ποσοστά μεταξύ τους (33,33% και 35,71% αντίστοιχα).

Σε αντίθεση με την πρακτική του έμμεσου μονολόγου, η πρακτική του ελέγχου της συμπεριφοράς του μαθητή, εμφανίζει φθίνουσα συχνότητα καθώς αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη προϋπηρεσίας, εμφανίζουν συχνότητα 35,87% στον συγκεκριμένο άξονα, οι υπόλοιπες ομάδες προϋπηρεσίας εμφανίζουν παρόμοια ποσοστά μεταξύ τους (20%, 22,38% και 19,34% αντίστοιχα).

Η πρακτική της χειραγώγησης του μαθητή φαίνεται ότι είναι συχνότερη στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 17-20 έτη (13,33%), σχεδόν διπλάσια από την ομάδα με 21-30 έτη (6,13%) και σχεδόν τριπλάσια από την ομάδα με 1-5 έτη προϋπηρεσίας (4,58%).

Η πρακτική των εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων είναι σχεδόν το ίδιο συχνή σε όλες τις ομάδες, με την ομάδα των εκπαιδευτικών με 21-30 έτη προϋπηρεσίας να εμφανίζει το μικρότερο ποσοστό (6,60%). Η «Περιθωριοποίηση του μαθητή» εμφανίζει μηδενικά ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 1-5 έτη, ενώ στις υπόλοιπες ομάδες εμφανίζει παραπλήσια ποσοστά. Για την ίδια ομάδα εκπαιδευτικών (1-5 έτη προϋπηρεσίας), ο άξονας «Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή» εμφανίζει το μικρότερο ποσοστό. Τέλος, ο άξονας «Επιβολή κυρώσεων» εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά σε εκπαιδευτικούς με μικρότερη προϋπηρεσία (1-5, 6-11 έτη προϋπηρεσίας), παρά σε εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Πίνακας 17: Συγκριτικός πίνακας κατηγοριοποιημένων αυταρχικών πρακτικών, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

Πρακτικές	1-5		6-11		17-20		21-30	
	Καταγραφές	Ποσοστό	Καταγραφές	Ποσοστό	Καταγραφές	Ποσοστό	Καταγραφές	Ποσοστό
Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του	2	1,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

εκπαιδευτικού								
Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	47	35,87%	54	20,00%	47	22,38%	41	19,34%
Χειραγώγηση μαθητή	6	4,58%	22	8,14%	28	13,33%	13	6,13%
Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	14	10,68%	36	13,33%	23	10,95%	14	6,60%
Περιθωριοποίηση του μαθητή	0	0,00%	10	3,70%	9	4,28%	9	4,24%
Έμμεσος μονόλογος	35	26,71%	90	33,33%	75	35,71%	111	52,36%
Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	3	2,29%	13	4,81%	16	7,61%	9	4,24%
Επιβολή κυρώσεων	24	18,32%	45	16,66%	12	5,71%	15	7,08%

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές, ο πίνακας 18 μας δίνει σαφή εικόνα. Μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζει ο άξονας «*Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών*», με ποσοστά κοντά στο 40% για τους εκπαιδευτικούς με 1-5 έτη και 21-30 έτη προϋπηρεσίας (39,47% και 38,02% αντίστοιχα) και με ποσοστά κοντά στο 30% για τις άλλες δύο ομάδες προϋπηρεσίας. Στον άξονα «*Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων*», το μεγαλύτερο ποσοστό (22,25%) κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με 6-11 έτη προϋπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, κάνουν συχνότερα κριτικές και διερευνητικές ερωτήσεις (7,25%), σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ο άξονας «*Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή*» εμφανίζει παραπλήσια ποσοστά σε όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών, με το 13,28% αυτών με 17-20 χρόνια προϋπηρεσίας να ξεχωρίζει ελάχιστα από τα υπόλοιπα.

Όσον αφορά τον άξονα «*Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία*», παρατηρούμε παραπλήσια ποσοστά, με τους εκπαιδευτικούς των 17-20 ετών προϋπηρεσίας να εμφανίζουν το μικρότερο ποσοστό (7,72%).

Ποσοστά άνω του 10% σε όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει ο άξονας «*Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας*», με το ποσοστό του 16,18% των εκπαιδευτικών με 17-20 έτη προϋπηρεσίας να ξεχωρίζει ελάχιστα από τα υπόλοιπα. Τέλος, ο άξονας «*Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας*», εμφανίζει κοντινά ποσοστά τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών με τα λιγότερα (1-5) και περισσότερα (21-30) έτη προϋπηρεσίας (7,56% και 5,93%

αντίστοιχα), όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών με 6-11 και 17-20 έτη προϋπηρεσίας (12,63 και 11,59% αντίστοιχα).

Πίνακας 18: Συγκριτικός πίνακας κατηγοριοποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

Πρακτικές	1-5		6-11		17-20		21-30	
	Καταγραφές	Ποσοστό	Καταγραφές	Ποσοστό	Καταγραφές	Ποσοστό	Καταγραφές	Ποσοστό
Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης	8	2,63%	13	1,63%	1	0,24%	11	2,42%
Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	42	13,81%	98	12,25%	67	16,18%	55	12,08%
Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων	51	16,77%	178	22,25%	67	16,18%	61	13,41%
Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις	0	0,00%	32	4,00%	8	1,93%	33	7,25%
Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία	28	9,21%	65	8,13%	32	7,72%	47	10,32%
Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	120	39,47%	230	28,75%	136	32,85%	173	38,02%
Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	32	10,52%	83	10,37%	55	13,28%	48	10,55%
Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας	23	7,56%	101	12,63%	48	11,59%	27	5,93%

Γενικότερα παρατηρούμε ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο πιο συχνές είναι οι πρακτικές που σχετίζονται με τον έμμεσο μονόλογο. Όπως είναι

λογικό, το αντίστροφο ισχύει σχετικά με τις πρακτικές διαλόγου. Όσο επίσης αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας, τόσο μειώνονται πρακτικές που έχουν σχέση με τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σέβονται την προσωπικότητα των μαθητών τους και αποφεύγουν πρακτικές χειραγώγησης, συγκριτικά με τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, ωστόσο επιβάλλουν συχνότερα κυρώσεις.

5.1.7. Επιμέρους στοιχεία παρατήρησης

Κατά την διάρκεια των παρατηρήσεων, εκτός από τις καταχωρήσεις στον κώδικα καταγραφής (φύλλο παρατήρησης), σκιαγραφήθηκαν στοιχεία όπως η χωροταξική οργάνωση των σχολικών αιθουσών και στοιχεία μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, όπως η κίνηση των εκπαιδευτικών στον χώρο.

α) Οργάνωση και δομή των σχολικών αιθουσών

Οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στις σχολικές αίθουσες, κατέδειξαν σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα που έχει παρουσιασθεί με τα μαθήματα των ειδικοτήτων και την αδυναμία του σχολείου να καλύψει τις βασικές ανάγκες τους. Μαθήματα όπως η Μουσική, τα Εικαστικά και η Θεατρική Αγωγή διεξάγονται σε συμβατικές αίθουσες (τις αίθουσες διδασκαλίας των δασκάλων του εκάστοτε τμήματος), χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να έχουν τον προσωπικό τους χώρο για διδασκαλία, τον οποίο θα μπορούσαν να εξοπλίσουν κατάλληλα για την βέλτιστη προσέγγιση του αντικειμένου τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν είτε την μετωπική διάταξη (και διδασκαλία) είτε τη διάταξη σε μορφή «Π» (χωρίς ωστόσο η διδασκαλία να ξεφεύγει από τα μετωπικά πρότυπα). Μόλις δύο τμήματα είχαν χωροθετημένα τα θρανία τους σε ομάδες, ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση δεν φάνηκε να αξιοποιούνται όσο θα μπορούσαν οι δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των παιδιών (σε αυτή την περίπτωση πάντως, το μάθημα μετατοπιζόταν ευκολότερα από τον δάσκαλο στο επίπεδο της ομάδας).

β) Κίνηση των εκπαιδευτικών στον χώρο

Στα περισσότερα τμήματα παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι περνούσαν αρκετό χρόνο διδάσκοντας από καρέφρα, ενώ για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι η κίνηση τους στο χώρο δεν ήταν ιδιαίτερα συχνή, συνήθως στέκονταν μπροστά στην έδρα ή κινούνταν κατά μήκος του χώρου μπροστά από τον πίνακα, χωρίς να περνούν ανάμεσα από τα θρανία των μαθητών. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κινούνταν αρκετά στο χώρο της τάξης, επιβαρύνεται και από την χωροθέτηση των θρανίων στην τάξη καθώς, όπως αναφέρθηκε, οι περισσότεροι προτιμούσαν είτε την μετωπική διάταξη, είτε τη διάταξη σε μορφή «Π».

γ) Λοιπά στοιχεία που παρατηρήθηκαν

Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ήπιο και ευγενικό τόνο στη φωνή τους, ενώ δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν έντονα το στοιχείο του χιούμορ (ειδικά ένας εξ αυτών, παρά το γεγονός ότι περνούσε το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος στην έδρα, με τη χρήση χιούμορ και διερευνητικών ερωτήσεων κινητοποιούσε σχεδόν το σύνολο των μαθητών).

Όσον αφορά το θέμα του εποπτικού υλικού που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, δεν παρατηρήθηκε κάτι το ιδιαίτερο καθώς οι περισσότεροι αρκούσαν στα σχολικά εγχειρίδια (πέρα από ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως π.χ. μία δασκάλα χρησιμοποίησε προτζέκτορα, ενώ μία άλλη ένα λογοτεχνικό βιβλίο σχετικό με το μάθημα).

5.1.8. Σύγκριση με την έρευνα του Χ. Κωνσταντίνου (1998)

Η έρευνα του Κωνσταντίνου, η οποία έγινε το 1998, έδειξε ότι οι αυταρχικές πρακτικές είναι τόσο συχνές για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για την δευτεροβάθμια (85,75% και 86,70% αντίστοιχα). Η παρούσα μελέτη, έδειξε μια υπεροχή των παιδαγωγικών πρακτικών έναντι των αυταρχικών, τόσο όσον αφορά τους δασκάλους (70,71%) όσο και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (70,17%)

Οι συχνότερες Αυταρχικές πρακτικές των δασκάλων της παρούσας μελέτης, είναι κατά σειρά ο «Έμμεσος μονόλογος» (41,48%), ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» (19,73%) και οι «Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις» (11,29%), ενώ στην έρευνα

του Κωνσταντίνου ήταν ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» (38,93%), οι «Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις» (14,62%) και η «Περιθωριοποίηση του μαθητή» (14,27%), επίσης κατά σειρά. Οι συχνότερες Αυταρχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της παρούσας μελέτης, είναι κατά σειρά συχνότητας ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» (31,30%), ο «Έμμεσος μονόλογος» (28,26%) και η «Επιβολή κυρώσεων» (16,52%), ενώ για τους καθηγητές, στην έρευνα του Κωνσταντίνου, ήταν ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» (29,30%), οι «Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις» (21,31%) και η «Περιθωριοποίηση του μαθητή» (17,37%).

Σχετικά με τις Παιδαγωγικές πρακτικές, όσον αφορά τους δασκάλους της παρούσας έρευνας, οι πιο συχνές είναι κατά σειρά ο «Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών» (34,42%), η «Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων» (17,52%) και η «Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας» (13,05%), ενώ στην έρευνα του Κωνσταντίνου ήταν ο «Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών» (4,28%), η «Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας» (4,24%) και η «Ενεργοποίηση του μαθητή στην επικοινωνία» (2,29%). Οι συχνότερες Παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της παρούσας μελέτης είναι ο «Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών» (30,68%), η «Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων» (19,40%) και η «Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας» (14,41%), ενώ για τους καθηγητές, στην έρευνα του Κωνσταντίνου, ήταν ο «Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών» (3,83%), η «Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας» (3,12%) και η «Ενεργοποίηση του μαθητή στην επικοινωνία» (2,38%).

Πίνακας 19: Σύγκριση των ευρημάτων των δύο ερευνών

	Έρευνα Κωνσταντίνου	Παρούσα έρευνα	Έρευνα Κωνσταντίνου	Παρούσα έρευνα
Πρακτικές	Πρωτοβάθμια	Δάσκαλοι	Δευτεροβάθμια	Εκπαιδευτικοί ειδικότητας
Αυταρχικές	85,75%	29,29%	86,70%	29,83%
Παιδαγωγικές	14,25%	70,71%	13,30%	70,17%

5.2. Οι συνεντεύξεις⁹

5.2.1. Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Από τους 13 δασκάλους του σχολείου, δέκα (10) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κατά κύριο λόγο δεν είναι επαρκείς παιδαγωγικά για να εργαστούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δύο (2) ότι είναι επαρκείς κι ένας (1) ότι εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό και δεν μπορεί να πάρει αρνητική ή θετική θέση στο ζήτημα. Στην ερώτηση «*Σε ποιον τομέα πιστεύετε ότι υστερούν;*», υπήρξαν απόψεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων υστερούν στην *Παιδαγωγική κατάρτιση*, στην *Ψυχολογία του Παιδιού* και στη διαμόρφωση κλίματος *Πειθαρχίας* στην τάξη.

α) Παιδαγωγική κατάρτιση:

α) «Στην ειδικότητά τους μπορεί να είναι άψογοι, στην παιδαγωγική κατάρτιση όχι. Υστερούν στο παιδαγωγικό, δεν έχουν κάνει τα παιδαγωγικά. Θεωρούν το θέμα της πειθαρχίας μερικές φορές πολύ πιο έντονο για τη δικιά τους την ώρα, ενώ τα παιδιά θεωρούν ότι σε αυτή την ώρα θα είναι πιο ελεύθερα, με αποτέλεσμα εκεί παιδαγωγικά να χάνουν τον χειρισμό.» (E6_Δ)

β) «Κοίτα να δεις, τις γνώσεις τις έχουνε και τη διάθεση οι πιο πολλοί αλλά παιδαγωγικά δεν νομίζω ότι είναι τόσο καταρτισμένοι. Δηλαδή αυτό που σου έλεγα, ερχόμενοι από τη Β/θμια στην Α/θμια παθαίνουν ένα σοκ και δεν ξέρουν πώς να το διαχειριστούν στην αρχή. Αν όμως τους βοηθά ο δάσκαλος της τάξης πιστεύω είναι πιο καλά τα πράγματα.» (E8_Δ).

β) Ψυχολογία του Παιδιού:

α) «Όχι όλοι, αλλά οι περισσότεροι, δεν είναι επαρκείς γιατί δεν γνωρίζουν ψυχολογία του παιδιού, οπότε συχνά συμπεριφέρονται μέσα στο τμήμα σαν να είναι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φωνάζουν στα παιδιά, δεν μπορούν να επιβληθούν στα παιδιά με αποτέλεσμα να τα βγάζουν έξω από την τάξη που αυτό δεν είναι επιτρεπτό και πολλές φορές ο δάσκαλος του τμήματος να αναγκάζεται να παρεμβαίνει, που εγώ προσωπικά δεν μου αρέσει αυτό το πράγμα, δεν το θέλω.» (E12_Δ)

β) «Έχουνε συνηθίσει δηλαδή να δουλεύουν σε μεγαλύτερες ηλικίες και η επαφή αυτή με τα μικρά παιδιά έχει ένα πρόβλημα. Πολλές φορές δηλαδή απαιτούν πράγματα και θεωρούν πράγματα δεδομένα που δεν είναι για την ηλικία τους όμως.»(E18_Δ)

⁹ Για την καλύτερη οργάνωση, αλλά και για τη βέλτιστη παρουσίαση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις που συλλέχθηκαν ακολουθήθηκε η εξής κωδικοποίηση: Χρησιμοποιήθηκε το γράμμα «Ε» για να δηλώσει την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, στη συνέχεια χρησιμοποιείται ο εκάστοτε αριθμός που δόθηκε ως κωδικός σε κάθε συνέντευξη και ο δείκτης «Δ» ή «Ε» για να δηλώσει την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα ο κωδικός E2_Δ, αντιστοιχεί σε δάσκαλο του οποίου η συνέντευξη ήταν η δεύτερη από το σύνολο, ενώ ο κωδικός E4_Ε σε εκπαιδευτικό ειδικότητας, του οποίου η συνέντευξη ήταν η τέταρτη από το σύνολο.

γ) Πειθαρχία:

α) «Υστερούν στο θέμα της πειθαρχίας και στην προσέγγιση που κάνουν στα παιδιά. Το πιο συνηθισμένο είναι ότι τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να διατηρήσουν μέσα στην τάξη ένα ήπιο κλίμα.» (E3_Δ)

γ) «Ξέρεις μπορεί να μην θέλουν να ασχοληθούν παραπάνω, θέλουν να κάνουν το μάθημά τους και να... (υστερούν) στη διαχείριση καταστάσεων που προκύπτουν στη συνεργασία με τα παιδιά.» (E10_Δ)

Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι (11 στους 13) αναφέρθηκαν σε περιστατικά που ενισχύουν την άποψή τους:

α) «Έχει τύχει σε μια ΣΤ' δημοτικού να έχει γίνει ολόκληρο θέμα για μια συμπεριφορά, παιδαγωγική συμπεριφορά εκπαιδευτικού ειδικότητας, να έχει μιλήσει άσχημα, λεκτική συμπεριφορά δηλαδή, για να μπορέσει να επιβληθεί με πάρα πολύ αυταρχικό τρόπο.» (E6_Δ)

β) «Ναι έχει τύχει ας πούμε δασκάλα ειδικότητας στην πρώτη δημοτικού, να βγάλει με μονόωρη απουσία το παιδί έξω. Εγώ έπευσα με την δασκάλα των αγγλικών είχα μονίμως παράπονα και από τα παιδιά ότι τους μιλούσε λίγο απότομα, η ίδια έλεγε ότι δεν μπορεί να τα ελέγξει. Δηλαδή έπρεπε να είμαι μέσα στην τάξη σε τακτά διαστήματα για να μπορεί να επιβληθεί.» (E8_Δ)

γ) «Παρατηρήθηκαν κάποια φαινόμενα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο μάθημα των εικαστικών και στο μάθημα των Γαλλικών, με αποτέλεσμα στο μάθημα των Γαλλικών να πετάνε τα παιδιά βιβλία, να σηκώνονται πάνω, να μην μπορεί να επιβάλλει η καθηγήτρια την τάξη με αποτέλεσμα να αναγκάζομαι να κάθομαι στο τμήμα δύο ώρες επιπλέον την εβδομάδα για να με βλέπουν οι μαθητές μου και να κάθονται ήσυχα για να μπορεί να γίνει σωστά το μάθημα.» (E12_Δ)

Όλοι οι δάσκαλοι συμφωνούν ότι όσοι ενδιαφέρονται να εργαστούν στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να διαθέτουν και την αντίστοιχη παιδαγωγική κατάρτιση ανεξαρτήτως βαθμίδας απασχόλησης, είτε αυτή η παιδαγωγική κατάρτιση λαμβάνει χώρα εντός σχολής είτε μετά το πέρας των σπουδών τους:

α) «Πιστεύω ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά τα παιδαγωγικά στις σχολές που θα πάει ο άλλος να γίνει κατεξοχήν εκπαιδευτικός. Δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι έτσι στην πρωτοβάθμια μόνο, αλλά και στη δευτεροβάθμια.» (E2_Δ)

β) «Οπωσδήποτε... οπωσδήποτε, για οποιονδήποτε. Δηλαδή θα πρέπει, δεν μπορεί... και αυτό είναι και η άποψή μου δηλαδή και για την επόμενη βαθμίδα. Δηλαδή, μαθηματικοί, φυσικοί, τελειώνουν και δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση. Δεν μπορείς να είσαι στην εκπαίδευση, χωρίς να έχεις παρακολουθήσει... δεν θέλω να πω αν θα είναι τρίμηνο, εξάμηνο ή πόσες ώρες που να μην έχεις διδαχθεί παιδαγωγική, της ηλικίας που έχεις να πας, να ασχοληθείς.» (E6_Δ)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ρωτήθηκαν σχετικά με την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Οι μισοί (3) υποστήριξαν ότι τα παιδαγωγικά μαθήματα που έκαναν στη σχολή τους ή σε σεμινάρια, τους έδιναν μια στοιχειώδη κατάρτιση ενώ οι υπόλοιποι ότι δεν διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση ικανή ώστε να διδάξουν σε παιδιά δημοτικού.

Στο σύνολό τους (5 από τους 6) πιστεύουν ότι θα έπρεπε να τύχουν αρτιότερης παιδαγωγικής προετοιμασίας η οποία θα έπρεπε να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους:

α) «Θα έπρεπε (να είχαμε παιδαγωγική κατάρτιση) γιατί αυτή τη στιγμή προσπαθούμε ουσιαστικά μόνοι μας και με τη βοήθεια των γύρω εκπαιδευτικών, να βρούμε μια κατάρτιση, το πώς να φερόμαστε, δεν μας έχει δοθεί κάτι τέτοιο, οπότε θα έπρεπε.» (E17_E)

Μία εκπαιδευτικός ειδικότητας υποστήριξε ότι από την εμπειρία της σε σεμινάρια και σε πρακτική άσκηση, δεν λαμβάνεται η κατάλληλη επιμόρφωση και ότι ο μόνος τρόπος για να αποκτήσει κανείς παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα είναι το να γαλουχηθεί μέσω της εμπειρίας:

α) «Ό,τι και να μάθεις και σε σεμινάρια και παιδαγωγικά και ό,τι κι αν κάνεις η εμπειρία είναι το πιο σημαντικό πράγμα.» (E16_E)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αποζητά την παιδαγωγική κατάρτιση, συμφωνεί με την άποψη των δασκάλων και θεωρεί ότι είναι αναγκαία συνθήκη ώστε να μπορούν να εργαστούν στην εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, φαίνεται πώς η πλειονότητα των δασκάλων θεωρεί ανεπαρκείς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για να διδάξουν στο δημοτικό σχολείο. Δεν αμφισβητούν την επιστημονική τους κατάρτιση, αλλά αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας, υπογραμμίζοντας την αδυναμία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων να ανταπεξέλθουν σε καταστάσεις που σχετίζονται με γνώσεις στην Παιδαγωγική, την Ψυχολογία του Παιδιού και την Πειθαρχία. Υποστηρίζουν ότι όσοι πρόκειται να εργαστούν στον τομέα της εκπαίδευσης, θα έπρεπε να έχουν την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι στην πλειονότητά τους υπογράμμισαν το έλλειμμα αρτιότητας στην όποια παιδαγωγική κατάρτιση έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή αργότερα.

5.2.2. Εναλλαγές προσώπων στην τάξη

Για το ζήτημα της εναλλαγής πολλών προσώπων μέσα σε κάθε τάξη, σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί κράτησαν θετική στάση. Συγκεκριμένα δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συχνή εναλλαγή προσώπων δεν επηρεάζει αρνητικά το δίκτυο σχέσεων που διαμορφώνεται σε κάθε τάξη. Υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές δεν επηρεάζονται αρνητικά, ο δάσκαλος συνεχίζει να διατηρεί τον διακριτό και βαρύνοντα ρόλο του, ενώ η συνύπαρξη με πολλά πρόσωπα είναι ωφέλιμη για τους μαθητές τόσο στην καθημερινότητά τους στο δημοτικό σχολείο όσο και για την μελλοντική τους παρουσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

α) «Κάνει καλό αυτό, κάνει καλό, γιατί ένα πρόσωπο κουράζει. Όσο και να θέλεις να βοηθήσεις και να προσφέρεις, ένα πρόσωπο κουράζει, οπότε αυτή η εναλλαγή κάνει καλό και στη σχέση που έχουν με τον δάσκαλο.» (E7_Δ)

β) «Βάζουμε ονόματα όπως μας βολεύει, εμένα αυτό που με βολεύει δεν έχει να κάνει με τη Γυμνασιοποίηση. Για εμένα το σχολείο πρέπει να είναι προετοιμασία σε πολλά. Δεν θεωρώ ότι τα παιδιά είναι κακό να είναι προετοιμασμένα για αυτό που τους περιμένει στο γυμνάσιο ή στο λύκειο ή στο πανεπιστήμιο ή στη ζωή. Δεν χρειάζεται να φτάνουμε σε υπερβολές.» (E13_Δ)

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί διαφώνησαν και κράτησαν διαφορετική στάση:

α) «Εγώ θα έλεγα, ειδικά σε μικρές τάξεις που εκεί πιστεύω ότι υπάρχει το πρόβλημα. Γιατί για όλα τα παιδιά πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινούνται. Τα μικρά πλέον έχουν τόσα αντικείμενα που δεν μπορούν να κρατήσουν τις σκέψεις τους γιατί διαχέεται σε πάρα πολλά πράγματα. Δηλαδή ίσως δεν θα έπρεπε στην πρώτη δημοτικού κι εγώ εκεί θα είχα τις αντιρρήσεις μου.» (E5_Ε)

β) «Η πρωτοβάθμια δεν είναι για τόσες πολλές ειδικότητες και κυρίως των μικρών τάξεων, η Α', η Β'. Γιατί πριν μερικά χρόνια έλεγαν ότι σε αυτές τις τάξεις πρέπει να μπαίνει μόνο ένας δάσκαλος, τώρα εκεί μπαίνει πληθώρα δασκάλων με αποτέλεσμα να μην επαρκούν, να μην γίνεται σωστή δουλειά.» (E12_Δ)

γ) «Από εκεί που λέγαμε ότι ένα πρόσωπο πρέπει να μπαίνει, άντε 2 μέσα στην τάξη. Τώρα έχουνε γίνει πάνω από 5 και αυτό είναι αδύνατον για ένα παιδί και ειδικά όταν έχει διάσπαση προσοχής γιατί θα έχουμε τέτοια παιδιά στις τάξεις αναγκαστικά και αυτό το παιδί είναι δύσκολο να το δεχτεί και να λειτουργήσει, είναι αδύνατον για αυτά τα παιδιά.» (E18_Δ)

Συνοψίζοντας, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών κράτησε θετική στάση απέναντι στις εναλλαγές προσώπων μέσα στην τάξη. Δεν θεωρούν ότι επηρεάζει αρνητικά το δίκτυο σχέσεων στην τάξη, ενώ θεωρούν ότι προστατεύει τη σχέση δασκάλου-μαθητή από την πολύωρη τριβή, προσθέτοντας ότι επιτελεί και έναν

κοινωνικοποιητικό ρόλο, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και την κοινωνία γενικότερα.

5.2.3. Οικονομική κρίση

Στο ζήτημα της αλλαγής συμπεριφοράς των παιδιών, δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι παρατηρούν αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών τα τελευταία χρόνια, δύο (2) ότι δεν έχουν παρατηρήσει αλλαγές κι ένας (1) ότι δεν μπορεί να εκφέρει άποψη επί του θέματος.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, έξι (6) θεωρούν ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς στους μαθητές είναι άσχετη με την οικονομική κρίση:

α) «Η συμπεριφορά τους δηλαδή... αυτό το... αυτή η πολλή ζωηράδα τους και ότι δεν σε ακούνε. Νομίζω ότι είναι μην σου πω των 6-7 τελευταίων χρόνων. Δεν υπάρχει από την οικογένεια η εικόνα του δασκάλου που «θα τον σέβεσαι» που «θα ακούς αυτά που σου λέει» και σε τυχόν παραστρατήματα που κάνουν τα παιδιά, οι γονείς δεν δικαιολογούν καθόλου τον δάσκαλο. Δεν νομίζω δηλαδή ότι είναι τόσο ρε παιδί μου της οικονομικής κρίσης.» (E9_Δ)

β) «Στην αλλαγή δομής της οικογένειας και στην κρίση την οικονομική που υπάρχουν άλλα προβλήματα. Βέβαια μπορεί να οφείλεται και σε άλλα, έχει αλλάξει η κοινωνία πολύ.» (E16_Ε)

γ) «Ξέρεις δεν μπορεί να γίνει ποτέ μια συζήτηση ανοιχτά, ώστε να ξέρεις ότι αυτή η συμπεριφορά να οφείλεται σε κάτι τέτοιο. Αυτό μπορείς να το μάθεις από το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου, αλλά ποτέ δεν μπορείς να είσαι σίγουρος. Προφανώς μπορεί να υπάρχουν κι άλλου είδους προβλήματα, αυτά είναι αλληλένδετα.» (E4_Ε)

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών οφείλεται στην οικονομική κρίση. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε (α) περιστατικά θυμού και επιθετικότητας των μαθητών τους, (β) περιστατικά τα οποία ενισχύουν την παραδοχή της ψυχολογικής επίδρασης της οικονομικής κρίσης στα παιδιά, και (γ) περιστατικά τα οποία αφορούν δυσκολίες που αντιμετωπίζει η σύγχρονη οικογένεια λόγω της κρίσης, με αποτέλεσμα να αλλάζει τις προτεραιότητές της (επικεντρώνοντας σε αυτές που αφορούν τις βιοποριστικές ανάγκες) και να μην δίνει (ή να μην μπορεί να δώσει) τη δέουσα σημασία στις μορφωτικές ανάγκες των παιδιών:

α) «Πέρυσι που δούλευα στο Μενίδι, έβλεπα πάρα πολύ δύσκολες συμπεριφορές μαθητών και όταν τους ρωτούσα γιατί φέρονται με αυτό τον τρόπο, τα περισσότερα ήταν θυμωμένα

γιατί οι γονείς τους δεν είχαν δουλειά, [...] οπότε υπήρχανε πολλά παιδιά τα οποία είχανε θυμό γι αυτό [...].» (E17_E)

β) «Επειδή άνθρωποι τους έμειναν άνεργοι και τα παιδιά που το ήξεραν [...] δεν τους απασχολεί τίποτε άλλο, δεν μπορούν να δώσουν την προσοχή πουθενά αλλού, είναι εστιασμένα στο πρόβλημα των γονέων τους.» (E7_Δ)

γ) «Ξέρουμε και από την εκκλησία που συνεργαζόμαστε, ότι πολλές οικογένειες μέσα από το σχολείο παίρνουν το φαγητό τους από την εκκλησία.» (E12_Δ)

δ) «Σε μια συζήτηση για την ορθογραφία μιας λέξης, ξεκίνησε ένας μαθητής μου μια συζήτηση για μια περίοδο που μαζί με τη μαμά του είχαν βρεθεί χωρίς μισθό, άνεργη ουσιαστικά, και πώς μεταπήδησε από τη μια δουλειά στην άλλη. Προφανώς αυτό ήταν άσχετο με το θέμα που συζητάμε, αλλά φάνηκε ότι ήθελε να το καταθέσει το παιδί.» (E4_E)

ε) «Ναι, υπάρχουν παιδιά που ερχόντουσαν στο σχολείο μελαγχολικά, προβληματισμένα και επίσης ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν μια πιτσιρικά πολύ κακή μαθήτριά και πολύ αδιάφορη για τα μαθήματα που κρεμόταν από πάνω μου και μου έλεγε κυρία σ' αγαπάω, κυρία σ' αγαπάω.» (E19_E)

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τον αν η κατάσταση αυτή επηρεάζει το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο. Από τους ερωτηθέντες, έξι (6) απάντησαν αρνητικά ενώ δεκατρείς (13) απάντησαν ότι η κατάσταση τους επηρεάζει όχι όσον αφορά την ποιότητα, αλλά όσον αφορά τη θεματική του κάθε μαθήματος:

α) «Άλλα πράγματα θα κάνεις σε μια τάξη που είναι δεκτική και ήρεμη και ήσυχη και το μυαλό τους είναι εκεί. Πολύ πιο εύκολα βγαίνει η ώρα, πολύ πιο ευχάριστα και εσύ δίνεσαι. Όταν σε μια τάξη υπάρχει ένταση δεν μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις.» (E16_E)

β) «Επηρεάζει τη θεματική αυτών που κάνουμε και προσπαθώ να κάνω πράγματα που τους αλαφραίνουν λίγο, δηλαδή τους κάνουν να ξεχνιούνται.» (E15_E)

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν (ανεξάρτητα από τη σημερινή, οικονομικά δυσχερή κατάσταση), για το ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο/δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αρκετά ζητήματα τα οποία αντιλαμβάνονται ως εμπόδια για το διδακτικό τους έργο. Η αδυναμία τους να βοηθήσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, ο όγκος και η απόδοση της ύλης στα σχολικά βιβλία, το ζήτημα της πειθαρχίας των μαθητών, τα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς είναι μερικά από αυτά τα ζητήματα. Επίσης αναφέρθηκαν στο ωράριο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (χαρακτηρίζοντάς το ως δυσλειτουργικό για την ομαλή λειτουργία της τάξης), στην ψυχολογική φθορά που επέρχεται με τα χρόνια καθώς και στον μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη.

Τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως εμπόδιο το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας καθώς και την έλλειψη σταθερής πολιτικής και σχεδιασμού από μέρους του:

α) «Δεν μπορώ να βοηθήσω ούτε τον άριστο μαθητή αλλά ούτε και τον μαθητή που έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.» (E8_Δ)

β) «Ας πούμε στο σχολείο που βρίσκομαι, τη δυνατότητα να κάνω αυτό που θέλω ας πούμε, δεν την έχω. Δεν υπάρχουν χρήματα για χαρτί, πρέπει να ζητήσω από τα παιδιά. Τον πίνακα φέτος της τάξης τον έβαλαν οι γονείς γιατί το σχολείο δεν μπορούσε να ανταποκριθεί και γενικά ναι, θα ήθελα κι άλλα πράγματα, να έχω ένα διαδραστικό ας πούμε στην τάξη, το οποίο αποκλείεται γιατί δεν ξέρω αν θα έχω θέρμανση.» (E8_Δ)

γ) «Η ύλη που είναι πάρα πολύ μεγάλη στο αναλυτικό πρόγραμμα, ο χρόνος, δηλαδή ότι ο χρόνος δεν φτάνει με βάση όλα αυτά που μας δίνονται οπότε δεν μπορούμε να κάνουμε και πράγματα πέρα από το μάθημα, δραστηριότητες άλλες, θα μπορούσες να κάνεις με τα παιδιά και να χαρείς περισσότερο και αυτά μαζί σου.» (E1_Δ)

δ) «Να βελτιώσω τα βιβλία που είχαν κακό τρόπο μεταφοράς της γνώσης, να τους βάλω εργασίες, να φροντίσω και τις ευχάριστες στιγμές, να φροντίσω να έχουμε εικόνες, σλάιτς τότε, στο στικάκι τώρα, να έχουμε θεματάκια, να τα προβάλλουμε... όλα αυτά είναι πάρα πολύ χρονοβόρα και για τον δάσκαλο όλα αυτά γίνονται στο σπίτι και εδώ πέρα ασχολείσαι με την τάξη σου. Και πρέπει να είσαι σε ένα σημείο πολύ δοτικός για να πεις ότι αφιερώνω και δύο και τρεις ώρες στο σπίτι σου για να πεις ότι αύριο θα κάνω καλό μάθημα, δηλαδή είναι το θέμα του χρόνου.» (E19_Δ)

ε) «Παλιά ήτανε πιο... μου φαίνεται ότι ήταν πιο εύκολη η δουλειά. Άκουγαν τα παιδιά, τώρα σαν να μην ακούνε μου φαίνεται τώρα τελευταία. Δεν είναι προσηλωμένα και ξέρουν ότι ο δάσκαλος θα τους δώσει και 2^η και 3^η ευκαιρία και δεν πειράζει η κυρία θα το ξαναπεί.» (E9_Δ)

στ) «Με επηρεάζει όταν δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς. Όταν έχεις μια συνεργασία με τους γονείς και υπάρχει μια καθοδήγηση, εκεί εντάξει κάτι γίνεται. Έχεις και εσύ τη διάθεση να το προσπαθήσεις περισσότερο, αλλά όταν οι γονείς αδιαφορούν τότε εκεί είναι το πρόβλημα.» (E2_Δ)

ζ) «Λένε όλοι ξέρω εγώ, εντάξει εσείς κάθεστε τόσο καιρό γιατί τέτοια ακούγονται αλλά όσες ώρες είμαι εδώ η πίεση που αισθάνομαι είναι πολύ μεγάλη. Πέρα από το διδακτικό, η πίεση αφορά και την ασφάλεια, δηλαδή ο γονιός θέλει να πάρει το παιδί σώο. Εγώ πιέζομαι πάρα πολύ. Η φθορά αυτή είναι μεγάλη, σταδιακά κουράζεσαι πολύ.» (E2_Δ)

η) «Πολλές φορές είμαστε πάρα πολλά άτομα μέσα στην ίδια τάξη και δεν χωράμε να κάνουμε κάποια δραστηριότητα ας πούμε. Το πρόβλημα με τις υποδομές υπάρχει λοιπόν.» (E18_Δ)

θ) «Το υπουργείο αισθάνομαι ότι προσπαθεί να μας βάλει τρικλοποδιές αντί να μας βοηθάει, γενικά το γενικότερο εξωτερικό περιβάλλον.» (E13_Δ)

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών τα τελευταία χρόνια, η οποία σύμφωνα με την πλειονότητα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την οικονομική κρίση. Η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν επηρεάζει την ποιότητα του διδακτικού τους έργου, ωστόσο επηρεάζει τη θεματολογία που πιθανόν να επιλέγουν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν και άλλους παράγοντες που πιθανόν γι αυτούς να θεωρούνται εμπόδια στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη επιτέλεση του έργου τους.

5.2.4. Ωράριο σχολείων με ΕΑΕΠ

Από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν, δεκαέξι (16) υποστήριξαν ότι οι κούραση των μαθητών είναι εμφανής σε καθημερινή βάση, ενώ οι υπόλοιποι τρεις (3) θεωρούν ότι η κούραση δεν είναι εμφανής ή δεν υφίσταται.

Από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν, δεκατρείς (13) υποστηρίζουν ότι το ωράριο του σχολείου κουράζει τους μαθητές, με κάποιες αναφορές και στην ύλη που έχουν να διαχειριστούν οι μαθητές, ενώ τρεις (3) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ωράριο κουράζει κυρίως τους μαθητές των μικρών τάξεων:

α) «Ειδικά για την Α' και για τη Β' κουράζει πάρα πολύ τα μικρά παιδάκια, όχι μόνο το ΕΑΕΠ και η παραμονή του παιδιού, γιατί έχει τύχει κάποιες φορές να κρατήσω και ολοήμερο, και η παραμονή του μικρού παιδιού μέχρι τις 3:30 ή τις 4 ή ώρα στο απογευματινό ωράριο. Εδικά για τα μικρά παιδιά πιστεύω ότι είναι πάρα πολλές οι ειδικότητες και οι ώρες παραμονής στο σχολείο. Μιλάω για τα παιδιά, ο δάσκαλος υποχρεούται να κάνει το ωράριό του.» (E12_Δ)

β) «Πιστεύω ότι σε εισαγωγικά τα σκοτώνει, δεν μπορώ να καταλάβω γιατί ισχύει αυτό ωράριο ιδίως στις μικρές ηλικίες αλλά και στις μεγαλύτερες. Επειδή έκανα και φέτος για ένα μήνα στο ολοήμερο, το έβλεπες, είχαν φτάσει τα μικρά παιδιά σε σημείο που κοιμόντουσαν, γκρίνιαζαν, όπως κάνουν τα μικρά παιδιά, ότι θέλουν να φύγουν ή να κοιμηθούν. Τα παιδιά μετά την 5^η-6^η ώρα, βλέπεις την απόδοσή τους να πέφτει ραγδαία και τη συγκέντρωσή τους.» (E13_Δ)

γ) «Είναι εμφανές... και όταν δούλευα με τα παιδιά της Α' και της Β' που δουλεύω περισσότερο. Όταν σχολούσαν 12:20 ήταν πολύ πιο ξεκούραστα και είχαν περισσότερη όρεξη για δουλειά, γιατί τώρα μεσολαβούν και οι ειδικότητες και όταν κάνουμε εμείς τις τελευταίες ώρες είναι πάρα πολύ κουρασμένα. Είναι και η ύλη του σχολείου αρκετά

φορτωμένη, αλλά το ωράριο αυτό του σχολείου πιστεύω δεν το αντέχουν τα παιδιά πρώτης και δευτέρας δημοτικού.» (E7_Δ)

δ) «Κυρίως στις μικρότερες, που τα παιδιά πάνε στην Α' και μένουν ως τις 2 η ώρα. Πολλές φορές που τα έχω τελευταίες ώρες τα βλέπω ότι είναι εξαντλημένα. Στις μεγαλύτερες τάξεις εντάξει νομίζω το χειρίζονται καλύτερα, οι μικρότερες τάξεις έχουν το πρόβλημα.» (E17_Ε)

Οι υπόλοιποι τρεις (3) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ωράριο δεν κουράζει τους μαθητές:

α) «Όχι το ίδιο πράγμα που έβλεπα σε οποιαδήποτε Α' δημοτικού του κάθε σχολείου το βλέπω κι εδώ, όπως συνήθισαν εκεί, συνήθισαν κι εδώ.» (E3_Δ)

Ο τρόπος που διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι ο λόγος που κουράζονται οι μαθητές σύμφωνα με δεκατέσσερις (14) από τους δεκαεννέα (19) εκπαιδευτικούς του σχολείου:

α) «Εντάξει είναι πιο ελεύθερο μάθημα τα εικαστικά, αλλά όταν θα μπω εγώ μετά μέσα να κάνουμε ας πούμε Μελέτη -εντάξει δεν είναι Μαθηματικά- στις τελευταίες ώρες, δεν ξέρω... Γεωγραφία... τι θα έχουν στις μεγαλύτερες τάξεις, νομίζω ότι θα είναι κουρασμένα.» (E1_Δ)

β) «Και ο τρόπος που γίνεται, δηλαδή όταν αναγκαστικά πρέπει η ειδικότητα να είναι σε 3-4 σχολεία και σε εμένα μπαίνει τις πρωινές ώρες και φτάνω εγώ στις 13:15 και πρέπει να κάνω μάθημα, Μαθηματικά ή Μελέτη, εντάξει τα παιδιά είναι εκτός, δεν υπάρχει και γενικά έτσι γίνεται στις μικρές τάξεις. Είναι πολύ, δεν το αντέχουν.» (E8_Δ)

Για έναν (1) εκπαιδευτικό, αυτό που κουράζει είναι το όλο πλαίσιο του σχολείου με ΕΑΕΠ, ενώ για έναν άλλο οι απαιτήσεις που υπάρχουν μέσα στο ωράριο:

α) «Η ύλη θεωρώ ότι είναι... ότι έχει κατέβει πάρα πολύ, πέρα το ότι είναι πολλή, έχει κατέβει και επίπεδα. Δηλαδή ότι κάποια πράγματα είναι πολύ νωρίτερα σε σχέση με αυτό που μπορούν να αντέξουν τα παιδάκια.» (E2_Δ)

Μια (1) εκπαιδευτικός ειδικότητας για να στηρίζει τη θέση της ότι το ωράριο δεν κουράζει τους μαθητές, υποστήριξε ότι οι μαθητές στις ώρες της δείχνουν υψηλή διάθεση συμμετοχής και γι αυτό δεν είναι εμφανές αν είναι κουρασμένοι ή όχι:

α) «Δεν έχω αντιληφθεί να είναι κουρασμένα, και γιατί δεν το έχω αντιληφθεί; Γιατί βλέπω ότι όλα τα παιδιά, τα περισσότερα παιδιά θέλουν να συμμετέχουν και είναι χαρούμενα με αυτά που κάνουμε ακόμα και τις τελευταίες ώρες. Ένα κουρασμένο παιδί δεν συμμετέχει στη διαδικασία του μαθήματος, το βλέπεις να αντιδρά, το βλέπεις διαφορετικά.» (E14_Ε)

Συνοψίζοντας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η κόπωση όλων των μαθητών (και ιδιαίτερα των μικρών τάξεων) είναι εμφανής και κατά κύριο λόγο οφείλεται στο επιμηκυμένο ωράριο διδασκαλίας. Ο τρόπος με τον οποίο

διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι ένας ακόμη παράγοντας που προκαλεί κόπωση στους μαθητές.

5.2.5. Νέα διδακτικά αντικείμενα

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το ζήτημα των νέων διδακτικών αντικειμένων που εισήχθησαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων με ΕΑΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους, σχετικά με τις αλλαγές που έφεραν τα νέα διδακτικά αντικείμενα στη λειτουργία των σχολείων και αν αυτές οι αλλαγές επιδρούν στην κόπωση των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

α) Κόπωση των μαθητών

Η κριτική που ασκείται σχετικά με τη χρησιμότητα των εν λόγω διδακτικών αντικειμένων και με την κούραση που πιθανόν να επιφέρουν στους μαθητές, διχάζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οκτώ (8) από αυτούς υποστηρίζουν ότι τελικώς οι μαθητές δεν εκτονώνονται και δεν ξεκουράζονται, στηρίζοντας την άποψή τους, όχι στη ποιότητα και το πλήθος των διδακτικών αντικειμένων, αλλά στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάζεται σαν σημαντικότερος παράγοντας κόπωσης παρά το πλήθος των διδακτικών αντικειμένων αυτών καθαυτών.

β) Αλλαγή στάσης απέναντι στο σχολείο

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν έχουν παρατηρήσει αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, σε συνάρτηση με τα νέα διδακτικά αντικείμενα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11) συμφωνεί ότι οι μαθητές έχουν αλλάξει στάση απέναντι στο σχολείο:

α) «Τους ενθουσιάζει περισσότερο το γεγονός αυτό και η Πληροφορική π.χ. και στις μικρές τάξεις τους αρέσει. Σε σχέση με το ότι δεν κάνουν σε άλλα σχολεία, δηλαδή τα Αγγλικά, τις περιμένουν τις ειδικότητες.» (Ε1_Δ)

β) «Ξέρεις έχει σχέση με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, αλλά το βλέπουν κι από τους δασκάλους, τώρα οι δάσκαλοι δεν είναι όπως παλιά, το αυστηρό «κάτσε στη θέση σου», «κάνε το ένα», «κάνε το άλλο». Γενικά έχει αλλάξει το παιδαγωγικό κλίμα. Ξέρεις τι μου έκανε εντύπωση; Ότι μετά από διακοπές Χριστούγεννα και Πάσχα μου έλεγαν ότι βαρέθηκαν στο σπίτι και θέλουν να γυρίσουν στο σχολείο.» (Ε9_Δ)

γ) «Περιμένουν πότε θα έχουν Πληροφορική κι έρχονται και μου λένε: περιμένω την Παρασκευή γιατί θα έχουμε Πληροφορική, περιμένω την άλλη μέρα που θα έχουμε Μουσική. Δηλαδή τα βοηθάει το να έρθουν και να παρακολουθήσουν κάτι που αγαπάνε.» (E17_E)

δ) «Υπάρχουνε συνάδελφοι που έχουν καταφέρει να τους λατρέψουν τα παιδιά, δεν είναι δάσκαλοι, είναι ειδικότητες, που παρότι τα παιδιά μπορεί και να τους θυμώσουν, μπορεί να πουν μια άσχημη κουβέντα όπως λένε τα παιδιά, στην ουσία τους λατρεύουνε και τους εκτιμάνε και είναι ειδικότητες και παρακαλάνε γι αυτούς.» (E19_Δ)

Έξι (6) εκπαιδευτικοί διατείνονται ότι δεν έχει αλλάξει η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, παρά μόνο το ότι όντως αναμένουν με μεγαλύτερη προσμονή τα μαθήματα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Δύο (2) εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν μπορούν να εκφράσουν ξεκάθαρη άποψη επί του θέματος:

α) «Αυτά τα μαθήματα τα περιμένουν πιο ευχάριστα αλλά δεν νομίζω να έχουν αλλάξει στάση απέναντι στο σχολείο.» (E3_Δ)

β) «Πιστεύω ότι αντλούνε μεγάλη χαρά από τα μαθήματα αυτά. Όχι μόνο από τους μαθητές μου, αλλά και από παιδιά του φιλικού μου περιβάλλοντος το βλέπω αυτό. Συνολικά δεν ξέρω, αλλά βλέπω πως κάθε φορά που είναι έτοιμα να μουν για εικαστικά, πληροφορική, θεατρική αγωγή, χαίρονται. Αυτό μπορώ να πω διαπιστωμένα.» (E4_E)

γ) «Την κυρία της πληροφορικής τη λατρεύουν όλοι, δεν σημαίνει όμως ότι λατρεύουν εμένα περισσότερο, ούτε το σχολείο επίσης.» (E13_Δ)

Επί της ουσίας οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στα νέα διδακτικά αντικείμενα που εισήγαγε το *Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. Ωστόσο η πλειονότητα υποστηρίζει ότι οι μαθητές δεν εκτονώνονται μέσα από αυτά τα διδακτικά αντικείμενα, προβάλλοντας ξανά ως αιτιολογία τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι μαθητές έχουν αλλάξει στάση και οπτική απέναντι στο σχολείο.

5.2.6. Συνεργασία δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράστηκαν στο σύνολό τους σχεδόν θετικά για το επίπεδο της συνεργασίας που έχουν μεταξύ τους. Δεκατρείς (13) χαρακτήρισαν ως καλή τη συνεργασία και δύο (2) ως πολύ καλή. Ωστόσο, υποστήριξαν ότι η συνεργασία τους αφορά λιγότερο συχνά παιδαγωγικά, διδακτικά ή ζητήματα ύλης:

α) «Σε θέματα ύλης μόνο με τα άτομα της ίδιας ειδικότητας, δηλαδή δεν μου έχει τύχει με δάσκαλο ή δασκάλα» (E4_E)

β) «Συνήθως δεν συμβαίνει συχνά, δεν συζητάμε για θέματα διδακτικής φύσεως.» (E15_E)

Το σύνολο των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η συνεργασία μεταξύ τους θα πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική:

α) «Ναι, θεωρώ πως θα έπρεπε να υπάρχει συνεργασία και φυσικά δεν φταίνε μόνο οι ειδικότητες γι αυτό. Κι εγώ δεν το έκανα από την πλευρά μου, κι εγώ έχω την ευθύνη.» (E3_Δ)

β) «Ξεκινάμε με πρόθεση καλής συνεργασίας τον Σεπτέμβρη, αλλά κάπου στην πορεία αυτό χάνεται. Ξεκινάμε με την πρόθεση της διαθεματικότητας αλλά τις περισσότερες φορές αυτά μένουν στα λόγια.» (E13_Δ)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράστηκε θετικά σχετικά με την συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι υπάρχει απόσταση η οποία πρέπει να διανυθεί, ώστε η συνεργασία τους να γίνει πιο ουσιαστική σε ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής και διαχείρισης της ύλης.

5.2.7. Εργασιακές συνθήκες

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν για την ικανοποίησή τους σχετικά με την μισθολογική τους κατάσταση, για το επίπεδο εργασιακής ασφάλειας που αισθάνονται και για το πώς (και αν) οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο. Αναφορικά με την μισθολογική τους κατάσταση, 18 στους 19 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι.

Ερωτώμενοι για το ζήτημα της εργασιακής ασφάλειας, κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι αισθάνεται ασφαλής, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτει ο καθένας. Σε ποιοτική διερεύνηση για τα αίτια της ανασφάλειας που αισθάνονται, συλλέχτηκαν αναφορές σχετικές με: (α) έλλειψη σταθερής πολιτικής στον χώρο της παιδείας, (β) εξωγενείς παράγοντες, (γ) παρεμβατικότητα γονέων, (δ) διαθεσιμότητα-απόλυση, (ε) περικοπές σε μισθολογικά και συντάξεις, (στ) επισφάλεια χρηματοδότησης και μισθοδοσίας από το ΕΣΠΑ και (ζ) έλλειψη πλαισίου προστασίας για τον εκπαιδευτικό.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (12) αρνήθηκαν ότι η ανασφάλεια που αισθάνονται επηρεάζει και το διδακτικό/εκπαιδευτικό τους έργο:

α) «Προσπαθώ πάρα πολύ να μην το επηρεάζει, προσπαθώ γιατί θέλω να ξεχωρίζουν αυτοί οι τομείς, δουλειά και σπίτι [...] και μπορώ να πω ακόμη ότι δεν με έχει επηρεάσει και πάρα πολύ γιατί δεν θέλω να επηρεάσει τα παιδιά.» (E7_Δ)

β) «Το επάγγελμά μου ήταν καθαρά θέμα επιλογής, δεν με έριξε το κομπιούτερ εκεί, οπότε δεν επηρεάζομαι. Συχνά όταν κλείνει η πόρτα της τάξης ξεχνάω ακόμα και τα προσωπικά μου από το σπίτι, ευτυχώς δηλαδή δεν επηρεάζομαι.» (E9_Δ)

γ) «Προσπαθώ να δουλεύω και θέλω να πιστεύω ότι δουλεύω, παρόλο που έχω 28 χρόνια με τους ρυθμούς που είχα πρωτοξεκινήσει, διότι ήθελα να κάνω αυτή τη δουλειά, το αγαπάω αυτό το επάγγελμα, δεν ήρθα στο επάγγελμα επειδή μπήκα από σπόντα σε αυτή τη σχολή. Ήταν κάτι που το ήθελα πάρα πολύ.» (E12_Δ)

δ) «Δεν το συνδέω με τη δουλειά μου, απλά αισθάνομαι εγώ σαν υπάλληλος ανασφάλειες αλλά δεν το περνάω μέσα από τη διδασκαλία μου ποτέ.» (E18_Δ)

Μόνο πέντε (5) υποστήριξαν ξεκάθαρα ότι επηρεάζεται το διδακτικό/εκπαιδευτικό τους έργο:

α) «Ε βέβαια, γιατί αν μπεις στο τρυπάκι, για την ματαιότητα δηλαδή, «ό,τι και να κάνω δεν θα βρω υποστήριξη», μπορεί κάποια στιγμή να παραιτηθείς και να γίνεις ένας υπάλληλος που πρέπει απλά να βγάλεις μια ύλη και τελείωσε η υπόθεση.» (E8_Δ)

β) «Ναι επηρεάζουν την ψυχολογία μου, αυτό με καθορίζει ως άνθρωπο και σε αυτό που μπορώ να αποδώσω. Βασικά προσπαθώ να μην συμβαίνει, αλλά...» (E11_Δ)

γ) «Ήμουν και το 2005 εδώ, ήμουνα 28 χρονών και έπαιρνα 1200... κάτι ευρώ, ήταν εντελώς διαφορετική η στάση μου απέναντι στη δουλειά και η όρεξή μου απέναντι στη δουλειά, κακά τα ψέματα και εντελώς διαφορετική τώρα που παίρνω 850 στα 37 μου.» (E13_Δ)

δ) «Όταν μπαίνεις στην τάξη μπορεί να αφήνεις κάποια πράγματα στην άκρη και να τα ξεχνάς, αλλά αλλιώς μπαίνεις σε ένα χώρο όταν κάποια πράγματα τα έχεις λυμένα και τακτοποιημένα κι αλλιώς αν από πίσω τρέχουνε...» (E16_Ε)

Οι εναπομείναντες δύο (2) εκπαιδευτικοί, διευκρίνισαν ότι τους επηρεάζει ψυχολογικά:

α) «Αισθάνομαι τις χρονιές που αργούν να με προσλάβουν, ότι φθάνω ήδη κουρασμένη στο σχολείο, αυτό. Πάω ένα ψυχολογικό ράκος. Γιατί όταν είσαι 2,5 μήνες, όπως δηλαδή φέτος και με έχουν προσλάβει τέλος Νοέμβρη, και είμαι από τις αρχές Σεπτέμβρη, μπροστά σε έναν υπολογιστή για να δω αν θα έχω δουλειά ή όχι, φτάνω στο σχολείο καταρρακωμένη και σαφώς μου χρειάζεται λίγος χρόνος για να βρω πάλι τον ενθουσιασμό για τη δουλειά μου, αυτό.» (E4_Ε)

β) «Με επηρεάζει στο βαθμό του ότι είναι άσχημο ας πούμε να μην ξέρεις αν θα είσαι και του χρόνου στο ίδιο σχολείο, να ξέρεις ότι θα δουλέψεις, να πεις ότι θα συνεχίσω αυτό που κάνω και του χρόνου. Είναι αβέβαιο το μέλλον.» (E1_Δ)

Μετά από ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με το πώς μπορεί να επηρεαστεί το διδακτικό/εκπαιδευτικό τους έργο, ξεχωρίζουν αναφορές όπως: (α) έλλειψη σταθερότητας, (β) φόβος για αποχώρηση από το επάγγελμα, (γ) σύνδεση πληρωμής-απόδοσης, (δ) έλλειψη κινήτρων και (ε) ύπαρξη προσωπικών οικονομικών υποχρεώσεων και δυσκολιών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένη από τις μισθολογικές απολαβές της. Επιπλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, υποστήριξαν ότι δεν αισθάνονται καμία εργασιακή ασφάλεια. Ωστόσο οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ανασφάλεια που αισθάνονται δεν επηρεάζει το διδακτικό τους έργο.

5.2.8. Προτάσεις

Πέρα από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία με ΕΑΕΠ, μέσω των συνεντεύξεων διερευνήθηκαν και οι γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την μέχρι τώρα πορεία του θεσμού, καθώς και για τις προτάσεις τους για πιθανές αναγκαίες αλλαγές.

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν θεωρούν πως τα σχολεία με ΕΑΕΠ διαφέρουν ουσιαστικά από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία που γνωρίζουμε εδώ και χρόνια. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (12) θεωρεί ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ διαφέρουν ουσιαστικά από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία. Υποστηρίζουν ότι τα σχολεία διαφέρουν στην καθημερινή τους ρουτίνα, ότι αποτελούν νέα πρόταση στον χώρο που χρήζει ωστόσο αλλαγών, ότι καταρτίζει τους μαθητές σε νέες δεξιότητες και ότι με την παρουσία των ειδικοτήτων αλλάζει εντελώς η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας όπως την ξέραμε.

Στον αντίποδα, επτά (7) εκπαιδευτικοί διαφωνούν με αυτή τη θέση και υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία ουσιαστική διαφορά, ενώ σε ερώτηση για το αν θεωρούν ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ είναι αποτελεσματικότερα από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία, όσον αφορά τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς τους στόχους, δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι αποτελεσματικότερα:

α) «Έρχονται σε επαφή έστω -και αναλόγως με την καλή θέληση της κάθε ειδικότητας- έρχονται σε επαφή με καινούργια αντικείμενα, ανακαλύπτουν καινούργιες δεξιότητες που μπορεί να έχει το κάθε παιδί, αλλά δεν νομίζω ότι γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι πλήρης ως πούμε η απόδοση όλων αυτών των θεμάτων.» (E11_Δ)

β) «Δεν πιστεύω ότι κάνουμε καλύτερη δουλειά από ένα τριθέσιο σχολείο σε ένα χωριό.» (E13_Δ)

γ) «Υπάρχει μια τάση για να προσφέρει κάτι διαφορετικό και δεν τα καταφέρνει γιατί συγκρούεται με χίλια πράγματα αντίθετα από αυτά που προσπαθεί να κάνει. (E15_Ε)

Μία (1) εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και όχι από τον ίδιο τον θεσμό:

α) «Τώρα για το αν έγιναν πολύπλευροι οι μαθητές... εξαρτάται από το πόσο είναι διατεθειμένος ο κάθε συνάδελφος να το δουλέψει, όπως είπα και προηγουμένως πόσο μπορεί να κοπιάσει κανείς για το μάθημά του.» (E19_Δ)

Ενώ άλλη μία (1) υποστηρίζει πως πρέπει να αφήσουμε τον χρόνο να κυλήσει και να μελετήσουμε στο μέλλον το αν και κατά πόσο τα σχολεία αυτά είναι όντως αποτελεσματικότερα:

α) «Εάν τελικά αυτά τα παιδιά... πώς εξελίχθηκαν... Αν δηλαδή έχουν αναπτυγμένη πιο πολύ την κριτική τους σκέψη σε σχέση με άλλα παιδιά, αν έχουν ωριμάσει περισσότερο για να αποφασίζουν για το μέλλον τους γενικότερα, νομίζω αυτό θα το δείξει το πέρασμα των ετών και όχι εμείς εδώ πέρα τώρα.» (E14_Ε)

Τέλος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κλήθηκαν να καταθέσουν κάποιες προτάσεις που κατά την εκτίμησή τους θα βελτιώναν τη λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ και θα τα καθιστούσαν περισσότερο αποτελεσματικά. Ένα σημαντικό ζήτημα που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσε την αναμόρφωση ωραρίου και του *ωρολογίου προγράμματος*, τις ώρες ενασχόλησης με τα μαθήματα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και το πώς θα μπορούσαν αυτά τα μαθήματα να αποτελέσουν λειτουργικό κομμάτι της καθημερινότητας του σχολείου και όχι παράγοντα δυσλειτουργίας:

α) «Οι ειδικότητες ας πούμε να έρχονται πιο, προς το τέλος της μέρας, είναι πιο αποδοτικά τα παιδιά στις πρώτες ώρες δηλαδή, για μαθήματα. Γλώσσα, Μαθηματικά, έτσι κι αλλιώς είναι στις πρώτες ώρες, αλλά για να γίνει καλύτερο ακόμα.» (E1_Δ)

β) «Ίσως το καλύτερο για εμένα θα ήταν να μπορέσει να λειτουργήσει ένα βασικό πρόγραμμα μέχρι τις 11 η ώρα και μετά να μπορούν τα παιδιά να χαλαρώνουν με ειδικότητες. Δεν μπορεί ούτε να κάνεις Μαθηματικά την 6^η την 7^η ώρα, ούτε φυσική ούτε Γλώσσα, κακά τα ψέματα έτσι.» (E6_Δ)

γ) «Ο δάσκαλος θα έπρεπε να τελειώνει το πρωί τα μαθήματα. Θα έπρεπε να υπάρχει ένα πεντάωρο ας πούμε για την Ε' και τη Στ', ένα 5ωρο για να μαθαίνεις γράμματα στο θρανίο

και μετά να αρχίζουν οι πιο χαλαρές και ευχάριστες ώρες, γιατί μετά βαριούνται να επανέλθουν.» (E19_Δ)

Η *αναμόρφωση της ύλης και η ελευθερία διαχείρισής*, της αποτέλεσε άλλο ένα ζήτημα-πρόταση αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου:

α) «Δηλαδή στη δικιά μου ειδικότητα νομίζω ότι θα μπορούσαν να ήταν καλύτερα τα πράγματα εάν δουλεύαμε υπό διαφορετικές συνθήκες. Κι επειδή πιστεύω ότι ας πούμε η δική μου ειδικότητα, το δικό μου διδακτικό αντικείμενο, με τις ώρες που μου δίνει το υπουργείο στο πρόγραμμα θα μπορούσαμε να κάνουμε μεγάλη διαφορά, που όμως λόγω ύλης, βιβλίων δεν μπορούμε. Δηλαδή θα ήθελα περισσότερη ελευθερία εκεί.» (E4_Ε)

β) «Θα πρέπει η ύλη να μειωθεί για να μπορέσεις να έρθεις σε μια καλύτερη ισορροπία έτσι όπως είναι τα πράγματα. Είναι υπερβολική η ύλη, πράγμα που μας αγχώνει.» (E6_Δ)

Υπογραμμίστηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός *πλαισίου προστασίας* του δασκάλου από εξωγενείς παράγοντες (όπως π.χ. γονείς) και προτάθηκε η *παιδαγωγική επιμόρφωση* των δασκάλων αλλά και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Τονίστηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης *ειδικών αιθουσών διδασκαλίας* για τα μαθήματα των ειδικοτήτων καθώς η όλη φιλοσοφία της αλλαγής τάξεων μπορεί να αποδειχθεί επωφελής τόσο για την εκτόνωση της κούρασης των παιδιών, όσο και για την ανάδειξη των ειδικών μαθημάτων. Παράλληλα υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα *χρηματοδότησης* και εξασφάλισης της κατάλληλης *υλικοτεχνικής υποδομής* και η *ύπαρξη ολιγομελών τμημάτων*:

α) «Δηλαδή όταν έχουν εικαστικά και αναγκάζεις το παιδάκι να δώσει 15 ευρώ για να τα φέρει και δεν μπορεί, δεν τα φέρνει κανένα. Εδώ χρειάζονται βασικά πράγματα, δεν φέρνουν ούτε μολύβια και στυλό. Εδώ κόβουμε μολυβάκια στη μέση όπως τα παλιά τα χρόνια, πώς να φέρει 15 ευρώ το μπλοκ κ.λπ. Χρειάζεται βοήθεια, χρειάζεται αυτά να σταλούν στο σχολείο για να γίνει, αλλιώς δεν έχει αποτέλεσμα.» (E7_Δ)

Η λύση της *διαθεματικότητας* προτάσσεται από όλους τους εκπαιδευτικούς τόσο για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (άλλη μια πρόταση που θα βελτίωνε την λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ), όσο και για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων όσον αφορά τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους. Για το ζήτημα της *συνεργασίας* δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προτείνεται επίσης η συνεργασία να γίνεται σε βάση *αμοιβαιότητας* και όχι σε καθεστώς εσωστρέφειας (επισημαίνεται σε αυτό το σημείο η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών):

α) «Η διαθεματικότητα χρησιμοποιήθηκε φέτος, αλλά δεν γίνεται πάντα. Αυτό έγινε επειδή το θέλαμε εμείς και επειδή το ρώτησα εγώ και είπα αν μπορώ να κάνω κάτι πάνω σε αυτό. Βέβαια το υπουργείο σαν γραμμή έχει τη διαθεματικότητα, δηλαδή θέλει τα μαθήματα να συμπληρώνει το ένα το άλλο. Δεν μου λέει όμως εμένα, δεν έχει κάποια επικάλυψη πάνω σε στόχους ή κεφάλαια, πιστεύω θα έπρεπε να ισχύει. Θα ήταν και πιο ωραία η συνεργασία των εκπαιδευτικών και θα ήταν και πιο ουσιώδης, δηλαδή θα είχαμε κάποιον κοινό στόχο και θα δουλεύαμε όλοι μαζί πάνω σε αυτόν.» (E5_E)

β) «Θα ήταν όμως εξαιρετικό και βοηθητικό να υπάρχει διασύνδεση και για εμάς για να έχουμε ένα μπούσουλα και πιστεύω θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ καλά.» (E15_E)

γ) «Το ιδανικό θα ήταν πολλές φορές αυτά που κάνουμε εμείς στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά να μπορούσαν με κάποιο τρόπο να συνδεθούν με αυτές τις ειδικότητες.» (E18_Δ)

Για το ζήτημα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων οι εκπαιδευτικοί προτείνουν είτε μονιμότητα είτε σταθερότητα τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα. Εννοώντας την παραμονή των εκπαιδευτικών σε δύο έως τρία σχολεία τα οποία να είναι όμορα, για ένα χρονικό διάστημα σαφώς μεγαλύτερο του ενός έτους. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν *σταθερό χρονοδιάγραμμα προσλήψεων* επισημαίνοντας τις δυσλειτουργίες που προκαλεί η καθυστερημένη άφιξη εκπαιδευτικών (δασκάλων και ειδικοτήτων) στη σχολική μονάδα τόσο σε ζητήματα συνεργασίας όσο και σε ζητήματα αποτελεσματικότητας:

α) «Αυτό που είπα και πριν, να είναι πιο μόνιμοι οι υπάλληλοι για να υπάρχει καλύτερη συνεργασία. Αυτό το πράγμα του να ξεκινάμε πρώτη Σεπτέμβρη και να μας έρχονται στις 30 [...] που όλοι έχουμε τρέξιμο...» (E2_Δ)

β) «Πρέπει οι δάσκαλοι αυτοί να είναι από την αρχή της χρονιάς και όχι από την αρχή των μαθημάτων, αλλά από πριν για να καταλάβουν το πώς λειτουργεί, το πνεύμα δηλαδή και την λειτουργία του σχολείου. Δηλαδή να μπορείς να καθορίσεις από πριν, ότι «Ξέρεις κάτι; Θα δουλέψουμε με αυτοκολλητάκια την επιβράβευση, εμείς θα κάνουμε το συμβόλαιο της τάξης και λειτουργούμε έτσι». Αν ο δάσκαλος έρχεται τον Νοέμβριο...» (E6_Δ)

Ένα ζήτημα που ανέκυψε από την έρευνα και χρήζει περισσότερης μελέτης, είναι η πρόταση-κριτική μιας εκπαιδευτικού για το καθεστώς έλλειψης *ελευθερίας επιλογής μαθημάτων* από πλευράς των μαθητών. Ζητούν *ποικιλία διδακτικών αντικειμένων* και ασκούν κριτική στα *σχολικά εγχειρίδια*, τα οποία προτείνουν να συγγράφονται από «μάχιμους» εκπαιδευτικούς ώστε να είναι εντός του πνεύματος του σχολείου:

α) «Δηλαδή πάντα ζητούσαμε περισσότερες ώρες, ειδικά σε μια εποχή που τα Αγγλικά είναι βασική γλώσσα. Πλέον δεν μιλάμε για μια γλώσσα που πρέπει να μιλάνε τα παιδιά, έχουμε

και δεύτερη γλώσσα, μιλάμε για μια βασική πρόταση. Αλλά δεν με διευκολύνουν τα βιβλία, κάποια στιγμή θα πρέπει να βάλουμε τα πράγματα σε μια σειρά. Άνθρωποι των Αγγλικών να ασχολούνται με τα Αγγλικά, άνθρωποι της Μουσικής με τη Μουσική κ.λπ., ώστε να έχουμε κάτι πιο επιτυχημένο.» (E5_E)

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν να γίνει ξανά μια *συζήτηση* από μηδενική βάση και προτείνουν την ύπαρξης σταθερής πολιτικής και σχεδίου από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο θεωρούν ότι δεν τους παρέχει επαρκή στήριξη:

α) «Θα πρέπει να ξεκινήσει από την αρχή μια πολύ πιο διευρυμένη συζήτηση -για να μην πω ότι δεν έγινε μέχρι τώρα συζήτηση, τουλάχιστον εγώ δεν το έχω αισθανθεί- και να ληφθούν υπόψη και οι φορείς που θα πραγματοποιήσουν αυτή την αλλαγή, είτε με ερωτηματολόγια είτε με συναντήσεις» (E13_Δ)

β) «Όχι βάζουμε ένα στόχο, κι αν μας βγει μας βγήκε. Δηλαδή θα πρέπει το υπουργείο να στηρίζει την πρόταση αυτή που έχει, αλλά όταν τα Αγγλικά κάνουν 4 ώρες την εβδομάδα στις μεγάλες τάξεις -μεγάλες τάξεις εννοώ μετά τη Γ'- γιατί τόσες ώρες είναι ικανές να πάρουν και κάποιο πτυχίο μέσα από το σχολείο. Δηλαδή έχουμε Χ σχολεία και στα μισά έχουμε βάλει ένα πρόγραμμα ΕΑΕΠ, είναι σαν να κολυμπάμε μόνοι μας γενικά, σαν να μην υπάρχει στήριξη» (E5_E)

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν τα σχολεία με ΕΑΕΠ, ως μια καινούργια πρόταση που διαφέρει από τα κλασσικά Δημοτικά σχολεία. Ωστόσο, δεν θεωρούν ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Υποστηρίζουν ότι ο νέος θεσμός θα γίνει περισσότερο αποτελεσματικός υπό την αίρεση ότι θα υπάρξουν αλλαγές με κατεύθυνση τη βελτίωσή του. Οι ίδιοι κατέθεσαν προτάσεις, που έχουν σχέση με τη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργικότητας του θεσμού.

6. Συζήτηση

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση των διδασκαλιών, αλλά και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, μας δίνουν μια εικόνα για το πώς λειτουργεί το ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα στην πράξη. Μας δίνουν επίσης μια εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη καθώς και για τις συνθήκες που το επηρεάζουν

α) Το παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ σε συνάρτηση με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών

Κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στις διδασκαλίες τους κυρίως παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες υπερτερούν σαφέστατα των αυταρχικών. Τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης, έδωσαν στοιχεία τα οποία διαφοροποιούνται σε πολλά σημεία από τα αποτελέσματα της έρευνας του Χ. Κωνσταντίνου, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός στην έρευνά μας. Η έρευνα του Κωνσταντίνου, η οποία διεξήχθη το 1998, έδειξε ότι οι αυταρχικές πρακτικές είναι τόσο συχνές για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για την δευτεροβάθμια (85,75% και 86,70% αντίστοιχα). Σε αντίθεση με την έρευνα του Κωνσταντίνου, τα δεδομένα που αφορούσαν την παρούσα έρευνα, έδειξαν μια υπεροχή των παιδαγωγικών πρακτικών έναντι των αυταρχικών, τόσο όσον αφορά τους δασκάλους (70,71%), όσο και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (70,17%). Και οι δύο έρευνες ωστόσο συμφωνούν ότι οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (καθηγητές στην έρευνα του Κωνσταντίνου) δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές στις πρακτικές που υιοθετούν κατά τη διδασκαλία τους.

Σύγκριση μεταξύ των δύο ερευνών δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, καθότι η διαφορά μεγέθους ανάμεσα στα δείγματα των δύο ερευνών είναι πολύ μεγάλη (107 εκπαιδευτικοί έναντι 19), ενώ και ο σκοπός της κάθε έρευνας είναι διαφορετικός. Επιπλέον, η έρευνα του Κωνσταντίνου περιλαμβάνει και σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης, στα οποία λόγω ηλικίας των μαθητών, λόγω παράδοσης και λόγω δομής και οργάνωσης επικρατεί κλίμα πολύ διαφορετικό από των δημοτικών σχολείων. Ωστόσο, είναι πιθανό από το 1998 που διεξήχθη η έρευνα του Κωνσταντίνου μέχρι σήμερα, να υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν την παιδαγωγική επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι

εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι στην παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσαν απαραίτητα να συσχετιστούν με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας που παρατηρήσαμε.

Η μόνη ομοιότητα που πιθανόν να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας της παρούσας έρευνας και οι καθηγητές Β/θμιας εκπαίδευσης, της έρευνας του Κωνσταντίνου, πηγάζει αρχικά από το γεγονός ότι είναι όλοι απόφοιτοι των λεγόμενων «καθηγητικών σχολών». Στις συγκεκριμένες σχολές, αν και τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να αυξηθούν τα προσφερόμενα μαθήματα παιδαγωγικής φύσεως με σκοπό την παιδαγωγική επάρκεια των αποφοίτων, επί της ουσίας η προσέγγιση στα παιδαγωγικά ζητήματα είναι επιδερμική, συγκριτικά με την προσέγγιση που επιτυγχάνεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή ακόμα και στις Φιλολογικές σχολές.

Επιπλέον, τα νέα διδακτικά αντικείμενα που εισάγει υποχρεωτικά το ΕΑΕΠ στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι μια νέα τομή στο δημοτικό σχολείο που μόλις τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται σε αυτή την έκταση. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ειδικότητας που εργάζονταν σε εποχές προ ΕΑΕΠ στο δημοτικό σχολείο, δεν επαρκούσαν για την κάλυψη όλων των αναγκών. Για να καλυφθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν τα νέα διδακτικά αντικείμενα του ΕΑΕΠ επιστρατεύτηκαν καθηγητές που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μέσω διαδικασιών μετάταξης, βλ. παρ.2.1.4.) ή αναπληρωτές (και ωρομίσθιοι) εκπαιδευτικοί που είχαν ελάχιστη ή καθόλου πρότερη διδακτική εμπειρία στο δημοτικό σχολείο. Σε κάθε περίπτωση το περιβάλλον και οι πρακτικές του δημοτικού σχολείου, ήταν κάτι καινούργιο για τους περισσότερους, για το οποίο δεν διέθεταν την απαιτούμενη εμπειρία. Στην παρούσα έρευνα, μόλις μία (1) εκπαιδευτικός ειδικότητας ήρθε με μετάταξη από τη Β/θμια, τέσσερις (4) εργάζονταν ως αναπληρώτριες και μία (1) ως μόνιμη, χωρίς να έχει εργαστεί ποτέ στη Β/θμια.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Κωνσταντίνου, η εκπαιδευτική επικοινωνία περίπου κατά τα 4/5 της, οικοδομείται σε πρακτικές που εκδηλώνονται με αυταρχική μορφή ενώ περίπου κατά το 1/5 της σε πρακτικές με παιδοκεντρικά χαρακτηριστικά. Ο Κωνσταντίνου, υποστηρίζει ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική πραγματικότητα, επηρεάζεται και από τις στοχεύσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής εξουσίας, η οποία έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης των

απαραίτητων θεσμικών προϋποθέσεων για αυτό τον σκοπό. Η ομοιότητα συμπεριφοράς μεταξύ των δασκάλων και των καθηγητών, φανερώνει την ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση που αποκτούσαν οι πρώτοι στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Κωνσταντίνου, 2001).

Από την έρευνα του Κωνσταντίνου προκύπτει ότι τόσο οι καθηγητές όσο και οι δάσκαλοι υιοθετούν συχνότερα, πρακτικές που σχετίζονται με τον έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή, ενώ εμφανίζουν συχνά την τάση να περιθωριοποιούν τους μαθητές τους. Πολύ συχνή πρακτική, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, είναι η χρήση εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων κατά τη διδακτική διαδικασία.

Από την παρούσα μελέτη, προκύπτει ότι πρακτικές σχετικές με την περιθωριοποίηση του μαθητή, με την προσβολή της προσωπικότητάς του και τη συμμόρφωσή του με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά, τόσο στους δασκάλους όσο και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πιθανόν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποτινάξει πρακτικές έντονου αυταρχισμού που οδηγούν στο να πληγεί η σχέση τους με τους μαθητές τους. Αυτό παρατηρήθηκε και σχετικά με τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να εκφράσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν κατά την επικοινωνία, την επίκληση της κυριαρχικής τους αυθεντίας, τον δογματισμό και τη χειραγώγηση, υιοθετώντας παράλληλα έναν ευγενικό τόνο στη φωνή τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, φαίνεται πως χρησιμοποιούν αρκετά συχνά πρακτικές όπως ο «*Έμμεσος μονόλογος*» και ο «*Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή*». Ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών, δείχνει την τάση των εκπαιδευτικών για άσκηση εξουσίας με χρήση εντολών, διαταγών, οδηγιών, απαγορεύσεων κ.λπ., αλλά και με μη λεκτικές εκφάνσεις των παραπάνω παραμέτρων. Η χρήση πρακτικών ελέγχου συμπεριφοράς, αναδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για υψηλή εποπτεία στην τάξη, ενισχύοντας την άποψη ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα επιβολής ισάξια της διδακτικής ικανότητας (βλ. Κεφ.3). Το ζήτημα του ελέγχου της συμπεριφοράς μπορεί να εξεταστεί συνδυαστικά με την πρακτική της επιβολής κυρώσεων. Η πρακτική της επιβολής κυρώσεων, αν και εμφανίζει μικρά ποσοστά επί του συνόλου των πρακτικών, είναι πιθανό να υπολανθάνει σε πρακτικές ελέγχου συμπεριφοράς.

Η πρακτική του έμμεσου μονολόγου, υποδηλώνει έναν δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, αλλά και μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Αν εξετάσουμε το ζήτημα του έμμεσου μονολόγου συνδυαστικά με την πρακτική των *«Εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων»*, συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος του μαθητή στη διδακτική διαδικασία είναι περιορισμένος. Ο μαθητής καλείται να διαδραματίσει έναν παθητικό, απαντητικό ρόλο, ενώ η διδασκαλία προδίδει στοιχεία μετωπικής προσέγγισης. Σε μια τάξη που ο διάλογος θα ήταν ουσιαστικός, ο ρόλος του μαθητή δεν θα περιοριζόταν απλώς στις απαντήσεις, αλλά θα χαρακτηριζόταν από την ενεργό συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία, με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της γνώσης και με μεγαλύτερη συμμετοχή του στην υποβολή ερωτήσεων.

Τα παραπάνω στοιχεία παρατηρήθηκαν, παρά την προσπάθεια που κατέβαλαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στο πλαίσιο επικοινωνίας τους μαθητές τους. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών συνήθως δεν απέδιδαν ουσιαστικά. Η μετωπική διδασκαλία και η χωροταξική οργάνωση των θρανίων κατά μέτωπο προς τον πίνακα, ακύρωναν την υποστηρικτική και ενθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών, καθώς δεν δημιουργούταν ουσιαστικό πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Η τάση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν τις παραπάνω αυταρχικές πρακτικές, δεν συμβάλλει σε παιδαγωγικούς προσανατολισμούς που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της αυτόνομης προσωπικότητας του μαθητή. Το σχολείο δεν φαίνεται να έχει απαλλαγεί από τον γνωσιοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του, αν συνυπολογίσουμε την προτίμηση των εκπαιδευτικών στις εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις, αντί των κριτικών ή διερευνητικών ερωτήσεων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν την περιθωριοποίηση και τη χειραγώγηση των μαθητών τους, εντούτοις δεν έχουν κατορθώσει να απαγκιστρωθούν από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της επικοινωνίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επικεντρώνονται περισσότερο σε πρακτικές που σχετίζονται με την πειθαρχία των μαθητών. Όσον αφορά το επικοινωνιακό κομμάτι, οι εκπαιδευτικοί δεν κατορθώνουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικό διάλογο. Αυτό το γεγονός διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι ο μονόλογος του εκπαιδευτικού και η συνεχής

υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές, κατέχουν κεντρικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Χανιωτάκης, 2007).

Επιπλέον, δεν διαπιστώθηκαν ουσιαστικές διαφορές σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών και της προϋπηρεσίας που διαθέτουν. Αξίζει να αναφέρουμε ωστόσο πως η πρακτική του έμμεσου μονολόγου ήταν συχνότερη, όσο αυξάνονταν τα χρόνια υπηρεσίας (αναφορικά με τον άξονα του ελέγχου της συμπεριφοράς συνέβαινε το αντίστροφο).

Για το ζήτημα της έλλειψης παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αξίζει να αναφέρουμε ότι προκύπτει μια πολύ ενδιαφέρουσα αντίφαση. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται να χρησιμοποιούν το ίδιο συχνά παιδαγωγικές πρακτικές όπως και οι δάσκαλοι, οι τελευταίοι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (γενικότερα και όχι ειδικά για τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας) υστερούν παιδαγωγικά για να μπορέσουν να εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Μπούργου (2012). Ομοίως και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, φάνηκαν συνειδητοποιημένοι όσον αφορά την έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας από μέρους τους, υποστηρίζοντας ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα έπρεπε να αποτελεί προαπαιτούμενο για οποιονδήποτε θέλει να εργαστεί στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η αντίφαση αυτή πιθανότατα ερμηνεύεται από την ύπαρξη προσωπικών (πολλές φορές ακλόνητων) θεωριών όσον αφορά το ζήτημα της διδακτικής ικανότητας, που πολλές φορές συγχέεται και με την ικανότητα επιβολής της πειθαρχίας. Σαφώς είναι δεδομένο ότι οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Έχουν διδαχθεί μεθοδολογίες διδακτικής προσέγγισης, έχουν γνώση του ψυχολογικού υπόβαθρου της ηλικίας των παιδιών του δημοτικού και σε πολλές περιπτώσεις έχουν και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία από τους συναδέλφους τους, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Δημιουργείται επομένως ένα ερώτημα, αναφορικά με το πώς στοιχειοθετείται η πεποίθηση των δασκάλων σχετικά με την παιδαγωγική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Παρά το γεγονός ότι συνολικά, προκύπτουν παραπλήσια ποσοστά αυταρχικών και παιδαγωγικών πρακτικών μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ποιοτικά προκύπτει μια ουσιαστική διαφορά. Ερμηνεύοντας τα δεδομένα που προκύπτουν αναφορικά με την ποιότητα ή το είδος των Αυταρχικών πρακτικών που

εφαρμόζουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στη μορφή της λεκτικής επικοινωνίας που επιλέγει η κάθε ομάδα. Και στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών ο «*Έμμεσος μονόλογος*» παρουσίασε υψηλά ποσοστά, ενώ φαίνεται ότι οι δάσκαλοι τον υιοθετούν πιο συχνά από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (41,48% αντί 28,26%). Οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε πρακτικές που σχετίζονται με τον *έμμεσο μονόλογο*, πράγμα που καταδεικνύει την από μέρους τους αδυναμία (ή και αδιαφορία) να μετατοπίσουν τον πυρήνα της διδασκαλίας στους μαθητές, εφαρμόζοντας συνθήκες διαλόγου, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Η επιλογή των περισσότερων δασκάλων για μετωπική διάταξη των θρανίων και για μετωπική μορφή διδασκαλίας, δεν άφηνε πολλά περιθώρια, για ανάπτυξη ισότιμου διαλόγου στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, διδάσκοντας κατά κύριο λόγο μαθήματα που από τη φύση τους βασίζονται στην αναγκαιότητα συμμετοχής των μαθητών, που δεν στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στον μονόλογο, αλλά κυρίως σε περισσότερο μαθητοκεντρικές διαδικασίες, που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και δεν ακολουθούν κανονιστικές αρχές, κατόρθωσαν να περιορίσουν πρακτικές που σχετίζονται με τον έμμεσο μονόλογο (λιγότερο συχνά έκανε την εμφάνισή της η συγκεκριμένη πρακτική σε μαθήματα με μη γνωστικό περιεχόμενο, όπως π.χ. στη Θεατρική αγωγή).

Μεταξύ των δύο ομάδων όμως, αναδεικνύεται μια καίρια διαφορά όσον αφορά τις πρακτικές του ελέγχου της συμπεριφοράς και της επιβολής κυρώσεων. Παρά την φύση των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όπου η συχνότητα των τριβών εκπαιδευτικού-μαθητών πιθανόν είναι μικρότερη, παρατηρήθηκε ότι τελικώς οι τριβές ήταν οξύτερες καθώς πρακτικές όπως διαταγές, εντολές, απαίτηση σιωπής, ησυχίας και ακινησίας ήταν συχνότερες.

Στην περίπτωση των δασκάλων, οι πρακτικές σχετικές με τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, ήταν λιγότερο συχνές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ανάλογα δεδομένα ισχύουν και για πρακτικές που σχετίζονται με την επιβολή κυρώσεων προς τους μαθητές, όπου στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων εμφάνισε ποσοστά σχεδόν διπλάσια από αυτά που αφορούσαν τους δασκάλους. Το πιο πιθανό είναι λοιπόν, η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι ανεπαρκείς παιδαγωγικά, να έχει επικρατήσει διότι οι τελευταίοι, υιοθετούν πιο συχνά αυταρχικές πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας και ελέγχου της συμπεριφοράς

των μαθητών, σε σύγκριση με τους δασκάλους. Πέρα από τη δεδομένη όπως αναφέραμε καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων, αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός της καθυστερημένης χρονικά τοποθέτησής τους σε σχολικές μονάδες, από το Υπουργείο. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, φτάνουν μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στο σχολείο, και καλούνται να εισέλθουν σε ένα τμήμα ρυθμισμένο όσον αφορά τους κανόνες και τις νόρμες συμπεριφοράς που είναι αποδεκτές και έχουν ορισθεί από τον δάσκαλο σε συνεργασία με τους μαθητές. Επομένως έχουν δυσκολότερο έργο, σχετικά με τους συναδέλφους τους δασκάλους, να ορίσουν το δικό τους πλαίσιο συμπεριφοράς, δεδομένο το οποίο πιθανόν τους οδηγεί στο να καταφεύγουν (πιθανόν και λόγω ευκολίας) σε πρακτικές ελέγχου, παρά σε έναν εκ θεμελίων ορισμό νέου πλαισίου αποδεκτής συμπεριφοράς.

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην τάση ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, πιθανόν είναι και η έλλειψη προσωπικού χώρου για τα μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Ενός προσωπικού χώρου, τον οποίο μπορούν να τον οργανώσουν σύμφωνα με τη δικιά τους οπτική, ενός χώρου όπου μπορούν να ορίσουν τους δικούς τους κανόνες και όπου θα έχουν την ευχέρεια να «παραβούν» κανόνες της συμβατικής τάξης, ενεργώντας ευεργετικά για το δικό τους μάθημα, αποφεύγοντας παράλληλα τη σύγκυση των μαθητών σχετικά με τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν με τον δάσκαλο στις δικές του ώρες.

Συγκριτικά με την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα του Κωνσταντίνου, είναι εμφανές πως σήμερα το σχολείο έχει αλλάξει παιδαγωγικό προφίλ. Ωστόσο δεν είναι ασφαλές το να συμπεράνουμε ότι αυτό οφείλεται στο ΕΑΕΠ. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, εργάζονταν για πρώτη φορά σε σχολείο με ΕΑΕΠ, αλλά και ακόμη αυτοί που εργάζονταν στο ίδιο σχολείο τα τελευταία χρόνια, είναι αμφίβολο να έγιναν ξαφνικά «παιδαγωγικότεροι» λόγω της μεταρρύθμισης. Το πιθανότερο όμως είναι το διδακτικό τους προφίλ να μην επηρεάστηκε από αυτή την αλλαγή. Επιπλέον, φαίνεται πως το ΕΑΕΠ είναι δύσκολο να επηρεάσει την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές επιβολής και ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, σχετικά με την πρακτική του έμμεσου μονολόγου και των εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της μη επικαιροποίησης των γνώσεών τους,

κάτι το οποίο το Υπουργείο Παιδείας υποσχόταν μέσω των στοχεύσεών του να αλλάξει. Φαίνεται όμως ότι οι υποσχέσεις αυτές δεν τηρήθηκαν.

Το σχολείο έγινε μεν παιδαγωγικότερο μέσα από την πάροδο των χρόνων, αλλά δεν έχει κατορθώσει να ξεφύγει από τον γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα. Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν, ότι ενώ τα σχολεία με ΕΑΕΠ διαφέρουν σε σχέση με τα κλασσικά δημοτικά σχολεία, σε στοιχεία ρουτίνας, ωρολογίου προγράμματος και καθημερινότητας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν κατόρθωσαν να διαφοροποιηθούν σε τομείς που θα ευνοούσαν την καλλιέργεια μιας καλύτερης ποιότητας παιδαγωγικού κλίματος.

Το σχολείο με ΕΑΕΠ τελικά κατά τους εκπαιδευτικούς, δεν έγινε παιδαγωγικότερο από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία και δεν μπορεί να γίνει από τη μία μέρα στην άλλη ή μέσα σε λίγα χρόνια εφαρμογής οποιασδήποτε μεταρρύθμισης, όσο παιδαγωγική και να ήταν αυτή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενώ στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ, είναι μια καινούργια πρόταση, δεν θεωρούν ούτε ότι είναι αποτελεσματικότερα ούτε παιδαγωγικότερα των κλασσικών δημοτικών σχολείων. Υπογραμμίζουν επιπλέον την αναγκαιότητα πληθώρας αλλαγών σε ό,τι σήμερα ορίζουμε ως σχολείο με ΕΑΕΠ.

Αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, είναι το υπουργείο να αντιμετωπίσει την υποχρεωτική παιδαγωγική κατάρτιση όσων εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης, ως αδήριτη αναγκαιότητα. Η παραπάνω θέση προκύπτει και από την παραδοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σχετικά με την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ενώ κρίνεται αναγκαία η διαρκής επιμόρφωση και των ίδιων των δασκάλων στις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις.

β) Το πρόβλημα της λεγόμενης «Γυμνασιοποίησης»

Σημαντικό σημείο κριτικής των σχολείων με ΕΑΕΠ, που αναδύθηκε σε προηγούμενες έρευνες, είναι και το ζήτημα της *Γυμνασιοποίησης*, δηλαδή της εναλλαγής πολλών εκπαιδευτικών σε μια τάξη, με τη συνακόλουθη συρρίκνωση του ρόλου του δασκάλου και τη διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου, δεν συμμαρτίζεται αυτή τη θέση, δίνοντας μια διαφορετική προσέγγιση σε αυτό το ζήτημα συγκριτικά με άλλες έρευνες (Γρόλλιος

& Λιάμπας, 2012. Αντιθέτως, αποτιμούν αυτή τη «γυμνασιοποίηση» θετικά, υποδηλώνοντας ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές προετοιμάζονται για τις συνθήκες που επικρατούν στο Γυμνάσιο. Ουσιαστικά απορρίπτουν τον όρο Γυμνασιοποίηση και θεωρούν ότι η αλλαγή που επιφέρει στην καθημερινή ρουτίνα των μαθητών δεν είναι επιζήμια, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Μπούργος, 2012).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο χαρακτήρας της αγωγής που λαμβάνει χώρα στα ΕΑΕΠ δεν αλλοιώνει και δεν συρρικνώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Αντιθέτως, θεωρούν ότι ο ρόλος του δασκάλου βελτιώνεται και δεν φθείρεται τόσο εύκολα, κυρίως λόγω της συχνής εναλλαγής προσώπων.

γ) Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στους μαθητές και κατ' επέκταση στη διδασκαλία

Για το ζήτημα των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες πέρα από την οικονομική κρίση, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει αλλαγές, οι οποίες πιθανότατα συνδέονται με αυτήν. Αν και αναφέρθηκαν παραδείγματα αλλαγής στη συμπεριφορά των παιδιών που πιθανόν να επιδρούν αρνητικά στο καλό κλίμα της τάξης, φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν, ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν επηρεάζονται πρακτικά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τα περισσότερα παραδείγματα αφορούσαν την αδυναμία των οικογενειών των μαθητών να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες τους.

δ) Το Παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ, σε συνάρτηση με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εργασιακή ασφάλεια των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται καμία εργασιακή ασφάλεια, επιβεβαιώνοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Μπούργος, 2012). Έγινε αναφορά στην έλλειψη νομικού πλαισίου προστασίας από εξωγενείς παράγοντες (όπως π.χ. γονείς). Παρά την εργασιακή ανασφάλεια την οποία αισθάνονται, οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν ότι επηρεάζεται το διδακτικό τους έργο.

ε) Τα νέα διδακτικά αντικείμενα

Στην έρευνά μας εξετάσαμε τις αλλαγές που επέφερε η εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων στην καθημερινότητα των σχολείων, αναφορικά με τους εξής παράγοντες:

1)Κόπωση των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, επέκριναν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ, το οποίο κατά τη γνώμη τους είναι η αιτία που προκαλείται κόπωση στους μαθητές. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι πρότειναν να διδάσκονται πρώτα στο πρόγραμμα τα μαθήματα ευθύνης τους και μετά αυτά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, πρόταση η οποία εκφράστηκε και στην έρευνα του Μπούργου (2012). Η πρόταση αυτή, αν και σχετίζεται με την ανάγκη να αξιοποιείται στο έπακρο η ικανότητα συγκέντρωσης των μαθητών και να εκτονώνεται η κούρασή τους μετά τις 12, με ευχάριστα διδακτικά αντικείμενα και δημιουργικές δραστηριότητες, εγείρει ζητήματα ιεράρχησης των μαθημάτων και διαχωρισμού τους σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα.

Επιπλέον, ο προγραμματισμός του ωραρίου κατά τέτοιον τρόπο, είναι ιδιαίτερα δύσκολος, από τη στιγμή που δεν υπάρχει η μονιμότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίοι αναγκάζονται να μεταβαίνουν από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα για να συμπληρώσουν ωράριο εργασίας (ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, μέσω επισφαλών –ως προς την συνέχεια και τη διάρκεια- προγραμμάτων ΕΣΠΑ). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι μαθητές θα εκτονώνονταν περισσότερο και η κόπωση θα ήταν λιγότερη, εάν παρακολουθούσαν τα νέα διδακτικά αντικείμενα σε αίθουσες κατάλληλες διαμορφωμένες γι αυτά. Άλλωστε οι μαθητές δεν αισθάνονται κόπωση σε μαθήματα τα οποία κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Εμφανίζεται επομένως μια προβληματική σχετικά με το κατά πόσο τα διδακτικά αντικείμενα «γνωστικού» τύπου, μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και με το κατά πόσο η κόπωσή τους οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται είτε για το περιεχόμενό τους, είτε για τον τρόπο με τον οποίον τα διδάσκονται.

2)Αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο

Εξετάζοντας την οπτική των δασκάλων απέναντι στην πιθανή αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

συμφωνούν ότι οι μαθητές βλέπουν πλέον το σχολείο από διαφορετική οπτική και εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση. Αυτό εν πολλοίς οφείλεται στην εισαγωγή των νέων διδακτικών αντικειμένων τα οποία ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

3) Συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί είναι στο σύνολό τους πολύ θετικοί απέναντι σε νέα μαθήματα ειδικότητας και στη διαθεματική προσέγγιση της ύλης του δημοτικού (που θα προϋπόθετε συνεργασίες), ωστόσο διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους.

Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί κρατούν αρχικά θετική στάση απέναντι στον θεσμό των ΕΑΕΠ αλλά ζητούν τη βελτίωσή του, καθώς οι όποιες καινοτομίες που εισήγαγε στη σχολική πραγματικότητα δεν φαίνεται να τον διαφοροποιούν από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία. Μάλιστα, σύμφωνα με τους σκοπούς του Υπουργείου, μέσα στο 2014 πρόκειται να ξεκινήσει διαβούλευση με σκοπό αλλαγές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΥΠ.ΑΙ.Θ., 2014).

Η γενίκευση της εφαρμογής του ΕΑΕΠ στο σύνολο των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως πρότείνει το Υπουργείο, θα πρέπει να συμπορευτεί με ουσιαστικές αλλαγές που θα πρέπει να δρομολογηθούν. Αρχικά θα πρέπει να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων, με την εξασφάλιση της χρηματοδότησής τους, η οποία θα πρέπει να είναι απαγκιστρωμένη από επισφαλή προγράμματα ΕΣΠΑ. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί μόνο με παράλληλη αύξηση των κονδυλίων για την παιδεία. Η σταθερή χρηματοδότηση, θα δώσει ένα χαρακτήρα ασφάλειας και συνέχειας στον θεσμό, με παράλληλη εγκαθίδρυση αισθήματος ασφαλείας στους εργαζόμενους οι οποίοι μέχρι τώρα φοβούνται ότι ο θεσμός θα είναι προσωρινός.

Αναγκαίως θεωρείται και ο διορισμός ενός ικανού αριθμού εκπαιδευτικών για την κάλυψη των θέσεων εργασίας που όντως δημιουργήθηκαν από την εφαρμογή του θεσμού των σχολείων με ΕΑΕΠ. Η μονιμότητα και εργασιακή ασφάλεια των εκπαιδευτικών πρόκειται να αναβαθμίσει τη λειτουργία των σχολείων καθώς -όπως παρουσιάστηκε στο ερευνητικό κομμάτι- η έλλειψη σταθερότητας, μονιμότητας και σταθερού χρονοδιαγράμματος προσλήψεων, επιφέρει ουσιαστικά προβλήματα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ επηρεάζει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο).

Προς το παρόν, οι ειδικότητες προσλαμβάνονται μέσω προγραμμάτων συγχρηματοδοτούμενων από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΣΠΑ). Επιπλέον, με υπουργική απόφαση από το σχολικό έτος 2013-2014, η μισθοδοσία των δασκάλων που θα προσλαμβάνονται για τα Ολοήμερα τμήματα των σχολείων με ΕΑΕΠ (αλλά και των συμβατικών ολοημέρων), καλύπτεται από τους ίδιους πόρους (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013δ). Γεννάται λοιπόν το ερώτημα: Τι θα συμβεί μόλις οι πόροι αυτοί πάψουν να υπάρχουν; Ήδη πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-2015, μελετήθηκε το ενδεχόμενο να μεταφερθεί η ευθύνη μελέτης και προετοιμασίας των μαθητών, στην πρωινή ζώνη των σχολείων με ΕΑΕΠ, προς εξοικονόμηση πόρων από την μη πρόσληψη αναπληρωτών για τις θέσεις των δασκάλων της απογευματινής ζώνης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014β). Αυτό θα σήμαινε τη λειτουργία της απογευματινής ζώνης μόνο με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ενδεχόμενο το οποίο είναι επίσης δυσμενές αν αναλογιστούμε, από εμπειρικές και ερευνητικές διαπιστώσεις, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν βρίσκονται από την αρχή της χρονιάς στα σχολεία και σε πολλές περιπτώσεις η απογευματινή ζώνη λειτουργεί μόνο με δασκάλους.

Αυτό που συνέβη τελικά ήταν, να δοθεί εντολή για στελέχωση του Ολοήμερου προγράμματος των σχολείων με ΕΑΕΠ, με τους ήδη υπάρχοντες δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της κάθε σχολικής μονάδας, με τη μεταφορά των διαθέσιμων ωρών τους από το πρωινό πρόγραμμα. Το Ολοήμερο πρόγραμμα προτάθηκε να καλυφθεί από δάσκαλο, μόνο σε περίπτωση που υπήρχε μόνιμος και διαθέσιμος δάσκαλος σε κάθε σχολική μονάδα (12/θέσια σχολεία και άνω) και είχε εξασφαλιστεί η πρωινή λειτουργία, όλων των σχολικών μονάδων της εκάστοτε Διεύθυνσης. Επιπλέον, δόθηκε οδηγία στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης να τοποθετούν τους δασκάλους που προσλαμβάνονται μέσω ΕΣΠΑ, για την υποστήριξη ολοήμερων σχολείων, στο ολοήμερο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων που δεν λειτουργούν με το ΕΑΕΠ (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014γ).

Οι ελαστικές σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας, που επιβάλλονται στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων με ΕΑΕΠ και η σταδιακή αποποίηση χρηματοδοτικής ευθύνης από τον κρατικό μηχανισμό, δημιουργεί αμφιβολίες για το αν η στήριξη του θεσμού συνεχιστεί μετά το τέλος των ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων.

Κρίνεται επιπλέον αναγκαίο, να αναπτυχθεί ένα νομικό πλαίσιο προστασίας σχετικά με το πειθαρχικό δίκαιο των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι ευάλωτο από εξωγενείς παράγοντες (όπως π.χ. οι γονείς), διότι τόσο μέσω της έρευνας, όσο και με μια εμπειρική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αδύναμοι σε οποιαδήποτε παρεμβολή που μπορεί να γίνει στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Το ζήτημα της βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος και η μετατόπισή του προς έναν χαρακτήρα περισσότερο παιδαγωγικό είναι πιο περίπλοκο από ότι περιγραφόταν στις στοχεύσεις του Υπουργείου Παιδείας μέσα από τα σχέδια «Νέο Σχολείο» και «Πρώτα ο μαθητής».

Αρχικά το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να εφαρμόσει επιτακτικά το αυτονόητο. Υποχρεωτική παιδαγωγική κατάρτιση για όσους εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης, με παράλληλη επιμόρφωση όσων εργάζονται ήδη, σε μια κατεύθυνση ανανέωσης των μεθόδων διδασκαλίας. Αναδεικνύεται λοιπόν, ένα ουσιώδες παράδοξο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου μέχρι στιγμής η παιδαγωγική κατάρτιση δεν ήταν αναγκαία ώστε να εργαστεί κανείς ως εκπαιδευτικός. Η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πέρα από την έμμεση σχέση που έχει με το ζήτημα των σχολείων με ΕΑΕΠ (μετάταξη εκπαιδευτικών στην Α/θμια), εγείρει ουσιαστικά ερωτήματα για την αξία που δίνει διαχρονικά το κράτος στο ίδιο το παιδαγωγικό γεγονός, αλλά και στην αναγκαιότητα της παιδαγωγικής επάρκειας όσων εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αδιαφορία για αυτή την αναγκαιότητα έχει δημιουργήσει πλήθος παρανοήσεων σχετικά με την ικανότητα διδασκαλίας. Από πολλούς υποστηρίζεται – και δυστυχώς μοιάζει να είναι αποδεκτό– ότι ένας καλός δάσκαλος πρέπει να ξέρει απλά το διδακτικό του αντικείμενο και να ενδιαφέρεται για αυτό. Οποιαδήποτε εξειδικευμένη παιδαγωγική γνώση πάνω σε διδακτικές μεθόδους φαίνεται να θεωρείται αχρείαστη (Skinner, 1965).

Επιπλέον είναι αναγκαίο να ξεπεραστούν τα όρια του κρατισμού στην εκπαίδευση. Ο κρατισμός και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της δημόσιας διοίκησης και κατ' επέκταση και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, είναι ένα φαινόμενο που έχει κατακριθεί σε μεγάλο βαθμό από πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης κατά καιρούς. Χαρακτηριστικός είναι ο επόμενος αφορισμός: *«Η υποχρεωτική εκπαίδευση πνίγεται από τον κρατικό εναγκαλισμό και εξαιτίας του δεν μπορεί να δοκιμαστεί καμία εναλλακτική πρόταση. Ακόμη και το Ανώτερο*

Παρθεναγωγείο Βόλου δεν θα μπορούσε να υπάρξει, αν επικρατούσε τότε ο σημερινός κρατισμός» (Πυργιωτάκης, 2010).

Η μεταρρύθμιση αποκτά περιεχόμενο, μόνο όταν ανταποκρίνεται στις τοπικές ανάγκες (ό.π.). Η λειτουργία των σχολείων ως αυτόνομων οργανισμών είναι δυνατόν να επιλύσει πολλές από τις δυσλειτουργίες που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα. Αυτόνομες σχολικές μονάδες, με παιδαγωγικές συνθήκες οι οποίες θα διαμορφώνονται σε συνεργατικά πλαίσια μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι ικανές να ξεπεράσουν στερεότυπα που αφορούν κάθε ζήτημα καινοτομίας και αλλαγής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (π.χ. αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, «παιδαγωγική ανωτερότητα» δασκάλων έναντι εκπαιδευτικών ειδικοτήτων). Σε κάθε περίπτωση, μια σχολική μονάδα που δρα αυτόνομα και ορίζει τις ανάγκες της βάσει μικροκλίμακας, αντιμετωπίζει τις όποιες δυσλειτουργίες αποτελεσματικότερα.

Υπό αυτές τις συνθήκες το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, είναι πολύ εύκολο να επιτευχθεί καθότι θα ορίζεται από την ίδια την ταυτότητα και το όραμα της κάθε σχολικής μονάδας, βασισμένο πάντοτε σε γενικά αποδεκτές παιδαγωγικές αρχές. Το Ολοήμερο σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει όραμα εκπαιδευτικής ανάκαμψης. Μόνο τότε το σχολείο θα αποκτήσει ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία, σύμφωνα με της αρχές της Κοινωνικής Αναδόμησης ως μέτρο ανάσχεσης της αστάθειας και ως μέτρο κοινωνικής ανανέωσης (Πυργιωτάκης, 2000).

Βιβλιογραφία

α. Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Δ. (2004). Σκοπός και περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου. Στο: Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α. (επιμ.). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*, σ. 45-55. Αθήνα: Ατραπός.
- Ασημόπουλος, Χ. (2012). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην οικογένεια και τα παιδιά. Στο: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., (2012). *Ένεκα Λόγου*, τ.37 Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος, σ. 8-9.
- Πηγή: http://www.epsype.gr/uploads/images/teuxos_37_new.pdf
- Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Κοινωνιολογική, Γνωστική και Εκπαιδευτική θεμελίωση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου – Ελληνική και διεθνής εμπειρία.. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας Τ. (2012). Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη* (5/2012).
- Πηγή: <http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/54/46>
- Δεμίρογλου, Υ. (2010). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές τις εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θωίδης Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2012). *Ολοήμερο σχολείο – Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΠΕΜ/ΔΟΕ. (2007). *Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, Ανδρουλάκης, Γ., Εμβαλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., Σταμοβλάσης, Δ., Κακλαμάνη, Σ. (2012). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος*. ΙΠΕΜ/ΔΟΕ. Πηγή: <http://www.doe.gr/11/800final.pdf>
- ΚΕΕΣΧΟΨΥ & ΕΣΟΣΕ. (2012). *Στηρί-Ζωντας: Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης*». Πηγή: <http://www.connecting4caring.gr/programmes/c4c>

- Κυρίδης, Α. Γ., Τσακίριδου, Ε. & Αρβανίτη, Ι. Κ. (επιμ.). (2006). *Το ολόημερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα : ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και πόλις, Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι., (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ., & Ντακούμης, Β. (2002). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 65&66, σ. 153-165.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2005). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.10, σ. 5-19. Πηγή:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
- Μίτιλης, Α. (2006). Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις γονέων για το Ολοήμερο Σχολείο. Στο: Μαρκαντωνάτου Α. & Σαλτερής Ν. (επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: κοντινά και μακρινά πλάνα*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Μπούργος, Ι. (2012). *Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), Η περίπτωση του νομού Ηλείας*, (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών)
- Παμουκτσόγλου, Α., Καράμπελα, Μ. (2010). Η συμβολή του παιδαγωγικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών: Μια πρώτη αξιολόγηση. Στο: Κοσμόπουλος, Α.Β., Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (επιμ.). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική του Προσώπου, τ.1: Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*, σ. 174-183. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). *Ολοήμερο σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού*, 12, σ.5-18. Μακεδόν.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2010). *Εκτός των τειχών*, σ. 82-85. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Σαλτερής, Ν. (2006). Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μία διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων. Στο: Μαρκαντωνάτου Α. & Σαλτερής Ν. (επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: κοντινά και μακρινά πλάνα*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Συμβούλιο Εκπαίδευσης & Επιτροπή των Ε.Κ. (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη* [Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002]. Πηγή:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_el.htm
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 61-62, σ. 160-178
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. (2004). *Από το παραδοσιακό στο σύγχρονο ολοήμερο σχολείο – Σχολειοποίηση και Παραπαιδεία*. 12: σ. 45-55. Μακεδόν.
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. (2006). Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης. *Επιστημονική ημερίδα «Αλέξανδρος Δελμούζος»*, τ. 2, σελ. 237-261. Βόλος: ΠΤΔΕ-ΠΤΕΑ-ΠΕΤΠΕ
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. (2007). Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές: διαπιστώσεις και δυνατότητες βελτίωσης. *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, σ. 24-36. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ & Π.Ι., 2007
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Μητσοπούλου, Χ., & Φιλοπούλου, Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο
- Duncker, L. (2011). *Θεωρία του δημοτικού σχολείου*, (επιμ. Γκόβαρης, & Χ., Πυργιωτάκης, Γ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Robson, M. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L., (1978). *Νους και κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (επιμ. Βοσνιάδου, 1997), Αθήνα: Gutenberg

β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aldridge, J., & Ala'l, K., (2013). *Assessing Students' views of school climate: Developing and validating the 'What's Happening In This School' (WHITS) questionnaire*. *Improving Schools*, 16, p: 47-66
- Arter, J. A.,(1987). *Assessing School and classroom climate*. Northwest Regional Educational Laboratory
- Bulach, C. R., Bootle, D., Michael, P., (1999). *Supervisory Behaviors that affect school climate*. American Educational Research Association
- Fraser, B. J., (1989). *Twenty years of Classroom Climate work: progress and prospect*. *Journal of Curriculum Studies*, 21:4, p: 307-327
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L., (1986). *Using Short forms of classroom climate instruments to access and improve classroom psychosocial environment*. National Association for Research in Science of Teaching, p: 387-413
- Getzels, J.W., & Thelen, H.A., (1960). *The classroom group as a unique social system*. *NSSE yearbook*, 59, Part 2, p: 53-82
- Howes, C., (2000). *Social-Emotional classroom climate in child care, child-teacher Relationships and childrens' second grade peer relations*. *Social Development*, 9, Backwell Publishers, Oxford, p: 191-203
- Hoy, W. K.,(1968). *The influence on the beginning teacher*. *The school review*, Vol. 73, No.3, Special Issue of the professional Development of teachers, The University of Chicago Press (Chicago Journals), p: 312-323
- Joseph, S., & Murphy, D. (2013). *Person-centered Approach positive Psychology and relational helping: Building Bridges*. *Journal of Humanistic Psychology*, 53, p: 26 - 51
- Maslow, A. H., (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50, p: 370–396
- Myers, S. A., (1995). *Student perceptions of teacher affinity-seeking and classroom climate*. *Communication Research reports*, 12:2, p:192-199
- Parker, S., Tubbs, C. (2012). *Aggregate Economic Shocks During Middle Age Στο: Lundberg, M., & Wuermli, A. (2012). Children and youth in crisis, Protecting and promoting human development in times of economic shocks*. World Bank, *Directions in Development-Human Development*, p: 149-179

- Quinn, A., (2012). *A person centered approach to Multicultural counseling competence*. Journal of Humanistic Psychology 53(2), p: 202-251
- Seung, H. S., (2008). *A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire*. Teaching and Teacher Education, 24, p: 515-535
- Skinner, B. F., (1965). *Why Teachers fail*. National Institute of Mental Health, Saturday Review, October
- Stake, R. E., (2010). *Qualitative research : studying how things work*. New London: The Guilford Press
- Zaykowski, H., & Gunter, W., (2012). *Youth victimization: School Climate or Deviant Lifestyles*. Journal of Interpersonal Violence, 27, p: 431-452

γ. Νομοθετικό πλαίσιο

- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014α). *Ορισμός Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων ως Ολοήμερων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*, Φ. 50/125/100563/Γ1, ΦΕΚ 1963/21-06-2014, τ. Β'
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014β). *Απόψεις για την εισαγωγή της μελέτης των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών στην υποχρεωτική ζώνη των Ολοήμερων δημ. σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.)*, Υ.Σ./Γ1/25-08-2014. Πηγή: <http://xeneglosses.eu/2014/08/i-protasi-gia-tin-anamorfofi-tou-progr/>
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014γ). *Διευκρινίσεις για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία*, Αριθ. Πρωτ. 138884/Γ1/03-09-2014/ΥΠΑΙΘ
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013α). *Τεχνικό δελτίο προτεινόμενης πράξης ΕΤΠΑ-Ταμείο συνοχής-ΕΚΤ: Στήριξη των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα – Άξονας Προτεραιότητας 2*. Πηγή: Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013β). *Ορισμός τριακοσίων είκοσι ενός (321) Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*, Φ.50/174 /84570 /Γ1, ΦΕΚ 1583/21-06-2013, τ. Β'
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013γ). *Ορισμός τριάντα έξι (36) Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*, Φ. 50/300/135690/Γ1, ΦΕΚ 2501/4-10-2013, τ. Β'

- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013δ). *Υποστήριξη Ολοήμερων Σχολείων από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πε70 μέσω ΕΣΠΑ-Παροχή διευκρινίσεων για τις προσλήψεις εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ 70 μέσω ΕΣΠΑ, στα πλαίσια της Πράξης «Υποστήριξη Ολοήμερων Σχολείων», Αρ.Πρωτ.142052/Δ1/03-10-2013/ΥΠΑΙΘ*
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., (2011α). *Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Φ.50/284/61570/Γ1, ΦΕΚ 1360/16-06-2011, τ. Β΄*
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., (2011β). *Τυποποιημένο έντυπο υποβολής πρότασης για ένταξη στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», για την προγραμματική περίοδο 2007-2013. Πηγή: Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας.*
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., (2010). *Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Φ. 3/609/60745/Γ1, ΦΕΚ 804/09-06-2010, τ. Β΄*
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2009). *Το νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής.*
Πηγή: http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005α). *Σκοπός και περιεχόμενο του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.*
Εγκ. Φ.50/343/85329/Γ1, 31-8-2005
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005β). *Ορισμός 28 Πειραματικών Ολοήμερων Σχολείων.* Εγκ. Φ. 51/603/97285/Γ1, 23-9-2005
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Εγκύκλιος Φ.13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002, *Ολοήμερο Σχολείο.*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). *Νόμος υπ' αριθ. 2525: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ. 188/23-09-1997, τ. Α΄*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1994). *Ολοήμερο σχολείο- δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης μαθητών-παιδιών, Φ.3/1225/Γ1/1145/12-12-1994*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985) *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Ν. 1566), ΦΕΚ 167/30-09-1985, τ. Α΄*
- ΥΠ.ΕΣ.Α.Η.Δ. (2010). *"Νέα αρχιτεκτονική της αυτοδιοίκησης και της αποκεντρωμένης διοίκησης - πρόγραμμα Καλλικράτης". Πηγή: (Ν.3852/2010, ΦΕΚ Α' 87/07-06-2010)*

δ. Μη επιστημονικά κείμενα

Σύλλογος εκπαιδευτικών «Ο Αριστοτέλης», (2013). *Σχετικά με τη «Συμπλήρωση ερωτηματολογίου στο πλαίσιο έρευνας πεδίου για το ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»*. Πηγή:

<http://www.sylaristotelis.com/news/%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7-%C2%AB%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%AE%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CF%83%CF%84%CE%BF-/>

Σύλλογος εκπαιδευτικών «Η Αθηνά», (2012). (Δεν υπάρχει τίτλος). Πηγή: <http://www.alfavita.gr/old/60006>

Ανεξάρτητη Ριζοσπαστική Πρωτοβουλία, (2012). *ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΑΕΠ; ΟΧΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ!*. Πηγή: <http://www.alfavita.gr/old/59512>

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014). *Ομιλία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας* (Δελτίο Τύπου: 05/11/2014). Πηγή: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/12430-esyp.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Έχετε κάποια παιδαγωγική κατάρτιση πέραν από το πτυχίο του αντικειμένου διδασκαλίας σας;
 - Θεωρείτε πώς θα έπρεπε να παρακολουθήσετε κάποιου είδους παιδαγωγική επιμόρφωση που να απευθύνεται στη διδασκαλία μαθητών δημοτικού;
(αφορά εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων)
2. Θεωρείτε πως η παιδαγωγική κατάρτιση των ειδικοτήτων είναι επαρκής για τη διδασκαλία σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
 - Έχετε παρατηρήσει γεγονότα που να ενισχύουν την άποψή σας;
 - Θεωρείται ότι θα έπρεπε να παρακολουθήσουν κάποιου είδους παιδαγωγική επιμόρφωση;
(αφορά δασκάλους)
3. Είστε ικανοποιημένος από το μισθό σας; Αισθάνεστε ασφάλεια με την εργασιακή σας κατάσταση;
 - Πόσο επηρεάζουν το διδακτικό σας έργο οι εργασιακές συνθήκες στο δημοτικό σχολείο;
4. Τα τελευταία χρόνια που διανύουμε μια οικονομική και κοινωνική κρίση, παρατηρείτε διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών σας;
 - Αν ναι, επηρεάζει αυτή η κατάσταση το διδακτικό σας έργο;
 - Πώς επηρεάζει εσάς τους ίδιους αυτή η κατάσταση;
5. Το ωράριο διδασκαλίας στα ΕΑΕΠ, είναι επιμηκυμένο. Θεωρείτε ότι κουράζει τα παιδιά; Αν ναι, είναι εμφανές αυτό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
6. Τα νέα διδακτικά αντικείμενα που εισήχθησαν (Πληροφορική, Θεατρική Αγωγή κλπ) πώς επηρεάζουν τα παιδιά;
 - Έχει αλλάξει η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, το βλέπουν θετικότερα;
7. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ως ένα μειονέκτημα των σχολείων με ΕΑΕΠ τη γυμνασιοποίηση, με την εναλλαγή πολλών προσώπων και την από τον δάσκαλο, του ρόλου ενός προσώπου αναφοράς. Θεωρείτε ότι είναι βάσιμη αυτή κριτική;

- Πώς επηρεάζεται η σχέση δασκάλου-μαθητή με αυτή την αλλαγή;
 - Διαταράσσεται το κλίμα της τάξης από αυτές τις εναλλαγές προσώπων;
8. Υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ δασκάλων και ειδικοτήτων προς όφελος της παιδαγωγικής διαδικασίας και του παιδαγωγικού κλίματος;
- Για παράδειγμα, ανταλλάσσετε απόψεις σχετικές με την ύλη ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών κλπ.;
 - Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
 - Τι θα προτείνατε να γίνει εναλλακτικά, ώστε να υπάρξουν θετικές επιπτώσεις στο κλίμα της τάξης αλλά και στην λειτουργικότητα του σχολείου;
9. Με την εμπειρία που έχετε ως εκπαιδευτικός, θεωρείτε πως τα σχολεία με ΕΑΕΠ, διαφέρουν εν τέλει από το κλασσικό δημοτικό σχολείο;
- Τα σχολεία με ΕΑΕΠ επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς και γνωστικούς στόχους του Αναλυτικού προγράμματος;
10. Τι θα προτείνατε ώστε η λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ να αποκτήσει παιδαγωγικότερο χαρακτήρα στο κλίμα της τάξης αλλά και ολόκληρης της σχολικής μονάδας;
11. Τι θα προτείνατε ώστε να είναι λειτουργικότερος ο θεσμός των σχολείων με ΕΑΕΠ;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΔΥΤ. ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ		
Σημείωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού		
Αποδοσία από τον εκπαιδευτικό		
Κριτική απόψεων μαθητή		
Ομοιοση κινήσεων από τον εκπαιδευτικό		
Επιλογή της συμπεριφοράς του μαθητή		
Αιτιολογία		
Επιδοχές		
Απογοητεύσεις		
Οδηγίες		
Ανακίνηση στοιχείων, ηγώγιμος, απηχησίας		
Χρησιμοποίηση		
Χαρακτηριστικά του μαθητή		
Κινητικότητα		
Πείθει/απειθεία		
Σχολικός τόνος φωνής/εξοικειωμένος		
Εξωτερικές συνθήκες		
Παράθεση μισή του μαθητή		
Αποφραγή ακούσθη λόγου μαθητή		
Ακατάλληλη φωνή, μαθητή		
Αποκλεισμός μαθητή από επικοινωνία		
Αποβολή του μαθητή		
Χαρακτηρισμός		
Επίμοδος, μονολόγος του εκπαιδευτικού		
Επίμοδος/απόκριση από τον εκπαιδευτικό		
Προβολή της προσομοιωτικής του μαθητή		
Εφώνημα, ομοεικόμο, πρόγραμμα		
Στηματοποίηση		
Υποκειμενική αξιολόγηση		
Αποδοτικότητα συμπεριφοράς μαθητή		
Χαρακτηρισμός		
Επιλογή κινήσεων		
Επιλογή κινήσεων		
Τυπολογία		
Μη ικανοποίηση ενοχικών μαθητή		
Απειθεία		
Χρησιμοποίηση		
Χαρακτηρισμός		
Συνολικό		
Χαρακτηρισμός		

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ		
Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του κλάσματος αξιολογήσεως		
Εξυπακούσιμη κινήσεις μαθητών		
Συνθετικότητα κινήσεων		
Προσβολή μαθητή στα χαρακτηριστικά		
Σημειολογική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας		
Συνεργασία στην υλοποίηση στόχων		
Υποκειμενική αξιολόγηση μαθητή		
Επιλογή κινήσεων μαθητή		
Διαμόρφωση κλάσματος αξιολογήσεως		
Χαρακτηρισμός		
Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων		
Επιδοτικότητα επηρεαστηριολογία		
Υποκειμενική αξιολόγηση μαθητή		
Επιδοτικότητα τόνος φωνής εκπαιδευτικού		
Κριτική-διερευνητικές συνθήκες		
Εντυπωσιασμός του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία		
Αυτόνομη έκφραση απόψεων μαθητή		
Απόκριση/απόκριση μαθητή		
Χαρακτηρισμός		
Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών		
Απόδοτικότητα επικοινωνίας		
Επιδοτικότητα μαθητή επικοινωνία μαθητή		
Επίδοξη απόδοξη από μαθητή		
Σχολικός τόνος φωνής εκπαιδευτικού		
Αυτόνομη αξιολόγηση		
Επιδοτικότητα συμπεριφοράς μαθητή		
Χαρακτηρισμός		
Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας		
Επιδοτικότητα συμπεριφοράς μαθητή		
Ικανότητα απόδοξη μαθητή		
Χαρακτηρισμός		

Διάταξη Θρανίων	
Κίνηση Εκπαιδευτικού	
Χρήση οπτικού Υλικού	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:
έως 30 31-40 41-50 51 και πάνω

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____ (σημειώστε 0 αν υπηρετείτε <1 έτος)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η Αναπληρωτής / τρια Ωρομίσθιος / α

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: _____

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ Παιδαγωγική Ακαδημία

Παιδ.Ακαδημία+ Εξομοίωση Άλλο (_____)

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ (τσεκάρετε όσα ισχύουν για σας):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ¹⁰

A. Αυταρχικές Πρακτικές Εκπαιδευτικού

1. Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

1.1. Κριτική των απόψεων του μαθητή που αντιβαίνουν στις αντιλήψεις-προσδοκίες του εκπαιδευτικού (δεν αμφισβητείται ο εκπαιδευτικός).

1.2. Θέσπιση των κανόνων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη μόνο από τον εκπαιδευτικό.

1.3. Ο εκπαιδευτικός παίρνει τις αποφάσεις και ο μαθητής τις υλοποιεί.

2. Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή.

2.1. Διαταγή (προτροπή για την εκτέλεση μιας ενέργειας σε αυστηρό και επιτακτικό ύφος).

2.2. Εντολή (προτροπή για την εκτέλεση μιας ενέργειας σε ηπιότερο ύφος).

2.3. Απαγόρευση (δεν γίνεται καμία κίνηση ή ενέργεια από τον μαθητή χωρίς τη συγκατάθεση του εκπαιδευτικού).

2.4. Οδηγίες – υποδείξεις (παροχή κατευθυντήριων γραμμών στο μαθητή για την πραγμάτωση του μαθησιακού έργου και του μαθητικού ρόλου σύμφωνα με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού).

2.5. Απαίτηση σιωπής, ησυχίας και ακινησίας από τους μαθητές.

2.6. Χειρονομίες (μη λεκτική διατύπωση απαιτήσεων με κινήσεις του σώματος για σιωπή, ησυχία, ακινησία καθώς και διαταγών, εντολών, απαγορεύσεων και οδηγιών).

3. Χειραγώγηση του μαθητή

¹⁰ Κωνσταντίνου, Χ. Ι., (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

3.1. Κήρυγμα-νουθεσία (απαρίθμηση με μεγαλόστομο τρόπο των πλεονεκτημάτων ή μειονεκτημάτων μιας επιδιωκόμενης ή αποφευκτέας συμπεριφοράς του μαθητή).

3.2. Πειθαναγκαστική απαίτηση υιοθέτησης της «αυθεντικής» άποψης του εκπαιδευτικού χωρίς θεμελιωμένη επιχειρηματολογία και με ασφυκτική καθοδήγηση των ενεργειών του μαθητή.

3.3. Λεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία με έναν έντονο, εριστικό και επιθετικό τόνο στη φωνή του.

4. Υποβολή εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων προς τον μαθητή

4.1. Ερωτήσεις που οδηγούν σε απομνημόνευση-αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων από τον μαθητή.

5. Περιθωριοποίηση του μαθητή

5.1. Αποκλειστικότητα στην ανάθεση ή αφαίρεση του λόγου στον μαθητή.

5.2. Απότομη διακοπή της εργασίας του μαθητή με εντολή του εκπαιδευτικού.

5.3. Αποβολή του μαθητή από την αίθουσα διδασκαλίας.

5.4. Αποκλεισμός του μαθητή από την παιδαγωγική επικοινωνία με διαταγή του εκπαιδευτικού.

5.5. Χειρονομίες (μη λεκτική διατύπωση διακοπών, αποκλεισμών, αποβολών και αποθαρρύνσεων).

6. Μονόλογος του εκπαιδευτικού

6.1. Άμεσος μονόλογος του εκπαιδευτικού. Μονοπώληση του μεγαλύτερου μέρους της διδακτικής ώρας.

6.2. Έμμεσος μονόλογος. Διατυπώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τόσο την ερώτηση όσο και την απάντηση.

6.3. Έμμεσος μονόλογος. Επεκτείνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τις πληροφορίες της απάντησης του μαθητή.

7. Προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή

7.1. Ειρωνεία, σαρκασμός, αγένεια και γενικά πλήγμα του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. «Προκλητική» και γενικά επιθετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή.

7.2. Πρόσβαση χαρακτηρισμού από τον εκπαιδευτικό, που γίνεται στίγμα (ετικέτα) για τον μαθητή.

7.3. Λεκτική αξιολόγηση με υποκειμενικά-προσωπικά κριτήρια και διαχωρισμός των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς».

7.4. Αποδοκιμασία της «παραβατικής» συμπεριφοράς του μαθητή.

7.5. Χειρονομίες (μη λεκτική αποδοκιμασία και προσβολή της προσωπικότητας του μαθητή).

8. Καταστρατήγηση των ουσιαστικών μέσω επικοινωνίας (εύκολη και αυθαίρετη επιβολή κυρώσεων στον μαθητή)

8.1. Απειλή (προειδοποίηση του μαθητή με επιθετικό ύφος ότι η συνέχιση της ενέργειάς του θα δρομολογήσει την επιβολή κυρώσεων).

8.2. Επισήμανση-παρατήρηση-επίπληξη (ο εκπαιδευτικός με προειδοποιητικό τρόπο και σε αυστηρό ύφος τιμωρεί τον μαθητή. Η τιμωρία του τελευταίου συνίσταται στη δημόσια προσβολή του).

8.3. Ποινή (γραπτή ή όχι).

8.4. Στέρηση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητή (π.χ. στέρηση διαλείμματος).

8.5. Χειροδικία (ο εκπαιδευτικός επιβάλλει την άποψή του και τιμωρεί χρησιμοποιώντας φυσική βία ως μέτρο καταστολής της θεωρούμενης παραβατικής συμπεριφοράς του μαθητή.

8.6. Χειρονομίες (εξωγλωσσικά σύμβολα όπως μορφασμοί, αποδοκιμασίες, «σημαντικά βλέμματα» κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, 2004).

B. Δημοκρατικές πρακτικές του εκπαιδευτικού

1. Εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών σε θέματα διαμόρφωσης του πλαισίου αλληλεπίδρασης

1.1. Διαμόρφωση προϋποθέσεων για ελεύθερη και θεμελιωμένη άποψη από τον μαθητή.

1.2. Συν-θέσπιση κανόνων κοινής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

1.3. Ενεργητική συμμετοχή-πρωτοβουλία του μαθητή στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν την παιδαγωγική επικοινωνία και την ερμηνεία του μαθητικού του ρόλου.

2. Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τις διδακτικής πράξης.

2.1. Ενεργοποίηση ορθολογικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ενθαρρυντική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή σε θέματα υλοποίησης σκοπών και ενεργειών.

2.2. Υποστήριξη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές και συνεργασία μεταξύ τους στη μαθησιακή διαδικασία.

2.3. Ενίσχυση της προσωπικής υπεύθυνης άποψης και στάσης του μαθητή και ελαχιστοποίηση των δογματικών απαγορεύσεων.

2.4. Διαμόρφωση πλαισίου συνεργασίας που διασφαλίζει την παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

2.5. Χειρονομίες (εξωγλωσσική διατύπωση αισθημάτων κατανόησης, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης της συμπεριφοράς των μαθητών).

3. Ορθολογική οργάνωση-διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών

3.1. Παρουσίαση της άποψης του εκπαιδευτικού χωρίς «αυθεντικό» περίγραμμα αλλά με θεμελιωμένη επιχειρηματολογία.

3.2. Διαμόρφωση πλαισίου επικοινωνίας, που διευκολύνει την εκδήλωση υπεύθυνης, συνεπούς και αυτόνομης συμπεριφοράς από τον μαθητή.

3.3. Λεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία με έναν ευγενικό, ήπιο και ενθαρρυντικό τόνο στη φωνή του και με σκοπό μόνο την υποβοήθηση της συμμετοχής του μαθητή στις σχολικές διεργασίες.

4. Υποβολή κριτικών και διερευνητικών ερωτήσεων προς τον μαθητή

4.1. Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις που αποβλέπουν στη διάγνωση και ενδυνάμωση των κριτικών διερευνητικών και δημιουργικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων του μαθητή.

5. Ενεργοποίηση και ενθάρρυνση του μαθητή για ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση

5.1. Υπεύθυνη και συνεργατική στάση του μαθητή με αποφυγή ενεργειών που τον αποθαρρύνουν να συμμετέχει στην επικοινωνία. Διασφάλιση συνθηκών για αυτοπειθαρχημένη και αυτόνομη έκφραση απόψεων του μαθητή.

5.2. Αποφυγή ενεργειών που αποκλείουν ή περιθωριοποιούν τον μαθητή από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

5.3. Χειρονομίες (εξωγλωσσική διατύπωση αισθημάτων ενθάρρυνσης και επιβράβευσης της συμπεριφοράς των μαθητών).

6. Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και ενεργητική συμμετοχή τους

6.1. Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διαπραγμάτευση των γνωστικών αντικειμένων. Επικοινωνιακή επάρκεια και ενεργητική συμμετοχή το μαθητή.

6.2. Διαμόρφωση συνθηκών διαλεκτικής μαθησιακής επικοινωνίας (Ο μαθητής ρωτάει τον εκπαιδευτικό και περιμένει την απάντησή του. Ο μαθητής ή μια ομάδα μαθητών ρωτούν έναν άλλο μαθητή ή μια ομάδα μαθητών και περιμένουν την απάντησή του/τους).

6.3. Στον μαθητή δημιουργούνται οι δυνατότητες για συμπλήρωση ή επέκταση των πληροφοριών της απάντησής του, ενώ σε αυτή τη διαλεκτική διερεύνηση τον βοηθά διακριτικά και ο εκπαιδευτικός.

7. Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή

7.1. Αποφυγή των δημόσιων χαρακτηρισμών και των συγκρίσεων.

7.2. Παιδαγωγική διάσταση στην αξιολόγηση των μαθητών (Αξιολόγηση σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο με γνώμονα την αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία των αξιολογικών διαδικασιών).

7.3. Επιδοκιμασία των θετικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών, ανεξάρτητα από τον βαθμό συμμετοχής του καθένα στη διεξαγωγή του μαθήματος.

8. Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσω επικοινωνίας

8.1. Διαπροσωπική συνομιλία, κατανόηση των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και των γενικότερων προβλημάτων τους καθώς και συναισθηματική υποστήριξη και συμπαράστασή τους.

8.2. Ενθάρρυνση, επιβράβευση και ενίσχυση της υπεύθυνης στάσης και αυτοαντίληψης του μαθητή.

8.3. Ικανοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών του μαθητή, που απορρέουν από τις ψυχοσυναισθηματικές ιδιαιτερότητές του και από το πλέγμα των δικαιωμάτων του κοινωνικού ρόλου «μαθητής», καθώς και εξάντληση των παιδαγωγικών μέσων στις περιπτώσεις παραβάσεων ερμηνεύοντας και χρησιμοποιώντας σε ορθολογικό και ασφαλώς παιδαγωγικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία.

8.4. Χειρονομίες (εξωγλωσσική διατύπωση αισθημάτων, κατανόησης, συμπαράστασης και ενθάρρυνσης).