

Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα

Βασιλική Παπαδοπούλου, Αθανάσιος Χόνδρας, Ελένη Τσακιρίδου

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη διδακτική συμπεριφορά στη διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού, μια μετατόπιση που έθεσε «ως αντικείμενο έρευνας και στη συνέχεια ως βάση οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού, {την} προσωπική θεωρία της διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2002: 194).

Το άρθρο αυτό στηρίζεται σε μία βασική παραδοχή: πως η προσωπική θεωρία ως σύστημα γνώσης αξιακά προσανατολισμένης και συναισθηματικά φορτισμένης αντλεί τις θεμελιώδεις αρχές της από ευρύτερα φιλοσοφικά ρεύματα. Οι θέσεις κάθε εκπαιδευτικού γύρω από σημαντικά ζητήματα παιδείας και εκπαίδευσης δεν είναι τυχαίες, αλλά σε μεγάλο βαθμό συγκροτούν μία συνεκτική ολότητα και συστοιχούν σε κατευθυντήριες αρχές διακριτών σχολών φιλοσοφίας της παιδείας (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005: 149).

Έτσι θα παρουσιάσουμε ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την προσπάθεια μας να αντιστοιχίσουμε τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σε τρεις διακριτές σχολές φιλοσοφίας της παιδείας και της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα την *Παραδοσιαρχία-Ιδεαλισμό (Traditionalism)*, τον *Προοδεντισμό-Πραγματισμό ((Progressivism)*, και τον *Ανασυγκροτισμό-Κριτική Θεωρία (Reconstructionalism)*, χρησιμοποιώντας ένα σταθμισμένο εργαλείο.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια έρχεται να προστεθεί σε μία ερευνητική παράδοση που ξεκίνησε στην Αγγλία, (Silvernail, 1992) έχει όμως προσπορίσει ερευνητικά δεδομένα και στον ελληνικό χώρο, καθώς το βασικό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε, το *Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας*, έχει σταθμιστεί και εφαρμοστεί για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα από τους Βούλγαρη και Ματσαγγούρα (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005).

Η επιλογή μας να χρησιμοποιήσουμε ένα ήδη δοκιμασμένο εργαλείο δεν συνδέεται μόνο με λόγους πρακτικούς, όπως θα μπορούσε καθένας εύκολα να αντιληφθεί: για λόγους δηλ. οικονομίας δυνάμεων. Συνδέεται πολύ περισσότερο με λόγους επιστημολογικούς, με την ανάγκη που νιώθουμε δηλ. να υπηρετήσουμε ένα «κεντρομόλο» επιστημολογικό πρότυπο έρευνας, να κατοχυρώσουμε ερευνητικά ορισμένες περιοχές, όχι ως σκαπανείς- αφού άλλοι έκαναν την αρχή- αλλά ακολουθώντας τα χνάρια τους, να διασταυρώσουμε τα δεδομένα μας και να αυξήσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μια συγκεκριμένης ερευνητικής κατεύθυνσης και των εργαλείων που χρησιμοποιεί. Εξυπακούεται βέβαια πως πρόκειται για μια ερευνητική περιοχή που μας ενδιαφέρει και για μια μεθοδολογική επιλογή, (η χρήση του συγκεκριμένου Ερωτηματολογίου), η οποία παρά τους όποιους περιορισμούς της δεν παύει να προσπορίζει ενδιαφέροντα αποτελέσματα και να εξειδικεύει τον ορίζοντα μελλοντικών ερευνητικών εγχειρημάτων.

Η προσωπική θεωρία: εννοιολογική αποσαφήνιση

Η ανάγκη μετάβασης από το μοντέλο του «εντολοδόχου» στο μοντέλο του «κριτικού» ή του «αναστοχαζόμενου» εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2005:100 κ.ε.) έφερε στο προσκήνιο τις γνωστικές και αντιληπτικές διαδικασίες που διαμορφώνουν τη δράση του εκπαιδευτικού. «Πρόκειται για την έρευνα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, του τρόπου που σκέφτονται και λαμβάνουν αποφάσεις, των σύνθετων πνευματικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη διδασκαλία και του τρόπου που μαθαίνει κανείς να διδάσκει» (Παπαναούμ, 2003:32).

Τόσο η θεωρητική όσο και η ερευνητική βιβλιογραφία, προκειμένου να μας δώσουν «“τη μέσα πλευρά” της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού» (Ματσαγγούρας, 2002:194), χρησιμοποιούν μια ποικιλία όρων, η οποία αντιστοιχεί στην ποικιλία των εννοιολογήσεων. Έτσι στη βιβλιογραφία εμφανίζονται οι εξής όροι.

- «λανθάνουσα θεωρία» (*tacit / implicit theory*),
- «προσωπική πρακτική γνώση» (*personal / practical knowledge*),
- «διαισθητική θεωρία»,
- «υποκειμενική θεωρία» (οπ. π., 194)

Σύμφωνα με τον ορισμό του Ματσαγγούρα: «Η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του κυρίως σε διλημματικές καταστάσεις. Το σύστημα αυτό είναι κράμα εμπειρίας και

θεωρητικής γνώσης και αρχίζει να σχηματοποιείται πολύ πρόωρα, στα μαθητικά χρόνια, και μορφοποιείται ακόμα περισσότερο ύστερα από τη φοιτητική εμπειρία και την κατοπινή ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005:148).

Οι έρευνες δείχνουν πως ήδη οι φοιτητές αρχίζουν την εκπαίδευσή τους, έχοντας αποκρυσταλλώσει σε όλη τη μακρά τους περίοδο ως μαθητές προκατασκευασμένα νοητικά σχήματα γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα οποία τους επηρεάζουν (Dan Lortie, 1975· Zeichner & Tabachnick 1981· Hammerness et.al., 2005). Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν πως είναι τόσο ανθεκτικές οι προσωπικές αυτές θεωρίες, ώστε να αποδυναμώνουν τις επιδράσεις των ίδιων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Zeichner et.al., 1987· McIntyre, 1993).

Το σύστημα αυτό γνώσης όμως έχει και άλλα χαρακτηριστικά: τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση, είναι δύσκολο να το εκφράσει κανείς λεκτικά, και προκύπτει μέσα από τις προσπάθειες που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός για να ερμηνεύσει την προηγούμενη δράση του (Marland, 1995:131). Στηρίζεται σε άρρητες και ανθεκτικές διχοτομίες και κατηγοριοποιήσεις γύρω από τι είναι ενδεδειγμένο κάθε φορά, και σε όλα εκείνα τα «μεταξύ μας» αυτονόητα «που ανεπαίσθητα σχεδόν» συγκροτούν μία θεωρία (Κουζέλης, 2005:63).

Για αυτό ο Goodman (1984) θεωρεί πως οφείλουμε από νωρίς στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουμε τους φοιτητές να συνειδητοποιήσουν αυτά τα νοητικά του σχήματα και να τα αντιπαραβάλλουν με αυτά των συμφοιτητών τους, των φίλων τους αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτών τους (Goodman στο Tann, 1993 :56).

Η αξία καταρχάς της συνειδητοποίησης και της συστηματοποίησης της προσωπικής θεωρίας είναι μεγάλη, γιατί η προσωπική θεωρία «προσφέρει στον εκπαιδευτικό α) εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης και εναλλακτικής θεώρησης των προβληματικών καταστάσεων της διδακτικής πράξης, β) κριτήρια αξιολόγησης των θεωρητικών και πρακτικών επιλογών, και γ) το πλαίσιο οικοδόμησης ενός εκπαιδευτικού οράματος με ευρείς κοινωνικο-πολιτικούς ορίζοντες» (Ματσαγγούρας, 2002:220).

Η προσωπική θεωρία υπό το πρίσμα τριών κυρίαρχων παιδαγωγικών-φιλοσοφικών ρευμάτων

Ακολουθώντας το σχήμα που προτείνουν οι Ματσαγγούρας και Βούλγαρης (2005), τρεις είναι οι ευρύτεροι φιλοσοφικοί-παιδαγωγικοί προσανατολισμοί, οι οποίοι τροφοδοτούν τρία διακριτά μεταξύ τους συστήματα προσωπικών θεωριών αλλά και πρακτικών επιλογών αντίστοιχα:

α) *Παραδοσιαρχία-Ιδεαλισμός* (Traditionalism): Θεωρείται ως ένας συνδυασμός ιδεαλισμού-ρεαλισμού, κατά τον οποίο η εκπαίδευση έχει έναν αναπαραγωγικό ρόλο και πρέπει να συντελεί στη διαιώνιση των υπαρκτών «αιώνιων αληθειών».

β) *Προοδεντισμός-Πραγματισμός* (Progressivism): Παραδέχεται τη μεταρρυθμιστική προοπτική με βασική αρχή και πρόταγμα τη βαθμιαία «βελτίωση και πρόοδο της κοινωνίας».

γ) *Ανασυγκροτισμός-Κριτική θεωρία* (Reconstructionalism): Συνδυάζει θέσεις αναδομιστικές, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση είναι φορέας βασικών αλλαγών στην κοινωνία, με θέσεις της κριτικής θεωρίας σύμφωνα με την οποία ρόλος της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική χειραφέτηση του μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005: 149).

Το ερευνητικό πλαίσιο: αναγκαιότητα και ερωτήματα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από το γεγονός πως, ενώ οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών είναι κομβικό σημείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη επομένως και για τη βελτίωση του σχολείου, έχουν στον ελληνικό χώρο διερευνηθεί λίγο.

Τρία ήταν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας:

1. Οι θέσεις τις οποίες υιοθετούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί, γύρω από σε κοινούς τόπους εκπαιδευτικού προβληματισμού, είναι τυχαίες ή συνιστούν ένα συνεκτικό όλο που μπορεί να αντιστοιχηθεί στις βασικές αρχές της *Παραδοσιαρχίας-Ιδεαλισμού*, του *Προοδεντισμού-Πραγματισμού* και του *Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας*;

2. Ποιό από τα τρία αυτά ρεύματα συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη αποδοχή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας;

3. Ποιος είναι ο ρόλος του φύλου, των ετών προϋπηρεσίας και της ηλικίας αναφορικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και υποψηφίων εκπαιδευτικών;

Μεθοδολογία

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 392 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 99 φοιτητές από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Φλώρινας, Θεσσαλονί-

κης και Αλεξανδρούπολης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέρχονται από 41 Δημοτικά Σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης. Τα 15 από αυτά ανήκουν στο ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης, (183 εκπαιδευτικοί), ενώ τα υπόλοιπα 26 ανήκουν στην περιφέρεια του Ν. Θεσσαλονίκης, (209 εκπαιδευτικοί). Από τους συμμετέχοντες φοιτητές, οι 43 προέρχονται από το ΠΤΔΕ Φλώρινας, οι 34 από το ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης και οι 22 από το ΠΤΔΕ του Α.Π.Θ.

Στον πίνακα 1 παρατίθεται η κατανομή των συμμετεχόντων κατά φύλο και έτη προϋπηρεσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.

Κατανομή των συμμετεχόντων κατά φύλο και έτη προϋπηρεσίας.

		ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΦΟΙΤΗΤΗΣ	0-5	5-10	11-20	>20	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	26 (26,2%)	9 (20,9%)	48 (51,6%)	61 (34%)	37 (48%)	181 (36,9%)
	ΓΥΝΑΙΚΑ	73 (73,8%)	34 (79,1%)	45 (48,4%)	118 (66%)	40 (52%)	310 (63,1%)
ΣΥΝΟΛΟ		99 (20,2%)	43 (8,8%)	93 (18,9%)	179 (36,5%)	77 (15,6%)	491 (100,0%)

Από τους 491 συμμετέχοντες οι 181 (το 36,9%), είναι άνδρες, ενώ οι 310 (το 63,1%), είναι γυναίκες. Οι 99 (το 20,2%) είναι φοιτητές, 43 (το 8,8%) έχουν από 0 έως 5 χρόνια προϋπηρεσία, 93 (το 18,9%) έχουν από 5 έως 10 χρόνια προϋπηρεσία, οι 179 (το 36,5%) έχουν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσία και οι 77 (το 15,7%) έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.

Στον πίνακα 2 παρατίθεται η κατανομή των συμμετεχόντων κατά φύλο και ηλικία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.*Κατανομή των συμμετεχόντων κατά φύλο και ηλικία.*

		ΗΛΙΚΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		21-30	31-40	41-50	51-60	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	30 (24,3%)	64 (35,8%)	75 (42,9%)	12 (85,7%)	181 (36,9%)
	ΓΥΝΑΙΚΑ	93 (75,7%)	115 (64,2%)	100 (57,1%)	2 (14,3%)	310 (63,1%)
ΣΥΝΟΛΟ		123 25,1%	179 36,5%	175 35,6%	14 2,9%	491 100,0%

Από τους 491 συμμετέχοντες οι 123 (το 25,1%) είναι από 21 έως 30 ετών, στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και οι 99 φοιτητές, οι 179 (το 36,5%) είναι από 31 έως 40 ετών, οι 175 (το 35,6%) είναι από 41 έως 50 ετών και οι 14 (το 2,9%) είναι από 51 έως 60 ετών. Μια η επισημάνση που πρέπει να γίνει, είναι ότι η σύνθεση του δείγματος της έρευνάς μας το οποίο αποτελείται κατά 63% από γυναίκες (310) και κατά 37% από άνδρες (181), ακολουθεί τη γενικότερη σύνθεση του συνόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελείται κατά 60% από γυναίκες. (Κλαδούχου, 2005:23)

Το ερωτηματολόγιο

Στο Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας, χρησιμοποιήθηκαν έντεκα κοινοί τύποι εκπαιδευτικού προβληματισμού, οι οποίοι είναι: 1) Η αποστολή της εκπαίδευσης, 2) Ο ρόλος του σχολείου, 3) Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, 4) Η φύση της γνώσης, 5) Η διαδικασία της μάθησης, 6) Οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, 7) Η φύση του μαθητή, 8) Ο μαθησιακός ρόλος του μαθητή, 9) Οι μορφές πειθάρχησης και κινητοποίησης των μαθητών, 10) Ο διδακτικός ρόλος του δασκάλου και 11) Ο κοινωνικός ρόλος του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Στη συνέχεια, επινοήθηκαν 33 προτάσεις-θέσεις, οι οποίες παρατίθενται τμηματικά. «Η κάθε πρόταση συντάχθηκε έτσι, ώστε να αποτελεί κατά το δυνατόν διακριτό δείγμα και αντιπροσωπευτική έκφραση της άποψης που προκύπτει από κάθε διακριτή φιλοσοφικο-παιδαγωγική σχολή για τον αντίστοιχο τομέα εκπαιδευτικού προβληματισμού» (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005:150).

Στο ερωτηματολόγιο προστέθηκε μία εξάβαθμη κλίμακα Likert, με βάση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε κάθε πρόταση-θέση. Οι αριθμοί

δίπλα σε κάθε πρόταση δηλώνουν τα εξής: **1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ μάλλον, 3. Διαφωνώ εν μέρει, 4. Συμφωνώ εν μέρει, 5. Συμφωνώ μάλλον, 6. Συμφωνώ απόλυτα.**

Παράδειγμα:

Α. ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.	Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κοινωνικός θεσμός που είναι, πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως τη συνοχή και πρόοδο της κοινωνίας και δευτερευόντως τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου.	1	2	3	4	5	6
2.	Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κοινωνικός θεσμός που είναι, πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, προτάσσοντας βέβαια, εκείνα τα στοιχεία του ατόμου που θα το καταστήσουν ενεργό πολίτη .	1	2	3	4	5	6
3.	Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας , μέσα από την ανάπτυξη πολιτών με κριτική συνείδηση .	1	2	3	4	5	6

Η απάντηση σε μία μόνο ερώτηση δε δίνει επαρκή πληροφορία, ενώ οι απαντήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων, δίνουν μια γενική εικόνα της Προσωπικής Θεωρίας του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα, τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 4 δηλώνουν τάση συμφωνίας, ενώ τιμές μικρότερες ή ίσες του 3 δηλώνουν τάση διαφωνίας.

Δείκτες Εγκυρότητας.

Έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των 33 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η ορθογωνική περιστροφή, (*Varimax*) των αξόνων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον Πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Παραγοντική ανάλυση των αποτελεσμάτων

ΑΞΟΝΕΣ – ΠΟΣΟΣΤΑ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ		
	1	2	3
1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΡΧΙΑ – ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ (21,2%)			
Ε1. Η μάθηση είναι μια λογική διαδικασία πρόσληψης, κατανόησης και ταξινόμησης της έγκυρης επιστημονικής γνώσης.	0,78		
Γ1. Υπάρχουν διαχρονικές γνώσεις, αλήθειες και αξίες που πρέπει να μεταβιβάζονται συστηματικά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα	0,76		
Η1. Ο κύριος ρόλος του μαθητή είναι αυτός του αποδέκτη της έγκυρης γνώσης και κωδικοποιημένης γνώσης, για αυτό και έχει ανάγκη από άμεση διδασκαλία και συνεχή καθοδήγηση.	0,75		
Β2. Το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει τη συνοχή των παραδοσιακών κοινωνικών θεσμών και τη συνέχεια των διαχρονικών αξιών και πολιτιστικών στοιχείων διαχρονικών αξιών.	0,75		
ΣΤ1. Η άμεση διδασκαλία γνώσεων και η επίδειξη δεξιοτήτων από το δάσκαλο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος.	0,73		
Κ1. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος ως κρατικός υπάλληλος οφείλει να εφαρμόζει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.	0,73		
Π1. Ο δάσκαλος πρέπει να αξιοποιεί την αυθεντία του τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την πειθαρχηση της συμπεριφοράς.	0,73		
Θ1. Ο δάσκαλος λόγω εμπειρίας και κύρους, οφείλει να ορίζει ξεκάθαρα εξ αρχής τους κανόνες πειθαρχίας και να επιβάλλει στους παραβάτες τις ανάλογες ποινές.	0,73		
Ζ2. Το παιδί βρίσκεται σε στάδιο κοινωνικής και νοητικής ανωριμότητας και γι' αυτό έχει ανάγκη από συστηματική καθοδήγηση και πειθαρχηση.	0,72		

Δ1.Η επιστημονική γνώση προσφέρει ακριβή και έγκυρη ει- κόνα του κόσμου, η οποία αντιστοιχεί στην πραγματικότητα	0,71		
A1. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως τη συνοχή και πρόοδο της κοινωνίας και δευτε- ρευόντος τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου	0,68		
2. ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΙΣΜΟΣ- ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ. (19,4%)		0,75	
		0,75	
		0,74	
		0,72	
		0,71	
A3. Η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας μέσα από την ανάπτυξη πολιτών με κριτική συνείδηση		0,70	
		0,70	
		0,68	
		0,66	
		0,66	
		0,57	
		0,50	
Γ2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να αναδεικνύει τα κοι- νωνικά προβλήματα και να προετοιμάζει τα παιδιά για την εμπλοκή τους στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας		0,74	
E3.Η μάθηση είναι κατά βάση μια συλλογική διαδικασία , κατά την οποία ο μαθητής μέσα από συζητήσεις και αντιπαρα- θέσεις με άλλους, εσωτερικεύει ευρύτερα αποδεκτές απόψεις για τον κόσμο.		0,72	
I3.Οι ιδανικοί δάσκαλοι δεν επιβάλλουν στους μαθητές κανό- νες και νόμους, αλλά τους ενηθαρρύνουν να συγκροτούν και να (ανα) συγκροτούν συλλογικά κατά περίπτωση κανόνες που κρίνουν οι μαθητές κατάλληλους.		0,71	
H2.Οι μαθητές πρέπει μέσα από συλλογικές διαδικασίες να καθορίζουν θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και την πειθαρχία στην τάξη.		0,70	
ΣΤ2.Η εμπλοκή των μαθητών στον προγραμματισμό και στην επιλογή διαδικασιών επεξεργασίας των μαθησιακών δεδο- μένων αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο διδασκα- λίας		0,70	
Z1.Το παιδί ως κοινωνικό ον έχει απεριόριστες δυνατότητες ανάπτυξης και για αυτό πρέπει να του δοθούν δυνατότητες για αμφισβητήσεις και ανατροπές		0,68	

B3. Το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση των παραδοσιακών θεσμών και τη δημιουργία νέων		0,66	
Θ2. Οι κανόνες συμπεριφοράς δεν είναι απόλυτοι αλλά σχετικοί , και γι' αυτό οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να τους διαπραγματεύονται και να τους (ανα)προσδιορίζουν συλλογικά		0,66	
K2. Ο δάσκαλος ως επιστήμονας με κοινωνική αποστολή πρέπει να λειτουργεί αυτόνομα , χωρίς να δεσμεύεται από την επίσημη πολιτική .		0,57	
Δ3. Η επιστημονική γνώση είναι σχετική και προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα στο οποίο άνθρωπος βλέπει τα πράγματα		0,50	
3. ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΣΜΟΣ – ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ (16,3%)			
I2. Κύριο έργο του δασκάλου είναι, στηρίζοντας και καθοδηγώντας τους μαθητές να τους διευκολύνει , προσωπικά και εξατομικευμένα , στην προσωπική τους πορεία οικοδόμησης της γνώσης			0,73
Z3. Το παιδί έχει έμφυτες δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης και μέσα σε συνθήκες στήριξης ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τις επιλογές του και τους πειραματισμούς του.			0,69
B1. Το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισορροπητή ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να εξελιχθεί σε αυτόνομο και δημιουργικό πολίτη .			0,68
A2. Η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, προτάσσοντας βέβαια εκείνα τα στοιχεία που θα το καταστήσουν ενεργό πολίτη .			0,67
H3. Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην επεξεργασία και την κατανόηση των σχολικών και καθημερινών εμπειριών τους.			0,66
Θ3. Ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει στους μαθητές περιθώρια αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους ανάλογα με το επίπεδο της ωριμότητάς τους.			0,61
Γ3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να παρέχει στο άτομο σύγχρονες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, άμεσα χρήσιμες στην καθημερινή ζωή και στο επάγγελμα.			0,61
ΣΤ3. Η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες καθοδηγούμενης διερεύνησης και πειραματισμού αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο .			0,59
Ε2. Η μάθηση είναι μία ατομική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής επεξεργάζεται και μετασχηματίζει τις εμπειρίες από το περιβάλλον του, σχολικό και εξωσχολικό .			0,57

Κ3.Ο δάσκαλος υπάγεται σε ιδιάζουσα επαγγελματική κατηγορία , την οποία χαρακτηρίζει καθεστώς ημι-αυτονομίας έναντι της εκπαιδευτικής πολιτικής.			0,49
Δ2.Η επιστημονική γνώση δεν αντιστοιχεί απόλυτα στην πραγματικότητα , αλλά είναι η πλησιέστερη δυνατή προσέγγιση που μπορεί να μας δώσει η λογική οργάνωση της εμπειρίας			0,49

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 33 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιούνται στους τρεις **προβλεπόμενους άξονες** με φορτίσεις που είναι από μέτριες μέχρι πολύ υψηλές και ερμηνεύουν το 56,9% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος άξονας αντιστοιχεί στη θεωρία *Παραδοσιαρχίας-Ιδεαλισμού* και ερμηνεύει το 21,2% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος άξονας αντιστοιχεί στον *Ανασυγκροτισμό-Κριτική θεωρία* και ερμηνεύει το 19,4% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος άξονας αντιστοιχεί στη θεωρία του *Προοδεντισμού-Πραγματισμού* και ερμηνεύει το 16,3% της συνολικής διακύμανσης. Τα δεδομένα του Πίνακα 3 δείχνουν ότι οι φορτίσεις όλων των ερωτήσεων είναι από μέτριες μέχρι πολύ υψηλές. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των τριάντα τριών φορτίσεων μόνο δύο είναι μικρότερες του 0,50. Ο μέσος όρος όλων των φορτίσεων είναι ίσος με 0,67.

Δείκτες Αξιοπιστίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Συντελεστές αξιοπιστίας *alpha Cronbach*.

ΑΞΟΝΑΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ <i>alpha</i>
<i>Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός</i>	0,92
<i>Ανασυγκροτισμός - Κριτική Θεωρία</i>	0,88
<i>Προοδεντισμός - Πραγματισμός</i>	0,84

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συντελεστές αξιοπιστίας *alpha Cronbach* των τριών αξόνων του ερωτηματολογίου Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων, οι πολύ υψηλές τιμές των οποίων εξασφαλίζουν σημαντική εσωτερική συνάφεια μεταξύ των ερωτήσεων που συμμετέχουν στον κάθε παράγοντα.

Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους τρεις άξονες

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας δημιουργήθηκαν τρεις βασικές μεταβλητές που αντιστοιχούν σε κάθε έναν από τους τρεις άξονες. Οι μεταβλητές αυτές προέκυψαν από τον λόγο του αθροίσματος των μεταβλητών που απαρτίζουν τον κάθε άξονα προς το πλήθος των ερωτήσεων του κάθε άξονα, διατηρώντας έτσι την κλίμακα 1 (απόλυτη διαφωνία) έως 6 (απόλυτη συμφωνία). Για την περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στους τρεις άξονες χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι με τις τυπικές αποκλίσεις των αξόνων. Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε έναν από τους άξονες με βάση το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) με 2 παράγοντες, με εξαρτημένες μεταβλητές τις τιμές των αξόνων και παράγοντες το φύλο και τα έτη υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μια οριακά θετική στάση (M.O. = 0,57, T.A. = 0,19) στις απόψεις του 1^{ου} άξονα, ο οποίος αφορά θέματα *Παραδοσιαρχίας και Ιδεαλισμού*. Ο έλεγχος ANOVA έδειξε ότι τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν σημαντικά τις στάσεις τους στον πρώτο άξονα ($F_{4,481} = 2.422$, $p < 0.05$) και συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζονται περισσότερο σύμφωνοι με θέματα *Παραδοσιαρχίας και Ιδεαλισμού* είναι εκείνοι με τουλάχιστο 20 χρόνια υπηρεσίας (ΠΙΝΑΚΕΣ 5 & 6). Σύμφωνα με τον έλεγχο ANOVA δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους και επιπλέον δεν παρατηρήθηκε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «φύλο» και «έτη υπηρεσίας».

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο άξονα, ο οποίος εκφράζει θέματα *Προοδεντισμού – Πραγματισμού*, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί (M.O. = 0,83, T.A. = 0,11). Ο έλεγχος ANOVA έδειξε ότι τόσο το φύλο ($F_{1,481} = 5.055$, $p < 0.05$) όσο και τα έτη υπηρεσίας ($F_{4,481} = 7.116$, $p < 0.001$) επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων (ΠΙΝΑΚΑΣ 5). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζονται πιο θετικές (M.O. = 0,84, T.A. = 0,10) από τους άνδρες (M.O. = 0,82, T.A. = 0,12), ενώ σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας, περισσότερο θετικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστο 5 χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές. Μάλιστα οι φοιτητές εμφανίζονται οι πλέον αρνητικοί με τα θέματα *Προοδεντισμού – Πραγματισμού* (ΠΙΝΑΚΑΣ 6).

Τέλος, ιδιαίτερα θετική είναι στάση των εκπαιδευτικών στα θέματα του 3^{ου} άξονα, ο οποίος αναφέρεται σε *Ανασυστατισμό και Κριτική Θεωρία* (M.O. = 0,74, T.A. = 0,15). Σύμφωνα με τον έλεγχο ANOVA ο παράγοντας

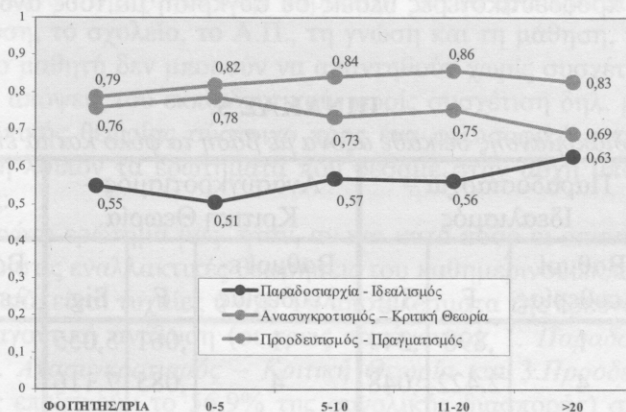
που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι τα έτη υπηρεσίας ($F_{4,481} = 2.701, p < 0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν τουλάχιστο 20 χρόνια να είναι πιο αρνητικοί σε θέματα *Ανασυγκροτισμού και Κριτικής Θεωρίας*, σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους (ΠΙΝΑΚΑΣ 6). Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και επιπλέον δεν παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων (ΠΙΝΑΚΑΣ 5).

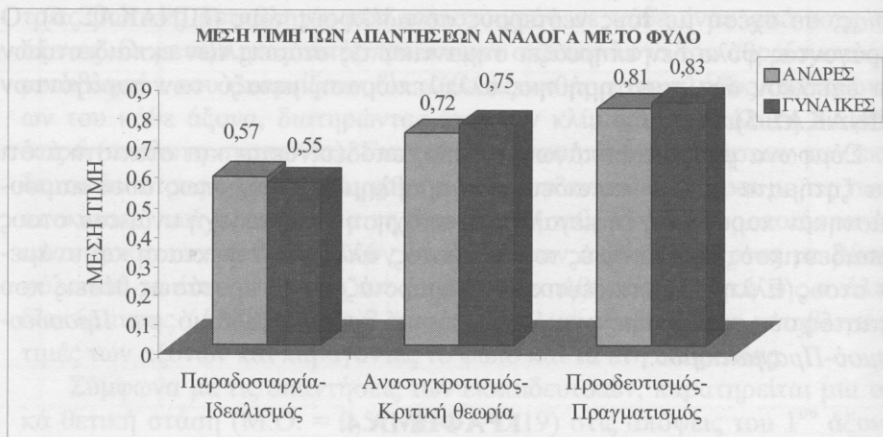
Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, αποδεικνύεται και στατιστικά ότι στα ζητήματα κοινού εκπαιδευτικού προβληματισμού, όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω, τη μεγαλύτερη απήχηση και αποδοχή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και φοιτητές του δείγματος, αλλά κατ' επέκταση και ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν οι προτάσεις-θέσεις που αντιστοιχούν στον παιδαγωγικό-φιλοσοφικό προσανατολισμό του *Προοδευτισμού-Πραγματισμού*.

ΓΡΑΦΗΜΑ 4.

Μέσες τιμές των απαντήσεων στους τρεις άξονες ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΑΞΟΝΩΝ ΑΝΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Μέσες τιμές των απαντήσεων στους τρεις άξονες ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταγράφεται στην παρούσα έρευνα αυτό που αναφέρεται και σε άλλες έρευνες, ότι δηλαδή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν προοδευτικότερες θέσεις σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.

Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε άξονα με βάση το φύλο και τα έτη υπηρεσίας

	Παραδοσιαρχία – Ιδεαλισμός			Ανασυγκροτισμός – Κριτική Θεωρία			Προοδευτισμός – Πραγματισμός		
Παράγοντας	Βαθμοί ελευθερίας	F	Sig.	Βαθμοί ελευθερίας	F	Sig.	Βαθμοί ελευθερίας	F	Sig.
ΦΥΛΟ	1	,898	,344	1	,061	5,055	1	,042	1,809
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	4	2,422	,048	4	,085	7,116	4	,063	2,701
ΦΥΛΟ * ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	4	,530	,714	4	,013	1,100	4	,010	,412
Σφάλμα	481			481	,012		481	,023	
Υπόλοιπο	491			491			491		
Διορθωμένο υπόλοιπο	490			490			490		

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των αξόνων

		Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός		Ανασυγκροτισμός - Κριτική Θεωρία		Προοδεντισμός - Πραγματισμός	
Παράγοντας		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	0,58	0,21	0,82	0,12	0,72	0,17
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0,56	0,18	0,84*	0,10	0,75	0,14
ΕΤΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΦΟΙΤΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ	0,55	0,15	0,79*	0,13	0,76	0,11
	0-5	0,51	0,21	0,82	0,09	0,78	0,14
	5-10	0,57	0,22	0,84	0,12	0,73	0,16
	11-20	0,56	0,19	0,86	0,10	0,75	0,14
	>20	0,63*	0,19	0,83	0,11	0,69	0,21
ΣΥΝΟΛΟ		0,57	0,19	0,83	0,11	0,74	0,15

* στατιστικά σημαντική διαφορά

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι τα ερωτήματα γύρω από την εκπαίδευση, το σχολείο, το Α.Π., τη γνώση και τη μάθηση, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή δεν μπορούν να απαντηθούν χωρίς συσχέτιση με πεποιθήσεις και απόψεις του εκπαιδευτικού, χωρίς συσχέτιση δηλ. με ένα σύστημα προσωπικής θεωρίας σύστοιχο προς ένα φιλοσοφικό προσανατολισμό. Με βάση λοιπόν τα ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή μπορούμε να πούμε τα εξής:

1. Το πρώτο ερώτημά μας ήταν, αν και κατά πόσο οι απαντήσεις που δόθηκαν πάνω στις εναλλακτικές θεωρήσεις του καθημερινού εκπαιδευτικού προβληματισμού, είναι τυχαίες ή όχι. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας και ειδικά η παραγοντική ανάλυση (οι τρεις παράγοντες: 1. *Παραδοσιαρχία – Ιδεαλισμός*, 2. *Ανασυγκροτισμός – Κριτική Θεωρία* και 3. *Προοδεντισμός – Πραγματισμός* επεξηγούν το 56,9% της συνολικής διασποράς) συμφωνούν με τα ευρήματα των Βούλγαρη και Ματσαγγούρα και δείχνουν ότι οι απαντήσεις δεν είναι τυχαίες, αλλά μπορούν να αναχθούν σε ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο, αυτό δηλ. που προϋποθέσαμε για την τριμερή κατηγοριοποίηση.

2. Σε σχέση με το βαθμό απήχησης που έχει κάθε φιλοσοφικο-παιδαγωγικός προσανατολισμός αξίζει να αναφέρουμε τα εξής:.

Καμιά από τις τρεις φιλοσοφικο-παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν δεν απορρίπτεται. Ωστόσο όμως υπάρχουν διαφορές στις τιμές των βαθμολογιών που δόθηκαν. Μεγαλύτερη απήχηση, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι έχουν οι προτάσεις-θέσεις που αντιστοιχούν στον Προοδευτισμό-Πραγματισμό (0,83), ακολουθούν αυτές που αντιστοιχούν στον Ανασυγκροτισμό-Κριτική Θεωρία (0,74) και τέλος έπονται οι προτάσεις-θέσεις που αντιστοιχούν στην Παραδοσιαρχία ≠ Ιδεαλισμό (0,56). Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ τους.

Αυτό το εύρημα για εμάς είναι το πιο ενδιαφέρον. Προσπαθώντας να το ερμηνεύσουμε θέλουμε καταρχάς να θυμίσουμε ότι ο χώρος των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με παλιότερες έρευνες, παραδοσιακά ταυτίζονταν με συντηρητικές θέσεις και απόψεις (Ξωχέλλης, 1984, 1989, 2005, Πυργιωτάκης, 2000). Αντίθετα, σύμφωνα με νεότερες έρευνες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι καταγράφονται διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις προσωπικές θεωρίες του σύγχρονου Έλληνα δασκάλου. Ήδη από το 1994, μετά την ανωτατοποίηση των σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας αλλά και της προσχολικής εκπαίδευσης, σε έρευνα της Καϊλα κ.ά. (1994:271 κ.ε.) με θέμα τις αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού, υπογραμμίζεται ότι διαφαίνεται μια νέα τάση. «Αυτή η τάση, τουλάχιστον σε επίπεδο προβληματισμών και προθέσεων, καταγράφεται ως ένδειξη κινητικότητας και ροής προς νέα σχήματα στη θεώρηση του «διδάσκειν» (Κοσσυβάκης, 2003:96).

Η Παπαναούμ επίσης (2003), αναφέρει ως αποτέλεσμα της εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγε ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, διαθέτουν την ωριμότητα για «να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί» σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Παπαναούμ, 2003, 116). Θεωρούμε πως και αυτό είναι ένα σημείο που σχετίζεται με τη μεταστροφή των νοοτροπιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 2000).

3. Σε σχέση με το τρίτο ερώτημά μας, πόσο δηλ. επηρεάζονται οι απαντήσεις από το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρούμε τα εξής:

Συγκρίνοντας τις βαθμολογίες που δόθηκαν από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα, μ' αυτές των ανδρών, συνάγεται ότι οι πραγματικές θέσεις γύρω από ζητήματα κοινού εκπαιδευτικού προβληματισμού, είναι οι δημοφιλέστερες ανάμεσα στις γυναίκες απ' ό,τι ανάμεσα στους άνδρες. Όπως και προηγουμένως έτσι και σ' αυτήν την περίπτωση, οι παραπάνω διαφορές βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικές, άρα και έγκυρες. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι και στον άξονα Ανασυγκροτισμού - Κριτικής

Θεωρίας, οι γυναίκες εμφανίζονται να προηγούνται των ανδρών ($M=0,75$ και $M=0,72$ αντίστοιχα), ενώ από την άλλη στον άξονα Παραδοσιαρχίας-Ιδεαλισμού συγκεντρώνουν μικρότερη μέση τιμή από ό,τι οι άνδρες. Αυτό κατά τη γνώμη μας είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα, που επιβεβαιώνεται έμμεσα από άλλα ερευνητικά δεδομένα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να ριζοσπαστικοποιούνται, καθώς υιοθετούν τα χαρακτηριστικά των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικά ομάδων (Κογκίδου, 1997). Αυτό βέβαια σχετίζεται με την κατανομή ρόλων και εξουσίας στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο: έτσι δεν είναι τυχαίο ότι «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Μαραγκουδάκη, 1997· Κλαδούχου, 2005). Μπορούμε λοιπόν ενδεχομένως να ερμηνεύσουμε αυτό το προβάδισμα των γυναικών στους παραπάνω άξονες ως αποτέλεσμα της ριζοσπαστικοποίησης τους απέναντι σε μία κατάσταση διακρίσεων εις βάρος τους. Συγκρίνοντας την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων παρατηρούμε πως οι βαθμολογίες που δόθηκαν σε σχέση πάντα με τον πρώτο παράγοντα, αυτόν της Παραδοσιαρχίας-Ιδεαλισμού, αυξάνονται όσο αυξάνεται η ηλικία και το ίδιο σχήμα ισχύει για τα έτη προϋπηρεσίας. Το ίδιο ισχύει τόσο σε σχέση με την ηλικία όσο και σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας και για το δεύτερο παράγοντα τον Προοδεντισμό – Πραγματισμό, με μια μικρή διαφοροποίηση στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 και στα έτη >20 προϋπηρεσίας, όπου παρατηρείται μια μικρή υποχώρηση. Ακριβώς το αντίστροφο ισχύει για την Ανασυγκροτισμό – Κριτική Θεωρία, δηλ. όσο αυξάνονται οι ηλικίες, οι βαθμολογίες μικραίνουν, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αυξομειώσεις σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας: έτσι π.χ ως πιο ένθερμοι οπαδοί παρουσιάζονται όσοι έχουν από 0- 5 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ πάλι αυτοί που έχουν περισσότερο από 11 τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να ενστερνίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό το πρότυπο σε σχέση με την αμέσως προηγούμενη ομάδα.

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα που σχετίζονται με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας, δύο παράγοντες που σε μεγάλο βαθμό συμπλέκονται πρέπει καταρχάς να διακρίνουμε τους υποψήφιους από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται όντως για δυο διακριτές ομάδες, αφού οι πρώτοι βρίσκονται σε διαδικασία εκπαίδευσης επαγγελματικής, ενώ οι δεύτεροι έχουν εισαχθεί στον επαγγελματικό χώρο, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσονται επαγγελματικά. Το ενδιαφέρον εύρημα καταρχάς σε σχέση με τη βασική αυτή διάκριση είναι ότι οι φοιτητές γενικά εμφανίζονται πιο «συντηρητικοί», παρά τις προσδοκίες που κάποιος εύλογα θα είχε για το ακριβώς αντίθετο: πράγματι θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι φοιτητές, πριν να υποστούν το «σοκ της πράξης», θα είχαν θέσεις τουλάχιστον πιο «ριζοσπαστικές» από αυτές των μάχιμων συναδέλφων τους. Κατά τη γνώμη μας δύσκολα ερμηνεύεται ένα τέτοιο εύρημα. Θα αποτολμήσουμε ωστόσο

μία ερμηνευτική πρόταση, η οποία δεν φιλοδοξεί να εξαντλήσει το φαινόμενο σε όλες του τις διαστάσεις. Θεωρούμε λοιπόν ότι οι θέσεις των φοιτητών αντανακλούν τη γενικότερη πολιτική κουλτούρα της νεολαίας, η οποία χαρακτηρίζεται από μια τάση απογοήτευσης από την πολιτική και συγχρόνως απαξίωσης και αμφισβήτησής της (Δεμερτζής κ.α., 2008:174, Κουλαϊδής & Δημόπουλος 2005). Συγχρόνως όμως παρατηρείται μια δεξιόστροφη τάση – σε αντίθεση με την πολιτική κουλτούρα της μεταπολίτευσης-ενώ κυρίαρχος είναι ο ατομοκεντρισμός (Δεμερτζής, κ.α., 2008:187). Αυτά είναι άλλωστε φαινόμενα που εκδηλώνονται σε διάφορα επίπεδα κατά τη γνώμη μας: στην πληθυσμιακή συρρίκνωση του φοιτητικού κινήματος, στην πολιτική αναδίπλωση του κυρίαρχου πολιτικού λόγου των φοιτητών και βεβαίως σε ό,τι μας αφορά στις προσωπικές τους θεωρίες για το σχολείο, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία.

Από την άλλη οι διαφορές που παρουσιάζονται στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και στα έτη προϋπηρεσίας σχετίζονται με τις διάφορες φάσεις, τις οποίες περνούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Glathorn, 1995). Αυτό άλλωστε εξηγεί ως ένα βαθμό και τις διακυμάνσεις που παρουσιάζονται, αν σκεφθούμε το μοντέλο των φάσεων που προτείνει ο Huberman (1989).

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο μέσο το *Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας*. Ωστόσο είναι προφανείς οι περιορισμοί που συνδέονται με αυτό του τύπου την έρευνα, η οποία γίνεται με ένα αυστηρά δομημένο όργανο, κυρίως όταν διερευνώνται τόσο ευαίσθητες και ρευστές περιοχές όπως αυτή της προσωπικής θεωρίας. Για μια πληρέστερη εικόνα θα πρέπει να διερευνηθεί και ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτές εκφράστηκαν μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Με άλλα λόγια, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον ο συνδυασμός των δεδομένων που συλλέγονται με το *Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας*, με ποιοτικά δεδομένα που θα προέκυπταν από άλλες μεθόδους έρευνας όπως η παρατήρηση της διδασκαλίας, ή η συνέντευξη.

Η έρευνα γύρω από τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα επίκαιρη σήμερα που επιχειρούνται μεγάλες αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση όπως για παράδειγμα, η πρόσφατη εισαγωγή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος, του ΔΕΠΠΣ και της «Ευέλικτης Ζώνης» που αυτό προβλέπει ως μια νέα διδακτική αντιμετώπιση, καθώς επίσης και των νέων σχολικών εγχειριδίων. Όλες αυτές οι αλλαγές αλλά και η εισαγωγή νέων

θεσμών, όπως π.χ του Ολοήμερου Σχολείου, φιλτράρονται από τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και όπως έδειξε η έρευνα συχνά όχι μόνο φιλτράρονται, αλλά και φρενάρονται και ακυρώνονται.

Έτσι καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη να υπάρξει για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς εστιασμένη και συστηματική επιμόρφωση και γύρω από το ζήτημα των προσωπικών θεωριών, με βασικό στόχο να τους παράσχει την απαραίτητη βοήθεια για να συνειδητοποιήσουν αλλά και να συστηματοποιήσουν τις υπόρρητες προϋποθέσεις της διδασκαλίας αλλά και της εν γένει παιδαγωγικής τους πρακτικής. Εξίσου σημαντικό είναι όμως και στο επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να υπάρξει η δυνατότητα οι φοιτητές να συνειδητοποιήσουν το φορτίο αυτών των προσωπικών θεωριών, όχι για να το αποσείσουν αλλά για να το χρησιμοποιήσουν συνειδητά και ελεγχόμενα ως βάση των σπουδών τους και όπου και όσο χρειάζεται να το αναθεωρήσουν.

Βιβλιογραφία

- Anderson, W.L (ed.)(1995²). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*,Campridge: Campridge University Press.
- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων». Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.148-157.
- Βρατσάλης, Κ.(επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα: Νήσος,
- Calderhead, J.(ed.)(1987) *Exploring Teachers' Thinking*, London Cassel.
- Calderhead, J.& Gates, P. (eds)(1993)*Conceptualizing reflection in teacher development*, London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. & Bransford,J.(eds.)(2005).*Preparing teachers for a changing world*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Δεληγιάνη, Β. και Ζιώγου, Σ.(επιμ.)(1997) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεμερτζής, Ν. κ.α.(2008). *Νεολαία: ο αστάθμητος παράγοντας*; Αθήνα: Πολύτροπον
- Glatthorn, A.(1995).«Teacher Development».In:Anderson,W.L(ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*,Campridge: Campridge University Press, 41-46.
- Hammerness, K. et al(2005). «How teachers learn and develop». In:Darling-Hammond, L.& Bransford, J.(eds.) *Preparing teachers for a changing world*, San Francisco:Jossey-Bass, pp. 358-390.
- Hubermann, M. et.al.(1989). *The lives of teachers*,London:Cassel.
- Καϊλα, Μ. κ.α. (1995) «Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού: Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας». Στο: Καϊλα Μ.(επιμ.) *Η σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 270 – 300.

- Καΐλα Μ.(επιμ.)(1995) *Η σχολική αποτυχία*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κλαδούχου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*. www.aegean.gr/.../msc-woman-gender-gr-activity-research-kladouxou.pdf, ανακτήθηκε στις 28/09/2010
- Κογκίδου, Δ. (1997).«Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας., 227-257
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουζέλης, Γ. (2005). «Πρακτικές της Θεωρίας και Θεωρίες της Πρακτικής. Σκέψεις και Απορίες σχετικά με την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών». Στο: Βρατσάλης, Κ.(επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα: Νήσος, 55-65.
- McIntyre, D.(1993). «Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education».In: Calderhead, J.& Gates, P. (eds) *Conceptualizing reflection in teacher development*, London: Falmer Press, pp. 39-52.
- Marland, W.P.(1995). «Implicit theories of teaching». In Anderson, W.L(ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp, 131-137.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι Γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Στο:Δεληγιάννη, Β.& Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 258-292.
- Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.148-157.
- Ξωχέλλης, Π.(1984).*Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.(1989).*Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.(2005).*Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παπανασούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι.(2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Silvermail, D. L. (1992). «The Development and Factor Structure of the Educational Beliefs Questionnaire», *Educational and Psychological Measurement*. V. 52 (3) pp. 663-667.
- Tann, S.(1993).«Eliciting Student Teachers' Personal theories» In: Calderhead, J.& Gates, P.(eds.) *Conceptualizing reflection in teacher development*, London: Falmer Press, pp. 53-70.
- Zeichner, M.K & Tabachnick, B. R.(1981)«Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?» *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

Zeichner, M.K et. al. (1987). «Individual, institutional and cultural influences in teacher education». In: Calderhead, J.(ed.) *Exploring Teachers' Thinking*, London Cassel .

Abstract

Teachers' personal theories, is an important issue in Teacher Education. Research findings into the teachers' beliefs, appear to have reached consensus on several issues: students enter teacher education programs with pre-existing beliefs based on their experience as school students, these beliefs are robust and resistant to change and act as filters allowing in or filtering out new knowledge. Our research project conducted on 392 primary education teachers and 99 teacher candidates, is based on the assumption that not only on everyday educational matters (such as teaching methods, classroom management, etc.) but even on more theoretical issues (such as functions of school), teachers' personal theories derived mostly from three major pedagogical "Paradigms": a) Traditionalism, b) Progressivism-Pragmatism and c) Critical Theory. To what concerns our findings is important to underline that certain differences were found in beliefs and attitudes that teachers hold, depending on three specific factors: age, years of teaching experience and the sex of the participants.

Βασιλική Παπαδοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

53100 Φλώρινα

τηλ: 2385055029, e-mail: vrapa@uowm.gr

Αθανάσιος Χόνδρας,

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

με ειδίκευση στη Σχολική Παιδαγωγική

Διευθυντής Δημ. Σχολείου Μαλγάρων

τηλ: 2391041943, e-mail: hon99266@otenet.gr

Ελένη Τσακιρίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

53100 Φλώρινα

τηλ: 2385055011, e-mail: etsakir@uowm.gr