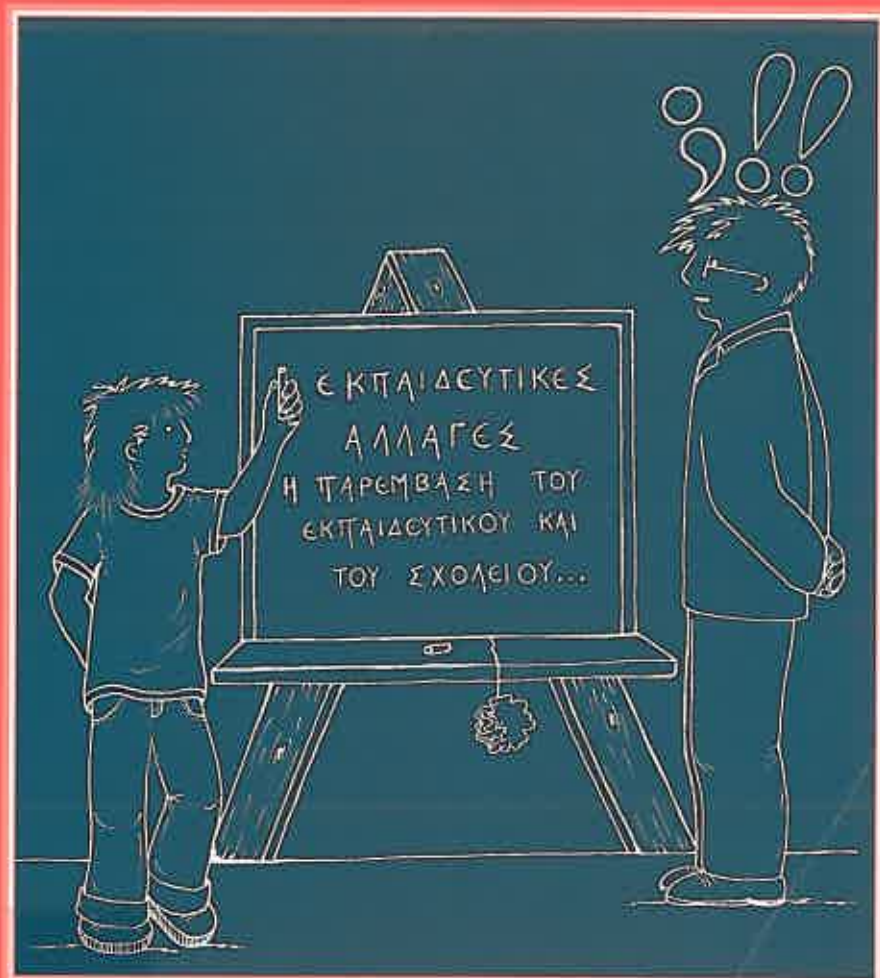



Γιώργος Μπαγάκης  
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

# Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου



ΜΕΤΕΙΧΜΙΟ 

Γιώργος Μπαγάκης  
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

**Εκπαιδευτικές αλλαγές,  
η παρέμβαση του εκπαιδευτικού  
και του σχολείου**

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, ΜΙΑ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b> .....	13
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ</b> .....	19
<b>ΜΕΡΟΣ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ</b>	
<b>Kate Myers:</b> Δουλεύοντας στο <i>Ευφυές Σχολείο</i> .....	27
<b>Βικτωρία Κονιδάρη:</b> Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης .....	39
<b>Ηλέκτρα Παπαδημητρίου:</b> Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει .....	48
<b>Κωνσταντίνος Καράμπελας, Anthony Kelly &amp; Πέρσα Φώκιαλη:</b> Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στον σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή .....	56
<b>Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίση:</b> Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; .....	66
<b>Κώστας Μάγος:</b> Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής .....	74
<b>Νατάσα Παπαπροκοπίου &amp; Θωμάς Μπάκας:</b> Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών .....	81
<b>Γεώργιος Δ. Ιορδανίδης:</b> Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής .....	90
<b>Νικόλαος Μάνεσης, Ηλίας Κατσαούνος &amp; Ανδριανή Τσερεγκούνη:</b> Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; .....	98
<b>Αθηνά Δάντη:</b> Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγών στη σχολική μονάδα: Η «συμβουλευτική» του παρέμβαση .....	109

## ΜΕΡΟΣ 2: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ

<b>Paul Resinger:</b> Η σχολική ανάπτυξη στην περιφέρεια .....	123
<b>Κική Δεμερτζή &amp; Γιώργος Μπαγάκης:</b> Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνάσιου για την ηγεσία και τη μάθηση .....	135
<b>Λευκή Μπινιάρη &amp; Γιώργος Μπαγάκης:</b> Το σχολικό πορτρέτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου. Η περίπτωση του προγράμματος Carpe Vitam – Leadership for Learning .....	146
<b>Φάνης Βαλμάς, Μάνια Λουμάκου, Μανώλης Πομώνης, Ελένη Διδάχου &amp; Γιώργος Μπαγάκης:</b> Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την προσαρμογή τους στο δημοτικό .	157
<b>Γιάννης Αντωνίου, Μαριάννα Μπαρτζάκη &amp; Βαρβάρα Γεωργιάδου:</b> Διερευνώντας την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και σχολικού περιβάλλοντος στη διδακτική τους πράξη .....	168
<b>Νάντια Τσαούλα, Φαίνη Σιδηροπούλου &amp; Μαρία Ζέρβα:</b> Πειραματισμός τροποποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων στο πλαίσιο της τυπικής ακαδημαϊκής πρακτικής .....	176
<b>Φώτης Βαλλίνας, Μάριος Γαλερός, Άννα Κόκλα, Νίκος Μανταράκης &amp; Ιορδάνης Παπαδόπουλος:</b> Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και αξιολόγηση στο Κολέγιο Ψυχικού ...	186
<b>Αλεξάνδρα Γεωργοπούλου, Δήμητρα Νηρογιάννη &amp; Γωγώ Παπαδοπούλου:</b> Το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζει το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο ως περιβάλλον μη τυπικής εκπαίδευσης με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες .....	200
<b>Γεώργιος Ράπτης &amp; Γεωργία Δελημπανίδου:</b> Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικού ιδρύματος – Η μελέτη περίπτωσης του 6ου Δημοτικού Σχολείου Έδεσσας .....	209

## ΜΕΡΟΣ 3: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ

<b>Γιώργος Ν. Βοζαϊτής &amp; Αμαλία Α. Υφαντή:</b> Αποκεντρωτικές πολιτικές και τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου κατά την περίοδο 1985-2003 στην Ελλάδα – Κριτική προσέγγιση .....	221
<b>Ειρήνη Κανακουσάκη:</b> Η διαθεματικότητα, το Ευφυές Σχολείο και η ανάγκη συντεταγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής .....	229

<b>Αθανάσιος Βέρδης, Αναστασία Παπαδοπούλου &amp; Αθηνά Χαλκιαδάκη:</b> Ευέλικτη Ζώνη: Το ανεκπλήρωτο όνειρο; .....	238
<b>Νικολέτα Γκλιάου-Χριστοδούλου &amp; Έφη Γουργιώτου:</b> Οι νηπιαγωγοί ως ερευνητές για την αξιολόγηση του καινοτόμου προγράμματος «Διαθεματική προσέγγιση με κεντρικό άξονα την ελληνική μυθολογία» .....	247
<b>Χρήστος Μαναριώτης, Εύη Ζευγίτη, Νικόλαος Δελέγκος:</b> Εκπαιδευτικές αλλαγές και Ολοήμερο Σχολείο – «Κοσμογονία» ή «ένα όνειρο που κήκε»; .....	256
<b>Θεμιστοκλής Κοτσιφάκης &amp; Παναγιώτα Παυλινέρη:</b> Εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμβολή του εκπαιδευτικού – Συλλογικές δράσεις .....	265
<b>Αργυρώ Δαγκωνάκη:</b> Ομάδες εκπαιδευτικών αυτομόρφωσης και εκπαιδευτικές αλλαγές: Η περίπτωση της ομάδας νηπιαγωγών Ηρακλείου .....	272

#### ΜΕΡΟΣ 4: ΠΤΥΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ

<b>Γεωργία Μιχαλακοπούλου:</b> Οι δυνατότητες ψυχοσυναισθηματικής παρέμβασης του δασκάλου ως εμψυχωτή στη σχολική τάξη .....	283
<b>Νικόλαος Σαλτερής:</b> Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: Παιδαγωγικές μόδες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; .....	290
<b>Δέσποινα Τσακίρη &amp; Ελένη Βανταράκη:</b> Η ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών – Θεωρητικά ζητήματα, ερευνητικές διαπιστώσεις, ανοικτά ερωτήματα .....	298
<b>Σοφία Καλογρίδη:</b> Προβλήματα στη σχολική τάξη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι προτάσεις τους για επιμόρφωση .....	304
<b>Γεωργία Σαρικήκη:</b> Η ενθάρρυνση και η προαγωγή της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών – Σκέψεις και προτάσεις .....	312
<b>Γιώργος Μπαράλος:</b> Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα .....	320
<b>Δημήτρης Δεληγιάννης &amp; Δημήτρης Κολοκάθης:</b> Η υλοποίηση ενός εναλλακτικού σχολείου – Προβλήματα και προοπτική μιας ανοικτής διαδικασίας .....	330
<b>Όλγα Ημέλλου &amp; Αριστείδης Χαρούπιας:</b> Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο – Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην Ειδική Εκπαίδευση .....	339

## ΜΕΡΟΣ 5: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ

<b>Στάθης Μπάλιας:</b> Η πολιτισμική μετάδοση στην εκπαίδευση – Παράδοση και αναλυτικό πρόγραμμα .....	351
<b>Ζωή Βουρλούμη-Γεωργακοπούλου:</b> Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ως μοχλός διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής σχέσης – Ο ρόλος των εμπλεκόμενων κοινοτήτων στην εξέλιξη του σχολείου .....	358
<b>Παναγιώτης Γ. Μουσταίρας &amp; Ιωάννης Μ. Κασιίλλης:</b> Η σύνθεση του σχολείου και η επίδοση των μαθητών .....	368

## ΜΕΡΟΣ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

<b>Παναγιώτης Αθανασόπουλος &amp; Τάσος Πατρώνης:</b> Η πιθανή συμβολή των αυριανών δασκάλων των Μαθηματικών στις εκπαιδευτικές αλλαγές – Μια μελέτη περίπτωσης ....	381
<b>Αγάπη Βαβουράκη:</b> Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός; .....	389
<b>Αθανάσιος Κολοβελώνης:</b> Καινοτομία και αλλαγή στο μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής – Ο ρόλος του καθηγητή Φυσικής Αγωγής .....	398

## WORKSHOP: CARPE VITAM – LEADERSHIP FOR LEARNING

<b>Θανάσης Σταμάτης:</b> Ανανεώνοντας γερασμένους οργανισμούς .....	411
<b>Μαρία Κουζίου &amp; Θεώνη Λάφη:</b> Μπορούν οι μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους; .....	415

## PANEL 1: Η ΦΩΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

<b>Ελένη Διδάχου:</b> Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού .....	427
<b>Μανώλης Πομώνης:</b> Εκπαιδευτικές αλλαγές (top down - bottom up) .....	433
<b>Θανάσης Σταμάτης:</b> Οι αλλαγές στο σχολείο και πώς τις βιώνει ένα γυμνάσιο .....	438

**PANEL 2: ΦΩΝΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ**

<b>Κώστας Ραβάνης:</b> Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των συζητήσεων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης – Από το θεσμικό-πολιτικό στο παιδαγωγικό-ατομικό επίπεδο .....	447
<b>Βασίλης Κουλαϊδής:</b> Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα .....	453
<b>Κική Δεμερτζή:</b> Εκπαιδευτική αλλαγή: Ρητορεία, ουτοπία ή εφικτή πραγματικότητα; .....	461
<b>Γρηγόρης Καλομοίρης:</b> Ναι στις αλλαγές για μια απελευθερωτική εκπαίδευση .....	468

## ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

### Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής

#### 1. Η φύση της αλλαγής στην εκπαίδευση

Ο όρος *αλλαγή* στην εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους κομβικούς όρους της δεκαετίας του 1990 και εξακολουθεί να προκαλεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας και, κυρίως, των μελετητών και των ερευνητών της διοικητικής επιστήμης. Η ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής θεωρείται ως βασική προϋπόθεση για την άσκηση επιτυχημένης και αποτελεσματικής διοίκησης, τόσο στο χώρο της οικονομίας, του εμπορίου και της δημόσιας διοίκησης, όσο και στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Απόπειρες οριοθέτησης της *αλλαγής* έχουν οδηγήσει, από τη μια πλευρά, σε συσχετισμούς με όρους και εγχειρήματα όπως καινοτομία, ανάπτυξη, πρόοδος, ανανέωση, αναμόρφωση και από την άλλη με αρνητικά αποτελέσματα όπως καθυστέρηση, αναστάτωση και οπισθοδρόμηση. Η *αλλαγή* δεν είναι απαραίτητο να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, μπορεί να είναι εκούσια και προγραμματισμένη ή ακούσια, μεγάλης ή συγκριτικά μικρής έκτασης, εσωτερική ή εξωτερική (σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου), καθολική ή μερική, εθελοντική ή επιβεβλημένη, απειλητική ή μη (Dean, 1993).

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί μεγάλης έκτασης αλλαγές. Ο ρυθμός εμφάνισης και εφαρμογής τους αυξάνεται και επιταχύνεται και πολλοί δυσκολεύονται να συντονιστούν. Ταυτόχρονα, όμως, φαίνεται ότι ο ρυθμός εμφάνισης και εφαρμογής αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύ πιο αργός σε σχέση με τους ρυθμούς εμφάνισης και εφαρμογής αλλαγών στον κόσμο έξω από το σχολείο. Ωστόσο, συγκριτικά με περασμένες δεκαετίες, τα σχολεία σήμερα αντιμετωπίζουν, περισσότερο από ποτέ, έναν μεγάλο όγκο αλλαγών. Είναι πάντως, γεγονός, σε σχέση με την εισαγωγή και εφαρμογή αλλαγών στη σχολική μονάδα, ότι οι περισσότερες από αυτές τις αλλαγές επιβάλλονται από παράγοντες και συντελεστές, μεν, της εκπαίδευσης, οι οποίοι, όμως, δραστηριοποιούνται έξω από τη σχολική μονάδα, όπως οι διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η πολιτεία. Επίσης, πολλές αλλαγές επιβάλλονται με τρόπο βιαστικό και με κάθετη ιεραρχικά κατεύθυνση. Στην προσπάθειά τους οι σχολικές μονάδες να ικανοποιήσουν όλες αυτές τις εξωτερικές απαιτήσεις κινδυνεύουν να χάσουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους και την ικανότητα να αναπτύσσουν τη δική τους εσωτερική πολιτική.



Πάντως, η διαχείριση της αλλαγής δεν σημαίνει μόνο ανταπόκριση στις επιβολές ανώτερων ιεραρχικά διοικητικών οργάνων και βαθμίδων, αλλά, ακόμα, σημαίνει δημιουργία ευκαιριών για αυτούς που δραστηριοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθούν το σχολείο, το τμήμα και οι ίδιοι. Για μερικούς ανθρώπους αλλαγή σημαίνει πρόκληση· για κάποιους άλλους είναι συνυφασμένη με έναν απειλητικό αποσυντονισμό μιας σταθερά δομημένης κατάστασης. Η εμπειρία έχει καταδείξει 4 ευρείς τύπους αλλαγής στην εκπαίδευση (Torrington & Weightman, 1989):

- *Επιβολή*, υπάρχει όπου η πρωτοβουλία ανήκει σε κάποιον άλλον και πρέπει εμείς να αλλάξουμε τις μεθόδους μας για να προσαρμοστούμε στις νέες απαιτήσεις. Συχνά χάνουμε την αίσθηση της ασφάλειας και θεωρούμε τους εαυτούς μας ανίκανους να εφαρμόσουμε αυτά που γνωρίζουμε. Μπορούμε μόνο να ακολουθήσουμε τις επιβαλλόμενες κατευθυντήριες γραμμές και η ανταπόκρισή μας θα είναι προσεκτική, επειδή κάποιος άλλος έχει, ήδη, θέσει τους κανόνες. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα φανερά παραδείγματα αυτής της κατηγορίας.
- *Προσαρμογή*, υπάρχει όπου υποδεικνύεται η διαφοροποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς μας ή η ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων. Αυτή η διαδικασία συχνά είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη, καθώς εμφανίζονται προκαταλήψεις, ενώ πολλές φορές δεν έχουμε εμπιστοσύνη στην ικανότητά μας ή στη διάθεσή μας για την εφαρμογή αλλαγών σχετικών με την εργασία ή την προσωπικότητά μας. Αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου ή απόπειρες αλλαγής στην κουλτούρα του σχολείου θέτουν προς εξέταση προβλήματα προσωπικής προσαρμογής.
- *Η ανάπτυξη* είναι πολύ πιο ελκυστική, καθώς τα οφέλη για το άτομο φαίνονται περισσότερο. Μπορεί και πάλι να ανταποκρινόμαστε σε απαιτήσεις ή υποδείξεις άλλων παραγόντων, αλλά η ανάπτυξη του ατόμου βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας. Μια προαγωγή, μια μετάθεση σε ένα νέο σχολείο ή κάποια αλλαγή καθηκόντων μέσα στο σχολείο προσφέρουν αυτό τον τύπο ευκαιριών.
- *Η δημιουργικότητα* εντοπίζεται όταν εμείς προσωπικά προωθούμε και ελέγχουμε τη διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών, υλοποιώντας αυτό που έχουμε οραματιστεί. Η ικανοποίηση του δημιουργικού πνεύματος είναι από τις πιο θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε συζητήσεις αναφέρονται με υπερηφάνεια σε προσωπικά εγχειρήματα και επιτεύγματα.

Οι περισσότεροι άνθρωποι πιθανότατα προβάλλουν αντίσταση στην πρώτη κατηγορία, είναι αβέβαιοι για τη δεύτερη, ευχαριστημένοι με την τρίτη και ενθουσιασμένοι από την τέταρτη.

Η εισαγωγή και η εφαρμογή αλλαγών θεωρούνται ως αξιωματικές διαδικασίες στη λειτουργία των οργανώσεων, και οι οργανώσεις που παύουν να ανταποκρίνονται αποτελε-

σματικά σε νέες προκλήσεις ή καινοτομίες ισορροπούν μεταξύ σταθερότητας και στασιμότητας. Καμία, όμως, από αυτές τις καταστάσεις δεν αρμόζει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν προβλήματα ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις, επειδή αυτές οι απαιτήσεις θεωρούνται ως επιπρόσθετες και επιβαρύνουν ένα σύνολο από ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες. Έτσι, οι αλλαγές αντιμετωπίζονται μέσα από ένα πλαίσιο παραδοσιακών δομών και συμπεριφορών. Η δυσλειτουργία οφείλεται στη λανθασμένη θεώρηση της αλλαγής ως ξεχωριστού φαινομένου αντί μιας φυσικής και αναπόφευκτης κοινωνικής διεργασίας για την οποία απαιτείται ο συντονισμός της οργανωτικής και ατομικής συμπεριφοράς. Αυτό που προκαλεί έκπληξη είναι πως τα σχολεία, ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, θεωρούν δύσκολη τη διαχείριση της αλλαγής. Δύο παράγοντες φαίνεται να αντιτίθενται σε αυτήν τη συνθήκη (West-Burnham, 1990): α) το εκπαιδευτικό σύστημα αφορά σε μια από τις πιο δυναμικές διαδικασίες αλλαγής στην κοινωνία, την εκπαίδευση νέων ανθρώπων και β) το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ποτέ δεν ήταν στατικό. Μερικά συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών που συμβαίνουν σε σχέση με τα σχολεία θα μπορούσαν να είναι:

- Εισαγωγή νέων βαθμίδων εκπαιδευτικής διοίκησης.
- Βελτίωση της ποιότητας της σχολικής διοίκησης ή ηγεσίας.
- Εισαγωγή ενός επίσημου συστήματος αξιολόγησης και ανάπτυξης του προσωπικού.
- Συγχώνευση σχολείων.
- Δημιουργία στενότερων δεσμών με την κοινωνία.
- Εισαγωγή υπολογιστών και τεχνολογίας πληροφορικής στη σχολική διοίκηση και το πρόγραμμα σπουδών.
- Εφαρμογή καινοτομιών σχετικών με την τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση.

Μερικές παραδοσιακές προσεγγίσεις της διαχείρισης της αλλαγής έχουν παρεξηγήσει τη σχέση ανάμεσα στη διοίκηση οργανισμών και την ανάγκη να εφαρμοστούν νέες διαδικασίες, πρακτικές ή συστήματα αξιών. Η διαχείριση της αλλαγής θεωρείται περίπλοκη διαδικασία και ένας σημαντικός αριθμός μοντέλων και προσεγγίσεων έχουν εμφανιστεί για να διευκολύνουν την αντιμετώπιση της αλλαγής και την εφαρμογή της. Πάντως, μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων τα μοντέλα αυτά και οι προσεγγίσεις δεν έχουν λειτουργήσει.

## 2. Ο διευθυντής του σχολείου και η διαχείριση της αλλαγής

Μελέτες της έννοιας της *ηγεσίας* έχουν δείξει τη σημασία του να έχει οραματιστεί ο ηγέτης τη διαδικασία της αλλαγής. Η λειτουργικότητα ενός σχολείου μπορεί να αποδειχτεί από την ικανότητα επιτυχούς προσαρμογής σε μεγάλης κλίμακας αλλαγές. Οι οργανώσεις δεν μπορούν να είναι στατικές και οι αλλαγές πρέπει να αντιμετωπίζονται με τέτοιους τρόπους,

ώστε να καθίστανται αποτελεσματικές. Η ικανότητα εφαρμογής αλλαγών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου και του πνεύματος ευαισθησίας και κατανόησης του διευθυντή-ηγέτη προς την κοινότητα. Ο τελευταίος οφείλει να εφαρμόσει την όποια αλλαγή όταν εκτιμήσει ότι ευνοείται από το κλίμα, τις συμπεριφορές και τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (εάν φυσικά υπάρχουν τα ανάλογα περιθώρια).

Η τοποθέτηση του διευθυντή σε ένα σχολείο συνεπάγεται πιθανότατα την εφαρμογή κάποιων αλλαγών από την πλευρά του σε σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία του. Βέβαια, οι διευθυντές που επιθυμούν να εισαγάγουν αλλαγές οφείλουν να γνωστοποιήσουν και να καταστήσουν σαφείς τους όρους εφαρμογής, την ποιότητα της φύσης της αλλαγής και την επιρροή που θα ασκήσει αυτή. Η έννοια της αλλαγής επηρεάζει τις πεποιθήσεις, τις αρχές και τις αξίες των ανθρώπων, αλλά η εφαρμογή της επηρεάζεται από αυτές.

Αναζητώντας την απάντηση στο *γιατί* και *πώς* κάποια διοικητικά στελέχη χαρακτηρίζονται πιο επιτυχημένα σε σύγκριση με κάποια άλλα, υποστηρίζεται πως τα επιτυχημένα ανώτερα διοικητικά στελέχη επιχειρούν πολύ συχνά αλλαγές (Cox & Cooper, 1988). Δεν περιορίζονται στην εφαρμογή αλλαγών μόνο στο πλαίσιο του ισχύοντος οργανωτικού πλαισίου αλλά εφαρμόζουν νέες ιδέες. Αυτό είναι πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό για τα στελέχη που είναι υπεύθυνα για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη μιας μεγάλης οργάνωσης. Ο αποτελεσματικός manager σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής (Heller, 1989):

- Θεωρεί ως βασικό του καθήκον τη γένεση νέων ιδεών από άλλους ανθρώπους.
- Ενθαρρύνει τη δημιουργία μικρών και καινοτόμων ομάδων.
- Δημιουργεί ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι νέες ιδέες επικροτούνται.
- Ηγείται της διαδικασίας εφαρμογής των καινοτομιών και δεν παρακολουθεί τις προσπάθειες.

Βέβαια, ο καινοτόμος διευθυντής οφείλει να είναι ενημερωμένος για όλες τις τελευταίες εξελίξεις, να έχει καθιερώσει δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο και να συμμετέχει ενεργά στα εκπαιδευτικά πράγματα. Οι σχολικοί ηγέτες δημιουργούν συνθήκες που επιτρέπουν στο άτομο να πειραματιστεί για να δημιουργήσει, να αναπτύξει, να αξιολογήσει, να καινοτομήσει, τονίζοντας, όμως, ότι η αλλαγή είναι, συχνά, αναπόφευκτη και συνοδεύεται από κινδύνους. Μέσα σε αυτό το δεκτικό περιβάλλον ο διευθυντής ενθαρρύνει τα άτομα να θέσουν σε εφαρμογή ιδέες και υποστηρίζει αυτούς που επιθυμούν την αλλαγή (Jenkins, 1991). Επιτυχημένοι διευθυντές σχολικών μονάδων υποστηρίζουν πως το προσωπικό ενθαρρύνεται να συνεισφέρει προς την εφαρμογή της αλλαγής, χωρίς φόβο ή συνεχή κριτική της απόδοσης.

Εξάλλου, η αλλαγή μπορεί να μην είναι άμεση, ενώ είναι περίπλοκη και πολλές φορές απειλητική για το προσωπικό. Νέες προσεγγίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις και τα ενδιαφέροντα: ευνοούν κάποιους ανθρώπους και ζημιώνουν άλλους· αμφισβητούν τους υπάρχοντες

τρόπους εργασίας· απειλούν τα υπάρχοντα συμφέροντα· μειώνουν κάποιες προοπτικές καριέρας· προκαλούν τις υπάρχουσες ιδεολογίες· απαιτούν νέες ικανότητες και σημαντική προσπάθεια. Ο σχολικός ηγέτης λαμβάνει υπόψη και κατανοεί όλες αυτές τις παραμέτρους. Οι καινοτόμοι διευθυντές κατανοούν τις αντιλήψεις των άλλων σχετικά με την πραγματικότητα και υποστηρίζουν συνεχώς το προσωπικό, διατηρούν συνεχή διάλογο και μορφοποιούν τις προθέσεις του, αν είναι δυνατόν. Οι ηγέτες θα συμβιβαστούν κάποιες στιγμές και θα παραμείνουν σταθεροί κάποιες άλλες, μέσα σε φιλικό κλίμα. Πειστικά επιχειρήματα, ανοικτές συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων και πληροφόρηση είναι οι δρόμοι που οδηγούν προς τα εμπρός για τους σχολικούς ηγέτες που επιθυμούν τη δημιουργική οργάνωση.

Η ικανότητα δημιουργικής διοίκησης είναι αυτή που διακρίνει τον αποτελεσματικό διαχειριστή από τον ανεπαρκή (Harvey-Jones, 1988). Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των στελεχών που θεωρούνται ως επιτυχημένα στη διαχείριση πολύπλοκων οργανισμών όπως τα σχολεία στα οποία πρέπει να εφαρμοστούν μεγάλες αλλαγές, δείχνει πως συνδυάζουν με ξεχωριστό τρόπο γνώσεις, ικανότητες, προσωπική συμπεριφορά και πίστη σε αξίες. Από την ίδια τη φύση του λειτουργήματος-επαγγέλματός τους ως εκπαιδευτικών, οι διευθυντές διαθέτουν, ήδη, κάποια από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται. Ορισμένα, όμως, από τα αναζητούμενα χαρακτηριστικά συναντώνται πιο συχνά σε ένα επιχειρησιακό περιβάλλον. Λίγοι άνθρωποι, στα σχολεία ή τη βιομηχανία, διαθέτουν όλα αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά στον πληρέστερο βαθμό. Πάντως, μια σκιαγράφιση ενός στελέχους επιτυχημένου στη διαχείριση αλλαγών βοηθά στην επιλογή του ανώτερου ιεραρχικά προσωπικού και των ηγετών, αλλά και στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών που πρέπει να αναπτύξουμε.

Ως παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής αναφέρονται η ακριβής οριοθέτηση των στόχων, η μετουσίωση των επιθυμιών σε πρακτική δράση και η θεώρηση των προτεινόμενων αλλαγών από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επίσης, τα στελέχη που διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αλλαγή δεν δείχνουν μεγάλη προσκόλληση στην παράδοση, αλλά σέβονται την εμπειρία, σχεδιάζουν με τρόπο ελαστικό, εξηγούν καθαρά τη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής και εμπλέκουν και το προσωπικό στη διαχείρισή της (Stewart, 1983).

Σχετικά πρόσφατες μελέτες και έρευνες στην εκπαιδευτική διοίκηση αναφέρουν ως απαραίτητα προσόντα των διευθυντικών στελεχών στη διαχείριση των αλλαγών την πίστη σε προσωπικές αξίες, την ανθρωποκεντρική άσκηση ηγεσίας και την ικανότητα διαχείρισης εντάσεων και διλημάτων (Day et al., 2000). Στο ίδιο πλαίσιο γίνεται λόγος για μοντέλα ηγεσίας σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής που προωθούν τη συναδελφικότητα, την ευελιξία, την ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης δεδομένων αλλά και τη δυναμική αντιμετώπιση της πραγματικότητας (MacBeath & Myers, 1999).

### *Η αντίσταση στην αλλαγή*

Η αντίσταση στην αλλαγή δεν είναι απαραίτητα αρνητική (Hull & Adams, 1981) καθώς εξασφαλίζει πως όλα τα σχέδια θα εξεταστούν προσεκτικά, ενώ υπάρχει πάντα η πιθανότητα πως αυτοί που αντιστέκονται στην αλλαγή ίσως έχουν δίκιο. Έχει σημειωθεί πως η αντίσταση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ενεργητικές και παθητικές. Είναι σημαντικό να αναγνωριστούν μερικοί ανασταλτικοί παράγοντες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την υπερκέρασή τους. Ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες αναφέρονται οι εξής (West-Burnham, 1991):

- *Συντηρητισμός:* Τα σχολεία θεωρούνται από τη φύση τους ως συντηρητικοί οργανισμοί. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να εγκολπώνουν τις αλλαγές με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρούν τα υπάρχοντα μοντέλα εργασίας. Αυτό εφαρμόζεται τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας ξεχωριστά, όσο και στα σχολεία συνολικά. Υπάρχει συχνά ο φόβος απώλειας ισχύος ή κύρους, ιδιαίτερα όταν το σχολείο ξαναοργανώνεται για να ανταπεξέλθει σε νέες συνθήκες. Επίσης, η σημαντική αλλαγή πολλές φορές δημιουργεί «νικητές» και «νικημένους» και οι διευθυντές πρέπει να εξασφαλίσουν πως το βάρος της αλλαγής δεν θίγει δυσανάλογα κανένα μέλος της ομάδας (Watson, 1986). Επίσης, ο διευθυντής αναλογίζεται το κόστος και το όφελος για κάθε άτομο μέσα στο σχολείο. Η αλλαγή θα συναντήσει αντίσταση αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μειώνονται.
- *Πόροι:* Ένα συχνό παράπονο στην εκπαίδευση είναι πως οι απαιτήσεις για την εφαρμογή αλλαγών σπάνια συνοδεύονται από ανάλογους πόρους. Συνήθως, το κύριο ενδιαφέρον αφορά το χρόνο και το χρήμα, αλλά συχνά επικεντρώνεται και στο ανθρώπινο δυναμικό που έχει τα κατάλληλα προσόντα και την εμπειρία. Αυτές οι αντιδράσεις αναμένονται από ένα σύστημα που δεν έχει συνηθίσει στο σχεδιασμό, στη θέσπιση προτεραιοτήτων και τη σύνταξη προϋπολογισμών.
- *Όγκος απαιτήσεων:* Οποιοσδήποτε οργανισμός θα αντιμετώπιζε δυσκολίες αν έπρεπε να ασχολείται ταυτόχρονα με θεμελιώδεις αναδομήσεις σχετικές π.χ. με αναλυτικά προγράμματα, βαθμίδες εκπαιδευτικής διοίκησης, αξιολόγηση του προσωπικού κ.ά. Πάντως, ο όγκος της αλλαγής είναι μια σχετική αντίληψη και τα σχολεία αντιμετώπισαν παρόμοιες σε βάθος καταστάσεις και στο παρελθόν. Έλλειψη σχεδιασμού, πόρων και κατάλληλων ικανοτήτων μπορούν μόνο να κάνουν την αίσθηση της υπερφόρτωσης μεγαλύτερη.
- *Ακατάλληλη διαχείριση:* Θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας. Η αλήθεια είναι πως πολλά σχολεία που προσαρμόζονται σε διαδικασίες εισαγωγής και εφαρμογής αλλαγών, καθίστανται ικανά να αναλάβουν νέες πρωτοβουλίες με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια και αξιοποιούν τις αλλαγές για τη βελτίωσή τους. Τα σχολεία που αδυνατούν

να ανταποκριθούν αποτελεσματικά πιθανότατα επιδεικνύουν αδυναμία ηγεσίας, έλλειψη στόχων και ένδεια προοπτικών βελτίωσης. Υπάρχει ακόμα περιορισμένη κατανόηση και εφαρμογή των αρχών του σχεδιασμού, του προϋπολογισμού, της διαχείρισης κινήτρων και της αξιολόγησης, όπως και αδυναμία καταμερισμού αρμοδιοτήτων, έλλειψη εμπιστοσύνης και διάθεσης για ανάπτυξη. Επιπλέον, οι διαδικασίες βασίζονται σε σχέσεις ισχύος· τα κοινωνικά δίκτυα βασίζονται στον ανταγωνισμό, στη μυστικότητα, στο φόβο κριτικής με αποτέλεσμα η επικοινωνία να περιορίζεται.

Σχεδόν κάθε συζήτηση για τη διαχείριση θίγει τους παραπάνω παράγοντες στην πλειοψηφία τους. Ως στρατηγικές περιορισμού του φόβου και ελαχιστοποίησης της ανησυχίας και της ανασφάλειας θεωρούνται οι τακτικές ενημερώσεις και η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών πριν τη συζήτηση για την εφαρμογή μιας αλλαγής. Στην πραγματικότητα, πολλοί διευθυντές υποστηρίζουν πως το προσωπικό δεν διάκειται εχθρικά προς την αλλαγή, αλλά πρέπει να πειστεί για την αξία της. Σε κάθε περίπτωση, οι διαπραγματευτικές ικανότητες του διευθυντή θεωρούνται σημαντικές (Earley & Fletcher-Campbell, 1989).

### 3. Μερικά συμπεράσματα

Οι οργανισμοί, όπως και τα σχολεία, συνεχώς αλλάζουν, είτε για να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες ή απλώς επειδή κάθε οργάνωση έχει μια εσωτερική ανάπτυξη, η οποία περνά μέσα από πολλές ξεχωριστές φάσεις και διαφορετικές δομές. Είναι γεγονός πως ο βασικότερος παράγοντας εφαρμογής της διαδικασίας αλλαγής πρέπει να είναι το άτομο. Η ζωτικής σημασίας ερώτηση δεν είναι αν ο διευθυντής μπορεί να αναγνωρίσει και να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας της αλλαγής, αλλά αν μπορεί να την εφαρμόσει (να επιφέρει την αλλαγή). Αυτό που μετράει είναι το τι κάνει ο διευθυντής, όχι το τι ξέρει ή για ποιο πράγμα μιλάει. Αυτό εξαρτάται από την ικανότητά του να μαθαίνει, να χρησιμοποιεί την όποια εξουσία του και να επηρεάζει αποτελεσματικά από τη θέση που κατέχει.

Ένα μεγάλο πρόβλημα για τα σχολεία είναι ότι μεγάλες αλλαγές επιχειρούνται συχνά πολύ γρήγορα. Η ψυχολογία μας βασίζεται σε πολλά σταθερά χαρακτηριστικά στη ζωή μας και μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την αλλαγή αν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά παραμένουν ανέγγιχτα σε κάθε στιγμή. Ο Toffler ονόμασε αυτά τα χαρακτηριστικά *ζώνες σταθερότητας* (Toffler, 1970) και ο ικανός διαχειριστής-manager αναγνωρίζει τότε «απειλείται» το προσωπικό. Αυτή η εργασία συμβαίνει μέσα στην κουλτούρα του σχολείου και, συνεπώς, μια όψη της εφαρμογής της αλλαγής πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της *πολιτιστικής προσαρμογής*· όσο δυσαρμονική είναι η προσαρμογή, τόσο περισσότερες ικανότητες απαιτούνται για ένα καλό αποτέλεσμα, εφόσον είναι δεδομένο, με τις ισχύουσες εκπαιδευτικές δομές διαχείρισης, ότι πολλές από τις αλλαγές στο σχολείο θα εφαρμοστούν από

το διευθυντή έπειτα από οδηγίες ή εντολές που θα προέλθουν από εξωτερικούς παράγοντες.

## Βιβλιογραφία

- Cox, C.J. & Cooper, C.L. (1988) *High Fliers, An Anatomy of Managerial Success*. Oxford: Blackwell.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000) *Leading schools in times of change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dean, J. (1993) *Managing the Secondary School* (2nd edition). London: Routledge.
- Earley, P. & Fletcher-Campbell, F. (1989) *The Time to Manage?* Berkshire: Nfer-Nelson.
- Harvey-Jones, J.H. (1988) *Making It Happen*. London: Collins.
- Heller, R. (1989) *The Decision Makers*. London: Hodder and Stoughton.
- Hull, R. & Adams, A. (1981) *Decisions in the Science Department*. Hatfield: Schools Council/Association for Science Education.
- Jenkins, O.H. (1991) *Getting It Right*. Oxford: Blackwell.
- MacBeath, J. & Myers, K. (1999) *Effective school leaders: How to evaluate and improve your leadership potential*. London: Prentice Hall.
- Stewart, V. (1983) *Change: The Challenge for Management*. London: McGraw-Hill.
- Toffler, A. (1970) *Future Shock*. London: Pan.
- Torrington, D. & Weightman, J. (1989) *The Reality of School Management*. Oxford: Blackwell.
- Watson, L. (1986) The «loser» and the management of change. *School Organisation*, 6, (1).
- West-Burnham, J. (1990) *Education Management for the 1990s*. Essex: Longman.

# ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ, ΗΛΙΑΣ ΚΑΤΣΑΟΥΝΟΣ & ΑΝΔΡΙΑΝΗ ΤΣΕΡΕΓΚΟΥΝΗ

Πανεπιστήμιο Πατρών

## Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης;

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια τα σχολεία και οι δάσκαλοι καλούνται να υλοποιήσουν πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές<sup>1</sup> και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εποχής με σκοπό να γίνει το σχολείο πιο ανοικτό και πιο αποτελεσματικό, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν επιτυχώς στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, έχει ξεκινήσει ένας ευρύς διάλογος σχετικά με τα προσόντα και τα δομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παραγωγικού δασκάλου. Αναπτύσσεται και εκδηλώνεται πλέον μια θέση και στάση απέναντι στο δάσκαλο πιο δυναμική, πιο κριτική και περισσότερο απαιτητική.

Σύμφωνα με τον Perrenoud (1996) το επάγγελμα των δασκάλων βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι. Οδηγείται είτε στην προλεταριοποίηση (απλός εκτελεστής των εκπαιδευτικών αλλαγών) είτε στον επαγγελματισμό.<sup>2</sup>

- 
1. Ως εκπαιδευτική αλλαγή νοούμε όλο το πλέγμα των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, εγκυκλίων, υπουργικών αποφάσεων τις οποίες τα σχολεία καλούνται να εφαρμόσουν. Οποιαδήποτε βελτίωση θεωρείται ως αλλαγή. Σχετικά με την έννοια και τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής βλέπε και Fullan & Steigebauer, 1991· Υφαντή, 2000.
  2. Σύμφωνα με τους Klaas van Veen, P. Sleegers, et al. (2001) ο επαγγελματισμός είναι μια έννοια που ορίζεται και κατασκευάζεται, δηλαδή αλλάζει από εποχή σε εποχή. Στη μελέτη μας ως επαγγελματία θεωρούμε αυτόν που συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων, είναι ελεύθερος, ανεξάρτητος, δημιουργικός, μπορεί να επιλέγει, άρα είναι προσωπικά υπεύθυνος για αυτό που κάνει. Οι Apple & Jungck (1992) αναφέρουν ότι τα σχολεία, οι δάσκαλοι και τα προγράμματα συνεχώς ελέγχονται όλο και πιο στενά. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν υπονομεύσει τον επαγγελματισμό των δασκάλων, την εμπιστοσύνη στις ειδικές γνώσεις και ικανότητές τους, έχουν συμβάλει στο χαμηλό ηθικό τους και τους έχουν θέσει σε άμυνα (Ball, στο Crozier, 1999), επειδή δεν έχουν λόγο σε θέματα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά το δικό τους έργο (Whitty et al. στο Crozier, 1999). Σύμφωνα με τη Lareau (1989) οι δάσκαλοι θεωρούνται ημι-επαγγελματίες.



Μέσα στις συνθήκες αυτές, ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κόπωση, το άγχος και σε πολλές περιπτώσεις τη δυσφορία των εκπαιδευτικών, γιατί οι συχνές αλλαγές δυσκολεύουν το έργο τους (Τσιπλητάρης, 2002).<sup>3</sup>

Από την εμπειρία μας στο χώρο του σχολείου (ως δάσκαλοι ή ερευνητές κατά τη διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών) παρατηρήσαμε ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις επιδιώξεις και προθέσεις του υπουργείου Παιδείας από τη μια και τους τρόπους εφαρμογής των ποικίλων εκπαιδευτικών αλλαγών που προωθούνται από την άλλη, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να αναιρούνται στην πράξη.

Γιατί άραγε συμβαίνει αυτό; Τι συνέπειες μπορεί να έχει για τους μαθητές, την εκπαιδευτική πολιτική, το ρόλο του δασκάλου αλλά και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα; Ποιοι αποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές αλλαγές; Πώς σχεδιάζονται; Πώς πραγματοποιούνται; Ποιος ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των επιστημόνων;

Σύμφωνα με τους Μυλωνά, Μάνεση και Παπανδρέου (2001), οι δάσκαλοι μαθαίνουν για διάφορα διδακτικά ή διοικητικά ζητήματα όχι από τον αρμόδιο (διευθυντή, προϊστάμενο σχολικό σύμβουλο), αλλά από τους συναδέλφους στους οποίους καταφεύγουν για να λύσουν τις απορίες τους.

Θεωρούμε ότι η έρευνα πρέπει να στραφεί προς την ανάλυση όλων εκείνων των παραγόντων οι οποίοι οδηγούν τους δασκάλους να εφαρμόζουν, αρκετές φορές τυπικά, τις εκπαιδευτικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να ακυρώνουν τις προθέσεις του υπουργείου.

## 2. Ερευνητικά ερωτήματα

Κάποια από τα ερωτήματα τα οποία μας απασχόλησαν και από τα οποία θα μπορούσαμε να είχαμε μετρήσιμα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

- Οι δάσκαλοι συνηθίζουν με τον καιρό σε έναν τρόπο δουλειάς; Αν ναι, γιατί;
- Πώς εφαρμόζουν οι δάσκαλοι τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο σχολείο;
- Πώς διαμορφώνεται ο ρόλος του δασκάλου;

---

3. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998) σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παίζει η οργανωτική και διοικητική δομή. Οι Blase και Anderson (στο Hargreaves, 1998) αναφέρουν ότι τα κυρίαρχα συναισθήματα που βιώνουν οι δάσκαλοι, όταν η διοίκηση είναι αυταρχική, είναι θυμός, κατάθλιψη, αγωνία και παραίτηση.

### 3. Υπόθεση

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα μας οδηγούν στη διατύπωση της εξής υπόθεσης: *Ο ρόλος του δασκάλου διαμορφώνεται σε ρόλο απλού εκτελεστή και όχι επαγγελματία.*

### 4. Θεωρητικό πλαίσιο

Η μελέτη μας εντάσσεται στο χώρο της μικροκοινωνιολογίας. Η προσέγγιση του ζητήματος είναι εθνομεθοδολογική. Μας ενδιαφέρει η διατύπωση του νοήματος που δίνουν οι δρώντες στις πράξεις τους, ως μεταδότες ή δέκτες του μηνύματος (Τερλεξής, 1999) καθώς θέλουμε να αναδείξουμε τους τρόπους αντίδρασης των δασκάλων στις εκπαιδευτικές αλλαγές και γενικότερα στις θεσμικές απαιτήσεις και πιέσεις.

Ο ρόλος του δασκάλου, ως σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων καθώς και ο τρόπος που τον ασκεί ο καθένας (Μυλωνάς, 1993) μέσα σε ένα πεδίο (Bourdieu, 1992 & 1995) προσδιορίζεται από κανόνες και απαιτήσεις που:

- Απαιτούνται και του επιβάλλονται από το θεσμό.
- Επιδιώκουν να του επιβάλλουν άτομα ή ομάδες για την εξυπηρέτηση των δικών τους συμφερόντων.
- Ο ίδιος ο δάσκαλος ως πρόσωπο επιλέγει.

Αυτές οι απαιτήσεις σήμερα, λόγω των γενικότερων κοινωνικών αλλαγών και εξελίξεων, είναι εντονότερες. Προέρχονται ταυτόχρονα από πολλούς φορείς ή κατηγορίες – δέσμες συμφερόντων, είναι φανερές ή άδηλες και ασκούνται πάνω στο ρόλο του δασκάλου με διάφορους τρόπους.<sup>4</sup>

Ο δάσκαλος γίνεται δέκτης των θεσμικών απαιτήσεων και πιέσεων και, παρά τις ενδεχόμενες αντιδράσεις ή αντιστάσεις του, «ανταποκρίνεται» σε αυτές με διάφορους τρόπους για λόγους επιβίωσης, παρόλο που έχει την ψευδαίσθηση ότι είναι ανεξάρτητος όταν κλείνει την πόρτα της τάξης του.

Ο ρόλος του δασκάλου διαμορφώνεται όλο και λιγότερο σε ρόλο επαγγελματία.

### 5. Μεθοδολογία

Για να ελέγξουμε την υπόθεσή μας απευθύναμε ερωτηματολόγιο με πέντε ανοικτές και δύο

---

4. Π.χ. προέρχονται από τους προϊστάμενους, τους επιστήμονες, τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές, τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης («οι δάσκαλοι μας τα στέλνουν αγράμματα»), αλλά και την κοινή γνώμη γενικότερα.

κλειστές ερωτήσεις σε 150 δασκάλους και δασκάλες οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Το δείγμα μας προέκυψε από τυχαία συστηματική δειγματοληψία.<sup>5</sup> Τελικά συγκεντρώσαμε 116 ερωτηματολόγια (77%).

Από την *ανάλυση περιεχομένου* (Weber, 1994) των απαντήσεων των δασκάλων στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο που χορηγήσαμε, καταλήξαμε επίσης και στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση και στη βελτίωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Στόχος δεν είναι τόσο η γενίκευση των ευρημάτων, όσο η ανάδειξη των αιτιών που οι ίδιοι οι δάσκαλοι αναφέρουν για την –πολλές φορές– τυπική εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.

## 6. Συζήτηση ευρημάτων

### A. Γενικά στοιχεία

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 49 άνδρες (42%) και 66 γυναίκες (57%).

Οι 15 (13%) έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας, οι 40 (35%) 6-15 έτη, οι 43 (37%) 16-25 έτη και οι 16 (14%) 26 έτη υπηρεσίας και άνω.

Σχετικά με τις σπουδές τους, απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι το 83% και απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος το 17%. Από όσους έχουν βασικές σπουδές την Παιδαγωγική Ακαδημία το 37% έχουν τελειώσει Διδασκαλείο, προγράμματα εξομοίωσης ή και τα δύο, και το 16% άλλη σχολή. Ένας (1) έχει διδακτορικό και τέσσερις (4) μεταπτυχιακό δίπλωμα. Παρατηρούμε τη συνεχή προσπάθεια των δασκάλων να μορφωθούν για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.<sup>6</sup>

5. Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο για να συγκεντρώσουμε τις απόψεις των δασκάλων και όχι τη συνέντευξη διότι: α) όταν κατά το σχεδιασμό της έρευνας προσπαθήσαμε να πάρουμε πιλοτικές συνεντεύξεις από τους δασκάλους διαπιστώσαμε ότι δεν ήταν δεκτικοί στο να μας επιτρέψουν να μαγνητοφωνήσουμε τις απόψεις τους, από το φόβο μήπως δεν «λένε κάτι καλά». Οι Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (1991:16) αναφέρουν ότι η προσπάθειά τους να πάρουν συνέντευξη από τους δασκάλους ήταν «χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτούσε ψυχική διαθεσιμότητα και ατελείωτη επιχειρηματολογία», β) είχαμε διαπιστώσει, έχοντας εμπειρίες από τη συμμετοχή μας σε προηγούμενες έρευνες του καθηγητή κ. Θεόδωρου Μιλωνά, ότι οι δάσκαλοι απαντούν τις ανοικτές ερωτήσεις με αρκετή διάθεση να αναφέρουν ό,τι τους απασχολεί και δεν έχουν αίσθημα δυσπιστίας (Ξωχέλλης, 1984: 48), γ) οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε δεν υπήρχε η πιθανότητα οι απαντήσεις να είναι δεοντολογικά επιβεβλημένες,
6. Από όσους έχουν ως βασικές σπουδές την Παιδαγωγική Ακαδημία και έχουν τελειώσει Διδασκαλείο, εξομοίωση ή και τα δύο, το 24% έχει 6-15 έτη υπηρεσίας, το 52% 16-25 έτη και το 20% περισσότερα από 26 έτη υπηρεσίας. Τα ευρήματα είναι στατιστικά σημαντικά ( $\chi^2 = 107,238a$ ,  $p = ,000$ ). Φαίνεται το ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον των δασκάλων που βρίσκονται στα μεσαία χρόνια υπηρεσίας.

Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις δηλώνουν ότι έχουν 64 δάσκαλοι (55%).<sup>7</sup> Από αυτούς οι 41 (64%) είναι δασκάλες. Καταγράφεται, δηλαδή, η ιδιαίτερα αυξημένη συμμετοχή των γυναικών σε τέτοια προγράμματα. Τα ευρήματα είναι στατιστικά σημαντικά ( $\chi^2 = 12,894^a$ ,  $p = ,012$ ).

### *B. Ερωτήσεις*

Για λόγους οικονομίας θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία τριών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Αν και ήταν αναμενόμενο, μας ξένισε το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων (74%) συμφωνούν με την άποψη ότι με τον καιρό συνηθίζουν σε έναν τρόπο δουλειάς και δεν αλλάζουν εύκολα. Μόνον 30 δάσκαλοι (26%) απάντησαν ότι διαφωνούν, δηλαδή πιστεύουν ότι είναι δεκτικοί στις αλλαγές. Σε ποιες άραγε αιτίες αποδίδουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι αυτό το γεγονός;

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των δασκάλων στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο είχαν προκύψει οι εξής κατηγορίες: *ευκολία, ασφάλεια, ελλιπής επιμόρφωση, ψευδαίσθηση επαγγελματισμού, διάφορα*.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Αιτίες που ο δάσκαλοι θεωρούν ότι συνηθίζουν σε έναν τρόπο δουλειάς.**

Ερώτηση 1	Συχνότητα	%
Ευκολία	45	35%
Ασφάλεια	19	15%
Ελλιπής επιμόρφωση	30	23%
Ψευδαίσθηση επαγγελματισμού	19	15%
Διάφορα	17	13%

Πήραμε συνολικά 130 απαντήσεις από τις οποίες προκύπτει ότι ο συνδυασμός τριών αιτιών (η συνήθεια ως ευκολία, η συνήθεια ως ασφάλεια και η ελλιπής επιμόρφωση) είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για το ότι οι δάσκαλοι συνηθίζουν σε έναν τρόπο δουλειάς τον οποίο αλλάζουν δύσκολα.

7. Σε έρευνα των Δημητρακάκη και Μανιάτη (2003) επισημαίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα κινητικότητας συμβάλλει στη διαμόρφωση της ετοιμότητάς τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Νιώθουν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες και είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με άλλους φορείς υπερβαίνοντας τη δημοσιουπάλληλική νοοτροπία.

## Αναλυτικά:

### 1. Ευκολία

Η κυριότερη αιτία για το ότι οι δάσκαλοι δεν αλλάζουν εύκολα τον τρόπο δουλειάς τους είναι η ευκολία τους (35%). Βολεύονται σε μια κατάσταση και δεν θέλουν να ξεφύγουν, αφού οι αλλαγές απαιτούν επιπλέον προσπάθεια και πολλοί δεν είναι διατεθειμένοι να ξοδέψουν χρόνο ή κόπο.

*Φράσεις-απαντήσεις των ίδιων των δασκάλων:*

- Οι εκπαιδευτικοί με τον καιρό συνηθίζουν σε έναν τρόπο εργασίας και δεν αλλάζουν εύκολα γιατί πιστεύουν πως είναι ο καλύτερος. Το υλικό που έχουν συγκεντρώσει τους διευκολύνει στην εξοικονόμηση χρόνου.
- Οι άνθρωποι βολεύονται σε αυτά που γνωρίζουν.
- Αν συνηθίζουμε σε έναν τρόπο ζωής είναι εύκολο να συνηθίζουμε και σε έναν τρόπο εργασίας.
- Οι αλλαγές απαιτούν επιπλέον προσπάθεια και πολλοί δεν είναι διατεθειμένοι να το κάνουν.
- Οι δάσκαλοι που συνηθίζουν σε έναν τρόπο εργασίας δεν είναι δεκτικοί στις αλλαγές γιατί θεωρούν πως κάτι τέτοιο θα τους αποσυντονίσει και ακόμα επειδή κάτι τέτοιο προϋποθέτει τη δαπάνη περισσότερου χρόνου για προετοιμασία και οργάνωση της διδασκαλίας τους.
- Γιατί είναι απλό να βολεύεσαι σε μια κατάσταση από το να εξοικειώνεσαι συνεχώς σε νέα δεδομένα.

### 2. Ασφάλεια

Πολλές απαντήσεις των δασκάλων αφορούν και την κατηγορία αυτή (15%). Απαντούν ότι η συνήθεια σε έναν τρόπο δουλειάς τους διευκολύνει, αφού αισθάνονται φόβο μπροστά στο νέο και άγνωστο, ενώ η πεπατημένη είναι πάντα η καλύτερη λύση.

*Φράσεις-απαντήσεις των ίδιων των δασκάλων:*

- Η πεπατημένη είναι πάντα η εύκολη λύση.
- Η ασφάλεια που νιώθουν όταν κάτι το γνωρίζουν καλά ή το έχουν επιχειρήσει πολλές φορές.
- Ο φόβος του αγνώστου.
- Γιατί φοβούνται το νέο.
- Κάποιες φορές νιώθουν ανασφάλεια ως προς τις αλλαγές.
- Νιώθουμε ασφαλείς με κάποιο τρόπο εργασίας χωρίς να κοιτάμε τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου αν είναι θετικά ή όχι.

### 3. Ελλιπής επιμόρφωση

Οι απαντήσεις των δασκάλων σε αυτές τις δύο κατηγορίες πρέπει να ιδωθούν σε σχέση και αναφορά με την ελλιπή επιμόρφωση που έχουν (23%). Αισθάνονται φόβο για τις αλλαγές και επιθυμούν να ακολουθούν τον τρόπο δουλειάς που έχουν συνηθίσει.

*Φράσεις-απαντήσεις των ίδιων των δασκάλων:*

- Έλλειψη ουσιαστικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε νέες μεθόδους διδασκαλίας.
- Ανύπαρκτη ενημέρωση.
- Δεν δίνεται η κατάλληλη ενημέρωση από τους αρμόδιους φορείς ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν την ανάγκη για αλλαγή στον τρόπο εργασίας.
- Η αλλαγή χρειάζεται προηγουμένως ενημέρωση και πληροφόρηση για το καινούργιο.
- Διότι κανείς δεν λαμβάνει σοβαρά και υπεύθυνα τη σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Δεν γίνεται συνεχής και επαρκής επιμόρφωση για τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής.

Η πρακτική γνώση των ζητημάτων της σχολικής τάξης τους γεμίζει αυτοπεποίθηση, τους φέρνει σε διάσταση με τις αλλαγές που επιβάλλουν οι άλλοι<sup>β</sup> για τους οποίους πιστεύουν ότι δεν γνωρίζουν τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο και τους δίνει μια ψευδαίσθηση επαγγελματισμού, ότι δηλαδή αυτοί είναι οι ειδικοί.

*Φράσεις-απαντήσεις των ίδιων των δασκάλων:*

- Διορθώνονται κατά τη γνώμη τους μέσα από τις εμπειρίες τους και ακολουθούν έναν πιο αποδοτικό τρόπο διδασκαλίας.
- Δύσκολα αλλάζεις αν πιστεύεις ότι ο τρόπος εργασίας σου είναι σωστός.
- Οργανώνουν τη δουλειά τους, μαζεύουν υλικό και ίσως τα θετικά αποτελέσματα της εργασίας τους πείθουν ότι έτσι πρέπει να συνεχίσουν.
- Νιώθουν σιγουριά από τον τρόπο εργασίας αφού έχουν τσεκάρει τα αποτελέσματα, εκτός αυτού μέσω της εμπειρίας μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που ήδη χρησιμοποιούν.
- Οι γνώσεις που απέκτησε ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο των σπουδών του και η εμπειρία του καθορίζουν ένα ασφαλές μοντέλο εργασίας.

---

8. Σύμφωνα με τον Perreoud (1996) απουσιάζει η εμπιστοσύνη της πολιτείας προς τους δασκάλους. Οι ειδικοί όταν αναφέρονται στους δασκάλους λένε «αυτοί» και το ίδιο κάνουν και οι δάσκαλοι για αυτούς που αποφασίζουν τις αλλαγές. Από την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι οι δάσκαλοι ζητούν αυτοί που θα τους καταρτίσουν να προέρχονται από τον κλάδο τους γιατί είναι γνώστες της «πρακτικής λογικής», δηλαδή των τρόπων αντιμετώπισης της σχολικής πραγματικότητας. Σε αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζονται και οι απάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση: «αυτός που θα μας αξιολογήσει, τι προσόντα και εμπειρίες θα έχει από τη σχολική τάξη»;

Οι απαντήσεις των δασκάλων χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το υπουργείο Παιδείας ή όσους εκπονούν την εκπαιδευτική πολιτική. Αναδεικνύουν τις αιτίες για το γεγονός ότι πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Ιδιαίτερη αξία έχουν οι επιστημόνους τους ότι δεν θέλουν να ξοδέψουν χρόνο και κόπο, ότι νιώθουν ασφάλεια ακολουθώντας τους πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της καθημερινότητας που έμαθαν μέσα από την εμπειρία τους, αλλά και ότι η επιμόρφωσή τους είναι κακή.

Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν την εμπειρική μας γνώση ότι οι δάσκαλοι δεν ανοίγουν εύκολα την τάξη στο συνάδελφό τους, το διευθυντή ή τον σχολικό σύμβουλο, αλλά κλείνεται στην ασφάλεια της σχολικής τάξης.

Άραγε αυτός ο παγιωμένος τρόπος αντίδρασης των δασκάλων στις εκπαιδευτικές αλλαγές πώς φανερώνεται στην πράξη;

Για το λόγο αυτό τους ρωτήσαμε εάν συμφωνούν με την άποψη ότι πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθεί το υπουργείο Παιδείας (με εγκυκλίους, προεδρικά διατάγματα, νόμους, κ.ά.) δεν εφαρμόζονται τελικά σε μεγάλο βαθμό στην πράξη.

Η ερώτηση ήταν κλειστή. Οι δάσκαλοι απάντησαν με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο, σε πάρα πολύ υψηλό ποσοστό, 91%, ότι συμφωνούν πως πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές τελικά δεν εφαρμόζονται όπως έχει προγραμματίσει το υπουργείο. Παραδέχονται, δηλαδή, ότι για τους λόγους που ανέφεραν στην προηγούμενη ερώτηση (βόλεμα, ασφάλεια, κακή επιμόρφωση, ψευδαίσθηση επαγγελματισμού) αναπτύσσουν λανθάνουσες στρατηγικές αντίδρασης στις θεσμικές προσδοκίες και πιέσεις με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν τις αλλαγές με τον τρόπο που τις καταλαβαίνουν, ή στο βαθμό που δεν θίγονται οι ίδιοι φροντίζοντας βέβαια να μην έρχονται σε εμφανή αντίθεση με τους θεσμούς.

## 7. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν με τρόπο σαφή και κατηγορηματικό την υπόθεσή μας. Οι δάσκαλοι με τον καιρό συνθιζούν σε έναν τρόπο δουλειάς ο οποίος δεν απαιτεί από αυτούς ιδιαίτερο κόπο και ταυτόχρονα τους παρέχει ασφάλεια. Η ανάγκη να αντιμετωπίσουν την καθημερινότητα στο σχολείο, τους αναγκάζει να εφευρίσκουν πρακτικούς τρόπους *βολέματος* των πραγμάτων οι οποίοι παγιώνονται και τους δίνουν μια ψευδαίσθηση επαγγελματισμού (Μυλωνάς, Μάνεσης & Παπανδρέου, 2001),<sup>9</sup> με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν πολλές

---

9. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1984) υπάρχει *απόσταση* ανάμεσα στην επιμόρφωση και την πρακτική των δασκάλων. Βλέπε, επίσης, για το περιεχόμενο της κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού και την ανάγκη να είναι επιστημονική, ώστε να απομυθοποιηθεί η παιδαγωγική «τέχνη» και να απαλλαγεί από τη βαρύτητα της «εμπειρίας». Οι Λάμνιαν και Τσατσαρώνη (1999) εξετάζουν τις προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολι-

εκπαιδευτικές αλλαγές με τέτοιους τρόπους ώστε να καταλήγει να τις αναιρούν στην πράξη, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται με τον πιο έντονο τρόπο και η *σχετική αυτονομία* του σχολικού θεσμού.<sup>10</sup> Επειδή πιστεύουν ότι η επιμόρφωσή τους δεν είναι ουσιαστική, αισθάνονται ότι η ευθύνη δεν ανήκει στους ίδιους.<sup>11</sup>

Είναι σαφές ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες του υπουργείου και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, απουσιάζει η εμπιστοσύνη<sup>12</sup> στη σχέση της διοίκησης με το δάσκαλο. Ο ρόλος του δασκάλου διαμορφώνεται σε ρόλο απλού διευκολυντή, επομένως όχι σε ρόλο επαγγελματία, αφού δεν συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων, αλλά επίσης αντιδρά με πλάγιους τρόπους για να αποφύγει τις θεσμικές απαιτήσεις και πιέσεις. Οι συνέπειες είναι άμεσες και για τον ίδιο το δάσκαλο, τη διαμόρφωση του ρόλου του, τους μαθητές, την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοδιορισμένων δασκάλων.<sup>13</sup>

---

κών πρακτικών και καταλήγουν ότι οι αντιφατικές προτάσεις και η δράση των ενδιαμέσων οργάνων (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι) ενισχύουν τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, επειδή τους μπερδεύουν ακόμα περισσότερο.

10. Με τον όρο αυτό εννοούμε ότι οι καθημερινές δράσεις των δασκάλων στο μικροεπίπεδο υπερισχύουν της νομιμότητας (όσα επιθυμεί η διοίκηση-πολιτεία). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002: 337) «το άτομο αναπτύσσει μηχανισμούς και τείνει να αντιστέκεται στην αλλαγή».
11. Φαίνεται, επίσης, ότι η επιμόρφωση δεν είναι σωστά οργανωμένη. Οι απαντήσεις των δασκάλων απαξιώνουν τόσο τη διαδικασία όσο και τα άτομα που έχουν αναλάβει την επιμόρφωσή τους. Το αποτέλεσμα είναι να μην γίνονται κατανοητές από τους δασκάλους που θα τις εφαρμόσουν οι διάφορες μικρές ή μεγάλες αλλαγές. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (ό.π.: 304) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Ο Μαυρογιώργος (2003) θεωρεί ότι η επιμόρφωση λειτουργεί ως μηχανισμός ιδεολογικής συμμόρφωσης και επιβολής των κυρίαρχων εκπαιδευτικών επιλογών. Στοχεύει στην ιδεολογική νομοποίηση της «κρατικής» παιδαγωγικής και διδακτικής.
12. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1998) είναι κρίσιμο για τους δασκάλους να έχουν τη βασική σιγουριά ότι η πολιτεία τους εμπιστεύεται, ώστε να μην φοβούνται να αποτύχουν, αλλά να είναι έτοιμοι να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες εκπαιδευτικής ανασφάλειας.
13. Σε αυτά τα συμπεράσματα κατέληξε έρευνα των Μάνεση κ.ά. (2000). Οι δάσκαλοι-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων αναφέρουν ότι υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στις σπουδές τους και την πραγματικότητα του σχολείου και ζητούν σύνδεση της αρχικής κατάρτισης με την πράξη. Αξίζει να αναφέρουμε ότι εκείνοι που, περισσότερο από όλους, υποστηρίζουν ότι με τον καιρό οι δάσκαλοι συνηθίζουν σε έναν τρόπο δουλειάς, είναι όσοι μετά την Ακαδημία παρακολούθησαν μαθήματα στο Διδασκαλείο ή την εξομοίωση (96%). Τα ευρήματα είναι στατιστικά σημαντικά ( $\chi^2 = 27,633a$ ,  $p = ,016$ ). Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι δάσκαλοι αυτοί έρχονται σε επαφή με τα νέα δεδομένα της επιστήμης, ξεφεύγουν από τη ρουτίνα του σχολείου και γίνονται περισσότερο καυστικοί για τους συναδέλφους τους, οι οποίοι δεν συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης.



## Βιβλιογραφία

- Apple, M. & Jungck, S. (1992) You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (eds) *Understanding Teacher Development*. London: Cassel.
- Bourdieu, P. (1992) *Μικρόκοσμοι: Τρεις μελέτες πεδίου* (μτφρ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Δημητρακόπουλος, Μ., Schaal, J.P. & Τσούλας, Γ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ., μτφρ. Λαμπίρη, Ι. & Παναγιωτόπουλος, Ν.). Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι.
- Crozier, G. (1999) Is it a case of «we know when we're not wanted»? The parent's perspective on parental-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), pp. 315-328.
- Δημητρακάκης, Κ. & Μανιάτης, Π. (2003) Προγράμματα κινητικότητας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. & Steigelbauer, S. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998) The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), pp. 315-336.
- Κάντας, Α. (1998) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους έλληνες εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΡΕΘΑΣ* (τόμος 1): 91-106. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999) Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 102, σσ. 73-80 & τεύχος 104, σσ. 70-77.
- Lareau, A. (1989) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Η προσωπική θεωρία των ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου. Στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Αθ., Πετρουλάκης, Ν., Χάρης, Κ., Νικόδημος, Στ. & Ζούκης, Ν. (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αθήνα, 2000)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003) Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του υπουργείου Παιδείας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνεσης, Ν. κ.ά. (2000) Απόψεις των δασκάλων της πράξης για το δάσκαλο του μέλλοντος. Εισήγηση στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο *Ο έλληνας δάσκαλος του μέλλοντος και τα πανεπιστημιακά προγράμματα μόρφωσης και κατάρτισής του*. Πάτρα: Παράρτημα Πελοποννήσου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 24-25 Νοεμβρίου.
- Μυλωνάς, Θ. (1993) Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 68, σσ. 29-37.
- Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν. & Παπανδρέου, Α. (2001) Άτυπες μορφές διά βίου κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. & Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Βόλος 1999)*, σσ. 375-389. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984) Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική. Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Perrenoud, Ph. (1996) The teaching profession between proletarianization and professionalization: Two models of change. *Prospects*, vol. XXVI (3), pp. 509-529.
- Τερλεξής, Π (1999) *Max Weber* (3 τόμοι). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002) Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout, εμπειρική έρευνα-π:495. Στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ., Καλαβάσης, Φ. (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία* (τόμος Δ'). Αθήνα: Ατραπός.
- Υφαντή, Α. (2000) Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 113, σσ. 57-63.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991) *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- van Veen, K., Slegers, P. et al. (2001) Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), pp. 175-194.
- Weber, Robert-Philip (1994) Basic Content Analysis. Στο Lewis-Beck, M. (ed.) *Research Practice*. Singapore: Sage Publications.

Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγών στη σχολική μονάδα:  
Η «συμβουλευτική» του παρέμβαση

1. Ο Λόγος της «αλλαγής»

Παρότι όλο και πιο συχνά τελευταία εκφράζεται σκεπτικισμός μπροστά στη θεωρία, η θεωρητική έρευνα οποιουδήποτε θέματος επικαλείται από μόνη της μια κριτική στάση, «έναν προσδιορισμό των εντάσεων που υπάρχουν στις κυρίαρχες αφηγήσεις και στους εκάστοτε αρθρωμένους λόγους και ως εκ τούτου συνιστά μια πράξη κριτικής εμπλοκής» (Young, 1990: 93), η οποία είναι απαραίτητο συστατικό κάθε υπό έρευνα ζητήματος. Άλλωστε, ο σκεπτικισμός ενώπιον της θεωρίας ευνοεί την επικράτηση της εργαλειακής ορθολογικότητας, η οποία καταλήγει στις γνωστές μας ανταλλαγές, π.χ. της «αγωγής» με την «κατάρτιση». Τέλος, αν και συχνά η ονοματολογία παραμένει αμετάβλητη, αποκτά ένα σημαντικό διαφοροτικό νοηματικό περιεχόμενο και συνεπώς κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμο να εξετάζεται.

Αφετηριακός προσδιορισμός συνιστά το σημείο από το οποίο εκκινά κάθε ρηματικός λόγος (εξαγγελίες, πολιτικά κείμενα, έρευνα και συζητήσεις) για αλλαγές στην εκπαίδευση, γιατί ο τελευταίος συνιστά μέρος όχι μόνο της θεωρίας αλλά και της μεθόδου διά της οποίας η καινοτομία παράγεται και αναπαράγεται μέσα από/στο άτομο ή την ομάδα.

Μια δεύτερη κατηγορία ανάλυσης της αλλαγής στην εκπαίδευση είναι ο προσδιορισμός της διαλεκτικής πορείας των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών για να επιτευχθεί η προσαρμογή προς τα δεδομένα της νέας εποχής. Τι πράγματι αλλάζει; Οι θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης ή το νοηματικό τους περιεχόμενο; Η απάντηση συναρτάται άμεσα με τους στόχους της εκπαίδευσης και από αυτήν απορρέουν μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν το περιεχόμενο και τη στρατηγική των αλλαγών.

Οι παραπάνω λόγοι διατρέχουν τα μακρο- και μικρο-επίπεδα ανάλυσης, προτείνουν μοντέλα αλλαγών *top-down* ή *bottom-up* και αρθρώνονται μέσα από στρατηγικές αλλαγής «πολιτικο-διοικητικές» με θεσμική επιβολή, «λογικο-εμπειρικές», τεκμηριωμένες στην έρευνα των ειδικών (*experts*) ή τέλος, «επαν-εκπαιδευτικές» (Μπαγάκης, 1999) που τελευταία τείνουν να αναγνωρίζονται ως η κινητήριος δύναμη της εκπαίδευσης, μια δύναμη την οποία ασκούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο τοπικό πλαίσιο δράσης τους.

Οι καινοτομίες στο σχολικό πλαίσιο (*school-based*) αυξάνουν τόσο σε επίπεδο ερευνη-

τικών επεξεργασιών, όπως για παράδειγμα η έρευνα-δράσης, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπως η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου ή τα δίκτυα σχολείων.

## 2. Χαρτογράφηση των συνθηκών αλλαγής

Οι παραπάνω ερευνητικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές σε διεθνές επίπεδο καταγράφουν κάποιες παραμέτρους που διαμορφώνουν τη βάση της προκειμένης διερεύνησης για τον προσδιορισμό του πλαισίου των σχολικών αλλαγών και των βασικών αξόνων του:

- Η αύξουσα ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών του, η παγκόσμια επιταγή για ένταξη και συνεκπαίδευση, η αιτούμενη διαπολιτισμικότητα της σύγχρονης τάξης, η τάση αύξησης της βίας (Πετρόπουλος κ.ά., 2000) επιζητούν νέα νοσηματοδότηση της παιδαγωγικής γνώσης και σχέσης και νέες δομές επικοινωνίας, συνεργασίας και ανάπτυξης.
- Η εκπαιδευτική κοινότητα, στοχεύοντας στην ευέλικτη προσαρμογή στα νέα δεδομένα, διερευνά τις επιστημολογικές της αντιλήψεις, αναστοχάζεται το περιεχόμενο και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει μέσα στη σχολική μονάδα και επιζητά την επαγγελματική της ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικής αυτονομίας (Butt & Retallick, 2002).
- Το σχολικό κανονιστικό πρότυπο συντηρητισμού ή αφελή ντετερμινισμού αμφισβητείται. Στο θεσμικό πλαίσιο που αντιλαμβάνεται το παιδί-μαθητή ως «σχολική επίδοση» και τον εκπαιδευτικό ως το θεματοφύλακά της, ο εκπαιδευτικός καλείται να δίνει το καλό παράδειγμα, εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια νεωτερισμού ή δημιουργικότητας και να αντλεί επαγγελματική ικανοποίηση μόνο από το γνωστικό μέρος της εκπαίδευσης (Olson & Craig, 2001).
- Η διδασκαλία έτσι όπως διεθνώς ασκείται είναι μια δραστηριότητα προσωπική και συχνά ατομικιστική. Η πρακτική αυτή ενώ υπόσχεται αυτονομία καταλήγει σε απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη, στο διάλειμμα και στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός παραμένει «αόρατος», χωρίς τη διεξάρτηση ρόλων και εύκολα καταλήγει να βιώνει το επάγγελμά του ως μη παραγωγική ρουτίνα (Κατερέλος, 1999).
- Ο λόγος του μαθητή απουσιάζει από την εκπαιδευτική πράξη. Η μαθητική κοινότητα δεν εμπλέκεται ενεργά και δεν συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τόσο τη μορφή, όσο και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Beijard et al., 2000).
- Η διεθνής ερευνητική τάση εστιάζει στο παιδί ή στον έφηβο-μαθητή και αμελεί την εις βάθος μελέτη του εκπαιδευτικού, των συνθηκών εργασίας του, των αναγκών του, της ταυτότητάς του, των άρρητων θεωριών του (Beattie, 2000).

- Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παραμελεί τα γνωστικά αντικείμενα που χειρίζονται προβλήματα αλληλεπιδράσεων και αυτοσυνειδητότητας, όπως η κοινωνική και η κλινική ψυχολογία ή η ειδική αγωγή (Montana & Charnov, 2000).

### 3. Πλαίσιο και άξονες της αλλαγής

Οι παραπάνω επισημάνσεις τροφοδοτούν τον προβληματισμό για το ρόλο του εκπαιδευτικού στις αλλαγές και *επιγράφουν την άσκηση της συμβουλευτικής στο σχολείο ως ευκαιρία* καθώς:

- Υπαγορεύει την ανάπτυξη νέων ιδεολογιών και κατευθύνσεων στο σχολείο προς τη δυναμική και ευέλικτη προσαρμογή του στις σύγχρονες ανάγκες των κοινοτήτων που το απαρτίζουν.
- Εισηγείται την ενεργοποίηση των σχολικών κοινοτήτων στην προαγωγή της ανάπτυξης ώστε να συγκροτηθεί ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός λόγος μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικής αυτονομίας.
- Προωθεί την αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Προτείνει ως βασικούς άξονες της αλλαγής:
  - α. την αλληλοσυσχέτιση και την επικοινωνία
  - β. την αξιοποίηση της συσσωρευμένης γνώσης και εμπειρίας
  - γ. την προσέγγιση της εξέλιξης με συν-διαμορφούμενα κριτήρια από τις σχολικές κοινότητες με στόχο την αναβάθμιση του πνευματικού κεφαλαίου τους
  - δ. τη νέα νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.
- Τέλος, θεμελιώνει το πλαίσιο της αλλαγής:
  - α. στην επαναδιαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών στόχων
  - β. στην ανάπτυξη οργανικών δεσμών μεταξύ των σχολικών κοινοτήτων
  - γ. στη δημιουργία συνθηκών εξέλιξης για όλες τις κοινότητες που ενημερώνουν τη σχολική μονάδα μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών αυτογνωσίας, χειραφέτησης και συμμετοχικότητας.

### 4. Η συμβουλευτική ως στρατηγική αλλαγών

Η άσκηση της συμβουλευτικής στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να υποστηρίξει το ως άνω πλαίσιο εκπαιδευτικών αλλαγών (situational), αποδίδοντας κεντρικό ρόλο στον εκπαιδευτικό.

Η αφηγηρική αυτή παραδοχή έχει δύο άμεσες συνεπαγωγές. Σε θεωρητικό επίπεδο προτείνει τη συστημική, διαλεκτική αντιμετώπιση των διεργασιών της αλλαγής που υπαγο-

ρεύει τη δυναμική των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων στο σύστημα-σχολείο όλων των εμπλεκόμενων μερών (Γκότοβος, 1990).

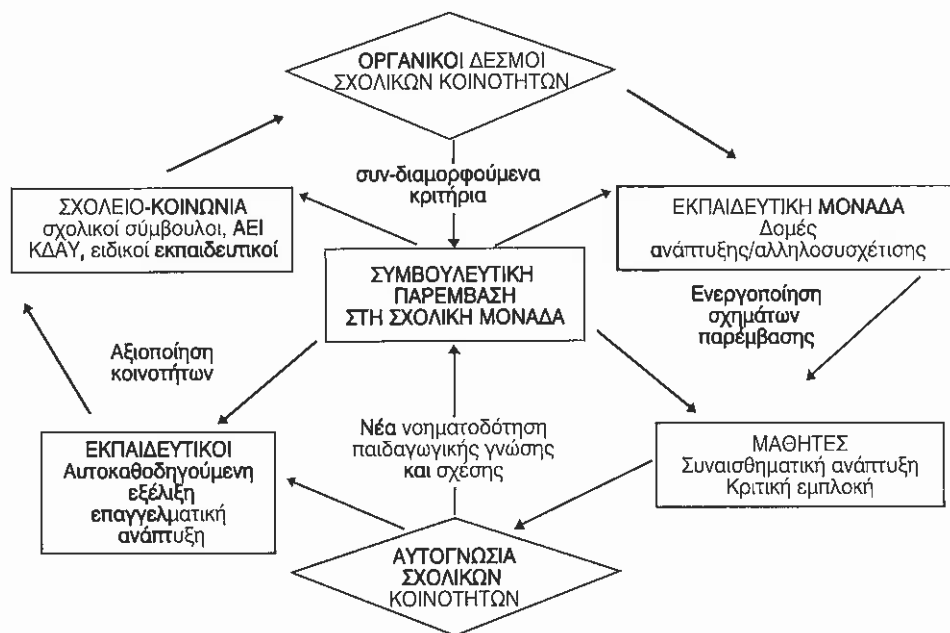
Σε εμπειρικό επίπεδο συνεπάγεται τη δημιουργία δεσμών μεταξύ των σχολικών κοινοτήτων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων καθώς η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία τους, τόσο ως περιεχόμενο, όσο και ως σχέση κρίνονται κρίσιμες συνιστώσες οποιασδήποτε παρέμβασης (Γαλίτη, 1998).

Τέλος, συνεπάγεται την αναγνώριση της σχεσιοδυναμικής των παρεμβάσεων και της αυτοκαθοδηγούμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Brownlee et al., 2002) σε δύο άξονες:

- Στη σχέση του με τη γνώση, καθώς προσεγγίζει νέα γνωστικά αντικείμενα και διερευνά τη σχηματοποίηση αλλά και την αναθεώρησή της υπό την επίδραση προσωπικών, διαπροσωπικών, κοινοτικών και τοπικών παραγόντων.
- Στη σχέση του με την επαγγελματική του ταυτότητα, καθώς η παρέμβαση απαιτεί τη διασάφηση της ταυτότητάς του και των επιστημολογικών αντιλήψεών του για την ανάπτυξη, τη μάθηση και τη συμπεριφορά.

Το πλαίσιο των προτεινόμενων αλλαγών μπορεί σχηματικά να αναπαρασταθεί ως εξής:

### Επαναδιαπραγμάτευση στόχων εκπαίδευσης



ΣΧΗΜΑ 1. Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού λόγου.

## 5. Το προφίλ της υλοποίησης

Θεωρητικοί και εμπειρικοί προσδιορισμοί του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της συμβουλευτικής παρέμβασης ορίζουν τις προϋποθέσεις εφαρμογής της ως ακολούθως:

- Τα προγράμματα μπορεί να είναι συμβουλευτικής πρόληψης ή προαγωγής, να αφορούν περιπτώσεις προβλημάτων εξωτερίκευσης, όπως συγκρούσεις, επιθετικότητα, ενοχλητική συμπεριφορά ή αντιμετώπιση κρίσεων και φυσικών καταστροφών, όπως π.χ. ο σεισμός ή η αντιμετώπιση του θανάτου στο σχολείο. Τα προγράμματα αφορούν ομάδες διαπραγμάτευσης συνομηλίκων (Bullock et al., 1996), σε μικρές ομάδες ή την κοινωνική δυναμική του «κύκλου της τάξης» (Garrity et al., 1997).
- Η μοναδικότητα της παιδαγωγικής σχέσης διευκολύνει τη συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού γιατί ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους «σημαντικούς άλλους» (O' Connel, 1999) με τον οποίο τα παιδιά επικοινωνούν μέσα από το ασυνείδητο δίπολο συμπάθεια-αντιπάθεια που είναι πολύ σημαντικό για οποιαδήποτε παρέμβαση, καθώς το παιδί δεν συνεργάζεται αν δεν συμπαθεί.
- Η εκπαίδευση και η συμβουλευτική παρέμβαση παρουσιάζουν αμοιβαιότητα, καθώς αποτελούν διαδικασίες με κοινή *μεθοδολογία, σκοπό και στόχους*. Το καταλληλότερο μοντέλο παρέμβασης για την άσκηση της συμβουλευτικής στο σχολείο σύμφωνα με έναν μεγάλο αριθμό ερευνητών είναι το *γνωστικό* (Ronen, 1999) γιατί η υποδομή του, οι κατευθυντήριες αρχές και η υλοποίησή του συνάδουν με τη σχολική τάξη και το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος ούτως ή άλλως ασκεί συμβουλευτική πρώτου βαθμού στο σχολείο.
- Απαιτείται προσαρμογή στο εξελικτικό στάδιο των παιδιών και στα χαρακτηριστικά τους. Παράγουν λιγότερες εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, δεν αναγνωρίζουν τις επιπτώσεις των πράξεών τους, εστιάζουν κυρίως στα αποτελέσματα ή τους στόχους κι όχι στις ενδιάμεσες προσπάθειες, δεν κατανοούν τα κίνητρα στη συμπεριφορά των άλλων, ενώ έχουν μειωμένη συναισθηματική εμπλοκή στις συγκρούσεις.
- Από πλευράς των εκπαιδευτικών απαιτείται εκδήλωση συνέπειας: η ασυνέπεια ή η απρόβλεπτη εφαρμογή διαφορετικών αρχών και πρακτικών δημιουργεί αβεβαιότητα στους μαθητές η οποία σύντομα μετατρέπεται σε δυσφορία. Επίσης, απαιτείται διευκόλυνση των μηχανισμών ταύτισης και συναισθηματικής επένδυσης, χωρίς τους οποίους δεν υπάρχει ούτε ενδιαφέρον, ούτε μάθηση και ένας σταθερός τρόπος στο να «είναι», παρά στο να προσφέρουν τρόπους δράσης (Μοκο, 1997).
- Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να υλοποιηθεί με την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε εθελοντική βάση ή με συνεργασίες μέσα από το δίκτυο σχολείων, με έρευνα δράσης την οποία θα αναπτύξουν

οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή με τη διοργάνωση σεμιναρίων από ειδικούς παιδαγωγούς. Η επιμόρφωση στη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο συνιστά αίτημα των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης και μπορεί να γίνει in vivo στο σχολείο (ενδοσχολική), σε συνεργασία με τα ΑΕΙ-ΚΔΑΥ, τους σχολικούς συμβούλους ή με αυτομόρφωση.

## 6. Σχεδιασμός της συμβουλευτικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης είναι μια δυναμική διαδικασία –συνήθως μακροχρόνια– που απαιτεί πειραματισμό, αξιολόγηση των εμπειρικών δεδομένων και ενσωμάτωση τους σε μια ενιαία, σύνθετη προσέγγιση της άσκησης της συμβουλευτικής στο σχολείο.

Ως βασικοί τομείς του προτείνονται οι ακόλουθοι:

- Ανίχνευση, καταγραφή και αξιολόγηση προβλημάτων του σχολείου από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Θεωρητική υποστήριξη με ποικίλα ερευνητικά δεδομένα της θεματικής ενότητας που θα αφορά η παρέμβαση.
- Προσδιορισμός σκοπού και επιμέρους στόχων του προγράμματος.
- Προσδιορισμός της μεθόδου με βάση τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.
- Δόμηση του προγράμματος με τη συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας: ορισμός του αντικειμένου παρέμβασης, ομάδες αναφοράς εκπαιδευτικών-μαθητών, συζήτηση για καθορισμό των θεματικών ενοτήτων και επιλογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που μπορεί να είναι βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ανάλυση περιπτώσεων, ασκήσεις δεξιοτήτων, κ.λπ.
- Υλοποίηση του καθορισμένου προγράμματος.
- Αξιολόγηση.

## 7. Ανάπτυξη προγράμματος παρέμβασης

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος εστιάζεται:

- Στην ανάδειξη της λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου ως σύστημα προαγωγής της αυτοσυνειδητότητας.
- Στην ενδυνάμωση της υποστηρικτικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών.
- Στη «συναισθηματική αγωγή» (Τρύλιβα & Chimienti, 1998) των μαθητών.

Οι επιμέρους στόχοι αφορούν την ευαισθητοποίηση, κατανόηση και άσκηση των μαθητών σε μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από τα στάδια της γνω-



στικής, συναισθηματικής διεργασίας και της εφαρμογής στρατηγικών και τεχνικών αντιμετώπισης. Το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τα νοητικά του σχήματα και να κατανοεί τα συναισθήματά του, να αυξάνει την εγρήγορσή του, να αλλάζει συστήματα διαπροσωπικών σχέσεων, να δημιουργεί καινούργια κίνητρα και να κατανοεί τη σημασία του ελέγχου.

Κάθε πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης στο σχολείο θα πρέπει να είναι δομημένο, χρονικά προσδιορισμένο και εδραιωμένο σε εκπαιδευτικούς στόχους, μέσα από την κοινωνική δυναμική της τάξης, με κύριο σκοπό την αυτονόμηση των παιδιών και την επίλυση προβλημάτων της παιδικής-εφηβικής ηλικίας. Μπορεί να εστιάζει σε μία από τις παρακάτω θεματικές:

- Αυτοσυνειδητότητα.
- Ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος.
- Επικοινωνία και έκφραση συναισθημάτων.
- Διαπροσωπικές σχέσεις και επίλυση συγκρούσεων.
- Λήψη αποφάσεων.

Το πρόγραμμα σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο θα εκδιπλώνεται σε δύο φάσεις:

**Α' φάση** – εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης σε τέσσερα βασικά στάδια:

- *Γνωστική προσέγγιση και κατανόηση*  
Συνιστά ένα στάδιο θεωρητικής προσέγγισης. Διερευνά το πρόβλημα, τις αιτίες, τις αντιδράσεις και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Καταλήγει σε δέσμευση για αλλαγή συμπεριφοράς.
- *Ανάλυση προβλημάτων, ανταλλαγή εμπειριών, έκφραση συναισθημάτων*  
Αφορά την ανάλυση των θετικών ή αρνητικών επιπτώσεων της συμπεριφοράς και την έκφραση προσωπικών βιωμάτων των παιδιών από το σχολείο, την τάξη, το παιχνίδι, κ.λπ. Δίνεται έμφαση στην έκφραση συναισθημάτων και επιχειρείται η σύνδεση με τη γνωστική προσέγγιση του α' σταδίου.
- *Στρατηγικές αντιμετώπισης και εναλλακτικές λύσεις*  
Διαπραγματεύεται την επινόηση εναλλακτικών λύσεων για τον έλεγχο της συμπεριφοράς και τη θέση των στόχων και των μεθόδων της παρέμβασης. Καταλήγει σε συμφωνία για την εφαρμογή των στρατηγικών ελέγχου.
- *Εφαρμογή στρατηγικών*  
Στο στάδιο αυτό γίνεται η εφαρμογή της στρατηγικής και των δεξιοτήτων που έχουν επιλεγεί.

Κάθε στάδιο μπορεί να περιλαμβάνει επιμέρους στόχους και ποικίλες δραστηριότητες, λεκτικές ή μη.

**Β' φάση** – γενίκευση της συμβουλευτικής εμπειρίας σε ένα καινούργιο πρόβλημα.

Αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης, ανατροφοδότησης, επέκτασης της γνώσης και ενσωμάτωσης των στρατηγικών και των δεξιοτήτων στα νοητικά σχήματα των παιδιών και στα συστήματα με τα οποία αντιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

## 8. Αξιοποίηση της συμβουλευτικής ως στρατηγική αλλαγών

Η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης στο σχολείο συνθέτει αντιπαρατιθέμενες κοινότητες και ταυτότητες στη λειτουργική επιλογή της ανάπτυξης του σχολείου. Το επίπεδο συνάντησής τους το ορίζει η προαγωγή της ποιότητας της εκπαίδευσης και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού λόγου.

Η υλοποίηση της συμβουλευτικής παρέμβασης συνιστά μια σφύζουσα κατάσταση πειραματισμού για τη σχολική μονάδα που μπορεί να συντείνει:

- Στην αναθεώρηση της νοηματοδότησης του ρόλου του εκπαιδευτικού.
- Στην αναγνώριση της μαθητικής κοινότητας και τη συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στη διαμόρφωση νέου περιεχομένου στην παιδαγωγική γνώση και θεωρία (tacit theory).
- Στην απόδοση νέου περιεχόμενου στην παιδαγωγική σχέση.
- Στη συγκρότηση νέων θεωριών για τον επαγγελματικό εαυτό.
- Στη δημιουργία νέων δομών ανάπτυξης και αλληλοσυσχετισμού.

Πυλώνες στη διαδικασία αποδόμησης που προϋποθέτει, στέκουν η αυτογνωσία και η ανάπτυξη οργανικών δεσμών μέσα στο σχολικό σύστημα.

## Βιβλιογραφία

- Beattie, M. (2000) Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach. *Journal of Educational Enquiry*, vol. 1 (2), pp. 31-52.
- Beijaard, D. et al. (2000) Teacher's perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, vol. 16 (7), pp. 749-764.
- Brownlee, J. et al. (2002) Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental psychology*, vol.2, pp.1-16.
- Bullock, L.M. et al. (1996) Combating school violence: An «all hands on deck» approach for making schools safe again. *Preventing school failure*, vol. 41, pp.34-38.
- Butt, R. & Retallick, John. (2002) Professional well-being and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, vol. 3, (1), pp. 17-34.

- Γαλίτη, Π. (1998) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: δακτυλόγραφο.
- Γκότοβος, Α. (1990) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Garrity, C.B. et al. (1997) Bully proofing your school: Creating a positive climate. *Intervention in School and Clinic*, vol.32, pp.235-243.
- Κατερέλος, Γ. (1999) *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαιδευτική Σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moko, Z. (1997) *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Montana, P. & Charnov, B. (2000) *Management*. Philadelphia: Open University Press.
- Μπαγάκης, Γ. (1999) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- O'Connel, F. (1999) Professional conversations: New teachers explore teaching through conversation, story and narrative. *Teaching and Teacher Education*, vol.15, pp. 367-380.
- Olson, G. & Craig, C. (2001) Opportunities and challenges in the development of teachers knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, pp.667-684.
- Πετρόπουλος, Ν. κ.ά. (2000) Αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεζεβέγκη, Η. (επιμ.) *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ronen, T. (1999) *Γνωστική εξελικτική θεραπεία στα παιδιά* (μτφρ. Ρούσση, Χ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρίλιβα, Σ. & Chimienti, G. (1998) *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς. Πρόγραμμα ελέγχου συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Young, I. M. (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princenton: University Press.

## ΑΓΑΠΗ ΒΑΒΟΥΡΑΚΗ

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Πανεπιστήμιο Αθηνών

### Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός;

#### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναπτύσσει το επιχειρήμα ότι η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και διαχείρισης εκπαιδευτικής καινοτομίας. Παρουσιάζει τη διαδικασία ένταξης των ΝΤ στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτική καινοτομία και, συνδέοντας τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος «Οδύσσεια» με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής καινοτομίας, συζητά τη διαχείριση της ένταξης, εφαρμογής και εδραίωσης των ΝΤ στην εκπαίδευση ως μέσων ενθάρρυνσης νέων συνθηκών μάθησης, προσδιορίζοντας τις συνέπειες για τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα όσον αφορά την παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

#### 2. Νέες Τεχνολογίες και εκπαιδευτική καινοτομία

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής εφόσον τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες χώρες έχουν κάνει μεγάλες επενδύσεις σε υλικό και λογισμικό επιχειρώντας την εισαγωγή της αξιοποίησης των ΝΤ στο εκπαιδευτικό σύστημα (Plomp, Anderson & Polydorides, 1996). Παράλληλα, αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία όταν και εφόσον αυτή αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιοποίηση των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση μπορεί να προωθεί δύο στόχους: τον «παιδαγωγικό» και τον «καταλυτικό» στόχο<sup>1</sup> (Hawkrigde, 1996). Στην πρώτη περίπτωση, οι ΝΤ αποτελούν σύγχρονα πολυδύναμα εργαλεία που βοηθούν στη βελτίωση των εκπαιδευ-

---

1. Η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση μπορεί να χωριστεί και σε άλλες κατηγορίες (Makrakis, 1988· Underwood & Underwood, 1990· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1991). Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση επιλέχτηκε εφόσον σχετίζεται με το βαθμό της αλλαγής που οι Νέες Τεχνολογίες προτείνουν για τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

τικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό λογισμικό εξομοίωσης μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για την παρουσίαση ενός πειράματος. Στη δεύτερη περίπτωση, ο υπολογιστής αποτελεί ένα μέσο που ενθαρρύνει νέου τύπου δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες, να χρησιμοποιήσουν ένα πρόγραμμα προσομοίωσης σε συνδυασμό με βάσεις δεδομένων και λογιστικά φύλλα για να πειραματιστούν, να συλλέξουν και να επεξεργαστούν δεδομένα και πληροφορίες και να διερευνήσουν τις υποθέσεις τους. Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιήσουν έναν επεξεργαστή κειμένου σε συνδυασμό με το πακέτο παρουσιάσεων για να παρουσιάσουν την εργασία τους.

Μελετώντας την αξιοποίηση των ΝΤ στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής καινοτομίας, στην πρώτη περίπτωση (παιδαγωγικός στόχος), εφόσον οι ΝΤ υποστηρίζουν δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες που υπήρχαν και αναπτύσσονταν σε ένα συμβατικό πρόγραμμα που δεν επηρεάζουν τη ρουτίνα της τάξης και τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προτείνεται μια «πρώτης τάξεως» εκπαιδευτική καινοτομία όπως αυτή κατηγοριοποιείται από τον Cuban (1988)<sup>2</sup>. Στη δεύτερη περίπτωση, εφόσον οι ΝΤ ενθαρρύνουν τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου μάθησης, ενθαρρύνοντας τη μετάβαση από παραδοσιακά σε ανοικτά μοντέλα μάθησης, προωθώντας νέους εκπαιδευτικούς στόχους (καλλιέργεια παραγωγικών δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στη «διαδικασία» της μάθησης), αλλά και νέους ρόλους για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (συνδιαμορφωτές και συνεργάτες σε αυθεντικές διερευνήσεις), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προτείνεται μια «δεύτερης τάξεως» εκπαιδευτική καινοτομία.

Κατά συνέπεια, μελετώντας τη διαδικασία ένταξης των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση στο πλαίσιο μιας συστημικής εθνικής προσπάθειας, είναι αναγκαίοι οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής να λάβουν υπόψη την υπάρχουσα εμπειρία και γνώση από τις μελέτες της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

### 3. Η διαδικασία ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Το μοντέλο που επικρατεί σε κυβερνητικά προγράμματα για την προώθηση εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι το μοντέλο Έρευνα-Ανάπτυξη-Διάχυση (RDD) που αποτελεί ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα σχεδιασμού της καινοτομίας από ειδικούς και εφαρμογής της από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναμένεται να την εφαρμόσουν χωρίς αντίρρηση, αρκεί και μόνο να την κατανοούν. Η έμφαση στη διαδικασία της προώθησης της καινοτομίας δίδεται στην επικοινωνία της καινοτομίας μέσω της ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,

2. In Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Lassel.

υπό την έννοια της ανάπτυξης δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της καινοτομίας. Πιθανή σύγκρουση και αλλαγή στην εφαρμογή του προγράμματος ερμηνεύεται ως κακή επικοινωνία προς τους εκπαιδευτικούς ή αποτυχία να πειστούν (οι εκπαιδευτικοί) για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Elliot, 2000).

Οι τελευταίες έρευνες και μελέτες της εκπαιδευτικής καινοτομίας τονίζουν ότι η προώθηση και εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι μια «διαδικασία» και όχι ένα «γεγονός», δίδοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καινοτομία, ιδιαίτερα όταν αυτές προτείνουν νέες πρακτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Η προώθηση της καινοτομίας εστιάζει όχι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά στη διαμόρφωση συναντίληψης της καινοτομίας από τους σχεδιαστές και τους εκπαιδευτικούς, μέσα από την ανάπτυξη ανθρώπινων δικτύων, με στόχο την ενδυνάμωση και ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας (Elliot, 2000· Sarason, 1996· Hargreaves, 1994 & Fullan, 1991). Όπως υποστηρίζουν οι Fullan και Hargreaves (1998) αυτό στο οποίο πρέπει να στοχεύσουμε είναι η ανάπτυξη «αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού», όπου οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αυτόνομοι και απομονωμένοι, πιο ανοικτοί στο ρίσκο, πιο ικανοί μέσα από συνεχή ανέλιξη και, τελικά, πιο ενδυναμωμένοι για να επιτύχουν το στόχο τους.

Η ένταξη των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική καινοτομία, εφόσον επηρεάζεται όχι μόνο από τεχνικά αλλά και από εκπαιδευτικά θέματα. Πρώτον, απαιτεί υψηλά κόστη για τη δημιουργία αλλά και τη συνεχή αναβάθμιση της υλικότεχνικής υποδομής. Επιπλέον, η δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού έχει αποδειχτεί πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, μεγάλο κόστος και διεπιστημονική συνεργασία. Τέλος, απαιτεί δεξιότητα αξιοποίησης των ΝΤ από τους εκπαιδευτικούς, δεξιότητα που δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Plomp, Anderson & Polydorides, 1996). Σημαντικότερο ρόλο, όμως, στην αξιοποίηση των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση, ιδιαίτερα όταν αυτή προτείνει νέα περιβάλλοντα μάθησης, είναι οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή στους ρόλους και τις διαδικασίες μάθησης δεν είναι εύκολα αποδεκτή ή φανερά χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς, ενώ αυτοί για να αποφύγουν τη διατάραξη της υπάρχουσας ρουτίνας χρησιμοποιούν τις ΝΤ για να στηρίξουν παλιές πρακτικές (Olson, 1988· Hoyles, 1993). Όπως έχει αναλυθεί (Vanouraki, 2005), το ίδιο λογισμικό έχει αξιοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από εκπαιδευτικούς (εποπτικό μέσο/εργαλείο διερεύνησης) σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης (μετωπική διδασκαλία/διερευνησεις ομάδων μαθητών). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να δοκιμάσουν, να σκεφτούν και να βρουν τα δικά τους νοήματα και σημασίες στη χρήση των ΝΤ στη διδασκαλία τους.

Κυβερνητικά προγράμματα που προώθησαν την εισαγωγή των ΝΤ στην εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του '90, εστίασαν στην παροχή εξοπλισμού σε υλικό και λογισμικό και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, που αφορούσε τη δεξιότητα χρήσης των υπολογιστών μέσα από βραχυπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια (Vanouraki, 2001). Μία δεκαετία αργό-

τερα διεθνή στοιχεία δείχνουν ότι η αύξηση της διαθεσιμότητας του υλικού και των υπηρεσιών επικοινωνίας, ενώ συντελεί στη διάχυση των ΝΤ στην εκπαίδευση, δεν οδηγεί απαραίτητα σε προώθηση και εγκαθίδρυση εκπαιδευτικής καινοτομίας (OECD, 2003· Venzky & Davis, 2002).

#### 4. Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην Ελλάδα ως μέσο ενθάρρυνσης της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έδωσε προτεραιότητα στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων μάθησης. Κατά την περίοδο αυτή, μέσα από το εθνικό πρόγραμμα «Οδύσσεια», προωθήθηκε ο «καταλυτικός» στόχος (Vanouraki, 2004). Η φιλοσοφία της «Οδύσσειας» ήταν να εισάγει τους υπολογιστές ως εργαλεία καθημερινής χρήσης από όλους τους μαθητές και καθηγητές, προτείνοντας νέες ανοικτές διαδικασίες μάθησης, με έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συν-διαμορφωτή της διαδικασίας της μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιμορφώνονταν σε σεμινάρια αλλά και ενδοσχολικά, έχοντας παράλληλα την υποστήριξη των επιμορφωτών. Η εφαρμογή έγινε πρώτα σε μικρό αριθμό σχολείων (60 σχολεία, πρόγραμμα «Οδυσσέας»), έτσι ώστε να αποκτηθεί η εμπειρία, αλλά και η γνώση που θα οδηγούσε στην εξάπλωση σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων.

Η πρώτη αυτή προσπάθεια μέσω του προγράμματος «Οδύσσεια» δημιούργησε θετικό κλίμα στα σχολεία σε σχέση με την εκπαιδευτική αξία των Νέων Τεχνολογιών ενθαρρύνοντας τη στροφή από την παθητική συλλογή γνώσης σε ενεργητική αναζήτησή της από τους ίδιους τους μαθητές. Επισημάνθηκε, ωστόσο, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΝΤ, ενώ κρίθηκε αναγκαία από τους εκπαιδευτικούς η υποστήριξη τους ενδοσχολικά (Κασσωτάκης κ.ά., 2000· Πολίτης κ.ά., 2000). Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος «Οδύσσεια» οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν τα διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά που διανεμήθηκαν, ενώ παρουσίαζαν δυσπιστία όσον αφορά τη χρησιμότητα των ΝΤ για την κάλυψη της ύλης, τον έλεγχο της τάξης αλλά και την κατανόηση δύσκολων εννοιών από τους μαθητές. Επίσης, τα τεχνικά προβλήματα του εργαστηρίου και η ελλιπής υποστήριξη λειτούργησαν αποτρεπτικά στην πρώτη επαφή και ενσωμάτωση των ΝΤ στη διδασκαλία. Ο χρόνος συμμετοχής του σχολείου στο πρόγραμμα και κατά συνέπεια η επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος ενθάρρυνε την αξιοποίηση των ΝΤ στη διδασκαλία, η οποία (όταν αυτή έγινε) ενθάρρυνε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε ένα πλαίσιο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγινε λιγότερο καθοδηγητικός (Σβωλόπουλος κ.ά., 2000).

Εστιάζοντας, όχι στη διάχυση της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, αλλά

στον τρόπο αξιοποίησής τους στην διδασκαλία, αναδείχτηκε διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης των ΝΤ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hatzilakos et al., 2001).

Στα τρία γυμνάσια που μελετήθηκαν σε βάθος οι τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας (ΤΠΕ) χρησιμοποιούνταν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, είτε ως σύγχρονα δυναμικά εποπτικά μέσα, είτε ως πηγή πληροφόρησης. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρήσαν να οργανώσουν έναν διαφορετικό τύπο μαθήματος δημιουργώντας ομάδες εργασίας και χρησιμοποιώντας σύγχρονα υπολογιστικά εργαλεία. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές οι διδασκαλίες επέστρεφαν στη φιλοσοφία της μετωπικής παραδοσιακής διδασκαλίας όπου ο καθηγητής διατηρούσε τον έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης. Στο πλαίσιο της μικρής χρονικής διάρκειας εφαρμογής του προγράμματος, ενώ η παρεχόμενη επιμόρφωση πρόσφερε επαρκή κατάρτιση στη χρήση των ΝΤ και αρχική επιμόρφωση σε θέματα αξιοποίησής τους στην τάξη, δεν ήταν επαρκής για τη μετεξέλιξη της παραδοσιακής διδασκαλίας. Μια μικρή μειονότητα εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε τις νέες τεχνολογίες ως δυναμικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές, ο καθηγητής είχε το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης στηρίζοντας τις διερευνήσεις των μαθητών. Οι διδασκαλίες αυτές φάνηκε ότι ήταν αποτέλεσμα αναστοχασμού των ίδιων των εκπαιδευτικών που επιχειρήσαν να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης<sup>3</sup>.

Διαφορετική περίπτωση αποτελούσαν τα δύο τελευταία σχολεία που μελετήθηκαν, όπου οι ΝΤ χρησιμοποιούνταν σε διακριτό πλαίσιο, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ως μέσο ανάπτυξης κριτικής σκέψης και καλλιέργειας μεθοδολογικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ενώ οι διδασκαλίες αυτές σχετιζόνταν με γνωστικές περιοχές της διδασκόμενης ύλης, δεν σχετιζόνταν με συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ευνοούσαν τον πειραματισμό, την επικοινωνία και τον έλεγχο υποθέσεων. Οι δάσκαλοι υποστήριζαν και ενθάρρυναν τους μαθητές στις διερευνήσεις τους και παρενέβαιναν όταν κρινόταν σκόπιμο. Οι διδασκαλίες αυτές ενθάρρυναν την εφαρμογή ανοικτών μοντέλων μάθησης και σύγχρονους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι διδασκαλίες σχεδιάζονταν σε επίπεδο σχολείου σε συνεργασία με την πανεπιστημιακή ομάδα, ενώ η μεγάλη χρονική διάρκεια της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, σε συνδυασμό με την υποστήριξη της πανεπιστημιακής ομάδας, αλλά και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

3. Σε βάθος ανάλυση της διαφοροποίησης μεταξύ των δύο αυτών τρόπων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση γίνεται στο Vavouraki, A. (2005) The use of ICT in science teaching: Teacher's pel or Trojan horse, pp.73-84. In Koliopoulos, D. & Vavouraki, A. (eds) *Science education at crossroads: Meeting the challenges of the 21st century*. Athens: EDIFE.



στα δύο αυτά σχολεία, ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες για την παιδαγωγική αξιοποίησή τους ως μέσα ενθάρρυνσης σύγχρονων μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας.

##### 5. Νέες Τεχνολογίες, εκπαιδευτική καινοτομία και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού

Η ένταξη των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική καινοτομία. Τα αποτελέσματα των προσπαθειών ένταξης των ΝΤ ως μέσα ενθάρρυνσης νέων τρόπων μάθησης αναδεικνύουν ότι η διαδικασία αυτή είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη, ιδιαίτερα όταν αυτή επηρεάζει υπάρχουσες πεποιθήσεις για την προσέγγιση της γνώσης, αλλά και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ένταξη των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση απαιτεί, κατ' αρχήν, κατάλληλη υποδομή μέσα από τη δημιουργία αλλά και τη συνεχή αναβάθμιση και τεχνική υποστήριξη των εργαστηρίων. Λαμβάνοντας υπόψη τους γρήγορους ρυθμούς απαξίωσης της υποδομής, αλλά και την εμπειρία από την εφαρμογή του μαθήματος της πληροφορικής στα γυμνάσια (Vanouraki, 2001), η ανάπτυξη σύγχρονης υποδομής είναι δύσκολο να επιτευχθεί σε ένα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό. Για τη επίτευξη του στόχου αυτού θα πρέπει να αναπτυχθούν ευέλικτες δομές που να επιτρέπουν τη συνέργεια κεντρικών και τοπικών παρεμβάσεων. Η κεντρική οικονομική ενίσχυση, σε συνδυασμό με την αποκεντρωμένη διαχείριση των πόρων και υπηρεσιών υποστήριξης, έχει καλύτερα αποτελέσματα αποφεύγοντας γραφειοκρατικές καθυστερήσεις και δυσπραγίες.

Ενώ, όμως, η σύγχρονη τεχνική υποδομή και η αποτελεσματική υποστήριξη, σε συνδυασμό με την πρώτη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τους υπολογιστές, μπορεί να οδηγήσει στη διάχυση των ΝΤ στην εκπαίδευση, δεν είναι αρκετές για την αξιοποίηση των ΝΤ ως μέσα μετεξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το σκοπό αυτό απαιτείται η ενδυνάμωση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες πρακτικές και τον κυρίαρχο ρόλο του στην τάξη, να αναλάβει πρωτοβουλία και να σχεδιάσει ανοικτά σεμινάρια διδασκαλίας αξιοποιώντας τις ΝΤ ως μέσα διερεύνησης στα χέρια των μαθητών του. Αυτό αποτελεί ακόμα πιο δύσκολη διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, όπως αναφέρουν οι Φλουρής και Πάσιας (2004), παρά τις προθέσεις του πολιτικού λόγου, εξακολουθεί να αναπαράγει τη διδασκαλία με το ένα και μόνο σχολικό βιβλίο, τη στατικότητα στις διδακτικές μεθόδους, την έλλειψη πολλαπλών διδακτικών πηγών και τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων στην ίδια αίθουσα. Ο έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να αμφισβητήσει τις πεποιθήσεις του για το ρόλο του ίδιου ως εκπαιδευτικού και το βαθμό εμπλοκής του στη διαμόρφωση της ύλης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην αξιολόγηση της «Οδύσσειας» ανέπτυξαν ανησυχία για την κάλυψη της ύλης των μαθημάτων που δίδασκαν (Σβωλόπουλος κ.ά., 2001), ενώ και οι καθηγητές πληροφορικής προέταξαν την κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος ως πρωταρχική τους προτεραιότητα, αφή-

νοντας την όποια ανάπτυξη πρωτοβουλίας για τον ελεύθερο χρόνο τους μετά την κάλυψη της ύλης (Vanouraki, 2001). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Fullan και Hargreaves (1998) επηρεάζεται και διαμορφώνεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει εξωτερικό κίνητρο για επιμόρφωση εφόσον η προαγωγή εξαρτάται μόνο από την προύπηρεσία του εκπαιδευτικού, ενώ «με την έλλειψη υποδομών και ανταμοιβής των εκπαιδευτικών για επιπλέον πρωτοβουλίες, δεν αναμένεται από αυτούς να κάνουν τίποτα παραπάνω από το απολύτως απαραίτητο» (OECD, 1977:149). Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως τη σύντομη εισαγωγική επιμόρφωση, ενώ απουσιάζουν η διά βίου και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η αυτομόρφωση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς και η ετήσια επιμόρφωση (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Όπως φάνηκε από την αξιολόγηση της «Οδύσσειας», οι εκπαιδευτικοί που αξιοποίησαν τις ΝΤ ως μέσα ενθάρρυνσης νέων πρακτικών, προχωρώντας σε νέες μορφές διδασκαλίας, κυρίως υπηρετούσαν σε σχολεία που είχαν μακρόχρονη εμπειρία στην αξιοποίηση ΝΤ ως νοητικά εργαλεία η οποία μάλιστα αποτελούσε πολιτική του σχολείου και υποστηριζόταν από πανεπιστημιακή ομάδα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία με πρόσφατη εμπλοκή με τις ΝΤ, ενέταξαν τις ΝΤ στη διδασκαλία τους ως μέσα υποστήριξης των παλαιών εγκαθιδρυμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, χρησιμοποιώντας τους υπολογιστές ως εποπτικά μέσα και κρατώντας τον έλεγχο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, ενώ αξιολόγησαν θετικά την ενδοσχολική επιμόρφωση, στα μικρά χρονικά όρια του προγράμματος δεν είχαν το χρόνο να αναπτύξουν εμπειρία, να πειραματιστούν, να προβληματιστούν και να εδραιώσουν νέες πρακτικές αλλά, κυρίως, να αναμορφώσουν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες και συνδιαμορφωτές του προγράμματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναδεικνύεται ότι οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αναγκαίο να αντιμετωπίσουν καταρχήν την ένταξη των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση ως μια εκπαιδευτική και όχι τεχνολογική καινοτομία. Η ανάπτυξη ευέλικτων δομών, που θα επιτρέπουν κεντρική υποστήριξη σε συνδυασμό με την ανάπτυξη τοπικής πρωτοβουλίας, μπορεί να επιτύχει τη συνεχή αναβάθμιση της υποδομής και της αποτελεσματικής υποστήριξης των εργαστηρίων, και κατά συνέπεια τη διάχυση των ΝΤ στην εκπαίδευση.

Πιο σημαντικά, όταν η ένταξη των ΝΤ στοχεύει στη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πρόκληση για τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να δημιουργήσουν καινοτόμες δομές μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δομές που θα προσφέρουν το κίνητρο στους έλληνες εκπαιδευτικούς για την αναζήτηση νέας επαγγελματικής γνώσης, το πλαίσιο και την ευκαιρία να εμπλακούν στη διαδικασία ένταξης των ΝΤ στη διδασκαλία και μάθηση, μέσα από την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων θα ενδυναμωθούν και θα αναλάβουν πιο ενεργητικό ρόλο στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και στη μάθηση.

## Βιβλιογραφία

- Elliott, J. (2000) Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In Altrichter, H. & Elliott, J. (eds) *Images of educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1998) *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Time: Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hadzilakos, Th., Kynigos, C., Vavouraki, A., Ioannides, C., Psicharis, G. & Papaioannou, T. (2001) *Case Study of ICT and School Improvement, The Case of Greece*. OECD/CERI ICT PROGRAMME, Education Research Centre. Athens, Greece, May 2001.
- Hawkrige, D. (1996) Educational Technology in Developing Nations. In Plomp, T. & Ely, D. (eds) *International Encyclopedia of Educational Technology*. Oxford, UK: Pergamon.
- Hoyles, C. (1993) Computer-based Microworlds: a Radical Vision or a Trojan Mouse? In Robitaille, D.F., Wheeler, D.H. & Kieran, C. (eds) *Selected Lectures from the 7th International Congress on Mathematical Education*. Laval: Les presses de l'universite.
- Κασσωτάκης, Μ., Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Δ., Γαβρίλης, Κ. & Βαβουράκη, Α. (2000) *Συνέπειες των νέων τεχνολογιών και δικτύων στα σχολεία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991) Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα θέματα*, τεύχος 46-47, σσ. 77-93.
- Makrakis, V. (1988) *Computers in school education: The cases of Sweden and Greece – Studies in Comparative and International Education No 11*. Institute of International Education, University of Stockholm.
- Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 5, σσ. 147-154.
- OECD (1977) *Reviews of National Policies in Education: Greece*. Paris: OECD Publications
- OECD (2003) *Schooling for tomorrow. Learning to change: ICT in schools*. Paris: OECD Publications.
- Olson, J. (1988) *Schoolworlds-Microworlds: Computers and the Culture of the Classroom*. London: Pergamon Press.
- Plomp, T., Anderson, R. & Kontogiannopoulou-Polydorydis, G. (eds) (1996) *Cross National Policies and Practices on Computers in Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Πολίτης, Π., Ρούσσος, Π., Καραμάνης, Μ. & Τσαούσης Γ. (2000) Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια». *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Sarason, S. (1996) *Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Σβωλόπουλος, Β., Τζάρτζας, Γ., Κατσή, Α., Βερέβη, Α., Ματζάκος, Π., Παπαπέτρου, Σ., Θωμαδάκη, Ε. & Πατούνα, Α. (2001) *Αξιοποίηση των επιπτώσεων της χρήσης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία της «Οδύσσειας»*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- Underwood, J.D.M. & Underwood, G. (1990) *Computers and learning: Helping children acquire thinking skills*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vavouraki, A. (2001) *Introducing computers into education: A case study of the Greek situation*. Doctoral thesis, Institute of Education – University of London.
- Vavouraki, A. (2004) The introduction of computers into education as a state directed initiative: A case study of the Greek policies between the years 1985 and 2000. *Educational Media International*, vol. 41, no 2, pp. 145-156.
- Vavouraki, A. (2005) The use of ICT in science teaching: Teacher's pet or Trojan horse, pp.73-84. In Koliopoulos, D. & Vavouraki A. (eds) *Science education at crossroads: Meeting the challenges of the 21st century*. Athens: EDIFE.
- Venezky, R. & Davis, C. (2002) *Quo vademus? The transformation of schooling in a networked world*. OECD/CERI, March 2002.
- Φλουρής, Γ. & Πάσις, Γ. (2004) Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2004) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.