



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και
Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών:
Η πολιτική και πρακτική της «Ερευνητικής Εργασίας»
στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια του νομού Κορινθίας

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία
Μίχα Βασιλική

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

Μέλη τριμελούς επιτροπής:
Δημόπουλος, Κωνσταντίνος, Καθηγητής
Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος, 2013

Στη μητέρα μου, που μου έδωσε το «ζην»

Στη δασκάλα μου, που μου έδωσε το «ευ ζην»

Ευχαριστίες

Το πρώτο μεγάλο ευχαριστώ δικαιωματικά ανήκει στην κυρία Άννα Τσατσαρώνη, όχι απλά γιατί υπήρξε η επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας αλλά γιατί ήταν αυτή που με έκανε να θυμηθώ, μετά από πολύ καιρό, τι σημαίνει να είναι κανείς δάσκαλος. Πάνω από όλα στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου και με καθοδηγούσε – πάντα με σεβασμό και κατανόηση – σε κάθε βήμα μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Δέσποινα Τσακίρη και τον κύριο Κωνσταντίνο Δημόπουλο, που δέχτηκαν να συμπληρώσουν την τριμελή επιτροπή και να συνεξετάσουν με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου την εν λόγω εργασία. Τους ευχαριστώ, όπως και τους υπόλοιπους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, για το ταξίδι της γνώσης που μου πρόσφεραν.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω και σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα: τους σχολικούς συμβούλους, που με ενθουσιασμό δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνέντευξη, τους διευθυντές, που πράγματι «άνοιξαν τις θύρες» των σχολείων τους και τους εκπαιδευτικούς, που είτε με το ρόλο του συντονιστή είτε με το ρόλο του καθοδηγητή των Ερευνητικών Εργασιών, συμμετείχαν με απaráμιλλη προθυμία στην έρευνα, δημιουργώντας ένα κλίμα φιλικό και οικείο για την ερευνήτρια.

Θα ήθελα, ακόμα, να ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου και δη τους συνοδοιπόρους μου στις ομαδικές εργασίες, που μου χάρισαν στιγμές χαράς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των εργασιών.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, επειδή πάντα πιστεύουν σε μένα και με αγαπούν ανιδιοτελώς.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	9
1. Η Ερευνητική Εργασία στο Λύκειο: πλαίσιο και αρχές εφαρμογής της.....	13
1.1. Εισαγωγή.....	13
1.2. Το πλαίσιο εισαγωγής της Ερευνητικής Εργασίας και οι βασικές αρχές της.....	13
1.3. Νομοθετικό πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας.....	21
1.4. Συζήτηση-συμπεράσματα.....	31
2. Η Ερευνητική Εργασία ως πολιτική: προσεγγίσεις του όρου «πολιτική».....	35
2.1. Εισαγωγή.....	35
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου «πολιτική».....	35
2.3. Σύνοψη κεφαλαίου	47
3. Από την «εφαρμογή» στην «πραγμάτωση» της πολιτικής.....	49
3.1. Εισαγωγή.....	49
3.2. Μετατόπιση των μελετών από την «εφαρμογή» στην «πραγμάτωση» των πολιτικών	49
3.3. Σύνοψη κεφαλαίου	62
4. Πώς τα σχολεία «κάνουν» πολιτική.....	63
4.1. Εισαγωγή.....	63
4.2. Έρευνες προσανατολισμένες στην πραγμάτωση των πολιτικών.....	63
4.2.1. Η έρευνα των St. Ball, M. Maguire and A. Braun, with K. Hoskins and J. Perryman.....	63
4.2.2. Έρευνες που ακολουθούν τη θεωρία των πραγματώσεων των Ball et al.....	68
4.3. Σύνοψη κεφαλαίου-συζήτηση.....	73
5. Οι τρεις διαστάσεις της πραγμάτωσης των πολιτικών: η δια-λόγου, η υλική και η ερμηνευτική διάσταση.....	75
5.1. Εισαγωγή.....	75
5.2. Η δια-λόγου διάσταση της πραγμάτωσης.....	75
5.2.1. Εισαγωγή.....	75

5.2.2. Η πολιτική PLTS (Pupils learning and teaching skills).....	76
5.2.3. Σύνοψη ενότητας.....	84
5.3. Η ερμηνευτική διάσταση της πραγμάτωσης.....	85
5.3.1. Εισαγωγή.....	85
5.3.2. Ερμηνεία και μετάφραση των πολιτικών από τους φορείς της δράσης.....	85
5.3.3. Σύνοψη ενότητας.....	104
5.4. Η υλική διάσταση της πραγμάτωσης.....	105
5.4.1. Εισαγωγή.....	105
5.4.2. Η σημασία του πλαισίου στην πραγμάτωση των πολιτικών.....	105
5.5. Σύνοψη κεφαλαίου.....	116
6. Θεωρητικό πλαίσιο	117
6.1. Εισαγωγή.....	117
6.2. Έννοιες του θεωρητικού έργου του B. Bernstein.....	117
6.2.1. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου.....	118
6.2.2. Παιδαγωγικός μηχανισμός – παιδαγωγικός λόγος – αρχή της αναπλαισίωσης.....	119
6.2.3. Εξουσία και έλεγχος.....	121
6.2.4. Παιδαγωγικά μοντέλα ικανότητας και επιτέλεσης.....	123
6.3. Συντελούμενες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, την παιδαγωγική και το ρόλο των εκπαιδευτικών και των σχολείων.....	125
6.4. Σύνοψη κεφαλαίου.....	129
7. Μεθοδολογία.....	131
7.1. Εισαγωγή.....	131
7.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	131
7.3. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	133
7.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας.....	134
7.4.1. Εσχάρεις συλλογής και ταξινόμησης των δεδομένων.....	134
7.4.2. Οδηγοί συνέντευξης.....	136
7.4.3. Η επιλογή των σχολείων της έρευνας.....	143
7.4.4. Η διαδικασία της έρευνας.....	145

8. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων για το πλαίσιο των σχολείων της έρευνας: η υλική πτυχή της πραγμάτωσης.....	150
8.1. Εισαγωγή.....	150
8.2. Ιστοσελίδες των σχολείων: «κατασκευή» και «ρητορική».....	150
8.3. Το πλαίσιο των σχολείων της έρευνας.....	153
8.4. Συζήτηση-συμπεράσματα.....	168
9. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των φορέων της δράσης.....	171
9.1. Εισαγωγή.....	171
9.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των συμβούλων.....	171
9.3. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολείων.....	182
9.4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των συντονιστών της εφαρμογής των Ερευνητικών Εργασιών.....	189
9.5. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	192
9.6. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων του κοινού άξονα ερωτήσεων των δρώντων.....	217
9.7. Σύνοψη κεφαλαίου.....	222
10. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων.....	224
10.1. Εισαγωγή.....	224
10.2. Σύνδεση των πορισμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	224
11. Γενικά συμπεράσματα-επίλογος.....	248
Βιβλιογραφία.....	251
Παράρτημα Ι.....	264
Παράρτημα ΙΙ.....	265
Παράρτημα ΙΙΙ.....	267
Παράρτημα ΙV.....	268
Παράρτημα V.....	286
Παράρτημα VI.....	288
Παράρτημα VII.....	320

Περίληψη

Η εισαγωγή της «Ερευνητικής Εργασίας» (project) στα Λύκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια της αναβάθμισης του Προγράμματος Σπουδών θεωρήθηκε σημαντική καινοτομία αλλά προκάλεσε συγχρόνως ποικίλες συζητήσεις αναφορικά με τις αλλαγές που είναι σε θέση να επιφέρει στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεδομένων των συνθηκών κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται. Ακριβώς αυτοί είναι οι προβληματισμοί και των σύγχρονων ερευνών, που εστιάζονται στην πραγμάτωση αντίστοιχων πολιτικών σε άλλες χώρες της Ευρώπης αλλά και παγκοσμίως. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους πραγματώνεται η Ερευνητική Εργασία σε τέσσερα Γενικά Λύκεια του νομού Κορινθίας, με έμφαση στις αρχές της εφαρμογής της, στις νοηματοδοτήσεις των φορέων της δράσης και στο υλικό πλαίσιο, εντός του οποίου καλούνται οι δρώντες να αναπλαισιώσουν την πολιτική αυτή από κείμενο σε πρακτική. Αυτό που ενδιαφέρει, πρωτίστως, είναι να αναδειχτούν αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην πραγμάτωση της πολιτικής και οι αλλαγές που ενδέχεται να επέλθουν ως επιπτώσεις της εφαρμογής μιας πολιτικής και όχι να προβληθούν απαραίτητα ενδεδειγμένες πραγματώσεις.

Abstract

The introduction of the «Project» in Greek Upper Secondary Schools as part of the upgrading of their curriculum has been seen both by official agents and by the entire educational community as an important innovation but at the same time it has led to serious debates concerning its potential to bring about fundamental changes in schools, given the circumstances under which it was applied. These are, precisely, the concerns of the current research, which focuses on the literature concerning the enactment of similar policies in other countries of Europe and worldwide. The present study attempts therefore to investigate the ways in which the Project is enacted in four Upper Secondary Schools of the prefecture of Korinthia, placing emphasis on the principles of its implementation, on the interpretation of the policy by pedagogical agents and the context within which actors had to translate official policy texts into practice. What interests us above all in this study is to explore and draw attention to these different approaches to the policy and its enactments and the changes that may occur as a consequence of such policies – and not necessarily to propose appropriate realizations.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής έχει εξελιχθεί σε μια «επιδημία» παγκοσμίων διαστάσεων (Levin, 1998 στο Braun *et al.*, 2011). Στις περισσότερες περιπτώσεις η χάραξη της πολιτικής ιδιοποιείται από την κεντρική εξουσία του κράτους προκειμένου να μετασχηματίσει την κοινωνία μέσω του εκσυγχρονισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το έργο των σχολείων και των εκπαιδευτικών να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κεντρική κυβέρνηση στα πλαίσια της εθνικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της πολιτισμικής συνοχής (Braun *et al.*, 2011). Έτσι, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι σε θέση να εφαρμόζουν πολιτικές που έχουν σχεδιαστεί από άλλους γι' αυτούς, ενώ αυτοί λογοδοτούν εντέλει γι' αυτό το έργο.

Αυτό που οι Ball, Maguire και Braun (2012) εισηγούνται, στα πλαίσια μιας μελέτης που πραγματοποιούν αναφορικά με την εφαρμογή διαφορετικών πολιτικών εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είναι ότι οι πολιτικές είναι συγχρόνως ιδεολογικές και υλιστικές και τα κείμενά τους δεν εφαρμόζονται εύκολα, καθώς πρέπει να μεταφραστούν από κείμενο σε πράξη, συναρτώμενα με την ιστορία και τους διαθέσιμους πόρους του πλαισίου, εντός του οποίου πραγματώνονται. Τα επίσημα, δηλαδή, κείμενα της πολιτικής κινούνται από περιοχές της νομοθετικής διαμόρφωσης σε πλαίσια πραγμάτωσης εντός των σχολείων και των τάξεων. Οι πολιτικές, συνεπώς, προέρχονται, λειτουργούν και καθίστανται αποτελεσματικές από σύνολα ιδρυμάτων ή οργανισμών και τους δρώντες που εργάζονται εντός αυτών (Singh *et al.*, 2013). Όπως υποστηρίζει ο Ball (1993, 11) «σε όλα τα στάδια της πολιτικής διαδικασίας βρισκόμαστε ενώπιον διαφορετικών ερμηνειών της πολιτικής». Για να εκφράσουν οι Braun, Maguire and Ball (2010) την αντίληψη ότι οι πολιτικές ερμηνεύονται και μεταφράζονται από ποικίλους δρώντες, καθώς αυτοί εμπλέκονται στη νοηματοδότηση των επίσημων κειμένων για συγκεκριμένα πλαίσια και πρακτικές χρησιμοποιούν τον όρο «πραγμάτωση» (enactment). Αυτή η δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και της μετάφρασης κατά τον Bernstein (1990) συνιστά τον κανόνα της αναπλασίωσης, που ρυθμίζει τη διαμόρφωση συγκεκριμένων κειμένων και πρακτικών. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, καθώς, όταν ένα κείμενο μετακινείται από την αρχική του

θέση σε μια παιδαγωγική θέση (π.χ. πρόγραμμα σπουδών, σχολείο, τάξη), η κίνηση αυτή δημιουργεί ένα κενό ή χώρο, όπου μπορεί να λάβει χώρα διακοπή, διαταραχή και αλλαγή (Bernstein, 1990).

Οι Ball *et al.* (2011:624) υποστηρίζουν ότι «οι δρώντες έχουν τοποθετηθεί με διαφορετικό τρόπο και λαμβάνουν διαφορετικές θέσεις σε σχέση με την πολιτική» κατά τη διαδικασία της πραγμάτωσης, η οποία συνίσταται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: την υλική, την ερμηνευτική και τη δια-λόγου (*discursive*). Ο Bernstein (1990) υποστηρίζει, πάνω στην ίδια λογική βάση, ότι οι παιδαγωγικοί λόγοι μπορεί να θέτουν όρια στο τι είναι νοητό, εφικτό και ρητό εντός συγκεκριμένων πλαισίων, δεδομένου ότι συνιστούν κείμενα που μπορούν να επιλεγούν και να αλλάξουν μορφή. Ωστόσο, οι δρώντες είναι συγχρόνως τοποθετημένοι εντός επικαλυπτόμενων, συνυφασμένων, αντικρουόμενων και αντιφατικών ηθικών πλαισίων. Είναι σε αυτούς τους χώρους που οι σχέσεις της εξουσίας αμφισβητούνται, αλλάζουν και νοθεύονται μέσα από σχέσεις ελέγχου της επικοινωνίας, έτσι ώστε τα επίσημα κείμενα της πολιτικής μεταμορφώνονται και μεταλλάσσονται με ποικίλους τρόπους (Singh *et al.*, 2013).

Αυτές ακριβώς οι διαστάσεις της πραγμάτωσης των πολιτικών και οι προβληματισμοί αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται εντός συγκεκριμένων πλαισίων είναι που θα αποτελέσουν τη βάση και της εν λόγω έρευνας, που αφορά στην πραγμάτωση της Ερευνητικής Εργασίας στο Γενικό Λύκειο.

Η Ερευνητική Εργασία (Project) εισήχθη στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού Λυκείου τον Σεπτέμβριο του 2011, με την προσδοκία ότι θα αποτελέσει κινητήρια δύναμη για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού ρόλου του Νέου Λυκείου και την καλύτερη προετοιμασία των αποφοίτων του για τις μετα-Λυκειακές τους σπουδές και επαγγελματικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2011). Η Ερευνητική Εργασία στηρίζεται σε αρχές και ιδέες, οι οποίες, όταν διατυπώθηκαν πριν από μερικές δεκαετίες στα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, ήταν πρωτοποριακές και τώρα αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των εν λόγω εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατά τον ίδιο τρόπο η εισαγωγή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε σημαντική καινοτομία, δεδομένου ότι αναμένεται να αλλάξει τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τους μαθησιακούς

ρόλους των μαθητών και να καθιερώσει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές διερεύνησης και συνεργασίας.

Βάσει αυτών θα επιχειρήσουμε στη συγκεκριμένη έρευνα να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι διάφοροι φορείς της δράσης νοηματοδοτούν την Ερευνητική Εργασία, τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εντέλει την πραγματώνουν εντός συγκεκριμένων πλαισίων και τις αλλαγές που ενδέχεται να προκαλέσει στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και τη λειτουργία των ίδιων των σχολείων.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται το γενικότερο πλαίσιο που υπαγόρευσε την εισαγωγή της Ερευνητικής Εργασίας στο Νέο Λύκειο, οι βασικές αρχές εφαρμογής της και κατά χρονική σειρά τα βασικά νομοθετήματα που καθορίζουν το πλαίσιο εφαρμογής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των διαφορετικών προσεγγίσεων του όρου «πολιτική», καθώς η Ερευνητική Εργασία εγγράφεται στο συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ερευνών παγκοσμίως από την «εφαρμογή» των πολιτικών στην «πραγμάτωση» τους, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι έρευνες που είναι προσανατολισμένες στην «πραγμάτωση» των πολιτικών, με τελευταία την έρευνα των Ball *et al.*, της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε μια σειρά από άρθρα και στο βιβλίο τους “How schools do policy?” (2012). Επίσης, παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έρευνες που λαμβάνουν χώρα αυτή τη στιγμή σε διάφορες χώρες παγκοσμίως και υιοθετούν μεθοδολογικά ή θεωρητικά εργαλεία της μελέτης των Ball *et al.* ή άρθρα, στα οποία αντικείμενο συζήτησης είναι η «πραγμάτωση».

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική πραγμάτευση των τριών διαστάσεων της πραγμάτωσης, της δια-λόγου, της υλικής και της ερμηνευτικής.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, με έμφαση στο έργο του Basil Bernstein, καθώς και οι αλλαγές που πραγματοποιούνται παγκοσμίως στα προγράμματα σπουδών της σχολικής εκπαίδευσης, στην παιδαγωγική και στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Το έβδομο κεφάλαιο πραγματεύεται ζητήματα μεθοδολογίας, διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων και περιγραφής των ερευνητικών εργαλείων, όπως και τις παραμέτρους που οδήγησαν στην επιλογή των σχολείων της έρευνας και τη διαδικασία με την οποία αυτή πραγματοποιήθηκε.

Το όγδοο κεφάλαιο αποτελεί το κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους, όπου γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με το πλαίσιο των σχολείων της έρευνας, που συνιστά και την υλική διάσταση της πραγμάτωσης. Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των φορέων της δράσης, που συνιστά την ερμηνευτική διάσταση της πραγμάτωσης, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται συζήτηση και ερμηνεία των συλλεχθέντων δεδομένων. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1^ο: Η Ερευνητική Εργασία στο Λύκειο: πλαίσιο και αρχές εφαρμογής της

1.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε αφενός να παρουσιάσουμε τις βασικές αρχές που διέπουν την Ερευνητική Εργασία, έτσι όπως διατυπώνονται σε ποικίλα εγχώρια κείμενα της πολιτικής και το πλαίσιο εντός του οποίου εγγράφεται και αφετέρου να παραθέσουμε τα βασικά νομοθετήματα σχετικά με την εφαρμογή της. Είναι σημαντικό να διακρίνουμε από ποιες ανάγκες και επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας και εποχής εκπορεύτηκε η εισαγωγή της στο υποχρεωτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Λυκείων της χώρας μας, καθώς αυτή πυροδότησε μια σειρά συζητήσεων και διατύπωσης αντικρουόμενων απόψεων. Επίσης, προκειμένου να εξετάσουμε εν συνεχεία τις διάφορες πτυχές της πραγμάτωσής της από τα σχολεία και τους φορείς της δράσης θα πρέπει να αναφέρουμε τις νομοθετικές ρυθμίσεις που καθόρισαν την εφαρμογή της, με ομολογουμένως συνεχείς και σημαντικές αλλαγές να συντελούνται στο σύντομο χρονικό διάστημα των δύο ετών από τη στιγμή της εισαγωγής της.

1.2. Το πλαίσιο εισαγωγής της Ερευνητικής Εργασίας και οι βασικές αρχές της¹

Η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών Εργασιών τον Σεπτέμβριο του 2011 ως υποχρεωτική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του Νέου Λυκείου εντάσσεται στην όλη φιλοσοφία του Υπουργείου Παιδείας για το Νέο Σχολείο (ΥΠ.Δ.Μ.Θ. 2010: 10-11, 23-25 · ΥΠ.Δ.Μ.Θ. 2011: 13). Με σύνθημα του Υπουργείου «Πρώτα ο μαθητής» η έμφαση δίδεται στην αναβάθμιση του σχολείου, με όλες τις

¹ Στην πραγματικότητα η ανάπτυξη των βασικών αρχών της Ερευνητικής Εργασίας και του πλαισίου της συνιστά τη δια-λόγου πτυχή της πραγμάτωσης, όπως θα αναπτυχθεί στα επόμενα κεφάλαια (πρβλ. κεφ. 5.2.). Κρίθηκε, ωστόσο, σκοπιμότερο να τοποθετηθεί το εν λόγω κεφάλαιο στην αρχή της μελέτης μας, για να καταστούν σαφείς βασικές πτυχές της Ερευνητικής Εργασίας, οι οποίες συναντώνται και σε άλλες παρόμοιες ευρωπαϊκές πολιτικές (πρβλ. PLTS, στην ενότ. 5.2.2.) και θα αποτελέσουν τους βασικούς άξονες των ερωτήσεων των συνεντεύξεων με τους φορείς της δράσης.

πολιτικές και τις ρυθμίσεις να αποβλέπουν στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τελικό αποδέκτη τον μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των λεγόμενων βασικών ικανοτήτων² (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ιούλιος 2008), το Νέο Σχολείο οραματίζεται να αναπτύξουν οι μαθητές «αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα και περιβαλλοντική συνείδηση» (*Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*, ΥΠ.Δ.Β.Μ., 2010), καθώς:

- ο μαθητής γίνεται «*μικρός διανοούμενος*», αποκτώντας μεγαλύτερη ικανότητα και άνεση στην ελληνική γλώσσα,
- ο μαθητής γίνεται «*μικρός επιστήμονας*», αποκτώντας γνώσεις και ικανότητες στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία,
- ο μαθητής γίνεται «*μικρός ερευνητής*», αποκτώντας επάρκεια και κριτική ικανότητα πάνω στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας,
- ο μαθητής γίνεται *γλωσσομαθής*,
- ο μαθητής κατακτά το «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», και δίνεται τέλος στο «*μαθαίνω απ' έξω*», με νέες διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικά υλικά και ψηφιακά εργαλεία,
- ο μαθητής γίνεται *συνειδητός Έλληνας Πολίτης – Πολίτης του Κόσμου*.

Επιπλέον, στο Νέο Σχολείο «υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι», κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως:

- η προώθηση της *δια βίου μάθησης*,
- βελτίωση της *ποιότητας* της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- προαγωγή της *κοινωνικής συνοχής* και της *ενεργού συμμετοχής στα κοινά*,

² Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων (Σύσταση 2006/962/ΕΚ) οι μαθητές πρέπει, ήδη από μικρή ηλικία, να «*μάθουν πώς να μαθαίνουν*» *προβληματιζόμενοι* κατά τρόπο *κριτικό* σχετικά με τους μαθησιακούς τους στόχους, *διαχειριζόμενοι* τη μάθησή τους με *αυτοπειθαρχία*, εργαζόμενοι τόσο *αυτόνομα* όσο και *σε συνεργασία*, *αναζητώντας* πληροφορίες και υποστήριξη, όταν χρειάζεται, και *χρησιμοποιώντας* όλες τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι *νέες τεχνολογίες*. Η σύνδεση των συγκεκριμένων στόχων με τους αντίστοιχους στόχους του Νέου Σχολείου και με το πλαίσιο εφαρμογής της Ερευνητικής εργασίας (βλ. στη συνέχεια του κεφαλαίου) είναι εμφανής.

- ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Οι εν λόγω στόχοι βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων μεταξύ των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήδη από τη λεγόμενη στρατηγική της Λισαβόνας (2000), που αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανάπτυξη και την απασχόληση³. Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής αλλά και της αναθεωρημένης έκδοσής της (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., «Ευρώπη 2020», 2011) η Ευρωπαϊκή Ένωση καλεί τα κράτη-μέλη της να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών τους στις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες. Αναπτύσσει γι' αυτόν το λόγο το «ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων»⁴, που ουσιαστικά περιλαμβάνει τις βασικές ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι άνθρωποι για να πετύχουν στη ζωή τους σε μια κοινωνία της γνώσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Σχολεία για τον 21^ο αιώνα, 2007). Οι βασικές αυτές ικανότητες «αφορούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που εξυπηρετούν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την απασχολησιμότητα. Περιλαμβάνουν τις «παραδοσιακές» ικανότητες, όπως είναι η γνώση της μητρικής γλώσσας, η γνώση ξένων γλωσσών, οι βασικές ικανότητες στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες και η ψηφιακή ικανότητα, αλλά και *εγκάρσιες ικανότητες*, όπως το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η κοινωνική ικανότητα και η ικανότητα άσκησης της ιδιότητας του πολίτη, η ανάληψη πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα και η πολιτισμική ευαισθησία και έκφραση» (ό.π.:6). Γενικότερα, ένα πλήθος εγγράφων που δημοσιεύονται αυτήν την περίοδο κάνουν λόγο για ένα νέο είδος ατόμου και μια νέα «ηθική της προσωπικότητας» · ένα νέο είδος εργαζόμενου, πολίτη, μαθητευόμενου παράγεται, αυτόν που οι Kuhn και Sultana (2006, όπως αναφ. στο

³ Η στρατηγική της Λισαβόνας εγκρίθηκε το Μάρτιο του 2000 και αποσκοπούσε να καταστήσει την ΕΕ την πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου έως το 2010. Η στρατηγική αυτή περιελάμβανε διάφορους τομείς πολιτικής, από την έρευνα και την ανάπτυξη έως το περιβάλλον και την απασχόληση.

⁴ Το «πλαίσιο βασικών ικανοτήτων» είχε ζητηθεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000, με σκοπό να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν εκείνες οι ικανότητες που θα πρέπει να έχει κάθε πολίτης για να πετύχει στη ζωή του σε μια κοινωνία της γνώσης. Διατίθεται στην παρακάτω διεύθυνση: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/oj/2006/l_394/l_39420061230el00100018.pdf

στο Ball, 2009b) ονομάζουν «*Ευρωπαϊό Πολίτη που Μαθαίνει*». Στα πλαίσια της δια βίου μάθησης το άτομο αυτό αποκτά δεξιότητες όπως ευελιξία, καινοτομία, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της αστάθειας και της αβεβαιότητας (Ball, 2009b). Η αναγκαιότητα, συνεπώς, και το αναπόφευκτο της δια βίου μάθησης εκπορεύεται, κατά τον Ball, από τις συνεχείς και επιτακτικές προσταγές και απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης (ό.π.). Ακόμα και η ίδια η κατασκευή και δομή του προγράμματος OECD PISA⁵ «με την προώθηση των προσανατολισμών για την εφαρμοσμένη και δια βίου μάθηση έχει ισχυρές επιδράσεις στα προγράμματα σπουδών και στις παιδαγωγικές των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό», προβάλλοντας το υπεύθυνο άτομο και το αυτο-διαχειριζόμενο υποκείμενο» (Lawn and Grek, 2012:134). Το άτομο θα πρέπει, λοιπόν, να αφεθεί να μετασηματιστεί, να επαναδημιουργηθεί ως υποκείμενο της παγκοσμιοποίησης · κι αυτό μπορεί να συμβεί μόνο αν στην εκπαίδευση εισαχθούν νέες μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας, όπως διατεινόταν ήδη από το 2002 η Κυβέρνηση των Νέων Εργατικών στην Αγγλία (Ball, 2009b). Έτσι, νέοι όροι εισάγονται στην εκπαίδευση από το χώρο της οικονομίας, όπως αποδεικνύουν και οι κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης – κοινωνία της γνώσης, διασφάλιση της ποιότητας, οικονομία της μάθησης, επιχειρηματικό πνεύμα – σηματοδοτώντας σημαντικές, νέες κατευθύνσεις (Lawn and Grek, 2012). Επιπλέον, η ρευστότητα, η κινητικότητα και η διασύνδεση μεταξύ των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δημιουργούν νέες σχέσεις, δίκτυα και ροές, εισάγοντας έναν νέο όρο, την *ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης* (ό.π.). Η ευρωπαϊκοποίηση είναι μια λεπτή διαδικασία, μια εξελισσόμενη κατάσταση, που χρησιμοποιεί νέους δρώντες και νέα εργαλεία πολιτικής (ό.π.). Στο κέντρο της προσοχής δεν μπορεί να

⁵ Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ (OECD) είναι μια διεθνής έρευνα που διεξάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης ανά τακτά χρονικά διαστήματα (κάθε τρία χρόνια) από το 2000 μέχρι σήμερα. Σκοπός του προγράμματος PISA είναι η παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμμετεχουσών χωρών με όρους επίδοσης των μαθητών προκειμένου κάθε χώρα όχι μόνο να κατανοεί αλλά και να ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος και να μαθαίνει από τις πρακτικές άλλων χωρών.

είναι πια το πρόγραμμα σπουδών αλλά οι ικανότητες των μαθητών να οργανώνουν τους εαυτούς τους και να χρησιμοποιούν τις συνθήκες ως ευκαιρίες για μάθηση (Tuschling and Engemann, στο Ball, 2009b).

Έτσι, στην περίπτωση της συγκρότησης των προγραμμάτων σπουδών το καίριο ερώτημα για τον Muller (2009) είναι «Τι είδους προσόντα θέλουμε να διαθέτει το άτομο που θα παράγουμε;». Σε ένα πρόσφατα δημοσιευμένο επίσημο έγγραφο για την Ανώτατη εκπαίδευση στη Νότια Αφρική (Higher Education Qualifications Framework, 2007) γίνεται διάκριση μεταξύ δύο συνδυασμένων τύπων προγράμματος σπουδών και προσόντων: το ένα αποσκοπεί στο να παράγει πειθαρχικούς μύστες της γνώσης και γι' αυτό είναι διαμορφωτικό ή προσανατολισμένο στην έρευνα και το άλλο επιχειρεί να παράγει καταρτισμένους επαγγελματίες και έτσι είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην αγορά εργασίας (Muller, 2009). Σύμφωνα με τον Muller, ωστόσο, όλα τα προγράμματα σπουδών έχουν στοιχεία και από τους δύο τύπους και εκείνο που διαφέρει σε κάθε περίπτωση είναι ο τρόπος της ανάμειξής τους (ό.π.).

Η Ερευνητική Εργασία, λοιπόν, αποτελεί μια πολιτική που εισάγεται στα Λύκεια προκειμένου να υπηρετήσει τους παραπάνω στόχους και εγγράφεται στο συγκεκριμένο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Από την πρώτη στιγμή της εισαγωγής της χαρακτηρίστηκε από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τον Παιδαγωγικά υπεύθυνό της (Ματσαγγούρας, 2011) ως σημαντική καινοτομία δεδομένου ότι πρόκειται για μια ευρείας έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές που πρωτοεμφανίστηκαν δεκαετίες πριν στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και άλλαξαν τη νοοτροπία, τις πρακτικές, τους ρόλους αλλά και την ίδια τη φυσιογνωμία και τη λειτουργία των σχολείων (ό.π.).

Ο όρος *project* προήλθε από τη μετοχή *projectum* του λατινικού ρήματος *projicere* που κυριολεκτικά σημαίνει «ρίχνω μπροστά», «προβάλλω». Σύμφωνα με τον Frey (1998: 9) η μέθοδος *project* αφορά την «ομαδική διδασκαλία, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν».

Για πρώτη φορά, ωστόσο, ο όρος χρησιμοποιήθηκε τον 17^ο και 18^ο αιώνα στην Ιταλία και τη Γαλλία για να περιγράψει συλλογικές δραστηριότητες των φοιτητών

της αρχιτεκτονικής σχολής (Κοσσυβάκη, 2003). Ως μέθοδος θα βρει τη θεωρητική της στήριξη και την πρακτική εφαρμογή της στο πρόσωπο του πραγματιστή και παιδαγωγού *J. Dewey*, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στην αρχή «μαθαίνω κάνοντας» (*learning by doing*). Ο Dewey με τους συνεργάτες του ανέπτυξαν την προσέγγιση αυτή σε μια περίοδο επτά ετών (1896-1903) στο σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγο. Η θεωρία του δίνει μεγάλη έμφαση, όπως ήδη αναφέραμε, στη μάθηση μέσω της πράξης και οι παιδαγωγικές του αρχές διαπνέονται από δημοκρατικότητα. Ο *Kilpatrick*, συνεργάτης του Dewey, κάνει στη συνέχεια γνωστή την προσέγγιση αυτή ως μέθοδο *project*. Θα προτείνει, μάλιστα, την εισαγωγή της μεθόδου αυτής ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο⁶ για να κατακτήσουν τα παιδιά μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν, καθώς με την ανάπτυξη της παρατήρησης και της έρευνας μπορούν να προσεγγίσουν καλύτερα το περιβάλλον τους (Γόγαλης, 2012).

Ο *Kilpatrick* το 1918 δημοσιεύει ένα άρθρο με τίτλο «*The Project Method*», στο οποίο ουσιαστικά υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να θεμελιώνεται στη θέση «ανασυγκρότηση της εμπειρίας» του Dewey (Γρόλλιος, 2005). Ρόλος του δασκάλου, δηλαδή, είναι να βοηθά τους μαθητές του να επιλέξουν ως επόμενη εμπειρία εκείνη που θα είναι πλούσια για την παρούσα ζωή αλλά θα εγκυμονεί και υποσχέσεις για το μέλλον. Το πιο σημαντικό σημείο της θεωρίας του είναι η στροφή της προσοχής από την ύλη των μαθημάτων στη ζωή, από την αδράνεια στη δυναμική ζωή και την ανακατασκευή της (ό.π.). Κατόπιν, η θεωρία του Dewey και του *Kilpatrick* διαδίδεται και στην Ευρώπη, ενώ στην Ελλάδα εκφράζεται κυρίως από τον Αλέξανδρο Δελμούζο.

⁶ Από τη σκοπιά της φουκωϊκής γενεαλογίας (πρβλ. Howarth, 2008) παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, αφενός, η πρόταση αυτή του *Kilpatrick* αναφορικά με την εισαγωγή της μεθόδου *project* στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή σε μια βαθμίδα εκπαίδευσης όπου η αξιολόγηση των μαθητών και η κατάταξη δεν παίζει σημαντικό ρόλο αλλά η ουσία της βρίσκεται στην εξασφάλιση εκείνων των προϋποθέσεων που θα οδηγήσουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού. Σήμερα, ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι μόνο καλούνται να γενικεύσουν τη μέθοδο αυτή σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπου οι επιδόσεις των μαθητών, η κατάταξη και η αξιολόγησή τους είναι πολύ σημαντικές παράμετροι.

Βέβαια, ακόμα και για τα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα η Ερευνητική Εργασία δεν αποτελεί μια καινοφανή αναφορά. Ο όρος project έχει αποδοθεί ποικιλοτρόπως, κυρίως ως «σχέδια συνεργατικής έρευνας» και «δημιουργικές και συνθετικές εργασίες». Οι όροι, εντούτοις, που έχουν επικρατήσει είναι «σχέδια δράσης» (Βαϊνά, 1996) και «σχέδια εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2003), τα οποία ορίζονται ως κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση ένα προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη *διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων*, οι οποίες ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 1995). Η μέθοδος αυτή εφαρμοζόταν ήδη στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (νόμος 1892/90, και Υ.Α. Γ2/3026/27-08-90/ΥΠΕΠΘ), των Πολιτιστικών προγραμμάτων, της Αγωγής Υγείας και ήταν ενταγμένη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 303 και 304/13-03-03).

Ως αυτόνομη, ωστόσο, ενότητα του ωρολογίου προγράμματος του Λυκείου, η Ερευνητική Εργασία στηρίζεται προπάντων σε τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, που είναι οι ακόλουθες :

- Η αρχή της *Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης*
- Η αρχή της *Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών*
- Η αρχή της *Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης*
- Η αρχή της *Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών*.

Στην πρώτη αρχή οφείλει η Ερευνητική Εργασία και την ονομασία της, καθώς επιλέγονται τα διερευνητικής κατεύθυνσης (Inquiry Learning/Projects) σχέδια εργασίας. Το παιδαγωγικό όφελος κρίνεται πολλαπλό, καθώς οι μαθητές αποκτούν βαθιά γνώση σε επίπεδο λειτουργικής κατανόησης (Ματσαγγούρας 2001 στο Ματσαγγούρας, 2011) για τα θέματα που μελετούν και αναπτύσσουν στάσεις και γνωστικο-μεθοδολογικές ικανότητες διερεύνησης θεμάτων και διαχείρισης αβέβαιων και συγκρουσιακών καταστάσεων (Joyce, Weil and Calhoun 2008 στο Ματσαγγούρας, 2011). Ιδιαίτερης σημασίας στην περίπτωση αυτή είναι ο βαθμός

της καθοδήγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, με τις ερευνητικές εργασίες να ακολουθούν τη μορφή της *φθίνουσας καθοδήγησης* (ή *εξασθένησης των περιχαράξεων* κατά τον Bernstein, 1991). Έτσι, ο εκπαιδευτικός συγχρόνως διδάσκει, παρέχοντας τις απαραίτητες επεξηγήσεις και πληροφορίες, παρωθεί και εμπυχώνει τους ερευνητές-μαθητές.

Προκειμένου ο άνθρωπος να κατανοήσει τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο ως διακριτές ενότητες αλλά πρωτίστως τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των δύο αυτών κόσμων, είναι απαραίτητες οι διαφορετικές οπτικές θέασης που προσφέρουν οι διαφορετικοί κλάδοι της επιστήμης, της τέχνης, της τεχνολογίας και της ηθικής (Ματσαγγούρας, 2011). Συνεπώς, η πραγματικότητα θα πρέπει να προσεγγίζεται διεπιστημονικά, όπως ακριβώς υπαγορεύει η δεύτερη παιδαγωγική αρχή της Ερευνητικής Εργασίας. Άλλωστε, η «συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μετατρέπει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία λειτουργεί ως μία μορφή διαρκούς ενδο-σχολικής επιμόρφωσης, με σημαντικά οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική μονάδα και, κυρίως, τους μαθητές» (ό.π.:22).

Η αρχή της Διαφοροποίησης της Μάθησης γίνεται αντιληπτή εντός των πλαισίων του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι το παραδοσιακό σχολείο στερείται ευελιξίας, επιχειρεί να προσαρμόσει τους εκάστοτε μαθητές τους στις δικές του νόρμες. Η λογική της διαφοροποιημένης μάθησης αποβλέπει στο να προσφέρει σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (ό.π.). Οι εναλλακτικές επιλογές που παρέχει η Ερευνητική Εργασία σε όλα τα επίπεδα (επιλογή θέματος, διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, τρόποι αναπαράστασης και κοινοποίησης της νέας γνώσης) εξυπηρετούν την υλοποίηση της συγκεκριμένης αρχής.

Τέλος, η παιδαγωγική αρχή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της μάθησης θεωρείται ότι είναι αυτή που ουσιαστικά μετατοπίζει τη μάθηση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο στο μαθητοκεντρικό. Το Νέο Σχολείο θέτει ως στόχο την προώθηση της δια-μαθητικής συνεργασίας, η οποία αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο για τη βιωματική μάθηση, τη φυσική ανάπτυξη των ποικίλων ικανοτήτων και την ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος (Ματσαγγούρας 2000 · ΥΠ.Δ.Μ.Θ. 2010: 24 και 25 · ΥΠ.Δ.Μ.Θ. 2011: 13). Η αρχή αυτή ακολουθεί στη βάση της την

εποικοδομιστική θεωρία της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση αλλά και η ανάπτυξη, συντελούνται καλύτερα μέσα στη δυναμική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1987, στο Ματσαγγούρας, 2011). Φυσικές συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας διδασκαλίας και μάθησης προσφέρουν οι μαθητικές μικρο-ομάδες, οι οποίες διασφαλίζουν στους μαθητές συνθήκες υπέρβασης των μαθησιακών και αναπτυξιακών τους ορίων, σύμφωνα με την ανωτέρω θεωρία (Ματσαγγούρας 2004).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Ερευνητική Εργασία δεν περιορίζει το ενδιαφέρον της αποκλειστικά στο περιεχόμενο της μάθησης αλλά εστιάζει και στη διαδικασία, δηλαδή στους νοητικούς τρόπους επεξεργασίας των δεδομένων και τους κοινωνικούς τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσα από τους οποίους οι μαθητές ανέπτυξαν τη νέα γνώση. Επιπλέον, δίνει έμφαση στους τρόπους αναπαράστασης, κοινοποίησης και εφαρμογής των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη εκείνων των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων που θα είναι χρήσιμες όχι μόνο στη σχολική ζωή των μαθητών αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητες ενεργού συμμετοχής και προσαρμογής στο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2011).

1.3. Νομοθετικό πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας στα ελληνικά Γενικά Ημερήσια Λύκεια

Οι νόμοι και οι εγκύκλιοι που ακολουθούν καθόρισαν το θεσμικό πλαίσιο της εφαρμογής της Ερευνητικής Εργασίας στο ελληνικό Γενικό Λύκειο. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τα δύο σχολικά έτη που έχει εισαχθεί.

Συγκεκριμένα:

- * **ΥΠ.Δ.Β.Μ.. 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011 (Αρ. Πρωτ. 59609/Γ2):** Καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ Λυκείου με την *εισαγωγή της Ερευνητικής Εργασίας*, διάρκειας 3 ωρών εβδομαδιαίως, από το σχολικό έτος 2011-2012.

* **ΥΠ.Δ.Β.Μ., Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 97364/Γ2/30/08/2011:** Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012: η Ερευνητική Εργασία (project) ως διακριτή ενότητα του Προγράμματος Σπουδών υλοποιεί βασικές αρχές του Νέου Σχολείου, όπως αυτές εξειδικεύονται στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό με τίτλο «*Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*» (Ματσαγγούρας, 2011). Το βασικό πλαίσιο εφαρμογής της ορίζεται ως ακολούθως:

Α) Την εποπτεία και καθοδήγηση των ερευνητικών εργασιών μπορούν να την αναλάβουν οι καθηγητές του Λυκείου όλων των ειδικοτήτων, ως μάθημα «πρώτης ανάθεσης». Ωστόσο η ειδικότητα ή οι ειδικότητες (σε περίπτωση συν-επίβλεψης) που θα αναλάβουν την εποπτεία και την καθοδήγηση της κάθε ερευνητικής εργασίας θα πρέπει να είναι συναφής κάθε φορά με το υπό πραγμάτευση θέμα. Τη συνάφεια αυτή την κρίνει ο σύλλογος των διδασκόντων.

Β) Πρόταση και έγκριση ερευνητικών θεμάτων: Ι) κατά την έναρξη του σχολικού έτους, εντός του πρώτου δεκαπενθήμερου του Σεπτεμβρίου συνέρχεται ο Σύλλογος Διδασκόντων σε ειδική συνεδρία για να εγκρίνει τα θέματα των Ερευνητικών Εργασιών, τα οποία στη συνέχεια θα προταθούν στους μαθητές της Α΄ Λυκείου για να επιλέξουν εκείνο που τους ενδιαφέρει. Τα προτεινόμενα θέματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να τους εμπλέκουν σε διαδικασίες διερεύνησης, αξιοποιώντας το περιεχόμενο, τα εννοιολογικά σχήματα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των διδασκόμενων μαθημάτων, ΙΙ) τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες θα πρέπει να ανατίθεται (συμπεριλαμβάνεται η περίπτωση της συν-επίβλεψης) σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03, ή ΠΕ04, ενώ θα πρέπει απαραίτητως τα θέματα που θα προταθούν να εμπίπτουν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη» ή να συνδυάζουν κάποιους από αυτούς. Αυτό διασφαλίζει τη διασπορά της θεματολογίας και τον αποκλεισμό της θεματικής μονομέρειας των προτεινόμενων θεμάτων, ΙΙΙ) Στις προτάσεις κάθε επόμενου τετραμήνου προτείνονται και εγκρίνονται εκ νέου διαφορετικά θέματα, κρατώντας ωστόσο πάντοτε την ίδια διαδικασία κατανομής. Ο σύλλογος συζητά τα θέματα και

προσδιορίζει τις διδακτικές ώρες κάθε εκπαιδευτικού σε περίπτωση συν-επίβλεψης (π.χ. 1 ώρα στον έναν και 2 ώρες στον άλλον). Η εισήγηση των θεμάτων προς το Σύλλογο Διδασκόντων από τους προτείνοντες εκπαιδευτικούς γίνεται εγγράφως.

Γ) *Ορισμός συντονιστή των ερευνητικών εργασιών:* Στην ίδια συνεδρία ο Σύλλογος Διδασκόντων ορίζει τον Υποδιευθυντή ή άλλον έμπειρο καθηγητή ως *συντονιστή* των πραγματοποιούμενων ανά τετράμηνο Ερευνητικών Εργασιών, με κύριο ρόλο τον προγραμματισμό χρήσης χώρων, εργαστηρίων και λοιπών πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα από τις διάφορες ερευνητικές ομάδες. Ο συντονιστής απαλλάσσεται από την υποχρέωση ανάληψης άλλων εξωδιδακτικών καθηκόντων.

Δ) *Επιλογή θέματος από τους μαθητές:* Οι μαθητές αφού ενημερωθούν για τα προτεινόμενα θέματα, με όποιο τρόπο ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει προσφορότερο, δηλώνουν το θέμα της πρώτης και της δεύτερης προτίμησής τους. Ο συντονιστής που έχει ορισθεί από το σύλλογο διδασκόντων φροντίζει ώστε η πλειοψηφία των μαθητών να κατανεμηθεί στην εργασία της πρώτης ή το πολύ της δεύτερης προτίμησής τους.

Ε) *Καθιέρωση Ζώνης Ερευνητικών Εργασιών στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα:* οι Ερευνητικές Εργασίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο συνεχόμενου τριώρου. Όπου τούτο δεν είναι εφικτό, ορίζεται συνεχόμενο δίωρο και μία ώρα την ίδια ή διαφορετικές ημέρες, ανάλογα, με τις δυνατότητες του Ωρολογίου Προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση ο σύλλογος των διδασκόντων ορίζει τη ζώνη εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών.

Στ) *Δημόσια παρουσίαση Ερευνητικών Εργασιών από Μαθητικές Ομάδες:* όταν ολοκληρωθούν οι Ερευνητικές Εργασίες, στο τέλος του τετραμήνου, οι μαθητές τις παρουσιάζουν στη σχολική κοινότητα, σε ειδική εκδήλωση που οργανώνεται από το σχολείο, με τη συμμετοχή εξωτερικών προσκεκλημένων (π.χ. ειδικούς επιστήμονες, φορείς της τοπικής κοινωνίας, κλπ), όπου τούτο κρίνεται σκόπιμο από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Ζ) *Αξιολόγηση Ερευνητικών Εργασιών:* μετά και την παρουσίαση, οι μαθητικές ομάδες κάθε ερευνητικού θέματος υποβάλλουν προς αξιολόγηση τον ομαδικό φάκελο της Ερευνητικής τους Εργασίας, που περιλαμβάνει (α) *ερευνητική έκθεση* για το θέμα που μελέτησαν, τις ερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και τα

συμπεράσματα της έρευνας, (β) ένα σχετικό με το θέμα και τα συμπεράσματά τους *τέχνημα* (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, κλπ.) και (γ) ό,τι άλλο *συμπληρωματικό υλικό* σχετικό με την όλη εργασία τους κρίνουν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Τα *κριτήρια αξιολόγησης* του ερευνητικού έργου των μαθητών αφορούν (α) στην ερευνητική διαδικασία που ακολούθησε η ομάδα, (β) στο περιεχόμενο της ερευνητικής εργασίας, (γ) στη γλώσσα και τη δομή της ερευνητικής έκθεσης και (δ) στον τρόπο της δημόσιας παρουσίασης της ομαδικής εργασίας. Οι τομείς της «ερευνητικής διαδικασίας» και του «περιεχομένου» αξιολογούνται με συντελεστή βαρύτητας 30% ο καθένας, ενώ οι δύο επόμενοι («Γλώσσα/δομή» και «παρουσίαση») με συντελεστή 20% ο καθένας.

Η αξιολόγηση του *ομαδικού έργου* γίνεται με βάση τον Φάκελο της Ερευνητικής Εργασίας. Με σημείο εκκίνησης το βαθμό της ομαδικής εργασίας γίνεται και η βαθμολόγηση των μελών της ομάδας (ατομική αξιολόγηση), με βάση το προσωπικό ημερολόγιο, τον ατομικό φάκελο των μελών και την προσωπική άποψη των υπεύθυνων εκπαιδευτικών για κάθε μέλος.

Η γενική βαθμολογία του κάθε μαθητή στο μάθημα της «Ερευνητικής Εργασίας» προκύπτει ως ο μέσος όρος της αντίστοιχης βαθμολογίας του στα δυο τετράμηνα.

Η) *Ανάρτηση στο Διαδίκτυο των Ερευνητικών Εργασιών*: για ευρύτερη διάχυση των μαθητικών εργασιών, μετά τη δημόσια παρουσίασή τους, αναρτώνται στο διαδίκτυο (στην ιστοσελίδα του σχολείου), αναγράφοντας τα ονόματα όλων των συντελεστών, μαθητών και επιβλεπόντων καθηγητών. Μια εργασία μπορεί να συγγραφεί, μερικώς ή/και ολόκληρη στα Αγγλικά.

Θ) *Πιλοτική Εφαρμογή το Πρώτο Τετράμηνο του Σχολικού Έτους 2011-2012*: Το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2011-2012, που είναι το πρώτο τετράμηνο εφαρμογής των Ερευνητικών Εργασιών, ορίζεται ως πιλοτικό. Αυτό σημαίνει ότι ακολουθούνται όλες οι διαδικασίες, όπως προβλέπονται, μέχρι τη γενική αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας, αλλά δεν προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ατομική αξιολόγηση των μαθητών. Επομένως μόνο για το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2011-2012 ως ατομικός βαθμός του μαθητή λογίζεται η ομαδική βαθμολογία της ομάδας εργασίας του. Από το δεύτερο τετράμηνο του 2011-2012

εφαρμόζονται όλα κανονικά και πραγματοποιείται κανονικά η ατομική αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με τα παραπάνω προβλεπόμενα (βλ. παράμετρο Ζ) .

- * **ΥΠ.Δ.Β.Μ, Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 8534/Γ2/25-01-2012:** Σχετικά με την αξιολόγηση της Ερευνητικής Εργασίας το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2011-2012, που έχει οριστεί ως πιλοτικό και οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε ατομική αξιολόγηση των μαθητών, σύμφωνα με την με Α.Π. 97364/Γ2/30-08-2011 εγκύκλιο (ενότητα 9), διευκρινίζεται ότι:
 - ⇒ για το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2011-2012 ως ατομικός βαθμός του μαθητή λογίζεται η ομαδική βαθμολογία της επιμέρους μαθητικής ομάδας εργασίας του, και όχι του Τμήματος Ενδιαφέροντος.
 - ⇒ ο βαθμός της Ερευνητικής εργασίας θα λαμβάνεται υπόψη στη προαγωγή των μαθητών. Η βαθμολογία του κάθε μαθητή στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας προκύπτει ως ο μέσος όρος της αντίστοιχης βαθμολογίας του στα δυο τετράμηνα και εκφράζεται με προσέγγιση δέκατου.

Από το δεύτερο τετράμηνο του 2011-2012 πραγματοποιείται κανονικά η ατομική αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με τα προβλεπόμενα.

- * **ΥΠ.Δ.Β.Μ, Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 36797/Γ2/02-04-2012:** Καθορίζεται για το σχολικό έτος 2012-2013 εκ νέου το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ Λυκείου με την *Ερευνητική Εργασία* να είναι πλέον διάρκειας 2 ωρών εβδομαδιαίως.
- * **ΥΠ.Δ.Β.Μ, Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 36799/Γ2/02-04-2012:** Καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Β΄ Λυκείου με ισχύ από το σχολικό έτος 2012-2013, με την εισαγωγή στα μαθήματα Γενικής Παιδείας της *Ερευνητικής Εργασίας*, διάρκειας 2 ωρών εβδομαδιαίως.
- * **ΥΠ.Δ.Β.Μ, Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 47143/Γ2/27-04-2012:** Οδηγίες για τη διδασκαλία της *Ερευνητικής Εργασίας* της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013:

Την εποπτεία και καθοδήγηση των ερευνητικών εργασιών μπορούν να την αναλάβουν οι καθηγητές του Λυκείου όλων των ειδικοτήτων, ως μάθημα «πρώτης ανάθεσης». Η αλλαγή σε σύγκριση με το σχολικό έτος 2011-2012 αφορά στη συνέπιπση των εργασιών και προβλέπεται ότι η εργασία που θα επιλεγεί με τη

διαδικασία που προβλέπεται παρακάτω (στην εγκύκλιο) θα επιβλέπεται από δύο εκπαιδευτικούς (συνδιδασκαλία), ένας εκ των οποίων είναι εκπαιδευτικός των ειδικοτήτων που είχαν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα «Τεχνολογία» της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου (Υ.Α. 118842/Γ2/17-09-2008, ΦΕΚ 1984 Β΄), εφόσον υπηρετεί στη σχολική μονάδα. Επίσης, οι ερευνητικές εργασίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο *συνεχόμενου δώρου* και *έχουν διάρκεια ενός τετραμήνου ή ολόκληρου σχολικού έτους*.

* **Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 100838/Γ2/04-09-2012:** *Ανώτατο όριο αριθμού ερευνητικών εργασιών που μπορεί να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός για το σχολικό έτος 2012-2013:*

Σε περίπτωση διδασκαλίας των ερευνητικών εργασιών σε τμήματα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει συνολικά μέχρι δύο (02) ερευνητικές εργασίες ανά τετράμηνο (εφόσον η ερευνητική εργασία είναι διάρκειας ενός τετραμήνου) ή μέχρι δύο (02) ερευνητικές εργασίες τη σχολική χρονιά (εφόσον η ερευνητική εργασία έχει διάρκεια ολόκληρο σχολικό έτος), με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είχαν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα «Τεχνολογία» της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου (Υ.Α. 118842/Γ2/17-09-2008, ΦΕΚ 1984 Β΄), εφόσον υπηρετούν στη σχολική μονάδα, οι οποίοι μπορούν να αναλάβουν συνολικά μέχρι τέσσερις (04) ερευνητικές εργασίες ανά τετράμηνο (εφόσον η ερευνητική εργασία είναι διάρκειας ενός τετραμήνου) ή μέχρι τέσσερις (04) ερευνητικές εργασίες τη σχολική χρονιά (εφόσον η ερευνητική εργασία έχει διάρκεια ολόκληρο σχολικό έτος).

Σε περίπτωση που η διδασκαλία των ερευνητικών εργασιών γίνεται σε ζώνη και στις δύο τάξεις (ίδια μέρα και ίδιες ώρες), ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει μία (01) ερευνητική εργασία.

Σε περίπτωση που η διδασκαλία των ερευνητικών εργασιών γίνεται σε ζώνη και στις δύο τάξεις (διαφορετικές ώρες), ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει μέχρι δύο (02) ερευνητικές εργασίες. Τα παραπάνω ανώτατα όρια των ερευνητικών εργασιών που μπορεί να αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός ισχύουν είτε ο εκπαιδευτικός υπηρετεί σε μία είτε σε περισσότερες σχολικές μονάδες.

* **Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, Εγκύκλιος με Αρ.Πρωτ. 105847/Γ2/ 13-09-2013:** *Τροποποίηση και συμπλήρωση της με Α.Π. 47143/Γ2/27-04-2012 εγκυκλίου του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α με θέμα «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ και Β΄*

τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013»: Συγκεκριμένα, η με Α.Π. 47143/Γ2/27-04-2012 εγκύκλιος συμπληρώνεται ως εξής:

Στην ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή των Ερευνητικών Εργασιών στα Ημερήσια και Εσπερινά ΓΕΛ συνδράμουν οι *Σχολικοί Σύμβουλοι Παιδαγωγικής Ευθύνης* στο πλαίσιο των γενικότερων καθηκόντων τους με τη συντονιστική ευθύνη του Προϊσταμένου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε..
Αναλυτικότερα:

1. Παρέχουν κατά περίπτωση την *αναγκαία στήριξη*, όταν τους ζητηθεί, τόσο κατά τη διαμόρφωση των θεμάτων που θα υποβληθούν προς έγκριση από τους συνεργαζόμενους καθηγητές στο Σύλλογο Διδασκόντων όσο και κατά την διεξαγωγή και εποπτεία της ερευνητικής διαδικασίας. Επισημαίνεται ότι τα θέματα που υποβάλλονται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς αφορούν όλα το πρώτο τετράμηνο. Παρέχεται, όμως, η δυνατότητα κατά τον προγραμματισμό του δευτέρου τετραμήνου, μετά από εισήγηση του καθηγητή (ή των καθηγητών) που εποπτεύει (εποπτεύουν) ένα θέμα, να εγκριθεί η συνέχισή του με νέες, όμως, διαστάσεις που ανέκυψαν στην πορεία της έρευνας και οι οποίες πρέπει, επίσης, να εγκριθούν από το Σύλλογο Διδασκόντων.

2. Συντάσσουν στο τέλος του τετραμήνου *έκθεση* την οποία αποστέλλουν στον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. για τα θέματα, τις ειδικότητες που ενεπλάκησαν και τον τρόπο της ψηφιακής ανάρτησης και ανατροφοδοτούν εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες αναφορικά με το είδος των θεμάτων, τις διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και τη βαθμολογία κλπ. Υπενθυμίζεται ότι κάθε ερευνητική εργασία, μετά τη βαθμολόγησή της, πρέπει να αναρτηθεί στο διαδίκτυο, για να έχει πρόσβαση σε αυτή η εκπαιδευτική κοινότητα.

3. *Αξιοποιούν*, κατά την κρίση τους και σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες για *ενδοσχολικές επιμορφώσεις*, τους πιστοποιημένους από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. επιμορφωτές για τις Ερευνητικές Εργασίες.

* **Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, Εγκύκλιος με Αρ.Πρωτ. 70607/Δ2/23-05-2013:** Υπολογισμός κενών και πλεονασμάτων εκπαιδευτικού προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2013-2014.

Οι αλλαγές που αφορούν στην Ερευνητική Εργασία είναι οι ακόλουθες: « Για τον υπολογισμό των ωρών Project για τη νέα σχολική χρονιά, να ληφθούν υπόψη τα εξής:

- Έκαστο τμήμα Project θα ανατίθεται σε έναν μόνο εκπαιδευτικό (η συνδιδασκαλία θα καταργηθεί).
 - Η ανάθεση του Project θα γίνεται υποχρεωτικά τελευταία και αφού θα έχουν ολοκληρωθεί οι αναθέσεις όλων των άλλων μαθημάτων.
 - Θα υπάρχει η δυνατότητα ανάθεσης έως και δύο το πολύ τμημάτων Project ανά εκπαιδευτικό οποιασδήποτε ειδικότητας, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04.01, ΠΕ04.02, ΠΕ04.03, ΠΕ04.04 και ΠΕ04.05, στους οποίους θα επιτρέπεται η ανάθεση ενός μόνο τμήματος Project.
- * **Υ.ΠΑΙ.Θ., Εγκύκλιος με Αρ.Πρωτ. 120885/Γ2/03-09-2013:** Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας (project) της Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2013-2014:

Α) Συμμετοχή των ειδικοτήτων στην εποπτεία και την καθοδήγηση των Ερευνητικών Εργασιών: ισχύουν όσα ορίζονται από τις εγκυκλίους με Αρ. Πρωτ. 100838/Γ2/04-09-2012 και 70607/Δ2/23-05-2013 αλλά προστίθενται συγχρόνως και οι παρακάτω παράμετροι:

α) Όπου κρίνεται εφικτό και αναγκαίο από το σύλλογο διδασκόντων και με την έγκριση της Διεύθυνσης Δ.Ε. ένας εκ των καθηγητών της πληροφορικής μπορεί, αντί για την εποπτεία και την καθοδήγηση συγκεκριμένων ερευνητικών θεμάτων, να αναλάβουν στο πλαίσιο δύο δίωρων την εβδομάδα να στηρίζουν εκ περιτροπής τις ομάδες των διαφορετικών ερευνητικών θεμάτων στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για την αναζήτηση και επεξεργασία δεδομένων και την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

β) Τα παραπάνω ανώτατα όρια των Ερευνητικών Εργασιών ισχύουν και όταν ακόμη ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε περισσότερες σχολικές μονάδες και πάντα με την προϋπόθεση ότι τα ερευνητικά θέματα που θα αναλάβουν θα εμπίπτουν στην ειδικότητά τους.

γ) Για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά, προς συμπλήρωση ωραρίου, την εποπτεία και καθοδήγηση Ερευνητικών Εργασιών χωρίς προηγούμενη εμπειρία ή/και επιμόρφωση στις ερευνητικές εργασίες, οι Διευθυντές

των Λυκείων σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης οργανώνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις με τη συμμετοχή πιστοποιημένων από τον ΟΕΠΕΚ επιμορφωτών ή άλλων έμπειρων εκπαιδευτών στο πλαίσιο του προγραμματισμού και της *αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Στο ίδιο πλαίσιο οι Διευθυντές των Λυκείων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής και την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων Πληροφορικής αναζητούν ασφαλείς και ελεγχόμενους τρόπους ενσύρματης ή ασύρματης διασύνδεσης με το διαδίκτυο.

Β) *Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων Παιδαγωγικής Ευθύνης*: ισχύουν όσα ορίζει η εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ. 105847/Γ2/ 13-09-2013 με τις ακόλουθες προσθήκες:

α. Οι Σύμβουλοι ενημερώνουν εγκαίρως τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές Λυκείων για τις γενικές αρχές και τις διδακτικές πρακτικές της καινοτομίας των Ερευνητικών Εργασιών και συζητούν μαζί τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων που συνήθως εμφανίζονται. Οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων μπορούν κάλλιστα να ενταχθούν και στους προγραμματισμούς που γίνονται στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

β. Μετά την έκθεση που συντάσσουν και αποστέλλουν στον *Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε.* (βλ. εγκύκλιο με Αρ. Πρωτ. 105847/Γ2/ 13-09-2013) ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες κυρίως για θέματα που χρήζουν άμεσης επιμόρφωσης. Ο Προϊστάμενος συνθέτει και κωδικοποιεί τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων και τους συγκαλεί σε σύσκεψη για την αναζήτηση τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων, αλλά και εμπλουτισμού της καινοτομίας των Ερευνητικών Εργασιών με νέες κατευθύνσεις.

γ. Παρακολουθούν το ζήτημα των υψηλών βαθμολογιών που συχνά δίνονται στις Ερευνητικές Εργασίες, χωρίς πολλές από αυτές να αντιστοιχούν ούτε ποιοτικά ούτε ποσοτικά με τα προβλεπόμενα στο ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ για την αξιολόγηση των Ερευνητικών Εργασιών και συνεργάζονται με τους εποπτεύοντες εκπαιδευτικούς, διότι το φαινόμενο της πληθωριστικής βαθμολόγησης έχει

αρνητικές επιπτώσεις τόσο στις ίδιες τις Ερευνητικές Εργασίες όσο και στη γενικότερη λειτουργία του βαθμολογικού συστήματος.

Γ. *Καθιέρωση Ζώνης Ερευνητικών Εργασιών στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα:* ισχύουν όσα ορίζονται από την εγκύκλιο με Αρ.Πρωτ. 97364/Γ2/30/08/2011, αλλά προτείνεται οι Ερευνητικές Εργασίες να υλοποιούνται σε ζώνη (ίδια μέρα ίδιο δάωρο), ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές των τμημάτων μιας τάξης να επιλέγουν ερευνητικό θέμα ασχέτως σε ποιο αλφαβητικό τμήμα ανήκουν. Έτσι, δημιουργούνται λειτουργικά τμήματα κοινού ενδιαφέροντος με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά αλφαβητικά τμήματα.

Σε περίπτωση που η εφαρμογή των ζωνών είναι αδύνατη για πρακτικούς λόγους (π.χ. έλλειψη αιθουσών), μετά την έγκριση του Σχολικού Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης, επιτρέπεται η υλοποίηση των Ερευνητικών Εργασιών στο πλαίσιο των αλφαβητικών τμημάτων, οπότε ο αριθμός των μαθητών της ερευνητικής ομάδας είναι ο αριθμός των μαθητών του τμήματος.

Δ. Δημόσια παρουσίαση Ερευνητικών Εργασιών και του Συνοδευτικού Τεχνήματος από Μαθητικές Ομάδες: Η προσθήκη σε σύγκριση με την εγκύκλιο με Αρ.Πρωτ. 97364/Γ2/30/08/2011 αφορά στην παρουσίαση των Ερευνητικών Εργασιών, στο τέλος του τετραμήνου από τις μαθητικές ομάδες μαζί με το συνοδευτικό τέχνημα.

Την εξειδίκευση και την εφαρμογή των παραπάνω γενικών αρχών στις συνθήκες των δυνατοτήτων και αναγκών της σχολικής μονάδας κάνει ο σύλλογος διδασκόντων, φροντίζοντας πρωτίστως να διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την ακώλυτη διεξαγωγή και στήριξη των Ερευνητικών Εργασιών».

- * **Υ.ΠΑΙ.Θ., Εγκύκλιος με Αρ.Πρωτ.124062/Γ2/06-09-2013:** Τροποποίηση και συμπλήρωση της με αρ. πρωτ. 118842/Γ2/17-09-2008 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 1984 Β΄) «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.»: επικυρώνονται όσα προέβλεπε η εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α με Αρ.Πρωτ. 70607/Δ2/23-05-2013.

1.4. Συζήτηση – συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε αφενός ότι η εισαγωγή της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο υπαγορεύτηκε από μία σειρά παραγόντων, που συνάπτονται άμεσα με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Απώτερος σκοπός της είναι να δημιουργήσει μια εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, την επιλογή και την ατομική και ομαδική ευθύνη, προκειμένου να εξοπλίσει τους μαθητές με εκείνα τα εφόδια που θα τους χρησιμεύσουν στη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους.

Αφετέρου έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τη σειρά των νομοθετημάτων που αφορούν στο πλαίσιο εφαρμογής της Ερευνητικής Εργασίας και τις αλλαγές που επιφέρει κάθε νέα νομοθετική ρύθμιση. Καθώς αυτό ακριβώς το πλαίσιο θα αποτελέσει την κατευθυντήρια γραμμή των συνεντεύξεων που θα διενεργηθούν με τους φορείς της δράσης στο ερευνητικό μέρος, αξίζει να εξαγάγουμε κάποια πρώτα συμπεράσματα αναφορικά με τα καίρια σημεία αυτής της καινοτομίας.

Σε μία πρώτη προσέγγιση οι αλλαγές στις οποίες υπόκειται η Ερευνητική Εργασία θα μπορούσαν εν μέρει να θεωρηθούν μια συνεχής προσαρμογή στα δεδομένα προκειμένου να καταλάβει τη θέση της εντός του προγράμματος της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η σειρά των υπουργικών αποφάσεων αποκαλύπτει ένα πλήθος αντιφάσεων που αφορούν στις ίδιες τις αρχές της Ερευνητικής Εργασίας αλλά και τις διαδικασίες εφαρμογής της και ποικίλες διαφοροποιήσεις ως προς τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι φορείς της δράσης σε κάθε περίπτωση.

Όσον αφορά στην πρώτη παράμετρο που σχετίζεται με τις αρχές της Ερευνητικής Εργασίας διαπιστώνουμε ότι στο ζήτημα της συν-επίβλεψης των εργασιών από δύο εκπαιδευτικούς υπάρχουν σοβαρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των αρχικών εξαγγελιών και των τελευταίων ρυθμίσεων. Έτσι, ενώ αρχικά προβάλλεται η αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών, που αποτελούσε ζητούμενο χρόνων και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις για πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης, εν συνεχεία η συν-επίβλεψη περιορίστηκε στην περίπτωση

των εκπαιδευτικών που είχαν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα της Τεχνολογίας στην Α΄ Λυκείου και εντέλει με την πιο πρόσφατη εγκύκλιο καταργείται ολοκληρωτικά. Σημαντική, επίσης, αλλαγή αποτελεί και η μείωση των ωρών της Ερευνητικής Εργασίας από τρεις σε δύο, η οποία κρίθηκε από πολλούς ως μία ακόμα υποβάθμισή της που, αν συνδυαστεί με την προηγούμενη απόφαση, περιορίζει τις δυνατότητες για ουσιαστική πραγμάτωση των αρχικών στόχων που είχαν τεθεί. Εντούτοις, φαίνεται ότι οι τελευταίες ρυθμίσεις δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο πώς θα συγκροτηθούν τα τμήματα ενδιαφέροντος, προκειμένου οι μαθητές πράγματι να επιλέγουν το θέμα που τους ενδιαφέρει και να μην προτιμάται η εύκολη λύση της ταύτισης του τμήματος ενδιαφέροντος με το αλφαβητικό τμήμα που είχε παρατηρηθεί σε πολλές περιπτώσεις. Επίσης, έμφαση δίνεται στην τήρηση της καθιέρωσης ζώνης ερευνητικών εργασιών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, της δημόσιας παρουσίασης των εργασιών με το συνοδευτικό τέχνημα και της ανάρτησής τους στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ενδιαφέρουσες είναι και οι παρατηρήσεις σχετικά με τους ρόλους που ανατίθενται σε διάφορους φορείς της δράσης, οι οποίοι προσδιορίζονται στις νέες εγκυκλίους με μεγαλύτερη σαφήνεια και ενισχύονται σε κάποιες περιπτώσεις. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν την Ερευνητική Εργασία οι πρώτες εγκυκλίαι επέβαλαν τουλάχιστον μία εκ των εργασιών στα σχολεία να αναλαμβάνεται από φιλόλογο, μαθηματικό ή καθηγητή φυσικών επιστημών, ενώ με την τελευταία απόφαση οι ειδικότητες αυτές ουσιαστικά αποκλείονται από την ανάληψη των εργασιών. Οι καθηγητές της Τεχνολογίας είναι οι μόνοι πια που μπορούν να αναλάβουν τέσσερις εργασίες, ενώ νέος ρόλος ανατίθεται στους καθηγητές της πληροφορικής ως υποστηρικτές της εφαρμογής αλλά και της παρουσίασης των εργασιών από τεχνολογικής άποψης. Έπειτα, οι νέες εγκυκλίαι αναθέτουν στους συμβούλους της Παιδαγωγικής Ευθύνης των σχολείων σημαντικούς ρόλους, όπως τη στήριξη και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την παρακολούθηση των εργασιών και τη σύνταξη έκθεσης σχετικά με αυτές στο τέλος κάθε τετραμήνου, την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών και σχολείων με παρατηρήσεις βελτιωτικού τύπου, την παρέμβασή τους προκειμένου να αποφεύγεται η πληθωριστική βαθμολόγηση, ενώ παράλληλα επιφορτίζονται και με το έργο των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως

μία εκ των πτυχών της αυτο-αξιολόγησής της, σε συνεργασία με τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή. Στο έργο τους αυτό καλούνται ως αρωγοί οι επιμορφωμένοι από τον ΟΕΠΕΚ εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρόκειται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές των γνώσεων που έχουν αποκομίσει από τις συγκεκριμένες επιμορφώσεις, πιθανότατα επειδή αυτές δε γενικεύτηκαν και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που κατέχουν οργανική θέση σε Λύκεια. Ενεργό ρόλο αναλαμβάνει, επίσης, και ο Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Δ.Ε., ο οποίος συγκαλεί τους συμβούλους και αναζητά τρόπους αναβάθμισης και εμπλουτισμού των εργασιών με νέες προτάσεις και κατευθύνσεις. Η συγκεκριμένη ρύθμιση είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς ουσιαστικά συνδέει τους δρώντες της εφαρμογής της πολιτικής με εκείνους που καλούνται να εισηγηθούν τις προτάσεις τους στα ανώτερα κλιμάκια των φορέων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι αυτός που εγκρίνει τα θέματα των εργασιών και αποφασίζει από κοινού με τον διευθυντή και τον συντονιστή τις επιμέρους παραμέτρους της εφαρμογής, σταδιακά προστίθενται σε διάφορα στάδιά της και νέοι δρώντες που επιφορτίζονται με το έργο της νοηματοδότησης ή/και της διαμεσολάβησης στην υλοποίηση των εργασιών. Εντούτοις, ο ρόλος του συλλόγου παραμένει πρωτεύων, όπως υπαγορεύει και η επισήμανση της προτελευταίας εγκυκλίου, σύμφωνα με την οποία ο σύλλογος είναι αυτός που *θα εξειδικεύσει και θα εφαρμόσει* (βλ. διαδικασία ερμηνείας και μετάφρασης της πολιτικής, κεφ. 5.3.2.) τις γενικές αρχές των εργασιών, με βάση τις *συνθήκες*, τις *δυνατότητες* και τις *ανάγκες* της εκάστοτε σχολικής μονάδας, διασφαλίζοντας πρωτίστως τις προϋποθέσεις για την ακώλυτη υλοποίησή της. Είναι σαφές ότι οι βασικές αρχές της εφαρμογής καθορίζονται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις αλλά συγχρόνως παρέχεται ευελιξία στους τρόπους με τους οποίους αυτές θα υλοποιηθούν, δεδομένων των διαφορετικών σχολικών πλαισίων (βλ. κεφ. 5.4.2.).

Τέλος, καινοτόμες είναι και οι κατευθύνσεις του πλαισίου εφαρμογής όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης των Ερευνητικών Εργασιών, καθώς νέες παράμετροι συνυπολογίζονται σε αυτήν, όπως ο ομαδικός φάκελος με την ερευνητική έκθεση, το τέχνημα που παρήχθη στα πλαίσια της εργασίας και όποιο άλλο συμπληρωματικό υλικό, ενώ συγχρόνως αξιολογείται και ο ατομικός φάκελος και το προσωπικό ημερολόγιο κάθε μαθητή. Στην πραγματικότητα η ρύθμιση αυτή

αποβλέπει στην ουσιαστική αξιολόγηση του μαθητή βάσει της ομαδικής και ατομικής εργασίας και στην αποφυγή της κενής περιεχομένου και αποκλειστικά ατομικής βαθμολόγησης, όπως επιτάσσει ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι κατά τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας η βαθμολόγηση είναι μάλλον πληθωριστική, γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εργασία αυτή καθαυτή και την αλλαγή ενδεχομένως του συστήματος της αξιολόγησης γενικότερα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο στην τελευταία εγκύκλιο επισημαίνεται η ανάγκη να περιοριστεί το φαινόμενο αυτό με την ενημέρωση και τη σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή της συζήτησης θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο γενικό συμπέρασμα ότι πολλές από τις αλλαγές που συντελέστηκαν στο νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής της Ερευνητικής Εργασίας έχουν υπαγορευτεί από τις πρώτες παρατηρήσεις που έγιναν κατά τα δύο πρώτα χρόνια της υλοποίησής της και πιθανότατα από τις αντιδράσεις διαφόρων εκπαιδευτικών παραγόντων. Αυτό που στη συνέχεια έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί είναι οι απόψεις που εκφράζουν οι διάφοροι φορείς της δράσης σχετικά με τις εκάστοτε αλλαγές και μάλιστα εκείνες οι απόψεις που ενδεχομένως απηχούνται στις μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις.

Κεφάλαιο 2^ο: Η Ερευνητική Εργασία ως πολιτική: προσεγγίσεις του όρου «πολιτική»

«Η πολιτική είναι κάτι σαν τον ελέφαντα – το αναγνωρίζεις, όταν το βλέπεις, αλλά δεν μπορείς να το καθορίσεις εύκολα»

Cunningham, Ch. (1963) *Policy and practice*, στο Taylor et al. (1997:23)

«Η πολιτική έχει να κάνει περισσότερο με συνταγές παρά με οδηγίες κατασκευής, με μαγείρεμα περισσότερο παρά με μηχανική»

Considine, M. (1994) *Public Policy: A Critical Approach*, στο Taylor et al. (1997:25)

2.1. Εισαγωγή

Η παρουσίαση των αρχών της Ερευνητικής Εργασίας στο προηγούμενο κεφάλαιο κατέδειξε ότι αυτή εκλαμβάνεται μάλλον ως μια πολιτική που αποσκοπεί στο να επιφέρει βαθύτερες αλλαγές στη φιλοσοφία του Νέου Λυκείου παρά ως γνωστικό αντικείμενο. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο θα επιχειρήσουμε εδώ να παρουσιάσουμε τις διαφορετικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου όρου, καθώς αποτελούν τη βάση θεωρητικών προβληματισμών και ερευνητικών κατευθύνσεων. Συγχρόνως, θα αποκαλύψουν σημαντικές πτυχές και της Ερευνητικής Εργασίας, η οποία όχι τυχαία αποτέλεσε διακριτή ενότητα του προγράμματος σπουδών, όπως ακριβώς συμβαίνει και με ανάλογες πολιτικές στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (βλ. κεφ. 5.2.2.).

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου «πολιτική»

Κάθε φορά, λοιπόν, που οι ερευνητές αναφέρονται στον όρο πολιτική εγείρεται το ερώτημα πώς εκλαμβάνει καθένας από αυτούς τη συγκεκριμένη έννοια. Ο Ball (1993) επισημαίνει ότι η έννοια της πολιτικής θεωρείται συχνά αυτονόητη, παρόλο που ακόμα και στην ίδια έρευνα μπορεί να χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε πολύ διαφορετικά πράγματα. Η εννοιολογική αυτή αδυναμία χρήζει, συνεπώς, ιδιαίτερης προσοχής, καθώς ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η πολιτική

«επηρεάζει το πώς ερευνούμε και το πώς ερμηνεύουμε τα ευρήματά μας» (Ball, 1993:10).

Προτού αναφερθούμε στις διάφορες εννοιολογικές αποχρώσεις που λαμβάνει ο όρος από τον εκάστοτε ερευνητή, αξίζει να σημειώσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτικής, όπως τα διατύπωσαν οι Taylor *et al.* (1997). Πρώτον, οι πολιτικές δεν είναι ένα απλό κείμενο ή έγγραφο ή ένα σύνολο οδηγιών ή προθέσεων · «είναι δυναμικές και αλληλεπιδραστικές και αναπαριστούν συμβιβαστικές λύσεις μεταξύ αντικρουόμενων απόψεων για το πώς θα έπρεπε να προχωρήσει η εκπαιδευτική αλλαγή» (ό.π.:15). Οι λέξεις που επιλέγονται για να συμπεριληφθούν σε ένα κείμενο πολιτικής είναι προσεκτικά επιλεγμένες και πολλές φορές αναθεωρούνται κατόπιν ενστάσεων των ποικίλων συμφερόντων.

Δεύτερον, η πολιτική είναι πολυδιάστατη, καθώς κάθε πτυχή της θα μπορούσε να παρουσιαστεί από πολλές διαφορετικές γωνίες. Οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται, συγκρούονται ενίοτε, επηρεάζουν τα αποτελέσματά της αλλά δεν επωφελούνται όλοι το ίδιο από αυτήν.

Τρίτον, η πολιτική είναι έμφορτη με αξίες, οι οποίες διαπερνούν τα επιμέρους στάδια της ανάπτυξης και εφαρμογής της. Οι πολιτικές υφίστανται, άλλωστε, εντός ενός πλαισίου και δεν είναι δυνατόν να κατανοηθούν εκτός αυτού. Το πλαίσιο συνίσταται από σημαντικά ιστορικά γεγονότα, από ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό κλίμα, από ένα κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι, από συγκεκριμένους φορείς της δράσης που επηρεάζουν τη μορφή και τη χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η πολιτική, την εξέλιξή της και τις συνέπειές της.

Αδιαμφισβήτητα, η χάραξη πολιτικής είναι μια δραστηριότητα του κράτους. Εντούτοις, το κράτος αποτελεί έναν πολύπλοκο μηχανισμό – ένα περίπλοκο «θηρίο» (ό.π.:16) – όπου συχνά οι πολιτικές διαμορφώνονται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ κράτους, οικονομίας και κοινωνίας των πολιτών. Συχνά μάλιστα το κράτος δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον «στην προώθηση των δημόσιων συζητήσεων της πολιτικής» – μέρος αυτού που ονομάζεται «δημοκρατική διαδικασία» – καθώς οι άνθρωποι, αν «πιστεύουν ότι οι πολιτικές αποφάσεις είναι το αποτέλεσμα της δημόσιας συζήτησης, και αν έχουν το δικαίωμα να συμβάλουν σε αυτή τη συζήτηση, τότε είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν παρά να αντισταθούν στις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας» (Codd, 1988:237).

Από την προηγούμενη διαπίστωση συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές αλληλεπιδρούν με πολιτικές που εξελίσσονται σε άλλα πεδία και ασφαλώς συνδέονται με τις ευρύτερες πολιτικές συνιστώσες. Για παράδειγμα, εύκολα διακρίνονται οι συνδέσεις μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και των πολιτικών της αγοράς εργασίας.

Έτσι, οι πολιτικές δεν εφαρμόζονται ποτέ ευθύγραμμα, αλλά υπάρχει διαρκής σύνδεση μεταξύ των φορέων χάραξης και εφαρμογής τους. Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο πραγματώνονται είναι εξαιρετικά περίπλοκο, συγκεχυμένο και ταχέως μεταβαλλόμενο, όπου η ατζέντα των πολιτικών διασταυρώνεται με τα τοπικά συμφέροντα. Για παράδειγμα, παρόλο που ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων κρίνεται κομβικός στην κατανόηση των διαδικασιών της εφαρμογής των πολιτικών (βλ. Spillane, 2002a), ωστόσο θα πρέπει αυτοί να είναι σε θέση να διαχειριστούν με τρόπο στρατηγικό τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Τέλος, «δεδομένης της πολύπλοκης αλληλεξάρτησης των παραγόντων του πλαισίου, των διαφορετικών και συχνά αντιτιθέμενων συμφερόντων, των γλωσσικών ασαφειών και της ποικιλίας των βασικών συντελεστών που εμπλέκονται στις διαδικασίες της πολιτικής», συνάγεται το συμπέρασμα ότι «η χάραξη της πολιτικής είναι ένα επισφαλές έργο» (Taylor *et al.*, 1997:17), αν και ουσιαστικά αποτελεί τη «μοναδική αξιόπιστη απόκριση του κράτους στις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές» (ό.π.:5).

Συχνά η βιβλιογραφία αναφέρεται στην εκπαιδευτική πολιτική ως μέρος των λεγόμενων «δημόσιων πολιτικών», δηλαδή «των κυβερνητικά παραγόμενων πολιτικών που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται μέσω της κρατικής γραφειοκρατίας» (Taylor *et al.*, 1997:22). Ο Page (2008) επιχειρώντας να εντοπίσει τις καταβολές της πολιτικής, αναρωτιέται πώς είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί αυτό, όταν πρόκειται για κάτι τόσο διάφορο και ασαφές. Καταλήγει, λοιπόν, ότι οι πολιτικές μπορούν να θεωρηθούν ως «προθέσεις ή δράσεις ή το πιο πιθανό ένα μείγμα των δύο» (ό.π.:208). Με τη σειρά τους οι προθέσεις και οι ενέργειες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε δύο ξεχωριστές ομάδες, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να περιγραφεί ως «πολιτική». Για να περιγράψουμε τις προθέσεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα ευρύ φάσμα όρων · οι προθέσεις της πολιτικής μπορούν να πάρουν τη μορφή των αρχών, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να

προσδιορίζονται εύκολα ή να παρουσιάζουν συνοχή · μάλλον, αποτελούν ένα σύνολο από ιδέες κατάλληλες για εφαρμογή ακόμα και σε περιπτώσεις διαφορετικών πολιτικών. Οι προθέσεις θα μπορούσαν να λάβουν ακόμα πιο ευρεία μορφή, αυτή της ιδεολογίας, δηλαδή ενός σώματος ιδεών που ενσωματώνουν διακριτά τις αρχές. Όταν οι πολιτικές γίνονται αντιληπτές ως δράσεις, μπορούμε ομοίως να διακρίνουμε δύο επίπεδα. Καταρχάς, είναι «τα μέτρα, δηλαδή τα ειδικά μέσα που δίνουν ισχύ σε διαφορετικές κατευθύνσεις της πολιτικής» (ό.π.:209). Έπειτα, είναι οι πρακτικές, δηλαδή «η συμπεριφορά των υπαλλήλων που κανονικά αναμένεται να φέρουν εις πέρας τα μέτρα της πολιτικής» (ό.π.). Είναι εμφανές ότι η συγκεκριμένη πτυχή της πολιτικής εμπερικλείει την έννοια της εφαρμογής.

Στην ίδια χορεία με τον Page, ο Dye (1992, στο Stewart *et al.*, 2008:6) δίνει έναν από τους πιο σύντομους αλλά περιεκτικούς ορισμούς της δημόσιας πολιτικής ως «ο,τιδήποτε οι κυβερνήσεις αποφασίζουν να κάνουν ή να μην κάνουν». Ο ορισμός αυτός έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς δίνει έμφαση και σε όσα δεν αποφασίζονται εντέλει να γίνουν στον τομέα της πολιτικής, των οποίων οι συνέπειες μπορεί να είναι εξίσου σημαντικές (Taylor *et al.*, 1997). Ο Cunningham (1963: 229) διαπιστώνει ότι, αν η πολιτική γίνει αντιληπτή ως «ο σκόπιμος προσδιορισμός του τι θα πρέπει να γίνει ή να αποτελέσει στόχο, μπορεί να διαμορφωθεί με ποικίλους τρόπους». Καταρχάς, μπορεί να καθοριστεί πολιτικά ή να προκύψει από την εξέταση ενός προβλήματος των υφιστάμενων ανησυχιών ή να εξελιχθεί κατά τον συνήθη τρόπο της διοίκησης. Η πρακτική, που δεν είναι τίποτε άλλο παρά η «εκτέλεση της πολιτικής» (ό.π.:234) απαιτεί μια επαρκή και αποτελεσματική μηχανή. Ομοίως ο Lasswell (1979, στο Stewart *et al.*, 2008) ορίζει τη δημόσια πολιτική ως «ένα προβαλλόμενο πρόγραμμα στόχων, αξιών και πρακτικών», ενώ ο Anderson (1990, στο Stewart *et al.*, 2008) ως «μια τελολογική πορεία δράσης που ακολουθείται από έναν φορέα δράσης ή ένα σύνολο φορέων δράσης που ασχολούνται με ένα πρόβλημα ή θέμα ανησυχίας». Το κοινό σημείο των παραπάνω ορισμών βρίσκεται στο ότι μιλούν για «μια διαδικασία ή μια σειρά ή ένα σχέδιο κυβερνητικών δραστηριοτήτων ή αποφάσεων που έχουν σχεδιαστεί για να αντιμετωπίσουν ένα δημόσιο πρόβλημα» (Stewart *et al.*, 2008:6).

Μια λεπτομερή αναφορά στις επιμέρους προσεγγίσεις της πολιτικής παρέχουν οι Hogwood and Gunn (1984, στο Taylor *et al.*, 1997:23), σύμφωνα με την οποία η

πολιτική μπορεί να ιδωθεί «ως χαρακτηρισμός για ένα πεδίο δραστηριότητας», «ως μια γενική έκφραση του γενικού σκοπού ή της επιθυμητής κατάστασης», «ως συγκεκριμένες προτάσεις», «ως αποφάσεις της κυβέρνησης», «ως επίσημη εξουσιοδότηση», «ως πρόγραμμα», «ως παραγωγή», «ως αποτέλεσμα», «ως μια θεωρία ή μοντέλο», «ως διαδικασία».

Κατά βάση, οι εννοιολογήσεις της πολιτικής θα μπορούσαν να αντιπαρατεθούν ενταγμένες στα πλαίσια δύο διαφορετικών προσεγγίσεων, που στην πραγματικότητα εγγράφονται εντός των ευρύτερων θεωριών του «μοντερνισμού» και του «μεταμοντερνισμού» (Vidovich, 2001). Η Nudzor (2009), λοιπόν, διακρίνει μεταξύ του παραδοσιακού ορισμού της πολιτικής ως επίλυσης προβλήματος και του μοντέλου της διαδικασίας.

Ο παραδοσιακός, αφενός, ορισμός αντιλαμβάνεται την πολιτική ως «ένα γεγονός και/ή έναν οδηγό, που σχετίζεται θεμελιωδώς με την πράξη της εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα» (ό.π.:86). Ο Kogan (1975, στο Nudzor, 2009) περιγράφει τις πολιτικές ως «δηλώσεις καθοδηγητικής πρόθεσης» και ως «έγκυρες κατανομές των αξιών». Ο Harman (1984, στο Nudzor, 2009) καθορίζει την πολιτική ως «την άρρητη ή ρητή συγκεκριμενοποίηση των προγραμμάτων της σκόπιμης δράσης που ακολουθείται ή πρέπει να ακολουθηθεί όσον αφορά στην αντιμετώπιση ενός αναγνωρισμένου προβλήματος ή ανησυχίας και που κατευθύνεται προς την επίτευξη κάποιων σκόπιμων ή επιθυμητών ομάδων στόχων». Η πολιτική μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί ως «μια θέση ή στάση που αναπτύσσεται σε απάντηση σε ένα πρόβλημα ή ζήτημα σύγκρουσης και κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο στόχο» (ό.π.). Οι Taylor *et al.* (1997:24) υποστηρίζουν ότι ο ορισμός αυτός του Harman «δίνει την εντύπωση ότι υπάρχει μια γενική συμφωνία, όταν οι πολιτικές δημιουργούνται και ότι εφαρμόζονται με έναν άμεσο, χωρίς προβλήματα τρόπο». Δεν είναι δύσκολο, συνεπώς, να διακρίνει κανείς τις λειτουργιστικές παραδοχές που απηχεί η άποψη για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία, δηλαδή ότι βασίζεται σε μια αξιακή ομοφωνία και ότι τα διάφορα ιδρύματα συμβάλλουν στη συνεχή σταθερότητα του συνόλου. Αντίθετα, οι Taylor *et al.* θεωρούν ότι η κοινωνία αποτελείται από ανταγωνιστικές ομάδες που έχουν διαφορετικές αξίες και πρόσβαση στην εξουσία. Επίσης, οι δράσεις που διαμεσολαβούν την πολιτική δε βρίσκονται σε μια απλή γραμμική σχέση μεταξύ τους. Η ίδια η πρακτική μπορεί να

τροφοδοτήσει συνεχιζόμενες τροποποιήσεις του κειμένου της πολιτικής. Οι διαδικασίες, λοιπόν, της πολιτικής βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη, γι' αυτό και είναι τόσο δύσκολο να προσδιοριστεί ως όρος.

Παρόμοια θέση με τον Harman παίρνει ο Jennings (1977, στο Nudzor, 2009:86). Περιγράφει την πολιτική ως «έναν οδηγό για την ανάληψη μελλοντικών δράσεων και την πραγματοποίηση των κατάλληλων επιλογών ή αποφάσεων προς την ολοκλήρωση κάποιων σκόπιμων ή επιθυμητών σκοπών» (ό.π.). Προσθέτει ότι «η πολιτική μπορεί να θεωρηθεί ως ο καθορισμός λύσεων σε ένα πρόβλημα», δηλαδή η πρόθεση για αλλαγή των υφιστάμενων συνθηκών με τρόπους που θα επιλύσουν ένα πρόβλημα (ό.π.). Η Gallagher (1992, στο Nudzor, 2009:86) θεωρεί ότι «η πολιτική είναι μια επίσημη πράξη, έχει έναν προσυμφωνημένο σκοπό, επικυρώνεται ή εγκρίνεται από ένα θεσμικό όργανο ή αρχή, και παρέχει έναν σταθερό δείκτη σύγκρισης για τη μέτρηση της επίδοσης». Οι Olssen *et al.* (2004:60) αντιλαμβάνονται την πολιτική ως οδηγό, αναγνωρίζοντας τις «ιδεαλιστικές και τεχνοκρατικές παραδοχές» που ενυπάρχουν στον παραδοσιακό ορισμό της πολιτικής. Τέλος, οι Nakamura και Smallwood (1980, στο Nudzor, 2009:86) επισημαίνουν ότι «η πολιτική στην παραδοσιακή βάση θεωρείται ένα σύνολο οδηγιών από τους φορείς χάραξης της πολιτικής ως και τους φορείς υλοποίησης, που διευκρινίζουν τόσο τους στόχους όσο και τα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων».

Παρόλο που η Nudzor (2009) θεωρεί ότι αυτή η προσέγγιση της πολιτικής ως επίλυσης προβλήματος είναι σημαντική, καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει η ίδια ή να συμβάλλει στην κατανόηση ενός συμβάντος, εντούτοις δεν παραβλέπει να παρουσιάσει και την κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτήν. Κατά πρώτον, η εν λόγω οπτική «αγνοεί τους αγώνες που λαμβάνουν χώρα γύρω από την πολιτική (ιδιαίτερα στο μικρο-επίπεδο) και ενισχύει την τεχνοκρατική» και «υπερ-ντετερμινιστική» λογική της πολιτικής (ό.π.:88). Προβάλλοντας την πολιτική ως οδηγό και/ή ως καθορισμό των λύσεων στα προβλήματα φαίνεται να προτείνει ότι, μόλις οι πολιτικές επιλογές και αποφάσεις που κυριαρχούν στις δηλώσεις της πολιτικής «νοηματοδοτηθούν σωστά και ακολουθηθούν αυστηρά, επιθυμητές πολιτικές αλλαγές είναι βέβαιο ότι θα συμβούν» (ό.π.).

Οι υπερασπιστές, αντίθετα, της αντίληψης της πολιτικής ως διαδικασίας ασκούν δριμύεια κριτική στον υπερ-ντετερμινισμό της παραδοσιακής προσέγγισης, αναδεικνύοντας την πολύπλοκη φύση της πολιτικής, που δεν μπορεί να καταστεί ορατή παρά μόνο αν εκληφθεί ως διαδικασία μάλλον παρά ως τελικό προϊόν. Κομβικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία παίζουν τα άτομα εκείνα που αναλαμβάνουν το έργο της «ερμηνείας» και «πραγμάτωσης» των πολιτικών (βλ. κεφάλαιο 5.3.2.).

Η Ozga (2000), ακολουθώντας αυτή την αντίληψη, υποστηρίζει ότι παρόλο που η εκπαιδευτική πολιτική είναι «ένα κλειστό προνόμιο του επίσημου κυβερνητικού μηχανισμού χάραξης πολιτικής» (ό.π.:42), εντούτοις συνιστά μια διαδικασία που περιλαμβάνει «διαπραγμάτευση, αμφισβήτηση ή αγώνα μεταξύ διαφορετικών ομάδων που μπορεί να βρίσκονται έξω από τον επίσημο μηχανισμό της επίσημης χάραξης πολιτικής» (ό.π.:113). Ο Ball (1994:10-11) επεκτείνοντας την παραπάνω άποψη θεωρεί ότι «η πολιτική είναι ... μια «οικονομία της εξουσίας», ένα σύνολο τεχνολογιών και πρακτικών που πραγματοποιούνται και αποτελούν αντικείμενο διαμάχης σε τοπικά πλαίσια. Η πολιτική είναι συγχρόνως κείμενο και δράση, λέξεις και έργα, είναι ό,τι πραγματώνεται, όπως επίσης και ό,τι υπάρχει η πρόθεση να εφαρμοστεί. Οι πολιτικές είναι πάντα ατελείς ... η πολιτική ως πρακτική δημιουργείται σε ένα τρίπτυχο κυριαρχίας, αντίστασης και χάους/ελευθερίας».

Οι Fitz και Halpin (1994) χαρακτηρίζουν αυτή την προσέγγιση της πολιτικής ως μέρος της πρόσφατης «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγισης της πολιτικής, σε αντίθεση με τις «από πάνω προς τα κάτω» παλαιότερες έρευνες. Αυτό που καθίσταται σαφές είναι ότι η νέα αυτή κατεύθυνση στην έρευνα της εφαρμογής των πολιτικών ενέχει περιορισμούς, καθώς είναι πιθανό να υπερτονίζει την ικανότητα της περιφέρειας να ματαιώσει τις προθέσεις του κέντρου. Έπειτα, εστιάζοντας στους παρόντες συμμετέχοντες στη διαδικασία χάραξης της πολιτικής «παραβλέπουν τις πολιτικές εξελίξεις κατά το παρελθόν και την επιρροή των προηγούμενων (και διαφορετικών;) συμμετεχόντων» (ό.π.:56). Τρίτον και σημαντικότερο, τονίζοντας τις αντιλήψεις και τις δραστηριότητες των συμμετεχόντων ενδέχεται να τεθούν στο περιθώριο κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες που δομούν τις αντιλήψεις, τις πηγές και τη συμμετοχή αυτών των φορέων της δράσης. Στα πλαίσια των ίδιων προβληματισμών η Ozga (1990) επισημαίνει ότι η έρευνα των εκπαιδευτικών συστημάτων και των πολιτικών

επιτάσσει την ανάγκη να συνδυαστούν «οι δομιστικές αναλύσεις στο μακρο-επίπεδο με την έρευνα στο μικρο-επίπεδο, ειδικά αυτή που λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις των ανθρώπων και τις εμπειρίες τους» (ό.π.:359). Η εν λόγω διευκρίνιση γίνεται με αφορμή την έρευνα των Halpin και Fitz (1990) για μια συγκεκριμένη πολιτική που έλαβε χώρα στα πλαίσια της Πράξης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1988, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η πολιτική αυτή, που έδινε τη δυνατότητα στα σχολεία να ανεξαρτητοποιηθούν από την Τοπική Εκπαιδευτική Εξουσία και να ελέγχονται απευθείας από την Κεντρική Κυβέρνηση, ως «διατηρούμενα από τις επιχορηγήσεις», προσεγγίζεται – σύμφωνα με την Ozga (1990) – με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπερτονίζεται ο ρόλος του κράτους στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ έχει ήδη αναγνωριστεί ότι «η εικόνα είναι πολύ πιο σύνθετη και αντιφατική» (Ozga, 1990:361). Αναγνωρίζοντας η ερευνήτρια τον πλούτο και τις λεπτομέρειες που παραθέτουν οι μέχρι τώρα έρευνες αυτού του είδους, εντοπίζει παρόλα αυτά αδυναμία στο να συνδεθούν οι συγκεκριμένες πολιτικές με ευρύτερα ζητήματα και να εξεταστούν πτυχές, όπως ο ρόλος που έπαιξε ένα συγκεκριμένο θέμα στη «δημιουργία μιας μεγαλύτερης εικόνας» (ό.π.:360).

Ο Ball (1993) δηλώνοντας τη συμφωνία του με τον ισχυρισμό αυτό της Ozga, αντιτίθεται πάραυτα στην κριτική που αυτή ασκεί στις προσεγγίσεις που εξετάζουν την πολιτική από την πλευρά «των βραχυπρόθεσμων λογικών, των τυχαίων ανακαλύψεων, του συνονθυλεύματος και της διαπραγμάτευσης» (ό.π.:10). Το πρόβλημα έγκειται, κατά τον Ball, στο γεγονός ότι οι ερευνητές αδυνατούν να ορίσουν με σαφήνεια τι ακριβώς εννοούν με τον όρο «πολιτική». Ο ίδιος υιοθετεί δύο διαφορετικές εννοιολογήσεις: η πολιτική ως κείμενο και η πολιτική ως λόγος, έχοντας πάντα υπόψη ότι οι πολιτικές δεν είναι «πράγματα» αλλά, επίσης, «διαδικασίες» και «αποτελέσματα» (ό.π.). Στην πρώτη περίπτωση αντιλαμβανόμαστε τις πολιτικές ως αμφισβητούμενες και μεταβαλλόμενες αναπαραστάσεις που κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται με πολύπλοκους τρόπους. Από αυτή την άποψη, δεν είναι σαφείς ή κλειστές ή ολοκληρωμένες διαδικασίες, αλλά εν δυνάμει μεταβάλλονται ως αποτέλεσμα συμβιβασμών και αλλαγών των φορέων ερμηνείας τους. Τα κείμενα εισέρχονται σε πλαίσια που παρουσιάζουν ανισότητες και οι πολιτικές ενδέχεται να προκαλέσουν αλλαγές σε αυτά όπως και να επηρεαστούν οι ίδιες από αυτά. Εν ολίγοις, «οι πολιτικές είναι

κειμενικές παρεμβάσεις προς εφαρμογή» (ό.π.:12), «η οποία απαιτεί δέσμευση, κατανόηση, ικανότητα, πόρους...και (το σημαντικότερο) συμβατότητα διακειμενική» (ό.π.:13). Αφετέρου, δεδομένου ότι οι πολιτικές ασκούν εξουσία μέσω της παραγωγής «αλήθειας» και «γνώσης», θα πρέπει να ιδωθούν ως λόγος, που ενσωματώνει την έννοια και τη χρήση των προτάσεων και των λέξεων. Με φουκωϊκούς όρους, οι πολιτικές που περιλαμβάνουν, για παράδειγμα την αγορά, τη διαχείριση, την αξιολόγηση και την επιτελεστικότητα, γίνονται αντιληπτές ως «καθεστώτα της αλήθειας», μέσω των οποίων τα άτομα κυβερνούν τους άλλους και τους εαυτούς τους (ό.π.:14). Και εντός της έρευνάς τους για το πώς τα σχολεία πραγματώνουν τις πολιτικές οι Ball *et al.* (2012:2-3) «αντιλαμβάνονται την πολιτική ως μια διαδικασία, η οποία ποικιλοτρόπως και επαναλαμβανόμενα υφίσταται αμφισβήτηση και/ή υπόκειται σε διαφορετικές «ερμηνείες» καθώς «πραγματώνεται» (παρά εφαρμόζεται), με αυθεντικούς και δημιουργικούς τρόπους εντός των ιδρυμάτων και των τάξεων». Η πολιτική για τους συγκεκριμένους ερευνητές είναι συγχρόνως «κείμενα» (νομοθεσία) και «πράγματα» (εθνικές στρατηγικές) αλλά και «διαδικασίες λόγου, οι οποίες διαμορφώνονται πολύπλοκα και διαμεσολαβούνται βάσει πλαισίου». Είναι «διαποτισμένη με συναισθήματα και ψυχοκοινωνικές εντάσεις» (ό.π.:8), με αποτέλεσμα να «εγχαράσσεται στα σώματα και να παράγει συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου» (ό.π.:3). Η πολιτική είναι πρωτίστως «μια βέβαιη οικονομία των λόγων της αλήθειας» (Foucault, 1980 στο Ball *et al.*, 2012:8), «ένα πεδίο δυνατοτήτων» (Foucault, 1983, ό.π.:9) διαποτιζόμενο από σχέσεις εξουσίας.

Με τον ίδιο τρόπο ο Trowler (1998, στο Nudzor, 2009:88) θεωρεί ότι τα έγγραφα της πολιτικής και οι δηλώσεις είναι πάντα αποτέλεσμα των αγώνων και των συμβιβασμών μεταξύ διαφορετικών ατόμων, ομάδων και συμφερόντων που εμπλέκονται στην πολιτική διαδικασία. Αυτό γίνεται αντιληπτό από δύο βασικά επίπεδα της πολιτικής διαδικασίας: την «κωδικοποίηση» και την «αποκωδικοποίηση». Η μεν πρώτη αφορά στο αρχικό στάδιο της πολιτικής όπου οι ιδέες, οι αξίες και οι προσδοκίες των βασικών παραγόντων που εμπλέκονται στην πολιτική διαδικασία και τα συμφέροντα των ατόμων που εκπροσωπούν καταχωρούνται μέσω αγώνων, συμβιβασμών, έγκυρων δημόσιων ερμηνειών και επανερμηνειών. Το στάδιο της «αποκωδικοποίησης» περιλαμβάνει τους επίδικους

και πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους τα μηνύματα και τα αποτελέσματα της πολιτικής ερμηνεύονται από τους φορείς της δράσης και τους φορείς υλοποίησης στα πλαίσια της δικής τους κουλτούρας, ιδεολογίας, ιστορίας, πηγών και εμπειρίας. Έπειτα, κατά τη Shulock (1999:227), η πολιτική είναι μάλλον μια «δημοκρατική διαδικασία παρά διαδικασία επίλυσης προβλήματος» · μια διαδικασία μη γραμμική, με συνεχείς αγώνες για τη συγκρότηση της ατζέντας των πολιτικών, με ανταγωνισμούς πάνω στα ζητήματα της δικαιοδοσίας και της ερμηνείας. Με άλλα λόγια είναι «ένα όργανο της δημοκρατικής διαδικασίας και ένα σύμβολο της ορθολογικής λήψης αποφάσεων» (ό.π.:229), καθώς χρησιμοποιείται ως μια γλώσσα για την περιχάραξη του πολιτικού λόγου και την ενεργό εμπλοκή των πολιτών στις διαδικασίες του εκδημοκρατισμού.

Πολύ κοντά με την παραπάνω άποψη, ο Codd (1988) θεωρεί ότι η πολιτική σχετίζεται με την άσκηση της πολιτικής εξουσίας και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για να νομιμοποιήσει αυτή τη διαδικασία, εκλαμβάνοντας την πολιτική ως «κάθε σχέδιο δράσης (ή μη) σχετικά με την επιλογή των στόχων, τον καθορισμό των αξιών ή την κατανομή των πόρων» (ό.π.:235). Έτσι, οι πολιτικές που παράγονται από το κράτος είναι προφανείς περιπτώσεις «στις οποίες η γλώσσα εξυπηρετεί έναν πολιτικό σκοπό, κατασκευάζοντας συγκεκριμένες έννοιες και ενδείξεις, που λειτουργούν για να καλύψουν κοινωνικές συγκρούσεις και να ενισχύσουν τη δέσμευση στην αντίληψη ενός καθολικού δημόσιου συμφέροντος» (ό.π.:237).

Παρά τις ενδιαφέρουσες επισημάνσεις της νεότερης αυτής προσέγγισης της πολιτικής ως διαδικασίας, εντούτοις έχουν διατυπωθεί και εναντίον της επικρίσεις λόγω της υπερεκτίμησης του ρόλου των δρώντων στο μικρο-επίπεδο και της συνακόλουθης παράβλεψης ότι είναι οι δρώντες στο μακρο-επίπεδο που θέτουν τους κανόνες για τις διαπραγματεύσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της πολιτικής. Η Nudzor (2009:93) προτείνει μια συμβιβαστική «λύση» μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, υποστηρίζοντας ότι η «πολιτική δεν είναι ούτε ένα εργαλείο για την επίλυση προβλήματος ούτε μια διαδικασία, αλλά και τα δύο», δηλαδή «αυτό που ορίζεται με την πρόθεση να επανορθώσει ένα ζήτημα ανησυχίας, όπως και αυτό που πραγματώνεται και/ή αποτελεί αντικείμενο αγώνων εντός του πεδίου της πολιτικής».

Στον ίδιο χώρο κινείται και η προσέγγιση που προτείνει η Vidovich (2001), η οποία στηρίζεται στην ολοένα και αυξανόμενη αναγνώριση των πλεονεκτημάτων του «θεωρητικού εκλεκτικισμού». Πρόθεσή της είναι να συνθέσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάλυση της πολιτικής που θα βασίζεται τόσο στην προσέγγιση με επίκεντρο το κράτος (προσανατολισμένη στον μοντερνισμό) όσο και στην οπτική του «κύκλου της πολιτικής» (προσανατολισμένη στον μετα-μοντερνισμό). Η δεύτερη αυτή προσέγγιση βασίζεται στο θεωρητικό έργο του Ball και των συνεργατών του, των οποίων, όπως είδαμε, το ενδιαφέρον – κυρίως στην πιο πρόσφατη έρευνά τους – εστιάζεται στις μικρο-πολιτικές διεργασίες του οργανισμού και των επιμέρους ατόμων στην κατασκευή της πολιτικής σε τοπικό επίπεδο. Εντός αυτού του κύκλου εγγράφονται τρία αλληλένδετα πλαίσια: το πλαίσιο της επιρροής, το πλαίσιο της παραγωγής του κειμένου της πολιτικής και το πλαίσιο της πρακτικής (Bowe *et al.*, 1992 στο Gale, 2000). Ωστόσο, το θεωρητικό πλαίσιο του Ball δεν είναι στατικό αλλά δυναμικό και εξελισσόμενο (βλ. Ball, 1997). Έτσι, το 1994 ο Ball προσθέτει δύο ακόμα πλαίσια στην εννοιολόγηση του κύκλου της πολιτικής: το πλαίσιο των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της πολιτικής και αυτό των πολιτικών στρατηγικών (πρβλ. και Ball, 1993). Η ερευνήτρια στη συνέχεια προβαίνει σε τρεις βασικές τροποποιήσεις του θεωρητικού πλαισίου του Ball, επιχειρώντας να συλλάβει μια πληρέστερη προσέγγιση της πολιτικής διαδικασίας. Καταρχάς, προτείνει την επέκταση του πεδίου δράσης από το πλαίσιο ενός μεμονωμένου έθνους-κράτους σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο. Αυτή η ανάγκη επέκτασης του πεδίου είχε ήδη επισημανθεί από τον Lingard (1996) και τους Brown και Lauder (1996). Ο Lingard διαπιστώνει ότι η μετα-μοντερνιστική προσέγγιση του Ball δεν καταφέρνει να αναγνωρίσει την παγκοσμιοποιημένη οπτική του κόσμου και τις αλληλένδετες οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές διεργασίες που τη συνιστούν, ενώ οι Brown και Lauder τονίζουν τη σημασία της παγκοσμιοποίησης σε ζητήματα εθνικής εκπαιδευτικής και οικονομικής βεβαίως ανάπτυξης. Σε μια προσωπική αναθεώρηση της πρόσφατης εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας ο Ball (1997:267) αναγνωρίζει ότι οι εν λόγω μελέτες των Lingard (1996) και Brown και Lauder (1996) «απεικονίζουν το είδος της περιχάραξης της πολιτικής που ορίζει μια παγκόσμια οπτική», επισημαίνοντας την ανάγκη να ληφθεί σοβαρά υπόψη η σχέση μεταξύ του εθνικού/παγκόσμιου στη μεσολάβηση της διαδικασίας χάραξης πολιτικής.

Η δεύτερη τροποποίηση που γίνεται από τη Vidovich (2001) αποσκοπεί στο να ενσωματωθούν οι περιορισμοί που τίθενται στην προσέγγιση με επίκεντρο το κράτος, ίσως και σε μεγαλύτερο ακόμα βαθμό από ότι είναι εμφανείς στο έργο του Ball. Δηλαδή, η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στον κεντρικό ρόλο της κυβέρνησης στη χάραξη της πολιτικής, αλλά δεν υιοθετεί ένα «από πάνω προς τα κάτω μοντέλο» εφαρμογής της πολιτικής. Αντίθετα, προτείνεται μια μη γραμμική τροχιά της πολιτικής, η οποία κατασκευάζεται προκειμένου να παρακολουθήσουμε τους συνεχείς μετασχηματισμούς μεταξύ του μακρο- και μικρο-επιπέδου της πολιτικής διαδικασίας. Οι έρευνες που ασχολούνται με το μικρο-επίπεδο θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση της όλης διαδικασίας, ενώ διατηρείται και η «μεγάλη εικόνα» (βλ. Ozga, 1990).

Η τρίτη και τελευταία τροποποίηση γίνεται για να τονίσει ρητά τις διασυνδέσεις μεταξύ των διαφόρων επιπέδων και πλαισίων της πολιτικής διαδικασίας (βλ. Taylor *et al.*, 1997), εξετάζοντας πώς αυτά τα πλαίσια συνεχώς σχετίζονται μεταξύ τους. Είναι δυνατόν, διάφοροι μηχανισμοί ανατροφοδότησης – έμφορτοι από τις επιρροές, τα κείμενα, τα αποτελέσματα, τις στρατηγικές που λαμβάνουν χώρα στο μικρο-επίπεδο – να συμβάλλουν στην ανασυγκρότηση του κειμένου της πολιτικής στο μακρο-επίπεδο.

Ολοκληρώνοντας, οι Taylor *et al.* (1997:24-25) συμφωνούν με την προσέγγιση της πολιτικής ως διαδικασίας και προϊόντος ταυτόχρονα, σημειώνοντας ότι σε μια τέτοια εννοιολόγηση η πολιτική περιλαμβάνει «την παραγωγή του κειμένου, το ίδιο το κείμενο και συνεχείς τροποποιήσεις του κειμένου και των διαδικασιών της έμπρακτης εφαρμογής». Εν συνεχεία παραθέτουν μια τυπολογία ταξινόμησης των πολιτικών, όπου είναι δυνατόν να διακριθούν ποικίλες κατηγορίες, ανάλογα με το κριτήριο της διαίρεσης. Καταρχάς, οι πολιτικές μπορούν να αναλυθούν ως *διανεμητικές* ή *αναδιανεμητικές*, ανάλογα με το πώς γίνεται η κατανομή των πόρων ή των παροχών. Οι διανεμητικές πολιτικές εμπερικλείουν άμεση διανομή των πόρων σε όλους, για παράδειγμα, τους μαθητές, ενώ οι αναδιανεμητικές παρέχονται σε στοχοθετημένες ομάδες. Έπειτα, η *συμβολική* και *υλική* διάκριση αναφέρεται στο βαθμό της δέσμευσης στην εφαρμογή από αυτούς που είναι υπεύθυνοι γι' αυτήν. Οι υλικές πολιτικές περιλαμβάνουν μια δέσμευση στην εφαρμογή μέσω της παροχής των πόρων, ενώ αυτοί απουσιάζουν από τις

συμβολικές πολιτικές. Μια επιπλέον διάκριση γίνεται μεταξύ των *λογικών* και των *επαυξητικών* προσεγγίσεων της πολιτικής. Η λογική περιλαμβάνει ένα σύνολο κανονιστικών σταδίων και χρονολογικών βημάτων για την ανάπτυξη της πολιτικής. Αυτά περιλαμβάνουν: καθορισμό του προβλήματος, αποσαφήνιση των αξιών και των στόχων, ταυτοποίηση των επιλογών για την επιτυχία των στόχων, ανάλυση των επιλογών στη βάση κόστους/οφέλους, επιλογή μιας σειράς δράσεων, εκτίμηση της σειράς των δράσεων και τροποποίηση του προγράμματος (ό.π.:25). Από την άλλη πλευρά, η επαυξητική οπτική γωνία των πολιτικών θεωρεί ότι «η ανάπτυξη της πολιτικής πραγματοποιείται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου οικοδομώντας σε ήδη υπάρχουσες πολιτικές και πρακτικές» (ό.π.:34). Ακολουθως οι *ανεξάρτητες* πολιτικές σχετίζονται με το τι οι κυβερνήσεις σκοπεύουν να κάνουν ενώ οι *διαδικαστικές* με το πώς θα γίνουν τα πράγματα και από ποιον. Αν τώρα ιδωθούν στο πλαίσιο της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, άλλες πολιτικές τείνουν να έχουν έναν *κανονιστικό* χαρακτήρα, δηλαδή, αφορούν στον έλεγχο των πρακτικών και άλλες – πολιτικές *απο-κανονικοποίησης* – σχετίζονται με μια ιδεολογική δέσμευση στην κρατική παρέμβαση, συχνά σχετική με την απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς. Τέλος, πολύ σημαντική είναι και η διάκριση μεταξύ των «*από πάνω προς τα κάτω*» και «*από κάτω προς τα πάνω*» πολιτικών. Οι πρώτες διαμορφώνονται σε ένα κεντρικό τμήμα της εκπαίδευσης και στη συνέχεια διαδίδονται και διανέμονται «*κάτω*» μέσω του συστήματος των σχολείων. Αντίθετα, μια «*από κάτω προς τα πάνω*» πολιτική οικοδομεί σε υπάρχουσες πρακτικές και πιέσεις για αλλαγές.

2.3. Σύνοψη κεφαλαίου

Ως κατακλείδα, επισημειώνεται η πολυδιάστατη φύση της πολιτικής, η οποία επιγεννά τις τόσες διαφορετικές απόψεις περί αυτής. Κατέστη, παράλληλα, σαφές ότι οι πολιτικές δεν είναι δυνατόν να κατανοηθούν εκτός των πλαισίων – τοπικών και οικουμενικών – δημιουργίας τους και εφαρμογής τους. Επίσης, θα πρέπει να συνυπολογιστούν όλοι οι επιμέρους παράγοντες που διαμεσολαβούν στη χάραξη των πολιτικών καθώς και οι φορείς της δράσης που επιφορτίζονται με το έργο της πραγμάτωσής τους. Άλλωστε, οι πολιτικές ενέχουν σχέσεις εξουσίας ποικίλων

μορφών και «το να αγνοούμε τα ζητήματα εξουσίας είναι σα να εξασφαλίζουμε τη δική μας αδυναμία» (Taylor *et al.*, 1997:20). «Οι πολιτικές θέτουν προβλήματα στα υποκείμενά τους. Προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν εντός του *πλαισίου*» (Ball, 1993:12). Αυτές ακριβώς οι συνιστώσες, οι φορείς της δράσης και το πλαίσιο, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πραγμάτωση των πολιτικών, θα αποτελέσουν αντικείμενο αναλυτικής πραγμάτευσης στα επόμενα κεφάλαια.

Κεφάλαιο 3^ο: Από την «εφαρμογή» στην «πραγμάτωση» της πολιτικής

«Η εφαρμογή δεν είναι μια σύντομη παύση μεταξύ μιας λαμπρής ιδέας και μιας έξυπνης απόδοσης.»

Khan, M. (1989) The implementation process, *Indian Journal of Public Administration*, 35(4):864

3.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναδείχθηκε η δυσκολία προσέγγισης της πολιτικής, κυρίως λόγω της πολυδιάστατης φύσης της που δεν επιτρέπει τη διατύπωση ενός αποδεκτού από όλους τους μελετητές ορισμού της. Σύμφωνα με τον Raab (1994) το πρόβλημα με τα μέρη που αποτελούν τη διαδικασία της πολιτικής έγκειται στην ασάφεια, με αποτέλεσμα να προκύπτουν σημαντικά μεθοδολογικά και εννοιολογικά ερωτήματα, όπως «τι να μελετήσω», «από πού να ξεκινήσω» και «πώς να συγκρίνω τα ευρήματά μου». Η ποικιλία των απαντήσεων αντικατοπτρίζει «τις διαφορές σε θεμελιώδεις φιλοσοφικές και θεωρητικές τοποθετήσεις σχετικά με τη φύση της πολιτικής και του κράτους» (Raab, 1994:7). Επιπλέον, η «πολιτική» και η «εφαρμογή» είναι «εξαιρετικά ολισθηροί όροι και ίσως ακόμα πιο ασαφείς όταν πρόκειται για όρους που χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους φορείς της δράσης ή τους ερευνητές» (ό.π.:10). Είναι γεγονός ότι κάθε είδους δραστηριότητα τοποθετείται σε διαφορετικό δομιστικό σημείο με σημαντικές διαφορές τόσο μεταξύ των πολιτικών όσο και των κρατών και η «αιτιολογική αξία αυτής της επιλογής δεν είναι προφανής» (ό.π.). Δεδομένων αυτών στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα πραγματευτούμε τις αλλαγές στην κατεύθυνση των ερευνών, οι οποίες όλο και περισσότερο προσανατολίζονται στην «πραγμάτωση» των πολιτικών.

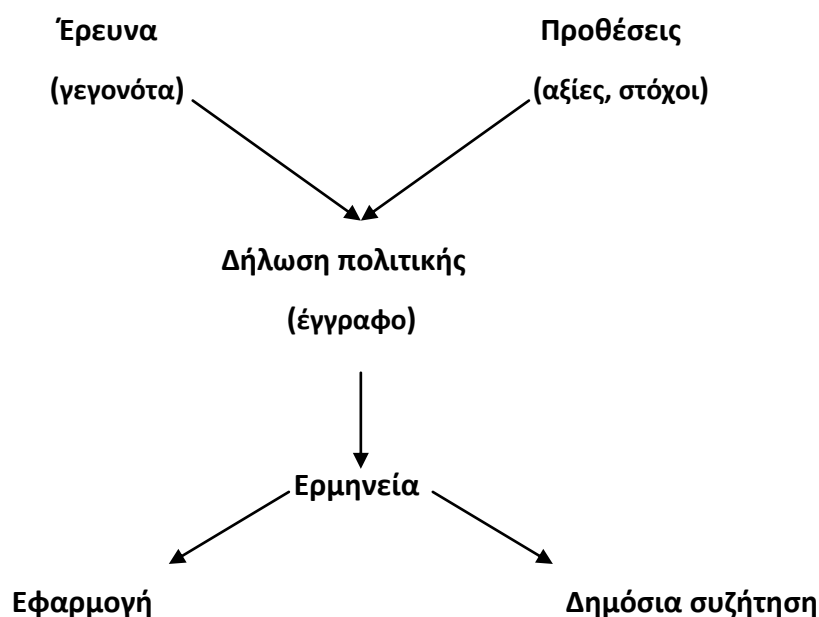
3.2. Μετατόπιση των μελετών από την «εφαρμογή» στην «πραγμάτωση»

Οι διαπιστώσεις αυτές του Raab εγγράφονται σε μια γενικότερη συζήτηση αναφορικά με την εφαρμογή των πολιτικών και τα αποτελέσματά της. Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης οι μελετητές εντοπίζουν τουλάχιστον τρία στάδια στην ιστορία

της εφαρμογής των πολιτικών. Η διάκριση γίνεται σε γενικές γραμμές με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των πολιτικών που πραγματώνονται και εξετάζονται και τις κυρίαρχες προσεγγίσεις στην έρευνα της εφαρμογής. Η Honig (2006:5) υποστηρίζει ότι είναι σημαντική η αναφορά σε αυτές τις προηγούμενες προσεγγίσεις, καθώς είναι αυτές που «σηματοδοτούν τώρα μια ξεχωριστή, νέα φάση της οικοδόμησης της γνώσης σχετικά με την εφαρμογή».

Οι πρώτες έρευνες που αφορούν στην εφαρμογή των πολιτικών αναδύονται τη δεκαετία του 1960 (Honig, 2006) στη Βόρεια Αμερική και σε γενικές γραμμές ενδιαφέρονταν να κατανοήσουν γιατί μια σειρά από χρηματοδοτούμενα ομοσπονδιακά προγράμματα, που δρομολογήθηκαν κατά τη δεκαετία αυτή, παρέμειναν σχετικά αναποτελεσματικά (Fitz *et al.*, 1994). Αυτή η «από πάνω προς τα κάτω» έρευνα έδινε έμφαση σε πολιτικές που στόχευαν να πετύχουν ευρύτερους κοινωνικούς στόχους (Honig, 2006) και ενδιαφερόταν κυρίως να προσδιορίσει τους όρους που θα μεγιστοποιούσαν τη μετάφραση των στόχων της πολιτικής σε πρακτική εφαρμογή (Fitz *et al.*, 1994). Κατά τους Fitz *et al.* (1994:54) αυτή η προσέγγιση «εκλάμβανε τη διαμόρφωση της πολιτικής και την εφαρμογή της ως δύο διακριτές φάσεις εντός της πολιτικής διαδικασίας και της οργανωμένης έρευνας γύρω από αυτές, επιβεβαιώνοντας έτσι τη διάκριση των δύο. Με αυτόν τον τρόπο όμως η διαδικασία της πολιτικής τείνει να θεωρείται ως ιεραρχική και γραμμική». Οι ερευνητές μάλιστα χρησιμοποιούν τους όρους «διαμόρφωση» και «εφαρμογή» για να περιγράψουν δύο διαφορετικά είδη δραστηριότητας: την κατασκευή και την εκτέλεση της πολιτικής. Το ερώτημα που αυτόματα προκύπτει είναι «ποιες δραστηριότητες αποτελούν τη διαμόρφωση και πώς αυτές είναι διαφορετικές από, και σχετίζονται με, τις δραστηριότητες της εφαρμογής» (Fitz *et al.*, 1994:59). Ο Codd (1988:238) επιχειρεί να αποδώσει σχηματικά αυτές τις δραστηριότητες με μία μάλλον γραμμική πορεία αλλά με όχι εντελώς διακριτές ή αλληλοαποκλειόμενες φάσεις (βλ. εικόνα 1). Στην περίπτωση, μάλιστα, που η ερμηνεία οδηγεί σε δημόσια συζήτηση θα μπορούσε να συναγάγει κανείς το συμπέρασμα ότι αυτό συνηγορεί με πιθανή επανεξέταση της ίδιας της πολιτικής μέσω της έρευνας και του επαναπροσδιορισμού των προθέσεων. Όπως είδαμε, βέβαια, και στο προηγούμενο κεφάλαιο οι Ball και Bowe (1992, στο Fitz *et al.*, 1994) αντιλαμβάνονται τη

διαδικασία της πολιτικής με τρόπους με τους οποίους επιδιώκουν να προχωρήσουν πέρα από την παραδοσιακή χρήση της διαμόρφωσης και της εφαρμογής.



Εικόνα 1. Τεχνικό-εμπειριστικό μοντέλο της ανάλυσης της πολιτικής, στο Codd, J. A. (1988) The construction and deconstruction of educational policy documents, *Journal of education policy*, 3(3):238

Στα πλαίσια αυτών των ερευνών, που διεξάγονταν υπό το αυστηρό βλέμμα των επικρατούσων θεωριών της κυβερνητικής δράσης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς (McLaughlin, 1987) αναδεικνύονται τα πρώιμα προβλήματα της εφαρμογής αλλά πρωτίστως η «εγγενής σύγκρουση» σε προγράμματα που ξεκίνησαν από το κράτος αλλά εφαρμόστηκαν σε τοπικό επίπεδο (Odden, 1991). Συγκεκριμένα, η πρώτη αυτή γενιά των αναλυτών της εφαρμογής ανέδειξαν πώς οι τοπικοί παράγοντες όπως το μέγεθος του ιδρύματος, οι σχέσεις εντός αυτού, η δέσμευση των μελών του, η ικανότητα και η πολυπλοκότητά του σχηματοποιούν τις αποκρίσεις στην πολιτική. Ακόμα και οι πιο καλά σχεδιασμένες, υποστηριγμένες και υποσχόμενες πολιτικές εξαρτώνται εντέλει από το τι συμβαίνει, καθώς τα άτομα που εμπλέκονται στις διαδικασίες της εφαρμογής των πολιτικών τις ερμηνεύουν και δρουν πάνω σε αυτές (McLaughlin, 1987). Εν κατακλείδι, οι έρευνες αυτής της περιόδου επισημαίνουν ότι «τα προβλήματα στην εφαρμογή δεν προέκυπταν αποκλειστικά από τον προβληματικό σχεδιασμό της πολιτικής αλλά – και το

σημαντικότερο – από τη σχέση της πολιτικής με το τοπικό θεσμικό πλαίσιο» (Odden, 1991:3).

Το δεύτερο ρεύμα των ερευνών τοποθετείται στη δεκαετία του 1970 και αρχές του 1980 με την προσοχή να στρέφεται τώρα όχι απλά στο τι εφαρμόζεται αλλά στο τι εφαρμόζεται με την πάροδο του χρόνου (Honig, 2006). Η προσέγγιση αυτή επιχείρησε να εξετάσει την πολιτική «από κάτω προς τα πάνω». Η έμφαση εδώ δίνεται στα ιδρύματα, στους οργανισμούς και στους δρώντες που θεωρούνται ότι εμπλέκονται πιο ενεργά στην εφαρμογή των πολιτικών και μέσω της αλληλεπίδρασης αυτών καθορίζεται και ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των πολιτικών (Fitz *et al.*, 1994). Ενώ, λοιπόν, η πρώτη γενιά των αναλυτών ανακάλυψε το πρόβλημα και σκιαγράφησε τις παραμέτρους του, η δεύτερη γενιά άρχισε «να ξεδιπλώνει αυτές τις παραμέτρους και να εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ της πολιτικής και της πρακτικής» (McLaughlin, 1987:172).

Ιδιαίτερης σημασίας είναι οι έρευνες εκείνες που αντιμετωπίζουν τους φορείς εφαρμογής όχι ως μεμονωμένα άτομα αλλά «ως φορείς της δράσης που δεσμεύονται με τις απαιτήσεις των νέων πολιτικών, προσπαθώντας να συνδυάσουν τις συνθήκες του δικού τους πλαισίου (μικρο-επίπεδο) με τις απαιτήσεις στο μακρο-επίπεδο» (Honig, 2006:6). Ίσως το σημαντικότερο όλων είναι ότι τονίζεται η σημασία των πολιτικών, των ανθρώπων και των πλαισίων ως διαμεσολαβητών των πολιτικών. Ωστόσο, ενώ εντοπίζουν τις τρεις αυτές παραμέτρους ως σημαντικές, δεν επιμένουν στο πώς επηρεάζουν την εφαρμογή των πολιτικών (Honig, 2006). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και η McLaughlin (1987:172) «οι πολιτικές είναι απίστευτα δύσκολο να πραγματοποιηθούν, όχι μόνο επειδή τα κοινωνικά προβλήματα είναι ακανθώδη, αλλά και λόγω της έλλειψης βούλησης ή λόγω των πεποιθήσεων, κινήτρων και στάσεων των φορέων εφαρμογής που δεν επιδέχονται συχνά παρέμβασης». Οι ερευνητές συνειδητοποιούν ότι οι «γραφειοκράτες σε επίπεδο δρόμου» (δηλαδή εκείνοι οι τοπικοί εκπαιδευτικοί που έπρεπε να εφαρμόσουν ομολογουμένως μεγαλεπήβολα κρατικά ή ομοσπονδιακά προγράμματα συνήθως χωρίς επαρκείς πόρους) έπαιρναν τις καίριες αποφάσεις για τις πολιτικές, καθώς ό,τι έκαναν στο σχολείο ή στις τάξεις αποτελούσε το πρόγραμμα όπως εφαρμοζόταν, πέρα από τη νομοθετική βούληση ή τις κανονιστικές απαιτήσεις» (Odden, 1991:1). Έπειτα, η βούληση του υλοποιητή

μπορεί να επηρεαστεί βαθιά από την σταθερότητα του περιβάλλοντος, από ανταγωνιστικά κέντρα εξουσίας, από τις προτεραιότητες και τις πιέσεις που υφίσταται και από άλλες πτυχές του κοινωνικο-πολιτικού του περιβάλλοντος (McLaughlin, 1987). Έτσι, οι μελετητές στις αρχές του 1980 κατέληξαν ότι ήταν πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατον, τα προγράμματα του κράτους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον, την προσπάθεια και τη δέσμευση των τοπικών εκπαιδευτικών στους πρωτεύοντες κυβερνητικούς στόχους. Κατά τον Odden (1991:3), εντούτοις, η έρευνα αυτής της περιόδου απέδειξε ότι «τα προγράμματα τελικά εφαρμόστηκαν σε τοπικό επίπεδο, ότι η αρχική σύγκρουση τελικά βρέθηκε τρόπος να επιλυθεί αλλά μέσω μιας διαδικασίας αμοιβαίας προσαρμογής».

Οι Hjern και Hull (1982) επισημαίνουν τις μεταβολές που επιφέρει στην έρευνα η εν λόγω αλλαγή στην προσέγγιση των πολιτικών, εντοπίζοντας τη σημασία της έρευνας της εφαρμογής ακριβώς στη φιλοδοξία της να συνδέσει ρητά τις πολιτικές (politics) και τη διαχείριση. Υποστηρίζουν συγκεκριμένα ότι η «από πάνω προς τα κάτω» προσέγγιση περιόριζε τον αριθμό και το είδος των συμμετεχόντων που θεωρούνται ότι αποτελούν μέρος της διαδικασίας της πολιτικής. Αυτό που οι ίδιοι προτείνουν είναι «το «σύστημα της πολιτικής» να αποτελέσει αυτό καθαυτό το αντικείμενο της έρευνας» (ό.π.:105). Με την αύξηση του αριθμού των οργανισμών, των ομάδων και των ατόμων που θεωρούνται συμμετέχοντες στη διαδικασία της πολιτικής και την αναγνώρισή τους ως νόμιμων φορέων της δράσης συντελείται ο εκδημοκρατισμός της έρευνας της εφαρμογής. Επιπλέον, όσο περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν επιφορτιστεί με έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, η διατήρηση κάθε σαφούς διάκρισης μεταξύ «σηματοποίησης» και «εφαρμογής» – που επιχειρούνταν κατά την προηγούμενη περίοδο – έγινε όλο και πιο δύσκολη, καθώς ο αριθμός των πλαισίων, όπου η πολιτική ερμηνεύτηκε και τέθηκε σε εφαρμογή, αυξήθηκε. Εντέλει, οι Hjern και Hull (1982:114) συμπεραίνουν ότι «καθώς γινόμαστε σαφείς σχετικά με το ποιος συμμετέχει, πώς και με ποιο αποτέλεσμα στη διαδικασία της πολιτικής, τότε μπορούμε να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε πώς η πολιτική και η διαχείριση θα μπορούσαν και θα έπρεπε να (επανα-)συνδυάζονται στην πολιτική διαδικασία».

Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης παρατηρούνται ποικίλες κατευθύνσεις, με πολλούς ερευνητές να εξετάζουν μεμονωμένες πολιτικές και τις επιπτώσεις τους σε

τοπικό επίπεδο, ενώ άλλοι να εστιάζουν, όπως είδαμε, στους γραφειοκράτες «σε επίπεδο δρόμου» ή σε ομάδες-στόχους και να αναζητούν τις απόψεις τους σε μια σειρά από πολιτικές και την παρεμβολή τους στην καθημερινότητα των φορέων (Fitz *et al.*, 1994). Ο Lipsky (1980, στο Carlson και Planty, 2012:599) παρατηρεί για πρώτη φορά ότι «η εντόπια φύση της εφαρμογής και της διαχείρισης των πολιτικών μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα της πολιτικής» και έτσι διατυπώνει τη θεωρία του για τη «γραφειοκρατία του δρόμου». Οι δρώντες που επιφορτίζονται με τη λήψη των αποφάσεων για την εφαρμογή των πολιτικών έχουν να εκτελέσουν αυτό τους το έργο μέσα σε συνεχείς αντιξοότητες – ασαφείς και αντιφατικοί στόχοι, εντολές και λογοδοσία, περιορισμένοι και ανεπαρκείς πόροι – με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν στρατηγικές για να καταστήσουν διαχειρίσιμο το έργο τους (Lipsky, 1980, στο Carlson και Planty, 2012).

Ο Sabatier (1986) εντοπίζει σαφείς περιορισμούς στην «από κάτω προς τα πάνω» έρευνα της εφαρμογής των πολιτικών και υποστηρίζει μια σύνθεση των δυνατών σημείων των δύο προσεγγίσεων (top-down και bottom-up). Η συμπληρωματικότητά τους ανοίγει τις διαδικασίες της πολιτικής σε μια πιο σύνθετη ανάλυση που είναι σε καλύτερη θέση να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα και που κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο οι «συνασπισμοί συνηγορίας» (δίκτυα πολιτικής κάποιου είδους) ελίσσονται και μαθαίνουν, εντός των περιορισμών που προέρχονται από την κορυφή.

Το 1983 δημοσιεύεται στην Αμερική ένα κείμενο με τον δηλωτικό τίτλο «Ένα έθνος σε κίνδυνο», το οποίο συνοδεύεται από ένα μεγάλο αριθμό εκθέσεων της Κυβερνητικής Επιτροπής που καλούσαν για σπουδαίες αναμορφωτικές κινήσεις στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (Odden, 1991). Με αυτόν τον τρόπο συντελείται εκ νέου στροφή στην έρευνα για την εφαρμογή των πολιτικών με το ενδιαφέρον αυτή τη φορά να επικεντρώνεται στο ποιες πολιτικές έχουν αποτέλεσμα (Honig, 2006). Οι πολιτικές, βέβαια, που εισάγονται το 1980 και 1990 διαφέρουν ριζικά από εκείνες του 1960 και 1970. Οι πρώτες δημιουργήθηκαν για να βελτιώσουν το πρόγραμμα σπουδών και να αλλάξουν την ποιότητα του τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, οι δεύτερες στόχευαν με συγκεκριμένα προγράμματα σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών¹.

Οι ερευνητές αυτού του τρίτου ρεύματος κατέληξαν στο ότι ο «από πάνω προς τα κάτω» προσανατολισμός αυτών των πολιτικών καθιστούσε αδύνατον το γεγονός να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους για βελτίωση των τοπικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Βέβαια, υπήρχαν και κάποιοι δείκτες στις μελέτες που αποδείκνυαν ότι αυτές οι νέες κυβερνητικές προσπάθειες δε θα διακόπτονταν με βεβαιότητα από την τοπική αντίσταση στην εφαρμογή (Odden, 1991). Επιπλέον, κατά τον Odden (1991), το να λέμε ότι ένα πρόγραμμα εφαρμόστηκε δεν είναι το ίδιο με το να λέμε ότι ήταν και αποτελεσματικό, δηλαδή ότι έλυσε τα προβλήματα για τα οποία δημιουργήθηκε. Στόχος των ερευνητών θα έπρεπε να είναι όχι μεμονωμένες πολιτικές αλλά τα μέσα άσκησης της πολιτικής, όπως οι εντολές, οι κανονισμοί, τα κεφάλαια, τα κίνητρα κλπ. (McDonnell and Elmore, 1991 στο Odden, 1991:8).

Ο Raab είναι ο μοναδικός, κατά τους Fitz *et al.* (1994), ο οποίος χτίζει πάνω στις ήδη υφιστάμενες μελέτες για την εφαρμογή των πολιτικών. Και οι δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις της πολιτικής εφαρμογής (top-down και bottom up) δείχνουν σαφή προτίμηση στις ποιοτικές μεθόδους, κυρίως στις συνεντεύξεις και στην παρατήρηση. Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με τον Raab (1992), ο σκοπός εδώ είναι να κατανοήσουμε τις δράσεις και τα κίνητρα εκ των έσω. Σύμφωνα με αυτόν, η ανάλυση δικτύου είναι αυτή που «μεταφέρει την εστίαση κάτω στο μικρο-επίπεδο των ατόμων και των αλληλεπιδράσεών τους, και μακριά από την ολιστική θέαση των κοινωνικών δομών» (Raab, 1992:75). Ο Boissevain (1973, στο Raab, 1992:75) υποστηρίζει ότι η ανωτερότητα της ανάλυσης του δικτύου έγκειται στην προσπάθειά της «να επαναφέρει την έννοια του ανθρώπου ως ενός αλληλεπιδρώντος κοινωνικού όντος που έχει την ικανότητα να «χειραγωγεί» τους άλλους όπως και να χειραγωγείται από αυτούς...δείχνει ότι οι άνθρωποι εξαρτώνται από τους άλλους, όχι σε μια αφηρημένη κοινωνία...Δεύτερον, η ανάλυση δικτύου

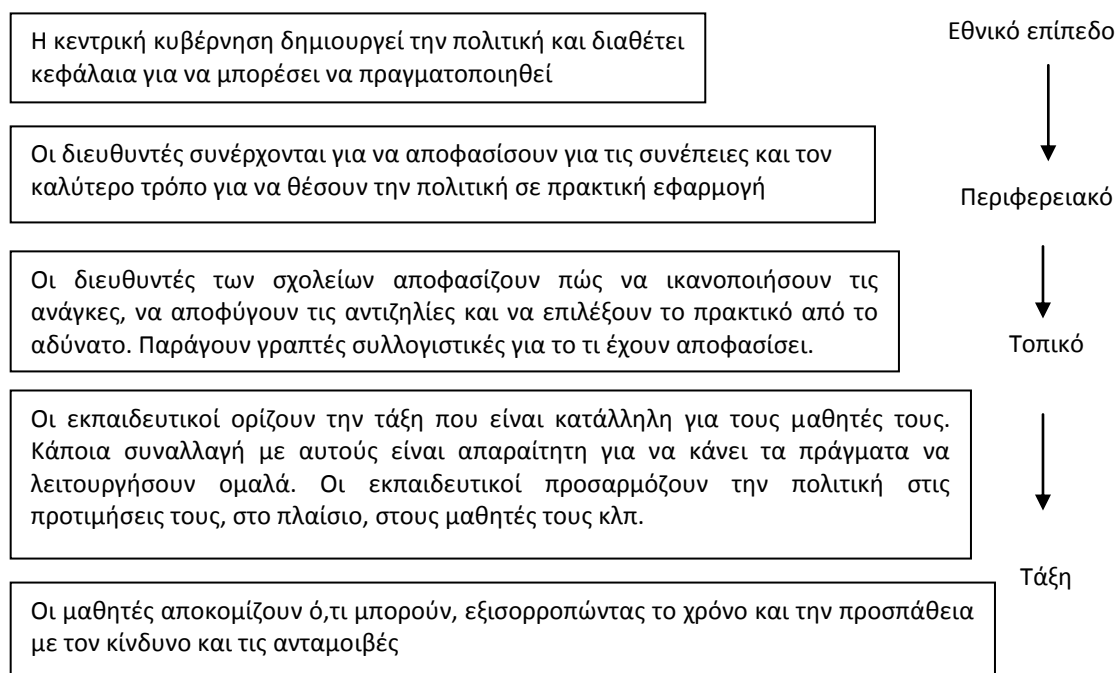
¹ πρβλ. προσεγγίσεις των πολιτικών που αποσκοπούν σε αλλαγή (Elmore, 1978 στο Louis, 1994): η στρατηγική της αλλαγής μπορεί να λειτουργεί εντός μιας προοπτικής διαχείρισης του συστήματος, να προσεγγίζεται ως ένα μοντέλο ανάπτυξης του οργανισμού, διαχείρισης της αλλαγής, διαπραγμάτευσης και σύγκρουσης ή ως μια γραφειοκρατική διαδικασία. Ο Elmore (1980, στο Dyer, 1999), εντούτοις, υποστηρίζει ότι η ιδέα που προβάλλεται από τις δύο τελευταίες προσεγγίσεις, ότι η εφαρμογή μπορεί να ελεγχθεί από τα πάνω με αυτόν τον τρόπο, είναι ένας μύθος και δεν υποστηρίζεται από το αναδυόμενο σώμα των στοιχείων της έρευνας.

επιδιώκει να τοποθετήσει και πάλι στο προσκήνιο την έννοια της εσωτερικής διαδικασίας και της εγγενούς δυναμικής στις σχέσεις μεταξύ αλληλοεξαρτώμενων ανθρώπων». Για τον Abrams (1982, στο Raab, 1992:78) «ένα συμβάν είναι μια στιγμή κατά την οποία δράση και δομή συναντιούνται...το συμβάν είναι ένα σημείο εισόδου στη διαδικασία. Για τους κοινωνιολόγους το να εγκαταλείπουν την επεξήγηση των συμβάντων – ως πέραν του πεδίου της προβληματικής τους – είναι στην πραγματικότητα να παραιτούνται από μια σπουδαία εναλλακτική οπτική για την επίλυση της προβληματικής που θα έπρεπε να τους ενδιαφέρει προπάντων: της προβληματικής της δόμησης». Ο Abrams (1982, στο Raab, 1992:79) μας υπενθυμίζει ότι «η μοναδικότητα ενός συμβάντος είναι ο συνδυασμός των στοιχείων που ενσωματώνει».

Ο Raab (1992:79) υποστηρίζει ότι, εάν χρησιμοποιήσουμε αντί για το ουσιαστικό «δίκτυο» (network) τον αντίστοιχο ρηματικό τύπο, «τονίζουμε τις δυναμικές της δράσης μεταξύ των συμμετεχόντων, τις ιδιότητες των συναλλαγών και των ανταλλαγών, καθώς και τους δεσμούς που αναπτύσσονται». «Η άγραφη σύσταση μιας πολιτικής δικτύωσης μπορεί να αποτελείται από δράσεις και διασυνδέσεις που διαμορφώνονται από κάποιο συνδυασμό αναγκαιότητας και επιλογής. Μπορεί να υπάρχουν θεσμικοί και κανονιστικοί ρόλοι για το ότι, για παράδειγμα, σφυρηλατούνται σχέσεις μεταξύ κεντρικών και τοπικών κυβερνητικών στελεχών και εξωτερικών σε έναν συγκεκριμένο τομέα πολιτικής» (ό.π.). Αλλά μπορεί, επίσης, να υπάρχει «ένα ευρύ περιθώριο επιλογής του τρόπου με τον οποίο αυτές οι σχέσεις κατασκευάζονται, του τρόπου με τον οποίο άλλοι άνθρωποι εισάγονται ή αποκλείονται, στο πώς οι συχνότητες της αλληλεπίδρασης αποφασίζονται, πόσα και ποια είδη πληροφοριών ανταλλάσσονται και σε άλλα χαρακτηριστικά του δικτύου για το οποίο οι συμμετέχοντες λαμβάνουν αποφάσεις» (Raab, 1992:80).

Ο Raab, συνεπώς, επιχειρεί μια καινοτόμο, πολυδιάστατη προσέγγιση της εφαρμογής των πολιτικών και επιβεβαιώνει τη διαπίστωση της Honig (2006) ότι οι τρεις πτυχές της εφαρμογής των πολιτικών που εντοπίστηκαν προηγουμένως αρχίζουν μόλις να παίρνουν μορφή. Καθώς η κοινωνία χαρακτηρίζεται τώρα ως μεταμοντέρνα, αντιμετωπίζεται και ως εξαιρετικά ρευστή, η οποία κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται σε μια συνεχή βάση (Katiliute, 2005). Αυτή η θεωρητική προσέγγιση υπογραμμίζει τη μη προβλεψιμότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς

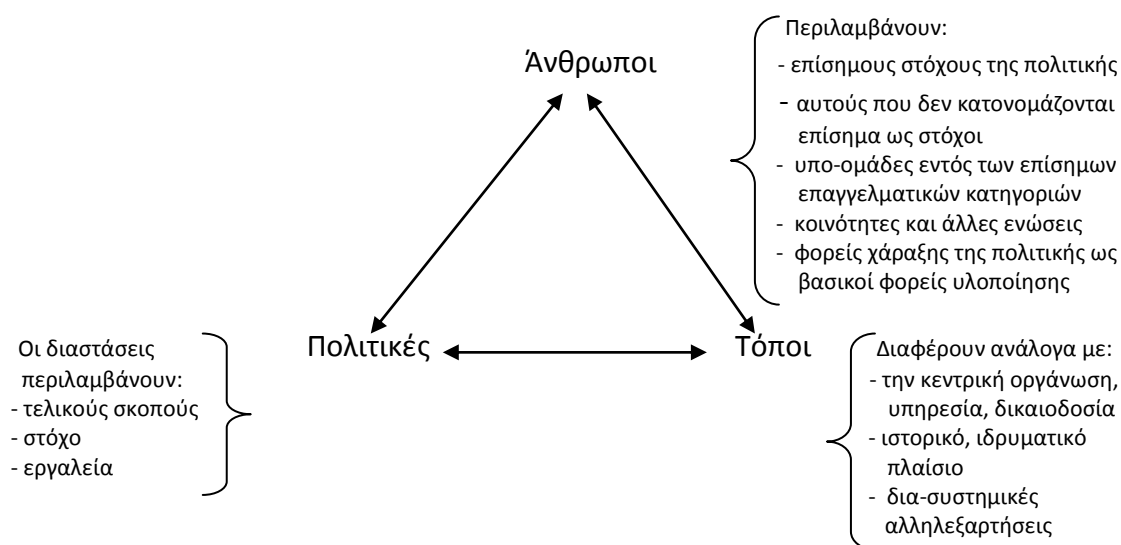
στην εφαρμογή της πολιτικής, και έτσι το απρόβλεπτο των αποτελεσμάτων της πολιτικής έναντι των προθέσεων της πολιτικής (Trowler, 2003 στο Katiliute, 2005). Ο Sounders (1986, στο Trowler, 2003, στο Katiliute, 2005) υποστηρίζει ότι η πολιτική εκφράζεται με μια σειρά από πρακτικές, π.χ. την παραγωγή των κειμένων και της ρητορικής και την έκφραση του έργου και της διαχείρισης των εθνικών πολιτικών στο σχολείο, στις τάξεις και στις αίθουσες του προσωπικού. Ως εκ τούτου εγγράφεται – τουλάχιστον εν μέρει – στα πλαίσια μιας «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγισης². Το σημαντικό αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι συμμετέχοντες είναι συγχρόνως *αποδέκτες* και *παράγοντες* της πολιτικής και, ως εκ τούτου, η «παραγωγή» εκ μέρους τους αντανακλά προτεραιότητες, πιέσεις και συμφέροντα που χαρακτηρίζουν τη θέση τους σε μια «κλίμακα εφαρμογής» (βλ. εικόνα 2)



Εικόνα 2. «Η κλίμακα της εφαρμογής» (Trowler, 2003), στο Katiliute, E. (2005) *Issues of Education Policy Implementation: Differences in Education Stakeholders' Attitudes*

² Ο Elmore (1980:603) προτείνει στην ίδια λογική μια προσέγγιση της εφαρμογής της πολιτικής, την οποία ονομάζει «λογική της όπισθεν χαρτογράφησης». Η όπισθεν χαρτογράφηση ξεκινά με «τη δήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς στο πιο χαμηλό επίπεδο της διαδικασίας της εφαρμογής που προκαλεί την ανάγκη για μια πολιτική» (ό.π.:604). Η διαδικασία της χαρτογράφησης λειτουργεί τότε προς τα πίσω, αναζητώντας «τι ικανότητα έχει κάθε μονάδα για να επηρεάσει τη συμπεριφορά που είναι ο στόχος της πολιτικής· και τι πόρους θα χρειαστεί για να το κάνει αυτό». Η πολιτική με

Η έρευνα στρέφεται καθαρά τώρα στο πώς οι επαγγελματίες εντός των σχολείων διαμορφώνουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εφαρμογής. Η παράλληλη εξέταση του πλαισίου αποκαλύπτει ότι οι θέσεις και οι δικαιοδοσίες των δρώντων ποικίλουν με αποτέλεσμα τις διαφορετικές αποκρίσεις στις κατευθύνσεις των πολιτικών (Honig, 2006). Καθώς οι πολιτικές λαμβάνουν χώρα εντός επίμαχων, πολυδιάστατων και αλληλοσυνδεόμενων αρένων, η «εφαρμοσιμότητα» και η «επιτυχία» είναι βασικά αποτελέσματα των πολιτικών, αλλά δεν αποτελούν εγγενείς ιδιότητες συγκεκριμένων πολιτικών. Μάλλον η εφαρμοσιμότητα και η επιτυχία αποτελούν προϊόντα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτικών, ανθρώπων και χώρων (βλ. εικόνα 3, όπου δε φαίνονται απλά ποιοι επηρεάζουν την εφαρμογή αλλά και πώς και γιατί οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των διαστάσεων διαμορφώνουν την εφαρμογή με συγκεκριμένους τρόπους). «Το βασικό ερώτημα, λοιπόν, σχετικά με την εφαρμογή των πολιτικών είναι: «τι (what) είναι εφαρμόσιμο και τι λειτουργεί για ποιον (who), πού (where), πότε (when) και γιατί; (why)» (Honig, 2006:2).



Εικόνα 3. Διαστάσεις της σύγχρονης εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρακτική και στην έρευνα, από την Honig, M. I. (2006) *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*, Albany, State University of New York press, p.14

αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται μόνο μετά από ενδελεχή επανεξέταση της διαδρομής της εν λόγω πολιτικής. Ο Elmore (1980:610) υποστηρίζει ότι αυτή η διαδικασία μειώνει «την εξάρτηση από αφηρημένες, τυποποιημένες λύσεις», ανοίγοντας δρόμο για «τοπική γνώση και δεξιότητα σε επίπεδο απόδοσης», αυξάνοντας τις πιθανότητες για επίτευξη της επιθυμητής μέσω της πολιτικής συμπεριφοράς.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση που διερευνά τέτοιου είδους προβληματικές είναι και η «θεωρία του δικτύου δρώντων» (Actor-Network Theory), η οποία θεμελιώθηκε τη δεκαετία του 1980 από την ομάδα των Callon, Latour, Law και των συνεργατών τους. Η θεωρία είναι πράγματι πρωτοποριακή, επειδή επιμένει στην άποψη ότι η κοινωνία δεν είναι τίποτε άλλο παρά διαμορφωμένα δίκτυα ετερογενών, αλληλεπιδραστικών υλικών (Law, 1992). Τα δίκτυα αυτά, δηλαδή, αποτελούνται από δρώντες που δεν είναι μόνο ανθρώπινοι (ατομικοί ή συλλογικοί), αλλά επίσης από μηχανισμούς, κείμενα, χρήματα, αρχιτεκτονικές – κάθε υλικό που αξίζει να αναφερθεί (ό.π.). «Το επιχείρημα είναι ότι αυτά τα διάφορα δίκτυα συμμετέχουν στο κοινωνικό · το διαμορφώνουν» (Law, 1992:382).

Κατά τους Jordan και Schubert (1992, στο Raab, 1994) το «δίκτυο» είναι μια γενική ετικέτα για διαφορετικούς τύπους σχέσεων ανάμεσα στο κράτος και τις ενδιαφερόμενες ομάδες στη διαδικασία της πολιτικής. Ο Raab (1994) υποστηρίζει ότι οι έννοιες του δικτύου δε ρίχνουν φως μόνο στην πολυπλοκότητα και δεν τονίζουν μόνο τις διασυνδέσεις ανάμεσα στο κράτος και τους άλλους φορείς της δράσης στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα δίκτυα μπορούν, επίσης, να μελετηθούν σε χαμηλότερα, ενδο-οργανωτικά επίπεδα, όπως το σχολείο, προκειμένου να αναλύσουν τις σχέσεις που ενέχουν εξουσία και επιρροή, συμπεριλαμβανομένων των άτυπων κοινωνικών δικτύων σε αυτά τα ιδρύματα (Ball, 1987, στο Raab, 1994). Ο Dale (1983, στο Raab, 1994:10) τονίζει ομοίως «την ανάγκη να κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτού που συμβαίνει στα σχολεία». Μόνο αποσαφηνίζοντας αυτά τα ζητήματα μπορούμε να έχουμε «μια επαρκή κατανόηση του πώς και γιατί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές χαράσσονται και αλλάζουν» (ό.π.).

Η Honig (2006) υπογραμμίζει την κομβική αυτή στροφή στην έρευνα των πολιτικών, δεδομένου ότι οι ερευνητές της σύγχρονης έρευνας για την εφαρμογή των πολιτικών, σε αντίθεση με τους ερευνητές των προηγούμενων δεκαετιών, δεν αναζητούν «οικουμενικές αλήθειες» αλλά μάλλον «αποσκοπούν στο να αποκαλύψουν πώς συγκεκριμένες πολιτικές, άνθρωποι και μέρη αλληλεπιδρούν για να παράγουν αποτελέσματα και αναζητούν να συσσωρεύσουν γνώση» για αυτές τις ενδεχόμενες πτυχές. Εντούτοις, οι Suponitz και Weinbaum (2008) διαπιστώνουν ότι

το έλλειμμα των έως τώρα ερευνών δε συνίσταται στις αποκλίσεις που πράγματι εντοπίζονται μεταξύ των αρχικών προθέσεων και των τελικών εφαρμογών των πολιτικών από τα σχολεία, αλλά στους λόγους που συμβάλλουν σε αυτές τις αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις. Εξετάζοντας το χάσμα ανάμεσα στους στόχους των μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων για τα Γενικά Λύκεια και το πώς αυτά τα προγράμματα εφαρμόστηκαν εντέλει από τα σχολεία οι εν λόγω ερευνητές βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός των σχολείων και τους αθέατους παράγοντες που επιδρούν στις εφαρμογές των πολιτικών.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η έρευνα της εφαρμογής των πολιτικών κινείται πλέον από μια στατική σε μια πιο δυναμική και ενδεχόμενη πορεία (Honig, 2006). Κι ενώ οι παλαιότερες έρευνες χρησιμοποιούσαν αδιακρίτως τους όρους «εφαρμογή» και «πραγμάτωση» (Odden, 1991 · Supovitz και Weinbaum, 2008 · Honig, 2006), ο Heimans (2011), αντιμετωπίζοντας την «πολιτική ως πρακτική», υποστηρίζει ότι η υλοποίηση των πολιτικών και ο αγώνας γι' αυτήν σε τοπικά πλαίσια μαρτυρούν την ενδεχόμενη και ανομοιογενή πρόσληψη της πολιτικής. Με αυτόν τον τρόπο εγγράφεται σε μια ομάδα ερευνητών που αναπτύσσουν την έννοια της «πολιτικής ως πρακτικής» ως μέσο για να εξετάσει τις πολύπλοκες διαδικασίες που εμπλέκονται στην πραγμάτωση και την κατασκευή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Gerrard and Farrell, 2012). Η Blackmore (2010:103) με μια σειρά άρθρων της φέρνει στο προσκήνιο αυτήν την προσέγγιση της πολιτικής υπό την έννοια «των κοινωνικών πρακτικών που εμπλέκονται στην παραγωγή της, των πρακτικών που εμπλέκονται στην έκφραση και τη διαμόρφωση του ειδικού λεξιλογίου της πολιτικής μέσα από τις διαδικασίες της πρόσληψής της, καθώς και της πρόθεσης και των επιπτώσεων της πρακτικής που επιφέρει αλλαγές στην πολιτική». Η πολιτική είναι, λοιπόν, «ένα προϊόν της πρακτικής και των σχέσεων εξουσίας» και «εντός οποιουδήποτε πεδίου διαδραματίζει έναν καίριο ρόλο όσον αφορά στη συμβολική εξουσία, καθώς οδηγεί σε πρακτικές διαφοροποίησης και διάκρισης» (Blackmore, 2010:109). Το έργο, άλλωστε, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών «όλο και περισσότερο πλαισιώνεται από πολιτισμικές και υλικές συνθήκες, επί των οποίων οι ίδιοι έχουν μειώσει τον έλεγχο, παίζοντας με τους συνεχώς μεταβαλλόμενους κανόνες του παιχνιδιού» (ό.π.). Και η Hamilton (2009) μελετώντας μια πολιτική

γραμματισμού ακολουθεί τη θεωρία της κοινωνικής πρακτικής, η οποία ενθαρρύνει τον ερευνητή «να κοιτάξει πέρα από τα ίδια τα κείμενα στο τι κάνουν οι άνθρωποι..., με ποιον, πού και πώς» (Hamilton, 2009:224). Είναι χαρακτηριστικό ότι «ο δομικός κορμός της θεωρίας της κοινωνικής πρακτικής περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: τους συμμετέχοντες, τις δραστηριότητες, τις ρυθμίσεις, τους τομείς ή τους ιδρυματικούς χώρους, τους πόρους» (ό.π.). Υιοθετώντας αυτές τις προσεγγίσεις της «πολιτικής ως πρακτικής» και πιο συγκεκριμένα την προσέγγιση του Ball (1994) ο Heimans (2011) θεωρεί ότι η πολιτική ποτέ δεν «εφαρμόζεται»· μόνο *πραγματώνεται* εκεί όπου «η πολιτική ως πρακτική «δημιουργείται» σε ένα διαλεκτικό τρίγωνο κυριαρχίας, αντίστασης και χάους/ελευθερίας» (Ball, 1994, πλάγια στο πρωτότυπο, στο Heimans, 2011:375). Αυτόν ακριβώς τον διαχωρισμό «εφαρμογής» και «πραγμάτωσης» διατηρούν, εμπλουτίζουν και προάγουν ο Ball και οι συνεργάτες του (2012) στην έρευνα που διενεργούν σχετικά με τις πραγματώσεις των πολιτικών σε αγγλικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο όρος «πραγμάτωση» εμπεριέχει για τους εν λόγω ερευνητές τις δημιουργικές διαδικασίες της κατανόησης και μετάφρασης, της ερμηνείας και αναπλαισίωσης, δηλαδή της μετάφρασης των κειμένων σε πράξη και των ιδεών της πολιτικής σε πλαισιωμένες πρακτικές. Ως εκ τούτου, οι αναπαραστάσεις «δεν μπορούν να αναγνωσθούν ξέχωρα από τα κείμενα ούτε μπορούν να μειωθούν σε κάτι που μπορεί να ονομαστεί «κενό εφαρμογής» (Ball *et al.*, 2011:10-11). Ο Weick (1988) προσδιορίζοντας ενδελεχώς την έννοια της πραγμάτωσης στα πλαίσια των νοηματοδοτήσεων εντός των ιδρυμάτων διατηρούσε στο επίκεντρο το εξής – κυρίαρχο για τον ίδιο – στοιχείο της, ότι δηλαδή «όταν οι άνθρωποι δρουν, καθιστούν υπαρκτά τα συμβάντα και τις δομές και τα θέτουν σε κίνηση» παράγοντας συχνά «δομές, περιορισμούς και ευκαιρίες που δεν υφίσταντο προτού αυτοί αναλάβουν δράση» (Weick, 1998:306). Παρόλο που η δράση των ατόμων τείνει να επιβεβαιώσει τις εκ των προτέρων αντιλήψεις τους, η σημασία της έννοιας της πραγμάτωσης για τον Weick έγκειται στο ότι παρέχει μια άμεση σύνδεση μεταξύ ατομικών γνωστικών διεργασιών και περιβαλλόντων. Ομοίως για τους Ball *et al.* (2012) οι πραγματώσεις είναι συλλογικές και συνεργατικές με την έννοια της «διάδρασης και της διασύνδεσης μεταξύ ποικίλων δρώντων, κειμένων, συζητήσεων, τεχνολογιών και αντικειμένων (τεχνημάτων) που συνιστούν εν εξελίξει αποκρίσεις

στην πολιτική» (Ball *et al.*, 2012:3). Γι' αυτό και οδηγούνται σχεδόν στην απόρριψη του όρου «εφαρμογή» θεωρώντας ότι αντιπροσωπεύει «μια παρωδία της πολιτικής διαδικασίας και μια τεράστια ερμηνευτική αποτυχία από τους ερευνητές και τους φορείς χάραξης της πολιτικής» (Ball *et al.*, 2011:12). Για τον Ball (1994, στο Ball *et al.*, 2012:8) οι πολιτικές «δημιουργούν συνθήκες όπου το εύρος των διαθέσιμων επιλογών στο να αποφασίσεις τι να κάνεις περιορίζονται ή αλλάζουν ή συγκεκριμένοι στόχοι ή αποτελέσματα ορίζονται».

3.3. Σύνοψη κεφαλαίου

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη ότι «η πρακτική είναι εξειδικευμένη, απρόοπτη, περίπλοκη και ασταθής» με αποτέλεσμα «η πολιτική να είναι ανοιχτή σε διάβρωση και περικοπές από τη δράση» (Ball, 1994 στο Ball *et al.*, 2012:3), η πρόταξη του όρου «πραγμάτωση» από τους Ball *et al.* αποτελεί το θεμέλιο λίθο του εννοιολογικού υπόβαθρου για την πολυδιάστατη μελέτη της εφαρμογής των πολιτικών στα σχολεία και οι επιμέρους πτυχές της συνιστούν τη μεθοδολογική βάση, στην οποία εδράζεται η πορεία της έρευνας τόσο στη μελέτη των εν λόγω συγγραφέων όσο και στην παρούσα μελέτη αναφορικά με την ερευνητική εργασία.

Κεφάλαιο 4^ο: «Πώς τα σχολεία κάνουν πολιτική»

«Η πολιτική είναι εύκολη, οι πραγματώσεις δεν είναι».

Ball et al. (2012) *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*, p.9

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε σύγχρονες έρευνες που εστιάζουν στις πραγματώσεις (enactments) των πολιτικών, έναν όρο που εισάγουν, όπως είδαμε προηγουμένως, οι ερευνητές Ball, Maguire και Braun (Braun *et al.*, 2010). Εκκινώντας από τη διαπίστωση ότι σε παγκόσμια κλίμακα τα κράτη πολλαπλασιάζουν τις πολιτικές τους στην προσπάθειά τους να εκσυγχρονίσουν την εκπαίδευση και να αυξήσουν τους δείκτες σύγκρισης (Ball *et al.*, 2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτό που απαιτείται από τα σχολεία είναι να συμβάλουν σε αυτόν το στόχο πραγματώνοντας πολλαπλές και συχνά αντιφατικές μεταξύ τους πολιτικές που έχουν ακριβώς σχεδιαστεί για να κάνουν το σύστημα «ανοιχτό, ποικίλο, ευέλικτο, ικανό να διευθετείται και να προσαρμόζεται στον υπό αλλαγή κόσμο» (Blair, 2005, στο Ball *et al.*, 2012:9). Εντούτοις, συχνά «οι φορείς χάραξης των εκπαιδευτικών πολιτικών δε λαμβάνουν υπόψη τους την πολυπλοκότητα των περιβαλλόντων του ιδρύματος που πραγματώνει την πολιτική», υποθέτοντας απλά ότι «τα σχολεία μπορούν και θα ανταποκριθούν – και μάλιστα γρήγορα – στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των πολιτικών» (Ball *et al.*, 2012:9). Η έρευνα των Ball *et al.* αποσκοπεί ακριβώς στο να καταδείξει ότι μια τέτοια αντίληψη δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα και θέτουν παραμέτρους στην έρευνά τους που θα αποτελέσουν τη βάση και άλλων σύγχρονων ερευνών και της παρούσας αναφορικά με τις πολιτικές.

4.2. Έρευνες προσανατολισμένες στην πραγμάτωση των πολιτικών

4.2.1. Η έρευνα των St. Ball, M. Maguire and A. Braun, με τις K. Hoskins και J.

Perryman: «Πραγματώσεις των πολιτικών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρία και πρακτική»

Με γνώμονα την προβληματική που προαναφέραμε οι ερευνητές Ball, Maguire και Braun μαζί με τις συνεργάτιδες τους Hoskins και Perryman, διενεργούν μια μακροχρόνια ποιοτική έρευνα σχετικά με τις πραγματώσεις της πολιτικής που, όπως φανερώνει και ο τίτλος της, έχει διττό στόχο: έναν θεωρητικό, με την ανάπτυξη μιας θεωρίας της πραγμάτωσης των πολιτικών και έναν εμπειρικό, δηλαδή μια κριτική διερεύνηση της πραγμάτωσης τριών πολιτικών σε «παρόμοια αλλά διαφορετικά» πλαίσια (Ball *et al.*, 2012:11). Έτσι, τα ερευνητικά τους ερωτήματα επικεντρώνονται στους ακόλουθους τρεις άξονες:

- Πώς διαφορετικά άτομα και ομάδες δρώντων *ερμηνεύουν και πραγματώνουν* την πολιτική σε συγκεκριμένα πλαίσια, δεδομένων των πηγών που είναι διαθέσιμες σε αυτούς;
- Πώς και με ποιους τρόπους οι κοινωνικο-πολιτισμικοί, ιστορικοί και εμπλαισιωμένοι παράγοντες επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία πραγματώνουν τις πολιτικές;
- Πώς μπορούν οι διαφορές μεταξύ των σχολείων στην πραγμάτωση των πολιτικών να εξηγηθούν;

Η έρευνα διενεργήθηκε από τον Οκτώβριο του 2008 έως και τον Απρίλιο του 2011 σε τέσσερα αγγλικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επικεντρώθηκε σε τρεις βασικές πολιτικές: της εξατομικευμένης μάθησης, της αύξησης των δεικτών σύγκρισης και της διαχείρισης συμπεριφοράς. Στην πράξη, στα σχολεία αυτές οι πολιτικές ορίζονται εντός μιας πληθώρας άλλων πολιτικών που εξετάζουν άλλες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, με πολλές από αυτές να επικαλύπτονται, να διαπλέκονται, ακόμα και να έρχονται σε αντίθεση (Braun *et al.*, 2011). Η συγκεκριμένη, ωστόσο, επιλογή γίνεται με βάση το υψηλό εθνικό τους προφίλ και την ιδιαιτερότητά τους όσον αφορά στους στόχους που θέτουν – στόχοι κοινωνικοί, επιτυχίας, ισότητας. Το συγκεκριμένο εύρος των υπό μελέτη σχολείων αλλά και των πολιτικών καθιστά το έργο «διαχειρίσιμο, εφικτό και αναλυτικά αποτελεσματικό» (Ball *et al.*, 2012:12).

Προσεκτικά επιλεγμένη ήταν και η απόφασή τους να πραγματοποιήσουν μελέτη περίπτωσης και μάλιστα σε τέσσερα σχολεία, δεδομένου ότι μόνο σε έναν τέτοιο μικρό και διαχειρίσιμο αριθμό σχολείων και μελετώντας επί μακρῶ τις πολιτικές θα μπορούσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά και λογικά στα ερευνητικά τους

ερωτήματα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η σταθερή ηγεσία των σχολείων κατά τη διάρκεια της μελέτης. Το επόμενο που θα πρέπει να επιτύχουν είναι να «δημιουργήσουν μια βάση σύγκρισης μεταξύ των σχολείων ισορροπώντας τις ομοιότητες με τις διαφορές» τους (Ball *et al.*, 2012:13). Επιλέγοντας πολύ διαφορετικά σχολεία («διαπρεπή» ή «αποτυχημένα» κλπ.) ή σχολεία με ειδικά χαρακτηριστικά (ακαδημίες, θρησκευτικά, μη μεικτά) η έμφαση θα δινόταν σε αυτές ακριβώς τις αποκλίσεις, κάτι που αναμένεται άλλωστε να φανεί από την ίδια την έρευνα. Αναζητώντας την ομοιότητα και τον μέσο όρο αποφάσισαν να εργαστούν σε τέσσερα μεικτά, μη θρησκευτικά και μη επιλεκτικής εισροής σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η θεμελιώδης αρχή, λοιπόν, πίσω από την επιλογή ήταν να βρουν σχολεία «συνήθη». Το εγχείρημα αυτό αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς τα σχολεία κατασκευάζουν τεχνήματα (ιστοσελίδες, φυλλάδια) και αναπτύσσουν εντός αυτών ρητορικές πρακτικές επίδειξης προκειμένου να αποφύγουν να είναι «απλώς συνηθισμένα» (Maguire *et al.*, 2011a). Επιχειρούν, δηλαδή, να αποδείξουν τη διαφορετικότητά τους και να πείσουν τα πολλαπλά ακροατήρια για τις αρετές που τα διακρίνουν σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Οι Maguire *et al.* (2011a) διαπιστώνουν ότι η πολιτική αυτή υπαγορεύτηκε ουσιαστικά στα σχολεία μετά την εκλογή των Νέων Εργατικών το 1997 στην Αγγλία και τις απαιτήσεις τους για σπουδαίες μεταρρυθμίσεις, εκσυγχρονισμούς και αυτο-βελτιούμενες δημόσιες υπηρεσίες. Τα σχολεία ενθαρρύνονταν να ανταποκριθούν στις πειθαρχίες της αγοράς και να φαίνονται ότι αποδίδουν καλά σε μια σειρά από μέτρα και δείκτες. Οι συγκρίσεις, όμως, μεταξύ των σχολείων και η κατάταξή τους σε βαθμολογικούς πίνακες – όπως αυτοί που παράγονται από το Ofsted – σημαίνει ότι «τα σχολεία έχουν πολλά να χάσουν και πολλά να κερδίσουν από το να φαίνονται ότι «επιτυγχάνουν» σε αυτούς τους καιρούς του ανταγωνισμού και της υψηλής λογοδοσίας» (Maguire *et al.*, 2011a:4). Η πίεση, λοιπόν, για να επιτύχουν και να «φαίνονται καλύτερα» από οποιονδήποτε άλλο τοπικό ανταγωνιστή σημαίνει ότι τα σχολεία αναπόφευκτα εμπλέκονται σε μια διαδικασία απόπειρας να ξεχωρίσουν «ως λιγότερο συνηθισμένα» σε σχέση με τα άλλα (ό.π.).

Στην αναζήτηση σχολείων «μέτριων», με επιδόσεις περίπου στον εθνικό «μέσο όρο» – το λεξικό του «συνηθισμένου» σχολείου – οι Ball *et al.*, έχοντας ήδη

κατασκευάσει κάποιες κατηγορίες σχολείων με αυτά τα κριτήρια, τις υποβάλλουν σε δοκιμή μέσω των ερωτήσεων που απευθύνουν σε έμπειρους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (διευθυντές, συμβούλους, καθηγητές Πανεπιστημίου σε εκπαιδευτικά τμήματα) (Maguire *et al.*, 2011a). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί επαγγελματίες με σχετική ευκολία υποδεικνύουν σχολεία με αυτά τα χαρακτηριστικά, ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα σχολεία αυτο-παρουσιάζονται οδηγεί σε αντιφατικά ευρήματα. «Εξωραΐζουν τα επιτεύγματά τους και κατασκευάζουν τους εαυτούς τους με πολύ διαφορετικούς τρόπους» (ό.π.:8). Εντέλει, οι ερευνητές προβαίνουν σε ανάλυση των ενημερωτικών φυλλαδίων και των ιστοσελίδων των σχολείων με βάση το περιεχόμενο, την απεικόνιση και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτά, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα κατασκευής και ρητορικής (Maguire *et al.*, 2011a). Ακολουθώντας αυτή τη μεθοδολογία επιλέγουν τέσσερα σχολεία για την έρευνά τους με παρόμοια χαρακτηριστικά, αναγνωρίζοντας εντούτοις ότι «ίσως δεν υπάρχουν «συνηθισμένα σχολεία» (Maguire *et al.*, 2011a:14).

Τα σχολεία της έρευνας προτιμήθηκε να προέρχονται από μια ποικιλία περιοχών, με διαφορετικές τοπικές αρχές, που θα μπορούσαν να ληφθούν ως παράγοντες στο έργο της πολιτικής (Ball *et al.*, 2012). Πρόκειται για το σχολείο του Atwood στο κεντρικό Λονδίνο, δύο σχολεία των προαστίων, το George Eliot School και το Wesley School και ένα τέταρτο, το Champion School, το οποίο βρίσκεται σε μία μικρότερη επαρχιακή πόλη.

Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι τεσσάρων ειδών: κατά πρώτον, πληροφορίες για καθένα από τα σχολεία που σχετίζονται με το πλαίσιο, όπως δημογραφικές πληροφορίες σχετικά με την εισροή των μαθητών, τα προφίλ επίδοσης, το ιστορικό του σχολείου και τις αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου, τους προϋπολογισμούς, τις υλικές πηγές και τα κτήρια, όπως και δημογραφικές πληροφορίες και αλλαγές που αφορούν στο προσωπικό.

Αντλούν, επίσης, πληροφορίες από κείμενα σχετικά με τις πολιτικές που παράγονται σε εθνικό, τοπικό και σχολικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις αναφορές του Ofsted, κείμενα από τις ιστοσελίδες των σχολείων, έγγραφα σχετικά με τις εθνικές πολιτικές, παραγόμενα κείμενα των τοπικών αρχών και των σχολείων της μελέτης που προορίζονταν για εσωτερική χρήση (για τους εκπαιδευτικούς και την υποστήριξη του προσωπικού) και εξωτερική (γονείς, κυβερνήτες, επιθεωρητές),

παρόλο που δεν αξιοποιήθηκαν σε επίπεδο ανάλυσης όσο αρχικά υπολόγιζαν (Ball *et al.*, 2012).

Έπειτα, παρίστανται σε συναντήσεις των μελών του προσωπικού του σχολείου, όπου συζητούνται και σχεδιάζονται οι πολιτικές, καθώς και σε συναντήσεις αξιολόγησής τους που λαμβάνουν χώρα στο τέλος του έτους. Οι παρακολουθήσεις αυτές τους δίνουν τη δυνατότητα να συναναστραφούν και να συζητήσουν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της έρευνας. Επίσης, συγκεντρώνουν σχεδιασμούς, ημερολόγια και άλλα εφήμερα, όπως φωτογραφίες των κτηρίων και παρουσιάσεις-αφίσες που εκτίθενται στους τοίχους των σχολείων (artifacts).

Τέλος, διεξάγουν μια σειρά από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων, με εκπαιδευτικούς περισσότερο ή λιγότερο έμπειρους, συνδικαλιστικούς εκπροσώπους και με μέλη του προσωπικού υποστήριξης. Συνολικά διεξήχθησαν ενενήντα πέντε συνεντεύξεις, ογδόντα έξι με το προσωπικό των σχολείων και εννέα με «εξωτερικούς», όπως με μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης και με συμβούλους. Οι συνεντεύξεις διερευνούσαν τους τρόπους με τους οποίους οι συγκεκριμένες πολιτικές ερμηνεύτηκαν και προχώρησαν εντός του σχεδιασμού του μαθήματος, των δραστηριοτήτων της τάξης και άλλων πτυχών της σχολικής ζωής. Οι ερευνητές δε διεξήγαγαν συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές, δεδομένου ότι η εστίαση της παρούσης μελέτης αφορούσε εκείνους που είχαν κάποια αρμοδιότητα ή ήταν νομικά υπεύθυνοι για την πραγμάτωση των εν λόγω πολιτικών. Επίσης, δε συμπεριέλαβαν παρακολουθήσεις των πραγματώσεων των πολιτικών εντός της τάξης, διότι δεν αντιμετωπίζουν τις πραγματώσεις ως μια «στιγμή» αλλά περισσότερο «ως μέρος μιας διαδικασίας ερμηνείας, που πλαισιώνεται από διάφορους παράγοντες του ιδρύματος συμπεριλαμβανομένου ενός εύρους δρώντων» (Ball *et al.*, 2012:14). Η αναζήτηση, άλλωστε, της διεξαγωγής των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των πολιτικών μέσω της πολυπλοκότητας των συμβάντων εντός της τάξης συνιστά «μια διαφορετική πορεία» (ό.π.).

Για την καταγραφή και οργάνωση των δεδομένων τους επιλέγουν το λογισμικό Nvivo αλλά η ανάλυση πραγματοποιείται βάσει της θεωρίας τους για τις πραγματώσεις των πολιτικών, που συνυφαίνει τρεις συστατικές διαστάσεις του έργου και της διαδικασίας της πολιτικής: την *υλική*, την *ερμηνευτική* και τη *δια-*

λόγου (*discursive*). Η συνεξέτασή τους κρίνεται από τους ερευνητές αναγκαία, διότι ιδωμένες ως ολότητα συμβάλλουν στη σύλληψη και αναπαράσταση της πραγμάτωσης, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί απομονώνοντάς τις (Ball *et al.*, 2012). Αν και στην ανάλυση των δεδομένων αντιμετωπίζονται ξεχωριστά, στην πραγματικότητα αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο με αλληλεπιδραστικούς παράγοντες.

Το θεωρητικό τους πλαίσιο διαμορφώνεται από ένα εύρος θεωρητικών πηγών, με κυρίαρχη τη θεωρία για τον λόγο (*discourse*) και τη διακυβερνησιμότητα του Foucault (1979, στο Ball *et al.*, 2012). Κάποια στοιχεία, επίσης, αντλούν από τη θεωρία της λογοτεχνίας του Barthes (1970 · Hall, 1997, στο Ball *et al.*, 2012), τη «θεωρία του δικτύου δρώντων» (Law 1992, 2008 · Fenwick and Edwards 2010, στο Ball *et al.*, 2012), την προγενέστερη εργασία του Ball πάνω στον «κύκλο της πολιτικής» (Ball 1997), την εργασία του Spillane (2004, στο Ball *et al.*, 2012) και του Supovitz και Weinbaum (2008) και κάποια από την κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 1989, στο Ball *et al.*, 2012).

4.2.2. Έρευνες που ακολουθούν τη θεωρία των πραγματώσεων των Ball *et al.*

Αναζητώντας, λοιπόν, οι Ball *et al.* να αποκαλύψουν το «πώς» και το «τι» της πραγμάτωσης των πολιτικών και αντλώντας από τον Foucault «τις προκλήσεις για να σκεφτούν διαφορετικά» (Ball *et al.*, 2012:137), στην ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων ακολουθούν τη μέθοδο της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ θεωρίας και δεδομένων. Αυτή είναι άλλωστε η διαδικασία που υπηρετεί την επίτευξη των δύο βασικών στόχων τους: της επέκτασης της εννοιολογικής οπτικής μέσω της οποίας αντιμετωπίζονται οι διαδικασίες της πολιτικής στα σχολεία και της εισαγωγής ορισμένων νέων μεθόδων για την ανάλυση αυτών των διαδικασιών (Ball and Maguire, 2012).

Στην Έκθεση Αξιολόγησης των επιπτώσεων της έρευνάς τους οι Ball και Maguire (2012) εντοπίζουν ήδη κάποιες ενδείξεις ότι τα αποτελέσματα του έργου τους αρχίζουν να αλλάζουν το λεξιλόγιο και την σκέψη των ερευνητών της πολιτικής. Οι Gerrard και Farrell (2012), για παράδειγμα, σε έρευνα που πραγματοποιούν σχετικά με την πολιτική του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών της Αυστραλίας χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο της πραγμάτωσης των Ball *et al.*, παρόλο οι στόχοι που

θέτουν είναι ευρύτεροι. Πρόθεσή τους είναι να «εξετάσουν τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της κοινωνιολογίας της πολιτικής που ασχολείται με την κατανόηση των πολύπλοκων δικτύων λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζουν την παραγωγή της πολιτικής και την τελική της *πραγμάτωση*» (Gerrard and Farrell, 2012:2). Στα πλαίσια της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης αυτός ο προσανατολισμός εννοιολογεί την πολιτική «ως μια δυναμική πρακτική κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία και τα συστήματα «προσλαμβάνουν» (Braun, Maguire and Ball, 2010) και «πραγματώνουν» (Braun, Maguire and Ball, 2010 · Heimans, 2011) τις πολιτικές, όπως αυτές εκφράζονται στα επίσημα έγγραφα» (Gerrard and Farrell, 2012:2). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν, επίσης, τη σημασία των κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών και των ατομικών και ιδρυματικών σχέσεων που προκύπτουν κατά τη δημιουργία και μετάφραση της πολιτικής. Εννοιολογώντας την πολιτική ως πρακτική εστιάζουν στις σχέσεις δικαιοδοσίας και στα εσωτερικά πλαίσια που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική παραγωγή και πρακτική. Μια τέτοια προτεραιότητα στην έρευνα, όπως αντανάκλαται στο δικό τους ερευνητικό έργο, επιχειρεί να «αποκαλύψει τις σχέσεις και τις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο θεσμικό μεσο-επίπεδο» (Gerrard and Farrell, 2012:3), οι οποίες καταλαμβάνουν τον χώρο μεταξύ των πολιτικών μεταρρυθμίσεων και του σχολείου. Η κατανόηση, όμως, των τρόπων με τους οποίους οι πολιτικές αναλαμβάνονται εντέλει από τα σχολεία απαιτεί τη συνεξέταση της κουλτούρας του ιδρύματος που εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την πραγμάτωση της εκάστοτε πολιτικής. Λαμβάνοντας υπόψη τους τις πολυ-επίπεδες υπηρεσίες της εκπαίδευσης οι ερευνητές ανιχνεύουν την παραγωγή της πολιτικής «καθώς δημιουργείται» και «καθώς οι άνθρωποι προετοιμάζονται για να συμβεί αυτή στις τάξεις, τα σχολεία και τα ιδρύματα» (Gerrard and Farrell, 2012:16).

Τη διερεύνηση της αναδυόμενης αλλαγής στον τομέα της έρευνας της πολιτικής αναλαμβάνει και μια ειδική επιτροπή για τη «Συσσωμάτωση, πραγμάτωση, πρακτόρευση: προοπτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής» στα πλαίσια της έβδομης Διεθνούς Διάσκεψης στην Ερμηνευτική Ανάλυση της Πολιτικής που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Tilburg τον Ιούλιο του 2012. Η επιτροπή υιοθετεί τις θεωρίες της πραγμάτωσης που παρακολουθούν «τις δημιουργικές διαδικασίες της ερμηνείας και μετάφρασης, δηλαδή της αναπλαισίωσης...των

πολιτικών ιδεών σε πλαισιωμένες πρακτικές» (Braun *et al.*, 2011:586) αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι «νέες προσεγγίσεις προσφέρουν καινοτόμες και συναρπαστικές ευκαιρίες για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας των διαδικασιών της πολιτικής στους διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς» (IPA, 2012). Επιπλέον, θέτουν υπό αμφισβήτηση τις γραμμικές εννοιολογήσεις του πολιτικού σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης και της εργαλειακής αντίληψης των δρώντων, αναγνωρίζοντας τον ρόλο του οργανισμού, της ερμηνείας, της νοηματοδότησης, της μετάφρασης, της ενσωμάτωσης και του νοήματος καθ' όλη τη διάρκεια της πολιτικής διαδικασίας. Στόχος της επιτροπής είναι να διερευνήσει, να αναπτύξει και να προωθήσει την κατανόησή μας για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τους χώρους στους οποίους αναδύεται η εκπαιδευτική πολιτική θεωρώντας ότι οι εν λόγω χώροι είναι περιοχές αμφισβήτησης, συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων μεταξύ των δρώντων. Με αυτόν τον τρόπο στοχεύουν στο να διακόψουν την τεχνοκρατική, εργαλειακή άποψη της πολιτικής προκειμένου να εξετάσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι θεωρίες της πραγμάτωσης για τη δημοκρατική σκέψη στην εκπαιδευτική πολιτική (IPA, 2012).

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο των πραγματώσεων έχει, επίσης, υιοθετήσει για μέρος της εργασίας του το έργο για τη «Συμπεριφορά στο σχολείο» (BaSS) που λαμβάνει χώρα στην Αυστραλία από τον Ιανουάριο του 2011 έως και τον Δεκέμβριο του 2013. Πρόκειται για μια συνεργασία του Πανεπιστημίου της Νότιας Αυστραλίας με επικεφαλής τους Anna Sullivan και Bruce Johnson και του Πανεπιστημίου Flinders με τους Larry Owens και Robert Conway. Τέσσερις φορές τον χρόνο πραγματοποιούνται συζητήσεις «στρογγυλής τραπέζης», στις οποίες συμμετέχουν πλην των ερευνητών και εκπρόσωποι των εργοδοτών από την Κυβέρνηση και άλλους ανεξάρτητους τομείς καθώς και εκπρόσωποι των ενώσεων των διευθυντών. Κατά την πρώτη φάση (Ιανουάριος του 2011 – Δεκέμβριος του 2011) έχουν παραχθεί ποσοτικά δεδομένα μέσω της χρήσης διαδικτυακών ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχετικά με το φάσμα των συμπεριφορών των μαθητών στα σχολεία της Νότιας Αυστραλίας. Στην επόμενη φάση (Ιανουάριος του 2012 – Δεκέμβριος του 2012) οι ερευνητές αντλώντας από τη μελέτη των Angus *et al.* (2009) τους όρους «παραγωγική» και «μη παραγωγική» συμπεριφορά – αντί των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων στη βιβλιογραφία όρων

των «κατάλληλων» και «ακατάλληλων» συμπεριφορών, λόγω της πεποίθησής τους ότι η συμπεριφορά μας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση – και από τον Conway (2012) την οικολογική προσέγγιση¹ για την εξήγηση και τη διαχείριση τόσο της παραγωγικής όσο και της μη παραγωγικής συμπεριφοράς των μαθητών, αναζητούν να καταγράψουν πόσο οι οικολογικές επιδράσεις «καθιζάνουν» στη συμπεριφορά των μαθητών (Sullivan *et al.*, 2012). Στην τρίτη φάση του έργου, που διενεργείται επί του παρόντος (Ιανουάριος 2013 έως Δεκέμβριος του 2013), οι ερευνητές εφιστούν σε στοιχεία που προέκυψαν από μελέτες για τις μικροπολιτικές των σχολείων (Ball, 1987 · Blase, 1991 · Johnson, 2004, στο BaSS, 2013) προκειμένου να διαλευκανθούν οι πολύπλοκες διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα σχολεία για να αναπτύξουν και να πραγματώσουν πολιτικές και πρακτικές για τη συμπεριφορά των μαθητών σε ένα κοινωνικό και πολιτικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από μεγάλο «εξωτερικό ενδιαφέρον» για τη συμπεριφορά των μαθητών. Αυτή η φάση της μελέτης θα βασιστεί στην πρόσφατη μελέτη των Ball, Braun και Maguire (2012) και στα ευρήματά της σχετικά με τις πολιτικές συμπεριφοράς σε σχολεία της Αγγλίας. Βασιζόμενοι στη μεθοδολογία της έρευνας των Ball *et al.* χρησιμοποιούν εις βάθος μεθόδους μελέτης περίπτωσης εντός του πλαισίου της Νότιας Αυστραλίας. Δέκα σχολεία επιλέγονται από τα εκατόν εξήντα που συμμετέχουν στη δεύτερη φάση της έρευνας με κριτήριο, αφενός, την απόδειξη της επιτυχίας των σχολείων στην ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών, προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο «οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε μια ουσιαστική ακαδημαϊκή μάθηση και...ενισχύουν την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών» (Wubbels, 2007:267, στο BaSS, 2013: Phase 3). Έπειτα λαμβάνουν υπόψη

¹ «οικολογικό μοντέλο»: θεωρεί ένα μαθησιακό περιβάλλον ως ένα οικοσύστημα που περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος, των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών (συμπεριλαμβανομένης της παιδαγωγικής και των πόρων) και μιας πλειάδας μαθητικών μεταβλητών, τα οποία στο σύνολό τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Conway, R. N. F. (2012). Behaviour support and management. In A. Ashman & J. Elkins (eds.) *Education for inclusion and diversity*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia, στο Sullivan *et al.* (2012), p.2

το άνοιγμα των μελών της ηγετικής ομάδας του σχολείου στο να συζητήσουν τον τρόπο σκέψης και λήψης των αποφάσεων σχετικά με την ανάπτυξη και πραγμάτωση των πολιτικών της συμπεριφοράς στο σχολείο και, τέλος, επιλέγουν να διατηρήσουν ποικιλομορφία και αντιπροσωπευτικότητα μεταξύ όλων των σχολείων, δηλαδή να συμπεριληφθούν σχολεία σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικές οργανωτικές ρυθμίσεις. Για να προσδιορίσουν, λοιπόν, το τοπικό μικροπολιτικό έργο των ατόμων και των ομάδων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και την πραγμάτωση των τοπικών πολιτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών συλλέγουν τεσσάρων ειδών δεδομένα βασιζόμενοι στην έρευνα των Ball *et al.* (βλ. παραπάνω). Η ανάλυση, θεωρητικοποίηση και συγγραφή των δεδομένων θα βρίσκεται σε εξέλιξη και θα ανατροφοδοτείται στην εργασία τους με τα σχολεία μέσω νέων δεδομένων που θα συλλέγονται για τις δραστηριότητες και τον εντοπισμό νέων θεμάτων και ζητημάτων.

Τέλος, ιδέες από το έργο των Ball *et al.* έχει πάρει και το έργο RAINS – Έρευνα, Ανάλυση και Κατανόηση των Εθνικών Δεικτών Σύγκρισης² – του Πανεπιστημίου του Waikato (Νέα Ζηλανδία), διάρκειας τριών ετών (Νοέμβριος 2010-Οκτώβριος 2013) και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Martin Thrupp. Το έργο έρχεται να ικανοποιήσει την ανάγκη να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους τα συμβούλια διαχείρισης, οι ομάδες των διευθυντών και οι εκπαιδευτικοί των πρωτοβάθμιων και ενδιάμεσων σχολείων της Νέας Ζηλανδίας πραγματώνουν την πολιτική των Εθνικών Δεικτών Σύγκρισης στην καθημερινή πρακτική τους και σε διαφορετικά πλαίσια, πώς αυτή η απόκριση επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών και τι συμπεράσματα προκύπτουν από την έρευνα της πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία (Thrupp και Easter, 2012). Μέχρι και το τέλος του 2011 πραγματοποιούνται οι ερευνητικές δραστηριότητες, ενώ το 2012 αποτελεί τον ενδιάμεσο χρόνο του έργου, κατά τον οποίο μπορούν να διερευνηθούν μια σειρά από θέματα και να εξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα. Οι ερευνητές θα επιστρέψουν το 2013 σε όλα τα σχολεία που εξετάζονται στην παρούσα έκθεση, για να επαναλάβουν τις έρευνες που διεξήχθησαν το 2011, προκειμένου να διαπιστώσουν αν κάτι έχει αλλάξει (ό.π.).

² The Research, Analysis and Insight into National Standards (RAINS) project, του Πανεπιστημίου του Waikato της Νέας Ζηλανδίας, το οποίο εκπονεί το Wilf Malcolm Institute of Educational Research.

Η μελέτη, συνεπώς, εν μέρει ασχολείται με την πραγμάτωση της πολιτικής ακολουθώντας την προγενέστερη έρευνα που υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική πολιτική ποτέ δεν «εφαρμόζεται» απλώς στα σχολεία (RAINS, 2012). Η πρώτη έκθεση που προέκυψε για το έργο από τους Martin Thrupp και Ann Easter (Φεβρουάριος 2012) επισημαίνει την υιοθέτηση της προσέγγιση του Ball και των συνεργατών του για την πραγμάτωση όπως και των εννοιών που έχουν προκύψει από το έργο τους. Ενώ, λοιπόν, ο βασικός λόγος της Κυβέρνησης για την πολιτική των Εθνικών Δεικτών Σύγκρισης αφορά στην «εφαρμογή» της, θεωρώντας ότι αυτή συνιστά διαδικασίες γραμμικές, γενικιστικές και αδιαφιλονίκητες, οι ερευνητές επιμένουν στην υιοθέτηση του όρου «πραγμάτωση», με την ίδια σημασία που χρησιμοποιείται από τους Ball *et al.* (Thrupp και Easter, 2012). Ως επί το πλείστον αντλούν τα εννοιολογικά τους εργαλεία από τα τέσσερα άρθρα των Ball *et al.* που αποτελούν μέρος του Ειδικού Τεύχους³ του περιοδικού *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* και τα οποία δημοσιεύτηκαν τον Οκτώβριο του 2011. Αν και διευκρινίζουν ότι το RAINS δεν είναι μια μελέτη των πραγματώσεων της πολιτικής με τον ίδιο τρόπο που ο Ball και οι συνεργάτες του ασχολούνται με αυτές, εντούτοις αποδέχονται ότι πολλές από τις αρχές, εμφάσεις και έννοιες της έρευνας των πολιτικών πραγματώσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν επωφελώς, συμπεριλαμβανομένης της πολυπλοκότητας και της ασυνέχειας της πολιτικής διαδικασίας, των σχολικών απρόβλεπτων και υλικοτήτων και της κατανόησης ότι η πολιτική ερμηνεύεται και μεταφράζεται στα σχολεία (Thrupp and Easter, 2012).

4.3. Σύνοψη κεφαλαίου – συζήτηση

Συμπερασματικά, οι προαναφερθείσες έρευνες μαρτυρούν ότι τα τελευταία χρόνια έχει πράγματι συντελεστεί μια στροφή στην έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής με την έμφαση να δίνεται στη μελέτη νέων κεντρικών πολιτικών που διαφοροποιούνται από αυτές των προηγούμενων περιόδων ως προς τους στόχους και το εύρος των δρώντων (Honig, 2006). Εκείνο, όμως, που πρωτίστως ενδιαφέρει

³ Πρόκειται για το Special Issue “Theorising and researching policy enactment in schools” (2011), *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Volume 32, Issue 4 (part 2), pp: 581-639

είναι να διερευνηθεί το πώς και το γιατί οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων (πολιτικής, ανθρώπων και χώρων) διαμορφώνουν την εφαρμογή των πολιτικών με συγκεκριμένους τρόπους (ό.π.). Οι Ball *et al.* (2012) αναγνωρίζουν ότι η πραγμάτωση της πολιτικής δεν είναι μια απλή και λογική διαδικασία και ότι τα αποτελέσματά της δεν είναι εύκολο να διαβαστούν ανεξάρτητα από την προέλευση των πρακτικών. Το πρόβλημα της πραγμάτωσης έγκειται εντέλει στην ερμηνεία και μετάφραση ενός «ανόμοιου πλέγματος κοινωνικών κανονικοτήτων σε ένα σύνολο πρακτικών που αποκτούν νόημα ως ένα οργανωσιακό ιδίωμα ή τουλάχιστον που κρατά τις εγγενείς ασυνέπειες σε κάποιο είδος «ισορροπίας» του ιδρύματος (Ball *et al.*, 2012:141) – αυτό που ο Foucault περιγράφει ως ένα μηχανισμό (apparatus), ή «dispositif»⁴ (Foucault, 1977, στο Gordon, 1980, στο Ball *et al.*, 2012:141). Αυτό που επιχειρεί να αποσπάσει με αυτόν τον όρο ο Foucault είναι «πρώτον, ένα βαθιά ετερογενές σύνολο που αποτελείται από λόγους, ιδρύματα, αρχιτεκτονικές δομές, κανονιστικές αποφάσεις, νόμους, διοικητικά μέτρα, επιστημονικές δηλώσεις, φιλοσοφικές, ηθικές και φιλανθρωπικές προτάσεις – με λίγα λόγια, το εν λόγω (discursive) και το μη λόγω (non discursive). Τέτοια είναι τα στοιχεία του μηχανισμού · ο ίδιος ο μηχανισμός είναι το σύστημα των σχέσεων που μπορούν να δημιουργηθούν μεταξύ αυτών των στοιχείων» (Foucault 1977, στο Gordon, 1980:194). Αυτόν ακριβώς τον μηχανισμό επιχειρούν να κατανοήσουν οι Ball *et al.* (2012) στην έρευνά τους, εξετάζοντας τρεις βασικές δομικές πτυχές του: τη δια-λόγου, την ερμηνευτική και την υλική.

⁴ ο όρος μεταφράζεται με διαφορετικό τρόπο ακόμα και στο ίδιο βιβλίο: διάταξη, μηχανισμός, συσκευή, κατασκευή και εγκατάσταση. Ο Γερμανός γλωσσολόγος Siegfried Jäger ορίζει το «dispositif» του Foucault ως «την αλληλεπίδραση του λόγου της συμπεριφοράς (π.χ. ομιλία και σκέψεις που βασίζονται σε μια κοινή δεξαμενή γνώσης), της μη-λόγου συμπεριφοράς (π.χ. πράξεις βασισμένες στη γνώση) και των εκδηλώσεων της γνώσης μέσω των πράξεων ή των συμπεριφορών» (<http://en.wikipedia.org/wiki/Dispositif>) και Tamboukou, M. (2003) Genealogy and ethnography: finding the rhythm, in M. Tamboukou and S. J. Ball (eds) *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*, New York: Peter Lang.

Κεφάλαιο 5^ο: Οι τρεις διαστάσεις της πραγμάτωσης των πολιτικών: η δια-λόγου, η υλική και η ερμηνευτική διάσταση

5.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι τρεις συστατικές διαστάσεις της πραγμάτωσης, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση του ερευνητικού μας μέρους, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της έρευνας των Ball *et al.* (2012). Θα επιχειρήσουμε, δηλαδή, να καταδείξουμε πώς αυτές οι συνιστώσες αποτελούν στην πραγματικότητα ένα ενιαίο σύνολο, με πολλές αλληλοσυνδεόμενες παραμέτρους, παρόλο που συνιστούν διακριτές πτυχές του.

5.2. Η δια-λόγου διάσταση της πραγμάτωσης

5.2.1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια της έρευνάς τους για τις πραγματώσεις των πολιτικών οι Ball *et al.*, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μελετούν τριών ειδών πολιτικές, καθώς «διαφορετικές πολιτικές ή μάλλον πιο συγκεκριμένα είδη πολιτικής, τοποθετούν και παράγουν τους εκπαιδευτικούς ως διαφορετικά είδη *πολιτικών υποκειμένων*. Συνεπώς, η πολιτική νοηματοδοτεί τους εκπαιδευτικούς, τους κάνει αυτό και αυτούς που είναι στο σχολείο και στην τάξη» (Ball *et al.*, 2012:92 · πρβλ. Ball *et al.*, 2011b). Από τις πολιτικές αυτές στη συγκεκριμένη ενότητα θα εστιάσουμε στην πολιτική της ανάπτυξης δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης στους μαθητές, της οποίας οι βασικές αρχές και στόχοι συνάδουν με τη στόχευση και το πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας, αντικείμενο μελέτης της έρευνάς μας. Δεδομένου ότι το πλαίσιο αυτό της ερευνητικής εργασίας έχει ήδη παρουσιαστεί στο κεφάλαιο 1 (πρβλ. 1.2., 1.3.), η αναφορά στην πολιτική των δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα των Ball *et al.*, θα υποστηρίξει την άποψη ότι παρόμοιες πολιτικές εφαρμόζονται από τα κράτη παγκοσμίως, προκειμένου να ενισχύσουν τη θέση τους σε έναν κόσμο συνεχών αλλαγών και ολοένα και αυξανόμενου ανταγωνισμού.

5.2.2. Η πολιτική των «εξατομικευμένων δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης» (Personal learning and thinking skills», PLTS)¹

Σε πρώτη βάση οι μελετητές ερευνούν πολιτικές που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών και την αύξηση των δεικτών σύγκρισης κάθε σχολείου στα μαθηματικά και τον γλωσσικό γραμματισμό (Perryman *et al.*, 2011 · Ball *et al.*, 2012a). Κατόπιν, το ενδιαφέρον τους εστιάζεται σε πολιτικές που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών και στον «αθέατο» ρόλο που διαδραματίζουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί-αρωγοί στην πραγμάτωση αυτών των πολιτικών (Ball *et al.*, 2011 · Maguire *et al.*, 2010). Στο σημείο αυτό προβαίνουν σε μια πολύ σημαντική παρατήρηση, ότι και τα δύο αυτά είδη της πολιτικής αποτελούν δυναμικούς τρόπους για να βελτιωθεί συγχρόνως η συμπεριφορά ή η επίδοση και η μάθηση, όπως γίνεται φανερό και από την περιγραφή τους: «Συμπεριφορά για τη Μάθηση» και «Αξιολόγηση για τη Μάθηση». Υπό αυτή την έννοια οι δύο αυτές πολιτικές αλληλοσυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται, τόσο μεταξύ τους όσο και με την τρίτη πολιτική που μελετάται και αφορά στην εξατομικευμένη μάθηση.

Όταν οι ερευνητές Ball *et al.* σχεδίαζαν το έργο τους, ήδη η εξατομικευμένη μάθηση ήταν ένα βασικό κομμάτι της σύγχρονης πολιτικής (Ball *et al.*, 2012). Τον Ιανουάριο του 2007 δημοσιεύεται μια έκθεση-ορόσημο για τη «Διδασκαλία και τη Μάθηση το 2020» από την Gilbert, όπου η εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση συνιστά μια «εξαιρετικά δομημένη προσέγγιση, η οποία (οφείλει) να ανταποκρίνεται στη μάθηση κάθε παιδιού και κάθε νεαρού ατόμου, έτσι ώστε όλοι να είναι σε θέση να προοδεύσουν, να επιτύχουν και να συμμετέχουν. Αυτό σημαίνει ενίσχυση του δεσμού μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης με την εμπλοκή των μαθητών – και των γονέων τους – ως εταίρων στη μάθηση» (DfES, 2006:8). Η πολιτική αποτελούνταν συγκεκριμένα από πέντε συνιστώσες: την αξιολόγηση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, το δικαίωμα διαμόρφωσης και επιλογής του προγράμματος σπουδών, την οργάνωση του σχολείου και τις συνεργασίες «πέραν

¹ Η πολιτική αναφέρεται χωρίς καμιά διαφοροποίηση ως «Personal learning and thinking skills» (PLTS) (DCSF, 2009 · Braun *et al.*, 2010) ή ως «Pupils learning and thinking skills» (Ball *et al.*, 2012).

της τάξεως» (DCSF, 2010 στο Ball *et al.*, 2012), αλλά συγκαταλεγόταν και στην ατζέντα των δεικτών σύγκρισης. Η πρόθεση ήταν να αυξηθούν οι δείκτες σύγκρισης «με το να εστιαστεί η διδασκαλία και η μάθηση στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να μετακινηθεί κάθε εμπόδιο στη μάθηση» (ό.π.).

Ο Leadbetter θεωρεί ότι «σε αυτόν τον μεταβαλλόμενο κόσμο...η εκπαίδευση πρέπει να βάλει τον μαθητή στο κέντρο» (Leadbetter, 2004:4) και προτείνει μια ριζική εκδοχή της εξατομικευμένης μάθησης, η οποία «θα ξεκινήσει από την παραδοχή ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενεργώς, διαρκώς ασκούντες τον καθορισμό των στόχων τους, επινοώντας τα δικά τους σχέδια μάθησης και τους στόχους, επιλέγοντας από ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών τρόπων για να μάθουν...Αυτό συνεπάγεται εκτεταμένες αλλαγές στους ρόλους των επαγγελματιών και των σχολείων...μια μαζική, εξατομικευμένη υπηρεσία μάθησης θα αποτελούσε έναν επαναστατικό στόχο». (2004:71-73, στο Maguire *et al.*, 2012). Εντούτοις, δεν αντιμετωπίζει την πολιτική αυτή ως πανάκεια αλλά ως πρόκληση για τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς οι νέες μεταρρυθμίσεις θα πρέπει «να μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των λιγότερο επιτυχημένων και των πιο επιτυχημένων στο σύστημα». Διαφορετικά, «κινδυνεύουμε απλά να ενισχύσουμε τα υφιστάμενα εμπόδια για τη συμμετοχή στο σύστημα» (Leadbetter, 2004:23).

Την απήχηση της εξατομικευμένης μάθησης «ως κινητήριας δυναμικής και πρακτικής» εντοπίζει και ο Hartley, χαρακτηρίζοντάς την «ως σημάδι των καιρών» (2007:631). Πράγματι, οι Piore και Sabel (1984, στο Hartley, 2007:634) υποστήριξαν ότι η μαζική παραγωγή πλέον τελείωνε και ότι «η ευέλικτη εξειδίκευση και το εμπόριο των *εξατομικευμένων* προϊόντων» ήταν τώρα τα βασικά χαρακτηριστικά της οικονομίας της αγοράς. Ο Leadbetter (2004) αναπτύσσει περαιτέρω την άποψη αυτή τονίζοντας ότι η «εξατομίκευση μέσω της συμμετοχής» αντιπροσωπεύει ένα νέο «σενάριο» για τις δημόσιες υπηρεσίες και ειδικά την εκπαίδευση. Κεντρική πτυχή, λοιπόν, της εξατομίκευσης αποτελεί η «συμπαγωγή», δίνοντας την εντύπωση ότι αναδύεται μια δημοκρατική πρακτική, όπου οι ιεραρχίες, οι πίνακες πρωταθλήματος, οι δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας μπορούν να αποκτήσουν δευτερεύουσα σημασία (Hartley, 2007).

Όσον αφορά, ωστόσο, στις συνέπειές της για την παιδαγωγική σχέση δασκάλου και μαθητή ο Hartley εντοπίζει μια «συγκεκριμένη ασάφεια» (Hartley, 2007:636).

Κάποιοι αναλυτές θεωρούν ότι συνιστά «ανάσταση της παιδοκεντρικής προσέγγισης», παρόλο που «δεν υπάρχει στον επίσημο λόγο της εξατομικευμένης μάθησης καμιά αναφορά, για παράδειγμα, στο ρομαντισμό του Rousseau ή στην αναπτυξιακή ψυχολογία του Piaget» (ό.π.). Έτσι, η εξατομίκευση δε φαίνεται να εκφράζει κανένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό μήνυμα και δεν μπορεί να θεωρείται το ίδιο με τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση (Hopkins, 2004, στο Hartley, 2007).

Την ίδια ακριβώς διαπίστωση επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της έρευνας των Ball *et al.* (Maguire *et al.*, 2012). Ενώ τα σχολεία της μελέτης περίπτωσης παρουσίαζαν πλούσια δράση σε σχέση με τις πολιτικές που αφορούσαν στην πειθαρχία και τους δείκτες σύγκρισης, δεν υπήρχε σαφής αναφορά στην ατζέντα της εξατομικευμένης μάθησης. Απουσίαζε – παραδόξως – τόσο από τις ιστοσελίδες των σχολείων όσο και από τα τεχνήματα που συγκεντρώθηκαν, ενώ οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, αν και δηλώνουν εξοικειωμένοι με τον όρο, παρόλα αυτά οι προσεγγίσεις τους αποτελούν «ρηχές» μορφές της εξατομίκευσης, όπως είναι η διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, η προσοχή στην αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία κ.ό.κ. (ό.π.). Σε καμία περίπτωση δε συνιστούν την ανατρεπτική προσέγγιση του Leadbetter (2004).

Έτσι, η εξατομικευμένη μάθηση στα σχολεία της έρευνάς τους πήρε τη μορφή μιας πιο γενικής πολιτικής προς τη «μάθηση» και «τις δεξιότητες μάθησης και σκέψης των μαθητών» (PLTS). Η συγκεκριμένη πολιτική αντιμετωπίστηκε από το Τμήμα για τα Παιδιά, τα Σχολεία και τις Οικογένειες (DCSF, 2009) ως βασικό σημείο των μεταρρυθμίσεων των Προγραμμάτων Σπουδών για την ηλικιακή ομάδα από δεκατεσσάρων έως δεκαεννέα ετών (Braun *et al.*, 2010). Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Αγγλία στα Βασικά στάδια 3 και 4 εκδόθηκε για πρώτη φορά από την Υπηρεσία Προσόντων και Προγράμματος Σπουδών (Qualifications and Curriculum Authority, QCA) το 2007 και άρχισε να εφαρμόζεται στα σχολεία το 2008. Αναπτύχθηκε για να δώσει τη δυνατότητα στα σχολεία να βελτιώσουν τους δείκτες σύγκρισης και να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής στον ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (National Curriculum, 2011). Στα πλαίσια αυτού του καινοτόμου Αναλυτικού Προγράμματος η πολιτική των «Εξατομικευμένων δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης» (PLTS) κατέχει μια διφορούμενη θέση μεταξύ του να επιβάλλεται και να συνιστάται ως προς τις «ήπιες

δεξιότητες» που φέρονται να υποστηρίζουν την περαιτέρω μάθηση και την απασχολησιμότητα (Braun *et al.*, 2010). Όπως παρατηρεί, όμως, ο Wallace (1991, στο Braun *et al.*, 2010) η μορφή και το εύρος των πραγματώσεων εξαρτάται άμεσα από το αν η πολιτική επιβάλλεται, συνιστάται ιδιαίτερα ή απλώς προτείνεται.

Το πλαίσιο των PLTS, το οποίο έχει αναπτυχθεί και τελειοποιηθεί επί σειρά ετών σε συνεργασία με τους εργοδότες, τους γονείς, τα σχολεία, τους μαθητές και το ευρύτερο δημόσιο κοινό, αποτελείται από έξι ομάδες δεξιοτήτων, που μαζί με τις λειτουργικές ικανότητες της αγγλικής γλώσσας, των μαθηματικών και των ΤΠΕ είναι ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχία στη μάθηση, τη ζωή και την εργασία, καθώς επιτρέπουν στους νέους να εισέλθουν στην εργασία και την ενήλικη ζωή ως άτομα με αυτοπεποίθηση και ικανότητες και ως πολίτες με υπευθυνότητα (QCA, 2007). Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις εξής «ομάδες δεξιοτήτων:

- ομαδική εργασία
- ανεξάρτητη έρευνα
- αυτο-διαχείριση
- αναστοχαστική μάθηση
- αποτελεσματική συμμετοχή
- δημιουργική σκέψη».

(DCSF, 2009 στο Braun *et al.*, 2010:552)

Κάθε ομάδα δεξιοτήτων είναι διακριτική και συνεκτική. Οι ομάδες, ωστόσο, διασυνδέονται και οι μαθητές είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν τις δεξιότητες από διάφορες ομάδες σε οποιαδήποτε εμπειρία μάθησης. Επιβάλλεται, μάλιστα, οι μαθητές να εφαρμόζουν δεξιότητες και από τις έξι ομάδες σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων της μάθησης (QCA, 2007), από την ηλικία ακόμα των έντεκα ετών έως και των δεκαεννέα. Το πλαίσιο των PLTS καθίστατο σαφές σε όσους επρόκειτο να εφαρμόσουν την εν λόγω πολιτική μέσω ενός συνοδευτικού φυλλαδίου, όπου περιγράφονταν οι στόχοι, ο τρόπος οργάνωσης της μάθησης, οι τρόποι αξιολόγησης της επίτευξης ή μη των στόχων και προπάντων οι επιμέρους δεξιότητες που αποτελούν κάθε ομάδα (βλ. σχήμα 1).

Αναστοχαστικοί μαθητευόμενοι

Εστίαση:

Οι νέοι αξιολογούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς, θέτοντας στον εαυτό τους ρεαλιστικούς στόχους με κριτήρια για επιτυχία. Παρακολουθούν τις επιδόσεις τους και την πρόοδό τους, καλώντας για ανατροφοδότηση από τους άλλους και επιφέροντας αλλαγές για την περαιτέρω μάθησή τους.

Οι νέοι:

- Αξιολογούν τους εαυτούς τους και τους άλλους, προσδιορίζοντας δυνατότητες και επιτεύγματα
- Θέτουν στόχους με κριτήρια επιτυχίας για την ανάπτυξή τους και το έργο τους
- Επανεξετάζουν την πρόοδο με βάση τα αποτελέσματα
- Καλούν για ανατροφοδότηση και αντιμετωπίζουν θετικά τον έπαινο, τις αποτυχίες και την κριτική
- Αξιολογούν τις εμπειρίες και τη μάθηση αποβλέποντας στη μελλοντική πρόοδο
- Κοινοποιούν τη μάθησή τους με ανάλογους τρόπους για διαφορετικά ακροατήρια

Εργαζόμενοι συνεργατικά

Εστίαση:

Οι νέοι εργάζονται με αυτοπεποίθηση με τους άλλους, προσαρμοζόμενοι σε διαφορετικά πλαίσια και αναλαμβάνοντας την ευθύνη που τους αναλογεί. Ακούνε και λαμβάνουν υπόψη διαφορετικές απόψεις. Διαμορφώνουν σχέσεις συνεργασίας, επιλύοντας ζητήματα προκειμένου να επιτύχουν τα συμφωνηθέντα αποτελέσματα.

Οι νέοι:

- Συνεργάζονται με τους άλλους για να εργαστούν προς κοινούς στόχους
- Καταλήγουν σε συμφωνίες, διαχειριζόμενοι συζητήσεις για την επίτευξη αποτελεσμάτων
- Προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους για να ανταποκριθούν στους διαφορετικούς ρόλους και τις καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων ηγεσίας
- Δείχνουν αμεροληψία και προσοχή στους άλλους
- Αναλαμβάνουν την ευθύνη δείχνοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τη συνεισφορά τους
- Παρέχουν εποικοδομητική υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους άλλους

Διευθύνοντες εαυτούς

Εστίαση:

Οι νέοι οργανώνουν τους εαυτούς τους, δείχνοντας ατομική ευθύνη, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και επιχειρηματικότητα με μια δέσμευση για μάθηση και αυτοβελτίωση. Υιοθετούν ενεργά την αλλαγή, ανταποκρινόμενοι θετικά σε νέες προτεραιότητες, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις και αναζητώντας ευκαιρίες.

Οι νέοι:

- Αναζητούν προκλήσεις ή νέες ευθύνες και δείχνουν ευελιξία όταν αλλάζουν οι προτεραιότητες
- Εργάζονται για να επιτύχουν στόχους, δείχνοντας πρωτοβουλία, δέσμευση και επιμονή
- Οργανώνουν τον χρόνο και τους πόρους, δίνοντας προτεραιότητα σε δράσεις
- Προβλέπουν, αναλαμβάνουν ρίσκα και τα διαχειρίζονται
- Αντιμετωπίζουν τις ανταγωνιστικές πιέσεις, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών και των σχετικών με το έργο απαιτήσεων
- Ανταποκρίνονται θετικά στην αλλαγή, αναζητώντας συμβουλή και υποστήριξη, όταν χρειάζεται
- Διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και χτίζουν και διατηρούν σχέσεις

Αποτελεσματικοί μετέχοντες

Εστίαση:

Οι νέοι δεσμεύονται ενεργά με θέματα που επηρεάζουν τους ίδιους και τους άλλους γύρω τους. Συμμετέχουν πλήρως στη ζωή του σχολείου τους, του κολεγίου, του χώρου εργασίας ή της ευρύτερης κοινότητας αναλαμβάνοντας υπεύθυνη δράση για να επιφέρουν βελτιώσεις για τους άλλους καθώς και για τους εαυτούς τους.

Οι νέοι:

- Συζητούν ζητήματα που τους απασχολούν, αναζητώντας εξεύρεση λύσης, όπου χρειάζεται
- Παρουσιάζουν μια πειστική περίπτωση για δράση
- Προτείνουν πρακτικούς τρόπους για να ωθήσουν τη δράση, κατατένοντάς τους σε διαχειρίσιμα βήματα
- Προσδιορίζουν βελτιώσεις που θα μπορούσαν να ωφελήσουν τους άλλους όπως και τους ίδιους
- Προσπαθούν να επηρεάσουν άλλους, με τη διαπραγμάτευση και την εξισορρόπηση διαφορετικών απόψεων για την επίτευξη λειτουργικών λύσεων
- Ενεργούν ως συνήγοροι απόψεων και πεποιθήσεων που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους

Ανεξάρτητοι ερευνητές

Εστίαση:

Οι νέοι επεξεργάζονται και αξιολογούν τις πληροφορίες στις έρευνές τους, σχεδιάζουν το τι πρέπει να κάνουν και πώς να το επιτύχουν. Λαμβάνουν ενημερωμένες και καλά αιτιολογημένες αποφάσεις, αναγνωρίζοντας ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και στάσεις.

Οι νέοι:

- Προσδιορίζουν τα ερωτήματα προς απάντηση και τα προβλήματα προς επίλυση
- Σχεδιάζουν και διεξάγουν έρευνα, εκτιμώντας τις συνέπειες των αποφάσεων
- Διερευνούν τα ζητήματα, τα γεγονότα ή τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες
- Αναλύουν και αξιολογούν την πληροφορία, κρίνοντας τη συνάφεια και την αξία της
- Λαμβάνουν υπόψη την επιρροή των συνθηκών, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων στις αποφάσεις και τα γεγονότα
- Υποστηρίζουν τα συμπεράσματα χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα και αποδεικτικά στοιχεία.

Δημιουργικοί στοχαστές

Εστίαση:

Οι νέοι σκέφτονται δημιουργικά, παράγοντας και διερευνώντας ιδέες, κάνοντας αυθεντικές συνδέσεις. Επιχειρούν με διαφορετικούς τρόπους να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, σε συνεργασία με τους άλλους για την εξεύρεση ευρηματικών λύσεων και αποτελεσμάτων που έχουν αξία.

Οι νέοι:

- Παράγουν ιδέες και διερευνούν τις δυνατότητες
- Διατυπώνουν ερωτήσεις για να επεκτείνουν την σκέψη τους
- Συνδέουν τις δικές τους ιδέες και εμπειρίες με αυτές των άλλων με τρόπους εφευρετικούς
- Θέτουν υπό αμφισβήτηση τις δικές τους και των άλλων παραδοχές
- Δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις ή νέες λύσεις και ακολουθούν τις ιδέες μέσω αυτών
- Προσαρμόζουν τις ιδέες καθώς οι καταστάσεις αλλάζουν

Σχήμα 1. Πλαίσιο για τις PLTS (2007), Αρχή για τα Προσόντα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Οι Braun *et al.* (2010:552) αναγνωρίζουν, αφενός, την αυταπόδεικτη σημασία των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, διατυπώνουν ωστόσο τις ενστάσεις τους για «το νεο-φιλελεύθερο λεξιλόγιο του οικονομικού ανταγωνισμού και των απαιτήσεων των εργοδοτών που χρησιμοποιείται στα έγγραφα του DCSF». Οι ενστάσεις αυτές αφορούν σε δύο επίπεδα: το εμπειρικό, διότι τα έγγραφα αυτά υποθέτουν «αιτιώδεις δεσμούς μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων και των αποτελεσμάτων της απασχόλησης, που τα ερευνητικά στοιχεία δεν στηρίζουν κατ' ανάγκη και το επίπεδο λόγου, επειδή αυτή η γλώσσα συγχέει τους στόχους της εκπαίδευσης με τη λογική ενός νεο-φιλελεύθερου, παγκοσμιοποιημένου οικονομικού συστήματος» (ό.π.).

Εντούτοις, προβαίνουν σε μια πολύ ουσιώδη διάκριση των πολιτικών ανάλογα με το είδος του πολιτικού υποκειμένου που παράγουν. Από τη μια εντοπίζουν τις λεγόμενες «προστακτικές» πολιτικές, οι οποίες παράγουν ένα ως επί το πλείστον

παθητικό πολιτικό υποκείμενο, έναν «τεχνικό επαγγελματία», του οποίου η πρακτική είναι σε μεγάλο βαθμό καθορισμένη από τις απαιτήσεις της απόδοσης και της επίτευξης/επίδοσης, κυρίως στις ειδικότητες/κλάδους υψίστης σημασίας (Ball *et al.*, 2011 · Maguire *et al.*, 2011 στο Ball *et al.*, 2012). Εδώ, οι σχολικές πολιτικές και πρακτικές είναι περισσότερο προϊόντα παρά παραγόμενα, οι σχέσεις εξουσίας είναι ρητές και δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου δυνατότητα για «εναλλακτικές» ερμηνείες της πολιτικής (Ball *et al.*, 2012). Η λογική για τέτοιου είδους πολιτικές είναι «εξωγενής» αφού το πρόβλημα της εκπαίδευσης νοείται ως η ανάγκη να ανέβουν οι δείκτες σύγκρισης μέσω ποσοτικών αποτελεσμάτων και μετρήσεων (ό.π.). Ουσιαστικά, «ένας λόγος επιτελεσματικότητας» ορίζεται πάνω και ενάντια στον «ανθρωπιστικό λόγο» (Jeffrey, 2002 στο Ball *et al.*, 2012) και πριμοδοτείται από ένα σύνολο «συσχετίσεων» και «αποκλεισμών».

Η πολιτική, λοιπόν, για τις PLTS συνιστά μια ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης για τους Ball *et al.* (2012), καθώς αφήνει σημαντικά περιθώρια για τα σχολεία να επιλέξουν πώς πρόκειται να ενεργήσουν (Braun *et al.*, 2010). Η πολιτική επιλέγεται, επίσης, επειδή «συνέβαινε» τη στιγμή που οι ερευνητές παρακολουθούσαν τις πραγματώσεις των πολιτικών, με τα σχολεία μόλις να αποφασίζουν πώς επρόκειτο να ενσωματώσουν και να αρχίσουν να ενεργούν με βάση τις αποφάσεις τους (ό.π.). Αποσκοπώντας, συνεπώς, στην κατανόηση των πολύπλοκων διαδικασιών της πραγμάτωσης, η πρόκληση εδώ είναι να καταλάβουν γιατί κάποιες πολιτικές «λειτουργούν» με τρόπο απροσδόκητο – «όχι ως αποτυχίες της εφαρμογής αλλά περισσότερο ως πολιτικές μεταλλάξεις» (Maguire *et al.*, 2012:2). Έτσι, το ερώτημα για το οποίο ενδιαφέρονται, δηλαδή «τι κάνουν τα σχολεία» κατά την πραγμάτωση μιας πολιτικής αποκτά πρόσθετη σημασία και ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτή. Στην ανάλυσή τους οι Ball *et al.* επικεντρώνονται στα λόγια και τις δράσεις των βασικών φορέων δράσης της εν λόγω πολιτικής, που χρεώνονται με τη μεσολάβηση της πολιτικής και την πραγμάτωσή της εντός του πλαισίου της τάξης. Με άλλα λόγια οι τρεις διαστάσεις – της πολιτικής, της πρακτικής και της θέσης που κατέχει έκαστος των δρώντων – συνδέονται και εξαρτώνται η μία από την άλλη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Αφενός, διότι οι πολιτικές είναι διαδικασίες και τα κείμενά τους μπορούν να δουλευτούν με διαφορετικό τρόπο ακόμα και όταν αυτές επιβάλλονται. Αφετέρου, διότι οι πολιτικές πρακτικές είναι πλαισιωμένες και

περιχαραγμένες από το έθος και την ιστορία κάθε σχολείου και από τη θέση και τις προσωπικότητες των βασικών δρώντων που εμπλέκονται σε αυτές (πρβλ. κεφ. 5.4.2.). Τέλος, και σε σχέση με την πλαισιωμένη πτυχή της πρακτικής, επειδή οι πολιτικές διαμεσολαβούνται από κείμενες σχέσεις: μεταξύ της κυβέρνησης και κάθε τοπικής εξουσίας, της τοπικής εξουσίας και κάθε σχολείου, εντός αυτού, όπως και μεταξύ των σχολείων (Braun *et al.*, 2010).

Η McLaughlin (1987, στο Maguire *et al.*, 2012) εν μέρει λαμβάνει υπόψη της αυτές τις πτυχές της έρευνας προσδιορίζοντας και κάποιους περιορισμούς που θέτουν όρια στην πραγμάτωση των πολιτικών – τοπικοί παράγοντες, σχολικά κτήρια, ζητήματα χρηματοδότησης, ικανότητα των ιδρυμάτων, όπως επίσης έλλειψη χρόνου, υπερφόρτωση πρωτοβουλιών, και, στο αγγλικό πλαίσιο, πίεση επιθεωρήσεων και εθνικών διαγωνισμών. Η μελέτη, όμως, που επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να κατανοήσει τις σχέσεις ανάμεσα στα έγγραφα πολλαπλών πολιτικών που υιοθετούνται, τις ερμηνείες τους από τα ιδρύματα και τις πρακτικές της τάξης σε σχολικό επίπεδο, πραγματοποιείται από τον Wallace στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Braun *et al.*, 2010). Δύο σχολεία της Πρωτοβάθμιας και δύο σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ίδιας Τοπικής Αρχής Εκπαίδευσης αποτελούν το πεδίο της έρευνας και τα δεδομένα συλλέγονται από ημι-δομημένες συνεντεύξεις που διενεργούνται με μέλη του προσωπικού των σχολείων και των τοπικών αρχών. Αρχικά, κατηγοριοποιούνται οι πολιτικές, προσδιορίζεται η προέλευσή τους και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Εν συνεχεία, το ενδιαφέρον μετακινείται στις διαδικασίες της ερμηνείας τους, με τους Διευθυντές να λειτουργούν «ως «θυροφύλακες» για τη υιοθέτηση και την εφαρμογή των πολιτικών καινοτομιών ανεξαρτήτως προέλευσης» (Wallace, 1991:196). Οι στρατηγικές, έπειτα, που ακολουθούνται από τα σχολεία για τη διαχείριση των πολιτικών συναρτώνται με τις υφιστάμενες διοικητικές δομές, τους ρόλους και τις διαδικασίες που απαιτούνται να ακολουθηθούν. Πάνω απ' όλα, όμως, η διαχείριση πολλαπλών καινοτομιών αποτελεί μια εν εξελίξει διαδικασία, με συνεχείς μετατοπίσεις στο προφίλ των πολιτικών, στα πλαίσια των λοιπών εργασιών παρά στην ακολουθία – υιοθέτηση, εφαρμογή και ιδρυματοποίηση ή εγκατάλειψη – που παρατηρείται στη μελέτη μεμονωμένων πολιτικών. Είναι φανερό ότι τέτοιες εργασίες δίνουν το έναυσμα για την εργασία των Ball *et al.*, που έχει ως στόχο να

δώσει «μια στηριγμένη άποψη των σχέσεων μεταξύ πολιτικής και πρακτικής και μια πρακτική κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί» (Braun *et al.*, 2010:548).

5.2.3. Σύνοψη ενότητας

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις πιέσεις και τις προσταγές της ατζέντας των δεικτών σύγκρισης υπάρχουν και άλλες «προτρεπτικές/αναπτυξιακές πολιτικές» σε εφαρμογή στα σχολεία, όπως ακριβώς η πολιτική των PLTS στην έρευνα των Ball *et al.* (2012), που «δύνανται να ενεργοποιήσουν ένα ενεργητικό πολιτικό υποκείμενο, ίσως έναν πιο «αυθεντικό» επαγγελματία που οφείλει να επιφέρει δικαιοκρασία, αυθεντικότητα και «πάθος» (Ball *et al.*, 2012:94). Αυτές οι πολιτικές είναι παραγωγές παρά προϊόντα, ο εκπαιδευτικός ως παραγωγός έχει πρόσβαση «στη μαγεία του σημαίνοντος» και στις απολαύσεις της παραγωγής και η λογική και νομιμοποίησή τους είναι «ενδογενής».

5.3. Η ερμηνευτική διάσταση της πραγμάτωσης

«Η οργάνωση κατά σειρές σχηματίζει ένα μόνιμο πλέγμα, οι συγχύσεις εξαλείφονται, η παραγωγή διαιρείται και η εργασιακή διαδικασία διαρθρώνεται, αφενός σύμφωνα με τις φάσεις, τα στάδια ή τις στοιχειώδεις λειτουργίες της, και αφετέρου σύμφωνα με τα άτομα που τη διενεργούν, τα επιμέρους σώματα που επιδίδονται σ' αυτήν.»

Foucault, M. (2011) *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, σελ.166

5.3.1. Εισαγωγή

Σημαντική – αν όχι πρωτεύουσα θέση – στη διαδικασία της πραγμάτωσης των πολιτικών κατέχουν ομολογουμένως οι φορείς της δράσης. Όπως υποστηρίζει ο Ball «οι πολιτικές δε σου λένε συνήθως τι να κάνεις, δημιουργούν συνθήκες κάτω από τις οποίες το εύρος των διαθέσιμων επιλογών...περιορίζεται ή αλλάζει» (1993:12). Δεδομένου αυτού, απαιτείται δημιουργική κοινωνική δράση, κατά την οποία οι αποκρίσεις στις διάφορες πολιτικές θα κατασκευάζονται εντός του πλαισίου και θα συμψηφίζονται με άλλες προσδοκίες (Ball *et al.*, 2012). Την ερμηνευτική αυτή διάσταση της πραγμάτωσης θα προσεγγίσουμε στη συγκεκριμένη ενότητα.

5.3.2. Ερμηνεία και μετάφραση των πολιτικών από τους φορείς της δράσης

Στα πλαίσια αυτής, λοιπόν, της προσέγγισης είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί η έννοια του «νοήματος» των πολιτικών από δύο οπτικές: αφενός επισημαίνοντας τις διαφορές δύο βασικών εννοιών στη διαδικασία της συνάρθρωσης πολιτικής και δράσης: της *ερμηνείας* και της *μετάφρασης* και αφετέρου παρουσιάζοντας τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι δρώντες κατά τη διαδικασία της πραγμάτωσης, ρόλους διαποτισμένους από σχέσεις εξουσίας (Ball *et al.*, 2012).

Η *ερμηνεία* δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα αρχικό διάβασμα, μια κατανόηση της πολιτικής, μια αποκωδικοποίηση, η οποία είναι συγχρόνως αναδρομική και μελλοντική (Ball, 1993). Αυτή η αποκωδικοποίηση γίνεται σε σχέση με την κουλτούρα και την ιστορία του ιδρύματος και τις βιογραφίες των βασικών φορέων

της δράσης. Όσον αφορά στους δρώντες ο Codd (1988:239) υποστηρίζει ότι «για κάθε κείμενο (πολιτικής) μια πληθώρα αναγνωστών πρέπει αναγκαστικά να παράγει μια πληθώρα αναγνώσεων». Κατά τον Fullan πρόκειται «για μια διαδικασία νοηματοδότησης, που συσχετίζει τη μικρότερη στη μεγαλύτερη εικόνα, δηλαδή τις προτεραιότητες και δυνατότητες του ιδρύματος στις πολιτικές αναγκαιότητες» (στο Ball *et al.*, 2012:44). Στην πραγματικότητα οι φορείς υλοποίησης των πολιτικών θα πρέπει να κατανοήσουν τι σημαίνει πολιτική και πώς αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να αποφασίσουν αν θα αγνοήσουν, προσαρμόσουν ή υιοθετήσουν την πολιτική σε τοπικό επίπεδο και με ποιους τρόπους θα το επιτύχουν αυτό (Spillane *et al.*, 2002a).

Όπως επισημαίνουν οι Ball *et al.* (2012) συχνά οι ερμηνείες αυτές παρουσιάζονται στο προσωπικό σε συναντήσεις ή μέσω κειμένων, που λειτουργούν ως πλαίσια εντός των οποίων η πρακτική πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο σκέψης και να κατασκευαστεί ή στόχοι στους οποίους η πρακτική πρέπει να προσανατολιστεί. Οι παρουσιάσεις μάλιστα αυτές μπορεί να λάβουν τη μορφή αόρατων παιδαγωγικών¹ στα πλαίσια μιας «ιδρυματικής πολιτικής διαδικασίας, μιας στρατηγικής, μιας διαδικασίας επεξήγησης, διασαφήνισης και δημιουργίας μιας ιδρυματικής ατζέντας» (Ball *et al.*, 2012:45). Η ερμηνεία, ωστόσο, των γραπτών κειμένων, είναι κατά τον Hodder (1993) μια απαιτητική διαδικασία, διότι «καθώς το κείμενο ξαναδιαβάζεται δίνει νέα νοήματα, συχνά αντιφατικά και πάντα κοινωνικά ενσωματωμένα» (ό.π.:394). Σημαντικός είναι, κατά τον μελετητή, και ο τύπος του

¹ στις αόρατες παιδαγωγικές «το επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν βρίσκεται σε μια «διαβαθμίσιμη» επιτέλεση του δέκτη, αλλά σε διαδικασίες εσωτερικές στον δέκτη (νοητικές, γλωσσικές, συναισθηματικές, κινητροδοτικές), ως αποτέλεσμα των οποίων δημιουργείται και βιώνεται ένα «κείμενο». Αυτές οι διαδικασίες πρόσληψης θεωρούνται κοινές για όλους τους δέκτες, αν και η υλοποίησή τους σε κείμενα θα δημιουργήσει διαφορές μεταξύ των δεκτών. Οι διαφορές δεν προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν ως βάση για σύγκριση μεταξύ δεκτών διότι οι διαφορές αποκαλύπτουν μοναδικότητα...Στόχος των αόρατων παιδαγωγικών είναι να διευθετήσουν το παιδαγωγικό πλαίσιο, έτσι ώστε να διευκολύνονται οι από κοινού μοιραζόμενες ικανότητες να αναπτύξουν πραγματώσεις που αρμόζουν στον προσλαμβάνοντα», σελ. 123, στο Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

κειμένου, οι συνθήκες παραγωγής και ανάγνωσης του οποίου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την ερμηνεία του. Τα κείμενα αποτελούνται φυσικά από λέξεις. Μόλις αυτές, όμως, μετασχηματιστούν σε γραπτό κείμενο, το χάσμα μεταξύ του «συγγραφέα» και του «αναγνώστη» μεγαλώνει και η πιθανότητα για πολλαπλές επανερμηνείες αυξάνει. Τα «κείμενα μπορούν να πουν πολλά διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά πλαίσια» (ό.π.:394).

Η διαδικασία της νοηματοδότησης προσεγγίζεται από τους Weick *et al.* ως «η μετατροπή των συνθηκών σε μια κατάσταση που έχει κατανοηθεί ρητά στα λόγια και που λειτουργεί ως έναυσμα για δράση» (2005:409), ενώ στηρίζεται στην κατασκευή ταυτότητας και πραγματοποιείται στο πλαίσιο των «εν εξελίξει» έργων, οδηγώντας σε συμπεριφορές που «πραγματώνουν» το περιβάλλον. Παρόλο που η θεωρία της νοηματοδότησης παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με τη βασική γνωσιακή θεωρία (πρβλ. Spillane *et al.*, 2002), είναι ωστόσο αυτή η κατασκευή της ταυτότητας και η σημασία της αξιοπιστίας που διαφοροποιεί την πρώτη από τη δεύτερη. Ως διαδικασία οφείλει τη γέννησή της στις διασπαστικές αμφισημίες, ξεκινά με δράσεις παρατήρησης και ομαδοποίησης και συνεχίζει με αναδρομική και προοπτική ματιά (πρβλ. Ball, 1993) τη μετατροπή των εικασιών σε δράση. Και – δεδομένου ότι λαμβάνει χώρα εντός των ιδρυμάτων – αφορά στις «αμοιβαίες ανταλλαγές μεταξύ των φορέων της δράσης (πραγμάτωση) και των περιβαλλόντων τους (οικολογική αλλαγή) που αποκτούν νόημα (επιλογή) και διατηρούνται (διατήρηση)» (Weick *et al.*, 2005:414). Η νοηματοδότηση, συνεπώς, υπογραμμίζει ότι «οι άνθρωποι δημιουργούν ό,τι ερμηνεύουν», δηλαδή η ερμηνεία είναι μέρος της νοηματοδότησης. Στην πραγματικότητα, δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας μικρο-μηχανισμός που μακροπρόθεσμα μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο μακρο-επίπεδο.

Για τους Brown *et al.* (2008) η νοηματοδότηση είναι μια «διαδικασία ερμηνείας και παραγωγής νοήματος, σύμφωνα με την οποία τα άτομα και οι ομάδες ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στα φαινόμενα. Μέσα από τις διαδικασίες της νοηματοδότησης οι άνθρωποι πραγματώνουν (δημιουργούν) τον κοινωνικό κόσμο, συγκροτώντας τον μέσα από λεκτικές περιγραφές [αφηγηματοποιήσεις] που κοινοποιούνται και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με τους άλλους. Ουσιαστικά, πρόκειται «για αναζήτηση της αξιοπιστίας και της συνεκτικότητας, η

οποία ενσωματώνει την εμπειρία και τις προσδοκίες του παρελθόντος και διατηρεί τον εαυτό, ενώ συγχρονίζεται με τους άλλους» (ό.π.:1038). Και ο Supovitz (2008) περιγράφοντας τη θεωρία της επαναληπτικής διάθλασης επιχειρεί να επεξηγήσει τις παραλλαγές στην εφαρμογή των πολιτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη θεωρία του, όταν τα σχολεία εφαρμόζουν μεταρρυθμιστικές πολιτικές, η προσαρμογή συμβαίνει επανειλημμένα σε πολλαπλά επίπεδα, όπως η θεώρηση του ατόμου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι οργανωτικές δομές. Μέσα από τη διαδικασία της προσαρμογής τα αποτελέσματα μπορεί να είναι ασυνεπή με την πρόθεση της μεταρρύθμισης λόγω αυτών των πολυεπίπεδων ερμηνειών και αντιλήψεων.

Οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις της ερμηνείας και νοηματοδότησης συνδέουν τις έννοιες αυτές με τις γλώσσες της πολιτικής, ενώ η μετάφραση κείται πλησιέστερα στις γλώσσες της πρακτικής (Ball *et al.*, 2012). Πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία, κατά την οποία δημιουργούνται κείμενα εντός του ιδρύματος που προορίζονται να τεθούν σε πράξη. Οι τακτικές που ακολουθούνται περιλαμβάνουν συζητήσεις των φορέων δράσης, σχεδιασμούς, εκδηλώσεις, παραγωγή τεχνημάτων (πρβλ. Maguire *et al.*, 2011), δανεισμό ιδεών και πρακτικών από άλλα σχολεία, αξιοποίηση ειδικών λογισμικών και ιστοσελίδων. Κατά τον Buckles (2010, στο Ball *et al.*, 2012) η μετατροπή της πολιτικής σε υλικά, πρακτικές, διαδικασίες και προσανατολισμούς είναι μια διαδικασία «επανακωδικοποίησης», η οποία συνάπτεται άμεσα με το πλαίσιο, τους αποδέκτες και τις κουλτούρες τους. Οι Spillane *et al.* (2002) αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η εφαρμογή των πολιτικών σε τοπικό επίπεδο είναι πολύ δύσκολη, ιδιαίτερα μετά τη σύνδεσή τους με πρωτοβουλίες για αύξηση των δεικτών σύγκρισης. Οι μεταρρυθμιστικές αυτές πρωτοβουλίες της δεκαετίας του '90 στην Αμερική καλούσαν «για πιο διανοητικά απαιτητικό περιεχόμενο και παιδαγωγική για όλους» (ό.π.:387), αμφισβητώντας βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις σχετικά με το ποιος μπορεί να κάνει διανοητικά απαιτητική εργασία και θέτοντας υπό συζήτηση δημοφιλείς αντιλήψεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τα γνωστικά αντικείμενα. Σκοπός των ερευνητών είναι να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι τοπικοί φορείς – εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, τοπικά κυβερνητικά στελέχη κ.ό.κ. – ερμηνεύουν τις απαιτήσεις της δημόσιας πολιτικής, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν, κυρίως

όσον αφορά στις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Το πλαίσιο ερμηνείας που ακολουθούν είναι νοητικό, επιχειρώντας να καταδείξουν πώς η αντίληψη ή η νόηση των ατόμων συμβάλλει στην εξέλιξη των πολιτικών εισηγήσεων κατά τη διαδικασία της εφαρμογής τους. Η ερευνητική διαδικασία ακολουθεί τρία στάδια: καταρχάς, δίνεται έμφαση στο πώς τα άτομα παρατηρούν και ερμηνεύουν τα ερεθίσματα και πώς η προηγούμενη γνώση, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες επηρεάζουν τη διαδικασία της νοηματοδότησης και εν συνεχεία την κατασκευή των νέων αντιλήψεων. Έπειτα, εξετάζεται η κείμενη νόηση, καθώς, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, η κατάσταση ή το πλαίσιο είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των νοηματοδοτήσεων που λαμβάνουν χώρα από τους φορείς υλοποίησης των πολιτικών (πρβλ. *Braun et al.*, 2011a). «Το πλαίσιο δεν είναι απλά ένα σκηνικό, αλλά ένα συστατικό στοιχείο της όλης διαδικασίας» (*Spillane et al.*, 2002:389). Τέλος, επισημαίνεται ο σημαίνων ρόλος των εξωτερικών αναπαραστάσεων και κυρίως των προκλήσεων του σχεδιασμού της πολιτικής με στόχο να επηρεαστεί η διδασκαλία. Αυτό στο οποίο καταλήγουν οι ερευνητές είναι το εξής σημαντικό: αν μια πολιτική «αποτυγχάνει», αυτό δε συνεπάγεται ότι οι δρώντες την έχουν εξ' αρχής απορρίψει, αλλά ενδέχεται να την έχουν ερμηνεύσει διαφορετικά. Απαραίτητη προϋπόθεση, λοιπόν, για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής είναι «οι φορείς υλοποίησης να κατασκευάζουν κατανοήσεις του μηνύματος της πολιτικής που να απηχούν τον βασικό σκοπό της» (ό.π.:420).

Η «επανακωδικοποίηση» των πολιτικών σε δράση συνάπτεται όμως και με «λογικές της πρακτικής» της τάξης, όπως μαρτυρούν τα αποτελέσματα της έρευνας των Hardy και Lingard (2008). Σκοπός τους είναι να εξετάσουν την εφαρμογή των πολιτικών που εισάγονται από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση σε σχέση με μια συγκεκριμένη περίπτωση πολιτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε έξι σχολεία του Κουίνσλαντ της Αυστραλίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως και στην περίπτωση της μελέτης των *Spillane et al.* (2002), η πολιτική της τοπικής κυβέρνησης του Κουίνσλαντ αποσκοπούσε στο να ανταποκριθεί στις ανάγκες κυρίως των ασθενέστερων οικονομικά μαθητών, θέτοντας σε πιλοτική εφαρμογή ένα πιο ολιστικό πρόγραμμα σπουδών, με έμφαση σε πιο διανοητικά απαιτητικές, χωρίς αποκλεισμούς πρακτικές διδασκαλίας, γνωστές ως «παραγωγικές παιδαγωγικές». Από την έρευνα καθίσταται σαφές ότι το

πεδίο της πολιτικής ασκεί επιρροή στο πεδίο του εκπαιδευτικού έργου. Η επιρροή αυτή με τη σειρά της δεν αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς εξίσου, αλλά εξαρτάται από τη θέση των διαφορετικών ομάδων και ατόμων εντός του ιδρύματος. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η διαδικασία εφαρμογής των πολιτικών διαμεσολαβείται από την επιρροή του ενός πεδίου πάνω στο άλλο και ότι οι επιδράσεις αυτές είναι τόσο περίπλοκες που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Οι Ball *et al.* υιοθετώντας τη θεωρία του Foucault (1979, στο Ball *et al.*, 2012:46), υποστηρίζουν ότι μια τακτική μετάφρασης της πολιτικής είναι η παρατήρηση, «μια τεχνική εξουσίας που πραγματώνεται από τους εκπαιδευτικούς, από τον έναν πάνω στον άλλον». «Εκείνος που υπάγεται σε ένα πεδίο ορατότητας, και που το γνωρίζει, αποδέχεται τους εξαναγκασμούς της εξουσίας, τους θέτει αυθόρμητα σε λειτουργία πάνω του, εγγράφει μέσα του τη σχέση εξουσίας στην οποία παίζει ταυτοχρόνως και τους δύο ρόλους», παρέχοντας αποδεικτικά στοιχεία για το πολιτικό έργο, «μια διηνεκής νίκη που αποφεύγει κάθε σωματική αντιπαράθεση και η οποία έχει πάντοτε κριθεί εκ των προτέρων» (Foucault, 2011:231).

Οι Lendvai και Stubbs (2006), ομοίως, δε χρησιμοποιούν τον όρο «μετάφραση» με την κυριολεκτική έννοια, αλλά ως ένα σύνολο διαδικασιών διαπραγμάτευσης, μετατόπισης και μετασχηματισμού. Αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης, της αλήθειας και των επιπτώσεων της εξουσίας, τονίζει τη σημασία των δικτύων των δρώντων, κατά τους μελετητές. «Ενεργά μέλη των δικτύων διαμορφώνουν και μετατρέπουν ισχυρισμούς, τεχνήματα, λόγους και ερμηνείες ανάλογα με το έργο τους» (ό.π.:4). Οι ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε αυτούς τους μεσάζοντες της πολιτικής, οι οποίοι συνδέονται με νέες μορφές «διακυβερνησιμότητας, εξουσίας, συμμόρφωσης, πρακτικών λόγου, γνωστικών συστημάτων και σημειωτικών καινοτομιών» (ό.π.:6). Από αυτή την άποψη, τα αρχικά κείμενα της πολιτικής μπορεί να έχουν μεγάλη απόσταση από τις πρακτικές (πρβλ. Spillane *et al.*, 2002). Πράγματι, η μετάφραση έχει υπόσταση διττή: μια καθημερινή και δημιουργική διαδικασία, αλλά συγχρόνως και ένα σύνολο τεχνικών · «...ένα σύνολο μικροσκοπικών τεχνικών εφευρέσεων, που επέτρεψαν να αυξηθεί το χρήσιμο μέρος των πολλαπλοτήτων» (Foucault, 2011:250) «κατώτατοι, καθημερινοί μηχανισμοί...μικρομέθοδοι» (ό.π.:253), «μια τεχνική για να

συγκροτούνται πραγματικά τα άτομα ως συσχετικά στοιχεία μιας εξουσίας και μιας γνώσης» (ό.π.:221).

Ολοκληρώνοντας, η μετάφραση αποτελεί μια διεργασία επινοητικότητας και συμμόρφωσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί φέρνουν την επινοητικότητα και τη δημιουργικότητά τους στην πραγμάτωση της πολιτικής και συγχρόνως η ίδια η πολιτική τους επηρεάζει, ίσως και τους αλλάζει. Για την ακρίβεια, ο Mr. Stan Fast, διευθυντής ενός αστικού, δημοτικού σχολείου της εργατικής τάξης, συμμετέχει σε έρευνα που πραγματοποιεί ο Riseborough (1993), προκειμένου να εξεταστούν οι αποκρίσεις των δρώντων στις πολιτικές του κράτους. Η στρατηγική που ακολουθεί για να ανταποκριθεί στις πρόσφατες πολιτικές του κράτους μαρτυρά ότι τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο ο εν λόγω διευθυντής έθεσε υπό αμφισβήτηση «συχνά επικρατούσες παραδοχές σχετικά με ένα κράτος μονολιθικό» (ό.π.:169). Η ιστορία του μαρτυρά ότι «οι ωσμωτικές περατές μεμβράνες γύρω από τις κοινότητες, τα σχολεία, τις τάξεις και τις συνειδήσεις των δασκάλων επιλεκτικά φιλτράρουν, διαθλούν και διαπλάθουν τα μηνύματα (που έρχονται) από πάνω» (ό.π.:170). Η ιστορία παρέχει, επίσης, στοιχεία για ένα σύνολο από διαπραγματεύσεις και αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στις πολιτικές που καλούνται να διαχειριστούν, που βρίσκεται σε εξέλιξη και μπορεί να κυμαίνονται από την πλήρη εσωτερική προσαρμογή στην στρατηγική συμμόρφωση ή στον στρατηγικό επαναπροσδιορισμό, όπως στην περίπτωση του Mr. Stan Fast. Διαφορετικά, βάσει του θεωρητικού έργου του Goffman (1968, στο Riseborough, 1993), μπορεί να λάβει χώρα μια πολύ σημαντική εννοιολογική διάκριση μεταξύ της πρωτογενούς και της δευτερογενούς προσαρμογής, που μπορούν να περιγράψουν εξίσου τη σχέση εκπαιδευτικού-κράτους και εκπαιδευτικού-πολιτικής. Η πρωτογενής προσαρμογή μετασχηματίζει «τον δρώντα σε συνεργάτη. Αυτός γίνεται πλέον το κανονικό, το προγραμματισμένο ή ενσωματωμένο μέλος» (Riseborough, 1993:171). Οι δευτερογενείς, εντούτοις, προσαρμογές αντιπροσωπεύουν τρόπους με τους οποίους το άτομο διαχωρίζεται από τον ρόλο του και τον εαυτό του, που θεωρούνταν δεδομένα εντός του ιδρύματος. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μέσω μιας σειράς ατομικών και συλλογικών στρατηγικών «μια εμπειρικά πλούσια, ανεπίσημη κρυφή ζωή, απέναντι στην επίσημη πρόθεση της πολιτικής» (ό.π.).

Είναι, λοιπόν, προφανές ότι η ερμηνεία και η μετάφραση των πολιτικών αποσκοπούν σε διαφορετικές πτυχές της πραγμάτωσης αλλά ενδέχεται να επικαλύπτονται κάποτε και σίγουρα να συνυφαίνονται, προκαλώντας ποικίλες αποκρίσεις στις πολιτικές που εισάγονται στα σχολεία. Πρόκειται για «μια πολλαπλότητα διαδικασιών, συχνά ελασσόνων, διαφορετικής προέλευσης, διάσπαρτων, που τέμνονται, επαναλαμβάνονται ή μιμούνται η μία την άλλη, στηρίζονται η μία στην άλλη, διακρίνονται ανάλογα με τον τομέα εφαρμογής τους, συγκλίνουν και σκιαγραφούν βαθμιαία το διάγραμμα μιας γενικής μεθόδου» (Foucault, 2011:158).

Αναφορικά με τους φορείς της δράσης οι περισσότερες έρευνες τείνουν να θεωρούν ότι όλοι οι δρώντες στην πολιτική διαδικασία είναι ισότιμοι, με εξαίρεση τους διευθυντές των σχολείων, στους οποίους δίνεται ξεχωριστή σημασία. Εξαιρετικό ενδιαφέρον ως προς αυτήν την προσέγγιση παρουσιάζει η μελέτη των Suponitz και Weinbaum (2008), η οποία επικεντρώνεται σε πέντε μεταρρυθμιστικά προγράμματα για τα Γενικά Λύκεια στην Αμερική. Πραγματοποιώντας συνεντεύξεις, ανάλυση εγγράφων και έρευνες οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι παραλλαγές στην εφαρμογή των προγραμμάτων μπορούν να εξηγηθούν σε μεγάλο βαθμό από το ποιος είναι αυτός που λαμβάνει τις αποφάσεις και από το πώς το προσωπικό του σχολείου ερμήνευσε τους στόχους αυτών των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, οι Riggan και Suponitz διερευνούν τους ρόλους των φορέων της δράσης κατά την εφαρμογή των πολιτικών και αναγνωρίζουν *τρεις τύπους ηγετών*: του *παραδοσιακού-τυπικού* ηγέτη, του *πάροχου-τυπικού* ηγέτη και του *άτυπου* ηγέτη. Οι παραδοσιακοί-τυπικοί ηγέτες ήταν αυτοί που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των πολιτικών ασκώντας πιέσεις και παρέχοντας κίνητρα για την υιοθέτηση των αλλαγών. Το δεύτερο είδος ηγετών κυρίως προσέφερε ιδέες μεταρρυθμιστικές και υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των δράσεων των πολιτικών. Οι περισσότεροι ηγέτες αυτού του είδους ήταν υπέρμαχοι των μεταρρυθμιστικών ιδεών. Σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους τύπους, οι περισσότεροι άτυποι ηγέτες ήταν εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν τις μεταρρυθμιστικές ιδέες, παρά διευθυντές σχολείων ή παροχείς των μεταρρυθμίσεων. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου συχνά υποστήριζαν άλλους εκπαιδευτικούς, όταν εφάρμοζαν πολιτικές αλλαγών, κυρίως όσον αφορά σε

θέματα διδακτικά. Διευθυντές, συνεπώς, και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλους ηγετικούς κατά την εφαρμογή των πολιτικών και επηρεάζουν με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία αυτή στο σύνολό της.

Μια τυπολογία ηγετών-δρώντων πολύ ενδιαφέρουσα παρέχει και η έρευνα των Louis και Miles (1990, στο Louis, 1994), η οποία κατέδειξε ότι οι λειτουργικοί ρόλοι των φορέων υλοποίησης αποκαλύπτουν σημαντικές δυναμικές στην υλοποίηση όχι πάντα φανερές από τις τυπικές κατηγορίες επαγγελματιών όπως, για παράδειγμα, ο «εκπαιδευτικός». Σε αυτήν την πρώτη μελέτη τους οι Louis και Miles είχαν διερευνήσει τις διαδικασίες της αλλαγής σε Λύκεια των αστικών περιοχών της Αμερικής, που προσπαθούσαν να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις γενικής φύσεως με βάση τις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο. Επικεντρώθηκαν και αυτοί στο ρόλο του διευθυντή στη διαδικασία της αλλαγής, υποστηρίζοντας ότι οι συμβατικές εικόνες της ηγεσίας δεν ισχύουν στην εν λόγω διαδικασία. Έτσι, οι ηγέτες μπορεί να είναι: *διεγέρτες* (stimulators), δηλαδή άνθρωποι που εκκινούν τα πράγματα, αλλά στη συνέχεια αναθέτουν τη δράση σε άλλους, *αφηγητές* (story-tellers), οι οποίοι βοηθούν τους άλλους στα σχολεία να συζητήσουν και να κατανοήσουν το νόημα και τη σημασία του τι κάνουν καθώς εργάζονται για τη βελτίωση του σχολείου, *δικτυωτές* (networkers), δηλαδή άνθρωποι που περνούν τον χρόνο τους συντονίζοντας και δημιουργώντας ευκαιρίες για να συνενωθούν άνθρωποι και προγράμματα με τρόπους που να συμβάλουν στην προσπάθεια των σχολείων να βελτιωθούν, *αντιμετωπιστές* (copers), που εστιάζουν καθημερινά στη «σάρωση των προβλημάτων και αναπτύσσουν μια μεγάλη ποικιλία από τρόπους αντιμετώπισης των ατέρμονων και σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτων ροών των εμποδίων στις αλλαγές» (Louis, 1994:6). Σε μια πιο πρόσφατη έρευνά της (1994) σε οκτώ Λύκεια της Αμερικής η Louis υποστηρίζει ότι τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι ρόλοι που διαδραματίζουν οι ηγέτες των σχολείων δεν επικεντρώνονται σε θέματα που παραδοσιακά αναφέρονται από τη βιβλιογραφία της αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πρωτίστως τον υποστηρικτικό ρόλο του διευθυντή και περιέγραψαν τον ρόλο ενός αποτελεσματικού ηγέτη ως *διευκολυντή*. Ακόμα πιο απροσδόκητα οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν τους διευθυντές τους ως *διανοούμενους* και είδαν αυτό ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της επιτυχίας τους στην αλλαγή του σχολείου.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες μελέτες στην έρευνα που πραγματοποιούν οι Ball *et al.* (2012) μελετούν ενδελεχώς τη διαμεσολάβηση των κάθε μορφής δρώντων στην πραγμάτωση των πολιτικών και εντοπίζουν οκτώ συνολικά τύπους, που νοηματοδοτούν τις πολιτικές και τις θέτουν σε πρακτική εφαρμογή. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τους *αφηγητές*, τους *διαμεσολαβητές*, τους *εξωτερικούς*, τους *συναλλασσόμενους*, τους *ενθουσιαστές*, τους *μεταφραστές*, τους *κριτικούς* και τους *αποδέκτες* (Ball *et al.*, 2011a).

Οι *αφηγητές* (narrators) είναι επιφορτισμένοι με το έργο της ερμηνείας, της επιλογής και της ενίσχυσης των νοημάτων. Αυτό το φιλτράρισμα και η επιλεκτική εστίαση, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, γίνεται συνήθως από τους διευθυντές ή άλλα διευθυντικά στελέχη, οι οποίοι διαπνέονται από το «όραμα» της πραγμάτωσης των πολιτικών. Χαρακτηριστική ως προς αυτόν τον ρόλο των διευθυντών είναι η έρευνα που πραγματοποιούν οι Spillane *et al.* (2002a) σε τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής του Σικάγο, αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν οι διευθυντές τις πολιτικές λογοδοσίας που κλήθηκαν να εφαρμόσουν. Όπως υποστηρίζουν, οι διευθυντές των σχολείων «δεν είναι παθητικοί δέκτες των περιβαλλόντων τους. Μάλλον, πραγματώνουν το περιβάλλον τους» (ό.π.:732). Ακολουθώντας πιστά τη γνωσιακή ή αλλιώς ερμηνευτική οπτική της εφαρμογής των πολιτικών επιχειρούν να ανακαλύψουν τις πολύπλοκες διαδικασίες με τις οποίες οι διευθυντές εφαρμόζουν αλλά και διαμεσολαβούν στις πολιτικές. Οι αναλύσεις των δεδομένων αποκαλύπτουν ότι οι προηγούμενες γνώσεις τους και τα πολλαπλά επικαλυπτόμενα πλαίσια εντός των οποίων λαμβάνει χώρα το έργο τους διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της νοηματοδότησης. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν αφορούσαν αφενός στις ιστορίες και τις πεποιθήσεις των διευθυντών, αφετέρου στο πλαίσιο με αναφορά στις εισαγωγές των μαθητών και τη σύνθεση του προσωπικού. Οι κοινωνικοί φορείς, λοιπόν, και τα σχολεία «εμποτίζουν τα περιβάλλοντά τους με νοήματα, καθορίζοντας τις επιπτώσεις των φαινομενικά «αντικειμενικών» χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος» (ό.π.:759). Ιδωμένη από αυτή την οπτική γωνία η εφαρμογή των πολιτικών αποτελεί «μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση, κατά την οποία η πολιτική διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τους φορείς και τις υπηρεσίες υλοποίησης» (ό.π.:755).

Τα ομολογουμένως σημαντικά αυτά αποτελέσματα απομένουν να συνδεθούν με το πώς οι νοηματοδοτήσεις των διευθυντών επηρεάζουν την εφαρμογή των πολιτικών σε επίπεδο τάξης και πώς οι πρακτικές των διευθυντών συνδέονται με την ερμηνεία και πραγμάτωση των μεταρρυθμίσεων από τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα της Coburn (2005) συμβάλλει στην αναζήτηση αυτών των συνδέσεων με δεδομένα που αντλούνται από δύο αστικά δημοτικά σχολεία στην Καλιφόρνια. Η πολιτική που εξετάζεται αφορά στη διδασκαλία της ανάγνωσης, όπου επιχειρείται μια «ισορροπημένη προσέγγιση» από την πολιτεία από το 1995. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές φαίνεται να επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και πραγματώνουν τα μηνύματα της πολιτικής, διαμορφώνοντας την πρόσβαση στις ιδέες της πολιτικής, συμμετέχοντας και επηρεάζοντας την κοινωνική διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί «κατασκευάζουν» τις κατανοήσεις για τις πολιτικές και δημιουργώντας ουσιαστικά διαφορετικές συνθήκες για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Βέβαια, και οι ίδιες οι πρακτικές των διευθυντών είχαν διαμορφωθεί από τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί.

Μέρος, δηλαδή, του ρόλου των διευθυντών είναι να συνδέουν τις διάφορες πολιτικές σε μια αφήγηση θεσμική, μια ιστορία που καταγράφει τη λειτουργία του σχολείου και τους στόχους του. Και πραγματικά, υπάρχουν πολλές εργασίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και τους υπόλοιπους οργανισμούς ως συστήματα «αφήγησης» (Ball *et al.*, 2001a). Οι Brown *et al.* (2008) αναγνωρίζουν ένα έλλειμμα στη βιβλιογραφία της νοηματοδότησης σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα μέλη μιας ομάδας εργασίας μοιράζονται τις ίδιες αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις του έργου ή των πολιτικών που καλούνται να ανταποκριθούν και ποιοι λόγοι μπορεί να συμβάλλουν στις διαφορές που εντοπίζονται. Η προσέγγιση που επιχειρούν αντιλαμβάνεται «τους ανθρώπους ως διηγούντες και ερμηνευτές της αφήγησης» (ό.π.:1036) και τους οργανισμούς ως «πολυφωνικά, κοινωνικά κατασκευασμένα λεκτικά συστήματα που αποτελούνται από πολλαπλές, ταυτόχρονες και διαδοχικές αφηγήσεις, που όχι μόνο διαπλέκουν και εναρμονίζουν αλλά αμφισβητούν και αντιπαρατίθενται» (ό.π.:1040). Η αφήγηση αποτελεί τη βασική οργανωτική αρχή της ανθρώπινης νόησης και συγχρόνως λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ιδέα ότι «η νοηματοδότηση, αν και εγγενώς κοινωνική, είναι ριζικά συνδεδεμένη με τις

διαδικασίες της γέννησης και διατήρησης της ατομικής ταυτότητας» (ό.π.:1037). Πράγματι, παρόλο που τα μέλη της ομάδας εργασίας της έρευνάς τους μοιράζονταν μια κοινή αφηγηματικά προοπτική, εντούτοις σε πολλές περιπτώσεις κατείχαν διαφορετικές απόψεις και προσωπικές ερμηνείες, που συνάπτονταν άμεσα με την κατασκευή της ταυτότητάς τους και επηρεάζονταν από την ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα.

Ο Boje (1991) υποστηρίζει ότι στους οργανισμούς η αφήγηση είναι η προτιμώμενη διαδικασία νοηματοδότησης, στην προσπάθεια αυτών να αποφύγουν ιστορικά κακές επιλογές και να επαναλάβουν τις επιτυχίες του παρελθόντος. Οι ιστορίες βοηθούν στη διαλεύκανση διφορούμενων καταστάσεων και μαρτυρούν σε πολλές περιπτώσεις την επικείμενη πραγμάτωση των αλλαγών. Παρόλο που τα δεδομένα συλλέχθηκαν από καθημερινές συζητήσεις των μελών μιας επιχείρησης, εντούτοις οι συγγραφείς επεκτείνουν τα συμπεράσματά τους σε όλους τους οργανισμούς, με μια επιφύλαξη ως προς τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν ανάλογα με τον τύπο του ιδρύματος. Στην περίπτωση των σχολείων παρατηρείται άμβλυνση της χρήσης των δεξιοτήτων της αφήγησης στη διδασκαλία των μαθητών αλλά, καθώς τα σύνορα των σχολείων γίνονται όλο και πιο διαπερατά και απαιτείται μεγαλύτερη δικτύωση και δεξιότητες επικοινωνίας, η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στην αντιμετώπιση ταχέων αλλαγών. Τέτοιες περιπτώσεις θα μπορούσαν να είναι η ανάγκη για άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή η εισαγωγή πολιτικών που στοχεύουν σε άμεσα αποτελέσματα, όπως στην αύξηση των δεικτών σύγκρισης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνοχή μεταξύ σχολείου και πολιτικής είναι η «αρχή της ενσωμάτωσης», βάσει της οποίας οι αφηγήσεις δουλεύουν για να «κρατήσουν τα πράγματα μαζί» και «να ωθήσουν τα πράγματα μπροστά», δημιουργώντας ιστορικές συνέχειες ή δραματικές ρήξεις με το παρελθόν (Ball *et al.*, 2011a). Τα αποτελέσματα, ωστόσο, δεν είναι πάντα τα αναμενόμενα, καθώς σε μερικά σχολεία η πολιτική παραμένει σαν ένας «κώδικας συλλογής»² από

² κώδικας συλλογής: «κάθε οργάνωση εκπαιδευτικής γνώσης στην οποία υπάρχει ισχυρή ταξινόμηση. Οι κώδικες συλλογής μπορεί να παράγουν μια σειρά υπο-τύπων, των οποίων η διαφορά έγκειται στη

ασύνδετα κομμάτια, χωρίς καμιά αρχή ολοκλήρωσης (Braun *et al.*, 2010).

Ο δεύτερος τύπος των φορέων δράσης, οι *διαμεσολαβητές* (entrepreneurs), είναι αυτοί που επεξεργάζονται και συνδυάζουν εκ νέου τις διάφορες πτυχές των πολιτικών, αξιοποιούν παραδείγματα «καλών πρακτικών» και άλλες πηγές για να παράγουν κάτι αυθεντικό και με αποφασιστικό τρόπο να το μεταφράσουν σε ένα σύνολο θέσεων, ρόλων και οργανωσιακών σχέσεων που «πραγματώνουν» την πολιτική (Ball *et al.*, 2011a). Όντας οι ίδιοι αυθεντικοί και πρωτοπόροι εκπροσωπούν συγκεκριμένες πολιτικές ή αρχές ενσωμάτωσης. Συνδέονται με τις πολιτικές και την πραγμάτωσή τους επενδύοντας προσωπικά σε αυτές. Είναι αναμφίβολα οι προασπιστές της πολιτικής, οι δυναμικοί πράκτορες της αλλαγής, άνθρωποι χαρισματικοί και προσωπικότητες «πειστικές» (Ball *et al.*, 2012). Προκειμένου να επιτύχουν τον σκοπό τους στρατολογούν και άλλους, όπως τους ενθουσιαστές της πολιτικής, τους οποίους ενημερώνουν προκαλώντας βαθιά ριζωμένες παραδοχές σχετικά με την πρακτική (Ball *et al.*, 2012a). Αυτές οι παραδοχές, αυτές οι σκέψεις, μεταφράζονται κατόπιν μέσω των δομών και των επιμέρους ρόλων σε τακτικές και δράσεις.

Στην τυπολογία των φορέων δράσης κατά τους Ball *et al.* (2012) έπονται οι *εξωτερικοί* (outsiders), των οποίων το έργο συνδέεται με τις έννοιες της επιχείρησης, της συνεργασίας και της παρακολούθησης. Τον ρόλο αυτόν μπορούν να αναλάβουν οι σύμβουλοι εκπαίδευσης, άλλοι εμπειρογνώμονες ή επιχειρηματίες της εκπαίδευσης, εισάγοντας ή ερμηνεύοντας, ξεκινώντας ή υποστηρίζοντας την εργασία της μετάφρασης ή κάνοντας επισκέψεις σε άλλα σχολεία που πειραματίζονται με διάφορες πολιτικές ιδέες ή είναι υπόδειγμα «καλών πρακτικών». Ο Ball (2009a) υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια οι επιχειρήσεις της εκπαίδευσης παρουσιάζουν όλο και μεγαλύτερη ποικιλομορφία, πρόσβαση αλλά και εμπλοκή σε διάφορα ιδρύματα και τομείς της εκπαίδευσης. Η μεσολάβησή τους στην επανεκτίμηση του ιδρύματος με καινούρια μέτρα και κριτήρια και στη μεσολάβηση της πραγμάτωσης της πολιτικής συμπεριλαμβάνει «την πώληση

σχετική ισχύ της ταξινόμησης και των περιχαράξεών τους», σελ.71-72, στο Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, υπηρεσίες συμβουλευτικής, επιμόρφωσης, υποστήριξης και προγραμματισμού απευθείας στα σχολεία...δηλαδή την πώληση της πολιτικής ως λιανικό προϊόν» (ό.π.:84). Νέες υποκειμενικότητες δημιουργούνται εντός του δημόσιου τομέα, καθώς επιτρέπεται στους δρώντες να σκεφτούν για τους εαυτούς τους και το έργο τους. Η δράση αυτών των επιχειρήσεων μπορεί να επεκτείνεται ακόμα και στην παραγωγή πολιτικών κειμένων και πολιτικών ιδεών για το κράτος και εντός αυτού. Αυτές ακριβώς τις πολύπλοκες μορφές των σχέσεων μεταξύ του κεντρικού τμήματος της κυβέρνησης και των διαφόρων ιδιωτικών οργανισμών που ανέλαβαν τη διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής μιας συγκεκριμένης πολιτικής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματεύονται οι Mahony *et al.* (2004), υποστηρίζοντας ότι τα σύνορα μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου τομέα γίνονται όλο και πιο ασαφή. Άλλωστε, η κυβέρνηση των Νέων Εργατικών στην Αγγλία προώθησε τη «συνεργασία» μεταξύ των δύο τομέων, η οποία στην πραγματικότητα χαρακτηρίζεται μάλλον από μια τάση κατακερματισμού και διάσπασης. Η κατανόηση των διασταυρώσεων μεταξύ των δύο προϋποθέτει τη διαφοροποίηση μεταξύ των αξιών και των αρχών που είναι ενσωματωμένες στις δύο αυτές έννοιες· επίσης, τη διάκριση μεταξύ κινήτρου σε επίπεδο ατόμων που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία και κινήτρου σε επίπεδο τομέα. Εν ολίγοις, η σημασία τέτοιου είδους ερευνών έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύουν «την πολυπλοκότητα της σύγχρονης διακυβέρνησης της εκπαίδευσης» και προοιωνίζουν «νέους τρόπους ανάπτυξης και εφαρμογής των πολιτικών» (ό.π.:294). Αναγνωρίζουν, δε, ότι στα πλαίσια αυτών των νέων τρόπων η μεσολάβηση των «εξωτερικών» φορέων δράσης είναι σε ορισμένες περιπτώσεις τόσο καθοριστική, που καθιστά αδύνατη την εφαρμογή των πολιτικών άνευ τούτων (Ball *et al.*, 2011).

Οι *διαβιβαστές/συναλλασσόμενοι* (transactors), που αποτελούν τον τέταρτο κατά σειρά τύπο των φορέων δράσης, επιφορτίζονται με την παρακολούθηση των διεργασιών, την αναφορά των τρεχόντων ενεργειών και τη διευκόλυνσή τους όπου αυτό καθίσταται δυνατό. Οι Ball *et al.* (2012) διακρίνουν δύο είδη δρώντων αυτού του τύπου: οι μεν αναλαμβάνουν το πρώτο μέρος του παραπάνω έργου, δηλαδή την παρακολούθηση και αναφορά του τι γίνεται σχετικά με μια συγκεκριμένη πολιτική. Ο Ball (2003) εξετάζοντας τις διαδικασίες και τις συνέπειες της

επιτελεστικότητας στο δημόσιο τομέα, υποστηρίζει ότι νέοι ρόλοι και υποκειμενικότητες παράγονται, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφτούν και να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τις δράσεις τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους με νέους τρόπους. Επιπλέον, θα πρέπει να εργάζονται ως παραγωγοί/ προμηθευτές, ως επιχειρηματίες της εκπαίδευσης και να υπόκεινται σε τακτική αξιολόγηση και επανεξέταση και σύγκριση των επιδόσεών τους. Το κόστος βέβαια είναι μεγάλο, σωματικό όσο και συναισθηματικό. Το έργο της λογοδοσίας και η αναφορά των επιδόσεων απαιτεί μεγάλη επένδυση χρόνου και προσπάθειας, δημιουργώντας στους εκπαιδευτικούς αυξημένα επίπεδα άγχους και μειώνοντας την απαιτούμενη για βελτιωτικές παρεμβάσεις ενέργεια. Άλλωστε σε πολύπλοκους οργανισμούς, όπως τα σχολεία, που διάγουν υπό καθεστώς επιτελεστικό, οι συχνά αντιφατικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές περιορίζονται και καθοδηγούνται από τις προτεραιότητες, τους περιορισμούς και το κλίμα που επιτάσσει κάθε πολιτική. Εντός αυτού του πλαισίου, λοιπόν, οι αποκρίσεις στις πολιτικές γίνονται μετρήσιμες και οι εκπαιδευτικοί διαρκώς υπόλογοι για την αποτελεσματικότητά τους (Ball *et al.*, 2011a). Το έργο των διαβιβαστών καθιστά «ορατή» την πολιτική, καθώς είναι αυτοί που παρέχουν τα αποδεικτικά στοιχεία για την πολιτική δραστηριότητα και τα αποτελέσματά της (Ball *et al.*, 2012). Κι ενώ ο αριθμός εκείνων που ασκούν την εν λόγω δράση μπορεί να μειώνεται, την ίδια στιγμή μπορεί να πολλαπλασιάζεται ο αριθμός εκείνων επί των οποίων ασκείται (Foucault, 2011). Πρόκειται για έναν «μεικτό μηχανισμό όπου οι σχέσεις εξουσίας (και γνώσης) θα μπορούν να συναρμολογούνται επακριβώς και λεπτομερώς με τις διαδικασίες που πρέπει να ελεγχθούν...Εν ολίγοις, έχει σαν αποτέλεσμα η άσκηση εξουσίας να μην προστίθεται εκ των έξω, ως άκαμπτος εξαναγκασμός ή ως επιβραδυντικός παράγοντας στις λειτουργίες που επενδύει, αλλά να είναι αρκετά διακριτικά παρούσα σ' αυτές προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητά τους, αυξάνοντας αυτή η ίδια τις επενέργειές της...ένας τρόπος να ενεργοποιούνται σχέσεις εξουσίας εντός μιας λειτουργίας, και να ενεργοποιείται μια λειτουργία από αυτές τις σχέσεις εξουσίας» (ό.π.:235). Οι Ball *et al.* (2012a) εντοπίζουν την αύξηση του αριθμού των ανώτερων εκπαιδευτικών και διαχειριστών που έχουν οριστεί για να παράγουν τα δεδομένα και να εργάζονται πάνω σε αυτά.

Μια δεύτερη ομάδα διαβιβαστών εκτελεί έργο υποστηρικτικό και διευκολυντικό, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ερμηνεία των πολιτικών εκ μέρους τους. Σε αυτή την περίπτωση, τα διαφορετικά είδη εμπειρίας, ειδικών γνώσεων και επιμόρφωσης που φέρουν μαζί τους επηρεάζουν την πραγμάτωση των πολιτικών. Όπως διαπιστώνουν οι Maguire *et al.* (2010) οι επαγγελματικές προδιαθέσεις των διαφόρων μελών του προσωπικού στα τέσσερα σχολεία της έρευνάς τους φαίνονταν να προκαλούν διαφορές στην κατανόηση των πολιτικών αλλά και στην παιδαγωγική, τουλάχιστον όσον αφορά στις πολιτικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Ενδέχεται, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν πεποιθήσεις και αξίες, τις οποίες να μην είναι σε θέση να υλοποιήσουν στην πράξη.

Σημαντική θέση στη διαδικασία πραγμάτωσης των πολιτικών κατέχουν και οι *πολιτικοί ενθουσιαστές* (enthusiasts) ή «*επηρεαστές*» (influentials) κατά τους Cole και Weiss (2009) και *μεταφραστές* (translators), που αποτελούν τον πέμπτο και έκτο αντίστοιχα τύπο δρώντος. Οι συγκεκριμένοι μελετητές αναγνωρίζουν το γεγονός ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά, όταν πρόκειται για την εισαγωγή νέων πολιτικών στα σχολεία. Καθίσταται ως εκ τούτου αναγκαίο να διερευνηθεί ποια είναι τα άτομα εκείνα που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στους συναδέλφους τους σε έναν οργανισμό. Μέσω της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων των μελών του προσωπικού σε εννέα Λύκεια των Ηνωμένων Πολιτειών αποβλέπουν στο να εντοπίσουν τα άτομα αυτά και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά τους. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν επηρεάζονται από διάφορους δομιστικούς παράγοντες του δικτύου, όπως είναι το μέγεθος και η πυκνότητά του, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη σύγκριση που επιχειρείται εντός και μεταξύ των ιδρυμάτων. Εντούτοις, αυτό που συνάγεται ως συμπέρασμα, όσον αφορά στα Λύκεια, είναι ότι τα μέλη του ίδιου τμήματος είναι πιο πιθανό να αλληλεπιδρούν και να ασκούν επιρροή στη «μετάφραση» των πολιτικών.

Οι ενθουσιαστές λειτουργούν, συνεπώς, ως υπόδειγμα της εφαρμογής της πολιτικής, ενσωματώνοντας την πολιτική στην πρακτική τους. Η διαδικασία έχει διττή υπόσταση: ιδιαίτερος ενθουσιασμός για τις πολιτικές εκείνες που ένιωθαν ότι τους επιτρέπουν «να εμπλέκονται με τους μαθητές με τρόπους συναρπαστικούς και να αναπτύσσουν και εξελίσσουν τους εαυτούς τους με δημιουργικό και παραγωγικό

πολιτικό έργο» (Ball *et al.*, 2011a) και μετάφραση των πολιτικών με τον σχεδιασμό και την παραγωγή διαδικασιών, κειμένων, εκδηλώσεων και τεχνημάτων που προορίζονται για τους άλλους – οι «ακτιβιστές της πολιτικής» (Ball *et al.*, 2012:59). Οι πολιτικές αποκτούν νόημα και καθίστανται εφικτές με τη στρατολόγηση και άλλων συναδέλφων που ενώνουν τους ρόλους και τις αρμοδιότητές τους προκειμένου η πολιτική να μεταγραφεί από ιδεώδες σε πραγματικότητα.

Ο έβδομος τύπος δρώντος, οι *κριτικοί* (critics), βρίσκονται ακριβώς στο αντίπαλο στρατόπεδο σε σχέση με τους ενθουσιαστές, αλλά η στάση τους αυτή δε θα πρέπει να υπερεκτιμάται. Μάλλον, πρόκειται για υποτονικές αντιδράσεις, συχνές σε κάθε οργανισμό (Ball *et al.*, 2012). Η παρέμβασή τους μπορεί να αποβεί εξαιρετικής σημασίας, όταν διακυβεύονται τα ενδιαφέροντα των μελών κατά την πραγμάτωση των πολιτικών. Η παρακολούθηση εκ μέρους τους αυτής της διαδικασίας γίνεται σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας και την ευημερία των εκπαιδευτικών, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Άλλωστε, είναι αυτοί που εμπλέκονται στη διατήρηση των λόγων της αντιμετώπισης μάλλον, παρά αντίστασης στις πολιτικές που εισάγονται.

Οι διεργασίες της πραγμάτωσης των πολιτικών διαμεσολαβούνται ουσιαστικά και από τους *αποδέκτες* (receivers), οι οποίοι τουλάχιστον όσον αφορά στους νεότερους εκπαιδευτικούς επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συμμόρφωσης. Η δημιουργικότητά τους περιορίζεται από τις πιθανότητες της πολιτικής, γι' αυτό και αναζητούν συνεχώς την καθοδήγηση και την κατεύθυνση από τους άλλους. Στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις «ερμηνείες των ερμηνειών» (Rizvi and Kemmis, 1987 στο Ball *et al.*, 2011a) και είναι πρόθυμοι καταναλωτές του μεταφραστικού έργου. Όσοι διαχειρίζονται τις πολιτικές αναλαμβάνουν τον ρόλο του «αντιγραφέα», ενώ όσοι αγωνίζονται γι' αυτές γίνονται «υπερασπιστές» τους. Είναι πιθανό, επίσης, τα άμεσα ενδιαφέροντα και οι προοπτικές των νέων εκπαιδευτικών να μη συνάδουν με τις πολιτικές που τίθενται σε εφαρμογή, με αποτέλεσμα να τις βιώνουν ως καταπιεστικές, παρόλο που συνήθως «θωρακίζονται» από τους παλαιότερους συναδέλφους τους (Ball *et al.*, 2011a). Οι Morgan *et al.* (2010) επιχειρούν να εντοπίσουν και να εννοιολογήσουν τα καθημερινά επαναλαμβανόμενα γεγονότα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τα οποία έχουν έναν τόνο συναισθηματικό. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται περισσότερο κατανοητοί οι τρόποι με τους οποίους αποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις καθημερινές

διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα γεγονότα αυτά προσεγγίζονται από τρεις οπτικές: τα θετικά (ενθουσιασμός, υπερηφάνεια, ικανοποίηση) έναντι των αρνητικών (θυμός, απελπισία, φόβος) συμβάντων, την αντιληπτή προέλευσή τους (εγγύς, π.χ. τάξη, σχολείο ή απώτερη, όπως έθνος/κράτος ή παγκόσμια κοινότητα), τη συχνότητα έναντι της συναισθηματικής έντασης (αρνητική, ουδέτερη ή θετική) αυτών των εμπειριών. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς όσον αφορά στην πρώτη παράμετρο που διερευνάται, γίνεται φανερό από τα δεδομένα ότι «η παρουσία ή απουσία θετικά πλαισιωμένων γεγονότων έχει μεγαλύτερη συμβολή στη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα αρνητικά γεγονότα» (όπ.:200). Κατά δεύτερον, «ενώ απώτεροι δομιστικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία, είναι ωστόσο η αντίληψη των γεγονότων στο μικρο-επίπεδο που θίγει περισσότερο αποφασιστικά το κίνητρο» (ό.π.:191). Τέλος, η σημασία συγκεκριμένων εμπειριών σχετίζεται κυρίως με τη συχνότητα εμφάνισής τους παρά με τη συναισθηματική τους ένταση. Αυτό που εισηγούνται οι συγγραφείς είναι ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν οδηγούν απαραίτητως σε αρνητικά συναισθηματικά αποτελέσματα. Αντίθετα, αν εστιάζουν στην υπάρχουσα εσωτερική παρώθηση των εκπαιδευτικών (κυρίως όσον αφορά στην εμπλοκή των μαθητών και τη μάθηση) θα μπορούσαν να αποτελέσουν μία επιπλέον ώθηση στην κινητροδότηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η πολιτική για κάποιους εκπαιδευτικούς μπορεί να ισοδυναμεί με μια ευκαιρία για καριέρα, κυρίως ως μελλοντικοί διευθυντές.

Η πραγμάτευση, λοιπόν, εκ μέρους των Ball *et al.* (2012) της τυπολογίας των φορέων της δράσης συνάπτεται με «το «πώς» και το «ποιος» της πολιτικής και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιδρούν πάνω στον εαυτό τους και στους άλλους» κατά την εφαρμογή των πολιτικών (Ball *et al.*, 2011b:611). Προσεγγίζουν ωστόσο την πολιτική και ως προς το «τι», δηλαδή ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι πιθανότητες για δράση κατασκευάζονται εντός των λόγων (ό.π.). Στην πραγματικότητα κάθε μία από αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις «τοποθετεί» τους εκπαιδευτικούς σε μια διαφορετική οντολογική σχέση με την πολιτική. Αυτό έχει αναφερθεί από τον Ball (1993) ως η «πολιτική ως λόγος» και η «πολιτική ως κείμενο» (πρβλ. κεφ. 2.2.).

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι το υποκείμενο-εκπαιδευτικός κατασκευάζεται σε ένα δίκτυο κοινωνικών πρακτικών που είναι εμποτισμένες με σχέσεις εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί όντως σκέφτονται, αντιλαμβάνονται και δρουν έναντι της πολιτικής με συγκεκριμένους τρόπους εντός του τοπικού πλαισίου, αλλά δεν είναι απλώς αυτόνομα και διαφανή κοινωνικά υποκείμενα αλλά «σώματα υποταγμένα και εξασκημένα, σώματα «πειθήνια» (Foucault, 2011:158). Αυτό που προτείνουν εδώ οι μελετητές είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν με τις δυνατότητες λόγου που διατίθενται σε αυτούς. Εισηγούνται, παράλληλα, ότι δεν είναι όλες οι πολιτικές ιδέες ίδιες. Διακρίνουν μεταξύ των επιτακτικών πολιτικών και των λεγόμενων προτρεπτικών/αναπτυξιακών, εντός των οποίων πραγματοποιούνται πολύ διαφορετικές σχέσεις εξουσίας. Οι μεν πρώτες – όπως αυτές που εμπλέκονται στην αύξηση των δεικτών σύγκρισης (Ball *et al.*, 2012a) – «παράγουν ένα παθητικό κυρίως πολιτικό υποκείμενο, έναν «τεχνικό επαγγελματία» του οποίου η δράση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις απαιτήσεις της επιτέλεσης και της επίδοσης αποτελεσμάτων» (Ball *et al.*, 2011b:612). Από αυτόν τον εκπαιδευτικό δεν απαιτείται παρά ελάχιστη αναστοχαστική κρίση. Προπάντων, αναμένεται άμβλυση, αν όχι εξάλειψη, των ηθικών δυσφοριών. Η πραγμάτωση και η δημιουργικότητα είναι εδώ αυστηρά καθορισμένες και κυρίως μη-αυθεντικές, παρόλο που δε θα μπορούσε να αποκλειστεί μια κάποια μορφή επινόησης εντός του πεδίου της πρακτικής. Αντίθετα, οι προτρεπτικές πολιτικές δύνανται να ενεργοποιήσουν ένα ενεργητικό πολιτικό υποκείμενο, ίσως έναν πιο «αυθεντικό» επαγγελματία (ό.π.:615). Πρόκειται περισσότερο για παραγωγικές διαδικασίες παρά για προϊόντα.

Το εντυπωσιακό για τους Ball *et al.* (2011b) είναι ότι στις περιπτώσεις των σχολείων που μελετούν «οι εκπαιδευτικοί κινούνται μεταξύ αυτών των διαφορετικών μορφών πολιτικής, αυτών των διαφορετικών επαγγελματισμών και υποκειμενικοτήτων» για το περισσότερο του χρόνου χωρίς να εξετάζουν συστηματικά τις αντιφάσεις μεταξύ αυτών, «συγχρόνως λογικοί και παθιασμένοι, υπάκουοι και επινοητικοί» (ό.π.:616).

5.3.3. Σύνοψη ενότητας

Συνεπώς, η διαδικασία της πραγμάτωσης των πολιτικών είναι εμποτισμένη με επαναλήψεις και προσθήσεις, ερμηνείες και μεταφράσεις, αξίες και ενδιαφέροντα (Ball *et al.*, 2012). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της καριέρας τους, με διαφορετικές εμπειρίες, φιλοδοξίες και ικανότητες και με διαφορετικές ψυχοκοινωνικές και αξιακές θέσεις σε σχέση με την πολιτική που σχετίζονται με την «αίσθηση αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, της εκπλήρωσης και των προσωπικών τους αρχών» (ό.π.:69), τοποθετούνται διαφορετικά απέναντι στην πολιτική. Αν και αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, αν και τα ενδιαφέροντά τους είναι ανόμοια αλλά εστιασμένα, εντούτοις οι πραγματώσεις είναι «συλλογικές, δημιουργικές και περιορισμένες και συνίστανται από ασταθείς ταχυδακτυλουργικές κινήσεις μεταξύ ασυμβίβαστων προτεραιοτήτων, ανεπίτευκτου φόρτου εργασίας, ικανοποιητικές κινήσεις και προσωπικό ενθουσιασμό» (ό.π.:71). Έχει ήδη υποστηριχθεί ότι η πραγμάτωση δεν είναι απλή εφαρμογή, αλλά φέρνει σε επαφή τις ιστορικές και ψυχοκοινωνικές δυναμικές του πλαισίου με τα κείμενα και τις επιταγές της πολιτικής προκειμένου να παραχθεί δράση.

Οι μελετητές της πραγμάτωσης των πολιτικών αποφεύγουν να αντιμετωπίζουν το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την πολιτική ως γενικότητες. Αντίθετα, διερευνάται κάθε επιμέρους πτυχή των ιδρυμάτων, των επαγγελματικών υποκειμενικοτήτων και των προς εφαρμογή πολιτικών. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη μεσολάβηση και πραγμάτωση των πολιτικών εντός των σχολείων. Διαμορφώνουν παράλληλα τη σημερινή τους υποκειμενικότητα με μια ιδιότυπη αναφορά στη διδασκαλία, μια σχέση αγάπης και μίσους. Η πολιτική, τέλος, παρέχει ένα λεξιλόγιο για να σκεφτόμαστε και να μιλάμε γι' αυτήν, με το «πεδίο της μνήμης» της διδασκαλίας που αποτελείται από προηγούμενα λεξιλόγια να έχει πλέον αποσβεστεί (Ball *et al.*, 2011a).

5.4. Η υλική διάσταση της πραγμάτωσης

«...μια πιο σοβαρή αναγνώριση του πλαισίου θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια δικαιότερη εκτίμηση της σχολικής επίδοσης, μια δικαιότερη κατανομή των πόρων, και την παροχή πιο κατάλληλων συμβουλών και υποστήριξης στα σχολεία με λιγότερο ευνοϊκά πλαίσια».

Thrupp, M. and Lupton, R. (2006) *Taking school contexts more seriously*, p.311

5.4.1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη ενότητα του πέμπτου κεφαλαίου αποσκοπεί στο να παρουσιάσει εκείνες τις διαστάσεις του πλαισίου, οι οποίες καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα ερμηνευθέντα και μεταφρασμένα κείμενα της πολιτικής θα πραγματωθούν υπό τη μορφή εμπλαισιωμένων πρακτικών. Οι μελετητές Ball *et al.* εντάσσονται σε μια χορεία ερευνητών που συνιστούν να λάβουμε το πλαίσιο σοβαρά υπόψη μας, καθώς οι πολιτικές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και επηρεασμένες από παράγοντες συγκεκριμένους σε κάθε σχολείο.

5.4.2. Η σημασία του πλαισίου στην πραγμάτωση των πολιτικών

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας στην εξήγηση και ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου κάθε συμβάντος ή κατάστασης αλλά και τα προβλήματα της εμπλαισιωμένης ερμηνείας, ο Gilbert (1992) παραθέτει τους δύο τρόπους με τους οποίους η βιβλιογραφία της μεθοδολογίας χρησιμοποιεί τον όρο «πλαίσιο». «Μια εμφαντική χρήση (του όρου) αναφέρεται στη συγκεκριμένη θέση της μελέτης, όπου το ζητούμενο είναι συνήθως να επικυρώσει την ανάγκη για έγκυρη ερμηνεία του πλαισίου, συμπεριλαμβανομένης της οπτικής γωνίας της έκφρασης» (1992:39). Σύμφωνα με τους Erickson και Schultz (2001:22) «το πλαίσιο αποτελείται από το τι κάνουν οι άνθρωποι, και πού και πότε το κάνουν. Υπό αυτή την έννοια τα πλαίσια αποτελούνται από αμοιβαία αποδεκτούς και επικυρωμένους ορισμούς της κατάστασης και τις κοινωνικές δράσεις που αναλαμβάνουν τα άτομα με βάση αυτούς τους ορισμούς. Αυτά τα αλληλεπιδραστικά συσταθέντα

περιβάλλοντα μπορούν να αλλάξουν από στιγμή σε στιγμή. Με κάθε αλλαγή οι σχέσεις ρόλων μεταξύ των συμμετεχόντων ανακατανέμονται για να παράγουν διαφορετικές συνθέσεις της συντονισμένης δράσης». Η εστίαση, συνεπώς, με βάση τον ορισμό των Erickson και Schultz είναι πολύ έντονα στις κατασκευές των συμμετεχόντων.

Οι Strauss και Corbin (1990, στο Gilbert, 1992:39) χρησιμοποιούν την έννοια του πλαισίου προκειμένου να αποδώσουν «το συγκεκριμένο σύνολο των ιδιοτήτων που αφορούν ένα φαινόμενο» και «το συγκεκριμένο σύνολο των συνθηκών εντός των οποίων οι στρατηγικές δράσης/αλληλεπίδρασης λαμβάνονται για να διευθετήσουν, να χειριστούν, να εκτελέσουν και να ανταποκριθούν σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο». Αναγνωρίζουν, ωστόσο, και ένα «ευρύτερο δομιστικό πλαίσιο» του φαινομένου, τις συνθήκες που «διευκολύνουν ή περιορίζουν τις στρατηγικές δράσης/διάδρασης που λαμβάνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο». Ονομάζουν αυτές τις συνθήκες «παρεμβατικές», συμπεριλαμβανομένου του χρόνου, του χώρου, της κουλτούρας, της οικονομίας, της τεχνολογίας, της καριέρας, της ιστορίας και της βιογραφίας των ατόμων. Αυτή η δεύτερη προσέγγιση απεικονίζει τη δεύτερη χρήση του όρου «πλαίσιο»: «μια εκτεταμένη χρήση της ιδέας, η οποία αναφέρεται στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, που λέγεται ότι επηρεάζει και συνεπώς βοηθά στην εξήγηση των ιδιαιτεροτήτων του χώρου υπό έρευνα» (Gilbert, 1992:40).

Τη συγκεκριμένη – και ίσως ακόμα πιο εκτεταμένη – χρήση του όρου αναγνωρίζουμε στην έρευνα των Ball *et al.* (2012), οι οποίοι επισημαίνουν ότι πολλές έρευνες τείνουν να παραβλέπουν το γεγονός ότι «οι πολιτικές εντέλει σχηματοποιούνται και επηρεάζονται από συγκεκριμένους παράγοντες που αφορούν στο σχολείο, οι οποίοι λειτουργούν ως περιορισμοί, πιέσεις και καταλύτες των πραγματώσεων των πολιτικών». Κατά συνέπεια, «οι πολιτικές διαμορφώνουν το πλαίσιο αλλά και το πλαίσιο προηγείται της πολιτικής» (Ball *et al.*, 2012:19).

Οι Braun *et al.* επισημαίνουν ότι «οι πολιτικές εισάγονται σε περιβάλλοντα με διαφορετικούς πόρους, καθώς τα σχολεία έχουν συγκεκριμένες ιστορίες, κτήρια και υποδομές, χαρακτηριστικά του προσωπικού, εμπειρίες της ηγεσίας, προϋπολογισμούς και προκλήσεις διδασκαλίας και μάθησης» (2011:586). Όλες αυτές τις παραμέτρους επιχειρούν να συμπεριλάβουν στην έρευνά τους,

αποδίδοντας σημασία στο «τι» (διαφορετικές μεταβλητές και παράγοντες) και το «πώς» (οι δυναμικές του πλαισίου) που διαμορφώνουν τις πραγματώσεις των πολιτικών» (Ball *et al.*, 2012:20).

Άλλωστε, μέχρι τώρα η εκπαιδευτική έρευνα δεν είχε θέσει στο προσκήνιο τα πλαίσια, με αποτέλεσμα, από την άποψη αυτή, «η πολιτική να έχει αποϋλοποιηθεί» (Ball *et al.*, 2012:20). Ο Gilbert (1992:39) διαπιστώνει ότι «παρόλο που το «πλαίσιο» είναι εξ ορισμού κάτι άλλο από τα συγκεκριμένα φαινόμενα που μελετώνται, δε φαίνεται να έχει γίνει αυτό αντιληπτό σε καμία συγκεκριμένη και απτή μορφή. Το πλαίσιο συχνά (στην εκπαιδευτική έρευνα), αν όχι ολοκληρωτικά, εμφανίζεται ως το γενικό υπόβαθρο που λειτουργεί για να ρυθμίσει την σκηνή, ώστε το πραγματικό δράμα να μπορέσει να ξεδιπλωθεί στην επακόλουθη εκτίμηση συγκεκριμένων ανθρώπων και γεγονότων. Η τάση ήταν να συσχετίζει τη συγκεκριμένη περίπτωση με τη γενική νόρμα, αλλά δεν έχει δείξει πώς το γενικό εμπλέκεται στην ίδια τη φύση και τη λειτουργία του συγκεκριμένου. Κατά συνέπεια, όπου γίνεται αναφορά στο πλαίσιο για έναν επεξηγηματικό σκοπό, είναι συχνά μη συστηματικός, και οι συνδέσεις δεν είναι καλά θεωρητικοποιημένες.»

Σε αντίθεση με τις άλλες έρευνες, οι Malen και Knapp (1997) κατασκευάζουν έναν πλούσιο εννοιολογικό χάρτη, που θα μπορούσε «να καθοδηγήσει την εξέταση και την ερμηνεία των εξελίξεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο χάρτης περιλαμβάνει ένα συνολικό, γενικό πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει και να συγκρίνει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά μήκος των κοινών διαστάσεων της πολιτικής» (1997:420). Επιπλέον, παρατάσσει πέντε πιο συγκεκριμένες οπτικές γωνίες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποκαλύψουν χαρακτηριστικά της δραστηριότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τον τρόπο αυτό οι συγγραφείς εστιάζουν στο «γιατί η πολιτική «επιτυγχάνει» ή «αποτυγχάνει» και γιατί «η πολιτική μπορεί να φαίνεται ακατανόητη και δυσεπίλυτη, αν ιδωθεί από μια γωνία, αλλά κατανοητή και εύπλαστη, αν ιδωθεί μέσα από ένα άλλο φακό» (ό.π.:421). Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι το «γενικό πλαίσιο δεν περικλείει όλες τις σημαντικές διαστάσεις της πολιτικής, αγκαλιάζει εντούτοις σημαντικές πτυχές του φαινομένου». (ό.π.). Στην παρούσα έρευνα τονίζονται η λογική, οργανωσιακή, πολιτική, συμβολική και κανονιστική διάσταση.

Η λογική οπτική γωνία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η πολιτική είναι «μια επιλογή που αποσκοπεί στη βελτιστοποίηση της αξίας, μία βέλτιστη λύση σε ένα ουσιαστικό πρόβλημα ή σύνολο προβλημάτων» (ό.π.:423). Ιδωμένη μέσα από αυτό το πρίσμα η πολιτική διαδικασία είναι γραμμική, αρχίζοντας με τη διάγνωση του προβλήματος που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Η οργανωσιακή, αντίθετα, οπτική καθιστά την πολιτική «απόκριση σταθερότητας», μια απάντηση σε μια «οργανωσιακή διαταραχή» (ό.π.:426). Ενώ η ορθολογική οπτική γωνία θέτει την πολιτική ως μια δυναμική, η οργανωσιακή τη θέτει ως απόκριση. Η πολιτική οπτική γωνία εστιάζει στην πολιτική ως «όχημα για τη ρύθμιση των συγκρούσεων κατά τη διάρκεια της διανομής των σπάνιων υλικών και συμβολικών πόρων, με τρόπους που επιβεβαιώνουν τη νομιμότητα του συστήματος» (ό.π.:428). Οι δρώντες, έχοντας διαφορετικές απόψεις για τα προβλήματα και τις προτεραιότητες, ανταγωνίζονται καθώς και συνεργάζονται, για να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των αποφάσεων μέσω ευκαιριών, διαπραγματεύσεων, συμβιβασμών και άλλων προσαρμογών. Εν συνεχεία, η συμβολική οπτική γωνία καθιστά την πολιτική ως «απεικόνιση». Εδώ ο φακός εστιάζει στα «μηνύματα» και στα «νοήματα» της πολιτικής. Τέλος, η κανονιστική διάσταση επικεντρώνεται στην αμοιβαία σχέση μεταξύ των κοινωνικών αξιών και των δημόσιων πολιτικών, και αποκαλύπτει το πώς οι πολιτικές επηρεάζουν και αντανακλούν κοινωνικές αξίες. Δεδομένου ότι οι αξίες είναι παρούσες σε όλες τις προηγούμενες προοπτικές, η κανονιστική οπτική δεν είναι ένα «διακριτό μονοπάτι» στον εννοιολογικό χάρτη (ό.π.:432). Τέμνει τις άλλες οπτικές, όπως και προσθέτει στοιχεία σε αυτές.

Μολονότι οι συγγραφείς επισημαίνουν στη μελέτη τους αυτή το γεγονός ότι τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνονται ολοένα και πιο περίπλοκα και επιτακτικά και επιχειρούν με αυτή τη λίστα των «οπτικών γωνιών» να απεικονίσουν την πολυπλοκότητα και την ποικιλία των πολιτικών διεργασιών, ωστόσο «αποτυγχάνουν να συλλάβουν τους τρόπους με τους οποίους η λογική, οργανωσιακή, πολιτική, συμβολική και κανονιστική (οπτική γωνία) είναι συνυφασμένες ακατάστατα στο «πολιτικό έργο» στα σχολεία. Παραβλέπουν, επίσης, τις ιδιαιτερότητες των *περιβαλλόντων* των πραγματώσεων της πολιτικής» (Braun *et al.*, 2011:587).

Ακόμα, όμως, και οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και τη βελτίωσή τους, που λάμβαναν υπόψη κάποιες πτυχές των ευρύτερων πλαισίων της κοινότητας και της οικογένειας, εστίαζαν την προσοχή τους στα αποτελέσματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μακροχρόνια έρευνα των Rutter *et al.* (1979) σχετικά με τα σχολικά αποτελέσματα σε δώδεκα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο κέντρο του Λονδίνου. Στόχος των ερευνητών είναι να καταδείξουν τις διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των σχολείων, όταν γίνονται προσαρμογές στα χαρακτηριστικά των μαθητών που εισάγονται και να συσχετίσουν τις προσαρμοσμένες διαφορές των αποτελεσμάτων με τα φυσικά και διοικητικά χαρακτηριστικά των σχολείων, τις μεταβλητές της σχολικής διαδικασίας και τις οικολογικές μεταβλητές του σχολείου. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εισάγονται περιλαμβάνουν τη λεκτική ικανότητα, το επάγγελμα των γονέων και την προηγούμενη συμπεριφορά των μαθητών. Αντίστοιχα, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αφορούν τη συμπεριφορά, την παρακολούθηση, την επιτυχία στις εξετάσεις και την παραβατικότητα των μαθητών. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν ότι πράγματι τα σχολεία παρουσιάζουν διαφορές και ως προς τις τέσσερις αυτές μεταβλητές, όταν γίνονται προσαρμογές στις εισαγωγές των μαθητών και ότι οι διαφορές αυτές είναι σταθερές.

Λίγο αργότερα δημοσιεύτηκαν έρευνες που επικεντρώνονταν όχι στα αποτελέσματα αυτή τη φορά αλλά στο πώς το κοινωνικό πλαίσιο των σχολείων επηρεάζει τη λειτουργία των παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι Hallinger και Murphry (1986), εξετάζοντας τη συγκεκριμένη παράμετρο σε σχολεία με υψηλό και χαμηλό αντίστοιχα κοινωνικο-οικονομικό καθεστώς, αποφαινόμενοι ότι οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δε θα πρέπει να γενικεύονται σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Αντίθετα, θα πρέπει να εξεταστεί σε βάθος «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία μεταφράζουν τις προσδοκίες των πλαισίων σε πολιτικές του σχολείου και πρακτικές της τάξης» (1986:328).

Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να υποστηρίξουμε ότι σταδιακά το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχολική αποτελεσματικότητα μετατοπίζεται από τα αποτελέσματα στις αλληλεπιδράσεις των πρακτικών των ιδρυμάτων και των παραμέτρων του πλαισίου. Η έρευνα που ριζικά σηματοδοτεί αυτήν την αλλαγή πραγματοποιήθηκε από τους Gillies *et al.* (2010) και αφορά στην εμπλοκή του

μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, που θεωρείται κλειδί για την επιτυχία στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους, στην προσπάθεια να κατανοήσουν τους παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στη δέσμευση, «κατέστη σαφές ότι ένα σημαντικό ζήτημα θα μπορούσε να είναι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία προσπαθούν να εμπλέκονται με τους μαθητές σε γενικές γραμμές, προσπαθώντας να αναγνωρίσουν, να λάβουν υπόψη και να συνδεθούν με την κουλτούρα και το τοπικό περιβάλλον αυτών των νέων ανθρώπων» (2010:24). Στόχος τους δηλαδή είναι να αναλύσουν συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια και έτσι να απομακρυνθούν από μια «στατική εστίαση στα μεμονωμένα γνωρίσματα του χαρακτήρα των μαθητών, προς μια πιο δυναμική σύνθεση που θα λάμβανε υπόψη το πλαίσιο, το περιβάλλον και τις κοινωνικές διαδράσεις» (ό.π.:21). Στο σχολείο της έρευνάς τους διαπίστωσαν μια σύγκρουση ανάμεσα στην κουλτούρα της οικογένειας/κοινότητας που έφερναν οι μαθητές μαζί τους και αυτής του σχολείου. Οι προσπάθειες του σχολείου εστιάστηκαν στην ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν και να επιτύχουν σε ένα εκπαιδευτικό και οικονομικό σύστημα που διέφερε σημαντικά από την κουλτούρα της κοινότητάς τους. Αυτό που τελικά αναδεικνύει η έρευνα των Gillies *et al.* είναι οι προσπάθειες του σχολείου να μετασχηματίσουν παρά να εμπλέξουν τις πολιτισμικές κληρονομίες που οι μαθητές έφερναν μαζί τους, αφαιρώντας έτσι από τους μαθητές τη δυνατότητα «οι επιλογές που κάνουν να είναι πιο κοντά σε αυτές που θέλουν να κάνουν παρά σε αυτές που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν» (2010:37)

Στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι Thyrup και Lupton (2006), οι οποίοι επισημαίνουν ότι «περισσότερη συζήτηση γίνεται για τη διακύμανση στα χαρακτηριστικά της σχολικής εσωτερικής οργάνωσης (π.χ. πλευρές της ηγεσίας, διαχείρισης ή παιδαγωγικής) παρά για τα διαφορετικά εξωτερικά πλαίσια που θα μπορούσαν εν μέρει να μετρούν γι' αυτά» (2006:308). Τα τελευταία περιλαμβάνουν διαφορές στα χαρακτηριστικά των μαθητών που εισάγονται στα σχολεία (κοινωνική τάξη, εθνικότητα, ποσοστό των μαθητών από οικογένειες προσφύγων ή με άλλες ειδικές ανάγκες) και χαρακτηριστικά του σχολείου και της περιοχής (αστική/αγροτική θέση, θέση του στην αγορά σε σχέση με τα γύρω σχολεία κ.ό.κ.). Για τους εν λόγω ερευνητές το να αναγνωρίζει κανείς τη σημασία του πλαισίου απαιτεί το να αναγνωρίζει ότι «η αποτελεσματική διοίκηση και διδασκαλία σε ένα πλαίσιο δεν

είναι το ίδιο με την αποτελεσματική διοίκηση και διδασκαλία σε ένα άλλο» (2006:312). Με την προσθήκη αυτής της παραμέτρου οι συγγραφείς έρχονται να καλύψουν το κενό που είχε δημιουργηθεί στην έρευνα των Malen και Knapp (1997).

Το 2004 η Lurton επέκτεινε μια έρευνα που είχε διεξάγει ο Thrupp το 1999, η οποία διερευνούσε την επίδραση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης (SES) των μαθητών στις σχολικές διεργασίες σε τέσσερα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία. Ο Thrupp (1999) κατέληγε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικο-οικονομική σύνθεση επηρεάζει τις σχολικές διεργασίες με πολλούς τρόπους, που σωρευτικά θα ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση των σχολείων με περιβάλλοντα μεσαίας τάξης και θα την μειώσει σε σχολεία με χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια. Η Lurton έλαβε υπόψη όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των μαθητών, της περιοχής και των σχολείων σε μια νέα έρευνα που διεξήγαγε σε τέσσερα σχολεία με υψηλό δείκτη ένδειας στην Αγγλία. Υποστηρίζοντας ότι «οι οργανωσιακές επιπτώσεις στα σχολεία που βρίσκονται σε διαφορετικά είδη μειονεκτούντων περιοχών μπορεί να είναι σημαντικά διαφορετικές» (Lurton, 2004:22), η ανάλυση κατέδειξε πως ένα σχολείο με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις ίδιες προκλήσεις πλαισίου με κάποιο άλλο, καθώς ακόμα και σε φαινομενικά όμοια σχολεία «οι λεπτές αποχρώσεις του τοπικού πλαισίου [μπορούν να] κάνουν σωρευτικά μια αξιοσημείωτη διαφορά στις διαδικασίες του σχολείου και στις επιδόσεις των μαθητών» (Thrupp and Lurton, 2006:309). Η μελέτη, συνεπώς, εγείρει ερωτήματα σχετικά με την επάρκεια των κοινωνικο-οικονομικών δεικτών που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το σχολικό πλαίσιο και την άποψη ότι οι διαφορές στην επιτυχία των μαθητών μεταξύ σχολείων με παρόμοια μειονεκτούντα υπόβαθρα μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου.

Στο ίδιο πνεύμα με τις προηγούμενες μελέτες τους, οι Thrupp και Lurton (2011), σε μια έρευνα που πραγματοποιούν σε επτά σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία με κοινωνικά πλεονεκτούντα πλαίσια, επισημαίνουν την καίρια επίδραση αυτών των πλαισίων στις καθημερινές διεργασίες των σχολείων. Επιπρόσθετα, ενώ αναδεικνύουν διαφορές μεταξύ των σχολείων, που επισημαίνουν οι ίδιοι οι Διευθυντές, ωστόσο οι επιπτώσεις τους στη σχολική ζωή και επιτυχία των μαθητών είναι διαχειρίσιμες, με το προνομιούχο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο να

κατέχει πρωτεύουσα θέση. Έτσι, όλα τα σχολεία αυτού του πλαισίου «είχαν ένα υψηλό επίπεδο γονικής συμμετοχής, ισχυρή εστίαση στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών, σημαντική ικανότητα αύξησης των κεφαλαίων τους, πολύ καλή φήμη και μόνο μια μικρή μερίδα των μαθητών με σοβαρά προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς» (ό.π.:308).

Η πρόκληση για τους Thrupp και Lupton (2006:325) είναι «να εγκαταλείψουμε τις ψεύτικες γενικότητες ή τα υπεραπλουστευτικά μοντέλα και προσεγγίσεις και να αναπτύξουμε μια στερεή βάση στοιχείων για ένα πιο κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα». Για να επιτευχθεί όμως αυτό, «υπάρχει η ανάγκη να εστιάσουμε σε παράγοντες που είναι πέρα από τον έλεγχο των σχολείων, όπως η κοινωνική ανισότητα και φτώχεια» (Gewirtz, 1998:439) ή όπως οι Thrupp και Lupton (2006:310) υποστηρίζουν «σε παράγοντες που, ενώ αναγνωρίζονται από την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης ότι συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών, ωστόσο θα είναι δύσκολο να αναπαραχθούν, διότι, ενώ ενδέχεται να έχουν ως βάση το σχολείο, μπορεί παρόλα αυτά να μην προκαλούνται από το σχολείο». Η Gewirtz (1998) σε μια εις βάθος ποιοτική έρευνα που πραγματοποιεί σε δυο σχολεία του Λονδίνου, αναζητά «να καταδείξει τις περίπλοκες και στενές σχέσεις μεταξύ αυτού που οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί κάνουν και των κοινωνικο-οικονομικών...πλαισίων, εντός των οποίων δραστηριοποιούνται» (ό.π.:440). Πέραν της διαχείρισης, της διδασκαλίας, των επιπτώσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο επίκεντρο της εν λόγω έρευνας τίθενται τα υλικά στοιχεία και οι πόροι των σχολείων, όπως επίσης οι λόγοι της επιτελεσματικότητας και της αγοράς (πρβλ. Ball *et al.*, 2012a). Για να αποκτήσουν τα σχολεία περισσότερους πόρους – προκειμένου να βελτιώσουν και τα υλικά τους στοιχεία – θα πρέπει να αυξήσουν τις εισαγωγές των μαθητών τους, το οποίο με τη σειρά του σημαίνει ότι θα πρέπει να αποκτήσουν τη φήμη του «επιτυχημένου» σχολείου, εισάγοντας μαθητές από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Εντέλει, «μέσα στο πλαίσιο της αγοράς και του προσανατολισμένου στην επίδοση εκπαιδευτικού συστήματος, η διαχείριση είναι εξαιρετικά περιορισμένη, καθώς αυτό που επιτυγχάνει είναι μια ανακατανομή των μαθητών μεταξύ των σχολείων» (ό.π.:456).

Οι πολιτικές, λοιπόν, μπορεί να ταιριάξουν σε ένα πλαίσιο, χωρίς να εκκινήσουν καμιά σπουδαία ή αληθινή αλλαγή και/ή μπορούν να προκαλέσουν ριζικές και

μερικές φορές ανεπιθύμητες εκβάσεις. «Η πλούσια «κρυφή ζωή» και οι μικροπολιτικές των επιμέρους σχολείων σημαίνουν ότι οι πολιτικές θα ερμηνευτούν διαφορετικά (ή «διαβαστούν»), και διαφορετικά θα λειτουργήσουν εντός ή σε αντίθεση με άλλες τρέχουσες πρακτικές, μερικές φορές παράλληλα με αυτές» (ό.π.:586). Μπορεί να υποβληθούν, επίσης, σε «δημιουργική μη-εφαρμογή» (Ball, 1994:20) και/ή σε «κατασκευή», όπου οι αποκρίσεις σε θέματα πολιτικής ενσωματώνονται στα έγγραφα του σχολείου για λόγους λογοδοσίας, παρά για λόγους παιδαγωγικής ή οργανωσιακής αλλαγής (Ball, 2004).

Δεδομένου, όμως, ότι ακόμα και διαφοροποιημένες μελέτες, όπως αυτή της Lurton, σπάνια αναφέρουν κάποια από τα πιο «υλικά» στοιχεία του πλαισίου – τα κτήρια, τους προϋπολογισμούς, τις διαθέσιμες τεχνολογίες, τις υποδομές (Braun *et al.*, 2011:588), είναι επιτακτική ανάγκη να μελετηθεί σε όλο του το εύρος το «πλαίσιο», μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι διάφορες πολιτικές στα σχολεία. Στην ανάγκη αυτή έρχεται να ανταποκριθεί η έρευνα που πραγματοποιούν οι Ball *et al.* (2012), οι οποίοι ορίζουν τις επιμέρους διαστάσεις του πλαισίου ως εξής:

Διαστάσεις του πλαισίου:

- Κείμενα πλαίσια: π.χ. τοπικό, ιστορία του σχολείου και εισαγωγές μαθητών
- Επαγγελματικές κουλτούρες: π.χ. αξίες, δεσμεύσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, και «διαχείριση των πολιτικών» στα σχολεία
- Υλικά πλαίσια: π.χ. στελέχωση, προϋπολογισμοί, κτήρια, τεχνολογία και υποδομή
- Εξωτερικά πλαίσια: π.χ. πιέσεις και προσδοκίες από το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο (π.χ. Ofsted, πίνακες πρωταθλημάτων, βάσει νόμου απαιτήσεις και υποχρεώσεις)

Πηγή: Braun *et al.* (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 585-596.

Οι κείμενοι παράγοντες αναφέρονται σε εκείνες τις πτυχές του πλαισίου που είναι ιστορικά και τοπικά συνδεδεμένες με το σχολείο. Όσον αφορά στην ιστορία των σχολείων και τη συναρτώμενη με αυτή φήμη τους, είναι πτυχές του πλαισίου που «είναι ζωντανές εντός της συλλογικής συνείδησης» (Ball *et al.*, 2012:26). Θα ήταν, για παράδειγμα, πιθανό θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών να βλάψουν τη φήμη του σχολείου και να χρειαστεί μεγάλη προσπάθεια για να αλλάξει η γνώμη της τοπικής κοινωνίας για το εν λόγω σχολείο. Η περιοχή και οι

εισαγωγές των μαθητών είναι ασφαλώς αλληλένδετα στοιχεία, με τις εισαγωγές να «διευθύνουν» πολλές φορές τα αποτελέσματα. Δεδομένων αυτών το «πολιτικό μάτι» των σχολείων είναι «αναπόφευκτα εκπαιδευμένο στις προκλήσεις – και ευκαιρίες – που οι εισαγωγές των μαθητών τους θέτουν» (Ball *et al.*, 2012:24). Αυτή ακριβώς τη διαπίστωση επιβεβαιώνει και η έρευνα των Gibson και Asthana (1998), η οποία επιχειρεί να συσχετίσει τη σχολική επίδοση στο Γενικό Πτυχίο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE) με τις διαφοροποιήσεις στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Παρόλο που δεν υπάρχει «κανένας ντετερμινιστικός σύνδεσμος (η υπογράμμιση των συγγραφέων) μεταξύ του πλαισίου και της επίδοσης στις εξετάσεις – οι μαθητές μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις, ανεξαρτήτως των συνθηκών, ακόμα και σε σχολικό επίπεδο – ωστόσο είναι «αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι όσο πιο κοινωνικά μειονεκτούσα είναι η κοινότητα (των μαθητών) του εκάστοτε σχολείου, τόσο πιο πιθανό είναι το σχολείο να έχει χαμηλές επιδόσεις» (1998:279). Η σύνδεση των δύο αυτών παραγόντων είναι μάλιστα τόσο σημαντική, βάσει της έρευνας, που θα ήταν τουλάχιστον μεροληπτικό το να λαμβάνονται υπόψη αποκλειστικά οι δράσεις των επιμέρους σχολείων στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. «Το να μιλάμε για «σχολεία που αποτυγχάνουν» είναι σα να χάνουμε εντελώς την ουσία» · υπάρχει κάτι πολύ πιο βαθιά ριζωμένο: «μια αποδεδειγμένα στενή σχέση μεταξύ επίδοσης και πλαισίου» (1998:279).

Οι επαγγελματικές κουλτούρες εξετάζουν με τη σειρά τους τα ήθη, τις αξίες των εκπαιδευτικών και τις δεσμεύσεις τους εντός των σχολείων, ρωτώντας αν και πώς οι συγκεκριμένες παράμετροι δίνουν μορφή στις πραγματώσεις των πολιτικών. Σε πολλά σχολεία διαπιστώνονται διακριτές ομάδες επαγγελματικής κουλτούρας, αντιλήψεων και συμπεριφορών, οι οποίες έχουν εξελιχθεί με τον καιρό και αντικατοπτρίζουν τις αποκρίσεις με συγκεκριμένους τρόπους στις διάφορες πολιτικές που εισάγονται. Κατά συνέπεια, τα επαγγελματικά πλαίσια εντός των σχολείων «δεν είναι συνεκτικά ούτε αδιαμφισβήτητα» (Ball *et al.*, 2012:27), αλλά «πολύπλευρα και συγκεχυμένα» (όπ.:29)

Τα υλικά πλαίσια αναφέρονται στις «φυσικές» πτυχές του σχολείου. Σύμφωνα με τον Δημόπουλο (2010:2) «ο υλικός πολιτισμός των σχολείων έγκειται σε εκείνες τις υλικές πτυχές που διακρίνουν τα σχολεία από άλλα κοινωνικά ιδρύματα, και

εκλαμβάνεται (στην έρευνά του) ως αποτελούμενος από την αρχιτεκτονική των αντίστοιχων εγκαταστάσεων, καθώς και από τα διάφορα αντικείμενα και τεχνήματα – π.χ. έπιπλα, διακόσμηση, εξοπλισμός, – εντός αυτών των χώρων». Δεδομένων αυτών, ο υλικός πολιτισμός «αποτελεί ένα «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», το οποίο είναι ακόμα πιο ισχυρό, διότι είναι ορατό αλλά αθέατο. Οι υλικές τεχνολογίες δεν είναι ουδέτερες και δεν φτάνουν στο σχολείο χωρίς σκοπό και ιδεολογία. Οι χώροι μπορούν λειτουργήσουν «ως συμπυκνώσεις και υλοποιήσεις της ιστορικής εμπειρίας» (ό.π.:5).

Παράλληλη προσέγγιση του υλικού πλαισίου επιχειρούν και οι Ball *et al.* (2012), εξετάζοντας τα κτήρια ως προς τη διάταξη, την ποιότητα κατασκευής και την ευρυχωρία ή μη, παράμετροι που ενδέχεται να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις πραγματώσεις των πολιτικών. Όπως ακριβώς τα σχολεία δεν είναι ένα ενιαίο σύνολο, ομοίως και «τα πραγματικά «κομμάτια» ενός σχολείου μπορούν να λειτουργούν, να μοιάζουν και να είναι εξοπλισμένα πολύ διαφορετικά» (2012:29). Τόσο μεγάλη αποδεικνύεται μάλιστα η σημασία αυτής της διάστασης του πλαισίου, ώστε τον Φεβρουάριο του 2003 η Κυβέρνηση των Εργατικών στην Αγγλία εισήγαγε το πρόγραμμα «Χτίζοντας τα σχολεία του μέλλοντος» με σκοπό την ανακαίνιση ή ανοικοδόμηση όλων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Mahony *et al.* (2011) τονίζουν το γεγονός ότι αυτό που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η σχέση μεταξύ της αρχιτεκτονικής και του εκπαιδευτικού σκοπού. Τοποθετώντας το πρόγραμμα αυτό στα πλαίσια μιας ευρύτερης πολιτικής για τη Νέα Δημόσια Διαχείριση, επισημαίνουν ότι αυτό που πρωτίστως τίθεται ως στόχος είναι να ενισχυθούν τα σχολεία, προκειμένου να παρέχουν ενισχυμένες δεξιότητες και γνώσεις τέτοιες, που θεωρούνται ότι θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια δυναμική του οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ των κρατών.

Κρίσιμος παράγοντας στην πραγμάτωση των πολιτικών αποδεικνύεται και η στελέχωση κάθε σχολείου, καθώς η κινητικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει ακόμα και την ίδια τη λειτουργία των σχολείων. Ομοίως, ο εξοπλισμός των σχολείων (π.χ. πρόσβαση σε διαδίκτυο, υπολογιστές) μπορεί να έχει επιπτώσεις στις δραστηριότητες της διδασκαλίας και της μάθησης, συνεπώς και στις πραγματώσεις των πολιτικών. Τέλος, ο σχολικός προϋπολογισμός, ίσως ο πιο «υλικός» από όλους τους παράγοντες, κατά τους ερευνητές, επηρεάζεται από τον

αριθμό των μαθητών, τις διαφορές στο μέγεθος των σχολείων και τις όποιες επιχορηγήσεις των τοπικών αρχών. Αυτό μπορεί να επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στον προϋπολογισμό των σχολείων, δίνοντας σε ορισμένα τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με διαφορετικό τρόπο στις διάφορες πολιτικές.

Το πλαίσιο θα μπορούσε να επεκταθεί, σύμφωνα με τους Ball *et al.* και να συμπεριλάβει τα ήθη και το συναισθηματικό κεφάλαιο του σχολείου (2012:41). Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία έχουν διαφορετικές ικανότητες στο να ρυθμίζουν, για παράδειγμα, το νεότερο προσωπικό και το άγχος του καθησός, μεταξύ αυτών και του άγχους που σχετίζεται με τις πολιτικές, ενώ επισημαίνονται και συναισθηματικές διαφορές, που αφορούν σε θέματα εμπιστοσύνης, εκφοβισμού, απροκάλυπτης διαχειρισιμότητας, διαφάνειας, ικανότητας διαλόγου κ.ό.κ. (πρβλ. κεφ. 11).

5.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήσαμε να αναπτύξουμε τις τρεις διαστάσεις που συγκροτούν την πραγμάτωση, αναμφισβήτητα μια διαδικασία δυναμική και μη γραμμική. Η εφαρμογή, λοιπόν, των πολιτικών δεν είναι ποτέ ευθύγραμμη και παρόλο που αντιμετωπίζεται συχνά ως απλή σύνδεση μεταξύ της παραγωγής της πολιτικής ως κειμένου και της πολιτικής πρακτικής, εντούτοις το περιβάλλον στο οποίο εντέλει θα πραγματωθεί είναι εξαιρετικά περίπλοκο και συνίσταται τόσο από υλικά όσο και από έμψυχα στοιχεία. Εν ολίγοις, η ίδια η δια-λόγου διάσταση της πολιτικής, το υλικό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματώνεται και ο ρόλος των φορέων της δράσης ως ερμηνευτών και υλοποιητών της πολιτικής συνδιαμορφώνουν ένα πεδίο πραγμάτωσης της πολιτικής, το οποίο, όταν μελετάται, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι επιμέρους συνιστώσες του, εν διακρίσει και εν συνόλω.

Κεφάλαιο 6^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

«Η δίκαιη πρόσβαση στη θεωρητική γνώση είναι σημαντική για τη δημοκρατία, επειδή είναι τα μέσα που η κοινωνία χρησιμοποιεί για να διεξαγάγει τη συζήτηση σχετικά με τον εαυτό της και σχετικά με το πώς θα έπρεπε να είναι.»

Bernstein, B. (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique, Revised edition*, Introduction, p. XIX

6.1. Εισαγωγή

Κατά την παρουσίαση των διαφόρων προσεγγίσεων σχετικά με τον όρο «πολιτική» (βλ. κεφ. 2.2.), διαπιστώσαμε ότι δεν μπορεί αυτή «να νοηθεί ως ένα κείμενο ή ένα έγγραφο μόνο αλλά μάλλον ως μια διαδικασία που είναι πολύπλοκη... [και] μέσω της οποίας τα κείμενα της πολιτικής κατασκευάζουν λόγους (discourses)» (Singh *et al.*, 2013). Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι Taylor *et al.* (1997) η πολιτική, ακόμα κι όταν εντέλλεται από κεντρική βάση, διαμορφώνεται από ερμηνείες που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικά πλαίσια πρακτικής εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάτω από το ίδιο πρίσμα οι Ball *et al.* (2012) εισάγουν την έννοια της πραγμάτωσης (enactments) (βλ. Braun, Maguire and Ball, 2010) για να εκφράσουν την αντίληψη ότι οι πολιτικές ερμηνεύονται και μεταφράζονται από ποικίλους δρώντες, καθώς αυτοί εμπλέκονται στη νοηματοδότηση των επίσημων κειμένων για συγκεκριμένα πλαίσια και πρακτικές. Επισημαίνουν, επίσης, ότι το έργο της νοηματοδότησης κατά τη διαδικασία της πραγμάτωσης της πολιτικής εμπεριέχει τόσο την ερμηνεία όσο και τη μετάφραση. Στην πραγματικότητα αναφέρονται σε μια αποκωδικοποίηση και εκ νέου κωδικοποίηση της πολιτικής ή, με όρους του Bernstein, «αναπλαισίωσης» «των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων εννοιών της πολιτικής σε εμπλαισωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, and Braun, 2012:3).

Εντούτοις, όπως επισημαίνουν οι Singh *et al.* (2013), ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι Ball *et al.* (2012) την πολιτική ως λόγο, κείμενο και πραγμάτωση διαφέρει σημαντικά από τη θεωρία της εξουσίας, όπως αυτή περιγράφεται από τον Bernstein. Παρόλο, δηλαδή, που προβαίνουν στη διάκριση οκτώ τύπων δρώντων

που εμπλέκονται στη διαδικασία της νοηματοδότησης των πολιτικών (Ball *et al.*, 2012) (βλ. κεφ. 5.3.2.), ωστόσο οι περιγραφές που παρέχουν γι' αυτούς δεν προσφέρουν γνώση για τις «γενεσιουργές αρχές της εξουσίας και του ελέγχου που δομούν είτε τις θέσεις της πολιτικής (τι μπορεί να ειπωθεί) είτε/και την πολιτική συζήτηση (τι λέγεται)» (Singh *et al.*, 2013:6). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Grimaldi (2012, στο Singh *et al.*, 2013:3) οι λόγοι της πολιτικής ασκούν εξουσία «σε μια τριχοειδή μορφή, θεσπίζοντας πειθαρχικές μικρο-τεχνολογίες που διαπερνούν τεράστιες περιοχές της κοινωνικής ζωής». Μολαταύτα, μια τέτοια φουκωϊκή αντίληψη της εξουσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην ερώτηση του ποιος ελέγχει και ποιος δεν ελέγχει τις τεχνολογίες της παραγωγής και της κυριαρχίας και, επομένως, δεν μπορεί να εξηγήσει τη συγκρότηση και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών κωδίκων (Grimaldi, 2012:ό.π.). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας απαιτεί πρόσθετη θεωρητική θεμελίωση, που στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των πραγματώσεών τους παρέχεται πρωτίστως από το έργο του B. Bernstein.

6.2. Έννοιες του θεωρητικού έργου του Bernstein

6.2.1. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μελέτη αφορά σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική και την πραγμάτωσή της από ποικίλους φορείς της δράσης (agents), είναι σημαντικό να προσδιοριστεί μια σημαντική έννοια της θεωρίας του Bernstein, «το πεδίο του συμβολικού ελέγχου» και η σχέση της εκπαίδευσης με αυτό. Ο Bernstein (1990:134) προσδιορίζει τον όρο ως «τα μέσα εκείνα με τα οποία διαμορφώνεται μια συνείδηση εξειδικευμένης μορφής και κατανέμεται μέσω μορφών επικοινωνίας που μεταφέρουν μία δοσμένη κατανομή εξουσίας και τις κυρίαρχες πολιτισμικές κατηγορίες. Ο συμβολικός έλεγχος μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και τον λόγο σε σχέση εξουσίας...μπορεί, επίσης, να μετασχηματίσει ακόμα και αυτές τις σχέσεις εξουσίας». Συνεπώς, το πεδίο του συμβολικού ελέγχου αφορά στο σύνολο των φορέων και των παραγόντων που εξειδικεύονται στην παραγωγή κωδίκων

λόγου, οι οποίοι και διέπουν τους αντίστοιχους φορείς (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010).

Κατηγοριοποιώντας τους φορείς στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, ο Bernstein (1990:138-139) τοποθετεί την εκπαίδευση (σχολικό σύστημα) στους φορείς της αναπαραγωγής. Αυτοί, όπως και οι υπόλοιποι φορείς, μπορεί να ελέγχονται ή όχι από το Κράτος, αλλά το σημαντικό είναι ο *βαθμός αυτονομίας* από αυτό, καθώς εμπλέκονται στη διατήρηση ή την αλλαγή των πραγμάτων μέσω της χρήσης του λόγου:

«ο συμβολικός έλεγχος, ο οποίος...μεταφράζει την εξουσία σε λόγο και τον λόγο σε πρακτικές της κουλτούρας, είναι πολύ πιθανόν ακόμα και όταν δεν αποτελεί σκόπιμη ενέργεια να γίνεται ο φύλακας της έλευσης του νέου...ο έλεγχος δεν μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του, όπως ακριβώς ο λόγος δεν μπορεί να ελέγξει τον λόγο (Bernstein, 1990:159)».

Συγχρόνως, λοιπόν, οι φορείς του συμβολικού ελέγχου είναι δυνάμεις και τόποι για τη διατάραξη της πολιτισμικής αναπαραγωγής. Καθώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι οι σημαντικότεροι τόποι άσκησης συμβολικού ελέγχου και η εκπαίδευση συνδέεται αναπόσπαστα με τη διαμόρφωση της ταυτότητας, της συνείδησης και των πρακτικών των φορέων του συμβολικού ελέγχου (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010), η προσέγγιση αυτή του Bernstein μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές, όπως είναι το θέμα της ερευνητικής εργασίας στην παρούσα μελέτη. Είναι ιδιαίτερης σημασίας η διαπίστωση του Bernstein (1990:159) ότι «ο *παιδαγωγικός μηχανισμός* που παράγει τον συμβολικό έλεγχο και τις τροπές του, σ' αυτή την ίδια τη διαδικασία των μεταβιβάσεών του, καθιστά διαθέσιμες τις αρχές που διαμορφώνουν και μπορούν να αναδιαμορφώσουν τη συνείδηση».

6.2.2. Παιδαγωγικός μηχανισμός – παιδαγωγικός λόγος – αρχή της αναπλαισίωσης

Ο *παιδαγωγικός μηχανισμός* (Bernstein, 1990) είναι το σύνολο των κανόνων και των διαδικασιών, με τις οποίες η γνώση της πολιτικής επιλεκτικά μεταφράζεται σε τι διδάσκεται σε ποιον, πότε, πού και πώς αξιολογείται ή θεωρείται ότι αποκτήθηκε.

Ουσιαστικά, «συνιστά τους κανόνες γραμματικής του παιδαγωγικού λόγου μέσω των κανόνων κατανομής, αναπλασίωσης και αξιολόγησης» (ό.π.: 181). Ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος είναι η «αρχή, η οποία ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανοργανώνονται δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών. Ο λόγος που μεταδίδει εξειδικευμένα γνωστικά περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις συνιστά τον διδακτικό λόγο, ενώ ο ηθικός λόγος που δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική τάξη είναι ο ρυθμιστικός λόγος» (Bernstein, 1990, όπως αναφ. στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010). Ο παιδαγωγικός λόγος είναι κατ' ουσίαν μια «αρχή αναπλασίωσης» (Bernstein, 1990, όπως αναφ. στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010), υπό την έννοια ότι είναι αυτή ακριβώς η αρχή που «ρυθμίζει την επιλογή, την οργάνωση και τη διαδοχή των στοιχείων του λόγου που μετασχηματίζεται σε παιδαγωγικό λόγο, καθώς και τα κριτήρια επιτυχούς πρόσληψής του» (Bernstein, 1991, στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010).

Αυτός ο κανόνας, λοιπόν, ή γενεσιουργός αρχή δημιουργεί αναπλασιωμένα πεδία/αρένες με φορείς δράσης (Singh *et al.*, 2013): το πρώτο πεδίο, το *Επίσημο Πεδίο Αναπλασίωσης* (ΕΠΑ)² αναφέρεται στο πεδίο που δημιουργείται και κυριαρχείται από το κράτος και τους επιλεγμένους φορείς και Υπουργεία. Το ΕΠΑ είναι ο τόπος παραγωγής της πολιτικής και η πηγή των πολιτικών εγγράφων, π.χ. η παραγωγή των επίσημων εγγράφων που αναφέρονται στο θέμα της Ερευνητικής εργασίας. Το δεύτερο πεδίο, το *Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλασίωσης* (ΠΠΑ)² αφορά στις υπηρεσίες και τους φορείς που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό επίπεδο ευρύτερα και είναι υπεύθυνοι για τη μετάφραση της πολιτικής σε διαδικασίες, εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς και προσφέρουν άλλες μορφές υποστήριξης στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς κατά την πραγμάτωση των πολιτικών. Τα σχολεία είναι μέρος αυτού του παιδαγωγικού πεδίου αναπλασίωσης και συχνά αναλαμβάνουν τη δημιουργία σχολικών πολιτικών, την πραγμάτωσή τους και τη

² Επίσημο Πεδίο Αναπλασίωσης (ΕΠΑ) = Official Recontextualising Field (ORF)

Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλασίωσης (ΠΠΑ) = Pedagogic Recontextualising Field (PRF)

συνεχή αξιολόγησή τους προκειμένου να παρακολουθείται η απόκτηση ή μη της εν λόγω πολιτικής. «Ο κανόνας της αναπλαισίωσης είναι ως επί το πλείστον συναφής με μια ανάλυση της πραγμάτωσης της πολιτικής στην πράξη, δηλαδή, με μια ανάλυση του έργου της ερμηνείας και της μετάφρασης που λαμβάνει χώρα τη στιγμή που τα κείμενα της πολιτικής κινούνται από το χώρο χάραξης της πολιτικής (ΕΠΑ) σε τοπικά επίπεδα όπου η πολιτική πραγματώνεται (ΠΠΑ)» (Singh *et al.*, 2013:4).

Καθώς, λοιπόν, το κείμενο σε πρώτη φάση αποκωδικοποιείται (decoding) ή αποπλαισιώνεται (decontextualizing/delocated) «παύει να είναι πια το ίδιο» (Bernstein, 1990:192). Σύμφωνα με τον Bernstein (1990) οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης (αναπλαισίωσης ή μετάφρασης, κατά τους Ball *et al.*, 2012) συνίστανται από *σχέσεις εξουσίας και ελέγχου*, οι οποίες περιορίζουν ή θέτουν φραγμούς στο ποια κείμενα επιλέγονται και πώς επανοργανώνονται και αναδιαμορφώνονται για συγκεκριμένα πλαίσια (Singh *et al.*, 2013).

6.2.3. Εξουσία και έλεγχος

Στο σημείο αυτό, ακολουθώντας τη συλλογιστική του ίδιου του Bernstein (2000), θα προσδιοριστούν δύο έννοιες βασικές στο θεωρητικό του έργο αλλά και εξίσου σημαντικές στην έρευνά μας: η *εξουσία* και ο *έλεγχος*. Αφενός, «οι σχέσεις *εξουσίας* δημιουργούν *όρια* (boundaries), νομιμοποιούν όρια, αναπαράγουν όρια μεταξύ διαφόρων κατηγοριών ομάδων...διαφόρων κατηγοριών λόγου, διαφόρων κατηγοριών φορέων της δράσης» (Bernstein, 2000:5). Εντούτοις, «το όριο της πρακτικής, το οποίο αποτελεί διαχωριστικό σημείο, μπορεί, επίσης, να συνδέει και να συνυφαίνει, καθώς οι άνθρωποι, τα αντικείμενα και η γνώση κινούνται εμπρός και πίσω κατά μήκος αυτού και μετασχηματίζονται κατά τη διαδικασία» (Singh, Märtsin and Glasswell, 2013:1). Είναι, επομένως, σημαντικό να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε τις σχέσεις *εξουσίας* και *ελέγχου* που εμπλέκονται στην αναπλαισιωμένη γνώση (ό.π.), όπως αυτή διαμορφώνεται από τους φορείς της δράσης που βρίσκονται εκατέρωθεν του ορίου.

Από την άλλη μεριά, ο «έλεγχος εγκαθιδρύει νόμιμες μορφές επικοινωνίας..., μεταφέρει τις σχέσεις ορίου της εξουσίας και κοινωνικοποιεί τα άτομα σε αυτές τις σχέσεις» (Bernstein, 2000:5). Επομένως, η εξουσία κατασκευάζει σχέσεις μεταξύ, και ο έλεγχος σχέσεις εντός δεδομένων μορφών αλληλεπίδρασης (ό.π., η έμφαση του συγγραφέα). Βέβαια, ο έλεγχος μεταφέρει όχι μόνο τη δύναμη της αναπαραγωγής αλλά και τη δυνατότητα για την αλλαγή της. Οι μορφές της αλληλεπίδρασης που μας ενδιαφέρουν στα πλαίσια της εν λόγω μελέτης είναι αυτές της παιδαγωγικής πρακτικής και η κατηγορία των σχέσεων αυτές του παιδαγωγικού λόγου, των φορέων του και του πλαισίου του. Κατόπιν, ο Bernstein προσδιορίζει δύο έννοιες εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στη μετάφραση της εξουσίας και των σχέσεων εξουσίας και η άλλη στη μετάφραση των σχέσεων ελέγχου, προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία του συμβολικού ελέγχου, όπως ρυθμίζεται από διαφορετικές τροπές του παιδαγωγικού λόγου. Πρόκειται για τις αρχές της ταξινόμησης και της περιχάραξης.

Το πεδίο της αναπλαισίωσης είναι αυτό που «συγκροτεί το «τι;» και το «πώς;» του παιδαγωγικού λόγου» (Morais, Neves and Pires, 2004 στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010: 35) · το «τι;» αφορά στις κατηγορίες, στα περιεχόμενα και στις σχέσεις που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης, δηλαδή στην ταξινόμηση, ενώ το «πώς;» αναφέρεται στον τρόπο μετάδοσής τους, δηλαδή στην περιχάραξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν το ήδη αναπλαισιωμένο κείμενο καθίσταται ενεργό στην παιδαγωγική διαδικασία σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης, μπορεί εκεί ακριβώς να λάβει χώρα μια δεύτερη διαδικασία αναπλαισίωσης (ό.π.) (πρβλ. «δευτερογενείς προσαρμογές», Riseborough, 1993). Αυτό, δηλαδή, που παράγεται στο σχολείο ενδέχεται να υποβάλλεται σε επιπλέον αναπλαισίωση, οι αρχές της οποίας μπορεί να επιβάλλονται απευθείας από το τοπικό πλαίσιο του σχολείου (Morgan, Tsatsaroni and Lerman, 2002, στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010) και να διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αρχές του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης.

Η ταξινόμηση, λοιπόν, προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών δρώντων, λόγων και πρακτικών (Bernstein, 2000). Ο βαθμός της μόνωσης μεταξύ των κατηγοριών συνιστά ισχυρές ή ασθενείς περιχαραξίσεις. Οποιαδήποτε αλλαγή του βαθμού αυτού συνεπάγεται αλλαγή συνάμα του περιεχομένου των κατηγοριών αλλά και των ταυτοτήτων που αυτές συγκροτούν (ό.π.). Η ταξινόμηση παρέχει σε

διδάσκοντες και διδασκόμενους τους κανόνες αναγνώρισης, δηλαδή την ικανότητα να προσανατολίζονται και να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός πλαισίου, που το διακρίνουν εν συγκρίσει με άλλα πλαίσια (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010).

Η περιχάραξη, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991). Υπό αυτήν την έννοια η περιχάραξη ρυθμίζει τις σχέσεις των συμμετεχόντων εντός ενός πλαισίου (Bernstein, 2000), παρέχοντάς τους κανόνες πραγμάτωσης για την παραγωγή των δικών τους κειμένων. Οι κανόνες αυτοί ρυθμίζουν το πώς τα νοήματα που θεωρούνται συναφή εντός ενός παιδαγωγικού πλαισίου θα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους, ώστε να παραχθεί το θεμιτό κείμενο (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «η ταξινόμηση καθορίζει τη φωνή και η περιχάραξη το μήνυμα και μπορούν να ποικίλουν ανεξάρτητα» (Bernstein, 2000:12). Οι συγκεκριμένες τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης καθορίζουν και τις τροπές του εκπαιδευτικού κώδικα, ο οποίος διαμορφώνει και οριοθετεί το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προσδιορίζοντας τη δράση και αλληλεπίδραση των υποκειμένων (κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης στο μικροεπίπεδο της πρόσληψης της γνώσης) (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010).

6.2.4. Παιδαγωγικά μοντέλα ικανότητας και επιτέλεσης

Με κριτήριο το γεγονός ότι η εργασία μας αφορά σε παιδαγωγικές πρακτικές, ως κοινωνικές μορφές αλλά και ως συγκεκριμένο περιεχόμενο που μεταδίδεται, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στους δύο γενετικούς τύπους παιδαγωγικής πρακτικής που διακρίνει ο Bernstein. Στην πραγματικότητα η εσωτερική λογική, όπως επισημαίνει, κάθε παιδαγωγικής πρακτικής αφορά σε μια ενότητα κανόνων, οι οποίοι προηγούνται του προς αναμετάδοση περιεχομένου (Bernstein, 1991). Αν οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου (ιεραρχία, διαδοχή, κριτήρια)³ είναι ρητοί, τότε μιλάμε για *Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική* (Ο.Π.), ενώ, αν αυτοί οι κανόνες είναι άρρητοι, πρόκειται για *Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική* (Α.Π.). Εν γένει

μια ορατή παιδαγωγική δίνει έμφαση στην *επιτέλεση* (performance) του μαθητή, δηλαδή στο κείμενο που παράγει και κατά πόσο ικανοποιεί τα κριτήρια. Η έμφαση, λοιπόν, δίδεται στο εξωτερικό προϊόν. Αντίθετα, μια αόρατη παιδαγωγική είναι αόρατη στο δέκτη, αφού οι κανόνες λόγου είναι γνωστοί μόνο στον μεταδότη (ό.π.). Στην περίπτωση αυτή το ενδιαφέρον εστιάζεται στις διαδικασίες/*ικανότητα* (competence), που *όλοι* (η έμφαση του συγγραφέα) οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο. «Στόχος των αόρατων παιδαγωγικών είναι να διευθετήσουν αυτό το πλαίσιο, έτσι ώστε να διευκολύνονται οι από κοινού μοιραζόμενες ικανότητες να αναπτύξουν πραγματώσεις που αρμόζουν στον προσλαμβάνοντα» (ό.π.:123). Εν ολίγοις, οι Α.Π. δίνουν έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα και οι Ο.Π. στη μετάδοση-επιτέλεση.

Στο βιβλίο του «*Pedagogy, Symbolic control and identity*» (2000) ο Bernstein επαναπροσδιορίζει τους δύο αυτούς τύπους παιδαγωγικής πρακτικής ως παιδαγωγικά *μοντέλα της ικανότητας* (competence) και *της επιτέλεσης* (performance). Στην πραγματικότητα τα μοντέλα της ικανότητας λειτουργούν με μορφές μιας αόρατης παιδαγωγικής, ενώ τα μοντέλα της επιτέλεσης με μορφές μιας ορατής παιδαγωγικής. Στα πλαίσια της μελέτης μας, ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στα επιτελεστικά μοντέλα, όπου η έμφαση δίδεται στο προϊόν του διδασκόμενου και στις δεξιότητες που αποκτά. Επικρατεί, δηλαδή, μια εργαλειακή και λειτουργιστική αντίληψη για τη γνώση, με βασική αρχή οργάνωσής τους την έμφαση στις διαφορές μεταξύ των διδασκομένων και όχι στις ομοιότητές τους. Η ακραία έκφανση αυτού του μοντέλου, ο *γενικισμός* (genericism), είναι συνώνυμος με την αντίληψη ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αναπτύσσουν *γενικές και ευέλικτες ικανότητες*, έτσι ώστε μελλοντικά τα άτομα να διευκολύνονται στην εργασία και στην κοινωνική τους ζωή. Εστιάζει σε «εμπειρίες εκτός σχολείου: εργασίας και «ζωής» (ό.π.:53). Δεδομένου, όμως, ότι οι προσδοκίες για το μέλλον και τη θέση που κατέχει κανείς δεν μπορούν να είναι σταθερές, «θεωρείται ότι μια ζωτικής σημασίας, νέα

³ Ο Bernstein (1991) διακρίνει δύο είδη κανόνων: τους ιεραρχικούς κανόνες, τους οποίους ονομάζει ρυθμιστικούς κανόνες (regulative rules) και τους κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων, τους οποίους αποκαλεί διδακτικούς κανόνες ή κανόνες λόγου (instructional or discursive rules).

ικανότητα πρέπει να αναπτυχθεί: η «εκπαιδευσιμότητα» (trainability), η ικανότητα να επωφελείσαι από συνεχείς παιδαγωγικές ανα-δομήσεις (re-formations) και ως εκ τούτου να μπορείς να αντεπεξέρχεσαι στις νέες απαιτήσεις της «εργασίας» και της «ζωής» (ό.π.:59).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι ο γενικισμός συνιστά την απόκτηση γενικών βασικών δεξιοτήτων («key skills», «core skills») που οδηγούν σε επιτελέσεις που είναι απευθείας συνδεδεμένες με τις εργαλειακότητες της αγοράς (ό.π.). Από αυτήν την άποψη, κατασκευάζονται ταυτότητες μέσω διαδικασιών εξωστρεφούς προβολής (projection)⁴, δηλαδή η ταυτότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι «μια αντανάκλαση εξωτερικών απρόοπτων» (ό.π.:70) και «η μεταβλητότητα του πλαισίου [θα] ελέγχει...την ταυτότητα εξωτερικής προβολής» (ό.π.:55).

6.3. Συντελούμενες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, την παιδαγωγική και τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Η «εκπαιδευσιμότητα», η οποία προσδιορίζεται από τον Bernstein ως βασική δεξιότητα που απαιτείται από το νέο άτομο να διαθέτει στον σύγχρονο, διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, φαίνεται ότι πράγματι έχει επηρεάσει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών του δυτικού κόσμου τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Ball, Goodson and Maguire, 2007). Ο Gillies, στην ίδια βάση με τη λογική του Bernstein (2011), κάνει λόγο για «εν εγρηγόρσει σώματα» (agile bodies), μια έννοια που μπορεί να ιδωθεί και από την οπτική γωνία της «διακυβερνησιμότητας» του Foucault, σύμφωνα με την οποία οι στόχοι της πολιτικής επιτυγχάνονται μέσω των φαινομενικά αυτόνομων δράσεων των δρώντων αλλά που σε μεγάλο βαθμό κατευθύνονται από ποικίλους μηχανισμούς ελέγχου. Παρ' όλα αυτά η έννοια της «εν εγρηγόρσει» ικανότητας

⁴ «Ταυτότητα»: βασική έννοια στη θεωρία του Bernstein, η οποία προέρχεται από τη θεωρία του Durkheim για το πώς το «έξω» γίνεται «έσω» · οι ταυτότητες εσωστρεφούς προβολής είναι ναρκισσιστικές, ιεραρχικές και ελιτίστικες, ενώ οι ταυτότητες εξωστρεφούς προβολής διαβρώνουν μια συλλογική βάση και αντικαθιστούν εσωτερικές δεσμεύσεις και αφιερώσεις με εργαλειακότητες βραχείας διάρκειας» (Bernstein, 2000:62).

(agility) έχει εκτοπίσει ακόμα και αυτήν την έννοια της «ευελιξίας» – βασική στο νεο-φιλελεύθερο λόγο – καθώς συνιστά την ικανότητα του ατόμου όχι απλώς να αντιμετωπίζει γνωστούς παράγοντες αλλά και να μπορεί να ευδοκιμήσει σε ένα περιβάλλον συνεχών και απρόβλεπτων αλλαγών.

Στην πραγματικότητα, οι αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούν σε αποκρίσεις «στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες» που προκύπτουν από την αποδόμηση του Φορντισμού και τις «οικονομικές και τις πρόσθετες οικονομικές» (Jessop, 2002 στο Ball, Goodson and Maguire, 2007:x) τάσεις της «παγκοσμιοποίησης». Οι πολιτικές που υιοθετούνται αποσκοπούν άλλοτε στο να συνδέσουν την εκπαίδευση πιο στενά με τα εθνικά οικονομικά ενδιαφέροντα και άλλοτε επιχειρείται μια αποσύνδεση της εκπαίδευσης από τον απευθείας έλεγχο του κράτους. Και στις δύο, εντούτοις, περιπτώσεις η ατζέντα των πολιτικών τίθεται σε εφαρμογή «μέσω ενός συνόλου πολιτικών γενικισμού – γονική επιλογή και ανταγωνισμός των ιδρυμάτων, αυτονομία με βάση την τοποθεσία, διαχειριστικότητα», διοίκηση της εκπαίδευσης επιτελεστική, φονταμενταλιστικά προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση λειτουργιστικού τύπου – τα οποία, ωστόσο, «έχουν τοπικές διαφοροποιήσεις, ανατροπές και λεπτές αποχρώσεις – υβριδικότητα – και διαφορετικούς βαθμούς εφαρμογής – ένταση» (Ball, Goodson and Maguire, 2007, Introduction:x).

Οι Beck και Young (2005) επισημαίνουν ότι τα «στοιχεία γενικισμού έχουν πολλαπλασιαστεί και επεκταθεί πολύ πιο πέρα από τις ρίζες τους...[και] τυπικά χαρακτηρίζονται από όρους όπως «βασικές δεξιότητες», «νοητικές δεξιότητες», «επίλυση προβλήματος» και «ομαδική εργασία». Υποτίθεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα αντικείμενα, σε όλες τις γνωστικές περιοχές, σε όλους τους τομείς της πρακτικής και σε όλες τις βαθμίδες...οι αναφορές στις γενικιστικές τροπές μπορούν να βρεθούν...πιο αισθητά σε συνδυασμό με τέτοιες ιδέες όπως η δια-βίου μάθηση» (ό.π.:190).

Μια «οικονομία της γνώσης», λοιπόν, αναπτύσσεται σε συνάρτηση με την ιδέα της οικονομικής επιβίωσης και της ανάπτυξης μέσω της διανοητικής ικανότητας μάλλον παρά της φυσικής ισχύος του παλιού εκβιομηχανισμένου μοντέλου (Gillies, 2011 · Lauder *et al.*, 2012 · Torrance, 2012). Οι ισχυρισμοί για την παιδεία, σε σχέση με την οικονομία της γνώσης, μπορούν να συνοψιστούν ως «μάθηση= κέρδος»,

καθώς οι αγορές εργασίας είναι τώρα παγκόσμιες και εντός αυτών θα πρέπει όλα τα έθνη να ανταγωνιστούν (Lauder *et al.*, 2012). Διάφοροι οργανισμοί, μάλιστα, (π.χ. PISA, TIMSS) κατασκευάζουν μια ιεραρχία «επιτέλεσης/επίδοσης» μεταξύ των χωρών με αποτελέσματα «παρατηρήσιμα» και μετρήσιμα. Αυτό που έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον στην περίπτωση της έρευνάς μας είναι ότι «το φαντασιακό «μάθηση= κέρδος» έχει μεταφραστεί σε μια ποικιλία πολιτικών και πρακτικών εντός του σχολείου» (ό.π.:7).

Αναπόφευκτα, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες έχουν βιώσει σημαντικές αλλαγές στη θεσμική, οργανωτική και επιστημολογική διαμόρφωση της πολιτικής του προγράμματος σπουδών (Yates and Young, 2010). Πολλές έρευνες επικεντρώνονται σήμερα σε ζητήματα που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών (το «τι;») αλλά και στις παιδαγωγικές σχέσεις (στο «πώς;», δηλαδή τη διαδικασία) της σχολικής εκπαίδευσης (Yates, 2009). Ωστόσο, η προσπάθεια να ενσωματωθούν οι διάφορες συζητήσεις και επιταγές που αφορούν στο έργο των εκπαιδευτικών και των σχολείων οδηγεί «σε ένα ανεξέλεγκτο φάσμα διαφορετικών ειδών πολιτικής σχετικά με τη γνώση, την αλλαγή και τους σκοπούς του σχολείου χωρίς να παρέχει ένα νέο τρόπο εννοιολόγησης είτε της παιδαγωγικής είτε του προγράμματος σπουδών και του τι θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία να κάνουν στην πράξη» (ό.π.:25-26).

Αυτό που σε γενικές γραμμές επισημαίνουν οι έρευνες είναι ότι η ομοιότητα των αλλαγών που συντελούνται σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών και παιδαγωγικής σε χώρες με πολύ διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις είναι μια απάντηση σε ένα κοινό σύνολο εξωτερικών πιέσεων πάνω στο πρόγραμμα σπουδών κυρίως στην ανώτερη δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση (Yates and Young, 2010). Στην Αγγλία, για παράδειγμα, εισήχθησαν πρόσφατα ειδικά προγράμματα που επαναφέρουν και στηρίζουν τη «δημιουργικότητα» στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (πρβλ. πολιτική PLTS, κεφ. 5.2.2.), τα οποία, παρόλο που είναι ακόμα αποσπασματικά, υποδηλώνουν ότι διδάσκοντας απλώς και εξετάζοντας ένα γνωστικό αντικείμενο δεν μπορεί να παραχθεί το δημιουργικό ταλέντο που χρειάζεται μια οικονομία της γνώσης (Torrance, 2012). Ο Barnett (2000) ήδη είχε επισημάνει αυτό που αποκαλεί «ολίσθηση» προς την επιτελεσματικότητα, προβλέποντας ότι η αλλαγή στα προγράμματα σπουδών θα είναι προς την

κατεύθυνση της εξωστρεφούς προβολής («εξωστρεφή...τα οποία υπόκεινται σε εξωτερικές επιδράσεις», Bernstein, 2000:263). Οι νεο-φιλελεύθερες δυνάμεις που δίνουν έμφαση στις αγορές, την επιλογή και τη λογοδοσία είναι αυτές που πριμοδοτούν μια εργαλειακή αντίληψη του προγράμματος σπουδών (Yates and Young, 2010). Νέες κατευθύνσεις προς τη γνώση ακολουθούνται – όπως τις προσδιορίζουν οι Young and Muller (2010) – που δίνουν έμφαση στην ικανότητα του «να κάνει» κανείς παρά «να ξέρει», να αυτο-ρυθμίζεται, να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Πολλές φορές τα σχολεία θα πρέπει να κατακτήσουν γενικούς στόχους, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά σε καμία ειδική γνώση ή περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (Young, 2012). Η πρόταση, εντούτοις, των Young και Muller (2010) είναι η διατήρηση των συνόρων μεταξύ των δύο αυτών περιοχών ως απαραίτητη συνθήκη για τη διάβασή τους.

Δεδομένης της μεταβλητότητας, λοιπόν, των εξωτερικών συνθηκών, τα σχολεία έρχονται συχνά αντιμέτωπα με συνεχείς και πολλές φορές αντικρουόμενες αλλαγές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να φέρουν εις πέρας πολιτικές που απαιτούν από αυτούς δεξιότητες *ευελιξίας* και *προσαρμοστικότητας*. Όπως σε μια μεταβαλλόμενη και απειλούμενη αγορά ο «εν εγρηγόρσει» εργαζόμενος θα πρέπει να είναι προορατικός και να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις (Lemke 2001, στο Gillies, 2011), έτσι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι συγχρόνως ενεργητικοί και υπεύθυνοι. Έγγραφα όπως «Ο εκπαιδευτικός σήμερα» (OECD, 1990) και «Σχολεία και Ποιότητα» (OECD, 1989) επανειλημμένως σημειώνουν την απουσία «ποιότητας» από τα σχολεία και το πώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να «ανακατασκευαστούν», ώστε να την αποκαταστήσουν ή να την αποκτήσουν (Smyth and Shacklock, 2004). Η ιδέα ότι οι αγορές θα πρέπει να είναι το πρωτεύον και κινητροδοτικό χαρακτηριστικό της σχολικής εκπαίδευσης που υπήρξε στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία, τη Νέα Ζηλανδία, την Αυστραλία και την Αμερική ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 αντιλαμβανόταν τους εκπαιδευτικούς ως «φορείς παροχής υπηρεσιών», τους διευθυντές ως «μάντζερς», τους γονείς ως «εργοδότες» και τους μαθητές ως «καταναλωτές» (ό.π.).

Αυτοί οι προσανατολισμοί είχαν σοβαρό αντίκτυπο και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, προκαλώντας αλλαγές σε αυτές προκειμένου να διαμορφωθούν τα «επιθυμητά» νέα μοντέλα επαγγελματιών

(Gewirtz *et al.*, 2009). Έτσι, «σχετικά σταθερές ταυτότητες που προηγουμένως είχαν σφυρηλατηθεί μέσω υποκείμενων αφοσιώσεων [εντός δομήσεων της γνώσης σε μονάδες] σταδιακά αντικαθίστανται από προσωρινές σταθερότητες (κατασκευασμένες) από τα προϊόντα της αγοράς [μέσω της οργάνωσης της γνώσης σε περιοχές]» (Beck and Young, 2005:191). Ο Beck (2008) υποστηρίζει ότι οι διάφορες πολιτικές στην Αγγλία προβάλλονταν ως το μέσον για να μετατραπεί η διδασκαλία σε ένα «εκσυγχρονισμένο επάγγελμα» αλλά στην πραγματικότητα η όλη διαδικασία συνιστούσε μια προσπάθεια απο-επαγγελματισμού (de-professionalisation) με το πρόσχημα της επαγγελματικής αναβάθμισης (re-professionalism).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε την προσέγγιση του Foucault (Ball, 1993:14) όσον αφορά στην έννοια του λόγου (discourse), σύμφωνα με την οποία «οι λόγοι είναι πρακτικές που συστηματικά μορφοποιούν τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν...ενσαρκώνουν το νόημα και τη χρήση των προτάσεων και των λέξεων...οι λέξεις παραγγέλλονται και συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους και άλλοι συνδυασμοί εκτοπίζονται ή εξαιρούνται...ο λόγος δεν ανάγεται σε γλώσσα ή ομιλία, είναι κάτι «περισσότερο» από αυτό». Υπό αυτό το πρίσμα ορισμένοι λόγοι για την επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών είναι στην πραγματικότητα, όπως επισημαίνει η Van Zanten (2005), εκλεπτυσμένες μέθοδοι εισαγωγής νέων διαχειριστικών τρόπων ελέγχου. Αυτή είναι η περίπτωση ορισμένων από τους λόγους που εστιάζουν στη συνεργασία, οι οποίοι όταν προέρχονται από τη διοίκηση, γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς ως μορφές «τεχνητής συλλογικότητας» (ό.π.). Η σιωπηρή θεωρία του ελέγχου και της λογοδοσίας διακρίνεται στον διαχειριστικό λόγο – «κοινή δέσμευση», «συνεργασία», αποτελεσματική ομαδική εργασία κ.ό.κ. – αλλά απουσιάζει παντελώς από τον λόγο αυτό κάθε αναγνώριση των στοιχείων του κρατικού και διευθυντικού καταναγκασμού που στην πραγματικότητα όλο και περισσότερο κατασκευάζουν τις ζωές των εκπαιδευτικών (Beck, 2009). Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν έχει συντελεστεί πλήρης διάβρωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα φαίνεται ότι «η αυτονομία επιτρέπεται όλο και περισσότερο να ασκείται εντός στενών ορίων που καθορίζονται από ό,τι οι υπεύθυνοι της χάραξης πολιτικής θεωρούν ότι είναι προς

το συμφέρον στενά καθορισμένων εννοιών της εκπαιδευτικής επιτυχίας» (Gewirtz *et al.*, 2009:7).

6.4. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήσαμε να πραγματευτούμε βασικές έννοιες που προσδιορίζονται στο πλούσιο θεωρητικό έργο του B. Bernstein, οι οποίες αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας. Πράγματι, όπως επισημαίνουν οι Singh *et al.* (2013), η προσέγγιση των Ball *et al.* (2012) σχετικά με τους τύπους των διαφόρων φορέων της δράσης και των διαδικασιών της ερμηνείας και της μετάφρασης χρειάζεται πρόσθετα αναλυτικά εργαλεία, όπως αυτά παρέχονται από τη θεωρία του Bernstein για τις δυνάμεις της παραγωγής και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται κατά την αναπλαισίωση των επίσημων λόγων της πολιτικής, οι οποίες παράγονται εκ νέου, διακόπτονται ή μεταλλάσσονται.

Παρουσιάσαμε, επίσης, τις κυρίαρχες τάσεις στις αλλαγές που συντελούνται στα προγράμματα σπουδών, στη λειτουργία των σχολείων και στους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις επιταγές και στις προκλήσεις που προέρχονται από την αγορά εργασίας, το κράτος, τα πεδία της γνώσης και τα θεσμικά όργανα.

Κεφάλαιο 7^ο: Μεθοδολογία

7.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο εργαστήκαμε στη συγκεκριμένη μελέτη προκειμένου να συγκεντρώσουμε και να αναλύσουμε τα δεδομένα που αφορούν στην πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας. Καταρχάς, θα διατυπώσουμε τα ερωτήματα, που αποτελούν τη βάση της έρευνάς μας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε, αφενός, στη μέθοδο, με την οποία επιλέξαμε να αντλήσουμε το κατάλληλο υλικό προς απάντηση αυτών των ερωτημάτων και, αφετέρου, στις τεχνικές, με τις οποίες επιλέξαμε να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τα συλλεχθέντα στοιχεία. Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, τα οποία παρατίθενται στα Παραρτήματα (I, II, IV, V, VII) της εργασίας, καθώς και οι παράμετροι που αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή των σχολείων της έρευνάς μας. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας καθώς και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διενέργειά της.

7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της εργασίας των Ball *et al.* (2012) έχει αποτελέσει τη βάση για την παρούσα μελέτη, όπως έχει καταστεί ήδη σαφές και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Επιπλέον, το θεωρητικό μας πλαίσιο, το οποίο εν μέρει παρέχεται από τους συγκεκριμένους μελετητές και ολοκληρώνεται με σαφείς αναφορές στα θεωρητικά εργαλεία και έννοιες που μας προσφέρει το έργο του Bernstein, καθορίζει τη διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Τέλος, το νομοθετικό πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών και οι συνθήκες εφαρμογής της εν λόγω πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι παράμετροι εκείνες, πάνω στις οποίες βασίστηκε το ερευνητικό μας μέρος.

Όπως αναφέρθηκε και στο εισαγωγικό κεφάλαιο, η Ερευνητική Εργασία ή διαφορετικά το Project θεσμοθετήθηκε ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών (ΥΠ.Δ.Μ.Θ. 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011),

στα πλαίσια της αναμόρφωσης του Λυκείου και υπαγόμενη στη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου. Από την πρώτη στιγμή της εισαγωγής της χαρακτηρίστηκε ως μια σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία, δεδομένου ότι άλλαζε τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών με απώτερο στόχο την απόκτηση της γνώσης. Σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να διερευνηθούν τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Kellelt, 2005, στο Ματσαγγούρας 2011:19) έχουν καταδείξει ότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών και ενθαρρύνονται στην ανεξάρτητη μάθηση.

Το νομοθετικό πλαίσιο και το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό με τίτλο «*Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*» καθορίζει τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η εκπόνηση των Ερευνητικών εργασιών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαμεσολάβηση των εμπλεκόμενων φορέων δράσης και στο πλαίσιο υλοποίησης. Έτσι, καθορίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την Ερευνητική εργασία, ο ρόλος του Συλλόγου των διδασκόντων, ο ρόλος του συντονιστή και τέλος ο ρόλος των σχολικών συμβούλων. Καθίσταται, επίσης, σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις υπάρχουσες δομές και τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου και της κοινότητας για τη διερεύνηση των υπό πρόταση θεμάτων. Η πραγμάτωση, λοιπόν, των Ερευνητικών εργασιών είναι μια συνιστώσα πολλών παραγόντων, οι οποίοι θα πρέπει να συνυπολογιστούν και να συνεξεταστούν, προκειμένου να προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική που εισήχθη στο Νέο Λύκειο.

Δεδομένων αυτών και αντλώντας σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία από την έρευνα των Ball *et al.* (2012) και εννοιολογικά εργαλεία από το έργο του Bernstein, οδηγούμαστε στη διατύπωση των *ερευνητικών μας ερωτημάτων*, που είναι τα εξής:

- Οι διάφοροι τύποι δρώντων, οι οποίοι εμπλέκονται στην πραγμάτωση των Ερευνητικών εργασιών διαθέτουν και σε ποιο βαθμό κανόνες αναγνώρισης όσον αφορά τη νέα παιδαγωγική της Ερευνητικής Εργασίας;
- Σε δεδομένα πλαίσια κατά πόσον οι συγκεκριμένοι δρώντες πραγματώνουν ή/και διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση αυτής της πολιτικής με τρόπους ορθόδοξους ή ετερόδοξους;

- Σε ποιο βαθμό οι διάφοροι τύποι δρώντων αναγνωρίζουν την Ερευνητική Εργασία ως σημαντική καινοτομία που έχει τη δυναμική να προκαλέσει βαθύτερες αλλαγές σε σχέση με τα όρια, τις σχέσεις εξουσίας, τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και τους όρους λειτουργίας των ίδιων των σχολείων με αποτέλεσμα να διευκολύνεται κατά την πραγμάτωση ή/και διαμεσολάβησή της η εισαγωγή επιτελεστικών στοιχείων και στοιχείων “οιονεί αγοράς”;

7.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Τα μεθοδολογικά εργαλεία αντλούνται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, από την έρευνα των Ball *et al.* (2012) σχετικά με την πραγμάτωση μιας σειράς πολιτικών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Κατέστη, εντούτοις, αναγκαίο να προσαρμοστούν στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ορισμένα από αυτά δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν στο ελληνικό πλαίσιο ή δεν υπήρχαν αντίστοιχά τους (π.χ. πίνακες πρωταθλήματος των σχολείων ή άντληση στοιχείων από τις αναφορές του Ofsted). Στο ερευνητικό μας μέρος, συνεπώς, συλλέγονται *τριών ειδών στοιχεία*, τα οποία κατά βάση έχουν ποιοτικό χαρακτήρα και είναι τα ακόλουθα:

- *πληροφορίες* για καθένα από τα σχολεία που έχουν επιλεγεί αναφορικά με το *πλαίσιο*, όπως το πλαίσιο θέσης, το υλικό πλαίσιο και το εξωτερικό πλαίσιο και κείμενα από τις *ιστοσελίδες* των σχολείων (τι εικόνα παρουσιάζουν τα σχολεία για τους εαυτούς τους ή τρόπος με τον οποίο προβάλλονται οι Ερευνητικές εργασίες εκεί, κλπ..)
- *οπτικό υλικό* από τα *κτήρια* (κυρίως *εργαστήρια* όπου πραγματοποιούνται τα projects), *αίθουσες προβολής/παρουσίασης* ή *αμφιθέατρα*, *τεχνολογική υποδομή*, *αφίσες* που έχουν παραχθεί για την προβολή των projects κλπ. Με αυτόν τον τρόπο οπτικοποιούνται όσα δεδομένα θα συλλεχθούν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.
- *ημιδομημένες συνεντεύξεις* με τους φορείς της δράσης, δηλαδή με τους *διευθυντές* των σχολείων, με τους *συντονιστές* των ερευνητικών εργασιών,

με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει ερευνητική εργασία στο σχολείο τους την τρέχουσα σχολική χρονιά και με «εξωτερικούς» (Ball *et al.*, 2012), όπου στη δική μας περίπτωση μπορεί να είναι οι *σχολικοί σύμβουλοι*.

Οι συνεντεύξεις πρόκειται να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι συγκεκριμένες πολιτικές ερμηνεύτηκαν και προχώρησαν εντός του σχεδιασμού του μαθήματος, των δραστηριοτήτων της τάξης και άλλων πτυχών της σχολικής ζωής. Η ανάλυση των δεδομένων θα συνεξετάσει και τις τρεις συστατικές πτυχές του έργου και της διαδικασίας της πολιτικής: την *υλική*, την *ερμηνευτική* και τη *δια-λόγου* (*discursive*) (Ball *et al.*, 2012), οι οποίες αποτελούν μία ολότητα, αν και εξετάζονται ξεχωριστά. Όπως ακριβώς και στη μελέτη των Ball *et al.* (2012), η ανάλυση θα στηριχθεί εν μέρει στη θεωρία του Foucault για τον λόγο (*discourse*), καθώς η ερευνητική εργασία θα διερευνηθεί ως στρατηγική λόγου που αφορά ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η «διαμόρφωση» του μαθητή, η «κατασκευή» του εκπαιδευτικού και ο «σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης». Επίσης, θα αξιοποιηθεί η θεωρία της κριτικής ανάλυσης λόγου και δη η δουλειά του Fairclough (1989, 2003), που βλέπει «τη γλώσσα ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής» (1989, στο Ball *et al.*, 2012:15) και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική και πολιτική κυριαρχία αναπαράγεται από κείμενο και ομιλία. Θα διερευνηθούν ιδιαίτερα κάποιες πτυχές της γλώσσας των δρώντων της πολιτικής, η γραμματική και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν και οι δομές της επιχειρηματολογίας τους.

Ως μέθοδος για τη συλλογή των στοιχείων επιλέγεται, όπως ήδη αναφέραμε, η *ημιδομημένη* συνέντευξη, καθώς χαρακτηρίζεται μεν «από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολλή περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση» (Ιωσηφίδης, 2008:112).

7.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας

7.4.1. Εσχάρες συλλογής και ταξινόμησης των δεδομένων

Προκειμένου να συλλέξουμε τα απαραίτητα στοιχεία που θα δημιουργήσουν μια λεπτομερή εικόνα του πλαισίου των επιλεγέντων σχολείων, κατασκευάσαμε μια εσχάρα με τρεις βασικούς άξονες του σχολικού πλαισίου, η οποία συμπληρώθηκε σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων (βλ. Παράρτημα II). Τα στοιχεία αυτά, όπως ακριβώς και το οπτικό υλικό, θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς τα δεδομένα που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις των δρώντων (βλ. Παράρτημα IV και VI). Συγκεκριμένα οι τρεις αυτοί άξονες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Το *πλαίσιο θέσης*, δηλαδή στοιχεία που αφορούν την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται το σχολείο, τη συστέγασή του ή όχι με κάποιο άλλο σχολείο, την ιστορία του σχολείου, δημογραφικές πληροφορίες σχετικά με την εισροή των μαθητών και τα προφίλ επίδοσής τους.
- Το *υλικό πλαίσιο*, δηλαδή τις υλικές πηγές και τα κτήρια, τις αλλαγές στο σχολείο με το πέρασμα του χρόνου, τους προϋπολογισμούς, τη διαθέσιμη τεχνολογία και την υποδομή, όπως και δημογραφικές πληροφορίες και αλλαγές που αφορούν στο προσωπικό (Ball *et al.*, 2012).
- Το *εξωτερικό πλαίσιο*, που σχετίζεται με την ποιότητα στήριξης και συνεργασίας του σχολείου με τις τοπικές αρχές, τις σχέσεις με άλλα σχολεία (δίκτυα συνεργασίας) και τη γενικότερη φήμη του σχολείου και τις προσδοκίες των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας από αυτό.

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνήσουμε την εικόνα που παρουσιάζουν τα σχολεία για τον εαυτό τους και τον τρόπο με τον οποίο προβάλλουν το έργο τους, δημιουργήσαμε μια εσχάρα συλλογής δεδομένων στο πρόγραμμα Microsoft Excel για όλα τα Γενικά Λύκεια του νομού Κορινθίας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν διάφορα χαρακτηριστικά των ιστοσελίδων των σχολείων, όπως η προβολή των δραστηριοτήτων τους, η ανάρτηση ή όχι των ερευνητικών εργασιών, η προβολή των επιτυχιών και των διακρίσεων των μαθητών, ημερίδες και σεμινάρια που έχουν πραγματοποιήσει, στελέχωση του σχολείου, ύπαρξη ηλεκτρονικής τάξης ή συστημάτων διαχείρισης της μάθησης (πλατφόρμες) κλπ. (βλ. Παράρτημα V).

7.4.2. Οδηγοί συνέντευξης

Δεδομένου ότι η έρευνά μας εστιάζεται στο υποκειμενικό νόημα μιας πολιτικής, της ερευνητικής εργασίας, η συνέντευξη κρίνεται κατάλληλη μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας και άντλησης των δεδομένων μας, αφού γενικότερα «επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορία σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση...συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων» και «να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων» (Ιωσηφίδης, 2008:113). Οι ερωτήσεις των οδηγών της συνέντευξης, γι' αυτόν τον λόγο, είναι ανοικτές, επειδή είναι ευέλικτες, ενθαρρύνουν τη συνεργασία, βοηθούν τη δημιουργία επαφής (Cohen-Manion, 1994) και δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα την απάντησή του, χωρίς προκαθορισμούς, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων για διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2008). Παράλληλα εξασφαλίζουν περισσότερο αυθόρμητες απαντήσεις και μάλιστα στη γλώσσα των ερωτώμενων, με τις δικές τους ιδέες (Καμαρινού, 2000).

Βέβαια, η συνέντευξη παρουσιάζει και αρκετά μειονεκτήματα, τα οποία έγιναν ορατά και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Καταρχάς, όσον αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίησή της, είναι εξαιρετικά χρονοβόρα. Επιπλέον, ο ερευνητής θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακά προσόντα, ευελιξία και γνήσιο ενδιαφέρον. Τέλος, ιδιαίτερα χρονοβόρα είναι και η διαδικασία των απομαγνητοφωνήσεων των συνεντεύξεων και της οργάνωσης του υλικού.

Στην έρευνά μας, καθώς επρόκειτο να διενεργήσουμε συνεντεύξεις με τέσσερις διαφορετικούς φορείς δράσης, που διαμεσολαβούν στη μετάφραση και εφαρμογή της Ερευνητικής Εργασίας στα σχολεία, κατασκευάσαμε τέσσερις διαφορετικούς οδηγούς ημιδομημένων συνεντεύξεων, με ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν στο έργο καθενός εκ των δρώντων. Συγχρόνως, συμπληρώθηκε σε συνεργασία με τους συνεντευξιαζόμενους ένα ατομικό δελτίο με στοιχεία που αφορούσαν τη ζωή τους και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, με στόχο να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των ατόμων αυτών και να το αξιοποιήσουμε σε κάποιο βαθμό κατά την επεξεργασία των δεδομένων (βλ. Παράρτημα Ι). Οι συνάδελφοι ενημερώθηκαν

αναλυτικά για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και για το γεγονός ότι για λόγους ηθικής δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων, η αναφορά στον εκάστοτε εκπαιδευτικό θα γίνεται ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων οργανώθηκαν κατά άξονες, προκειμένου να αντιστοιχιστούν με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να διευκολυνθεί η οργάνωση και ανάλυση του υλικού που θα συλλεχθεί κατά το στάδιο της επεξεργασίας του. Συγκεκριμένα, παρήχθησαν οι ακόλουθοι οδηγοί, με τους αντίστοιχους άξονες έκαστος (βλ. Παράρτημα IV):

- Οδηγός συνέντευξης με τους σχολικούς συμβούλους:

1^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Πώς νοηματοδοτούν οι σχολικοί σύμβουλοι την ερευνητική εργασία και ποια αντίληψη έχουν διαμορφώσει για τον τρόπο νοηματοδότησής της από τους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους συνεργάζονται.

Στις ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα οι σύμβουλοι καλούνται να προσδιορίσουν τον νέο διδακτικό προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών, την ανάγκη να εισαχθούν οι ερευνητικές εργασίες σε αυτό, τις τέσσερις βασικές αρχές της πολιτικής, όπως και να σχολιάσουν συγκεκριμένες ρυθμίσεις του νομοθετικού πλαισίου, τις ιδιότητες που προσδοκείται να αποκτήσουν οι μαθητές στο Νέο Λύκειο και τα θέματα που επιλέχθηκαν κατά το πρώτο τετράμηνο της εφαρμογής, τις ειδικότητες που ενεπλάκησαν και τις μεθόδους που ακολουθήθηκαν.

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τις ερευνητικές εργασίες και διαφορές στον τρόπο πραγμάτωσης μεταξύ των σχολείων.

Εδώ ζητείται από τους συμβούλους να σχολιάσουν το βαθμό ελευθερίας που παρέχει το νομοθετικό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, την πληρότητα και σαφήνεια του οδηγού, το βαθμό υλοποίησης των βασικών αρχών της εργασίας από τους εκπαιδευτικούς, τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή, τον ρόλο που παίζει το κοινωνικό, πολιτισμικό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών στην εμπλοκή τους στην εν λόγω πολιτική, τις διαφορές στην εκπόνηση των εργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων και τους φορείς και τα άτομα, με τα οποία συνεργάζονται τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί.

3^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Με ποιους τρόπους οι σχολικοί σύμβουλοι διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών στα σχολεία.

Οι σύμβουλοι απαντούν σε θέματα που αφορούν στους τρόπους ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την ερευνητική εργασία, στις επιμορφωτικές συναντήσεις που πραγματοποίησαν οι ίδιοι και άλλες ενέργειες τους προκειμένου να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς και στους τρόπους με τους οποίους τους ανατροφοδότησαν μετά την ολοκλήρωση των εργασιών και την παρουσίασή τους.

- Οδηγός συνέντευξης με τους Διευθυντές των σχολείων:

1^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων νοηματοδοτούν την ερευνητική εργασία και ποιος ο ρόλος τους στη νοηματοδότησή της από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Οι διευθυντές/ντριες καλούνται να τοποθετηθούν αναφορικά με τον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς, τις τέσσερις βασικές αρχές της ερευνητικής εργασίας, συγκεκριμένες ρυθμίσεις του νομοθετικού πλαισίου, τις ιδιότητες που οραματίζεται το Νέο Λύκειο να αποκτήσουν οι μαθητές, τους τρόπους με τους οποίους ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο για την ερευνητική εργασία, τα κριτήρια επιλογής του συντονιστή και τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάθεση των ερευνητικών εργασιών και η επιλογή των θεμάτων.

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Πώς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της ευθύνης τους πραγματώνουν την ερευνητική εργασία στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο δεδομένων και των πηγών που είναι διαθέσιμες σε αυτούς και ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι ίδιοι οι Διευθυντές στη διαμεσολάβηση αυτής της πραγμάτωσης.

Στον συγκεκριμένο άξονα ζητήθηκε από τους διευθυντές/ντριες να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν στη συζήτηση που έλαβε χώρα στην αρχή του σχολικού έτους σχετικά με την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας, στο ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό, πολιτισμικό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών στην εμπλοκή τους στην ερευνητική εργασία, την επάρκεια ή μη της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και των οικονομικών πόρων του, τις παρεμβάσεις των ιδίων σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, τους τρόπους με τους οποίους επιχείρησαν οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν την πολιτική στην κουλτούρα του σχολείου και να τη συμβιβάσουν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των υπόλοιπων μαθημάτων.

3^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Πώς οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία ενημερώνουν, δημοσιοποιούν και προβάλλουν την ερευνητική εργασία και με ποιους τρόπους οι Διευθυντές διαμεσολαβούν σε αυτές τις ενέργειες.

Εδώ οι διευθυντές/ντριες απαντούν σε θέματα που αφορούν στις συζητήσεις που έγιναν με τους γονείς προκειμένου να ενημερωθούν για την ερευνητική εργασία, στις εκδηλώσεις που διοργανώθηκαν από το σχολείο για την παρουσίαση των εργασιών, στην ανάγκη ή μη το σχολείο να «ανοίγει τις θύρες» του και να συνεργάζεται με διάφορους φορείς, στα τεχνήματα που παρήχθησαν στα πλαίσια των ερευνητικών εργασιών, στην ανάρτηση ή μη των εργασιών στην ιστοσελίδα του σχολείου, στη συνεργασία με άλλα σχολεία ή στην αξιοποίηση των ιστοσελίδων τους.

- Οδηγός συνέντευξης με τους συντονιστές των ερευνητικών εργασιών:

1^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Διερευνάται ο ρόλος του συντονιστή της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών στο σχολείο.

Οι συντονιστές των ερευνητικών εργασιών ερωτήθηκαν για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από το σχολείο τους για να τους ανατεθεί ο ρόλος του συντονιστή, τους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή τους και τα δικά τους κίνητρα ώστε να τον αποδεχτούν, τις αρμοδιότητες που τους ανατέθηκαν, τις ασάφειες του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την διεκπεραίωση των καθηκόντων τους.

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους ο συντονιστής της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών διαμεσολαβεί και διευκολύνει την πραγμάτωσή τους στα σχολεία.

Στον εν λόγω άξονα οι ερωτήσεις αφορούσαν στους τρόπους με τους οποίους επιχείρησαν να εντάξουν την ερευνητική εργασία στην υπάρχουσα σχολική ζωή, την ύπαρξη ή μη συμφωνίας από τον σύλλογο των διδασκόντων κατά τη διαδικασία ανάθεσης των εργασιών και τη δική τους παρέμβαση σε περίπτωση διαφωνίας, τη μεσολάβησή τους στην επίλυση ζητημάτων ισότιμης κατανομής της χρήσης των χώρων και των εργαστηρίων του σχολείου, την επάρκεια των διαθέσιμων χώρων και τις δικές τους βελτιωτικές παρεμβάσεις ή προτάσεις, την παρέμβασή τους στην επίλυση ποικίλων ζητημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και

την ποιότητα της συνεργασίας τους με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των ερευνητικών εργασιών.

- Οδηγός συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς που εκπονούν ερευνητική εργασία στα σχολεία τους :

Είναι ο πλέον λεπτομερής οδηγός, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι καλούνται να νοηματοδοτήσουν αλλά και να εφαρμόσουν την ερευνητική εργασία.

Οι ερωτήσεις που τους απευθύνθηκαν διαρθρώνονται ως εξής:

1^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποια τα όρια και ο βαθμός αυτονομίας τους στην ερμηνεία και νοηματοδότηση της Ερευνητικής εργασίας στα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν στις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από το σχολείο τους προκειμένου να τους ανατεθεί η ερευνητική εργασία, σε ειδικές αναφορές του νομοθετικού πλαισίου της ερευνητικής εργασίας (π.χ. ανάθεση της συν-διδασκαλίας στους καθηγητές της Τεχνολογίας, ανάθεσή τους σε συγκεκριμένες ειδικότητες, κύκλοι θεμάτων), στο βαθμό ευελιξίας που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ο οδηγός, στα βασικά χαρακτηριστικά του νέου διδακτικού προσανατολισμού, στην ανάγκη να εισαχθεί η ερευνητική εργασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική στιγμή, στο πώς αντιλαμβάνονται τις τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές της ερευνητικής εργασίας και τις τρεις νέες ιδιότητες που προσδοκάται να αποκτήσουν οι μαθητές στο Νέο Λύκειο, στους τρόπους με τους οποίους επιχείρησαν να κατανοήσουν το πλαίσιο εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών, στις επιμορφώσεις ή μη που έχουν παρακολουθήσει και στο κατά πόσο υπάρχουν σημεία ασαφή ή δυσνόητα στον οδηγό για τις ερευνητικές εργασίες που χρήζουν περαιτέρω επεξηγήσεων.

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γνώση και πώς αυτές οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι εμπειρίες και οι γνώσεις επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση της πολιτικής της Ερευνητικής Εργασίας εντός της σχολικής πραγματικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται σχετικά με τους λόγους που τους οδήγησαν στο να αναλάβουν την ερευνητική εργασία, τα εφόδια που τους παρείχε το Πανεπιστήμιο ή η Σχολή από την οποία αποφοίτησαν προκειμένου να ανταποκριθούν στη

φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας, τη συμβολή της προηγούμενης εμπειρίας τους στην εφαρμογή της πολιτικής, στο πώς επηρεάζει η ειδικότητά τους την εφαρμογή, τους λόγους που τους οδήγησαν να επιλέξουν το θέμα της εργασίας τους, τους τρόπους με τους οποίους επέλεξαν να εργαστούν με τους μαθητές τους, τους στόχους που έθεσαν και κατά πόσο τους πέτυχαν, τις περιπτώσεις που χρειάστηκε να παρέμβουν κατά την εφαρμογή, τους τρόπους με τους οποίους αξιολόγησαν τους μαθητές τους, τη σαφήνεια του οδηγού, τη δυσκολία να συμβιβάσουν την παραδοσιακή διδασκαλία στο Λύκειο με την ερευνητική εργασία, τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις που είχαν αναλάβει ενδεχομένως κατά το παρελθόν, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον αν αλλάζει ο τρόπος «μετάδοσης» της γνώσης και αν διαθέτουν οι μαθητές τα εφόδια να ανταποκριθούν σε αυτή τη νέα φιλοσοφία.

3^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Πώς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το κοινωνικό, το πολιτισμικό, το ιστορικό και το υλικό πλαίσιο επηρεάζει την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας στα σχολεία.

Στον συγκεκριμένο άξονα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που επηρεάζει η κοινωνικο-πολιτισμική σύσταση και το μαθησιακό επίπεδο του τμήματος ενδιαφέροντος τον τρόπο εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας, την ενημέρωση που έλαβαν από τον διευθυντή του σχολείου ή τον συντονιστή σχετικά με τις δυνατότητες πραγμάτωσης της εν λόγω πολιτικής εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ανάλογα με το στάδιο και το χρονικό διάστημα της εφαρμογής, τις δυνατότητες που τους παρέχει ο χώρος εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας, ο χώρος παρουσίασης των εργασιών, η βιβλιοθήκη του σχολείου για την άντληση υλικού και οι οικονομικοί πόροι για τη χρηματοδότηση συγκεκριμένων δράσεων στα πλαίσια των ερευνητικών εργασιών.

4^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Προβολή και διάχυση των Ερευνητικών Εργασιών από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.

Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα αφορούν στη δημοσιοποίηση ή μη των ερευνητικών εργασιών στην ιστοσελίδα του σχολείου, στην πραγματοποίηση ή μη εκδήλωσης από το σχολείο ή από τους ίδιους για την παρουσίαση των εργασιών και την ανατροφοδότηση που έλαβαν από αυτήν, στην πραγματοποίηση ή μη

επίσκεψης ειδικών επιστημόνων ή φορέων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας, στην κατασκευή τεχνήματος και τρόπους προβολής του, στη συμμετοχή τους σε εκδήλωση ή ημερίδα σχετική με το θέμα τους και στο κατά πόσο θεωρούν ότι το σχολείο αποκομίζει οφέλη με την προβολή και τη διάχυση των ερευνητικών εργασιών στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

5^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Συνεργασία εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους, με τον διευθυντή του σχολείου, με τον συντονιστή, με την τοπική κοινωνία/ αυτοδιοίκηση, με τον σύμβουλο, με άλλα σχολεία, με το Πανεπιστήμιο κλπ..

Στον τελευταίο αυτό άξονα οι εκπαιδευτικοί απαντούν, καταρχάς, σε ερωτήματα που αφορούν στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, ως προς τη συνεπίβλεψη ή μη των εργασιών τους με άλλον εκπαιδευτικό του σχολείου και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε αυτού του είδους τη σύμπραξη, τη μεσολάβησή τους στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετώπισαν συνάδελφοί τους κατά την εφαρμογή της εργασίας τους, τις συζητήσεις με συναδέλφους τους από το σχολείο τους ή από άλλα σχολεία αναφορικά με την πραγμάτωση των εργασιών τους και τις επισκέψεις που πραγματοποίησαν σε σχολεία ή στις ιστοσελίδες τους για να ενημερωθούν για τον τρόπο που εκπονούν εκείνα τις εργασίες τους. Έπειτα, ρωτήθηκαν για τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής του σχολείου, ο συντονιστής και ο σύμβουλος της ειδικότητάς τους ή της παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου διευκόλυνε το έργο της πραγμάτωσης της ερευνητικής εργασίας και αν υπήρξε συνεργασία δική τους ή του σχολείου γενικότερα στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας με κάποιο τμήμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κάποιο φορέα, υπηρεσία ή με την τοπική αυτοδιοίκηση.

Καθένας από τους τέσσερις αυτούς οδηγούς ολοκληρωνόταν με *πέντε κοινές ερωτήσεις*, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να αποκαλύψουν τις απόψεις των δρώντων σχετικά με τη σημασία της Ερευνητικής Εργασίας ως μιας νέας παιδαγωγικής πρακτικής και τον μελλοντικό της ρόλο στο Νέο Λύκειο. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν στο αν η ερευνητική εργασία συνιστά γι' αυτούς μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο και για ποιους λόγους, ποια πιστεύουν ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το ίδιο το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του, αν μπορεί αυτή η πολιτική να επηρεάσει

μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας οποιαδήποτε προοπτική αλλαγής και αν θεωρούν ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και ως προς τι.

7.4.3. Η επιλογή των σχολείων της έρευνας

Καταρχάς, ως πεδίο της έρευνας επιλέγεται ο νομός Κορινθίας, καθώς είναι ο νομός στον οποίο βρίσκονται σχολεία, στα οποία η πρόσβαση θα ήταν σημαντικά πιο εύκολη για την ερευνήτρια, δεδομένου ότι σε πολλά από αυτά έχει υπηρετήσει ως ενεργός εκπαιδευτικός. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις επρόκειτο να διαρκέσουν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν όλες κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης σχολικής ημέρας που είχε κανονισθεί επίσκεψη στα σχολεία, ήταν δε απαραίτητο να διενεργηθούν κάποιες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες και εκτός σχολικού ωραρίου. Για τον λόγο αυτό δεν ήταν εφικτό να γίνουν σε σχολεία απομακρυσμένα από τον τόπο εργασίας της ερευνήτριας. Ένας βασικός, επίσης, λόγος ήταν ότι το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου εδράζεται στην Κόρινθο και είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετώνται φαινόμενα και πολιτικές που αφορούν το συγκεκριμένο νομό, καθώς η συνεργασία του εν λόγω τμήματος με τα σχολεία της περιοχής και τους εκπαιδευτικούς τους είναι συχνή και ουσιαστική. Τέλος, η εργασία αυτή έρχεται να συμπληρώσει την εργασία της Γεωργίας Μπαλάφα (2011), σχετικά με την ποιότητα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των σχολείων του νομού Κορινθίας και να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς τα σχολεία – τουλάχιστον τα Γενικά Λύκεια¹ του νομού – νοηματοδοτούν και εν τέλει εφαρμόζουν συγκεκριμένες πολιτικές.

¹ Εννοούμε Ημερήσια Γενικά Λύκεια και όχι Εσπερινά, αφενός επειδή δεν υπάρχουν στο νομό Κορινθίας Εσπερινά Γενικά Λύκεια αλλά πρωτίστως λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν και δεν επιτρέπουν τις συσχετίσεις με τα Ημερήσια.

Όπως ήδη αναφέραμε, επιλέχθηκαν Γενικά Λύκεια του νομού Κορινθίας, διότι η Ερευνητική Εργασία από το σχολικό έτος 2012-2013 εισάγεται και στη δευτέρα Λυκείου (ΦΕΚ 1163/2012, Αρ.Πρωτ. 36799/Γ2/02-04-2012), με αποτέλεσμα το πεδίο της έρευνας να είναι αρκετά ευρύ. Τα Επαγγελματικά Λύκεια δε συμπεριελήφθησαν στην έρευνά μας, καθώς η ερευνητική εργασία διδάσκεται μεν ως υποχρεωτικό μάθημα στην Α' τάξη² αλλά δεν εισήλθε στο πρόγραμμα σπουδών της Β' τάξης παρά μόνο ως μάθημα ειδικής θεματικής δραστηριότητας, που διδάσκεται αποκλειστικά από εκπαιδευτικό της εκάστοτε ειδικότητας (ΦΕΚ 1131 Β'/10-04-2012/ 37596/Γ2).

Οι λόγοι αυτοί συνέβαλαν στο να επιλεγούν Γενικά Λύκεια, τα οποία θα είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Έχοντας ως βάση την έρευνα των Ball *et al.* (2012) αναζητούμε σχολεία, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «συνήθη» (βλ. κεφ. 4.2.1.). Βασική προϋπόθεση είναι η σταθερή ηγεσία στα σχολεία κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών, καθώς οι διευθυντές αποτελούν σημαντικό φορέα νοηματοδότησης και εφαρμογής τους. Έπειτα, θα πρέπει τα συγκεκριμένα σχολεία να μην παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους («διαπρεπή» ή «αποτυχημένα», κατά τους Ball *et al.*, 2012) και ειδικά χαρακτηριστικά (ιδιωτικά ή εκκλησιαστικά, Λυκειακές τάξεις κλπ.), καθώς αυτά από μόνα τους ήταν πιθανό να οξύνουν τις διαφορές και στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών. Στόχος μας είναι να αναδειχθούν οι διαφορετικές αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις της πολιτικής της ερευνητικής εργασίας σε

² Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι στα Ημερήσια ΕΠΑ.Λ. Η «Ερευνητική Εργασία (Project)» περιλαμβάνεται μεταξύ των μαθημάτων *Βασικών Ικανοτήτων*, ενώ στα Εσπερινά ΕΠΑ.Λ. περιλαμβάνεται μεταξύ των μαθημάτων *Βασικών Δεξιοτήτων*, καθώς βασικός στόχος της αναδιάρθρωσης της τεχνικής-επαγγελματικής είναι «η καταξίωση του τεχνολογικού λυκείου ως σχολείο πρώτης επιλογής, το οποίο διασφαλίζει στον απόφοιτό του μια ευρύτερη μόρφωση και γενική παιδεία, καθώς και *βασικές κοινωνικές ικανότητες*» (βλ. Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 18.12.2006/962/ΕΚ) και παράλληλα «παρέχει ολοκληρωμένες και σύγχρονες επαγγελματικές γνώσεις και *δεξιότητες*» (Αιτιολογική Έκθεση στην Πρόταση Νόμου «Τεχνολογικό Λύκειο», Αθήνα, 19.12.2012.) Ανασύρθηκε στις 17/7/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/Αιτιολογική%20Έκθεση%20ΠΝ%20ΥΠ%20Παιδείας.pdf>

σχολεία με παρόμοια γνωρίσματα.

Όπως και στη μελέτη των Ball *et al.* (2012), επιλέγονται τέσσερα σχολεία (από δεκαπέντε στο σύνολο), θεωρώντας ότι είναι ένας ικανοποιητικός και διαχειρίσιμος αριθμός σχολείων, απ' όπου θα μπορούσαμε να αντλήσουμε εκείνα τα στοιχεία που θα απαντούσαν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τα σχολεία αυτά προτιμήθηκε να προέρχονται από διαφορετικές περιοχές, με διαφορετική τοπική εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς αυτή σε πολλές περιπτώσεις παίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της εφαρμογής και στην προβολή των ερευνητικών εργασιών. Έτσι, επιλέγονται:

- ~ Ένα Γενικό Λύκειο αστικής περιοχής²
- ~ Ένα Γενικό Λύκειο αστικής περιοχής (θα εντασσόταν στις ημιαστικές περιοχές βάσει παλαιότερων δεδομένων, βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., 1998)
- ~ Ένα Γενικό Λύκειο αστικής περιοχής, με μικρότερο αριθμό κατοίκων σε σύγκριση με την προηγούμενη περιοχή
- ~ Ένα Γενικό Λύκειο αγροτικής περιοχής.

7.4.4. Η διαδικασία της έρευνας

Κατά την πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας μελετήσαμε τις ιστοσελίδες των τεσσάρων Γενικών Λυκείων του νομού Κορινθίας που αποτελούν το πεδίο της έρευνάς μας, προκειμένου να αντλήσουμε στοιχεία για τα ίδια τα σχολεία και κυρίως για το πώς προβάλλουν τις ερευνητικές τους εργασίες. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που αντλούμε σχετικά με το πλαίσιο εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

² Η Ελληνική Στατιστική Αρχή (πρώην Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος) από την απογραφή του 2001 χαρακτηρίζει τον πληθυσμό μιας περιοχής ανάλογα με το μέγεθός του σε *αγροτικό* (1-1.999 κάτοικοι) και *αστικό* (2.000 και πλέον κάτοικοι) και συνεκδοχικά τις περιοχές ως αγροτικές (1-1.999 κάτοικοι), ημιαστικές (2.000-9.999 κάτοικοι) και αστικές (10.000 και πλέον κάτοικοι) με βάση τον αριθμό των κατοίκων του πολυπληθέστερου οικισμού ενός δημοτικού ή κοινοτικού διαμερίσματος. Πλέον η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011) συμπεριλαμβάνει τον ημιαστικό πληθυσμό των προηγούμενων απογραφών στον αστικό πληθυσμό.

Ακολουθεί η κύρια φάση του ερευνητικού μας μέρους, που περιλαμβάνει αρχικά την επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων που έχουν επιλεγεί να συμμετέχουν στην έρευνα, από τους οποίους ζητήθηκε με γραπτή επιστολή της επιβλέπουσας καθηγήτριας της εν λόγω εργασίας (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) η συναίνεση και υποστήριξή τους, προκειμένου να διενεργηθεί η έρευνα και τους δόθηκε η διαβεβαίωση του σεβασμού της ανωνυμίας τόσο του ίδιου του σχολείου όσο και των συμμετεχόντων. Στις τρεις εκ των τεσσάρων περιπτώσεων υπήρξε προσωπική συνάντηση με τους διευθυντές, ενώ στην περίπτωση του Γενικού Λυκείου της αγροτικής περιοχής υπήρξε αρχικά συνεννόηση προσωπική με τον συντονιστή της ερευνητικής εργασίας και τηλεφωνική επικοινωνία με τον ίδιο τον διευθυντή. Είναι αξιοσημείωτο ότι εξαρχής το ενδιαφέρον των διευθυντών για συμμετοχή στην έρευνα υπήρξε πολύ μεγάλο και οι διευκολύνσεις που εντέλει παρείχαν για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων σημαντικές.

Αφού ενημερώθηκαν, καταρχήν, για τη στοχοθεσία της έρευνας στη συνέχεια ορίστηκε η μέρα που θα λάμβανε χώρα η επίσκεψη στα σχολεία. Το συγκεκριμένο εγχείρημα αποδείχτηκε αρκετά δύσκολο δεδομένου ότι την περίοδο που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, δηλαδή μεταξύ δεκαπέντε και τριάντα Απριλίου, τα Λύκεια προετοιμάζονταν για τις Πανελλήνιες εξετάσεις, οι οποίες ξεκινούσαν αμέσως μετά τις διακοπές του Πάσχα. Επιπλέον, ήταν αρκετά δύσκολο να βρεθεί ημέρα, όπου θα παρευρίσκονταν στο σχολείο όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει την ερευνητική εργασία, καθώς πολλοί υπηρετούσαν και σε άλλα σχολεία και απουσίαζαν. Παρά τις όποιες δυσκολίες, εντούτοις, επιλέξαμε η επίσκεψη να γίνει την ημέρα που θα ήταν εφικτή η συνάντηση με τους περισσότερους εκ των διδασκόντων, ενώ με τους υπόλοιπους προγραμματίστηκαν κατ' ιδίαν συναντήσεις, εκτός σχολικού χώρου και ωραρίου.

Όπως ήδη αναφέραμε επιλέχθηκαν τέσσερα Γενικά Λύκεια του νομού Κορινθίας, από διαφορετικές περιοχές και με διαφορετική δυναμική εισροής μαθητών, με στόχο να αποτελέσουν το πλέον αντιπροσωπευτικό δείγμα των σχολείων του νομού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα σχολείων και προς διευκόλυνση της ανάλυσης των δεδομένων μας ονομάζουμε τα σχολεία ως ακολούθως:

~ Ένα Γενικό Λύκειο αστικής περιοχής: Γενικό Λύκειο Α΄

<i>Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στην Α΄ Λυκείου</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στη Β΄ Λυκείου</i>	<i>Εκπαιδευτικοί που τις έχουν αναλάβει</i>	<i>Συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν</i>
10	5	5	7 (μεταξύ των οποίων: 2 εργασίες ο συντονιστής και 1 ο διευθυντής)	Διευθυντής Συντονιστής Εκπαιδευτικοί 6 (με έναν εκπαιδευτικό δεν έγινε συνέντευξη) Σύνολο: 8

~ Ένα Γενικό Λύκειο αστικής περιοχής: Γενικό Λύκειο Β΄

<i>Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στην Α΄ Λυκείου</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στη Β΄ Λυκείου</i>	<i>Εκπαιδευτικοί που τις έχουν αναλάβει</i>	<i>Συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν</i>
6	3	3	6 (μεταξύ των οποίων: 1 εργασία ο συντονιστής)	Διευθυντής Συντονιστής Εκπαιδευτικοί 5 (συμμετέχουν όλοι) Σύνολο: 7

~ Ένα Γενικό Λύκειο αστικής περιοχής μικρότερου πληθυσμού εν συγκρίσει με την προηγούμενη: Γενικό Λύκειο Γ΄

<i>Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στην Α΄ Λυκείου</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στη Β΄ Λυκείου</i>	<i>Εκπαιδευτικοί που τις έχουν αναλάβει</i>	<i>Συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν</i>
6	3	3	6 (μεταξύ των	Διευθυντής Συντονιστής

			οποίων: 1 εργασία ο συντονιστής)	Εκπαιδευτικοί 4 (με έναν εκπαιδευτικό δεν έγινε συνέντευξη) Σύνολο: 6
--	--	--	--	--

~ Ένα Γενικό Λύκειο αγροτικής περιοχής: *Γενικό Λύκειο Δ'*

<i>Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιού- νται στο σχολείο</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στην Α' Λυκείου</i>	<i>Ερευνητικές εργασίες στη Β' Λυκείου</i>	<i>Εκπαιδευτι- κοί που τις έχουν αναλάβει</i>	<i>Συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν</i>
5	3	2	4 (μεταξύ των οποίων: 1 εργασία ο συντονιστής)	Διευθυντής Συντονιστής Εκπαιδευτικοί 3 (με έναν εκπαιδευτικό δεν έγινε συνέντευξη) Σύνολο: 5

Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που δε μετείχαν στην έρευνα η βασικότερη αιτία ήταν η έλλειψη χρόνου – και όχι άρνηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς έπρεπε να ολοκληρωθεί το ερευνητικό μέρος και να προχωρήσουμε στην ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, προτιμήθηκε στην περίπτωση των διευθυντών και των συντονιστών η συμμετοχή τους στη συνέντευξη να γίνει με αυτές τις ιδιότητές τους και όχι ως εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει ερευνητική εργασία, όπου συνέπιπταν αυτοί οι δύο ρόλοι. Σε δύο περιπτώσεις μόνο, στα Γενικά Λύκεια Α' και Δ' πραγματοποιήσαμε συνέντευξη με τους συντονιστές και με τις δύο ιδιότητές τους, ως συντονιστών και ως εκπαιδευτικών, για να δούμε ενδεικτικά το πώς τα ίδια άτομα ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς ρόλους, όπως ακριβώς και στην έρευνα των Ball *et al.* (2012).

Οι συνεντεύξεις με τους συμβούλους πραγματοποιήθηκαν, επίσης, κατόπιν προσωπικής συνεννόησης μαζί τους και με ουσιαστική συνεργασία εκ μέρους τους. Προέκυψαν, βέβαια, κάποιες δυσκολίες που οφείλονταν ως επί το πλείστον στις

ανειλημμένες υποχρεώσεις που είχαν και στη συμμετοχή κάποιων στις επιτροπές των Πανελλήνιων εξετάσεων. Σε όλες τις περιπτώσεις προηγήθηκε ή ακολούθησε και άτυπη συζήτηση μαζί τους γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα, γεγονός που αποδεικνύει την αγωνία τους για τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και λόγω θέσης αλλά και λόγω γνήσιου ενδιαφέροντος.

Έτσι, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τέσσερις σχολικούς συμβούλους, των οποίων η επιλογή έγινε με βάση τις ειδικότητές τους, δίνοντας έμφαση στις λεγόμενες βασικές ειδικότητες, στις οποίες το ίδιο το πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών έκανε συγκεκριμένη αναφορά και πρότασε αρχικά την ανάληψη τουλάχιστον μιας εργασίας σε κάθε σχολείο από μία από αυτές τις ειδικότητες. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους οι σύμβουλοι επί χρόνια είχαν ασχοληθεί με αυτού του είδους τις παιδαγωγικές πρακτικές και εξακολουθούν να πραγματοποιούν δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Συνεπώς, ήταν οι καταλληλότεροι εκπρόσωποι αυτής της κατηγορίας των φορέων να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών στα σχολεία.

Οι συνεντεύξεις στο σύνολό τους (τριάντα τον αριθμό) συγκεντρώθηκαν περί τα μέσα Ιουνίου. Παράλληλα λάμβανε χώρα η απομαγνητοφώνηση των υπόλοιπων συνεντεύξεων και μετά την ολοκλήρωση και των δύο διαδικασιών ξεκίνησε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Η οργάνωση του υλικού έγινε ανά κατηγορία φορέων και κατά επιμέρους άξονες, ώστε να μπορούμε να παρακολουθούμε τις απόψεις που εξέφρασαν πάνω στο ίδιο ζήτημα όλοι οι δρώντες και να προβούμε σε συγκρίσεις και σε γενικά συμπεράσματα. Για την οργάνωση του υλικού δημιουργήθηκε μια εσχάρα στο πρόγραμμα επεξεργασίας Microsoft Word (βλ. Παράρτημα VII) για καθέναν από τους τέσσερις φορείς της δράσης.

Κεφάλαιο 8^ο: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων για το πλαίσιο των σχολείων της έρευνας: η υλική πτυχή της πραγμάτωσης

8.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε βάσει των συλλεχθέντων δεδομένων μας το πλαίσιο (της θέσης του σχολείου, το υλικό και το εξωτερικό περιβάλλον) των σχολείων της έρευνάς μας καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα σχολεία την «εικόνα» τους και την προβάλλουν μέσα από τεχνήματα που κατασκευάζουν, όπως είναι οι ιστοσελίδες τους. Σε σύγκριση με τα φυλλάδια ή τις αφίσες που μπορούν να παραχθούν με σκοπό την ενημέρωση της κοινωνίας για το εκάστοτε σχολείο, το διαδίκτυο είναι ένα ισχυρό βιωματικό εργαλείο που έχουν στη διάθεσή τους τα σχολεία, καθώς «διαμορφώνει» με πλουραλιστικό τρόπο μια εντύπωση για το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα (Maguire *et al.*, 2011a). Έχει, λοιπόν, εξαιρετικό ενδιαφέρον να καταδειχθεί κατά πόσο τα στοιχεία που συλλέγονται από διάφορες πηγές συμφωνούν μεταξύ τους ή αντίθετα οικοδομούν αντιφατικές εικόνες.

8.2. Ιστοσελίδες των σχολείων: «κατασκευή» και «ρητορική»

Ένα από τα κριτήρια της επιλογής των τεσσάρων σχολείων της έρευνάς μας ήταν να διαθέτουν ιστοσελίδα, η οποία σε τρία από αυτά ενημερώνεται κατά τακτά χρονικά διαστήματα, όπως διαπιστώθηκε από συχνές επισκέψεις σε αυτήν. Πέραν τούτου, σε θέματα σχεδιασμού, διαμόρφωσης αλλά και ανάρτησης στοιχείων που αφορούν στο σχολείο και στη δράση του εντοπίζονται σημαντικές διαφορές.

Από άποψη σχεδιασμού και οπτικοποίησης των δεδομένων θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ιστοσελίδα του Γενικού Λυκείου Α΄ υπερέχει σημαντικά έναντι των άλλων. Τα υπόλοιπα σχολεία της έρευνάς μας επιλέγουν την πλατφόρμα που προσφέρει το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει επιλεγεί ένας διαφορετικός ιστότοπος, με πολλές δυνατότητες διαχείρισης του υλικού που αναρτάται και της μορφής του. Επίσης, είναι το μοναδικό από τα τέσσερα σχολεία που διαθέτει πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης (E-learning),

παρόλο που κατά το σχολικό έτος 2012-2013 λειτούργησε περισσότερο σε πιλοτική βάση.

Στην παρούσα έρευνα, βέβαια, όπως ακριβώς περιγράφεται στο άρθρο των Maguire *et al.* (2011a) αυτό που κυρίως αναζητήσαμε είναι στοιχεία που αφορούν στην «κατασκευή» (fabrication) και «ρητορική» (rhetoric) των σχολείων, έτσι όπως παρουσιάζονται στις ιστοσελίδες τους. Με τον όρο «κατασκευή» οι Maguire *et al.* (2011a) εννοούν τους τρόπους με τους οποίους επιχειρούν τα σχολεία να αυτοπροβληθούν μέσω της επισήμανσης των δραστηριοτήτων και των επιτευγμάτων τους, δημιουργώντας μια συγκεκριμένη εκδοχή του εαυτού τους. Επίσης, αν εξετάσουμε τα «υλικά» που παράγουν τα σχολεία, όπως είναι οι ιστοσελίδες, ως «κείμενα», είναι δυνατό να τα δούμε ως παραδείγματα «δικανικής» και «επιδεικτικής ρητορικής» (Edwards *et al.*, 2004, στο Maguire *et al.*, 2011a), όπου «η δικανική ρητορική επικεντρώνεται σε γεγονότα του παρελθόντος και επιχειρεί να παρουσιάσει μια εικόνα που θεωρείται ότι είναι αληθινή...ενώ το επιδεικτικό είδος σχετίζεται με εθιμοτυπικές εκδηλώσεις ή γεγονότα που αξίζουν έπαινο» (ό.π.:7).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της «τέχνης της πειθούς» (Maguire *et al.*, 2011a: 6) και του «επιδεικτικού είδους» αποτελεί στην έρευνά μας η ανάρτηση από τα Γενικά Λύκεια Α΄ και Δ΄, σε περίοπτη θέση της ιστοσελίδας τους, του πίνακα των επιτυχόντων μαθητών τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις¹. Επίσης, τα σχολεία Α΄, Γ΄ και Δ΄ προβάλλουν με εύγλωττο τρόπο τις δράσεις τους αλλά πρωτίστως τις διακρίσεις των μαθητών τους σε πανελλήνιους και πανευρωπαϊκούς διαγωνισμούς (ποίησης, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, ιστορίας, Βουλής των Εφήβων κλπ.), ενώ τα δύο πρώτα περιγράφουν λεπτομερώς και τις εγκαταστάσεις και υποδομές που διαθέτουν, δίνοντας έμφαση σε εκείνες που θεωρούν ότι αποτελούν το πλεονέκτημα του σχολείου τους (αμφιθέατρο, εργαστήρια, αθλητικοί χώροι, βιβλιοθήκη)². Τα εν λόγω σχολεία διοργανώνουν ακόμα ποικίλες εκδηλώσεις και

¹ Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ο αντίστοιχος τρόπος προβολής των επιτυχιών του ελληνικού σχολείου με τους πίνακες πρωταθλήματος ή τις αναφορές στο Ofsted των σχολείων της Αγγλίας.

² Για λόγους διαφύλαξης της ανωνυμίας των σχολείων οι φωτογραφίες που έχουν ληφθεί από τους χώρους του εκάστοτε σχολείου και πιστοποιούν τις αναφορές στο πλαίσιο θα παραμείνουν μεν στο αρχείο της ερευνήτριας και δε θα συμπεριληφθούν στο Παράρτημα.

ημερίδες, τις οποίες διαφημίζουν με αφίσες που αναρτούν στην ιστοσελίδα τους και με προσκλήσεις που αποστέλλουν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στόχος τους είναι, κρίνοντας από τη θεματική και τη διάχυσή τους, να προβάλουν αφενός στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και την κοινωνία τις δραστηριότητες και το έργο που παράγει το σχολείο και, αφετέρου, να την ενημερώσουν για διάφορα ζητήματα που αφορούν στην ευρύτερη σχολική ζωή και λειτουργία, αποσκοπώντας στη συνεργασία των δύο πλευρών. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαία η αναφορά σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και μαθητές που εμπλέκονται στη διοργάνωση των συγκεκριμένων εκδηλώσεων ή η ονομαστική αναφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Το σχολείο, συνεπώς, κοινοποιεί το παραγόμενο έργο και τους συντελεστές που έχουν φέρει εις πέρας τη συγκεκριμένη δράση.

Σε άμεση συνάρτηση με τις προσπάθειες αυτές εκ μέρους των σχολείων να αυτοπροσδιοριστούν βρίσκεται και η ανάρτηση στην ιστοσελίδα τους των ερευνητικών εργασιών που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Δεδομένου ότι πολλές από τις ερευνητικές εργασίες φέτος είναι ετήσιας διάρκειας, παρακολουθήσαμε το αν αναρτήθηκαν ή όχι κατά τη λήξη του σχολικού έτους. Είναι χαρακτηριστικό ότι, παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει και σχεδόν επιτάσσει τη δημοσιοποίησή τους, η πλειοψηφία των τεσσάρων σχολείων της έρευνάς μας δεν ακολούθησε αυτήν τη διάταξη του νόμου. Στην περίπτωση των σχολείων Α' και Δ' έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα τους τα παραγόμενα κείμενα των ερευνητικών εργασιών σχεδόν στο σύνολό τους, με πλούσιο συνοδευτικό υλικό και τεχνήματα (όπως βίντεο, αφίσες κλπ.). Το Γενικό Λύκειο Γ' έχει αναρτήσει περίπου το ένα τέταρτο των εργασιών του, ενώ το Γενικό Λύκειο Β' μόλις τη μία (από τις έξι). Το τελευταίο σχολείο, μάλιστα, είναι πολύ λιγότερο επιδεικτικό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία στο να προβάλλει την ταυτότητά του μέσω της ιστοσελίδας του, την οποία θα χαρακτηρίζαμε υποτυπώδη ως προς τον σχεδιασμό και το αναρτώμενο υλικό.

Ανακεφαλαιωτικά, θα λέγαμε ότι στην πραγματικότητα τουλάχιστον τρία εκ των τεσσάρων σχολείων της έρευνάς μας αποσκοπούν στο να «κατασκευάσουν» την εικόνα του καλού ιδρύματος, όπως ακριβώς και στην έρευνα των Maguire *et al.* (2011a). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, αποκλίνουν από τον χαρακτηρισμό τους ως συνηθισμένων σχολείων ή τουλάχιστον «κατασκευάζουν» την εικόνα τους με τέτοιο

τρόπο, ώστε να φαίνονται ότι είναι λιγότερο συνηθισμένα απ' ότι στην ουσία είναι και να πείσουν και οποιοδήποτε κοινό για την αλήθεια αυτής της εικόνας. Είναι χαρακτηριστικός ο λιτός αλλά συγχρόνως δηλωτικός τρόπος, με τον οποίο το Γενικό Λύκειο Α΄ προσδιορίζει τον στόχο της ιστοσελίδας του · είναι η «*ενημέρωση των μαθητών, των γονέων αλλά και του κοινού για τις δραστηριότητες του σχολείου*». Το λογότυπό του³, άλλωστε, λειτουργεί ως διακριτικό γνώρισμα που το διαχωρίζει από τα υπόλοιπα σχολεία. Εντέλει, σε ένα σύστημα ανταγωνιστικό και συνεχούς αναζήτησης της διάκρισης ενδεχομένως κανένα σχολείο δεν μπορεί να αντιληφθεί και να αποδεχτεί τον εαυτό του ως «*συνηθισμένο*».

8.3. Το πλαίσιο των σχολείων της έρευνας

Η συμπλήρωση σε συνεργασία με τον διευθυντή των βασικών παραμέτρων που συγκροτούν το πλαίσιο των σχολείων δημιούργησε μια πρώτη εικόνα για την εκάστοτε σχολική μονάδα, η οποία έχει ενδιαφέρον να συνεξεταστεί με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους βασικούς φορείς της δράσης⁴ όσον αφορά στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών.

Το *Γενικό Λύκειο Α΄* θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα σχολείο σχετικά καινούριο, δεδομένου ότι ιδρύθηκε το 2001, ενώ δεν είναι συστεγαζόμενο με κάποιο άλλο αλλά λειτουργεί αυτόνομα. Έχει περίπου τριακόσιους μαθητές – με τα αγόρια να υπερισχύουν έναντι των κοριτσιών – οι οποίοι ως επί το πλείστον

³ Στο άρθρο των Maguire *et al.* (2011a) αναφέρεται ότι πολλά από τα σχολεία κάνουν χρήση λογότυπων και διακριτικών, που πολλές φορές συνοδεύονται από ένα κείμενο, συνήθως του διευθυντή, που επεξηγεί τη σύνδεσή τους με την ιστορία του σχολείου. Ομοίως και στην περίπτωση του Γενικού Λυκείου Α΄ της έρευνάς μας, στην παλαιότερη ιστοσελίδα του, υπάρχει εισαγωγικό κείμενο που ερμηνεύει τη συγκεκριμένη επιλογή συμβόλων. Η σύγκριση, επιπλέον, που γίνεται αναπόφευκτα μεταξύ των δύο ιστοσελίδων λειτουργεί ως ένα δείγμα στρατηγικής και δικανικής ρητορικής, υποδεικνύοντας ότι το σχολείο συνεχώς εξελίσσεται σε όλους τους τομείς.

⁴ Για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων μας και σεβόμενοι την ανωνυμία των δρώντων θα αναφερόμαστε σε αυτούς ως εξής: Γενικό Λύκειο Α΄ ⇒ Διευθυντής: **Α΄.Δ.**, Συντονιστής: **Α΄.Σ.**, 1^{ος} Εκπαιδευτικός: **Α΄.Ε.1.**, 2^{ος} Εκπαιδευτικός: **Α΄.Ε.2.**, κ.ό.κ.. Ομοίως για τα υπόλοιπα σχολεία: Γενικό Λύκειο Β΄ ⇒ Διευθυντής: **Β΄.Δ.**, Συντονιστής: **Β΄.Σ.**, 1^{ος} Εκπαιδευτικός: **Β΄.Ε.1.** κ.ό.κ. / Σύμβουλος: **Σ₁**...

προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα, με λίγους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ή αλλοδαπούς. Η σχετική αυτή ομοιογένεια που διακρίνει το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ως προς την κοινωνικο-πολιτισμική του προέλευση, πλην των δηλώσεων της ηγεσίας του, διαπιστώνεται και από τους εκπαιδευτικούς του:

A'.E.1.: «...ήμωνα σε ένα πολύ ομοιογενές σχολείο, οπότε δεν είχαμε τόσο μεγάλες διαφορές (κοινωνικο-πολιτισμικές)»

A'.E.4.: «Στην ομάδα μου δεν είχα κάποια, έτσι τέτοια κοινωνικο-πολιτισμική διαφοροποίηση...»

Αντίθετα, εντοπίζονται κάποιες διαφοροποιήσεις με κριτήριο την οικονομική κατάσταση των μαθητών ή/και τον τόπο προέλευσής τους:

A'.E.1.: «...κάποια παιδιά, πραγματικά με δυσκολίες οικονομικής φύσεως κυρίως απ' το σπίτι, εεε, ήταν λίγο πιο δύσκολο να προσαρμοστούν στη διαδικασία της ομάδας.»

A'.E.3.: «...υπήρχαν παιδάκια που δεν μπορούσαν να διαχειριστούνε υπολογιστή, γιατί δεν ξέρουν υπολογιστή, επειδή είναι εδώ από (αναφέρει ένα χωριό της περιοχής), είναι πιο χαμηλά, έτσι, τα οικονομικά στρώματα».

Ως προς την υλική διάσταση του πλαισίου, διαπιστώθηκε ότι τα κτήρια είναι σε πολύ καλή κατάσταση και συνεχώς βελτιώνονται με ποικίλες παρεμβάσεις (βάψιμο, ανακαινίσεις, κατασκευή αμφιθεάτρου και ίδρυση βιβλιοθήκης, κλπ.), ενώ χαρακτηριστική είναι η φωτεινότητα και η ευρυχωρία (αιθουσών, διαδρόμων, προαύλιου χώρου, γραφεία εκπαιδευτικών με επιπλέον χώρο για εργασία), διευκολύνοντας έτσι την κίνηση και δραστηριοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών:

A'.E.1.: «Ευρυχωρία υπήρχε. (φωτεινότητα) Υπήρχε.» «...ένα αμφιθέατρο, που χωράει γύρω στα διακόσια πενήντα άτομα και ταυτόχρονα έχει και άνετους χώρους, εσωτερικούς του σχολείου, που κάποιες παρουσιάσεις γίνανε όχι στο αμφιθέατρο αλλά μέσα στο σχολείο».

A'.E.3.: «Ευτυχώς είμαστε πολύ ευλογημένοι σ' αυτό το σχολείο, ένα πολύ ωραίο κτήριο και μας βοηθάει απίστευτα πολύ για ό,τι δράσεις θέλουμε το αμφιθέατρο»

A'.E.4.: «...έχουμε ευρυχωρία λόγω του αμφιθεάτρου, και φωτεινότητα, στον πάνω όροφο έχει χώρο επίσης πολύ φωτεινό, εκτός του αμφιθεάτρου, η πρόσβαση των μαθητών ήταν εύκολη σ' αυτούς τους χώρους...» «Διαθέτει το αμφιθέατρο, το οποίο

είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο asset, να το πούμε στα αγγλικά, είναι προτέρημα για το σχολείο».

Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι, όσον αφορά στις υποδομές που διαθέτει το εν λόγω σχολείο, μεγάλο πλεονέκτημα αποτελεί το σύγχρονο αμφιθέατρό του, χωρίς να στερείται εντούτοις χώρων άθλησης, εργαστηρίων, κ.ό.κ.. Η βιβλιοθήκη του σχολείου ιδρύθηκε μόλις την περασμένη χρονιά, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι διευκολύνει ιδιαίτερα το έργο τους και δη την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας:

A'.E.2.: «Διαθέτει βιβλιοθήκη αλλά είναι πάρα πολύ μικρή βιβλιοθήκη, είναι πάρα πολύ μικρός ο χώρος, ε, πέντε άτομα χωράνε σε αυτή τη βιβλιοθήκη, είναι πάρα πολύ λίγα τα βιβλία, μακάρι να είχαμε κανονική βιβλιοθήκη».

A'.E.3.: «Βιβλιοθήκη διαθέτει αλλά βέβαια δεν υπάρχει καμία δυνατότητα στην άντληση υλικού... δεν είναι καθόλου ενημερωμένη, ως χώρος ησυχίας μόνο για να διαβάσει κανείς».

A'.E.6.: Η βιβλιοθήκη του συγκεκριμένου σχολείου άρχισε να λειτουργεί φέτος, είναι μικρή ακόμα...ωστόσο ψάξαμε, βρήκαμε, εκτός όμως βιβλιοθήκης του σχολείου.»

Ικανοποιητική κρίνεται από την ηγεσία του σχολείου η εικόνα του και από την άποψη του οπτικο-ακουστικού υλικού που διαθέτει και από την άποψη των δυνατοτήτων του εργαστηρίου της πληροφορικής, το οποίο είναι εξοπλισμένο με όλα τα απαιτούμενα μέσα. Οι δηλώσεις, ωστόσο, αυτές της διεύθυνσης και οι φωτογραφίες του χώρου που φαίνεται να πιστοποιούν τα λεγόμενά της, διαφέρουν σημαντικά από το πώς αντιλαμβάνονται αυτήν την εικόνα αλλά και τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή ο συντονιστής των ερευνητικών εργασιών:

A'.Δ.: (ερώτηση: αν επαρκεί η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου για την εφαρμογή των projects) «...Ε, σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια φροντίζουμε να φτιάξουμε ακόμη κάποιους χώρους.»

A'.Σ.: «Εεε, το κυριότερο πρόβλημα ήτανε, εεεε, να υπάρχει ένα επιπλέον εργαστήριο ή υπολογιστές ανά αίθουσες που να μπορούν να δουλέψουν οι ερευνητικές εργασίες».

Α'.Ε.2.: «...ο εξοπλισμός του εργαστηρίου πληροφορικής, επίσης, δεν ενδείκνυται, μία κολλάει ο ένας υπολογιστής, μία έχει πρόβλημα ο άλλος, εεε, και τα παιδιά μαζεύονται πέντε άτομα σε έναν υπολογιστή, εεε...»

Α'.Ε.5.: «το θέμα είναι ότι δεν υπάρχουν υπολογιστές για να...είναι όλα τα project μαζί. Κι απ' την άλλη, αα, είχαμε πρόβλημα και με το κασετόφωνο, το θέλουμε και σ' άλλο project κι έπρεπε κι εμείς να κάνουμε κάποιους χορούς, παραδοσιακούς».

Το βασικότερο ίσως πρόβλημα που κατά γενική ομολογία αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο σχολείο είναι το ζήτημα των εσόδων του, που καθορίζεται όσον αφορά στις κρατικές επιχορηγήσεις από τον αριθμό των μαθητών κάθε σχολείου, με σημαντικές μειώσεις να έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, ενώ παλαιότερα λάμβαναν χώρα στο αμφιθέατρο του σχολείου παραστάσεις και τα έσοδα δίνονταν σε αυτό, σήμερα ακόμα και αυτές έχουν περιοριστεί στο ελάχιστο, με συμπληρωματικό έσοδο τις διάφορες χορηγίες, κυρίως από τον Δήμο:

Α'.Δ.: «Είναι και η κρίση τώρα που δε διευκολύνει τα πράγματα, δεν είχαμε, σ' αυτό, εντάξει, εκ των ενόντων, χωρίς να μας εμποδίσει πάρα πολύ αλλά η αλήθεια είναι ότι μακάρι να είχαμε μία υποστήριξη οικονομική.»

Α'.Σ.⁵: «...και στα δύο project τα δικά μου χρειαζόντουσαν κονδύλια για να προμηθευτεί το σχολείο διάφορα υλικά. Δύσκολο να βρεθούν αυτά τα κονδύλια και έγιναν με τρεις τρόπους: με έρανο από τους μαθητές, με χρήματα απ' το σχολείο και τον καθηγητή, από την τσέπη του καθηγητή που κάνει την εργασία.»

Α'.Ε.2.: «...έτσι όπως είναι οι οικονομικοί πόροι την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2012-2013 (γέλια) δεν περισσεύει απολύτως τίποτα.»

Α'.Ε.3.: «Το σχολείο, καρδιά μου, δεν έχει οικονομικούς πόρους. Για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου βάλαμε απ' την τσέπη μας για να φέρουμε φουστανέλες απ' την Αθήνα. Δεν ξέρω αν σε κάλυψα».

Σημαντικό, ωστόσο, κρίνεται το γεγονός ότι το σχολείο είναι πλήρες από άποψη εκπαιδευτικού προσωπικού, με έναν ισχυρό πυρήνα εκπαιδευτικών (περίπου το 1/3 του συνόλου) που υπηρετούν στο σχολείο πάνω από μία δεκαετία,

⁵ ο συντονιστής στο Γενικό Λύκειο Α' (Α'.Σ.) είναι συγχρόνως και εκπαιδευτικός (Α'.Ε.1.), ο οποίος έχει αναλάβει μάλιστα δύο projects, οπότε έχει διπλό ρόλο (βλ. κεφάλαιο μεθοδολογίας)

συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας της διεύθυνσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της είναι αυτοί που στηρίζουν ουσιαστικά το σχολείο, ενδιαφέρονται γνήσια γι' αυτό και κινητροδοτούν τις όποιες δράσεις του (βλ. τις προηγούμενες δηλώσεις των Α'.Σ. και Α'.Ε.3. για το πώς στηρίζουν το σχολείο), εμπλέκοντας δημιουργικά και τους νεοεισερχόμενους στο συγκεκριμένο σχολείο εκπαιδευτικούς:

Α'.Ε.2.: «θα μπορούσε να χρηματοδοτηθεί, επίσης, εεε, και το εργαστήριο Πληροφορικής, γιατί όχι; Που θα μείνει στο σχολείο και θα το αξιοποιήσουν όλες οι επόμενες τάξεις, εεε, την, στην παρούσα οικονομική κατάσταση θέλω να προτείνω πράγματα που θα μείνουνε στο σχολείο...»

Α'.Ε.5.: (ερώτηση: αν συζητούν με τους συναδέλφους τους) «Ναι, πολύ... γενικώς έχουμε πολύ καλό κλίμα εδώ στο σχολείο».

Μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο υστερεί σε διοικητικό προσωπικό, με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της διεύθυνσης «να αναγκάζεται η ίδια προσωπικά να εκτελεί χρέη *manager*».

Ολοκληρώνοντας με την εξωτερική διάσταση του πλαισίου, ικανοποιητικός κρίνεται ο βαθμός και η ποιότητα στήριξης του σχολείου από τις τοπικές αρχές, καθώς ανταποκρίνονται σε κάθε κάλεσμα και ανάγκη του (βάψιμο, χορηγίες σε δράσεις, φύτεμα δέντρων κ.ό.κ.), όπως και η συνεργασία με άλλους φορείς:

Α'.Ε.3.: (ερώτηση: αν χρειάστηκε τη βοήθεια φορέα ή της τοπικής αυτοδιοίκησης και αν την έλαβε) «Ναι, βέβαια, μεγάλη βοήθεια από τους πολιτιστικούς συλλόγους λόγω του θέματός μας... Ναι (ενν. έλαβε τη βοήθεια), βέβαια, ναι, και θα 'λεγα, έτσι, και απλόχερα».

Α'.Ε.5.: «...ήρθα σε συνεργασία όμως με το Δήμο για να πάμε, για να επισκεφτούμε την Πινακοθήκη, το Λαογραφικό Μουσείο, σε αυτά».

Συνεργασία σε επίπεδο δικτύου σχολείων δεν έχουν ακόμα πραγματοποιήσει αλλά είναι στα άμεσα σχέδιά τους:

Α'.Δ.: «Όχι, δεν το έχουμε κάνει προς το παρόν αυτό, χμ, και θα το ήθελα αλλά όχι, δεν το έχουμε κάνει».

Τέλος, παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι δηλώσεις της διεύθυνσης σχετικά με την όλο και μεγαλύτερη φήμη που αποκτά το συγκεκριμένο σχολείο χρόνο με το χρόνο,

γεγονός που οφείλεται στις επιτυχίες του, στις δράσεις που έχει αναπτύξει και στην οργάνωσή του⁶. Η συνεργασία, επίσης, με τους γονείς κρίνεται πολύ καλή, καθώς και η ενημέρωση που τους παρέχεται πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύπτει:

Α'.Δ.: (ερώτηση: αν έχουν ενημερωθεί οι γονείς για την ερευνητική εργασία) «Ναι, όταν ήρθαν, και πέρσι έγινε αυτό και φέτος, όταν ήρθαν οι γονείς για τη βαθμολογία, και μια συνάντηση που κάναμε έξω από τη βαθμολογία, ένα βράδυ που είναι και, εεε εγώ μίλησα στους γονείς, είπα, πέρσι ειδικά που ήταν καινούριο αλλά και φέτος, τι σημαίνει ερευνητική εργασία, τι θέματα κάνουμε, εν τω μεταξύ τα 'χαμε προβάλει και στο διαδίκτυο, μπορούσαν και οι ίδιοι να μπουν μέσα και να δουν».

Ακολουθεί στην έρευνά μας το *Γενικό Λύκειο Β'*, το οποίο είναι συστεγαζόμενο με άλλα δύο σχολεία, με αποτέλεσμα να διαθέτει μια αυτονομία όσον αφορά στις αίθουσες και τα εργαστήρια αλλά όχι στον επιθυμητό βαθμό. Πρόκειται, επίσης, για ένα σχετικά καινούριο σχολείο, καθώς ιδρύθηκε το 1999. Οι μαθητές του ανέρχονται περίπου σε εκατόν πενήντα και προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα καθώς και από οικογένειες αγροτικές των γύρω χωριών, ενώ έχει και ένα μικρό ποσοστό αλλοδαπών, χωρίς αξιοσημείωτες εντούτοις διαφοροποιήσεις:

Β'.Δ.: «κυρίως επειδή είμαστε και, εεε, σχολείο υποδοχής και μαθητών απ' τα δημοτικά διαμερίσματα (ενν. γύρω χωριά), να τα βάλουμε, να τα βάλουμε σε, στις ίδιες ομάδες, για να έχουν τη δυνατότητα να συγκεντρώνονται πιο εύκολα.»

Β'.Ε.2.: «το συγκεκριμένο σχολείο βέβαια δεν είχε κάποια προβλήματα τέτοιου είδους, τέτοιες διαφορές (ενν. κοινωνικο-πολιτισμικές).»

Β'.Ε.5.: «Εεε, αν και...ε, δεν ήταν και τίποτα, ε, ιδιαίτερο στη σύνθεση, δηλαδή όλοι οι μαθητές που ενεπλάκησαν, εε, δεν παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα ή κάποια διαφορά...»

Τα κτήρια είναι καινούρια με μεγάλους διαδρόμους και χώρο υποδοχής, χωρίς προβλήματα φωτεινότητας και υγρασίας. Αποτελεί, ωστόσο, πρόβλημα το γεγονός ότι ο αρχικός σχεδιασμός του κτηρίου προέβλεπε τη στέγαση ενός σχολείου, με

⁶ πρόκειται ουσιαστικά για ένα δείγμα «δικανικής ρητορικής», με έμφαση στην εικόνα του σχολείου σήμερα σε σύγκριση με το παρελθόν (βλ. κεφ. 8.2., υποσημείωση 3, σελ.153).

αποτέλεσμα οι αίθουσες να απέχουν αρκετά από τα γραφεία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και τα εργαστήρια να βρίσκονται στο απέναντι κτήριο, δημιουργώντας ζητήματα πρόσβασης των μαθητών, ασφάλειας και απώλειας διδακτικού χρόνου:

Β'.Ε.3.: «ο χώρος είναι, εεε, είναι ένας χώρος μιας, είναι μια σχολική αίθουσα, όπου υπάρχει μόνο (έμφαση) ένας υπολογιστής,... δεν υπάρχει εκτυπωτής και τα παιδιά διακτινίζονται είτε σ' ένα χώρο διπλανό που υπάρχουν υπολογιστές...δούλευαν ή στο γραφείο κάτω για να μπορέσουμε να...δουλέψει ένας ή δύο μαθητές.»

Προβλήματα ανακύπτουν και με τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει το σχολείο, οι οποίοι προέρχονται αποκλειστικά από την κρατική επιχορήγηση, το κυλικείο και τις χορηγίες του Δήμου και δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες που επιπρόσθετα παρουσιάζονται λόγω και της συστέγασής του:

Β'.Δ.: «Ε, ασφαλώς πιστεύω ότι σε όλα τα σχολεία δεν επαρκούν, βέβαια σ' εμένα, σα σχολείο, επειδή είμαστε συστεγαζόμενα σχολεία με το Χ και Ψ, ε, είμαστε Γενικό Λύκειο εμείς, εεε, ασφαλώς και δεν επαρκούν σε μεγαλύτερο βαθμό...»

Β'.Ε.2.: «Εγώ ζήτησα από το διευθυντή αν θα είχαμε τη δυνατότητα να πλαστικοποιήσουμε κάποια βιβλία είτε για τα παιδιά είτε να μείνει στο σχολείο κάποιο, είτε «όχι, ξέχνα το.»

Οι υποδομές, λοιπόν, του σχολείου όσον αφορά στα εργαστήρια και στο οπτικο-ακουστικό υλικό είναι αναγκαστικά περιορισμένες, παρόλο που όσα έχει στη διάθεσή του είναι σε αρκετά καλή κατάσταση, και δη το εργαστήριο των φυσικών επιστημών και της πληροφορικής. Η δυσλειτουργία αυτή εντοπίζεται από όλους τους φορείς της δράσης, των οποίων το έργο όσον αφορά στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών, αν μη τι άλλο, δε διευκολύνεται:

Β'.Δ.: «Όχι, δεν επαρκεί, βέβαια είμαστε σε πλεονεκτικότερη θέση από άλλα σχολεία, αλλά δεν επαρκεί και έχω κάνει ενέργειες γι' αυτό...Γι' αυτό χρειάζεται, όπως είπαμε, επειδή η βασική πηγή πληροφοριών είναι το διαδίκτυο, είχαμε δύο...δύο, δύο θέσεις, μάλλον δύο αίθουσες εργασιών, τα δύο εργαστήρια και επιδιώξαμε και έχουμε κάνει κι ένα τρίτο, μια τρίτη θέση εργασίας, μια αίθουσα τρίτη, η οποία στελεχώνεται σταδιακά...»

B'.Σ.: «Εεεε, φυσικά υπάρχουν ελλείψεις, θα μπορούσαμε να έχουμε πιο άρτιες αίθουσες, να 'τανε όλα εργαστήρια και τα λοιπά...γενικά πάντως μπορώ να πω ότι χρειάζεται, χρειάζεται περισσότερους υπολογιστές, χρειάζεται περισσότερο τεχνικά μέσα.»

B'.E.2.: «Αν φτιάξουν τους υπολογιστές, ναι. Δεν είχαμε τίποτα από αυτά (οπτικο-ακουστικό υλικό κλπ.).»

B'.E.4.: «...η μία ομάδα είχε ένα *απαρχαιωμένο* τελείως εργαστήριο και η άλλη ομάδα είχε μόνον έναν υπολογιστή στο εργαστήριο Τεχνολογίας, εμείς ήμασταν πιο τυχεροί...»

Επίσης, το σχολείο δε διαθέτει αίθουσα εκδηλώσεων με τέτοιες προδιαγραφές που να επιτρέπουν την παρουσίαση των ερευνητικών εργασιών ή άλλου είδους εκδηλώσεις. Στην πραγματικότητα το ρόλο αυτό επιτελεί ο χώρος του γυμναστηρίου:

B'.E.1.: «Εντάξει, δεν είναι ο καταλληλότερος, θα μπορούσε στο γυμναστήριο αλλά δεν ξέρω αν ο χώρος...όχι, εμείς δεν έχουμε τέτοιες υποδομές.»

B'.E.4.: «...διαθέτει την αίθουσα εκδηλώσεων κάτω, δεν είναι όμως και ο ιδανικός χώρος...απ' την άποψη ότι η αίθουσα είναι πολύ μεγάλη, ο χώρος προβολής είναι πολύ μικρός, ένα είναι αυτό, και δεύτερον, εε, δεν είναι διαμορφωμένη έτσι ώστε να μπορεί να κάτσει ο άλλος με την άνεσή του να παρακολουθήσει και τα λοιπά, 'ντάξει, είναι μία αίθουσα που μπορείς να κάνεις τις εκδηλώσεις *όχι υψηλών προδιαγραφών...*»

Μειονέκτημα αποτελεί και το γεγονός ότι το σχολείο δε διαθέτει ουσιαστικά βιβλιοθήκη, που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας επιπλέον χώρος εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας, κυρίως από την άποψη της άντλησης του υλικού:

B'.E.3.: «Όχι, όχι, διαθέτει μία βιβλιοθήκη που δεν έχει υπεύθυνο αλλά και που η βιβλιοθήκη αυτή δεν (έμφαση) έχει υλικό για την εκπόνηση των ερευνητικών.»

B'.E.4.: «*Σχολική βιβλιοθήκη* με την έννοια που υπάρχει στο Χ Λύκειο δεν έχουμε, όχι. Υπάρχουνε κάποια βιβλία, τώρα, στο σχολείο, εε, δε χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα αλλά τώρα στο αντικείμενο που κάναμε, επειδή έτσι κι αλλιώς είναι *απαρχαιωμένες* οι σχολικές βιβλιοθήκες, δεν υπήρχε βιβλιογραφία για να ασχοληθούμε.»

Όσον αφορά, έπειτα, στη στελέχωση του σχολείου, αυτή κρίθηκε από την ηγεσία του αρκετά καλή, καθώς οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν σχεδόν μηδαμινές, ενώ υπάρχει ένας πυρήνας εκπαιδευτικών, με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που λειτουργεί, όπου απαιτείται, καθοδηγητικά και για τους νεότερους. Επιπλέον, το σχολείο απέκτησε την προηγούμενη σχολική χρονιά και διοικητικό υπάλληλο-γραμματέα, που απάλλαξε τους εκπαιδευτικούς από τα εξωδιδασκτικά τους καθήκοντα.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η συνεργασία με τις τοπικές αρχές κρίνεται ικανοποιητική, καθώς σε ποικίλες περιπτώσεις έχει συνδράμει στο έργο του εν λόγω σχολείου, σύμφωνα με τα λεγόμενα της διεύθυνσής του:

Β'.Δ.: «εεε, έχουμε την, εεε, τουλάχιστον σε, σε, σ' ένα μεγάλο βαθμό έχουμε τη βοήθεια του δήμου...του δικού μας δήμου».

Παρόλο, επίσης, που το σχολείο δεν έχει επιδιώξει συνεργασία με άλλα σχολεία είτε του εσωτερικού είτε του εξωτερικού, είναι μία προοπτική που θα ενδιέφερε την ηγεσία και η μη πραγματοποίησή της αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν έχει ωριμάσει ακόμα ως ιδέα:

Β'.Δ.: «Όχι, προς το παρόν όχι, είμαστε στην αρχή, εεεε, θέλει ένα, ένα χρόνο, ένα διάστημα για να ωριμάσει, έτσι (;), για να περάσουμε δηλαδή από την εεεε, απ' τη, απ' την παιδική, απ' τη βρεφική ηλικία σε πιο ωριμότερη ηλικία, έτσι; Γιατί κι αυτά έρχονται σιγά-σιγά.»

Ολοκληρώνοντας, και στη συγκεκριμένη περίπτωση σχολείου, η διεύθυνσή του θεωρεί ότι η φήμη του «χτίζεται» καθημερινά, με τους γονείς αλλά και την τοπική κοινωνία να δηλώνουν ικανοποιημένοι από το έργο που παράγει. Αδιάψευστος μάρτυρας γι' αυτό είναι «οι επιτυχίες των μαθητών (μας) στις Πανελλήνιες εξετάσεις και σε άλλους διαγωνισμούς», όπως δηλώνει χαρακτηριστικά. Έπειτα, υπάρχει η διάθεση στο μέλλον να υπάρξει καλύτερη ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας στις δράσεις του σχολείου:

Β'.Δ.: «Η αλήθεια είναι ότι δεν πραγματοποιήθηκε (εκδήλωση για την ενημέρωση των γονέων για το project) διότι δεν έχουμε σύλλογο (ενν. γονέων) αλλά φέτος, για πρώτη φορά, θα κάνουμε παρουσίαση των εργασιών, των ερευνητικών εργασιών, με τη συμμετοχή και φορέων... του δήμου, εεεε, και μαθητών και γονιών...»

Το τρίτο κατά σειρά σχολείο της συγκεκριμένης μελέτης, το *Γενικό Λύκειο Γ'*, είναι κι αυτό συστεγαζόμενο και συναυλιζόμενο με άλλο σχολείο, ή κατά τα λεγόμενα της διεύθυνσής του «φιλοξενούμενοι ή πρόσφυγες». Πρόκειται για ένα σχολείο με μακράιωνη παράδοση και με πολλές επιτυχίες στα χρόνια της λειτουργίας του. Οι μαθητές του είναι λίγο λιγότεροι από διακόσιοι, με τα κορίτσια να υπερισχύουν έναντι των αγοριών. Προέρχονται κατά βάση από μεσαία κοινωνικά στρώματα, από αγροτικές οικογένειες της περιοχής αλλά και από κάποιες οικογένειες που ξεχωρίζουν οικονομικά, ενώ έχει και αρκετούς αλλοδαπούς μαθητές:

Γ'.Ε.1.: «...εμείς εδώ, εεεε, έχουμε μια περίεργη, έτσι, σύνθεση μαθητών, έχουμε παιδιά από αρκετά ευκατάστατες και μορφωμένες οικογένειες, έχουμε και παιδιά μεταναστών, έχουμε και τσιγγανάκια, έχουμε και, μμμ, διάφορους μαθητές, υπάρχει μια δυσκολία...»

Γ'.Ε.2.: «...υπάρχουνε πολλά παιδιά εδώ, τα οποία ήδη έχουνε μπει στο περιθώριο, ήδη έχουνε βγει στο περιθώριο...οικονομικοί λόγοι τα έχουνε βγάλει στην άκρη και δεν έχουν τη δυνατότητα και τα project να υλοποιήσουνε και να μπουν στο Πανεπιστήμιο.»

Η κτηριακή κατάσταση χαρακτηρίζεται αρκετά καλή και βελτιώνεται διαρκώς με ανακαινίσεις και παρεμβάσεις ακόμα και αισθητικού τύπου (π.χ. στον προαύλιο χώρο). Η διάταξη διευκολύνει την πρόσβαση με σχετική ευκολία σε όλους τους χώρους του σχολείου, ενώ σημαντική είναι και η εγγύτητα των γραφείων της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών με τον προαύλιο χώρο, τις αίθουσες και τα εργαστήρια, εξασφαλίζοντας πολύ καλή οπτική επαφή. Δεδομένων, λοιπόν, αυτών των κτηριακών προϋποθέσεων θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι συνθήκες άσκησης του διδακτικού έργου είναι από την άποψη αυτή υψηλού βαθμού.

Στον άξονα του πλαισίου που εντοπίζονται τα σημαντικότερα προβλήματα είναι στις υπάρχουσες υποδομές και στη διαθέσιμη τεχνολογία. Τα οικονομικά μέσα, παρόλο που ενισχύονται από τα έσοδα του κυλικείου και από χορηγίες, φαίνεται να μην επαρκούν για να καλύψουν τη βελτίωσή τους. Κατά κοινή ομολογία των δρώντων – με την ηγεσία να αποφαίνεται μάλλον αισιόδοξα και διπλωματικά επί του θέματος σε σύγκριση με τους υπόλοιπους φορείς της δράσης – το σχολείο

αντιμετωπίζει τέτοιου είδους ζητήματα, που παρεμποδίζουν σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και την ομαλή λειτουργία του:

Γ'.Δ.: (ερώτηση: αν επαρκούν οι υποδομές και το υλικο-τεχνικό υλικό) «Εκατό τοις εκατό όχι, αλλά είμαστε πολύ πάνω από το 50%». «Ναι, επαρκούν (οι οικονομικοί πόροι). Αυτά που χρειαζόμαστε, δηλαδή προτζέκτορες, σλάιντς, ακόμα και αναβάθμιση στα κομπιούτερ, μπορούμε να τα κάνουμε και θα τα κάνουμε και φέτος.»

Γ'.Σ.: «Θεωρώ ότι, από την άποψη αυτή, εεεε, των πόρων, έτσι, είμαστε... *κινούμαστε οριακά, με αρνητική μάλλον, έτσι, εεε, ροπή, θα ήτανε χρήσιμο να είχαμε και περισσότερους βιντεοπροβολείς και περισσότερους φορητούς υπολογιστές και το εργαστήριο σε καλύτερη κατάσταση.»*

Γ'.Ε.1.: «*Το εργαστήριό μας το καημένο, το κρατάει ο πληροφορικός, εδώ, του σχολείου με τα δόντια, κάθετα κάθε μέρα και ενώνει τα καλώδια για να δουλέψουν οι υπολογιστές...»*

Γ'.Ε.2.: «*Το εργαστήριο που έχουμε κάνει ό,τι μπορεί, το κακόμοιρο. Εεε, και ο κύριος υποδιευθυντής, ο οποίος είναι και υπεύθυνος εργαστηρίου (και συντονιστής) μας βοηθούσε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, εε, είπαμε κι εμείς τις προτάσεις που έχουμε, να το αναβαθμίσουμε, ζητήσαμε να έρθει το ένα ή το άλλο και με τα πενιχρά οικονομικά μέσα που είχαμε, κάτι κάναμε.»*

Γ'.Ε.3.: «*Στην πραγματικότητα συναντήσαμε προβλήματα, έπεσε το ίντερνετ, κολλάνε οι υπολογιστές, δεν δουλεύουν, ου ου ου (ενν. και τα λοιπά), τα οποία έχουν να κάνουν με την υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο...»*

Σημαντικό προτέρημα του σχολείου αποτελεί η βιβλιοθήκη του, που διαθέτει αρκετούς τίτλους βιβλίων και επάρκεια σε υλικο-τεχνική υποδομή. Εντούτοις, τα προβλήματα που προκύπτουν στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ποικίλης φύσεως, με αποτέλεσμα ακόμα και αυτό το θετικό στοιχείο να μην μπορεί να αξιοποιηθεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό κατά την εφαρμογή των εργασιών:

Γ'.Ε.1.: «*Η βιβλιοθήκη υπάρχει, εεε, οι υπολογιστές υπάρχουνε αλλά υπολειτουργούν τα περισσότερα...και στη βιβλιοθήκη δηλαδή μπορεί να θέλουμε να πάμε να ψάξουμε και εκείνη την ώρα να κάνει πρόβα η χορωδία, το Α2 ή να είναι κάποιος άλλος και να κάνει κάτι άλλο...»*

Γ'.Ε.2.: «*Η βιβλιοθήκη...αργεί (έμφαση), δεδομένου ότι δεν υπάρχει υπεύθυνος...και ακριβώς τώρα που τη χρειαζόμαστε δεν την έχουμε.»*

Γ'.Ε.4.: «...πλέον είναι κλειστή. Δυστυχώς».

Επίσης, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι το σχολείο δεν αντιμετωπίζει, αφενός, προβλήματα ελλείψεων εκπαιδευτικού προσωπικού και, αφετέρου, διαθέτει έναν πολύ ισχυρό πυρήνα εκπαιδευτικών (περίπου το 50% των εκπαιδευτικών του σχολείου), που έχουν αναλάβει υπεύθυνες θέσεις και συμβάλλουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη διεκπεραίωση των ερευνητικών εργασιών και όχι μόνο:

Γ'.Ε.2.: (για τον συντονιστή, που είναι συγχρόνως και υποδιευθυντής) «Και μόνο αυτό έκανε (έμφαση) και τίποτε άλλο, δηλαδή μόνο μας διευκόλυνε».

Γ'.Ε.3.: «εμείς που είχαμε πέρσι project σίγουρα τους δώσαμε και υλικό οργάνωσης και τακτικές συμβουλές και όλο αυτό που κάνουν οι φίλοι μεταξύ τους, όταν έχουμε κάποιο project και γενικά».

Και οι τοπικές αρχές ανταποκρίνονται στις εκκλήσεις για βοήθεια του σχολείου σε πολύ καλό βαθμό και, στο μέτρο του δυνατού, επιχορηγούν κάποιες πρωτοβουλίες του. *«Παρά την κρίση δεν έχει λείψει κάτι»*, διατείνεται ο διευθυντής του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι:

Γ'.Ε.4.: «Με το βιβλίο, ναι, θα γίνει χορηγός ο δήμος κι απ' ότι μου είπαν ενδέχεται να καλύψουν όλο το, όλα τα έξοδα...αν το κόστος δεν είναι πολύ μεγάλο...»

Δίκτυο συνεργασίας με άλλα σχολεία δεν έχει πραγματοποιηθεί αλλά φαίνεται ότι οι δρώντες είναι «δεκτικοί» σε τέτοιου είδους συνεργασία και την επιζητούν:

Γ'.Δ.: «Δεν προλάβαμε μέχρι τώρα. Όχι ότι δεν θέλουμε, δεν μας έμεινε και η, και ο κατάλληλος χρόνος».

Γ'.Ε.3.: «Πάρα πολύ (έμφαση)(ενν. συνεργάστηκε με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία) και κυρίως στα διαδικτυακά...σεμινάρια που έκανα, που έγινε όλη αυτή η ανταλλαγή του τι κάνουμε εμείς, τι κάνετε εσείς...»

Ολοκληρώνοντας με την τελευταία παράμετρο του εξωτερικού πλαισίου που αφορά στη φήμη του σχολείου, αυτή χαρακτηρίζεται από τον επικεφαλής του πολύ καλή και μάλιστα είναι αυτή που αποτέλεσε βασικό κριτήριο κατά τη δήλωση προτίμησης εκ μέρους του, όταν γίνονταν οι κρίσεις για τους διευθυντές. Οι γονείς και η τοπική κοινωνία προσκαλείται στις εκδηλώσεις του σχολείου, ενημερώνονται

για εκπαιδευτικά ζητήματα, παρόλο που στην περίπτωση των ερευνητικών εργασιών εκκρεμεί μια τέτοιου είδους εκδήλωση:

Γ'.Δ.: «Τόσο πολύ όχι, γιατί όταν είχαν έρθει...οι γονείς και οι κηδεμόνες, στην αρχή της χρονιάς, δεν είχαμε ακόμα ξεκινήσει τα project. Μετά, όμως, όταν, εεε, μαζεύτηκαν οι γονείς, εεε, ήδη είχε ξεκινήσει η εργασία...»

Το τελευταίο από τα σχολεία της μελέτης αυτής, το *Γενικό Λύκειο Δ'*, έχει ιδρυθεί το 1943 και έκτοτε λειτουργεί είτε ως εξαθέσιο Γυμνάσιο αρχικά είτε ως Λύκειο στη συνέχεια, καθώς διαχωρίστηκε ως ανώτερη πια βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συναυλίζεται, έτσι, με το γειτονικό σχολείο αλλά λειτουργεί αυτόνομα ως προς τις υπόλοιπες κτηριακές υποδομές.

Οι μαθητές του, οι οποίοι ανέρχονται σε εκατόν είκοσι περίπου, προέρχονται από τα μεσαία κυρίως κοινωνικά στρώματα. Τα γύρω χωριά που αποτελούνται κατά βάση από αγροτικές οικογένειες τροφοδοτούν σε ένα μικρό ποσοστό το σχολείο, ενώ λίγοι είναι οι αλλοδαποί μαθητές.

Όσον αφορά το κτήριο που στεγάζεται το σχολείο είναι σε πολύ καλή κατάσταση και αισθητικά βελτιώθηκε με δεντροφύτευση. Στενότητα χώρου δεν παρατηρείται, εκτός ίσως από το γραφείο των εκπαιδευτικών. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες που τους παρέχει η διάταξη και ο σχεδιασμός του κτηρίου και των αιθουσών ειδικότερα:

Δ'.Ε.1.: «Ναι, ναι, παρέχει τέτοιες δυνατότητες (ευρυχωρίας, φωτεινότητας, πρόσβασης).»

Ωστόσο, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί – σε αντίθεση με τα λεγόμενα της διεύθυνσης του σχολείου – θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις, κυρίως όσον αφορά στο εργαστήριο της πληροφορικής, το οποίο δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες του σχολείου:

Δ'.Δ.: «Καλή...καλή, καλή, επαρκεί (ενν. η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου).»

Δ'.Σ.: «Δυστυχώς αυτό είναι ένα θέμα μεγάλο, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τους κρατάμε με, με το ζόρι σε ζωή, έτσι, γιατί είναι μιας *απαρχαιωμένης τεχνολογίας...*»

Δ'.Ε.1.: «...δεν μπορείς πάντα να μονοπωλεις έναν χώρο, όταν είναι *μοναδικός στο σχολείο*, άρα θεωρώ ότι θα ήταν καλό να μπορούσαν τα σχολεία να έχουν παραπάνω αίθουσες πληροφορικής, αυτό, περισσότερους υπολογιστές.»

Δ'.Ε.2.: «διαδίκτυο υπάρχει, απλά υπάρχουν και πολύ λίγοι υπολογιστές που λειτουργούν.»

Δ'.Ε.3.⁷: «Εεε, όχι όλες τις φορές γιατί έχουμε ένα εργαστήριο μόνο, κι αυτό είναι λίγο...λειψό.»

Βέβαια, τα έσοδα του σχολείου προέρχονται αποκλειστικά από την κρατική επιχορήγηση, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή σε πολλές περιπτώσεις οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση των δεδομένων υποδομών:

Δ'.Δ.: «Εδώ είναι ένα θέμα (ενν. των οικονομικών πόρων) που πρέπει να 'χεις και λίγο μαγικές ιδιότητες (γελάει) για να το, για να, για να το καταφέρνεις. Είναι ένα θέμα...γιατί το σχολείο στηρίζεται κυρίως στην επιχορήγηση που του γίνεται, δεν έχει ίδιους πόρους για να μπορέσει να κάνει καλύτερη κατανομή.»

Δ'.Ε.2.: «Ε, αν υπήρχε αυτή η δυνατότητα (δηλ. των διαθέσιμων οικονομικών πόρων θα γίνονταν βελτιώσεις) (γέλια σιγανά).»

Προσόν για το σχολείο θεωρείται ο χώρος παρουσίασης που διαθέτει, από την άποψη της ευρυχωρίας και της υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ αξιοσημείωτες είναι και οι προσπάθειες που καταβάλλονται για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης που διαθέτει, με κινητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Άλλωστε, ένας ισχυρός πυρήνας εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια θητείας στο εν λόγω σχολείο αποτελεί την κινητήρια δύναμή του :

Δ'.Ε.2.: «Έχει μία αίθουσα εκδηλώσεων. Ναι, δηλαδή έχουμε τη δυνατότητα...έχουμε το λαπ-τοπ, το βιντεοπροβολέα...»

Δ'.Ε.3.: «Εεεε, είναι πολύ μικρές οι δυνατότητες (που έχει η βιβλιοθήκη), βέβαια γίνεται μια προσπάθεια να, να πάρουμε κάποια βιβλία, έχουμε δύο χρόνια τώρα περίπου μαζεύουμε βιβλία λογοτεχνικά, έχουμε κάποιους τίτλους, εεε, σιγά-σιγά την εμπλουτίζουμε, ανεπίσημα μεν αλλά την εμπλουτίζουμε.»

⁷ όπως και στην περίπτωση του Γενικού Λυκείου Α', ο συντονιστής εδώ (Δ'.Σ.) είναι συγχρόνως και εκπαιδευτικός (Δ'.Ε.3.) που έχει αναλάβει project και στα δύο τετράμηνα, οπότε έχει διπλό ρόλο (βλ. κεφ. 7.4.4.)

Δ'.Ε.1.: (για τον συντονιστή του σχολείου που υπηρετεί χρόνια σε αυτό) «...με ενημέρωσε για πάρα πολλά πράγματα, εεεε, τις πρώτες φορές και, μμμ, ήρθε και μέσα στην, εε, στην τάξη, να μας πει κάποια πράγματα...»

Το σχολείο, επίσης, βρίσκεται σε άμεση συνεργασία με τις τοπικές αρχές και τον Δήμο, «με δεδομένη τη στήριξή του» σύμφωνα με την ηγεσία του σχολείου αλλά και τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

Δ'.Δ.: «Όποτε χρειάζεται γίνεται (να ζητήσουν τη συνδρομή της τοπικής αυτοδιοίκησης). Παραδείγματος χάρη, την Παρασκευή που μας έρχεται κάνουμε μία ποδηλατοδρομία σε μία από τις διερευνητικές εργασίες που εμείς λειτουργούμε φέτος, στην οποία, την κάνουμε σε συνεργασία με την, με το Τμήμα της Τροχαίας Χ.»

Δ'.Ε.3.: «Ναι, χρειαστήκαμε και τη ζητήσαμε από την τοπική αυτοδιοίκηση, να μας προσφέρει κάποια δέντρα δωρεάν, να πάμε να τα φυτέψουμε στο πλαίσιο του εθελοντισμού, για δεντροφυτεύσεις γενικά, βέβαια, βέβαια...τη λάβαμε (τη βοήθεια).»

Ακόμα, παρόλο που το σχολείο δε συνεργάζεται επίσημα με κάποιο άλλο σχολείο σε επίπεδο αδελφοποίησης ή δικτύου, ωστόσο το επίπεδο συνεργασίας με δύο ακόμα σχολεία της περιοχής κρίνεται πολύ καλό και ιδιαίτερα με το συναυλιζόμενο σχολείο, με το οποίο συμπράττουν σε ποικίλες πρωτοβουλίες:

Δ'.Δ.: «Φέτος μία διερευνητική εργασία τη δουλεύουμε παράλληλα με το Χ σχολείο (το συναυλιζόμενο) εδώ, έχουνε πάρει ένα κομμάτι, δηλαδή το 'χουμε κόψει σε δύο κλάδους, ένα κλάδο, ένα κομμάτι την έχει το Χ σχολείο, σχετικά με τις τοπωνυμίες της περιοχής κι ένα κομμάτι το δουλεύουμε εμείς.»

Τέλος, ιδιαίτερα ικανοποιημένοι δηλώνουν όλοι οι φορείς της δράσης από τη συνεργασία με τους γονείς και τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου. Αυτό συνδέεται, βέβαια, και με το γεγονός ότι το σχολείο έχει αποκτήσει καλή φήμη και συμμετέχει σε πολλά προγράμματα και διαγωνισμούς, με διακρίσεις για τους μαθητές του. Επίσης, η ηγεσία και το σύνολο των εκπαιδευτικών φροντίζουν να ενημερώνουν συχνά τους γονείς για τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν, θεωρώντας τη συνεργασία μαζί τους καθοριστική και προαπαιτούμενη για την καλή λειτουργία του:

Δ'.Δ.: «Ναι...εεε, όχι μόνο οι γονείς ενημερώνονται αρχικά για τα θέματα, τα οποία εμείς θέτουμε...που παράγονται για έρευνα, αλλά και κατά την, εεε, διάρκεια και μάλιστα προς το τέλος τους ενημερώνουμε και για το τι έβγαλε αυτό το πράγμα...και με το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αλλά και με τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται σ' αυτή την διαδικασία...ουσιαστικά και οι γονείς δεν είναι ένα απόμακρο κομμάτι της σχολικής μονάδας και με τις διερευνητικές εργασίες δίνεται η δυνατότητα να είναι ακόμα πιο κοντά μας.»

Δ'.Σ.: «...θα θέλαμε κάποιον εξοπλισμό και πόσο μάλλον στη βιβλιοθήκη που, που έχουμε ενεργοποιήσει τους πάντες, το σύλλογο γονέων, εε, και κάθε χρόνο αυξάνουμε τριακόσιους (έμφαση) τίτλους τα βιβλία μας, μέσα από το σύλλογο γονέων, εεε, με πάρα πολλές προσφορές...»

8.4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάσαμε και πραγματευτήκαμε πληροφορίες και δεδομένα που αντλήσαμε από την έρευνά μας και αφορούν στο ευρύτερο και στενότερο πλαίσιο των σχολείων, εντός του οποίου εφαρμόζονται οι ερευνητικές εργασίες.

Καταρχάς, διαπιστώθηκε από τη μελέτη των ιστοσελίδων τους ότι τρία από τα σχολεία της έρευνας επιχειρούν να προβάλλουν το έργο που παράγεται εντός του σχολικού χώρου μέσα από τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ το τέταρτο δεν επιδεικνύει τον αντίστοιχο ζήλο. Επιμένουν κυρίως στη δημοσιοποίηση και προβολή των διακρίσεων των μαθητών τους, ενώ χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα και ως μέσο ενημέρωσης μαθητών και γονέων για οτιδήποτε καινούριο προκύπτει αναφορικά με τα εκπαιδευτικά θέματα. Πάντως, όλο και περισσότερο τα σχολεία ενδιαφέρονται και φροντίζουν για την εικόνα των ιστοσελίδων τους, όπως διαπιστώνεται από τη συχνή επίσκεψη σε αυτές ή μετά από σύγκριση των νέων ιστοσελίδων με παλαιότερες εκδοχές τους:

Δ'.Ε.3.: «Βεβαίως, έχουμε πληροφορικό, ο οποίος είναι άψογος,..., που τα 'χει κάνει όλα εδώ πέρα τέλεια. Κι έχουμε και ωραία ιστοσελίδα, να μπείτε να τη δείτε».

Α'.Δ.: «Αλλά, αλλά, οπωσδήποτε, αλλά θέλει και εδώ προσοχή, θέλει δουλειά, θέλει πολλή δουλειά για να φτιάξεις, με πολύ καλό τρόπο, αυτό που εσύ έκανες όλο το χρόνο και το κατανοείς, ώστε αυτός που μόνο θα διαβάσει αυτό που θα δώσεις να το

κατανοεί, θέλει δουλειά, δηλαδή και η παρουσίαση αυτή. Και στην ιστοσελίδα θέλει δουλειά».

Η εικόνα, βέβαια, που προβάλλουν τα σχολεία για τους εαυτούς τους ενδεχομένως να απέχει πολλές φορές από την πραγματικότητα ή να μην την αποτυπώνει σε όλες τις εκφάνσεις της. Με βάση τα στοιχεία που συλλέξαμε θα μπορούσαμε να πούμε ότι πράγματι τα σχολεία της έρευνάς μας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν συνηθισμένα αλλά είναι εμφανής η αγωνία τους, εντός του ανταγωνιστικού – ακόμα και για τα ελληνικά δεδομένα – περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν, να φανούν ότι έχουν κάποια γνωρίσματα που τα διακρίνουν από τα υπόλοιπα (διακρίσεις, διαθέσιμες υποδομές, καλό εκπαιδευτικό κλίμα κ.ό.κ.) ή τουλάχιστον ότι καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει:

Α'.Ε.2.: «Ε, το δικό μας σχολείο, ναι, είναι η εξαίρεση του κανόνα (γέλια). Ναι, έχουμε το αμφιθέατρο, ναι.»

Γ'.Ε.4.: «Αλλά αυτό το βιβλίο, νομίζω, που θα βγάλουμε εμείς τώρα έχει συζητηθεί και (έμφαση ομιλούντος) στο Δήμο. Δηλαδή, θα υπάρχει μια προβολή, γιατί όταν τους έδωσα εγώ το στικάκι στο Δήμο, εεε, τους άρεσε σαν ιδέα πάρα πολύ και λέει «πρώτη φορά που μας ζητούνε κάτι που έχει αξία.»

Β'.Ε.4.: «...ο περισσότερος κόσμος, ε, δεν ξέρει ακριβώς τι κάνουμε στο σχολείο και πολλές φορές το βλέπει και υποτιμητικά, ότι «έλα, μωρέ, τι κάνουνε»...οπότε δεν είναι κακό το ότι, εεε, κάποια πράγματα, εε, καινοτόμα, έτσι...προβάλλονται και προς τα έξω.»

Δ'.Ε.2.: «...βλέπουνε (στην κοινωνία) τα...ότι κάτι θετικό, ότι δουλεύουμε στο σχολείο, αυτό...είναι ένα θετικό κομμάτι ως προς την κοινωνία, το βλέπει θετικά το σχολείο...»

Διαπιστώθηκε, επίσης, σε μία πρώτη προσέγγιση των δεδομένων μας ότι το πλαίσιο δεν αφορά μόνο στις υπάρχουσες υποδομές που διαθέτει το σχολείο αλλά στο πώς αυτές εκλαμβάνονται από τους φορείς της δράσης. Ακόμα και στην περίπτωση που η διεύθυνση διαβεβαιώνει για την αρτιότητα των εργαστηρίων ή των διαθέσιμων μέσων και πόρων – και το φωτογραφικό υλικό συνηγορεί εν μέρει υπέρ αυτού – οι εκπαιδευτικοί έρχονται να αμφισβητήσουν αυτήν την άποψη, καθώς είναι εκείνοι που περισσότερο από κάθε άλλο δρώντα εμπλέκονται στην

εκπαιδευτική διαδικασία και στην εφαρμογή της εκάστοτε πολιτικής και βιώνουν καθημερινά τις προκλήσεις της πραγμάτωσής της. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε, παράλληλα με τις υπόλοιπες πτυχές της εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας, αυτήν ακριβώς την παράμετρο, δηλαδή με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό θεωρούν οι επιμέρους φορείς της δράσης ότι το πλαίσιο επηρεάζει την πραγμάτωση της συγκεκριμένης πολιτικής.

Κεφάλαιο 9^ο: Παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των φορέων της δράσης

9.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια κατά το δυνατόν εστιασμένη παρουσίαση των απόψεων που διατύπωσαν οι φορείς της δράσης, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία της πραγμάτωσης της Ερευνητικής Εργασίας. Η πραγμάτευση των δεδομένων γίνεται ξεχωριστά για καθεμία από τις κατηγορίες των δρώντων, με εξαίρεση τον κοινό άξονα των ανακεφαλαιωτικών ερωτήσεων, του οποίου τα δεδομένα θα παρουσιαστούν συγκριτικά για όλους τους δρώντες, επιτρέποντας το σχηματισμό μιας γενικής αντίληψης για τις θέσεις του καθενός εξ αυτών. Προτάσσονται οι σχολικοί σύμβουλοι, που κινούνται εκτός του σχολικού χώρου και ακολουθούν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των φορέων της δράσης που διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση εντός αυτού, δηλαδή των διευθυντών και των συντονιστών της εφαρμογής. Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώνεται με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι αυτοί που εντέλει καλούνται να πραγματώσουν τη συγκεκριμένη πολιτική.

Οι απόψεις αυτές, όπως διατυπώθηκαν από τους δρώντες θα μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε τις ερμηνείες τους επί της συγκεκριμένης πολιτικής, τη μεσολάβησή τους στην εφαρμογή της, τις επιπτώσεις «συνόλου δράσεων πάνω σε άλλες» (Ball *et al.*, 2011b) και το πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα του υποκειμένου-εκπαιδευτικού σε ένα δίκτυο κοινωνικών πρακτικών που είναι εμποτισμένες με σχέσεις εξουσίας.

9.2. Παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των συμβούλων

9.2.1 Η νοηματοδότηση των ερευνητικών εργασιών από τους σχολικούς συμβούλους και η αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για τη νοηματοδότησή της από τους εκπαιδευτικούς

Στο αρχικό ερώτημα σχετικά με τον προσανατολισμό των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών οι σύμβουλοι εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική,

διερευνητική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, αφήνοντας όμως ένας εξ αυτών να διαφανεί ότι ίσως και να μη συμφωνεί με αυτόν τον προσανατολισμό:

Σ'.4.: «το πέρασμα από την δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική, το πέρασμα από την παθητικότητα στην ενεργητική έρευνα και το πέρασμα από την ατομική, εγωιστική...ε, γνώση στην γνώση που παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα, έτσι;, αυτά είναι βασικά στοιχεία των σύγχρονων προγραμμάτων...σπουδών και σ' αυτό αποσκοπούν και τα project.»

Σ'.2.: «Είναι η καλλιέργεια της δυνατότητας του μαθητή να μπορεί να συντάσσει ένα κείμενο, να μαθαίνει να ερευνά, να μαθαίνει τον τρόπο, δηλαδή πώς να μαθαίνει...αυτό είναι το χαρακτηριστικό των νέων προγραμμάτων σπουδών και η ερευνητική εργασία, νομίζω, πάνω σε αυτό έχει στηριχτεί...είναι άλλο θέμα τώρα αν συμφωνεί κανείς ή διαφωνεί με τα νέα προγράμματα σπουδών.»

Στην επόμενη ερώτηση οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των συμβούλων είναι περισσότερο αισθητές. Οι δύο θεωρούν ότι η ερευνητική εργασία εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή έπρεπε να υπάρξει σύγκλιση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ο σύμβουλος, μάλιστα, που στην προηγούμενη ερώτηση φάνηκε διστακτικός, προσδιορίζει εδώ την αντίρρησή του ως προς το αν η πολιτική αυτή ανταποκρίνεται πράγματι στις ανάγκες του ελληνικού συστήματος. Οι άλλοι δύο σύμβουλοι, δηλώνοντας ότι είχαν συμμετοχή παλαιότερα στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, αναφέρουν ότι δεν πρόκειται για νεοεισαχθείσες πρακτικές αλλά για πρακτικές που βρήκαν τώρα πρόσφορο έδαφος για να ευδοκιμήσουν:

Σ'.1.: «Βασικά, δεν είναι τώρα...το θέμα έχει ξεκινήσει, εεε, δεκατρία χρόνια πριν, όταν στην τότε μεταρρύθμιση του Αρσένη, ο κύριος Κασσωτάκης είχε προτείνει τα τεστ δεξιοτήτων...Είναι γεγονός ότι κάποια πράγματα μας έχουσε φρενάρει...από πλευράς, εεε, θα έλεγα διστακτικότητας του ελληνικού συστήματος, πρώτον, γιατί η αποδοχή από τους συναδέλφους είναι λίγο...δύσκολη, δύσκολα δηλαδή κάνεις έναν Έλληνα εκπαιδευτικό να αλλάξει νοοτροπία...»

Σ'.2.: «...ακολουθούμε τις πρακτικές που, εεε, εφαρμόζονται σε άλλα...κράτη...δεν ξέρω κατά πόσον αυτό είχε μελετηθεί σε βάθος (έμφαση ομιλούντος), δηλαδή αν ήταν πραγματικά μία ανάγκη του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος για την εισαγωγή αυτών των νέων, εε, μαθημάτων ή ήταν απλώς μία μιμητική, ας πούμε,

κίνηση, «τα 'χουν αυτοί, να τα πάρουμε κι εμείς», φοβάμαι πως το δεύτερο συμβαίνει...»

Προσδιορίζοντας, εν συνεχεία, την πρώτη αρχή της Ερευνητικής Εργασίας που είναι η διερευνητική της διάσταση, επικαλούνται διάφορους θεωρητικούς που έχουν αναφερθεί σε αυτήν με ιδιαίτερη αναφορά στην κονστρουκτιβιστική θεωρία (πρβλ. σχόλιο Α'.Δ., σελ.183), σύμφωνα με την οποία:

Σ'.4.: «μία ερευνητική, ενεργητική προσπάθεια εκ μέρους του μαθητή, για να οικοδομήσει μόνος του τη γνώση του αλλά φυσικά με τη βοήθεια του δασκάλου που τον παρακινεί, που ελέγχει την ορθότητα, που, εε, τον... διαχειρίζεται κατάλληλα, που του δίνει τις κατάλληλες πηγές, και λοιπά και λοιπά.»

Σχετικά με τη δεύτερη αρχή της διεπιστημονικότητας, όλοι οι σύμβουλοι επισημαίνουν την αναγκαιότητά της, η οποία όμως φαίνεται ότι παραβλέπεται από το Υπουργείο, καθώς η εγκύκλιος για το σχολικό έτος 2013-2014 αίρει ουσιαστικά αυτή την αρχή. Είναι δικαιολογημένες, συνεπώς, οι ανησυχίες όλων ότι μάλλον η αρχή αυτή τελικά δε θα παίξει ουσιαστικό ρόλο στην εφαρμογή των projects:

Σ'.2.: «...είναι απαραίτητο αυτό που έχει σχέση και με τη λεγόμενη διαθεματικότητα, εε, πρέπει κάποια στιγμή να, εεε, να αναπτυχθεί ένα πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων, εεε, για να μπορούν να βλέπουν τις έννοιες και τα θέματα σε διάφορα πλαίσια (παύση), εεε, πράγμα που δε γίνεται...και φοβάμαι ότι...πολύ δύσκολα θα εφαρμοστεί...»

Την τρίτη αρχή που αφορά στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης οι σύμβουλοι την προσεγγίζουν από την πλευρά της διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών και της απουσίας συγκεκριμένης διδακτέας ύλης στο συγκεκριμένο μάθημα και όχι από την οπτική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει η εκ των έσω μαρτυρία που καταθέτει ένας εκ των συμβούλων σχετικά με τη συγκρότηση ενός προγράμματος σπουδών (πρβλ. Muller, σελ. 17):

Σ'.4.: «...όταν λοιπόν ξεκινάει κανείς και θέλει να φτιάξει ένα Πρόγραμμα σπουδών...ξεκινάει με το ερώτημα «τι θέλουμε...να γνωρίζει ο μαθητής;» και «τι

δεξιότητες θέλουμε ν' αποκτήσει;», στη συνέχεια πάμε και λέμε με ποια, με ποια ύλη...θ' αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες και θα μάθει αυτές τις γνώσεις...»

Οι σύμβουλοι εστιάζουν στην τέταρτη αρχή, αυτήν της ομαδικής εργασίας των μαθητών, την οποία θεωρούν κομβικής σημασίας για την εξέλιξη των παιδιών και την απόκτηση κοινωνικής συνείδησης αλλά δεν κρύβουν τον προβληματισμό τους για τη μη εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τρόπο εργασίας, με αποτέλεσμα να μην τον εφαρμόζουν όπως θα έπρεπε:

Σ'.2.: «...ο καθένας κάνει ό,τι μπορεί, αυθαιρετεί δηλαδή στην ουσία για τον χωρισμό των ομάδων, δεν είναι ενημερωμένος...συμφωνώ απολύτως ότι η ομαδική εργασία είναι πάρα πολύ...σημαντική μέθοδος κι αλλάζει και το κλίμα και την ατμόσφαιρα και το πρόγραμμα της τάξης.»

Σ'.3.: «...σ' αυτό το θέμα, ααα, είχαμε κάποια προβλήματα, τα παιδιά δεν είχαν μάθει να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά...και το πιο σημαντικό είναι ότι κι ούτε και οι εκπαιδευτικοί ήξεραν το πώς θα, το πώς θα πρέπει να σχεδιάζουν το μάθημά τους σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία...»

Επιχειρώντας το Υπουργείο να στηρίξει με ισχυρά επιστημονικά θεμέλια τις Ερευνητικές Εργασίες εισήγαγε τη ρύθμιση για ανάληψη τουλάχιστον μιας εκ των εργασιών του σχολείου από φιλόλογο, μαθηματικό ή καθηγητή των φυσικών επιστημών, κατά τη σύμφωνη άποψη των συμβούλων. Ενδεχομένως, όμως, να ορίστηκε αυτό προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος να αναλαμβάνουν project μόνο καθηγητές ειδικοτήτων με πρόβλημα συμπλήρωσης του ωραρίου τους στο Λύκειο, το οποίο ακριβώς αποτελεί επιδίωξη της νέας εγκυκλίου για το σχολικό έτος 2013-2014, που στην ουσία εξοβελίζει τις λεγόμενες βασικές ειδικότητες από τις Ερευνητικές Εργασίες!

Σ'.4.: «...είχε προταθεί, αν είναι δυνατόν κάποιοι τέτοιοι κλάδοι, ας πούμε, επιστημόνων να μπαίνουνε στα project, για να μπορούνε να καθοδηγήσουν καλύτερα αυτές τις ερευνητικές εργασίες...Πράγμα, το οποίο φαίνεται τώρα να ανατρέπεται, έτσι, με τα καινούρια.»

Σ'.1.: «...είναι άλλο πράγμα να πάρεις τους στόχους τους πραγματικούς της διερευνητικής εργασίας και να προσπαθήσεις να τους πετύχεις μέσα από κάποια κανάλια και άλλο με βάση, με, με...δικαιολογία τους στόχους της ερευνητικής

εργασίας να εξυπηρετείς συμφέροντα καθαρά ωρών διδακτικών κάποιων που δεν είχαν ρόλους...»

Έπειτα, ο καθορισμός των τεσσάρων θεματικών κύκλων, στους οποίους θα πρέπει να εντάσσονται τα θέματα που επιλέγονται, αποτελεί για τους δύο συμβούλους εκ νέου κατακερματισμό της γνώσης, ενώ για τους άλλους δύο αποτελεί ένα είδος καθοδήγησης, απαραίτητης στα πρώτα τουλάχιστον βήματα της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο.

Περισσότερο σύμφωνοι είναι οι σύμβουλοι στο αν η ερευνητική εργασία μπορεί να ανταποκριθεί στο στόχο του Νέου Λυκείου να κάνει τους μαθητές μικρούς «επιστήμονες», «ερευνητές» και «διανοούμενους». Κρίνουν ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί, αν οι εκπαιδευτικοί ήταν καταλληλότερα επιμορφωμένοι επί του θέματος και αμφισβητούν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει ήδη:

Σ'.3.: «Ναι, ελπίζω, ελπίζω πραγματικά, ας πούμε, να έχει...να έχουν καταφέρει οι εκπαιδευτικοί στην τάξη...δεν ξέρω αν το έχουμε καταφέρει ακόμα...σιγά-σιγά όμως πιστεύω ότι, σιγά-σιγά θα γίνουμε, δε, δε μπορεί να γίνει αυτό από τη μια στιγμή στην άλλη...είναι και χρόνων αυτό, μία πεποίθηση χρόνων των εκπαιδευτικών.»

Γι' αυτό, άλλωστε, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για να αντλήσουν οι μαθητές το υλικό τους για την εκπόνηση της εργασίας τους ήταν αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και πολύ λιγότερο επί τόπου έρευνα, χρήση της βιβλιοθήκης ή συνεντεύξεις. Τα θέματα που επιλέχθηκαν ήταν περισσότερο από τον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών και κοινωνικού ενδιαφέροντος και, παρόλο που δεν έλειψαν εργασίες με συντονιστή-καθηγητή φιλόλογο, μαθηματικό ή φυσικό, εντούτοις η πλειοψηφία των εργασιών εκπονείται από εκπαιδευτικούς που είχαν μειωμένη απασχόληση στη σχολική μονάδα.

Ολοκληρώνοντας, οι σύμβουλοι επισήμαναν ομόφωνα ότι η εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ανάγκη να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες, καθώς:

Σ'.3.: «με τις ερευνητικές εργασίες...το, το παιδί αποκτά δεξιότητες συνεργασίες και διαδικασίες του να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.»

Διατείνονται, ωστόσο, ότι ο στόχος αυτός είναι δύσκολο να επιτευχθεί κυρίως λόγω της διάστασης του σχεδιασμού της πολιτικής από τους αντίστοιχους φορείς του Υπουργείου με την πραγματικότητα της τάξης:

Σ'.4.: «αυτοί που σχεδιάζουν στα γραφεία θα πρέπει...όχι να, να είναι σε διάσταση αυτοί, οι πολλοί επάνω με τους ανθρώπους κάτω που κάνουνε τη, τη χαμοδουλειά, που μπαίνουνε μες στην τάξη, γιατί πολλοί εξ αυτών δεν έχουν μπει ποτέ μέσα στην τάξη, να δούνε πόσους μαθητές έχεις, πώς δουλεύουνε, αν μπορείς να δουλέψεις, τι αντίξοες συνθήκες έχεις...»

9.2.2. Η άποψη που έχουν διαμορφώσει οι σύμβουλοι για την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και διαφορές που έχουν ενδεχομένως εντοπίσει μεταξύ των σχολείων

Οι σύμβουλοι συμφωνούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο παρέχει αρκετή ελευθερία σε ζητήματα εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών, τονίζοντας ότι το πλαίσιο τίθεται αφενός για να καθοριστούν οι βασικές αρχές αλλά ότι η ευελιξία είναι εν συνεχεία καθοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή της πολιτικής σε συγκεκριμένες συνθήκες:

Σ'.4.: «...χωρίς ελευθερία δε γίνεται τίποτα, δεν μπορείς καταναγκαστικά, διότι υπάρχουνε τα διαφορετικά πλαίσια και διαφορετικές συνθήκες, αυτά πρέπει να προσαρμόζονται, να έχουν μια ευελιξία...και μην ξεχνάμε ότι η ελευθερία είναι πάντα ελευθερία υπό των νόμων...οπότε όλα αυτά, αυτοί οι νόμοι, αυτά τα πλαίσια και λουπά, πάντα είναι, εεε, χοντρικά διαγράμματα, είναι γενικά...»

Άλλωστε, εκτός από τις εγκυκλίους που κατά καιρούς στέλνει το Υπουργείο στα σχολεία, υπάρχει και ο οδηγός για τον εκπαιδευτικό, τον οποίο οι σύμβουλοι θεωρούν σε υπερβολικό βαθμό αναλυτικό, παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί επιζητούν αυτή την αυστηρή καθοδήγηση:

Σ'.3.: «...τα περιλαμβάνει όλα τα πεδία, και το, το πεδίο της αξιολόγησης είναι πολύ ευρύ, βέβαια σε σημείο που να, εφόσον δε μετράει και τόσο στις Πανελλήνιες, να το θεωρώ, εγώ προσωπικά τουλάχιστον, και...υπερβολικό...»

Σ'.4.: «...νομίζω ότι αυτός ο οδηγός, αα, είναι υπερβολικά μεγάλος, πλατειάζει ...υπάρχουνε συνάδελφοι, οι οποίοι θέλουνε μια ελευθερία...υπάρχουν όμως και

συνάδελφοι, οι οποίοι...έχουνε μία νοοτροπία μίας φοβίας, ανασφάλειας και θέλουνε ακριβώς (με έμφαση του ομιλούντος) να τηρούν κατά γράμμα αυτά, τα οποία τους λες, αυτά τα οποία λέει ο νόμος...»

Στο ζήτημα, λοιπόν, της υλοποίησης των βασικών αρχών της ερευνητικής εργασίας από τους εκπαιδευτικούς, οι σύμβουλοι συμφωνούν πλην ενός ότι γίνεται σοβαρή προσπάθεια να τις τηρήσουν και στο μεγαλύτερο βαθμό το επιτυγχάνουν. Εντέλει, είναι αυτοί που τελικά εφαρμόζουν την πολιτική και καθορίζουν τους τρόπους υλοποίησής της:

Σ'.2.: «Δε νομίζω ότι τις ακολουθούν. Εε, ο καθένας κάνει ό,τι μπορεί και ό,τι καταλαβαίνει, ακριβώς επειδή δεν υπάρχει ενημέρωση.»

Σ'.4.: «...νομίζω τελικά ό,τι νόμοι και να υπάρχουνε και ό,τι ντιρεκτίβες και ό,τι πλαίσια, αν, ας πούμε, αυτός που το εργάζεται, που το υλοποιεί αυτό το πράγμα δεν έχει το κέφι και την διάθεση και την, ααα, ενεργητική...και την καλή προαίρεση και την ενεργητικότητα να κάνει κάτι σωστό, εε, δε θα το κάνει.»

Στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, όπως παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπόνηση των εργασιών τους έρχονται να προστεθούν και οι μαρτυρίες των συμβούλων, που αναφέρουν ως βασικότερη δυσκολία την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και τη δυσκολία καθορισμού των ομάδων εργασίας και τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Μάλιστα, ένας εκ των συμβούλων εντοπίζει ως πρόβλημα το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το θέμα, σε αντίθεση με όσα ορίζει η νομοθεσία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διαμαρτύρονται και να μην είναι διατεθειμένοι να εμπλακούν στην υλοποίηση της εργασίας:

Σ'.4.: «Ένα ζήτημα που μου 'χαν πει πολλοί συνάδελφοι...ήταν ότι αποφασίζανε οι ίδιοι τα θέματα...δεν ξέρω, επειδή ενδιέφερε αυτούς, επειδή τους άρεσε και λοιπά και πολλές φορές, ας πούμε, υπήρχε αντίδραση απ' τους μαθητές, ότι «δε θέλουμε αυτό, ένα παρωχημένο θέμα, δεν είναι σύγχρονο, δε μας ενδιαφέρει.»

Την εμπλοκή των μαθητών στην ερευνητική εργασία, πλην του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το θέμα, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και η κοινωνικο-πολιτισμική

προέλευση των μαθητών, όπως έχουν διαπιστώσει οι σύμβουλοι, δικαιολογώντας αυτή την παρατήρηση ως εξής:

Σ'.2.: «Εννοείται...άμα είναι παιδιά που δεν έχουν πολλές παραστάσεις, που έρχονται, ας πούμε, από χωριά απομακρυσμένα, όπου δεν υπάρχουν ούτε υπολογιστής ούτε εφημερίδα, ε, εννοείται ότι επηρεάζει, δεν μπορεί να συναγωνιστεί ένα παιδί, το οποίο βρίσκεται μέσα σε, σε βιβλία, σε χώρους που ακούγονται, ας πούμε, τόσα ενδιαφέροντα θέματα...»

Βέβαια, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να αμβλύνουν αυτές τις διαφοροποιήσεις, όπου υπάρχουν, γι' αυτό παρατηρούνται και διαφορές στην πραγμάτωση των εργασιών. Γενικότερα, οι ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού και οι αντιλήψεις του για τη μάθηση επηρεάζουν και τη στάση του απέναντι στην ερευνητική εργασία:

Σ'.3.: «μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη δική του, προσωπική θεωρία να κάνει εντελώς διαφορετικά πράγματα...»

Οι σύμβουλοι εν συνεχεία αποφαίνονται ότι ακόμα πιο αισθητές είναι οι διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο, γεγονός που οφείλεται στο συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο, το οποίο προσδιορίζεται ως συνάρτηση της ηγεσίας, των εκπαιδευτικών, των πόρων που διαθέτει και της προέλευσης των μαθητών του:

Σ'.1.: «είναι και η προσωπική θέση του κάθε εκπαιδευτικού, ανάλογα με το τι διαθέτει, εε, και είναι και το...και το πλαίσιο κάθε φορά, στη σχολική μονάδα, διαφορετικό...»

Σ'.2.: «...παίζει ρόλο και ο Διευθυντής...από το κατά πόσον, ας πούμε, έχει, έχει ενημερωθεί ο ίδιος, είναι ο ίδιος υπέρ ή κατά, έχει κάποιες γνώσεις που μπορεί να τους κατευθύνει και να τους ελέγξει...αλλά πιο, πιο βασικό απ' όλα, βέβαια, θεωρώ το, τον καθηγητή που μπαίνει μες στην τάξη και κλείνει την πόρτα...»

Σ'.3.: «ένα, ένα σχολείο συγκροτημένο...που έχει προσανατολισμό,...που συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, που υπάρχει μόνιμο προσωπικό, που είναι αρκετά χρόνια εκεί...»

Σ'.4.: «...με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται τα παιδιά, με τη νοοτροπία που έχουνε στην οικογένειά τους...με το τι...δασκάλους έχουνε εκεί μέσα, έτσι (;) και τι συνείδηση έχουν αυτοί και τι...γνώσεις έχουνε...»

Δεν αμφισβητείται, ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να εφαρμόσουν κάποιες από τις κατευθυντήριες γραμμές των συμβούλων αλλά ειδικά στον τομέα της συνεργασίας με «εξωτερικούς» παράγοντες προκειμένου να αντλήσουν το υλικό που θα συμβάλει στην εκπόνηση των εργασιών, τα πράγματα είναι ακόμα σε εμβρυακό στάδιο:

Σ'.2.: «...αμφιβάλλω αν συνεργάζονται με κανέναν...ό,τι γίνεται, γίνεται μέσα στην τάξη...δυστυχώς. Όλα μπορούν να γίνουν αλλά νομίζω ότι είναι λίγο δεσμευτικό και το πρόγραμμα...η δομή του προγράμματος, του ωρολογίου στο σχολείο, ίσως δεν τους επιτρέπει, δηλαδή, να, να βγουν έξω...»

Σ'.4.: «να μαζέψεις ένα υλικό, α, πρωτογενές υλικό, εσύ ο ίδιος, να παρατηρήσεις, να πας να δεις και τα λοιπά...έχω μια εντύπωση ότι επειδή αυτό θέλει χρόνο και κόπο και ίσως και χρήμα καμιά φορά και λοιπά, δε γίνεται...κι έτσι, πάλι πάμε στα ευκολογραφήματα...»

9.2.3. Τρόποι με τους οποίους οι σχολικοί σύμβουλοι διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών στα σχολεία

Η θεσμοθέτηση των ερευνητικών εργασιών, όπως διαπιστώνουν οι σύμβουλοι, αιφνιδίασε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενημερώθηκαν αφενός από την εγκύκλιο του Υπουργείου και, αφετέρου, επιδίωξαν να συμμετέχουν σε διάφορα σεμινάρια. Κάποιοι, βέβαια, με σπουδές πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν περισσότερο «έτοιμοι» να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της εφαρμογής της νέας αυτής πολιτικής. Σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι διαδραμάτισαν οι ίδιοι οι σύμβουλοι, οι οποίοι πραγματοποίησαν επιμορφωτικές συναντήσεις, βιωματικά εργαστήρια αλλά και επισκέψεις στα σχολεία προς ενημέρωση των συναδέλφων:

Σ'.3.: «Ναι, σε συνεργασία με τους άλλους σχολικούς συμβούλους...ανακοινώσαμε στην εκπαιδευτική κοινότητα της Κορινθίας ότι όσα σχολεία επιθυμούν να πάρουν κάποια παραπάνω επιμόρφωση, εεε, επικοινωνούσαν με το γραφείο σχολικών συμβούλων και...όσοι σύμβουλοι μπορούσαμε, δύο-δύο, τρεις-τρεις ανάλογα, επισκεπτόμαστε τα σχολεία και σ' ένα σύλλογο ενημερώναμε τους εκπαιδευτικούς...»

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι σύμβουλοι στη συνέντευξή τους επισημαίνουν ότι χάρη στο καλό επίπεδο της συνεργασίας τους κατάφεραν να συντονίσουν όλες αυτές τις ενέργειες, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι σε πιο συχνή βάση αλλά, όπως αναφέρουν:

Σ'.3.: «...δυστυχώς, δεν υπάρχουν πολλές μετακινήσεις και δεν μπόρεσα να πάω στα μακρινά σχολεία όσες φορές ήθελα, στα κοντινά πήγα.»

Πολλά σχολεία, λοιπόν, ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των συμβούλων, ενώ ενθαρρυντική ήταν και η ανατροφοδότηση που λάμβαναν οι σύμβουλοι από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη βοήθεια που τους παρείχαν αυτές οι συναντήσεις:

Σ'.1.: «...πρέπει να 'σαι δίπλα τους κάθε φορά που σε χρειάζονται και που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα, να είσαι δίπλα τους και να τους καθοδηγείς σε όλα τα στάδια της περαίωσης.»

Ωστόσο, ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα σεμινάρια που γίνονταν, ιδιαίτερα εκτός σχολικού ωραρίου, δεν ήταν ικανοποιητικός:

Σ'.4.: «όταν αυτό (το σεμινάριο) ξέφευγε απ' τα...ωράρια εργασίας και τους λέγαμε «ελάτε τ' απόγευμα να πούμε κάποια πράγματα», ο κόσμος δεν ερχότανε...και μετά δυστυχώς θα παραπονιούνται και θα λένε «εμάς δεν μας είπε κανένας τίποτα...»

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί στο να ζητούν απευθείας καθοδήγηση από τους συμβούλους. Στην περίπτωση, ωστόσο, που το επιδίωκαν, οι συμβουλές που επιζητούσαν ήταν πάνω σε ζητήματα χωρισμού των ομάδων και αξιολόγησης, ως επί το πλείστον.

Τα σχολεία από την άλλη μεριά, όπως ήδη αναφέραμε, επιδιώκουν ως μονάδες σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνεργασία με τους συμβούλους, τους οποίους προσκαλούν ακόμα και στις παρουσιάσεις των εργασιών στο τέλος του τετραμήνου. Αυτό το οποίο συνάγουν, λοιπόν, οι σύμβουλοι ως βασικό συμπέρασμα μετά την παρακολούθηση εκ μέρους τους αυτών των εκδηλώσεων είναι ότι απουσίαζε το πρωτογενές υλικό στην επεξεργασία του θέματος και ότι το παραγόμενο προϊόν – συνήθως μία γραπτή εργασία – όπου υπήρχε, αντιμετώπιζε ποικίλα προβλήματα:

Σ'.2.: «Κυρίως μ' ενδιαφέρει το κείμενο, δηλαδή ήτανε, ας πούμε, ένα θέμα Χ...κείμενο έχετε; Δεν πρέπει να συνταχθεί ένα κείμενο από την ομάδα ή από τις ομάδες και να ενωθεί στο τέλος, όλα αυτά που πολύ ωραία είπανε, να τα καταγράψουν κιόλας;»

Σ'.4.: «...μπαίνουμε ακόμα πιο εύκολα στο *internet* και πατάμε με μία εκτύπωση στο κείμενο, έχω δει πολλές, εεε, εκτυπώσεις, μου φέρνουν εργασίες, ας πούμε, που δεν κάνουν τον κόπο ούτε να κόψουν το πάνω μέρος...»

Σ'.1.: «...βλέπεις ότι κάποια πράγματα – λένε οι Άγγλοι, *is too good to be true* – και το βλέπεις ότι αυτό δεν είναι καθαρό, επεξεργασμένο μαθητικά, προσπαθείς πλέον πράγματι να τους δώσεις να καταλάβουνε ότι ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοδηγητικός, δε σημαίνει ότι θα πάρω εγώ να κάνω την επεξεργασία ή να δείξω καλή εργασία, έτσι;»

Στις περιπτώσεις αυτές οι σύμβουλοι κρίνουν σκόπιμο να παρέμβουν καθοδηγητικά αλλά όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις στην πραγμάτευση του θέματος από σχολείο σε σχολείο δε θεωρούν ότι αυτές θα πρέπει με κάποιον τρόπο να εξομαλυνθούν. Άλλωστε, όπως δηλώνουν, αυτή είναι και η φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας, να παρέχει ευελιξία κατά την εφαρμογή:

Σ'.2.: «Ο καθένας μπορεί να ενεργήσει με τον δικό του τρόπο, αυτό άλλωστε είναι μέσα στη...φιλοσοφία του καθένα μας και στην αυτενέργειά του...δε νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει και μία ομοιομορφία...καλύτερα να υπάρχουνε διαφορετικές προσεγγίσεις, μας ενδιαφέρει αυτό...»

Σ'.3.: «...δεν προσπάθησα να πω ότι «θα κάνετε όλοι το ίδιο πράγμα»...δεν μπήκα, ας πούμε, στη διαδικασία να πω ότι αυτό ήτανε καλό και ότι θα πρέπει όλοι να το κάνουνε έτσι, όχι...»

Τις παρατηρήσεις τους αυτές οι σύμβουλοι τις συγκέντρωσαν και τις κατέγραψαν σε μια έκθεση που είναι υποχρεωμένοι να συντάξουν στο τέλος του τετραμήνου με αποδέκτη τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν και η πρώτη έκθεση είχε τυποποιημένες ερωτήσεις, που δεν επέτρεπαν να διαφανούν βαθύτερα προβλήματα στην εφαρμογή των εργασιών, εντούτοις αποδεικνύεται ότι πολλές παράμετροι του νομοθετικού πλαισίου δεν ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, με κυριότερες τις ακόλουθες:

Σ'.1.: «Την ποικιλομορφία στη χρήση των υλικών, δηλαδή δε μου αρέσει να βλέπω ότι η, η περαίωση της ερευνητικής εργασίας έγινε στην αίθουσα διδασκαλίας...να πάει και στη βιβλιοθήκη, να πάει και στην αίθουσα των υπολογιστών, να κάνει και επισκέψεις και τα λοιπά...»

Σ'.2.: «σχεδόν...όλα τα σχολεία σκέφτονταν (έμφαση ομιλούντος) – δεν το έκαναν στο πρώτο τετράμηνο, θα το κάνουν στο δεύτερο, θα το δούμε – να αναρτήσουν, όπως προβλέπεται, τις εργασίες τους στην ιστοσελίδα...στην επιλογή του θέματος, δεν ξέρω αν τηρείται η διαδικασία όπως προβλέπεται, δεν πρέπει να τηρείται, σε τι;...απ' ό,τι έχω καταλάβει (παύση), έρχεται ουρανοκατέβατο το θέμα, ενώ υπάρχει η διαδικασία επιλογής του θέματος, μέσα από τα ενδιαφέροντα των μαθητών...όχι μόνο το υποπεύομαι, είμαι σχεδόν βέβαιος/α.»

9.3. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των Διευθυντών των σχολείων

9.3.1. Νοηματοδότηση της ερευνητικής εργασίας από τους ίδιους τους Διευθυντές και η μεσολάβησή τους στην ερμηνεία της από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους

Δηλώνοντας ότι έχουν διαβάσει τον οδηγό για την ερευνητική εργασία, οι τρεις από τους διευθυντές των σχολείων διατείνονται ότι δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, κυρίως επειδή πρόκειται για μια καινοτόμο πολιτική που απαιτεί περισσότερη ποικιλία παραδειγμάτων εφαρμογής και επιμόρφωση των καθηγητών. Καλό βοήθημα χαρακτηρίζει τον οδηγό ο τέταρτος διευθυντής, θεωρώντας ωστόσο ότι:

Δ'.Δ.: «...είναι λογικό...μέσα στα πλαίσια της ανάδρασης συνεχώς να χρειάζεται να βελτιωνόμαστε. Είναι ένας καλός πρώτος μπούσουλας...εμείς βλέπουμε, εε, τι χρειάζεται να διορθώσουμε, να αλλάξουμε και μέσα στα πλαίσια αυτά προχωράμε.»

Προσεγγίζοντας, επίσης, τις τέσσερις αρχές της ερευνητικής εργασίας οι διευθυντές διατυπώνουν πολύ σημαντικές απόψεις σχετικά με τον προσανατολισμό της μάθησης και τον ρόλο του σχολείου:

Α'.Δ.: (σχετικά με την αρχή της διερευνητικής μάθησης) «εγώ είμαι υπέρ κυρίως (έμφαση ομιλούντος) μιας τέτοιας διαδικασίας στη μάθηση, με την έννοια ότι πιστεύω στον *κονστрукτιβισμό*, πιστεύω δηλαδή στο ότι οι μαθητές πρέπει οι ίδιοι να ωθούνται να διερευνήσουν και να καταλήξουν και να *οικοδομήσουν τις γνώσεις τους...*»

Γ'.Δ.: (σχετικά με την αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών) «...έτσι όπως είναι τα πράγματα σήμερα *δεν υπάρχουν ακριβώς στεγανά από τη μια ειδικότητα στην άλλη*, ειδικά στις θετικές επιστήμες...μπλέκονται και στο τέλος *δεν υπάρχουν καθορισμένα όρια*, κάπου, κάπως έτσι είναι τα πράγματα σήμερα.»

Β'.Δ.: (σχετικά με την αρχή της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών) «ο καθηγητής μετέφερε τη, *μετέφερε τη γνώση ως αυτός που την κατέχει* κατά μοναδικό τρόπο και οι υπόλοιποι, οι μαθητές δηλαδή, αυτοί που παρακολουθούσαν, στην ουσία δρούσαν με το «*κάνε κι εσύ ό,τι κάνω κι εγώ.*»

Γ'.Δ.: (σχετικά με την παραπάνω αρχή) «Αυτό είναι και το δυσκολότερο και το καλύτερο. Εξάλλου, *αυτό το νόημα έχει το σχολείο*, αλλιώς θα καθόταν ο κάθε ένας που έχει την οικονομική δυνατότητα να κάνει στο παιδί του ιδιαίτερα στο σπίτι και να μην πάει σχολείο.»

Εν συνεχεία, οι διευθυντές συνδέουν την υποχρεωτική ανάθεση μιας τουλάχιστον ερευνητικής εργασίας ανά σχολείο στους φιλολόγους, μαθηματικούς και καθηγητές των φυσικών επιστημών με το γεγονός ότι αυτοί αποτελούν τον «κορμό» μιας σχολικής μονάδας, ως βασικές ειδικότητες, που θα μπορούσαν να συνδράμουν στην εκπόνηση ευρείας θεματικής εργασιών.

Ιδιαίτερη έμφαση, ωστόσο, πρέπει να δοθεί στις απόψεις που αυτοί εκφράζουν σχετικά με τους κύκλους, από τους οποίους θα πρέπει να επιλέγονται τα θέματα. Συνάπτουν τη νομοθετική αυτή ρύθμιση με την εξής στοχοθεσία εκ μέρους του Υπουργείου:

Β'.Δ.: «...θα 'θελα να πιστέψω ότι δεν είναι απ' αυτές, τις λεγόμενες *επιβολές των συντεχνιών* του Υπουργείου... γιατί *δεν είναι μόνο αυτά τα θέματα που απασχολούν τη σημερινή ζωή και κατ' επέκταση και τους μαθητές μας.*»

Δ'.Δ.: «Πέραν από τους *λειτουργικούς λόγους* που είπαμε προηγουμένως, είναι και *παιδαγωγικοί και κοινωνικοί.*»

Α'.Δ.: «βοηθάει και στην ευαισθητοποίηση...των μαθητών σε μείζονα ζητήματα που απασχολούν δίπλα μας την κοινωνία, που μπορεί να μην υπάρχουν στο κλασικό περιεχόμενο των σπουδών.»

Θεωρούν, λοιπόν, ότι πράγματι με την ερευνητική εργασία ο μαθητής μπορεί να γίνει «μικρός» ερευνητής, επιστήμονας και διανοούμενος, ένας στόχος μεγαλεπήβολος μεν αλλά:

Δ'.Δ.: «όταν προσεγγιστεί αυτός ο στόχος, το, πραγματικά το σχολείο θα 'χει αποκτήσει...μια διαφορετική, εε, μορφή, μια διαφορετική...οντότητα.»

Οι διευθυντές κλήθηκαν, επίσης, να επιμεληθούν είτε προσωπικά είτε μέσω του συντονιστή και τακτικών συζητήσεων στα πλαίσια συλλόγων την ενημέρωση των καθηγητών σχετικά με το πλαίσιο εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών, επιθυμώντας να κάμψουν τις όποιες αντιστάσεις και να κατευνάσουν τους φόβους τους:

Α'.Δ.: «...κάναμε αρκετή συζήτηση για να ευαισθητοποιηθούν οι καθηγητές, ομαδικά δηλαδή και μετά όταν υπήρχαν διάφορες, έτσι, φόβοι, αμφιβολίες, έγιναν αρκετές συζητήσεις και ατομικές, για να πάμε προς τα εκεί δηλαδή.»

Ο συντονιστής, λοιπόν, συνδράμει και στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αποδεικνύοντας ότι οι διευθυντές διαισθάνονται τη σημασία του ρόλου του, καθώς επιλέγουν για τη συγκεκριμένη θέση άτομα που οι ίδιοι κρίνουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό το έργο αλλά που έχουν και την αναγνώριση των συναδέλφων τους. Βέβαια, όπως διαπιστώσαμε εν συνεχεία από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ορισμένοι δε συμμαρίζονταν αυτή την άποψη με αποτέλεσμα η συνεργασία τους με τον συντονιστή να αντιμετωπίζει προβλήματα (βλ. σχόλιο Γ'.Ε.4., σελ. 217):

Β'.Δ.: «Η επιλογή του συντονιστή έγινε από 'μένα, ε, έτσι...διαισθητικά, θα έλεγα, διότι από κουβέντες που είχα κάνει με τον συνάδελφο...είδα ότι έχει ασχοληθεί με πολλά ζητήματα πέραν από την ειδικότητά του και γι' αυτό και του ανέθεσα αυτήν...την, την δουλειά.»

Ακόμα και στην ανάθεση των εργασιών, όμως, όπως αναφέρει ένας εκ των διευθυντών, δεν υπήρξε ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών:

Β'.Δ.: «Απάντηση ωμά, όχι, δεν υπήρξε ομοφωνία, μάλιστα υπήρξαν και πολλές γκρίνιες, πολλοί συνάδελφοι δεν, δεν θέλανε να πάρουνε την ερευνητική εργασία και εν πάση περιπτώσει, ανεπτύχθησαν πολλά επιχειρήματα εκ μέρους μου...»

Η κατάθεση αυτή εκ μέρους του διευθυντή συνάδει με τις δηλώσεις εκπαιδευτικών του σχολείου του για εν μέρει υποχρεωτικότητα στην ανάληψη των projects (βλ. σχόλιο Β'.Ε.1., σελ.193). Οι υπόλοιποι διευθυντές μιλούν για διαδικασίες που ορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο και για ομοφωνία στο σύλλογο, παρόλο που σε μία περίπτωση σχολείου ορισμένοι εκ των καθηγητών είχαν, επίσης, κάνει λόγο για άμεση παρέμβαση του διευθυντή στην ανάθεση των εργασιών (βλ. σχόλιο Α'.Ε.3., σελ.193).

9.3.2. Πώς οι Διευθυντές διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών από τους εκπαιδευτικούς εντός του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου

Στο αν προέβησαν οι διευθυντές σε διευκρινίσεις στην αρχική συνεδρίαση σχετικά με το πώς θα εφαρμοστεί η ερευνητική εργασία εντός του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου και τι δυνατότητες αυτό παρέχει, διαπιστώθηκε ότι στα τρία σχολεία έλαβαν χώρα τέτοιου είδους συζητήσεις, που αφορούσαν στα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν σχετικά με τη συνδιδασκαλία, αλλά και ζητήματα που αφορούσαν αφενός στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την εργασία αλλά και στο τι προσδοκάται ότι θα αποκομίσουν οι μαθητές από την όλη διαδικασία:

Α'.Δ.: «Θέλαμε να δούμε ποιος θέλει (έμφαση ομιλούντος) να κάνει project και παρόλο που μας έλειπαν ώρες φιλολογικές, εντούτοις δύο φιλόλογοι πήραν project και προτιμήσαμε να αφήσουμε κάποια άλλα παραδοσιακά μαθήματα περιμένοντας να έρθει αναπλήρωση καθηγητή. Αυτό, δηλαδή, έδειχνε την στρατηγική αντιμετώπισης του project.»

Β'.Δ.: «...αναπτύξαμε και αναλύσαμε περισσότερο το τι (έμφαση ομιλούντος) ζητάμε μέσα απ' αυτή...περίπου τι επιθυμούμε να πάρουμε από το μαθητή αλλά και να δώσουμε στο μαθητή μέσα απ' αυτή τη διαδικασία.»

Η έμφαση εκ μέρους του πρώτου διευθυντή δίδεται για άλλη μία φορά στην ελεύθερη βούληση των εκπαιδευτικών του σχολείου του να αναλάβουν την ερευνητική εργασία, το οποίο όμως, όπως ήδη αναφέραμε, δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα.

Ομοφωνία καταγράφεται και στις απόψεις που εκφράζουν σχετικά με το αν το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει τον τρόπο δέσμευσής τους απέναντι στην εν λόγω πολιτική. Διατείνονται εμφαντικά ότι:

Α'.Δ.: «Ε, ναι, οπωσδήποτε, ήταν φανερό...παιδιά με...με άλλες προδιαγραφές και απ' τα σπίτια τους...είχαν άλλη συμμετοχή, άλλου τύπου συμμετοχή στο project.»

Αφετέρου, στο αν η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου επαρκεί για την εφαρμογή των εργασιών, οι απόψεις δίστανται: άλλοι θεωρούν ότι επαρκεί, ενώ άλλοι ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι υποδομές. Ωστόσο, ακόμα κι εδώ, παρατηρείται διάσταση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του ίδιου σχολείου ως προς αυτήν την παράμετρο (πρβλ. σελ. 155). Αντίθετα, στο ζήτημα των οικονομικών πόρων, συμφωνούν ότι αυτοί δεν επαρκούν πάντα, γεγονός που συνάδει με τις απόψεις και των υφισταμένων τους (βλ. σχόλια σελ.210).

Οι διευθυντές, ωστόσο, δεν εντοπίζουν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υλικοτεχνική υποδομή και στους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους αλλά στην έλλειψη εμπειρίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάστηκε, λοιπόν, να παρέμβουν οι ίδιοι, μάλλον με διάθεση υποστηρικτική προς τους συναδέλφους καθώς συναισθάνονται και τη δική τους απειρία πάνω στο θέμα:

Γ'.Δ.: «Επειδή δεν έχουνε ασχοληθεί πάλι, στην αρχή έχουν και κάποιον φόβο, σε εισαγωγικά, αν θα τα καταφέρουν...ή αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στα παιδιά ή αν τα παιδιά θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα.»

Δ'.Δ.: «...είμαστε στο αρχικό στάδιο, αρχικό στάδιο δεν είναι μόνο για τους μαθητές...δεν είναι μόνο για τη διοίκηση σχετικά με το θέμα αυτό, ότι βρισκόμαστε στο πρώτο στάδιο, αλλά είναι και για τους...εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μέσα...»

Ήταν πρόκληση, συνεπώς, και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους διευθυντές να εντάξουν την πολιτική αυτή στην κουλτούρα του σχολείου και να μπορέσει η ενσωμάτωση αυτή να γίνει ομαλά. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν είναι πάντα εύκολο, κυρίως λόγω των παγιωμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οπότε σε αυτή την περίπτωση πρέπει να καταστεί σαφές ότι:

Α΄.Δ.: «το project είναι ισότιμο με όλα τα μαθήματα, αυτό νομίζω μπορεί να μην έπεισε όλους, δεν ξέρω τώρα, δεν είχαμε αντιρρήσεις διατυπωμένες και διαφωνίες αλλά νομίζω ότι παίζει ένα ρόλο, γιατί αν βάλεις αυτού του τύπου τα πράγματα στη θέση τους από την αρχή ξεπερνάς αρκετές δυσκολίες μετά...»

Αναγνωρίζουν, εντούτοις, ότι δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα με τη φιλοσοφία του project. Ευελπιστούν ότι η αντίθεση μεταξύ των δύο μεθόδων θα επιφέρει εντέλει την ισορροπία, ενώ ήδη διαπιστώνουν αλλαγή ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία της διδασκαλίας των μαθημάτων στο Λύκειο:

Δ΄.Δ.: «...η διερευνητική εργασία έχει, αρχίζει μάλλον σιγά-σιγά και διαφοροποιεί προς το θετικότερο, ως προς την έννοια της συμμετοχής...των εκπαιδευομένων, τους εκπαιδευτικούς και (έμφαση ομιλούντος) στα άλλα μαθήματα.»

9.3.3. Με ποιους τρόπους οι διευθυντές διαμεσολαβούν στη δημοσιοποίηση και προβολή των ερευνητικών εργασιών

Οι δύο διευθυντές δηλώνουν ότι θεώρησαν σκόπιμο να ενημερώσουν τους γονείς σχετικά με την ερευνητική εργασία, ενώ οι άλλοι δύο προτίθενται να το κάνουν αμέσως μόλις επιλυθούν κάποια ζητήματα που σχετίζονται με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και την ίδια την εκπόνηση των εργασιών. Προσκαλούν, εντούτοις, στο σχολείο τους άτομα από φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, υπηρεσίες και ειδικούς επιστήμονες, όταν το θέμα των εργασιών δίνει αυτή τη δυνατότητα, πιστεύοντας ακράδαντα ότι το σχολείο θα πρέπει να έχει «ανοιχτές τις θύρες» του προς την κοινωνία, καθώς:

Δ'.Δ.: «...ένας απ' τους στόχους των διερευνητικών εργασιών είναι και αυτός και πρέπει να επιτυγχάνεται...να 'μαστε εμείς κοντά στην κοινωνία και η κοινωνία κοντά σε 'μας.»

Β'.Δ.: «...το θεωρώ απαράδεκτο το σχολείο να είναι ένα απομονωμένο κομμάτι της κοινωνίας, το σχολείο ζει, λειτουργεί μέσα στην κοινωνία και για την κοινωνία (έμφαση του ομιλούντος), επομένως ασφαλώς και είναι, εεε, έτσι πρέπει να είναι ο προσανατολισμός του.»

Για να προβληθούν, επιπλέον, οι εργασίες μαθητών και εκπαιδευτικών τα σχολεία είτε διοργάνωσαν ήδη παρουσίαση κατά το τέλος του πρώτου τετραμήνου είτε σχεδιάζουν να την εντάξουν στην τελετή λήξης του σχολικού έτους – το οποίο και πραγματοποίησαν όντως. Κρίνουν ότι τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή την προβολή των εργασιών είναι πολλαπλά για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα:

Γ'.Δ.: «Δείχνουμε και στην κοινωνία ότι το σχολείο δεν είναι όπως ήταν πριν από τριάντα χρόνια, με το ακαδημαϊκό στυλ, ότι τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο ήδη αρχίζουν και φιλτράρουν αυτά που μαθαίνουν και, εε, αποκτάνε και πρωτοβουλίες...»

Τα ποικίλα τεχνήματα που έχουν παραχθεί στα πλαίσια των ερευνητικών εργασιών κρίνουν, επίσης, ότι συμβάλλουν στην προβολή των εργασιών. Πολλές, μάλιστα, αφίσες έχουν τοιχοκολληθεί σε περίβλεπτες θέσεις των σχολείων, ενώ κάποια από τα βίντεο έχουν αναρτηθεί και στην ιστοσελίδα τους (βλ. σελ. 152).

Παρόλο που οι περισσότεροι δηλώνουν ότι οι εργασίες έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, ωστόσο, όπως διαπιστώσαμε, αυτό δε συνάδει με τα γενόμενα (βλ. κεφ. 8.2.). Σε όποιες περιπτώσεις έχουν αναρτηθεί οι εργασίες φροντίζουν να ακολουθήσουν όσα ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο και ισχύει τουλάχιστον όσον αφορά στη μη δημοσιοποίηση φωτογραφιών των μαθητών. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ακριβώς επειδή κρίνουν ότι το σχολείο προβάλλεται μέσω των εργασιών που αναρτώνται στο διαδίκτυο, οι ίδιοι επισκέπτονται τις ιστοσελίδες άλλων σχολείων, προβαίνουν σε συγκρίσεις και δε διστάζουν να ομολογήσουν ότι υστερούν οι ίδιοι σε αυτόν τον τομέα ή ότι άλλα σχολεία έχουν ένα προβάδισμα:

Α'.Δ.: «Είμαστε ακόμη σε αυτά τα θέματα, είμαστε μακριά...λιγάκι...χρειαζόμαστε περισσότερη δουλειά εδώ.»

Β'.Δ.: «Έχω επισκεφτεί (τις ιστοσελίδες)...υπάρχουν, θα έλεγα, υπάρχουν κάποια σχολεία, τα οποία τον έχουν «σπρώξει» περισσότερο αυτόν τον τομέα, ίσως είναι κι απ' το αντικείμενό τους, ίσως είναι και η διάθεση...»

9.4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των συντονιστών της εφαρμογής των Ερευνητικών Εργασιών

9.4.1. Ο ρόλος του συντονιστή της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών

Όσα αναφέρουν οι συντονιστές σχετικά με τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από το σχολείο προκειμένου να τους ανατεθεί ο ρόλος αυτός συμφωνούν με τις δηλώσεις των διευθυντών των αντίστοιχων σχολείων. Έτσι, σε άλλες περιπτώσεις ακολουθήθηκε το νομοθετικό πλαίσιο που προτάσσει τον υποδιευθυντή ως καταλληλότερο γι' αυτή τη θέση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις προηγήθηκε συζήτηση με τους διευθυντές, οι οποίοι, όπως είδαμε προηγουμένως, επέλεξαν τα συγκεκριμένα πρόσωπα κυρίως επειδή διατίθεντο να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο και λόγω της προηγούμενης εμπειρίας τους σε δράσεις παρόμοιες με τα project. Οι ίδιοι, αν και οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή τους δε φαίνεται να τους είναι πάντοτε ρητοί και σαφείς, τους προσδιορίζουν με ακρίβεια και με αξιοσημείωτη συμφωνία με τα λεγόμενα των προϊσταμένων τους. Έτσι:

Β'.Σ.: «...ρώτησε ο διευθυντής ποιοι έχουν ασχοληθεί λίγο περισσότερο με αυτά... τα πολιτιστικά, οι περιβαλλοντικές που έχω κάνει τουλάχιστον δέκα χρόνια και εφόσον είχαν παρουσιαστεί λογικά εν είδει project θεωρήθηκε σαν, εεεε, ένα προσόν, εντός εισαγωγικών...»

Δ'.Σ.: «...λόγω της εμπειρίας που είχα σε εκπαιδευτικά θέματα και, εντάξει, επειδή υπήρχε και μια μικρή απροθυμία, γενικά ποιος θα το αναλάβει, το ανέλαβα εγώ.»

Όσον αφορά ακολούθως στα κίνητρα των ίδιων των συντονιστών στο να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο, εξέχουσα θέση στις απαντήσεις τους κατέχει το γενικότερο συμφέρον του σχολείου αλλά και προσωπικά οφέλη, όπως ικανοποίηση από την ανάληψη αυτού του έργου και απόκτηση εμπειρίας:

Δ'.Σ.: «Πρώτα-πρώτα για το καλό του σχολείου, το καλό των μαθητών, και γενικά αυτό...και για πρόσθετη εμπειρία για μένα.»

Αναλαμβάνοντας, λοιπόν, αυτόν τον ρόλο επιφορτίζονται αρχικά με όσα προβλέπονται από τη νομοθεσία, δηλαδή με τον *«προγραμματισμό της χρήσης χώρων, εργαστηρίων και λοιπών πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα από τις διάφορες ερευνητικές ομάδες»* αλλά και με αρμοδιότητες όπως την ενημέρωση των συναδέλφων τους σχετικά με την ερευνητική εργασία και ενδεχόμενες αλλαγές, τη διοργάνωση των παρουσιάσεων των εργασιών αλλά και τη διευθέτηση ζητημάτων σχετικών με εκδρομές, επισκέψεις κ.ό.κ.. Βέβαια, το νομοθετικό πλαίσιο δεν καθορίζει ρητά ποιες θα είναι οι αρμοδιότητες του συντονιστή, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες, με αισθητό τον κίνδυνο της αντιπαράθεσης με τους συναδέλφους τους:

Β'.Σ.: «...οι ασάφειες υπάρχουν όσο αφορά π.χ. την παρουσίαση...άρα όταν θέλεις να παρουσιάσεις οργανωμένα όλα τα project του σχολείου δέχεσαι κάποιες αρνήσεις από τους συναδέλφους στο τέλος της χρονιάς ή μπορεί να θεωρηθεί κιόλας ότι...τους «καπελώνεις» ή να θεωρηθείς, να θεωρηθεί αντισυναδελφική η στάση σου.»

Είναι σαφές ότι ποικίλα προβλήματα προκύπτουν, τα οποία θα πρέπει να διαχειριστεί ο συντονιστής, που δεν αφορούν μόνο στην εφαρμογή των εργασιών αλλά και στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχέση του με τους συναδέλφους του. Κρίνουν, λοιπόν, ότι ο ρόλος αυτός που ανέλαβαν είναι πολύ απαιτητικός και διατυπώνουν τις ανησυχίες τους σχετικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων τους, δεδομένου ότι κανένας από αυτούς δεν απαλλάχθηκε από τα υπόλοιπα εξωδιδασκτικά του καθήκοντα, παρά τα όσα ορίζει η εγκύκλιος του Υπουργείου:

Α'.Σ.: «Είναι απαιτητικός και απαιτεί από έναν καθηγητή να είναι συνέχεια στο σχολείο, δηλαδή εγώ που ήμουνα δυο-τρεις μέρες στο σχολείο είχα πολλά προβλήματα στο να μπορέσω να βρω και να συντονίσω τις δραστηριότητες που χρειαζόντουσαν οι ερευνητικές εργασίες...»

Δ'.Σ.: «...πολύ απαιτητικός, ναι...γιατί έχεις την ευθύνη όλων των τμημάτων, εεε, ακόμα και για τις επισκέψεις που θα κάνουν, για να συντονίσεις έτσι ώστε να, να αποδώσεις στα παιδιά κάτι θετικό.»

9.4.2. Τρόποι με τους οποίους οι συντονιστές διαμεσολάβησαν στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών

Ιδιαίτερα ζητήματα ένταξης της ερευνητικής εργασίας στην κουλτούρα του σχολείου δεν αντιμετώπισαν οι συντονιστές, καθώς τα παιδιά ήταν δεκτικά στη νέα αυτή πολιτική. Περισσότερο τους απασχόλησε η ένταξή της στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, επιλέγοντας να ορίσουν ζώνη εφαρμογής των εργασιών σε συνεχόμενο δίωρο, όπως προτείνει η εγκύκλιος, με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν:

Β'.Σ.: «...στην κουλτούρα του σχολείου, θέλω να πω ότι, εντάξει, τα παιδιά το έχουν δεχτεί το project σαν ένα μάθημα, τα ενδιαφέρει, δεν μπορώ να πω ότι δεν υπήρχε κουλτούρα στο σχολείο σε αυτό...ειδικά αν τους (στα παιδιά) δώσεις κίνητρα κι αν τους δώσεις και την παιδαγωγική ελευθερία...»

Σε δύο μόνο από τα σχολεία παρουσιάστηκαν, αλλού εντονότερα και αλλού σε πιο ήπια μορφή, προβλήματα σχετικά με την κατανομή των εργαστηρίων και των υπόλοιπων χώρων και αιθουσών μεταξύ των συναδέλφων που είχαν αναλάβει την ερευνητική εργασία. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση επιλύθηκαν κυρίως με συζήτηση και μεταξύ τους συνεννόηση:

Α'.Σ.: «Πολύ έντονα (προβλήματα)...με συζήτηση κυρίως, μεταξύ τους, κατάρτιση ενός προγράμματος πότε θέλει ο καθένας ποια αίθουσα...»

Β'.Σ.: «...συναινετικά υπήρξαν λύσεις...βέβαια, κάποιιοι, για κάποιους συναδέλφους ήταν πιο έντονο...αλλά τελικά...ομονοήσαμε (γέλια).»

Τέτοιου είδους προβλήματα, βέβαια, εν μέρει μπορούν να δικαιολογηθούν δεδομένου ότι οι συντονιστές εντοπίζουν ελλείψεις στις υποδομές, κυρίως όσον αφορά στον εξοπλισμό των εργαστηρίων και της βιβλιοθήκης. Τα ζητήματα, αφετέρου, οικονομικής φύσης, αντιμετωπίστηκαν με διαφορετικό τρόπο από το κάθε σχολείο, όπως ήδη έχουν αναφέρει οι διευθυντές και επιβιβαιώνουν και οι συντονιστές:

Γ'.Σ.: «Όχι, δεν τέθηκε κάποιο τέτοιο ζήτημα άμεσα, διεκπεραιώθηκαν τα οικονομικά ζητήματα που...υπήρχαν.»

Α'.Σ.: «Ναι. Πολλά. Υπήρχαν πάρα πολλά προβλήματα όσον αφορά τη χρηματοδότηση των project, γιατί τα project πέρα από την ερευνητική εργασία χρειάζονται και υλικά για να πραγματοποιηθούν...»

Γενικά, οι συντονιστές επιχειρούν να παρέμβουν με σκοπό να επιλύσουν ποικίλης φύσεως προβλήματα που ανακύπτουν αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις η μεσολάβησή τους αυτή εκλαμβάνεται από τους συναδέλφους τους ως άμεση παρέμβαση στο εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ ενδέχεται να προκύψουν και παράπονα από τη μη ικανοποίηση των αιτημάτων ορισμένων εκπαιδευτικών:

Β'.Σ.: «Εεε, μμμ, (παύση) υπήρχαν προβλήματα... το παράδειγμα της εκδρομής...εεε, το παράδειγμα της παρουσίας στο τέλος...»

Γ'.Σ.: «Άψογη...οι περισσότεροι συνάδελφοι των projects...έβρισκαν κάποιους εναλλακτικούς τρόπους να υλοποιήσουνε την εργασία τους, αν και καταλαβαίνω ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο, όταν έχουν προγραμματίσει κάτι συγκεκριμένο.»

9.5. Παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

9.5.1. Τα όρια και ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά την ερμηνεία της Ερευνητικής Εργασίας

Αρχικά διερευνώνται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την ανάθεση των Ερευνητικών Εργασιών σε κάθε σχολείο προκειμένου να επισημανθούν τακτικές που μπορούν τυχόν να ασκήσουν άμεσες ή έμμεσες πιέσεις στους εκπαιδευτικούς και να επηρεάσουν τις σχέσεις εξουσίας. Έτσι, διαπιστώνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ακολουθείται το νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει συζήτηση στα πλαίσια του συλλόγου, κατάθεση των προτεινόμενων θεμάτων και έγκρισή τους από τον σύλλογο. Εντούτοις, σε πολλές περιπτώσεις έχουμε ανεπίσημη παρέμβαση του συντονιστή, προσωπική μεσολάβηση και ανάθεση της εργασίας απευθείας από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς, παρέμβαση του ίδιου του συμβούλου, ασυμφωνίες και ανάληψη της εργασίας στα πλαίσια της υποχρεωτικότητας (π.χ. για συμπλήρωση ωραρίου):

Α'.Ε.3.: «Λοιπόν, ο διευθυντής Χ είπε «θα πάρετε project» και απλά πήραμε. Και μάλιστα αντέδρασε και ο σχολικός σύμβουλος σ' αυτό.»

Β'.Ε.1.: «Εεε, μάλλον ήρθε η σειρά μας, δηλαδή είναι λίγο υποχρεωτική...»

Β'.Ε.4.: «Στην αρχή, ε, ο υπεύθυνος καθηγητής (ενν. ο συντονιστής) μας κάλεσε να δηλώσουμε τα θέματα προς επιλογή...»

Γ'.Ε.3.: «...αφού είδαμε ότι σχεδόν όλοι πρέπει να αναλάβουμε project, κάναμε μία προσυζήτηση και μετά κάναμε επίσημη συνεδρίαση.»

Δ'.Ε.2.: «Εεε, η επιλογή έγινε λόγω του ότι είχα λιγότερες ώρες, οπότε... υποχρεωτικά, ας το πούμε.»

Οι απόψεις διχάστηκαν στην ερώτηση που αφορούσε στην ανάθεση της συνεπίβλεψης των εργασιών αποκλειστικά στους καθηγητές που έχουν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα της Τεχνολογίας για το σχολικό έτος 2012-2013. Άλλοι διατύπωσαν την άποψη ότι με αυτόν τον τρόπο εξασφάλιζαν τη θέση τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου, δεδομένης της κατάργησης του μαθήματός τους ενώ άλλοι θεώρησαν ότι ήταν λόγοι τεχνογνωσίας που οδήγησαν σε αυτή τη νομοθετική ρύθμιση ή και τα δύο συγχρόνως:

Α'.Ε.2.: «Πιστεύω ότι προστέθηκε για να, για να διασφαλίσει την, εεεε, την, την ανάθεση μαθημάτων των Τεχνολόγων, γιατί εμείς πλέον από τη στιγμή που καταργήθηκε η Τεχνολογία στο Λύκειο, εεε, δεν έχουμε άλλα μαθήματα να κάνουμε.»

Α'.Ε.6.: «Εεεε, ίσως επειδή η ειδικότητα αυτή είχε πάντα την έρευνα ως βασικό εργαλείο στο μάθημα και θα βοηθούσε στην ερευνητική εργασία τους συναδέλφους, οι οποίοι δεν είχαν την ανάλογη εμπειρία.»

Γ'.Ε.1.: «Εγώ φαντάζομαι γιατί οι άνθρωποι που κάνουν Τεχνολογία έχουνε δυσκολία να συμπληρώσουν το ωράριό τους...Σίγουρα, ε, κάποιος που η ειδικότητά του είναι η Τεχνολογία έχει περισσότερη κατάρτιση...αλλά θεωρώ ότι πρωταρχικός λόγος ήτανε για να καλύψουν το ωράριό τους.»

Έπειτα, όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν διαβάσει τον επίσημο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς – διατυπώνοντας επιφυλάξεις για το βαθμό κατάκτησής του από τους ίδιους – και συμφωνούν ότι τους παρέχει ελευθερία σε όλες τις επιμέρους πτυχές της πραγμάτωσης της εργασίας (θέμα, παραγόμενο υλικό κ.ό.κ.), επιβεβαιώνοντας την άποψη και των συμβούλων. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι

ότι η ευελιξία αυτή θεωρείται από κάποιους εκπαιδευτικούς βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της πολιτικής, προσόν που θα πρέπει να διαθέτει ο ίδιος, ενώ μπορεί ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας να είναι ακόμα και ανεπιθύμητος:

Δ'.Ε.1.: «Εεεε, θεωρώ ότι...ούτως ή άλλως, εεε, θα πρέπει να υπάρχει μία *ευελιξία*, δηλαδή, ααα, κατά κάποιον τρόπο σε, σε οδηγούν οι συνθήκες, έτσι, κατά τη διάρκεια του project στο να...*να χειριστείς κάποια πράγματα*, εε, όπως εσύ νομίζεις...»

Α'.Ε.2.: «...επειδή πέρα από τον οδηγό μίλησα και με άτομα τα οποία είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο, εε, αυτό που μου είπαν κυρίως, αυτό που τους είπε ο ίδιος ο Ματσαγγούρας, είναι ότι «*να είσατε πολύ ευέλικτοι*, ανεξαρτήτως του τι γράφουμε» και τα λοιπά, ε, γενικώς «...*να κάνετε αυτό που νομίζετε*, αν θέλουν τα παιδιά κάτι που δεν είναι ακριβώς προβλεπόμενο, να το κάνουν».

Β'.Ε.1.: «Εεεε, ναι...ναι (ενν. παρέχει ευελιξία), αλλά όπου δεν παρέχει, το *παρακάμπτετε εσύ*, εγώ έτσι νομίζω, αυτό είδα να γίνεται».

Γ'.Ε.1.: «Εεεεε, εκεί (στη μέθοδο διδασκαλίας) η ευελιξία, κατά τη γνώμη μου, είναι *παραπάνω απ' ότι χρειαζόμαστε*. Με ποια έννοια το λέω...επειδή δεν υπάρχει κατάρτιση συγκεκριμένη και προηγούμενη εμπειρία, στις πρώτες φάσεις της εφαρμογής αυτής της πρακτικής *θα θέλαμε λίγη περισσότερη καθοδήγηση*».

Ενδιαφέρουσες είναι οι και οι σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο διδακτικό προσανατολισμό στα προγράμματα σπουδών, με τον οποίο βρίσκεται σε συμφωνία η ερευνητική εργασία. Δηλώνουν, όπως ακριβώς και οι σύμβουλοι, ότι αυτός συνίσταται από τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, την αυτενέργεια των μαθητών, την άρση της παθητικότητας, την ενεργητική, ερευνητική, βιωματική και συνεργατική διαδικασία συλλογής των πληροφοριών, τη διαθεματικότητα, την ενασχόληση με θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και άπτονται των ενδιαφερόντων τους, πρωτίστως δε την ανάπτυξη δεξιοτήτων :

Α'.Ε.1.: «Η ερευνητική εργασία συμβάλλει στο να μάθει στους μαθητές και στους εφήβους να...*αναζητούν μόνοι τους τη γνώση*. Να τους μάθει να *πράττουνε* (έμφαση του ομιλούντος) κι όχι να 'ναι δέκτες...είναι *απαραίτητα στοιχεία για το μέλλον τους*, για τη ζωή τους, αυτό μπορώ να πω μόνο.»

Β'.Ε.5.: «να βάλουν το μαθητή στο *κομμάτι της έρευνας* και της *συλλογής των πληροφοριών*, στη συνέχεια της *αξιολόγησης* και της *αξιοποίησης* και στο τέλος να έχουμε ένα, εε, κείμενο, ένα βιβλίο δικό τους.»

Γ'.Ε.1.: «...μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και λίγο πιο, εεε, βιωματική, με την έννοια ότι θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν πράγματα που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και την καθημερινή πραγματικότητα, να αναπτύσσουν δεξιότητες, όχι να εστιάζουν στο να απομνημονεύσουν γνώσεις, ας πούμε, και να μάθουν να συνεργάζονται, να αναπτύξουν δηλαδή και γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.»

Γ'.Ε.3.: «Εεεε, χρήση ΤΠΕ, διαθεματικότητα και άνοιγμα γενικώς του πράγματος.»

Δ.Ε.3.: «Εεε, είναι η μάθηση, η οποία εκμαιεύεται, δηλαδή με άλλα λόγια τα παιδιά ψάχνουν και μέσα τους και έξω τους και στο περιβάλλον, αναζητούν πληροφορίες, θέματα, εε, κατά συνέπεια είναι η γνώση, η οποία αποτυπώνεται καλύτερα, εε, στα μυαλουδάκια τους».

Ο προσανατολισμός αυτός, αν και δημιουργεί κάποια προβλήματα στην εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο τους βρίσκει σύμφωνους και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχει εισαχθεί νωρίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ερευνητική εργασία. Η θέσπισή της τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αποδίδεται ως επί το πλείστον στους ακόλουθους λόγους, όπως εκφράζονται από τους ίδιους τους δρώντες:

Γ'.Ε.3.: «σα μία προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί (το εκπαιδευτικό σύστημα). Λάθος προσπάθεια, βέβαια, γιατί ξεκινάει από ψηλά προς τα χαμηλά και όχι από τα χαμηλά προς τα ψηλά, οπότε τα παιδιά δεν είχανε καμία προϋπηρεσία στο πραγματάκι...»

Δ'.Ε.3.: «Εεε, σίγουρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν τρέχει και με τις ταχύτητες του φωτός, εε, οπότε παίρνουμε πολλές φορές συστήματα, τα οποία είναι δοκιμασμένα και με συνέπεια βέβαια και τη σύγκλιση την ευρωπαϊκή που έχουμε, οπότε όλα τα προγράμματα σιγά-σιγά θα πρέπει η εκπαίδευση και το προϊόν που βγάζει κάθε σχολείο, αν προβάλλουμε, εντός εισαγωγικών, να είναι σύμφωνο, έτσι (;), μιας και έχουμε μια κοινή αγορά, οπότε έχουμε και κοινούς εργαζομένους, θα πρέπει, λοιπόν, να βρίσκεται, να είναι σε συμφωνία.»

Η ανάθεση τουλάχιστον μιας εκ των εργασιών ανά σχολείο σε φιλόλογο, μαθηματικό ή καθηγητή φυσικών επιστημών δε βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς, παρόλο που εν μέρει δικαιολογούν αυτή την επιλογή του Υπουργείου, λόγω του ότι αυτές οι ειδικότητες καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος του

ωραρίου των σχολείων, λόγω των εξειδικευμένων γνώσεών τους και της βοήθειας που είναι σε θέση να προσφέρουν σε διαθεματικού τύπου εργασίες:

A'.E.2.: «...έχουμε σε αριθμό πολλούς φιλόλογους, μαθηματικούς και καθηγητές φυσικών επιστημών, εε, αλλά και γιατί η εκπαίδευσή μας είναι, ε, κεντρική, προσανατολίζεται προς αυτά τα μαθήματα κυρίως στο σχολείο.»

B'.E.5.: «Ίσως έχει να κάνει και με τους τομείς, εεε, που πρέπει οι συγκεκριμένες ερευνητικές εργασίες να αγγίζουν.»

Γ'.E.4.: «Δε θα 'πρεπε, θα 'πρεπε...νομίζω ότι όλοι να έχουμε τις ίδιες δυνατότητες να πάρουμε εργασίες, ε, δεν, δεν μπορώ να δώσω καμία εξήγηση σ' αυτό, γιατί θα 'πρεπε οπωσδήποτε ο ένας να είναι φιλόλογος ή μαθηματικός ή φυσικός και εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε καθηγητή, πώς μπορεί να διαχειριστεί ένα θέμα.»

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ορθώς ορίστηκαν οι τέσσερις κύκλοι απ' όπου θα πρέπει να αντλούνται τα θέματα, καθώς:

Γ'.E.2.: «...πρέπει οπωσδήποτε να οριοθετήσουμε και κάποια θέματα,...γι' αυτό, είναι μάλλον λειτουργικοί λόγοι, οριοθέτησης κάποιων θεμάτων, για να ξέρουμε ότι μέσα σ' αυτές τις κατηγορίες θα κινηθούμε κι αυτό βοηθάει κι εμάς να βάλουμε, εεεε, κάποια όρια στην ερευνητική μεθοδολογία...να μη διαχυθούμε εδώ κι εκεί, είναι μέσα στα πλαίσια της λογικής της οριοθέτησης, που είναι λογικό να υπάρχει.»

B'.E.2.: «Ε, φαντάζομαι γιατί όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει δομηθεί...με βάση αυτούς τους κύκλους...»

A'.E.6.: «Όλοι αυτοί οι άξονες νομίζω ότι καταφέρουν και ανταποκρίνονται στο εύρος των δραστηριοτήτων της σύγχρονης πραγματικότητας, εεεε, οπότε έτσι υπάρχει μια ευρεία κλίμακα του θέματος που μπορείς να επιλέξεις και να το εντάξεις μέσα σε αυτά.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις τέσσερις βασικές αρχές της Ερευνητικής Εργασίας, όπως αυτές καθορίζονται από τον οδηγό. Ενώ με σχετική ευκολία αναγνωρίζουν την αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, την αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της ομαδικής εργασίας των μαθητών, ωστόσο η πλειοψηφία δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει σε όλες τις διαστάσεις την

τρύτη αρχή που αφορά στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης:

Γ'.Ε.2.: «Αααα, (μεγάλη παύση) να το απαντήσουμε λίγο μετά; Επειδή ο καθένας το εφαρμόζει με μία δική του λογική, πιθανόν να μην έχει αντιληφθεί ότι έχει συμβεί αυτό.»

Α'.Ε.4.: «Διαφοροποίηση του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης; Δεν είμαι σίγουρη ότι το καταλαβαίνω αυτό...»

Κάποιοι βέβαια είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι συνάπτεται άμεσα με το στόχο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, ενώ άλλος εκπαιδευτικός τη συνδέει με την ιδέα της δια βίου μάθησης:

Β'.Ε.1.: «(τη διαβάζει) Ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών να μπορούνε να ανταποκριθούν όλοι και να ενθαρρυνθούν για τη συμμετοχή στο project.»

Δ'.Ε.1.: «νομίζω ότι το κέρδος τους είναι αυτό, να συνειδητοποιήσουν ότι πάντα (έμφαση ομιλούντος) πρέπει να είναι ερευνητές και μόνοι τους να ψάχνουν πράγματα και μετά το σχολείο, έτσι; και σαν φοιτητές, και πάντα, σε όλη τους τη ζωή...»

Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και ως προς το αν η ερευνητική εργασία συμβάλλει στο να γίνουν οι μαθητές μικροί «επιστήμονες», «διανοούμενοι» και «ερευνητές», όπως τους θέλει το Νέο Λύκειο. Σε γενικές γραμμές επικρατεί σκεπτικισμός ως προς τον προσανατολισμό του ίδιου του Λυκείου και κατά πόσο οι στόχοι αυτοί είναι εφικτοί:

Β'.Ε.3.: «Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου με το σύστημα που έχει υιοθετήσει (τονίζει κάθε λέξη) κάθε άλλο παρά μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές» τους χαρακτηρίζει τους μαθητές. Τους μαθητές τους θέλει παπαγάλους, έτσι;»

Α'.Ε.5.: «Ναι, βέβαια και μπορούν να εξυπηρετήσουν, τώρα αν θεωρούμε στην πράξη ότι θα γίνει αυτό είναι άλλο θέμα...».

Α'.Ε.2.: «Ε, θεωρώ ότι τους εξυπηρετούν θεωρητικά αλλά για να ισχύσει αυτό στην πράξη, εε, θέλει μεγάλη προσπάθεια, θέλει σωστή επιμόρφωση και κυρίως θέλει πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά των καθηγητών.»

Ο τελευταίος από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνει την ανάγκη για επιμόρφωση προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο που έχουν αναλάβει. Η ανάγκη αυτή προβάλλει επιτακτική σε πολλά σημεία των απαντήσεων των ερωτηθέντων και η αναζήτηση των επιμορφώσεων ήταν ένας από τους τρόπους που υιοθέτησαν και οι ίδιοι προκειμένου να ενημερωθούν για την ερευνητική εργασία, να την ερμηνεύσουν και να τη θέσουν σε εφαρμογή. Άλλοι επέλεξαν να συζητήσουν με συναδέλφους τους που είχαν αναλάβει την εργασία την προηγούμενη σχολική χρονιά, να αναζητήσουν ατομικά πληροφορίες από διάφορες πηγές ή δηλώνουν ήδη εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία λόγω ειδικότητας:

Γ'.Ε.2.: «Δεν έψαξα τίποτα, επειδή είμαι Κοινωνιολόγος, ήταν η πρώτη φορά, δόξα σοι ο Θεός, στα είκοσι χρόνια που μου δόθηκε η ευκαιρία να κάνω εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία, δηλαδή τα 'ξερα, τα 'χα διδαχτεί και ποτέ δεν είχα τη δυνατότητα να το κάνω.»

Δ'.Ε.2.: «Ναι, με βοήθησε πολύ ο σύλλογος των διδασκόντων, κάποιοι άλλοι καθηγητές συνάδελφοι, οι οποίοι είχαν ήδη την εμπειρία του project, ο διευθυντής του σχολείου αλλά και μόνη μου, ψάχνοντας στο internet, έτσι (;), και διαβάζοντας πράγματα, δηλαδή και τα δύο αυτά, και η, η βοήθεια των συναδέλφων ήτανε πολύ ουσιαστική...και η καθοδήγηση αλλά και μόνη μου.»

Έχει πράγματι πολύ μεγάλο ενδιαφέρον το γεγονός ότι από τους δεκαοκτώ εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, μόλις δύο παρακολούθησαν την επιμόρφωση του ΟΕΠΕΚ, ενώ οι περισσότεροι είτε δεν παρακολούθησαν καμία επιμόρφωση είτε συμμετείχαν σε σύντομα σεμινάρια, που αναζήτησαν οι ίδιοι:

Δ'.Ε.3.: «Έχουμε παρακολουθήσει επιμόρφωση, την οποία την έχουμε επιδιώξει μόνοι μας. Δεν επιλεχτήκαμε στην αρχή που είχαν γίνει κάποιες επιμορφώσεις, έτσι(;), και αυτοί οι καθηγητές, οι οποίοι επιμορφώθηκαν, δεν μπήκαν, ειδικά στο δικό μου σχολείο δεν ήρθαν να κάνουν κάτι.»

Εκτός αυτού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ακόμα και ο οδηγός δεν είναι σε θέση να ικανοποιήσει όλες τις απορίες τους, κυρίως όσες αφορούν σε πρακτικά ζητήματα, καθώς αυτά επιλύονται εντέλει καθώς εφαρμόζει κανείς την ερευνητική εργασία. Εντοπίζουν, ωστόσο, ως μειονέκτημα του οδηγού τον όγκο μάλλον και την

αναλυτικότητά του, παρά την ασάφεια ή τη δυσκολία κατανόησης των αρχών που εισάγει:

Δ'.Ε.1.: «...ούτως ή άλλως διαβάζοντας κανείς, εεε, όποιες οδηγίες, τις όποιες οδηγίες, ε, νομίζω ότι, εεεμ, τις απορίες του τις επιλύει στην πράξη, δηλαδή μπαίνοντας στη διαδικασία, δε νομίζω ότι θα...μπορούσε να υπάρξει ένα ιδανικό εγχειρίδιο.»

Β'.Ε.3.: «ο οδηγός βερμπαλίζει, λέει πολλά και χάνεται κανείς και...απελπίζεται, τον παραγνωρίζει και τον βάνει στην μπάντα και βάζει την δική του την, αα, την σκέψη να λειτουργήσει, για να κάνει τη δουλειά του σωστά.»

9.5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γνώση και η σχέση τους με την πραγμάτωση της πολιτικής

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη γνώση και πώς αυτές επηρέασαν το έργο τους αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής, καθώς τους έδωσαν την ευκαιρία να εκφράσουν πράγματι βαθύτερες πεποιθήσεις που σηματοδοτούν την πρακτική τους.

Αναφορικά με την ανάληψη της ερευνητικής εργασίας, υπερτερεί η αντίληψη ότι μια καινοτόμος δράση όπως αυτή θα αποτελούσε όφελος και για τους ίδιους, παρόλο που συνέβαλαν εξίσου και πιο πρακτικοί λόγοι, όπως η συμπλήρωση ωραρίου, κυρίως στις ειδικότητες που αντιμετωπίζουν όντως τέτοιο πρόβλημα στο Λύκειο:

Γ'.Ε.1.: «...Μ' ενδιέφερε, σίγουρα, σαν κάτι καινούριο, μου αρέσουν τα καινούρια πράγματα, μου αρέσει να βλέπω κάτι διαφορετικό, μου αρέσει να μπαίνω στην τάξη και να έχω ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά...»

Γ'.Ε.3.: «...δεδομένης της προσωπικής μου πραγματικότητας, με όλο αυτό το φόρτο εργασίας που έχω, plus τις οικογενειακές υποχρεώσεις, εεεε, φρονώ ότι ήτανε η συμπλήρωση ωραρίου αυτή που με οδήγησε στο να πάρω project τελικά, δηλαδή δε θα άφηνα τα αγγλικά μου για να πάρω project, ακόμη...»

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δηλώνουν ότι αναλαμβάνουν το project και από προσωπική παρόρμηση, παρόλο που πολλοί θεωρούν ότι η Σχολή, από την οποία αποφοίτησαν, δεν τους παρείχε τα απαραίτητα εφόδια – κυρίως ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας – για να ανταποκριθούν στο έργο της εφαρμογής της πολιτικής. Από τα

δεδομένα διακρίνεται ότι την άποψη αυτή συμμαρρίζονται κυρίως εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από Σχολές με αυστηρή εξειδίκευση ως προς το γνωστικό αντικείμενο (φιλολογικές, μαθηματικές) ή έχουν αποφοιτήσει πολλά χρόνια πριν, ενώ εκπαιδευτικοί άλλων κλάδων (τεχνολογίας, πληροφορικής, κοινωνιολογίας) δηλώνουν ότι εν μέρει τους παρείχε κάποια τέτοια εφόδια:

Α'.Ε.3.: «Κανένα απολύτως. Ε, όχι, να μην είμαι τόσο, έτσι, τόσο άδικη, εε, ίσως τα παιδαγωγικά μαθήματα, απλά θεωρητικά άκουσα κάποιες αρχές. Αυτενέργεια, αυτοαξιολόγηση, τις άκουσα, όχι όμως ότι μπήκα και σε καμιά πρακτική.»

Δ'.Ε.3.: «Εεεε, όχι, αυτό είναι δια βίου μάθηση, γιατί έχω τελειώσει εδώ και κάποια χρόνια – δεν το λέω πόσα (γέλια) – και, εε, όχι δεν είχαμε εμείς κάτι τέτοιο, ερευνητική εργασία, το Μαθηματικό της Αθήνας δεν είχε κάτι τέτοιο.»

Α'.Ε.2.: «Πιστεύω ότι ειδικά το Πανεπιστήμιο από το οποίο αποφοίτησα, να... ίσως...επειδή η διπλωματική των Πολυτεχνικών σχολών είναι κυρίως έρευνα... ξέραμε πώς να ψάξουμε κάτι, πώς να γράψουμε, να συντάξουμε τη διπλωματική, τα συμπεράσματα...»

Άλλωστε, ακριβώς αυτή η πτυχή εξετάζεται στο επόμενο ερώτημα, δηλαδή κατά πόσο η ειδικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας. Οι απόψεις συγκλίνουν. Θεωρούν κατά βάση ότι η ειδικότητα επηρεάζει με κάποιον τρόπο την εφαρμογή (ως προς το θέμα, τη μέθοδο, τα εφόδια που διαθέτει κανείς από τη σχολή του κ.ό.κ.). Δε λείπουν, βέβαια, και αντιλήψεις που συναρτούν την εφαρμογή αποκλειστικά με την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, τις αντιλήψεις του και τη διάθεσή του να παράγει ουσιαστικό έργο:

Γ'.Ε.2.: «...η ειδικότητά μου με βοήθησε να (παύση),... στο να το δουλέψω το project μέσα από ατραπούς που πιθανόν άλλη ειδικότητα να μην είχε βρει, με αυτήν την έννοια...»

Δ'.Ε.1.: «Εεεε, στο μόνο που επηρέασε είναι ότι για μένα δεν ήταν κάτι το εντελώς πρωτόγνωρο και άγνωστο...ε, από 'κει και πέρα όμως θεωρώ, ε, ότι σε όποια ειδικότητα κι αν είναι κανείς, εάν έχει τη διάθεση να ασχοληθεί με project, μπορεί να τα καταφέρει πάρα πολύ καλά.»

Δ'.Ε.3.: «Όχι (δεν επηρεάζει), είναι θέμα κουλτούρας του εκπαιδευτικού.»

Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι και σε αυτή την περίπτωση η ειδικότητα, στην οποία ανήκει έκαστος των εκπαιδευτικών, τον «τοποθετεί» με τον πλέον μεροληπτικό τρόπο απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα:

A'.E.2.: «Βέβαια επηρεάζει την εφαρμογή. Και, μμμ, εεεε, και είναι πολύ σημαντικό, πιστεύω, το να είσαι μια ειδικότητα, η οποία έχει ασχοληθεί και με την έρευνα.»

A'.E.3.: «...πάρα πολύ επηρεάζει, πάρα πολύ επηρεάζει, εεε, γιατί θεωρώ ότι οι φιλόλογοι, έχω την αίσθηση, σε σύγκριση με άλλες ειδικότητες, έχουν πολύ μεγαλύτερη παιδαγωγική επάρκεια.»

Και η προηγούμενη εμπειρία, όμως, θεωρούν ότι μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν το project. Άλλοι, βέβαια, συνδέουν αυτή την εμπειρία με τα χρόνια υπηρεσίας, που τους επιτρέπουν να «χειρίζονται», από ποικίλες απόψεις, καλύτερα την τάξη τους, με την ενασχόληση με προγράμματα συναφούς μεθοδολογίας με το project αλλά και με τον πιο «ακαδημαϊκό» τρόπο διδασκαλίας στο Λύκειο, που σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να αποτελέσει ακόμα και τροχοπέδη:

B'.E.2.: «συνέβαλε...λόγω εμπειρίας στο χειρισμό και των μαθητών, εε, και του θέματος.»

A'.E.5.: «Ναι, συνέβαλε, το είπα και προηγουμένως, ότι έπαιρνα πολλά προγράμματα, και για την παράδοση και άλλα.»

B'.E.1.: «Εμ, (παύση), ο τρόπος δουλειάς μέχρι τώρα ήταν τελείως διαφορετικός, οπότε δε βοηθούσε...ίσα-ίσα μπορεί να εμποδίζει, δηλαδή αυτά τα κατάλοιπα του παλιού τρόπου να, να εμποδίζουν, εεεε, απλώς η εμπειρία, πώς, πώς να χειρίζεσαι την τάξη, αυτό βοηθάει.»

Χαρακτηριστικές είναι και οι δηλώσεις που αφορούν στην επιλογή του θέματος, το οποίο – παρακάμπτοντας πολλές φορές την υπόδειξη του Υπουργείου ότι οι μαθητές είναι αυτοί που το προσδιορίζουν βάση των ενδιαφερόντων τους – επιλέγεται, πρωτίστως, με βάση τα ενδιαφέροντα του ίδιου του εκπαιδευτικού και την ασφάλεια που αισθάνεται αυτός εντός του γνωστικού του αντικειμένου και ακολούθως επειδή άπτεται και σύγχρονων προβληματισμών που θα πρέπει να γνωρίζουν και να διερευνήσουν οι μαθητές, προκαλώντας έτσι σε κάποιες περιπτώσεις την αντίδρασή τους:

Δ'.Ε.1.: «Εεεε, η αλήθεια είναι ότι τα δύο θέματα αυτά εγώ (έμφαση) τα επέλεξα, εεε, διότι, εεε, έχουν να κάνουν με, είναι ένα αντικείμενο, το οποίο εμένα (έμφαση) μου αρέσει πάρα πολύ, με εκφράζει πάρα πολύ, μου δημιουργεί απεριόριστη χαρά και θεώρησα καλό, εεεε, να ανοίξω δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση στα παιδιά, έτσι;»

Β'.Ε.2.: «...το επέλεξα γιατί ήτανε κοντά στην ειδικότητά μου, στο γνωστικό μου αντικείμενο και γιατί μ' ενδιέφερε και το συγκεκριμένο θέμα.»

Γ'.Ε.1.: «Το θέμα το επέλεξα, αφενός μεν, γιατί ήτανε σχετικό με το αντικείμενό μου, αφετέρου γιατί... προσπαθήσαμε δηλαδή το project στη Β' Λυκείου να το κάνουμε λίγο...διαθεματικό... εε, τα παιδιά δεν τρελαθήκαν απ' τη χαρά τους μόλις τους είπα το θέμα (γέλια) αλλά το παλέψαμε όμως και βγήκε καλό...»

Ιδιαίτερα δηλωτικός για τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ελευθερία που θα πρέπει να παράσχουν στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αλλά και τα όρια της δικής τους ευελιξίας σε ζητήματα μεθοδολογίας είναι ο τρόπος με τον οποίο επέλεξαν να εργαστούν με τους μαθητές τους:

Γ'.Ε.4.: «...εγώ προσπάθησα να εφαρμόσω αυτά που είχα διαβάσει (στον οδηγό), να χωρίσω τις ομάδες και προσπάθησα να το ακολουθήσω όσο πιο πιστά μπορούσα...»

Β'.Ε.3.: «...πρότεινα πώς θα το δομήσουμε, πώς θα τη δομήσουμε την ερευνητική και μετά τα ίδια πρότειναν τι κομμάτι θα πάρει το καθένα, γιατί χωρίστηκαν τα ίδια (έμφαση του ομιλούντος) επέλεξαν τις ομάδες που θα είναι...και τι κομμάτι θα επεξεργάζοντο...»

Β'.Ε.4.: «...Εγώ ξέφυγα λίγο από το μοντέλο, θα σου πω τι κάναμε...(περιγράφει τη διαδικασία)...αυτό δεν είναι κάποιο από τα μοντέλα που περιγράφονται ακριβώς στον οδηγό αλλά, εε, λειτούργησε.»

Α'.Ε.1.: «Επέλεξα...με έναν τρόπο να εργαστώ, ε, όσο γίνεται να είμαι μακριά από τους μαθητές.»

Γ'.Ε.1.: «...η αλήθεια είναι, ότι ομολογώ πως ήμουνα πάρα πολύ καθοδηγητική και δεν μπόρεσα να αφήσω τα παιδιά μέχρι το τέλος μόνα τους, αφενός μεν γιατί το θέμα ήταν αρκετά απαιτητικό... [και] δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες δεξιότητες και δεν έχουνε και την όρεξη και το κέφι που έλεγα πριν...»

Επιπρόσθετα, ακόμα και ο καθορισμός των στόχων αντανakλά σημαντικές απόψεις των εκπαιδευτικών: άλλοι προτάσσουν τους γνωσιακούς στόχους, άλλοι

την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, διερεύνησης και αυτενέργειας, άλλοι τα συμπαρατάσσουν · άλλοι θέτουν στόχους από κοινού με τους μαθητές τους, άλλοι απλά τους προσδιορίζουν «σιωπηρά» · άλλοι δηλώνουν ικανοποιημένοι με το επίπεδο επίτευξης των στόχων, ενώ άλλοι προβληματίζονται επί αυτού · άλλοι προβάλλουν ως βασική αιτία της επίτευξης των στόχων τους το ενδιαφέρον του θέματος για τους μαθητές και το καλό κλίμα της τάξης, ενώ άλλοι επισημαίνουν και αρετές του ίδιου του συντονιστή-καθηγητή (πειθαρχία, διάθεση, ευελιξία, τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών κλπ.):

Β'.Ε.4.: «Στόχους...ντάξει, καταρχήν, υπήρχε ο, ο γνωσιακός στόχος...δεύτερον, εε, ήθελα μέσα από 'κει να, να, εε, να βγούνε και κάποια ταλέντα...και επίσης, ε, υπήρχε και το, ο στόχος του να μάθουμε να δουλεύουμε μαζί, να μάθουμε να δουλεύουμε αυτόνομα από τον καθηγητή...»

Γ'.Ε.4.: «Στο δεύτερο project τους στόχους που είχα βάλει στο μυαλό μου τους πέτυχα (παύση). Και τα παιδιά μείναν ικανοποιημένα και ευχαριστημένα κι αυτό που ήθελα να πετύχω το πέτυχα, έτσι πιστεύω.»

Β'.Ε.1.: «Εεεεε, βλέπω ότι...τα παιδιά αντιδρούνε και θεωρούν ότι δε χρειάζονταν όλ' αυτά τα πράγματα κι αυτό (το graffiti) δεν ήταν στα ενδιαφέροντά τους τελικά.»

Α'.Ε.3.: «Το ενδιαφέρον των παιδιών, περισσότερο για το θέμα αλλά νομίζω και η δική μου πειθαρχία.»

Γ'.Ε.2.: «Ο στόχος ήταν το project έπρεπε να βγει, ακόμα κι αν έπρεπε να επαναπροσδιορίσω τους στόχους μου, που τους συρρικνώσαμε κιόλας, εεε, γι' αυτό πάντοτε στο project είχα μία...ελαστικότητα.»

Α'.Ε.1.: «...για να μάθουν τα παιδιά να δουλεύουνε πρέπει κάποιος να τους πει...ότι «σε εμπιστεύομαι, ότι είσαι ικανός να το κάνεις». Αυτό, η, η μεταβίβαση της ευθύνης της δικιάς μου, του έργου, στους μαθητές και το να, το να αναλάβουν την ευθύνη όλου του έργου, πέτυχε το στόχο.»

Σε συνάρτηση με την πορεία της εργασίας όσον αφορά στους χρονικούς περιορισμούς και το παραγόμενο υλικό και την κατάκτηση ή μη των αρχικών στόχων, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στις περισσότερες περιπτώσεις ότι χρειάστηκε να παρέμβουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Εκείνο, ωστόσο, που τους διαφοροποιεί είναι ο βαθμός της παρέμβασης, που κάποτε φτάνει μέχρι την πλήρη καθοδήγηση ή και εκπόνηση της εργασίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό:

A'.E.4.: «Εφόσον δεν υπήρξε ουσιαστικά απόκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό, το project λειτούργησε σωστά και δε χρειάστηκε να παρέμβω, απλά ήμουνα εκεί διακριτικά...»

A'.E.6.: «...η δικιά μου η συμβολή ήταν περισσότερο ως εξωτερικού παρατηρητή παρά ενεργητική, να ψάξει, να βρει να...»

Γ'.E.1.: «Ε, πολλές φορές (παρενέβη), ήμουνα πολύ καθοδηγητική, δεν το ήθελα... καταστρατήγησα στη κυριολεξία την όλη φιλοσοφία του project και της αυτενέργειας, γιατί δεν μπορούσα να αφήσω τα παιδιά μες στην τάξη να παίζουν τρίλιζα.»

B'.E.2.: «Σε πολλά σημεία. Ακόμα και στην έρευνα, γιατί τα παιδιά δεν ασχολιόντουσαν στο σπίτι, οι υπολογιστές στο σχολείο δε λειτουργούσαν,...οπότε την περισσότερη εργασία την έκανα εγώ και την έρευνα, εε, και την κάθε φορά έφερνα τις φωτοτυπίες στα παιδιά, τους έλεγα τι βρήκα...»

Προβληματισμός διακατέχει τους εκπαιδευτικούς και στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, ωθώντας τους στην άσκηση κριτικής απέναντι στον οδηγό και στην επισήμανση του δύσκολου του εγχειρήματος. Γενικά επιλέγουν να ακολουθήσουν εν μέρει τις υποδείξεις του οδηγού – αξιολόγηση συλλογική και ατομική – δίνοντας βαρύτητα σε εκείνες τις παραμέτρους που κρίνουν ότι είναι οι σημαντικότερες (ατομικός φάκελος, ημερολόγιο μαθητή, συλλογή και αξιολόγηση των πληροφοριών, σύνταξη κειμένου κ.ό.κ.), ενώ οι περισσότεροι επιλέγουν να επιβραβεύσουν την προσπάθεια των μαθητών, τη διάθεσή τους να παράγουν έργο ακόμα και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη:

A'.E.3.: «...εγώ έχω ένα μεγάλο ζήτημα στην αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας, γιατί συνήθως ένας δουλεύει πολύ και οι άλλοι δεν κάνουνε τίποτα και πρέπει εγώ μετά να κάνω και λίγο το χωροφύλακα και λίγο τον αστυνόμο για να δω ποιος δούλεψε, τι υλικό έφερε, και τα λοιπά... η αξιολόγησή της (της ομαδικής εργασίας) είναι ένα θέμα, βέβαια,...δεν αισθάνομαι πολύ ασφαλής μ' αυτό...»

B'.E.1.: «Σίγουρα όχι μ' αυτό το αναλυτικό σχέδιο που δίνει το βιβλίο, γιατί δε βγάζεις άκρη, ε, περισσότερο είδα...την προθυμία των παιδιών, την εξοικείωσή τους με τα μέσα Τεχνολογίας...τη σύνταξη και τη, την άνεσή τους στο να...συντάσσουν κείμενο.»

A'.E.5.: «Εεε, απ' την, εεεε, όλη στάση κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του τετραμήνου, δηλαδή και από το, εεε, ενδιαφέρον του να συλλέξει πληροφορίες, κι απ' τη συμπεριφορά του μες στην τάξη, από το κατά πόσο συνεργαζόταν με τους συμμαθητές του, κατά πόσο ήτανε πρόθυμος να συνδράμει, απ' όλα αυτά.»

Έτσι, ορισμένοι θεωρούν ότι για να αντιμετωπίζονταν αποτελεσματικότερα όλα τα παραπάνω προβλήματα θα έπρεπε ο οδηγός να παρείχε πιο πρακτικές οδηγίες, χωρίς να εξαντλείται σε θεωρητικές αναφορές. Εντούτοις, πολλοί πιστεύουν ότι δεν είναι θέμα οδηγού – ο οποίος είναι αρκετά αναλυτικός και θα μπορούσε να καλύψει ένα ευρύ πεδίο – αλλά θέμα προσωπικής αναζήτησης και επιμόρφωσης:

Α'.Ε.4.: «Ναι, θα έπρεπε να υπάρχει ένας οδηγός με πιο συγκεκριμένα πράγματα, πιο απλοποιημένα και όχι τόσο πολλά λόγια θεωρητικού περιεχομένου. Πιο πολύ πρακτικά.»

Δ'.Ε.1.: «Ε, πάντα, πάντα βοηθάει αυτό (ενν. ο οδηγός) αλλά και πάλι σας είπα ότι στην πράξη και συνειδητοποιείς και μαθαίνεις, έτσι, και, ναι, και με ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς, με τη δικιά τους εμπειρία... όπως και η επιμόρφωση, πάντα η επιμόρφωση βοηθάει, ποτέ κανείς δεν τα ξέρει όλα...»

Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, το γεγονός ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι ο τρόπος, με τον οποίο δίδασκαν μέχρι τώρα τα μαθήματα στο Λύκειο – τον οποίο χαρακτηρίζουν ως ακαδημαϊκό – επέφερε δυσκολίες στο να ανταποκριθούν στις νέες διδακτικές απαιτήσεις της ερευνητικής εργασίας. Πολλοί το αποδίδουν στη φύση του αντικειμένου που διδάσκουν, ενώ άλλοι εισάγουν αυτή τη μέθοδο και σε πιο «αυστηρά» γνωστικά αντικείμενα. Μπορεί να οφείλεται, επίσης, στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν αναλάβει κατά το παρελθόν δράσεις που έδιναν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να αυτενεργήσουν. Το πρόβλημα το εστιάζουν προπάντων στο ότι οι μαθητές – παρά οι ίδιοι – δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο εργασίας!

Δ'.Ε.3.: «Η διαφορά, δηλαδή, του τρόπου διδασκαλίας του ενός με το άλλο, μιας και στην Τρίτη Λυκείου είναι πράγματι ακαδημαϊκός ο τρόπος και είναι άλλες οι απαιτήσεις...πιστεύω ότι ίσα-ίσα αυτό τελικά βοήθησε στο να κάνουμε εκείνον τον ακαδημαϊκό τρόπο λίγο πιο παιδαγωγικό.»

Β'.Ε.3.: «Εγώ εδώ θα διαφωνήσω σ' αυτό, διότι η Κοινωνιολογία δε διδάσκεται με ακαδημαϊκό τρόπο,... άρα εμένα μ' έχει βοηθήσει πάρα (έμφαση του ομιλούντος) πολύ αυτός ο τρόπος που κάνω και το Δίκαιο και την Κοινωνιολογία για να μπορέσω με τον ίδιο τρόπο να δουλέψω και την ερευνητική.»

Α'.Ε.1.: «...πάντοτε δίδασκα με τον ίδιο τρόπο... είτε είναι η ερευνητική εργασία είτε είναι το μάθημα της ειδικότητάς μου. Η πραγματικότητα είναι, όμως, ότι τα παιδιά δεν έχουνε μάθει να δουλεύουνε με αυτόν τον τρόπο, δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται...»

Επισημάνθηκε, λοιπόν, ήδη η ανάγκη να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων στο Λύκειο, τουλάχιστον όσον αφορά στην άρση της μετωπικής διδασκαλίας και της παθητικότητας των μαθητών. Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και άλλες επιταγές της σημερινής διδασκαλίας και μάθησης που υπαγορεύουν την εισαγωγή πολιτικών όπως η Ερευνητική εργασία: η ανάγκη να ακούγεται η «φωνή» του μαθητή, να συνεργάζεται, να αναζητά ο ίδιος τη γνώση, να απαλλαγεί από την αποστήθιση, να αποκτήσει κριτική σκέψη, να αυτενεργεί:

Α'.Ε.1.: «...η διαδικασία που οι άλλοι, που ο καθηγητής είναι η αυθεντία και το παιδί έχει μάθει και περιμένει να του «ανοίξει» κάποιος το κεφάλι και να του βάλει τη γνώση μέσα. Είναι κάτι που το απεχθάνομαι πάρα πολύ, βγάζει εντελώς τεμπέλικα παιδιά και χωρίς σκέψη. Οπότε όλο αυτό για να αλλάξει θα πρέπει να μπούμε σε μια ερευνητική...να δουλέψουμε σε ομάδες...»

Α'.Ε.3.: «...μέχρι τώρα το Λύκειο είναι ένα, ένα απέραντο διδασκαλείο που καταλήγει στην απομνημόνευση, στη στείρα μάθηση...και γι' αυτό νομίζω ότι και οι μαθητές το απεχθάνονται κι επίσης ένα δεύτερο, θεωρώ ότι ο μαθητής για να σε ακούσει σ' αυτό που κάνεις πρέπει να συνδέεις, αυτό που λέω, «την τάξη με την πράξη»...»

Α'.Ε.5.: «...απ' την ανάγκη τα παιδιά να αποκτήσουνε πραγματικά κριτική σκέψη, εεε, «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν»...»

Α'.Ε.6.: «...πρέπει να βρεθούν καινούριοι τρόποι, η κοινωνία αλλάζει, το σχολείο πρέπει να αλλάξει και έχει αργήσει...»

Συνεπώς, συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί, όταν εφαρμόζουμε μεθόδους όπως η ερευνητική εργασία, δεν μπορούμε να μιλάμε πλέον για «μετάδοση» της γνώσης αλλά για αναζήτησή της και κατάκτησή της από τους ίδιους τους μαθητές με την καθοδήγηση του συντονιστή-καθηγητή:

Γ'.Ε.2.: «Η γνώση δεν είναι μονοπώλιο...δική μου, είναι όλων...εγώ μπορεί να ξέρω, να έχω μία εξειδίκευση, έτσι; Από 'κει και ύστερα οι μαθητές έχουν καθαρό μυαλό και ερευνητική πρόθεση...η δική μου εμπειρία και η δική του ερευνητική πρόθεση.»

Β'.Ε.5.: «Τον αλλάζει σίγουρα, γιατί είναι γνώση, εεε, που έχουν κατακτήσει μόνοι τους, δηλαδή ο ρόλος ο δικός μας είναι περισσότερο καθοδηγητικός αλλά η ουσιαστική δουλειά γίνεται από τους μαθητές.»

Βέβαια, και εδώ είναι το πολύ κρίσιμο σημείο, οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι μαθητές δε διαθέτουν τα απαραίτητα «εφόδια» για να ανταποκριθούν σε αυτόν το νέο ρόλο. Έχει σημασία, επίσης, πώς νοηματοδοτεί καθένας από τους ερωτηθέντες τον όρο «εφόδια». Άλλοτε ερμηνεύονται ως δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών, σύνταξης κειμένου, συνεργασίας και χειρισμού των νέων τεχνολογικών μέσων και άλλοτε ως πολιτισμικό κεφάλαιο που τους έχει δοθεί από την οικογένεια, ακόμα και ως προσωπική καλλιέργεια και φιλομάθεια:

Γ'.Ε.1.: «Όχι απολύτως, όχι, και σου, σου λέω δεν είναι μόνο ότι τα παιδιά είναι ανίκανα ή δεν έχουν τις δεξιότητες αλλά δεν υπάρχει η κατεύθυνση αυτή, απ' το σχολείο, απ' τις παλιότερες χρονιές, απ' την οικογένεια, το σπίτι, τα παιδιά δε διαβάζουν, δε γράφουν, δεν ψάχνουν...»

Α'.Ε.2.: «Ναι, κάποιοι μαθητές τα διαθέτουνε και με το παραπάνω, διότι έχουνε, είναι πάρα πολύ καλοί γνώστες της τεχνολογίας...»

Β'.Ε.4.: «Συνήθως είναι παιδιά που είχανε έφεση προς τη μάθηση και από πριν, τους αρέσει να ανακαλύπτουν πράγματα, είναι περίεργοι, δηλαδή κι από μόνοι τους ψάχνονται έτσι κι αλλιώς και με άλλα πράγματα...»

9.5.3. Ο ρόλος του πλαισίου στην πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας

Στον συγκεκριμένο άξονα θα επιμείνουμε σε στοιχεία που αποτυπώνουν τον αντίκτυπο του πλαισίου, όπως τον βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, στην εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας, καθώς ορισμένες παράμετροι έχουν αξιοποιηθεί ήδη στην παρουσίαση του πλαισίου για κάθε σχολείο της έρευνάς μας.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, πιστεύουν ότι η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών του τμήματος ενδιαφέροντος που είχαν αναλάβει – όπου υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση – επηρέασε την εφαρμογή της εργασίας:

Γ'.Ε.3.: «Βέβαια, πάρα πολύ, πάρα πολύ, για όλα αυτά που είπαμε, έχει να κάνει και με το, με την οικονομική κατάσταση, και με το *background*, και με το κοινωνικό και με το πολιτιστικό, της κάθε οικογένειας...»

Δ'.Ε.3.: «Ε, σίγουρα επηρεάζει, και...πάντα εφαρμόζεται και ανάλογα με τα βιώματα και αυτά που λένε τα παιδιά...»

Την ίδια εντύπωση έχουν και όσον αφορά στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών του τμήματός τους, άλλοι απλά καταγράφοντάς το και άλλοι προσπαθώντας να το υπερκεράσουν. Παρόλα αυτά, έχει ενδιαφέρον να ακουστούν οι διαφορετικές απόψεις που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου – είναι αξιοσημείωτο ότι αυτή η διαφοροποίηση καταγράφηκε και στα υπόλοιπα τρία σχολεία, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό:

Γ'.Ε.1.: «Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες και υπάρχουν και πάρα πολλά παιδιά με πάρα πολύ μεγάλες δυσκολίες, μαθησιακές και από την άποψη του *υπόβαθρου*, ας πούμε, από τις οικογένειες, αυτά είναι, αυτά είναι δυσκολίες, επηρεάζουν, βέβαια επηρεάζουν.»

Γ'.Ε.4.: «Το τμήμα αυτό που επέλεξα και το επέλεξα εγώ (έμφαση του ομιλούντος), εεε, πραγματικά έχει ένα ποσοστό των μαθητών που είναι άριστοι μαθητές και καλοί μαθητές και γι' αυτό και δουλέψανε τα παιδιά, είναι το καλύτερο τμήμα της δευτέρας Λυκείου του σχολείου μας.»

Γ'.Ε.3.: «Μαθησιακά δεν ήταν όλοι σε καλό επίπεδο αλλά αυτό δεν τους εμπόδισε, εεε, δηλαδή ακόμη και ο χειρότερος μαθητής, όταν τον έβαλα στο εργαστήριο και προσπάθησε να ψάξει, έψαξε και βρήκε...»

Γ'.Ε.2.: «Μαθαίνει ό,τι μπορεί. Και με όποιο τρόπο. Δεν είναι ανάγκη να ακολουθήσουν την πεπατημένη, με τρόπους εναλλακτικούς...»

Πάντως ζητήματα πλαισίου και πώς θα ενσωματωθεί εντός αυτού η συγκεκριμένη πολιτική δεν αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης στα πλαίσια της αρχικής συνεδρίασης του συλλόγου των καθηγητών, παρά ακροθιγώς και σε ανεπίσημες και προσωπικές συζητήσεις:

Α'.Ε.1.: «Πολύ αφηρημένα και σα συντονιστής που ήμουνα κιάλας έγιναν πολύ λίγα πράγματα.»

Γ'.Ε.3.: «Οι συζητήσεις αυτές γίνανε ανεπίσημα, στην επίσημη συνεδρίαση έγινε απλά η ανάθεση, η έγκριση, με, με σύντομες διαδικασίες.»

Προέκυψαν, ωστόσο, προβλήματα που αφορούσαν στο πλαίσιο, όπως τα στενά χρονοδιαγράμματα εντός του ωρολογίου προγράμματος του Λυκείου, το οποίο δίνει μεγάλη βαρύτητα σε μαθήματα που οδηγούν στην εισαγωγή των μαθητών στο Πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα – όπως σημειώνουν ορισμένοι – να μειωθούν οι ώρες της ερευνητικής εργασίας από τρεις σε δύο, που κρίνεται ανεπαρκής χρόνος για τη διεκπεραίωσή της:

Β'.Ε.5.: «Εε, είναι δίωρο, είναι δίωρο, τα παιδιά, εε, μου το είπαν εξαρχής και το τηρήσαμε ότι όλη η δουλειά έπρεπε να βγει στο (έμφαση ομιλούντος) σχολείο, γιατί είναι παιδιά δευτέρας Λυκείου, Κατευθύνσεις και λοιπά, απαιτήσεις άλλες, οπότε δουλέψαμε μόνο (έμφαση ομιλούντος) στις ώρες που είχαμε, εε, γι' αυτό χρειάστηκε όλο αυτό το διάστημα (ήταν ετήσιο)...δηλαδή, και λίγο ακόμα να είχαμε πάλι καλά θα ήτανε.»

Δ'.Ε.3.: «Ναι, εεε, πάντα τα χρονικά περιθώρια για κάποιο λόγο είναι πιο στενά στο δεύτερο τετράμηνο, εεε, στο να αναπτυχθεί σωστά η ερευνητική εργασία...»

Δ'.Ε.2.: «...στο δεύτερο τετράμηνο ήταν πολύ λιγότερες οι ώρες, εεε, εγώ...δεν έχουμε ολοκληρώσει, δεν ξέρω αν θα...φτάσουμε στο τελικό αποτέλεσμα, θα δούμε.»

Οι υποδομές του σχολείου φαίνεται, επίσης, ότι παρακώλυσαν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αφήσουν για λίγο τη σχολική τάξη και να δουλέψουν σε εργαστήρια, στη βιβλιοθήκη ή ακόμα και εκτός σχολικού χώρου. Ωστόσο, οι περισσότεροι το επιχείρησαν, παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις το «υλικό» πλαίσιο του σχολείου κρίνεται ανεπαρκές, κυρίως ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές και διαδίκτυο και του οπτικοακουστικού υλικού που διαθέτει (βλ. κεφ. 8.3.). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται εκ νέου να αξιοποιήσουν ό,τι έχουν στη διάθεσή τους, είτε αφορά στο στάδιο της διερεύνησης είτε στο στάδιο της παρουσίασης, καθώς μόνο ένα εκ των σχολείων διαθέτει χώρο που ενδείκνυται για τέτοιου είδους δράσεις:

Β'.Ε.5.: «...μπορεί σε μία αίθουσα να μην είχαμε όσους υπολογιστές χρειαζόμασταν, όταν, ειδικά όταν γίνεται η σύνθεση των κειμένων και λοιπά, αλλά, εε, βοηθήθηκε όλο αυτό και από τη χρησιμοποίηση άλλων χώρων, ακόμα και του...γραφείου...των καθηγητών, για παράδειγμα.»

Δ'.Ε.3.: «έπρεπε να κατανείμουμε το χρόνο μας έτσι, ώστε στο χώρο που είμαστε (το εργαστήριο), δηλαδή *βάζαμε ένα λαπ-τοπάκι*, έφερνε το κάθε παιδί το *φλασάκι* του και μπορούσαμε έτσι να *κάνουμε δουλειά...*»

Α'.Ε.2.: «...με το εργαστήριο Πληροφορικής (γέλια) που το θέλαμε και οι δύο, με αποτέλεσμα να το *χωρίσουμε στη μέση...*»

Επισημαίνουν, λοιπόν, την ανάγκη να διατεθούν ορισμένοι εκ των πόρων του σχολείου στην εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών, παρόλο που αναγνωρίζουν ότι κάτι τέτοιο είναι σχεδόν ουτοπικό λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ήδη τα σχολεία σε αυτόν τον τομέα. Προτείνουν, ωστόσο, πρωτίστως τη χρηματοδότηση δράσεων δημιουργικών ή τον εξοπλισμό των εργαστηρίων – ως καταπίστευμα για τις επόμενες γενιές των μαθητών – ή την κάλυψη επισκέψεων και εκδρομών εκτός σχολείου. Όλα αντιμετωπίζονται εντέλει χάρη στην καλή διάθεση όλων, μαθητών και προπάντων εκπαιδευτικών:

Δ'.Ε.3.: «...πολλές φορές πάρα πολλά πράγματα επαφίενται στο *φιλότιμο του εκπαιδευτικού*, ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, εκτός του ότι θα πρέπει να *έχει καλή καρδιά, καλή σκέψη*, κι όλα αυτά πρέπει να *έχει και λίγα χρήματα* στην τσέπη του... και να τα βγάξει ανά πάσα στιγμή για να ρυθμίσει κάποια, κάποιες μικρές υποθέσεις.»

Γ'.Ε.4.: «...για το συγκεκριμένο project ήθελα εγώ κάποια (παύση) εργαλεία θα 'λεγα, να τα χρησιμοποιήσω και αναγκαζόμουν να *τα φέρνω απ' το σπίτι μου* ή να *φέρνουν και οι μαθητές...* από το σπίτι τους.»

9.5.4. Προβολή της ερευνητικής εργασίας από εκπαιδευτικούς και σχολεία

Ένας σημαντικός άξονας των συνεντεύξεων είναι αυτός που αφορά στο πώς επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία να επιδείξουν τις ερευνητικές τους εργασίες και κατά πόσο θεωρούν ότι αυτού του είδους η προβολή μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη.

Ήδη κατά την παρουσίαση των ιστοσελίδων των σχολείων, διαπιστώσαμε ότι, παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο ορίζει την ανάρτηση των εργασιών μετά την περάτωσή τους στην ιστοσελίδα, εντούτοις η παράμετρος αυτή δεν ακολουθήθηκε στις πλείστες των περιπτώσεων (βλ. κεφ. 8.2.). Οι λόγοι ποικίλουν · έλλειψη χρόνου, καθυστέρηση των εργασιών από τους μαθητές, προβληματική συνεργασία με τον

καθηγητή της πληροφορικής, που έχει αναλάβει αυτό το έργο, κατοχύρωση πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνουν, ωστόσο, ότι προτίθενται να το κάνουν, κυρίως επειδή αυτές είναι οι οδηγίες του Υπουργείου:

Β'.Ε.1.: «Όχι, αλλά νομίζω ότι είμαστε υποχρεωμένοι, θα το κάνουμε.»

Κωλυσιεργία διακρίνει τα δύο από τα τέσσερα σχολεία της έρευνάς μας και ως προς την οργάνωση εκδήλωσης για την παρουσίαση των εργασιών, η οποία μετατέθηκε για το τέλος του σχολικού έτους, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να αιτιολογούν αυτή την επιλογή ή να δηλώνουν άγνοια για το πώς ελήφθη μια τέτοια απόφαση:

Γ'.Ε.1.: «Εεεε, δεν το οργανώσαμε γιατί δεν το προλάβαμε και σκεφτόμαστε να τα κάνουμε όλα μαζί στο τέλος της χρονιάς, ξέρουμε ότι αυτό δεν είναι απολύτως σωστό, αλλά υπάρχουνε διάφορες δυσκολίες, δεν γίνονται αλλιώς τα πράγματα...»

Β'.Ε.1.: «...δεν ξέρω αν...αν θα παρουσιαστούνε, δηλαδή εγώ έχω μια ανασφάλεια, επειδή είναι η πρώτη φορά που το...οργάνωσα.»

Γ'.Ε.4.: «Δεν ξέρω κι ούτε συζητήθηκε. Κανονικά ο συντονιστής δε θα 'πρεπε να τ' οργανώσει; Ούτε συζητήθηκε ότι πρέπει να τα παρουσιάσουμε... αυτό δε συζητήθηκε σε σύλλογο, ότι τη Δευτέρα που θ' ανοίξουν τα σχολεία αυτές τις ώρες θα γίνει η παρουσίαση, το άκουσα από αλλού, όχι έτσι συντονισμένα.»

Στα σχολεία, ωστόσο, που πραγματοποιήθηκε ανοιχτή παρουσίαση των εργασιών, η ανατροφοδότηση και τα εξαγόμενα συμπεράσματα υπήρξαν σημαντικά, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Κυρίως επισημάνθηκε η ικανοποίηση και η χαρά των μαθητών, οι οποίοι, ωστόσο, αντιλήφθηκαν τη δυσκολία του να εκτίθεται κανείς μπροστά σε ένα κοινό και να παρουσιάζει το έργο του:

Α'.Ε.3.: «...τα παιδιά στον τομέα της παρουσίασης ακόμα δεν έχουν καταλάβει επαρκώς... πώς θα κάνουν να έχουν ένα αποτέλεσμα το οποίο να είναι και περιεκτικό και ενδιαφέρον και προκλητικό και εντυπωσιακό και ταυτόχρονα πληροφοριακό.»

Δ'.Ε.3.: «...καταλάβαμε ότι θα...οι ερευνητικές εργασίες, επειδή είναι ένα παράθυρο του σχολείου, ένα άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, εεε, στο μέλλον θα τις κάνουμε τις ερευνητικές μας εργασίες ακόμα πιο ανοιχτές, έτσι (;), να είναι, να παρουσιάζονται και σε ώρες μη σχολείου, εεε, στη, στην κοινωνία.»

Σε δύο περιπτώσεις, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν πράγματι αυτό το «άνοιγμα» προς την κοινωνία, διοργανώνοντας εκδηλώσεις σχετικές με το θέμα της ερευνητικής τους εργασίας, διαφημίζοντάς τες με ποικίλους τρόπους και προσκαλώντας την τοπική κοινωνία να ανταποκριθεί στο κάλεσμά τους:

Δ'.Ε.3.: «...κάναμε μάλιστα και οι ίδιοι, και μόνοι μας μια εθελοντική συναυλία, στην οποία μαζεύτηκαν χρήματα, που δόθηκαν για φιλανθρωπικούς σκοπούς... κάναμε διαφημιστικά, εε, πήραμε βέβαια και τηλέφωνα, δώσαμε προσκλήσεις...»

Α'.Ε.5.: «...θα κάνουμε αυτή την εκδήλωση για την παράδοση, μια μεγάλη εκδήλωση και τα παιδιά τώρα, εε, ασχολούνται με τη διαχείριση, με την οργάνωση αυτής της εκδήλωσης... τους καλούν στην εκδήλωση (τους παραγωγούς τοπικών προϊόντων) και μαθαίνουνε να μιλάνε σε κόσμο, άγνωστο, να προβάλουν αυτό που θέλουνε να δημιουργήσουνε και να προσπαθούν να πείσουν τους άλλους να συμμετέχουν. Είναι πολύ σημαντικό.»

Περιορισμένες ήταν και οι επισκέψεις ειδικών επιστημόνων και τοπικών φορέων στα σχολεία, ενώ πιο συχνά επιχειρήθηκε η έξοδος των μαθητών από το σχολείο προς αναζήτηση πληροφοριών, επίσκεψη σε διάφορους φορείς, υπηρεσίες ή ειδικούς, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου Α'. Καταγράφηκαν, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου Γ' δυσκολίες που αφορούσαν στις εγκυκλίους που καθορίζουν ζητήματα «εισόδου» στο σχολείο εξωτερικών παραγόντων ή «εξόδου» των μαθητών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, εισηγούνται ζήτημα ορθής ή ευέλικτης αντιμετώπισης αυτής της παραμέτρου από το ίδιο το σχολείο και την ηγεσία του:

Α'.Ε.6.: «Ναι, είχε προταθεί από τη διεύθυνση να έρθουν...εξωτερικοί φορείς, παράγοντες τέλος πάντων...»

Γ'.Ε.2.: «Δυστυχώς, εδώ είναι το θέμα, που υπάρχει πρόβλημα, δεδομένου ότι το σχολείο με κάποιες εγκυκλίους, οι οποίες δυσκολεύουν την είσοδο τόσο, αα, ειδικών που θα μπορούσαν να μας μιλήσουν αλλά και την έξοδο των παιδιών, έχει σχεδόν γκετοποιηθεί όλη η κατάσταση και μας έχει δυσκολέψει πάρα πολύ αυτό...»

Γ'.Ε.4.: «...και στο πρώτο project είχαμε κανονίσει (παύση) ήθελα να πάω εγώ τα παιδιά, εεεε, κάτω στο ποτάμι, στον Ασωπό, και ζητούσα άδεια από τον, εεε, Διευθυντή... ο συντονιστής, που είναι υποδιευθυντής, έκανε τον κόσμο άνω κάτω ότι

είναι επικίνδυνο...το 'χα ζητήσει μήνες (έμφαση ομιλούντος), εε, προσπαθούσαμε να βρούμε τρόπο και τελικά για να πάμε οργανώσαμε μονοήμερη, περίπατο...»

Γ'.Ε.1.: «...υπάρχει μεγάλη, μμμ, δυστοκία όσον αφορά στην έγκριση των διαφόρων δραστηριοτήτων, των εκδρομών, το να προσκαλέσουμε ανθρώπους, καταλαβαίνω βέβαια ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες δικλίδες ασφαλείας, για την ασφάλεια των παιδιών...»

Ο εμπλουτισμός των εργασιών μέσω των τεχνημάτων που παρήχθησαν πραγματοποιήθηκε από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς, με έναν πλουραλισμό τόσο ως προς τα παραγόμενα προϊόντα όσο και ως προς την προβολή τους (αφίσες που εκτίθενται στο σχολείο, βίντεο αναρτημένα στην ιστοσελίδα ή στο YouTube, συμμετοχή σε διαγωνισμούς). Στην περίπτωση, μάλιστα, μιας ερευνητικής εργασίας που αφορούσε στη ρομποτική και έγινε η κατασκευή ενός υδρο-ρομπότ, ο εκπαιδευτικός συμμετείχε σε μια ημερίδα με σχετικό θέμα που διοργάνωσε το τοπικό Πανεπιστήμιο:

Γ'.Ε.1.: «Αφίσες, όχι αφίσα. Φτιάξαμε αρκετές και τις στείλαμε, μάλιστα, και σ' ένα διαγωνισμό που είχε θέμα το νερό...»

Α'.Ε.1.: «...μου έχει ζητηθεί να συμμετάσχω (συμμετείχε εντέλει)...Στο Πανεπιστήμιο (ενν. Κορίνθου), στις 20 Μαΐου, θα γίνει μια ημερίδα για τα, για τη διδασκαλία της Πληροφορικής, σύγχρονη διδασκαλία της Πληροφορικής.»

Ενδεικτικές είναι και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζει το σχολείο από την προβολή των ερευνητικών εργασιών · φήμη, διαφήμιση, αναγνώριση του έργου της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολό της. Διακρίνεται, επίσης, η αγωνία των εκπαιδευτικών να «φανεί» στην κοινωνία το έργο που παράγεται στο σχολείο και να γευτούν και οι ίδιοι μέρος αυτής της αναγνώρισης και αποδοχής και όχι μόνο αυτό καθαυτό το σχολείο:

Β'.Ε.2.: «Ναι, αποκτά κάποια φήμη, έχει αυτά τα οφέλη αλλά το θέμα είναι να κοιτάμε και την ουσία...»

Α'.Ε.1.: «...Εδώ θέλω να πω το εξής, εγώ σαν καθηγητής που δεν είμαι οργανικά σ' αυτό το σχολείο...δε μ' αρέσει αυτού του είδους η ερώτηση (γέλια), βέβαια το σχολείο σα φορέας αποκομίζει απίστευτα οφέλη...αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το

σχολείο αποτελείται απ' τους καθηγητές και οι καθηγητές σ' ένα σχολείο, όπως οι διευθυντές αλλάζουμε, έτσι αλλάζουν και οι, και οι καθηγητές.»

A'.E.5.: «Εεε, ναι, και διαφημίζεται...η δουλειά του σχολείου, γιατί κάνουμε και αρκετή δουλειά, αυτό είναι πολύ σημαντικό, και έτσι ανεβαίνει και το κύρος του.»

9.5.5. Βαθμός συνεργασίας των εκπαιδευτικών με άτομα και φορείς

Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με διάφορους φορείς, προκειμένου να διευκολύνεται η εκπόνηση της εργασίας και προπάντων με τον Δήμο, στον οποίο ανήκει το σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι ελάχιστοι εξ' αυτών επιδίωξαν συνεργασία με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, παρόλο που όπως ομολογούν θα μπορούσαν να λύσουν ποικίλα προβλήματα. Σημαντική θεωρούν, επίσης, τη συνεργασία με τη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας, με ειδικούς επιστήμονες και άλλους φορείς και υπηρεσίες συναφείς με το εκάστοτε θέμα. Είναι αξιοσημείωτη η αναφορά στην ανάγκη συνεργασίας και με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και δη τα τοπικά Πανεπιστήμια. Και σε αυτήν την περίπτωση, όμως, δεν ευδοκιμεί η συνεργασία μεταξύ των δύο βαθμίδων, πλην εξαιρέσεων:

Γ'.E.2.: «...όπου υπάρχουν Πανεπιστημιακά τμήματα, μέσα στις πόλεις που υπάρχουν, πολύ καλή θα ήταν η συνεργασία μαζί τους, καλή ώρα το δικό μας...»

Γ'.E.3.: «...θέλαμε βοήθεια από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, π.χ., τους ανθρώπους που διδάσκουν Σαίξπηρ να επικοινωνήσουμε μαζί τους κι αυτά, εεε, δεν ήτανε ότι ήταν ανοιχτές οι πόρτες και μας περίμεναν (γέλια).»

B'.E.4.: «Όχι (δε συνεργάστηκε με Τμήμα Πανεπιστημιακό), γιατί δεν έχουμε και εύκολη πρόσβαση.»

A'.E.2.: «...πήγαμε και εκπαιδευτική εκδρομή και στο Πανεπιστήμιο της Κορίνθου, πήραμε συνέντευξη, όσον αφορά τα επαγγέλματα του μέλλοντος, από έναν καθηγητή...»

Μια βασική αρχή της ερευνητικής εργασίας που καταστρατηγείται από τις νέες οδηγίες για το σχολικό έτος 2013-2014 είναι αυτή της διεπιστημονικής συνεργασίας των καθηγητών, όπως είδαμε. Μόνο στην περίπτωση του καθηγητή του μαθήματος της Τεχνολογίας δίνεται η δυνατότητα για συν-επίβλεψη, με αποτέλεσμα ένα μόνο

εκ των σχολείων να πραγματοποιεί εργασίες διεπιστημονικές, τύποις μάλλον παρά κατ' ουσίαν. Στις άλλες περιπτώσεις λαμβάνει χώρα ανεπίσημα:

Α'.Ε.5.: «...υπάρχει Τεχνολόγος στο σχολείο που υποτίθεται ότι έχει την επίβλεψη όλων των project αλλά όχι στην ουσία.»

Η συνεργασία, λοιπόν, μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου φαίνεται ότι υπήρξε πολύ καλή, καθώς συχνά συζητούσαν μεταξύ τους τα όποια προβλήματα προέκυπταν και ιδιαίτερα οι καθηγητές της πληροφορικής έσπευδαν να βοηθήσουν, όπως αναφέρουν οι περισσότεροι, στο τεχνικό κυρίως κομμάτι:

Δ'.Ε.1.: «...σίγουρα κατά την διάρκεια των project ανταλλάσσαμε μεταξύ μας..., συζητούσαμε πολύ τακτικά, έτσι ώστε να, το αποτέλεσμα να είναι καλύτερο για όλους μας.»

Αλλά και με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία επιδίωξαν οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους, επισημαίνοντας την ανάγκη γι' αυτού του είδους την αλληλεπίδραση που θα μπορούσε να κινητροδοτηθεί από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες ακόμα και από το τοπικό Πανεπιστήμιο. Επισκέφθηκαν, επίσης, και τις ιστοσελίδες άλλων σχολείων προκειμένου να αντλήσουν ιδέες για τον τρόπο εφαρμογής και παρουσίασης των εργασιών:

Δ'.Ε.3.: «Βέβαια και αυτό είναι το μυστικό, το να μπορείς να συζητάς,...,σε επίπεδο πλέον σχολικών μονάδων, πώς εφαρμόζονται, γιατί παίρνεις τα ερεθίσματα κι από τους άλλους για να δεις πώς ακριβώς, πώς κινούνται, τι κάνουν, ας πούμε, αν δουλεύαμε το ίδιο πρόγραμμα εδώ ή το δουλεύαμε, ξέρω 'γω, στο Κιάτο, έτσι;, θα 'τανε διαφορετικό...»

Γ'.Ε.2.: «Ελάχιστα μου δόθηκε η ευκαιρία, όχι ότι δεν το επιδίωξα αλλά δεν έγινε αυτό που έγινε πέρσι, με το Πανεπιστήμιο που μας συγκέντρωσε και μας δόθηκε η ευκαιρία να ανταλλάξουμε ιδέες και απόψεις και προβληματισμούς, θεωρώ ότι το Πανεπιστήμιο θα πρέπει να συνεχίσει να κάνει αυτή τη δουλειά και στο τέλος σχεδόν να απαιτεί να προβάλουν τα σχολεία τα project τους.»

Β'.Ε.5.: «...τελικά, αφού αναρτηθούν και οι εργασίες που γίνονται τώρα, νομίζω ότι είναι σημαντικό, εε, και για τα παιδιά να ξέρουν ότι υπάρχει...το συγκεκριμένο στη σελίδα του σχολείου, να προταθεί δηλαδή να το δουν φίλοι τους, και λοιπά, από άλλα σχολεία, είναι...πολύ σημαντικό αυτό.»

Στα πλαίσια, έπειτα, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους άλλους τρεις φορείς δράσης της εν λόγω μελέτης, καταγράφηκαν οι εξής απόψεις: καταρχάς, όσον αφορά στη συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί διχάζονται τόσο μεταξύ των σχολείων αλλά πρωτίστως εντός του ίδιου σχολείου · άλλοι δηλώνοντας εμφαντικά την υποστηρικτική σε όλες τις δράσεις τους διαμεσολάβησή του, άλλοι επισημαίνοντας την απουσία αυτού του είδους της αρωγής, άλλοι ερμηνεύοντας την υποστήριξη ως αποφυγή πρόκλησης προβλημάτων:

Α'.Ε.3.: «Αρκετά...γενικά η συγκεκριμένη διεύθυνση είναι πάρα πολύ υποστηρικτική σε αυτού του είδους δράσεις. Ίσως περισσότερο απ' ότι στα μαθήματα, θα έλεγα (γέλια).»

Α'.Ε.6.: «Με πολλαπλούς. Νομίζω ότι ήτανε η βοήθεια της διεύθυνσης ήτανε καθοριστική,...,με μια καλή συνεννόηση, ναι, μας βοήθησε πάρα πολύ.»

Β'.Ε.3.: «Θεωρώ πως δεν στάθηκε εμπόδιο, αυτό.»

Β'.Ε.5.: «Ναι...και με την ενημέρωση που έγινε στην αρχή, υπήρξε διευκόλυνση (διακοπή) και στην αρχική, λοιπόν, ενημέρωση αλλά και μετά όποτε χρειάστηκε...»

Γ'.Ε.2.: «Και μόνο αυτό έκανε (δηλ. διευκόλυνε την εργασία)»

Γ'.Ε.4.: «Με κανέναν (δηλ. τρόπο δε διευκόλυνε την εργασία)»

Δ'.Ε.1.: «Εεε, ο διευθυντής, αα, ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμος, σε ό,τι του ζητήθηκε η βοήθειά του ήτανε..., δόθηκε απλόχερα...».

Δ'.Ε.2.: «...σ' όποιες δράσεις κάναμε...μας βοήθησε...»

Ομοίως τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί και σχετικά με τη συνεργασία που είχαν με τον συντονιστή των ερευνητικών εργασιών, ασκώντας του μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις αυστηρή κριτική:

Γ'.Ε.4.: «Του πρώτου τετραμήνου πρέπει...ο συντονιστής, που δεν ήξερα ότι είναι συντονιστής, τώρα το έμαθα, μου τη ζήτησε να την αναθέσει αλλά έχουμε ένα πρόβλημα, δεν ξέρω αν την έχει αναρτήσει... δεν μπορούσε να ανοίξει τα αρχεία, τώρα δεν ξέρω τι έκανε...»

Β'.Ε.2.: «Εμένα προσωπικά δε με βοήθησε σε κάτι.»

Περίπου οι μισοί συνεντευξαζόμενοι δηλώνουν ότι υπήρξε συνεργασία με τους συμβούλους – είτε συγκεκριμένης ειδικότητας είτε της παιδαγωγικής ευθύνης του

σχολείου – οι οποίοι τους έδωσαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την εκπόνηση των εργασιών. Δε λείπουν, ωστόσο, και οι επικριτικές αναφορές σχετικά με την απουσία συνεργασίας με τον σύμβουλο ή την ανασταλτική για την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας παρέμβασή του:

Α'.Ε.2.: «Τον σύμβουλο της ειδικότητάς μου δεν τον έχω δει ποτέ μου...»

Α'.Ε.3.: «Ο σύμβουλος της ειδικότητάς μου ήταν αρνητικός,...,γιατί δεν ήθελε να αφήσουμε μαθήματα για να πάρουμε τα project.»

9.6. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων του κοινού άξονα ερωτήσεων των δρώντων

Η ερευνητική εργασία αποτελεί κατά κοινή ομολογία όλων των φορέων της δράσης πολύ σημαντική καινοτομία στο Λύκειο αλλά οι απόψεις τους ποικίλουν όσον αφορά τον ενθουσιασμό, με τον οποίο τις εκφράζουν και τις επιφυλάξεις που διατυπώνουν στη συνέχεια. Πιο θετικοί απέναντί της φαίνονται οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι με έμφαση δηλώνουν ότι παράλληλα με την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας η ερευνητική εργασία συνιστά και άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία:

Γ'.Δ.: «Και μόνο ότι ο μαθητής αυτενεργεί ή μαθαίνει και συνεργάζεται με άλλους, νομίζω ότι αυτός είναι και ο σκοπός...της μάθησης στο σχολείο.»

Ακριβώς σε αυτόν τον προσανατολισμό κινούνται και οι απόψεις των συντονιστών της εφαρμογής, οι οποίοι ωστόσο νιώθουν την ανάγκη να προβούν σε παρατηρήσεις με σκοπό τη βελτίωση των ερευνητικών εργασιών. Θεωρούν, καταρχάς, σημαντικό να ενσωματωθεί αρχικά στα υπόλοιπα μαθήματα και να υπάρξει μεγαλύτερη καθοδήγηση τουλάχιστον κατά τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής:

Γ'.Σ.: «μια ιδέα θα ήτανε τα project να ενσωματωθούνε, εε, σε ένα παράρτημα ενός μαθήματος κάθε φορά, εε, να μην είναι τόσο ελεύθερο, ειδικά στα πρώτα χρόνια εφαρμογής, ώστε να δημιουργηθεί η κουλτούρα στα σχολεία της υλοποίησης των project και μετά από μια πενταετία, δεν ξέρω πώς, το αφήνουμε λίγο πιο χαλαρό.»

Προβληματισμός υπάρχει και μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιφορτίζονται με το έργο της εφαρμογής και σημειώνουν ότι μόνο στην περίπτωση που η ερευνητική εργασία συμβαδίζει με γενικότερες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του Λυκείου και διδασκαλίας των μαθημάτων, θα μπορέσει να αναβαθμιστεί και να καταλάβει τη θέση που της αρμόζει εντός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Την ίδια επιφύλαξη διατυπώνει και ένας εκ των συμβούλων, θεωρώντας ότι η ερευνητική εργασία θα μπορούσε να είναι πολύ σημαντική καινοτομία στο Λύκειο αλλά με προϋποθέσεις:

Β'.Ε.3.: «Είναι σημαντική με την προϋπόθεση να αλλάξουν πράγματα...όσον αφορά την υλοποίησή της στο σχολείο πρέπει να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές.»

Σ'.2.: «Θα μπορούσε (με έμφαση)...είναι καινοτομία, είναι κάτι καινούριο, θα μπορούσε να είναι σημαντική...εάν εφαρμοζόταν σωστά, αν υπήρχε ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός αλλά έχω την εντύπωση, αυτό που σου είπα στην αρχή, ότι...δεν έχει προέλθει μέσα από μία μελέτη των αναγκών...ήρθε ουρανοκατέβατο γιατί κάποιος ήθελε να σώσει και καλά να το εισαγάγουν.»

Οι ίδιες προϋποθέσεις προτάσσονται από τους εκπαιδευτικούς και σχετικά με το αν η ερευνητική εργασία μπορεί να επηρεάσει τον ρόλο, τη λειτουργία αλλά και τη φυσιογνωμία του σχολείου, ενώ δε λείπουν και εκείνοι που είναι αρνητικοί στο ότι μπορεί να προκαλέσει τέτοιου είδους αλλαγές:

Γ'.Ε.4.: «Δε νομίζω...ότι μπορεί να αλλάξει πολύ.»

Και βέβαια έχει σημασία τι είδους αλλαγές μπορεί να είναι αυτές, καθώς διαφορετικά ερμηνεύουν κάποιος από τους δρώντες το άνοιγμα των σχολείων προς την κοινωνία ή το συναγωνισμό που αναπόφευκτα θα αναπτυχθεί μεταξύ των σχολείων ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές:

Γ'.Ε.3.: «...το project μπορεί να δώσει στο σχολείο αυτό το άνοιγμα στην κοινωνία... έτσι μπορεί το σχολείο ουσιαστικά να ανοιχτεί και να γίνει «ένα» με το έξω.»

Β'.Ε.2.: «Ε, να γίνει ένα καλό κολέγιο, τι να σου πω;»

Β'.Ε.3.: «Εάν γίνει με το σωστό τρόπο, βεβαίως και...θα αναβαθμίσει το σχολείο, διότι θα, θα δώσει στους μαθητές την δυνατότητα...να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι...νεκρές μέσα τους, αυτό.»

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι διαφορετικοί φορείς της δράσης επισημαίνουν αυτές τις ενδεχόμενες αλλαγές, κάνοντας επιπλέον λόγο για το πόσο απαραίτητο είναι τα σχολεία να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους μέσω της μεταξύ τους συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας:

Α'.Δ.: «...τα σχολεία πρέπει να αποκτήσουν σιγά-σιγά την προσωπικότητά τους, εδώ έχουμε μια κατάσταση, μια ισοπεδωτική κατάσταση...μέσα από το project θα αρχίσουν να οριοθετούνται οπωσδήποτε, να φτιάχεται μια ιστορία (έμφαση ομιλούντος) για το σχολείο.»

Α'.Σ.: «Ένα σχολείο γίνεται γνωστό μέσω των ερευνητικών εργασιών στην κοινωνία, γιατί το σχολείο έχει ρόλο μέσα στην κοινωνία, οπότε οι ερευνητικές εργασίες κι η δουλειά που κάνει το σχολείο προβάλλονται μες στην κοινωνία, δείχνουν, δείχνουν και το τι είναι αυτό το σχολείο...»

Σ'.1.: «...υπάρχει ένας συναγωνισμός...και μεταξύ των σχολικών μονάδων...και το ότι αναρτάται η κάθε εργασία στο διαδίκτυο και το ότι μπορώ να μπω, να παίρνω ιδέες από 'κει...»

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι και οι απόψεις που εκφράζουν οι δρώντες στο ζήτημα των αλλαγών που μπορεί να επιφέρει η ερευνητική εργασία στο πρόγραμμα σπουδών, στις παιδαγωγικές σχέσεις και στην αξιολόγηση των μαθητών. Εν συνόλω θεωρούν ότι οπωσδήποτε θα επηρεάσει και τους τρεις αυτούς τομείς, αρκεί να μην υποβαθμιστεί, όπως συνέβη κατά το παρελθόν με ανάλογες πρωτοποριακές για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολιτικές. Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα σπουδών οι αλλαγές εντοπίζονται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο θα διδάσκονται τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα, ενώ το ζήτημα της ανακατανομής των ωρών που αναγκαστικά επιφέρει η εισαγωγή αυτής της πολιτικής προβληματίζει κυρίως τους συμβούλους, οι οποίοι εκφράζουν φόβους για υποβάθμιση ή και κατάργηση ακόμα άλλων μαθημάτων στο Λύκειο:

Β'.Ε.1.: «Ναι, δηλαδή βλέπω ότι...δεν ξέρω άμα θα μείνει ως αυτόνομο μάθημα αλλά σίγουρα θα περάσει στα άλλα μαθήματα.»

Σ'.2.: «Βεβαίως, το πρόγραμμα σπουδών (ενν. θα επηρεάσει), διότι θα πρέπει να γίνει ανακατανομή των ωρών...Όταν μπαίνει ένα τρίωρο μάθημα και τελικά έγινε δίωρο...κάποια μαθήματα πρέπει να κοπούν...διότι όλα αυτά γίνονται εις βάρος κάποιων άλλων μαθημάτων...»

Την αισιοδοξία των υπόλοιπων δρώντων μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί κυρίως στο ζήτημα της αλλαγής που μπορεί να επέλθει στις σχέσεις μεταξύ των ιδίων και των μαθητών τους με τον νέο αυτό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης αντίστοιχα:

Β'.Ε.4.: «...σ' ό,τι αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, στο project ο καθηγητής παύει να είναι μπαμπούλας, ας πούμε, είναι ο συνεργάτης, ο φίλος που θα σε βοηθήσει να κάνεις την εργασία...είναι έτσι πιο φιλικά και χαλαρά τα πράγματα.»

Δ'.Ε.2.: «...αν αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας θα αλλάξουν, πιστεύω, όλα, δηλαδή κι η στάση των παιδιών απέναντί μας...και εμείς βέβαια ως προς τα παιδιά.»

Η αξιολόγηση, από την άλλη μεριά, είναι ένα θέμα που προβληματίζει περισσότερο από όλα τα άλλα την πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι οποίοι προτείνουν τρόπους για να αλλάξει συγχρόνως η αξιολόγηση των μαθητών μέσω της αναβάθμισης του ρόλου της ερευνητικής εργασίας σε αυτόν τον τομέα:

Α'.Σ.: «Πιστεύω ότι από ένα σημείο και πέρα, αν ενταχθεί στο πρόγραμμα, και το θεωρώ λογικό, όπως στις ξένες χώρες...και αυτό θα συνυπολογίζεται στο βαθμό...γιατί καλώς ή κακώς εδώ στην Ελλάδα, αν κάτι δούμε ότι...δεν επηρεάζει...τη βαθμολογία, την εν γένει εξέλιξη των εξετάσεων, το θεωρούμε λίγο... πάρεργο.»

Σ'.4.: «...θα μπορούσε να αξιολογηθούν άλλες δραστηριότητες, όπως είναι η συμμετοχή σ' ένα project, άλλες δεξιότητες...όλα αυτά πρέπει ν' αλλάξουν, και η βαθμολόγηση να γίνει αξιολόγηση των μαθητών και ο καθηγητής να γράφει αναλυτικά ότι...ο μαθητής αυτός έχει καλή σκέψη, εεε, έχει τούτο, έχει τ' άλλο αλλά του λείπει αυτό, αυτό, κι αυτό...»

Κατά γενική, λοιπόν, ομολογία αν ορισμένα κομβικής σημασίας ζητήματα ως προς την πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών δε διευθετηθούν, τότε είναι πια ορατός ο κίνδυνος να ανασταλούν οποιοσδήποτε θετικές επιρροές που μπορεί να έχει στον τρόπο λειτουργίας του Λυκείου. Κοινές συνιστώσες για τους δρώντες στο θέμα των ανασταλτικών παραγόντων αποτελούν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, η ηγεσία, η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πρωτίστως όμως ο συντηρητισμός και η παγιωμένη νοοτροπία ορισμένων εκπαιδευτικών – κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας και με πολλά χρόνια προϋπηρεσία – οι οποίοι, θεωρώντας ότι οι πολιτικές αυτού του είδους τους επιβάλλονται άνωθεν, δεν τις

αποδέχονται εύκολα, τις αντιμετωπίζουν με φόβο και ανασφάλεια και αρνούνται να απεμπολήσουν τα κεκτημένα τους:

Γ'.Ε.1.: «η νοοτροπία και των συναδέλφων και των παιδιών, η δυσκολία στην υλικοτεχνική υποδομή, και η σχιζοφρένεια, που λέγαμε, το Λύκειο προπαρασκευαστικό κέντρο για το Πανεπιστήμιο απ' τη μια, με παιδιά πολλών ταχυτήτων...»

Α'.Δ.: «Η αδράνεια του συστήματος, το οποίο (ειρωνεία) σύστημα είναι αλλού και αυτό είναι σαν κάτι έξω από το σύστημα πράγμα, η άγνοια των στελεχών της διοίκησης για τη σημασία αυτού του ζητήματος...είμαστε σε κίνδυνο ακόμα...»

Β'.Σ.: «...οι συνάδελφοι δεν πρέπει να το θεωρήσουν σαν ένα ξένο αντικείμενο, πρέπει να ασχοληθούν, να το αγαπήσουν...κατάλαβα ένα...όχι ότι δεν θέλουν να το κάνουνε αλλά κατάλαβα ότι υπήρχε ένας...φόβος...»

Σ'.1.: «...ο συντηρητισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας...μόνο αυτός, τίποτε άλλο.»

Εντούτοις, η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε εν μέρει να θεωρηθεί ακόμα και δικαιολογημένη, αν εξετάσει κανείς την πεποίθηση της πλειοψηφίας των δρώντων ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε το Λύκειο μέχρι τώρα:

Β'.Ε.3.: «Το σχολείο θέλει τα παιδιά...να «φωτογραφίζουνε» ένα μάθημα, τους θέλει παπαγάλους...ενώ η ερευνητική τους θέλει διαφορετικούς, να ψάχνουν, να βρίσκουν, να αφαιρούν, να προσθέτουν, όμως είναι δύο διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις.»

Α'.Δ.: «...έρχεται σε σύγκρουση, κακά τα ψέματα, είναι άλλο πράγμα, είναι το αντίθετό του, του σχολείου, αυτή είναι η πραγματικότητα...»

Β'.Σ.: «Μέχρι τώρα, ναι...μπαίνοντας σ' άλλα μαθήματα δε θα 'ρχεται κόντρα...τώρα, με τον τρόπο που το βάζουν, σαν ένα ανεξάρτητο...μάθημα, κάπου ήτανε...εναντίον της φιλοσοφίας του Λυκείου που υπήρχε μέχρι τώρα...μέχρι τώρα ειδικά στο Λύκειο, ήτανε «διαβάζω, έχω προσανατολισμό μόνο τις εξετάσεις...»

Σ'.1.: «(σήμερα) ο ρόλος του μαθητή είναι τελείως παθητικός αποδέκτης...ενώ η ερευνητική εργασία σου δίνει ακριβώς το αντίθετο, ανάθεση, δημιουργική πορεία ερευνητική στο μαθητή και εσύ απλά καθοδήγησέ τον να φτάσει με τον καλύτερο τρόπο στο αποτέλεσμα...είναι συγκρουσιακά από τη φύση τους και τα δύο.»

Αρκετοί βέβαια προτιμούν να δουν από άλλη οπτική γωνία τη σχέση μεταξύ της ερευνητικής εργασίας και του παραδοσιακού τρόπου λειτουργίας του σχολείου,

κρίνοντας ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά και παρωθητικά στις ήδη υπάρχουσες συνθήκες:

Β'.Ε.5.: «Δε νομίζω ότι συγκρούεται, εε, εγώ θέλω να το δω ότι έρχεται να συμπληρώσει και να αναπτύξει στα παιδιά ικανότητες που και (έμφαση ομιλούντος) είχαν αλλά που το σύστημα δεν τα βοηθούσε καθόλου να τις αναπτύξουν...»

Δ'.Σ.: «όχι ακριβώς σε σύγκρουση, θα 'λεγα ότι έρχεται προσθετικά, έτσι;, να δώσει ώθηση, ε, μια διαφορετική κίνηση...»

Σ'.3.: «πιστεύω ότι δε θα έχουμε μια σύγκρουση αλλά θα έχουμε μια σύγκλιση και παράλληλη πορεία.»

Κατά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων δόθηκε η ευκαιρία στους δρώντες να εκφράσουν σκέψεις που δεν είχαν τυχόν διαφανεί μέσα από τις ερωτήσεις που τους απευθύνθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί θέλησαν να δηλώσουν πάνω από όλα την πρόθεσή τους να αναλάβουν και στο μέλλον την ερευνητική εργασία, ελπίζοντας ότι η εμπειρία που έχουν αποκτήσει θα τους βοηθήσει να τη διεκπεραιώσουν καλύτερα. Προτείνουν, επίσης, την επιστροφή στη συνδιδασκαλία και στο συνεχόμενο τρίωρο, όπως και την εισαγωγή της πολιτικής και σε κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η ενσωμάτωσή της, επίσης, στα γνωστικά αντικείμενα ως μεθοδολογία και η ανάγκη να καταστεί οργανικό στοιχείο της εκπαίδευσης είναι σημεία που επισημαίνονται τόσο από τους συντονιστές όσο και τους συμβούλους. Οι διευθυντές αρκούνται στο να δηλώσουν την ικανοποίησή τους για την εισαγωγή της εργασίας στο Λύκειο και την ελπίδα τους ότι θα συνεχιστεί να εφαρμόζεται ολοένα και πιο δημιουργικά για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

9.7. Σύνοψη κεφαλαίου

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο της παρουσίασης των απόψεων των επιμέρους φορέων της δράσης, όπως αυτές εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις τους, διαπιστώσαμε ότι στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται τουλάχιστον τη διαφορετικότητα της ερευνητικής εργασίας σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του Λυκείου. Αυτή η διαφορετικότητα από άλλους φορείς ισοδυναμεί με σπουδαία καινοτομία ενώ άλλοι διατηρούν πιο επιφυλακτική στάση, θεωρώντας

ότι τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθούν σε αυτό το πρώιμο στάδιο της εφαρμογής της.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις των δρώντων συμπίπτουν σε πολλά σημεία αλλά είναι εξίσου πολλά τα σημεία που τους φέρνουν αντιμέτωπους, ακόμα και όσον αφορά τη συνεργασία τους εντός του παιδαγωγικού πεδίου, θέτοντας έτσι υπό αμφισβήτηση τη θέση που κατέχει έκαστος εντός αυτού. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να καταστήσουμε περισσότερο ορατά τα συμπεράσματα αυτά, συναρτώντας τα με τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 10^ο: Συζήτηση – ερμηνεία των δεδομένων

10.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επιδιώξουμε να αξιοποιήσουμε τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας και να τα συνδυάσουμε με τα πορίσματα της μελέτης των Ball *et al.* (2012), καθώς και με το θεωρητικό μας μέρος και ειδικότερα με τις έννοιες που παρέχει το έργο του Bernstein. Απώτερος στόχος μας είναι να αναζητήσουμε το βαθμό στον οποίο απαντήθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να διακρίνουμε πτυχές του ζητήματος της πραγμάτωσης της ερευνητικής εργασίας που δε διερευνήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας από μελλοντικούς μελετητές. Εν συντομία θα αναφερθούμε στο κατά πόσο οι φορείς της δράσης αναγνωρίζουν την ερευνητική εργασία ως μία νέα παιδαγωγική που θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, με ποιους τρόπους την πραγματώνουν σε συγκεκριμένα πλαίσια, ποιες οι αλλαγές που επιφέρει η συγκεκριμένη πολιτική στα όρια, στις σχέσεις εξουσίας, στην ταυτότητα διδασκόντων και διδασκομένων, στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και στην ευρύτερη λειτουργία των σχολείων και την εισαγωγή επιτελεστικών στοιχείων σε αυτά.

10.2. Συζήτηση των δεδομένων της έρευνας κατά αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα

10.2.1. Αναγνώριση της ερευνητικής εργασίας ως νέας παιδαγωγικής – ερμηνεία της από τους φορείς της δράσης

Η ερευνητική εργασία προσεγγίζεται στη συγκεκριμένη μελέτη ως μία εκπαιδευτική πολιτική μάλλον παρά ως ένα «γνωστικό αντικείμενο» ή «μάθημα» που εισήχθη στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου. Η επιλογή αυτή συνάδει, καταρχάς, με τις κατευθύνσεις του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας, όπως αυτές διακρίνονται τόσο στην εγκύκλιο της εισαγωγής της ερευνητικής εργασίας στο

ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ Λυκείου, όπου διαχωρίζεται από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα ως μία νέα εκπαιδευτική πρακτική (ΥΠ.Δ.Μ.Θ 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011, αρ. 59609/Γ2) όσο και με τις θεωρητικές αρχές της, όπως αυτές περιγράφονται στον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, οι Lingard και Ozga καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική με βάση «όλα τα κείμενα, πέρα από τα προγράμματα σπουδών, τα οποία επιδιώκουν να περιχαράξουν, να συγκροτήσουν και να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές» (2007:2). Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αποφεύγουν να τη χαρακτηρίσουν ως μάθημα και χρησιμοποιούν άλλους όρους όπως πολιτική, πρακτική, πρόγραμμα, διδακτική προσέγγιση, μεθοδολογία κλπ.. Πολλές φορές, μάλιστα, εκφράζουν και την αντίθεσή τους με την προσέγγιση της ερευνητικής εργασίας ως μαθήματος, θεωρώντας ότι τα γνωστικά αντικείμενα έχουν ένα συγκεκριμένο επιστημονικό υπόβαθρο που τα καθιστά απόλυτα διακριτά το ένα από το άλλο:

Γ'.Ε.4.: «...και δεν κατάλαβα γιατί μπήκε και σαν μάθημα...γι' αυτό πιστεύω ότι αυτό το project , που πήρα, η μαγευτική, επειδή είχε πολύ πρακτικό μέρος...ήταν τελείως διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα και από όλα τα προηγούμενα project...»

Αυτό, λοιπόν, που κυρίως καθιστά διακριτό το πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας από το πλαίσιο των υπόλοιπων «μαθημάτων» του ωρολογίου προγράμματος είναι το γεγονός ότι απουσιάζει η ύλη και συγχρόνως επικρατεί το πρακτικό και βιωματικό μέρος έναντι του θεωρητικού. Το τρίπτυχο τάξη – πράξη – δράση κυριαρχεί στις συνεντεύξεις των δρώντων, κυρίως των εκπαιδευτικών και των συντονιστών και είναι αυτό που τους προβληματίζει, καθώς δε συμπορεύεται με τα αυστηρά πλαίσια των γνωστικών τους αντικειμένων και της ειδικότητάς τους γενικότερα:

Β'.Ε.4.: «ήτανε και λόγω απειρίας δικιάς μου αυτό, θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει περισσότερες, με κάποιες δραστηριότητες μπορεί να μάθει κι απ' τον πραγματικό κόσμο κάποια πράγματα, ας πούμε, στο project, δηλαδή να βγει έξω, να συζητήσει με ανθρώπους, να κάνει άλλου...τύπου δράσεις.»

Β'.Ε.1.: «η σύμβουλος...μας είχε κατευθύνει ότι πρέπει να αναπτύσσονται δεξιότητες, δηλαδή τα παιδιά να κάνουν πιο έρευνες πεδίου, κυρίως δραστηριότητες κι όχι μέσα

στην τάξη...εεεε, εγώ *δυσκολεύτηκα* πάρα πολύ αυτά να τα *συνδυάσω με το αντικείμενό μου...*»

Στην προσπάθειά τους αυτή να κατανοήσουν τα νέα κείμενα της ερευνητικής εργασίας και να εξοικειωθούν με τις συνακόλουθες ενσωματωμένες λογικές τους συχνά τοποθετούν ό,τι γνωρίζουν ήδη προς το καινούριο που εισάγεται, χωρίς καμία περαιτέρω προσπάθεια να το νοηματοδοτήσουν ως μία πραγματική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα μπορούσε να επιφέρει πολύ σημαντικές αλλαγές:

Γ'.Ε.1.: «αφενός μεν η ειδικότητά σου είναι αυτό που έχεις επενδύσει σε όλη σου τη ζωή, αυτό που σου αρέσει, που κάνεις, που ξέρεις και αφετέρου θα πατήσω στα γνωστά για να κάνω το καινούριο...»

Σ'.2.: «τις συνθετικές εργασίες οι φιλόλογοι τις έχουμε απ', εδώ και πολλά χρόνια, μέσα στα προγράμματα σπουδών...»

Η προσπάθεια αυτή διασύνδεσης του παλαιού με το καινούριο αποτελεί για ορισμένους μια ασφαλή επιλογή στη νοηματοδότηση των ερευνητικών εργασιών, μια συνήθη πρακτική των δρώντων αλλά και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στην ουσία η καινοτομία αυτή υπαγορεύει ότι:

Σ'.4.: «η ακραιφνής διαθεματικότητα πηγαίνει στην κατάργηση των μαθημάτων...δεν υπάρχουν μαθήματα, υπάρχει μία αποθήκη εννοιών, όπου διδάσκονται έννοιες, δε διδάσκονται μαθήματα, όπου το καθένα είναι κλειστό...»

Οι περισσότεροι, ωστόσο, εκ των δρώντων δεν επιχειρούν τέτοιες πρωτοποριακές ερμηνείες, όπως πλήρη κατάργηση των συνόρων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και ενιαιοποίηση της γνώσης, παρόλο που είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ της εξειδικευμένης γνώσης ενός γνωστικού αντικειμένου του Αναλυτικού προγράμματος και της αντίστοιχης καθημερινής πρακτικο-βιωματικής γνώσης (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010). Δεν κρύβουν, συγχρόνως, και την ανησυχία τους ως προς το αν και σε ποιο βαθμό αυτή η «έξω-δράση» μπορεί να συνιστά «έσω-γνώση»:

Γ'.Ε.1.: «θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν πράγματα που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και την καθημερινή πραγματικότητα, να αναπτύσσουν

δεξιότητες...δεν μπορούμε να κάνουμε μάθημα κενό περιεχομένου, ωραίες οι δεξιότητες αλλά κάτι πρέπει να μάθουνε κιόλας...»

Η προσοχή πολλές φορές εστιάζεται στο παραγόμενο προϊόν και δη στην ικανότητα των παιδιών να παράγουν «κείμενο», το οποίο ωστόσο προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να προσανατολίζονται και να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός πλαισίου, που το καθιστούν διακριτό από τα άλλα πλαίσια. Οι δρώντες δεν μπορούν παρά να αναγνωρίσουν ότι τα «πρωτεύοντα» μαθήματα είναι αυτά που ενδιαφέρουν τους μαθητές στο Λύκειο, ενώ ο κίνδυνος για υποβάθμιση της ερευνητικής εργασίας, αν δε συνδεθεί με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και δεν καθιερωθεί στη συνείδηση όλων ως ένα μάθημα σοβαρό που βαθμολογείται, είναι ορατός:

Σ'.3.: «Οι ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα στηρίχτηκαν στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών της Γαλλίας, στο γαλλικό σύστημα. Εκεί, λοιπόν,...τα θέματα έρχονται, αα, από πάνω...και (ενν. η ερευνητική εργασία) μετράει στις Πανελλήνιες εξετάσεις και δεν αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν εκείνη τη χρονιά ...δίνουν δηλαδή πολύ μεγάλη σημασία στις ερευνητικές εργασίες.»

Β'.Σ.: «γιατί καλώς ή κακώς εδώ στην Ελλάδα, αν κάτι δούμε ότι...δεν επηρεάζει...τη βαθμολογία, την εν γένει εξέλιξη των εξετάσεων, το θεωρούμε λίγο... πάρεργο...όπως και στα ξένα κράτη...είναι συνέχεια του μαθήματος, ότι τα παιδιά...στο τέλος της χρονιάς θα 'ναι υποχρεωμένα να φέρνουν μία εργασία, η οποία θα συνυπολογίζεται στο βαθμό...»

Νοηματοδοτώντας, όμως, οι φορείς της δράσης την ερευνητική εργασία ως ένα μάθημα που βαθμολογείται στην πραγματικότητα το υποβαθμίζουν, ενώ θα μπορούσε να αποτελέσει πράγματι μια καινοτόμο δραστηριότητα ή μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας και των υπόλοιπων μαθημάτων. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στα αρχικά αυτά στάδια εφαρμογής της η ερευνητική εργασία αντιμετωπίζεται με τέτοιο σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς, ώστε κατ'ομολογία όλων των δρώντων να επιλέγεται στις περισσότερες περιπτώσεις απλώς για συμπλήρωση ωραρίου ή να ερμηνεύεται ως πολιτική που εισήχθη καθαρά για λόγους συντεχνιακούς. Εντέλει, η ερευνητική εργασία, καθώς αποτελεί πράγματι μία προσαρμογή του καινούριου σε αυτό που ήδη υπάρχει και όχι αναστοχασμός με

βάση το νέο και για το παλιό, ενδέχεται ακόμα και να αφομοιωθεί πλήρως έως και να καταργηθεί:

Σ'.4.: «και το *project* είναι μεταφυτεύσεις από το σύγχρονο σχολείο στο παραδοσιακό, το οποίο εμείς δεν εννοούμε να θίξουμε...αντί δηλαδή να κάνουμε κάτι για να αλλάξουμε και να εξελίξουμε αυτό το παραδοσιακό σχολείο, ώστε από μόνο του σιγά-σιγά να γίνει σύγχρονο, πάμε λοιπόν, όπως είπα και στην αρχή, σ' ένα σαραβαλάκι να του βάλουμε μία *turbo* μηχανή, ε, τίποτα δε θα δουλέψει, θα διαλυθούν και τα δύο και δε θα 'χουμε κανένα αποτέλεσμα...»

Παρόλο, δηλαδή, που η ερευνητική εργασία είναι μία πολιτική που δίνει τη δυνατότητα για ποικίλες και ευέλικτες ερμηνείες από τους δρώντες (βλ. PLTS: προτρεπτική/αναπτυξιακή πολιτική, Braun *et al.*, 2010 · Ball *et al.*, 2012), εντούτοις τα δεδομένα μας καταδεικνύουν ότι αυτοί τείνουν να τη συνδέουν με δράσεις, οι οποίες, αφενός, δε συνάδουν με το υπόλοιπο περιεχόμενο σπουδών του Λυκείου και αφετέρου ενδέχεται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η ερμηνεία αυτή τους οδηγεί στην επιλεκτική και ελεύθερη, όχι πια απλώς νοηματοδότηση αλλά και χρήση των βασικών αρχών και παραμέτρων της, ενώ πολλοί δηλώνουν ότι δεν έχουν μελετήσει σε βάθος ή και καθόλου τον οδηγό που εκπονήθηκε για τους εκπαιδευτικούς.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bowe *et al.* «τα κείμενα που «προσφέρονται για ανάγνωση» (readerly texts) προϋποθέτουν και εξαρτώνται από εικασίες αθωότητας» (1992:11), υπό την έννοια ότι ο αναγνώστης θα έχει λίγα να προσφέρει με τον τρόπο μιας εναλλακτικής. Τα κείμενα αυτά, ωστόσο, αφορούν πολιτικές που επιχειρούν να επιβάλλουν πρακτικές και να οδηγήσουν, για παράδειγμα στην Αγγλία, σε ενίσχυση των δεικτών σύγκρισης. Αντίθετα, στην περίπτωση της ερευνητικής εργασίας έχουμε να κάνουμε με μία πολιτική που αποτελεί παραγόμενο μάλλον παρά προϊόν (writerly texts, βλ. Ball *et al.*, 2012:94). Αν και οι δρώντες τη βιώνουν ως μία πολιτική που τους παρέχει ευελιξία, κατά την ερμηνεία της δείχνουν να βρίσκονται σε σύγχυση: ευελιξία αλλά και συμμόρφωση στις αρχές της, αποφυγή της βαθμοθηρίας αλλά και σύνδεση με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δράση εκτός σχολικού χώρου αλλά και διδασκαλία κυρίως εντός της τάξης, καινοτομία αλλά και συμβιβασμός με το παλιό, διαθεματικότητα

αλλά πρωτίστως επιλογή του θέματος βάση της ειδικότητας του επιβλέποντος καθηγητή, δυνατότητα για εξέλιξη του εκπαιδευτικού αλλά και σύνδεση με την αξιολόγησή του.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να νοηματοδοτήσουν την ερευνητική εργασία εντάσσοντάς την στις ήδη αποκρυσταλλωμένες και παγιωμένες αντιλήψεις τους, ώστε να υποβαθμιστεί ως καινοτομία και να καταστεί «ακίνδυνη» για τους ίδιους και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αντίθετα, οι υπόλοιποι φορείς της δράσης που δεν εμπλέκονται συγχρόνως στην ερμηνεία αλλά και στη μετάφραση της πολιτικής σε δράση, όπως είναι οι σύμβουλοι και οι διευθυντές, τείνουν να είναι πιο «εύπλαστοι» στις ερμηνείες τους, πιθανόν επειδή η ερευνητική εργασία δεν αποτελεί γι' αυτούς «απειλή» όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης και σε μεγάλο βαθμό και της ταυτότητας. Και οι δυο επισημαίνουν θεωρίες που συνδέονται με την ερευνητική εργασία, όπως ο κονστρουκτιβισμός, αποδεικνύοντας ότι αυτός είναι ο νέος ρυθμιστικός λόγος, ο οποίος υποβαστάζει τον διδακτικό, όπως φαίνεται στις δηλώσεις των ηγετικών ομάδων περισσότερο. Επιπλέον, στην περίπτωση των συμβούλων θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι παρόλο που αυτοί ουσιαστικά ανήκουν στο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης και δρουν υποστηρικτικά και καθοδηγητικά στο θέμα της ερμηνείας της ερευνητικής εργασίας, εντούτοις, καθώς ορισμένοι έχουν διατελέσει σε φορείς που εντάσσονται στο επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης, έχουν την τάση να ερμηνεύουν την πολιτική όντας μεταξύ των δύο πεδίων, κινούμενοι μεταξύ των ορίων και διαισθανόμενοι ότι ο ρόλος τους κάποια στιγμή μελλοντικά ίσως πάψει να είναι απλώς μεσολαβητικός:

Σ'.1.: «Είναι άσχημο να τον βάζεις (τον εκπαιδευτικό) σε μια διαδικασία που δεν είναι μαθημένος, που δεν είναι εκπαιδευμένος, που δεν είναι ενημερωμένος, να αξιολογείται μια ολόκληρη εκπαιδευτική μονάδα, μαθητική κοινότητα, εκπαιδευτική κοινότητα από έναν χειρισμό, για τον οποίο δεν είναι προετοιμασμένη.»

10.2.2. Πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας με τρόπους ορθόδοξους ή ετερόδοξους: σημασία του πλαισίου

Όπως διαπιστώσαμε κατά τη μελέτη των ερευνών που αφορούσαν στην εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών, εκείνο που απουσιάζει σχεδόν παντελώς είναι

το πλαίσιο και πώς αυτό διαμεσολαβεί στην πραγμάτωση της πολιτικής. Οι Ball *et al.* (2012) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να συλλάβουμε κατά την έρευνά μας ένα ευρύ φάσμα των παραγόντων του πλαισίου και να επεκτείνουμε το «μοντέλο» της πραγμάτωσης. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αναμένονται να είναι εξοικειωμένοι με πολλαπλές (και μερικές φορές αντιφατικές) πολιτικές που σχεδιάζονται από άλλους γι' αυτούς, ενώ αυτοί λογοδοτούν γι' αυτήν την εργασία (Braun *et al.*, 2010). Ωστόσο, συνήθως οι φορείς χάραξης της πολιτικής δε λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα των περιβαλλόντων πραγμάτωσης των πολιτικών, όσον αφορά στο πλαίσιο αλλά και στους δρώντες που καλούνται να εφαρμόσουν την πολιτική εντός αυτού.

Παρουσιάζοντας στο ερευνητικό μας μέρος τις επιμέρους παραμέτρους του πλαισίου των τεσσάρων σχολείων της μελέτης μας διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν διαφορές, τις οποίες οι δρώντες αναγνωρίζουν ως σημαντικές. Οι διαφορές αυτές συνίστανται τόσο σε «υλικά» στοιχεία που διαθέτει το σχολείο και το διαφοροποιούν έναντι των άλλων όσο και σε «έμψυχο» υλικό που αποτελεί στήριξη για οποιαδήποτε μορφής νέα δραστηριότητα. Η πρόκληση σε τέτοιου είδους έρευνες είναι να αντιληφθούμε ότι οι πολιτικές διαμορφώνουν το πλαίσιο αλλά και το πλαίσιο προηγείται της πολιτικής (Ball *et al.*, 2012). Επιπλέον, οι πολιτικές συνήθως σχεδιάζονται για σχολεία που είναι ιδεατά, κάτι το οποίο βέβαια δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Το πλαίσιο, λοιπόν, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την πραγμάτωση των πολιτικών, όπως διαπιστώνει η πλειοψηφία των δρώντων. Υπάρχει, ωστόσο, μία ειδοποιός διαφορά στις αντιλήψεις τους: άλλοι θεωρούν ότι το όποιο πλαίσιο έχουν στη διάθεσή τους μπορεί να αξιοποιηθεί με τέτοιον τρόπο ώστε να μην ακυρωθεί η πραγμάτωση της εργασίας, ενώ άλλοι κρίνουν ότι το ίδιο πλαίσιο είναι ικανό να την αναστείλει:

Γ'.Ε.2.: «Ο στόχος ήταν ένας: ότι το *project* έπρεπε να βγει καθ' οιονδήποτε τρόπο, με ό,τι μέσα έχω. Δηλαδή είναι στόχος-πέισμα. Τι έχω; Τα βότσαλα της θάλασσας; Θα το βγάλω πέρα. Με ό,τι μου παρέχει το σχολείο.»

Γ'.Ε.4.: «Εγώ ειδικά για το δεύτερο, για το δεύτερο *project* δυσκολεύτηκα πάρα πολύ γιατί δεν είχα και χώρο πού, πού να γίνει το πρόγραμμα.»

Οι δρώντες είναι συνεπώς σε θέση να εντοπίσουν αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις κατά την εφαρμογή των εργασιών αλλά τις νοηματοδοτούν ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία. Οι σύμβουλοι αναγνωρίζουν ότι το πλαίσιο είναι καθοριστικός παράγοντας και διαπιστώνουν διαφορές κατά την εφαρμογή τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των σχολείων:

Σ'.4.: «καταρχήν οφείλονται και...στο συγκεκριμένο περιβάλλον του σχολείου...ένας εκπαιδευτικός με πείρα μπορεί να κρίνει, ας πούμε, τι υλικό έχει στα χέρια του και εννοώ από υλικοτεχνική υποδομή και από ανθρώπους, από μαθητές και από συναδέλφους που μπορεί να...οργανώσουν μαζί τους πάντες.»

Είναι σημαντικό όμως ότι αυτές τις διαφοροποιήσεις στην πραγμάτωση οι σύμβουλοι δεν τις αντιμετωπίζουν ως «αποτυχία» αλλά θεωρούν ότι σε ορισμένα πλαίσια οι πολιτικές μπορεί να «λειτουργήσουν» με τρόπο απροσδόκητο, περισσότερο ως «πολιτικές μεταλλάξεις» (Maguire *et al.*, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που τις πραγματώνουν επιλέγουν πολλές φορές και βάσει των αντιλήψεών τους διαφορετικές μεταφράσεις της πολιτικής, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν από έναν εξωτερικό παρατηρητή ως περισσότερο ή λιγότερο ορθόδοξες: πρόταξη των πρωτογενών πηγών και δη των συνεντεύξεων, έμφαση στη διεπιστημονικότητα και στις δευτερογενείς πηγές μέσω της άντλησης υλικού από βιβλιοθήκες και αρχεία, εκπόνηση δύο εργασιών στον ίδιο χώρο ταυτόχρονα, μετατροπή αιθουσών σε χώρο «κατάλληλο» για τις εργασίες, ανεπίσημη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών για την εκπόνηση ενός project λόγω της κατάργησης της συνδιδασκαλίας, πραγματοποίηση επισκέψεων σε φορείς στα πλαίσια σχολικών περιπάτων λόγω δυσκολίας μετακίνησης των μαθητών, ένταξη της ερευνητικής εργασίας σε προγράμματα περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά προκειμένου να πραγματοποιηθεί κάποια εκδρομή προς όφελος των μαθητών, ένταξη της παρουσίασης των εργασιών στα πλαίσια άλλων εκδηλώσεων του σχολείου κ.ό.κ.. Αν μη τι άλλο, οι τρόποι αυτοί πραγμάτωσης της πολιτικής μπορεί να μην εντάσσονται πλήρως στο πλαίσιο εφαρμογής, όπως αυτό καθορίζεται από τις εγκυκλίους, αλλά αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι ιδιαίτερα «ευέλικτοι», όταν πρόκειται για τη διεκπεραίωση του έργου που έχουν αναλάβει.

Ανακεφαλαιώνοντας και αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας των Ball *et al.* (2012) θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών:

- το πλαίσιο αποτελεί ένα διαμεσολαβητικό παράγοντα στην πραγμάτωση των πολιτικών στα σχολεία,
- είναι μοναδικό σε κάθε σχολείο, όσο όμοιο μπορεί αρχικά να φαίνεται,
- είναι πάντα συγκεκριμένο, δυναμικό και μετατοπιζόμενο, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

10.2.3. Πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας: οι φορείς της δράσης και οι αλλαγές στα όρια και τις σχέσεις εξουσίας

Κατά τη διαδικασία της αναπλαισίωσης της πολιτικής και της μετάφρασής της σε πρακτική οι φορείς της δράσης λειτουργούν με πολύ διαφορετικούς τρόπους, καθώς η πολιτική πραγμάτωση «κάμπτεται από ανταγωνιστικά σύνολα αξιών και ηθών» (Ball *et al.*, 2012). Παρόλο που και στη δική μας έρευνα απουσιάζει η εις βάθος συζήτηση περί αξιών εκ μέρους των δρώντων, εντούτοις οι δηλώσεις τους αφήνουν να διαφανούν αυτές οι αντικρουόμενες αντιλήψεις και προδιαθέσεις που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο. Έχοντας ήδη πραγματευτεί τις δύο πτυχές της πολύπλοκης διαδικασίας της πραγμάτωσης της ερευνητικής εργασίας, την υλική και την ερμηνευτική, θα αναφερθούμε εδώ στη διάσταση του «λόγου» (discursive), προκειμένου να κατανοήσουμε τις *κοινωνικές σχέσεις* και τις *σχέσεις εξουσίας* που παράγουν και πλαισιώνουν/οριοθετούν την πολιτική και τις πρακτικές στα σχολεία.

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώσαμε ότι πολλές έρευνες που σχετίζονται με την ερμηνεία και πραγμάτωση των πολιτικών τείνουν να θεωρούν ότι όλοι οι δρώντες στην πολιτική διαδικασία είναι ισότιμοι, με εξαίρεση τους διευθυντές των σχολείων, στους οποίους δίνεται ξεχωριστή σημασία (βλ. Spillane *et al.*, 2002). Οι Ball *et al.* (2012), αντίθετα, προβαίνουν – όπως είδαμε – στον προσδιορισμό οκτώ τύπων δρώντων με βάση τη διαμεσολάβησή τους στη διττή διαδικασία της ερμηνείας και της μετάφρασης, με τους οποίους επιχειρούν να αντιστοιχίσουν τους συμμετέχοντες στην έρευνά τους φορείς της δράσης. Με βάση αυτήν την τυπολογία οι διευθυντές των σχολικών μονάδων χαρακτηρίζονται ως

αφηγητές, που αναλαμβάνουν το φιλτράρισμα της πολιτικής και την παροχή επεξηγήσεων στους συναδέλφους, αποφασίζοντας και μετά ανακοινώνοντας τι πρέπει να γίνει, τι μπορεί να γίνει και τι δεν μπορεί. Εντούτοις, βάση των δεδομένων της έρευνάς μας δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις ορατή αυτή η διαμεσολάβηση εκ μέρους των διευθυντών, πρωτίστως επειδή και οι ίδιοι ενεπλάκησαν στη διαδικασία της νοηματοδότησης της πολιτικής συγχρόνως με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να έχουν τον χρόνο και την ενημέρωση για οτιδήποτε περαιτέρω:

Β'.Ε.3.: «και αυτοί οι άνθρωποι (οι διευθυντές) στα πλαίσια της...*πλημμελούς ενημέρωσης* που είχαν ενημέρωσαν κι εμάς, δεν είχανε...άρτια ενημέρωση, λιγοστά πράγματα ήξεραν...*στα τυφλά*...και αυτοί αλλά και εμείς.»

Παρόλα αυτά ο ρόλος τους ως *αφηγητών* της πολιτικής θα μπορούσε να δικαιολογηθεί και στην εν λόγω μελέτη ακριβώς επειδή έχουν την ικανότητα να στρατολογούν διάφορα είδη υποστήριξης («διγλωσσία» όπως αναφέρουν οι Gewirtz *et al.*, 1995), τόσο ηθικά όσο και πρακτικά, για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων τους.

Στα δεδομένα μας αναγνωρίζουμε εύκολα και τον τύπο των *διαμεσολαβητών*, οι οποίοι υπερασπίζονται την πολιτική εντός του ιδρύματος και λόγω της χαρισματικής τους προσωπικότητας αποτελούν πηγή έμπνευσης και για τους συναδέλφους τους:

Δ'.Ε.3.: «...είναι πολύ σημαντική (η ερευνητική εργασία), γιατί επιτέλους από ένα τέλμα, έτσι, που βρίσκεται η μάθηση και η εκπαίδευση είναι κάτι καινούριο, είναι καινοτόμο, δίνει μια νέα ώθηση, και στους μαθητές και στους καθηγητές.»

Α'.Σ.: «Η ερευνητική εργασία είναι για μένα το καλύτερο μάθημα που γίνεται αυτή τη στιγμή στο σχολείο...θα 'πρεπε να 'ναι όλα τα μαθήματα έτσι...αν μπορούσα να παίρνω μόνο ερευνητικές εργασίες, σε όλο μου το ωράριο, θα έπαιρνα μόνο ερευνητικές εργασίες.»

Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις οι δρώντες αυτοί παίζουν συγχρόνως και τον ρόλο των *μεταφραστών* ή των *ενθουσιαστών* των πολιτικών, οργανώνοντας εκδηλώσεις και συμβάντα εντός του σχολείου και ενσωματώνοντας την πολιτική στην πρακτική τους γενικότερα:

Α'.Σ.: «Όλα τα μαθήματα τα υλοποιώ με αυτόν τον τρόπο (εν είδει project), όσα κάνω.»

Γ'.Ε.2.: «εγώ είμαι και φαν του project, η αλήθεια είναι ότι μόνο θετικά βλέπω, θα δυσκολευτείς να πάρεις από 'μένα αρνητική απάντηση...»

Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι συχνά οι δρώντες αναλαμβάνουν διττό ρόλο, συντονιστών ή διευθυντών και εφαρμογέων της πολιτικής συγχρόνως. Έτσι, επιχειρώντας να ανταποκριθούν σε αυτούς και ενδεχομένως και σε άλλους ρόλους που έχουν αναλάβει (π.χ. του υποδιευθυντή, του υπεύθυνου εργαστηρίου) είναι υποχρεωμένοι να δρουν ποικιλοτρόπως, καταλαμβάνοντας συγκεκριμένη θέση κάθε φορά εντός του πλαισίου.

Περισσότερο διακριτός είναι ο ρόλος των *εξωτερικών*, που στη εν λόγω μελέτη είναι οι ειδικοί, οι γνώστες της πολιτικής, αυτοί που επισκέπτονται τα σχολεία και προβαίνουν σε υποστηρικτικές δράσεις ή πραγματοποιούν δειγματικές διδασκαλίες με «καλές πρακτικές» · πρόκειται για τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι συγχρόνως έχουν και την παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων:

Σ'.1.: «Φέτος είχα την τύχη να κάνω έξι επιμορφωτικές συναντήσεις σε βιωματικό εργαστήρι με γνώμονα αυτό, το ρόλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της συγκρότησης των ομάδων,...μέσα από διδακτικά σενάρια...»

Σ'.2.: «επισκεφτήκαμε τρία τέσσερα σχολεία, στα οποία έχω την παιδαγωγική ευθύνη, μαζί με τους συμβούλους τους άλλους τρεις,..., οι οποίοι είναι ενημερωμένοι για το project, περισσότερο από μένα, και πήγαμε και μιλήσαμε στους καθηγητές...»

Τον ρόλο των *συναλλασσόμενων* τον αναλαμβάνουν κυρίως οι συντονιστές, όσον αφορά στη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εκπονούν την ερευνητική εργασία. Αυτοί ενδέχεται να οδηγήσουν με την παρέμβασή τους σε ποικίλες πραγματώσεις της πολιτικής, καθώς φέρνουν μαζί τους διαφορετικά είδη εμπειρίας, γνώσεις ειδικές επί της πολιτικής, προοπτικές και επιμορφώσεις (Maguire *et al.*, 2010):

Β'.Σ.: «είχα πάρει περιβαλλοντικές, πολιτιστικές ομάδες...επίσης, στο μεταπτυχιακό και τα λοιπά, σαν επιμορφωτής στα ΠΑΚΕ και τα λοιπά, ήμουν μέσα στην διαδικασία των project.»

Ο τύπος του *κριτικού* φορέα της δράσης, όπως καθορίζεται από τους Ball *et al.* (2012), ανιχνεύεται στα δεδομένα μας με διττή υπόσταση: είναι, αφενός, αυτός που επιφυλάσσεται έναντι της πολιτικής λόγω των πολλαπλών απαιτήσεων της από τους εκπαιδευτικούς και, αφετέρου, είναι αυτός που αναλαμβάνει την παρακολούθηση των πολιτικών μεταφράσεων σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας και ευημερίας των εκπαιδευτικών και ενδεχόμενες επιπτώσεις στην ισορροπία της ζωής τους και των μεταξύ τους σχέσεων:

Γ'.Ε.1.: «...αυτό (το project) με φόρτωσε πάρα πολύ και με άγχος και με έξτρα δουλειά...»

Γ'.Ε.4.: «δεδομένης της προσωπικής μου πραγματικότητας, με όλο αυτό το φόρτο εργασίας που έχω plus τις οικογενειακές υποχρεώσεις...»

Α'.Ε.3.: «...λάβε υπόψη σου ότι έχω φέτος...έκθεση στη Γ' Λυκείου, συν δύο πανελλαδικώς εξεταζόμενα, Αρχαία και Λογοτεχνία. Οπότε, κατάλαβε ότι πήρα και το project, λοιπόν, δεν έχω πάρει ανάσα όλο το χρόνο, δε λέγεται αυτό που έχω ζήσει.»

Σ.4.: «και η αντίδραση...των ανθρώπων που φοβούνται...και νιώθουν ανασφάλεια, ότι όταν αλλάξουν αυτά τα πράγματα, δε θα μπορούν να ανταποκριθούν ή ότι θα πρέπει ν' αλλάξουν τον τρόπο ζωής τους, όχι μόνο τον τρόπο εργασίας τους αλλά και τον τρόπο ζωής τους...»

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι συγκεκριμένοι δρώντες παρουσιάζουν ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν ομοιότητες με τους λεγόμενους «*αποδέκτες*» της πολιτικής, οι οποίοι κινούνται σε εκ διαμέτρου αντίθετη κατεύθυνση. Είναι αυτοί που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συμμόρφωσης και αναζητούν διαρκώς την καθοδήγηση:

Σ'.4.: «ξέρω συναδέλφους που κυκλοφορούν με τους νόμους ανά χείρας και ξέρουνε σε ποιο ακριβώς νόμο και σε ποια παράγραφο λέει το τάδε...»

Β'.Ε.5.: «Στην αρχή ειδικά πάρα πολύ (ακολουθούσε τον οδηγό), ε, και προσπαθήσαμε να ακολουθήσουμε τις γραμμές του οδηγού.»

Κι εδώ βέβαια υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του ίδιου τύπου, με άλλους να είναι περισσότερο υποστηρικτές της πολιτικής ενώ άλλους να αναζητούν καθοδήγηση χωρίς όμως να παρατηρείται έλλειψη δημιουργικότητας εκ μέρους τους, όπως συνέβη στην έρευνα των Ball *et al.* (2012). Αντιθέτως, η

καθοδήγηση αναζητούνταν προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στη δημιουργικότητα να εκφραστεί και να μην περιχαρακωθεί σε αυστηρά πλαίσια:

Γ'.Ε.1.: «θα ήθελα να έχω ευελιξία αλλά τώρα στην αρχή δε με βοηθάει η ευελιξία, θέλω λίγο πιο κωδικοποιημένα πράγματα και πιο μετρημένα, μέχρι ν' αποκτήσω κι εγώ την πείρα και την ευχέρεια να αυτοσχεδιάζω.»

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στις δηλώσεις αυτού του τύπου των δρώντων δε συναντώνται, όπως στη μελέτη των Ball *et al.* (2012), ρήματα που να δηλώνουν άμεσα την επιβολή και την πίεση που ασκείται στους εκπονούντες την ερευνητική εργασία. Αυτή μάλλον υποδηλώνεται από το σύνολο των απόψεων που εκφράζουν και συνάγεται περισσότερο μέσω των συμφραζομένων τους. Περισσότερο ορατή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η πίεση που ασκείται ποικιλοτρόπως στους εκπαιδευτικούς από τους προϊσταμένους τους στο να αναλάβουν την ερευνητική εργασία ή να τη διεκπεραιώσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Εκεί κάνουν λόγο για υποχρεωτικότητα, πίεση, δυσκολίες, επικείμενη αξιολόγηση εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας κ.ό.κ..

Εξαιρετικό ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει και ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη συνεργασία με τους υπόλοιπους τρεις εκ των δρώντων: τους συμβούλους, τους συντονιστές και τους συναδέλφους τους. Όσον αφορά στη συνεργασία συμβούλων και εκπαιδευτικών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι υποτυπώδης, καθώς δεν υπήρχε αυτή η κουλτούρα της συνεργασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Προβλήματα παρουσιάζονται κυρίως στις σχέσεις μεταξύ συντονιστών και εκπαιδευτικών, με τους δεύτερους να θεωρούν σε κάποιες περιπτώσεις ότι η ερευνητική εργασία δίνει σε ορισμένα άτομα τη δυνατότητα να προβληθούν εις βάρος βέβαια των συναδέλφων τους:

Β'.Σ.: «να γίνει παρουσίαση απ' όλα (τα projects) με, με κάθε τρόπο, κι έδινα και εναλλακτικές λύσεις...ένιωσα λίγο άσχημα γιατί, ενώ παρακαλούσα όλη τη χρονιά, δέχτηκα και αιτιάσεις του στυλ «θέλεις να καπελώνεις τους συναδέλφους», ενώ δεν ήταν η πρόθεσή μου φυσικά αυτή...και παρέχοντας εργασία και...σε χρόνο και σε κούραση...προσωπική...»

Κι ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η μεταξύ τους συνεργασία είναι ικανοποιητική, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται σχετικά με το χώρο που λαμβάνει χώρα η εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας και κυρίως για το δικό τους τμήμα ενδιαφέροντος, υποδηλώνει ότι καινούριες προκλήσεις παρουσιάζονται για τα σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς να απαιτείται να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστούν τις νέες καταστάσεις, διαφορετικά ενδέχεται να γεννηθούν συγκρούσεις εντός των σχολείων:

Β'.Ε.4.: «βοηθούσε το ότι...και λόγω αντικειμένου μπορούσαμε να χειριστούμε το εργαστήριο, το είχα φτιάξει εγώ...όπως μας βόλεψε και για το project...»

Α'.Ε.3.: «εγώ είχα την dream team, ήμουνα τυχερή και είχαν έρθει οι καλύτερες μαθήτριες στο δικό μου το project και ήταν τέτοιο και το αποτέλεσμα...»

Γ'.Ε.4.: «Το τμήμα αυτό που επέλεξα και το επέλεξα εγώ (έμφαση ομιλούντος), εεε, πραγματικά έχει ένα ποσοστό των μαθητών που είναι άριστοι μαθητές και καλοί μαθητές...»

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε βάσει των δεδομένων μας στο συμπέρασμα ότι πράγματι υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις όσον αφορά στους τρόπους, με τους οποίους οι δρώντες διαπραγματεύονται τα όρια στη μετάφραση της πολιτικής σε πράξη. Άλλοι από τους φορείς της δράσης παρουσιάζονται περισσότερο «ανοιχτοί» στη νέα αυτή πολιτική και δηλώνουν έτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτήν τη νέα πρόκληση. Άλλοι αντίθετα παρουσιάζονται διστακτικοί και επιφυλακτικοί, θεωρώντας ότι θα χρειαστεί να επενδύσουν σοβαρό κεφάλαιο από την προσωπική τους ζωή. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι οι δρώντες μπορεί να κατέχουν πεποιθήσεις και αξίες, τις οποίες να μην είναι σε θέση να υλοποιήσουν στην πράξη. Ακόμα και αν διαθέτουν την εμπειρία ή τη γνώση γύρω από τέτοιου είδους δράσεις, αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα ότι κατά την πραγμάτωση της πολιτικής θα είναι σε θέση να τα αξιοποιήσουν.

Τέλος, επισημαίνουμε εκ νέου την ανάγκη να εστιάσουμε στο γεγονός ότι η πραγμάτωση μιας πολιτικής, όπως είναι η ερευνητική εργασία, συνιστά αξιοσημείωτες αλλαγές στις σχέσεις εξουσίας εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δρώντες καλούνται να αναλάβουν ρόλους, που τους επιφορτίζουν

με αρμοδιότητες συχνά απαιτητικές και δύσκολες στο χειρισμό τους. Οι ισορροπίες εντός του ιδρύματος διακυβεύονται, με πολλούς εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται ότι η εισαγωγή αυτής της πολιτικής αλλάζει τη θέση που ο καθένας κατείχε εντός αυτού. Παρόλα αυτά πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παραμείνουν σε ένα σχολείο, λόγω των φιλικών σχέσεων που έχουν δημιουργήσει, τη δέσμευση απέναντι στους συναδέλφους και τα ήθη που έχουν ενεργοποιηθεί εντός αυτού. Το γνώριμο και ασφαλές πλαίσιο, δηλαδή, είναι αυτό που κατοχυρώνει την ικανή αντιμετώπιση όλων των συντελούμενων αλλαγών στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των φορέων της δράσης.

Εκείνο, λοιπόν, που έχει σημασία δεν είναι απλώς να αντιστοιχίσουμε κάθε φορέα της δράσης με συγκεκριμένο τύπο δρώντος, όπως προτείνουν οι Ball *et al.* (2012). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Singh *et al.* (2013), κάτι τέτοιο δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις εφικτό. Το αντίθετο, μάλιστα, στις περισσότερες των περιπτώσεων οι δρώντες εμφανίζονται να είναι συγχρόνως ενθουσιαστές αλλά και κριτικοί, μεταφραστές αλλά και συναλλασσόμενοι, κ.ό.κ. Εν ολίγοις, το ουσιώδες είναι να αναδειχθεί πώς διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις και πώς ασκείται εξουσία κατά τη διαδικασία της αναπλαισίωσης μιας πολιτικής εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως επιχειρήσαμε να κάνουμε στο παρόν κεφάλαιο.

10.2.4. Πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας: αλλαγές στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και στο εκπαιδευτικό έργο

Παρόλο που η έρευνά μας επικεντρώθηκε περισσότερο στους τρόπους με τους οποίους η ερευνητική εργασία αναπλαισιώνεται και εντέλει πραγματώνεται εντός του σχολικού πλαισίου, ωστόσο οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών παρέχουν ενδιαφέρουσα στοιχεία σχετικά με τις αλλαγές που συντελούνται στην ταυτότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Κι ενώ οι αλλαγές αυτές είναι ακόμα δύσκολο να εντοπιστούν με ακρίβεια, εντούτοις υφίσταται μια μεταβολή, την οποία αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι ίδιοι οι δρώντες. Δεδομένου ότι διαφορετικά είδη πολιτικής τοποθετούν και «παράγουν» εκπαιδευτικούς ως διαφορετικά είδη *πολιτικών υποκειμένων* (Ball *et al.*, 2012) συνεπάγεται ότι η εκάστοτε πολιτική νοηματοδοτεί με τη σειρά της τους

εκπαιδευτικούς, τους κάνει αυτό που είναι στο σχολείο και στην τάξη. Πράγματι, μερικές φορές μοιάζει «σα να μην κάνουν οι εκπαιδευτικοί πολιτική» αλλά ότι «η πολιτική κάνει τους εκπαιδευτικούς» (ό.π.).

Στην περίπτωση της ερευνητικής εργασίας, παρόλο που πρόκειται για μια πολιτική που εντάσσεται στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μια «προτρεπτική/ αναπτυξιακή» πολιτική, που στόχος της είναι να ενεργοποιήσει ένα υποκείμενο ενεργητικό, ίσως έναν πιο «αυθεντικό» επαγγελματία που οφείλει να είναι δίκαιος, δημιουργικός, ο ίδιος παραγωγός της πολιτικής που συμμετέχει στις απολαύσεις της. Συγχρόνως, όμως, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται μέσω αυτών των πολιτικών να αναπτύξουν οι ίδιοι ικανότητες προσαρμογής στα εξωτερικά απρόοπτα και στις διαρκείς αλλαγές του περιβάλλοντος, στο οποίο δρουν, αλλά και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στην επίτευξη του ίδιου στόχου. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κινούνται μεταξύ διαφορετικών απαιτήσεων ή πολιτικών, επαγγελματισμών και υποκειμενικότητων, για το περισσότερο του χρόνου και με αξιοσημείωτη ευκολία, διαθέτοντας συγχρόνως δεξιότητες έρευνας και αξιολόγησης, σύνθεσης και δράσης:

Γ'.Ε.1.: «δεν είναι όμως εύκολο, εγώ το λέω πολύ απλά, «δύο καρπούζια στην ίδια μασχάλη δεν χωράνε». Ή θα έχεις ένα σχολείο που θα ετοιμάζει τα παιδιά για το Πανεπιστήμιο ή θα έχεις ένα σχολείο που θα καλλιεργεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις δεξιότητες, την κοινωνικότητα και τα λουπά...»

Αυτή η αλλαγή, ωστόσο, που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς προπάντων στην ταυτότητά τους δεν μπορεί να συντελεστεί άμεσα και ούτε είναι διατεθειμένοι και οι ίδιοι να απεμπολήσουν με τέτοια ευκολία μια ταυτότητα που συνιστά εσωτερική δέσμευση και αφοσίωση στην εξειδικευμένη γνώση του αντικειμένου τους:

Γ'.Ε.4.: «φρονώ ότι ήτανε η συμπλήρωση ωραρίου αυτή που με οδήγησε στο να πάρω project τελικά, δε θα άφηνα τα αγγλικά μου για να πάρω project, ακόμη...»

Β'.Δ.: «επειδή τα χρόνια τώρα, κυρίως το Λύκειο έχει καταντήσει ένα, σαν, σαν ένα...προστάδιο των Πανελληνίων, θέλησα να πάρω περισσότερο ώρες στο αντικείμενο των μαθηματικών...»

Β'.Ε.1.: «Τα θέματα...σχετίζονται άμεσα με την ειδικότητά μας, κακά τα ψέματα.»

Άλλωστε, αυτή η ναρκισσιστική ταυτότητα είναι που τους παρέχει ασφάλεια, καθώς οποιαδήποτε άλλη αλλαγή συνεπάγεται εντατικοποίηση της εργασίας τους, πρόσθετο άγχος και πίεση. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαρνηθεί τον ρόλο του ως μεταδότη της γνώσης, με τον οποίο αισθανόταν αρκετά ασφαλής και να αναλάβει νέους ρόλους, όπως αυτόν του καθοδηγητή, για τον οποίο όμως δεν είναι επιμορφωμένος αλλά και βέβαιος ότι, αν μη τι άλλο, θα ωφελήσει τις σχέσεις του με τους μαθητές και θα καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού:

Α'.Ε.5.: «δε θα το έλεγα αυτό ότι αλλάζει (η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού μέσω της ερευνητικής εργασίας). Αν δηλαδή έχεις επαφή με τους μαθητές καλή, δε θα γίνει καλύτερη απ' αυτό. Αν έχεις κακή, πόσο χειρότερη να γίνει;»

Καταγράψαμε ήδη τους φόβους των εκπαιδευτικών για σύνδεση της ερευνητικής εργασίας με άλλους στόχους, όπως την αξιολόγησή τους ή την ανάγκη να «παράγουν» τα ιδρύματα αξιόλογες επιδόσεις. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Ball *et al.* (2012), ενδέχεται εν όψει των αυξανόμενων προσδοκιών και των μεγαλύτερων ευθυνών και του φόρτου εργασίας που εναποτίθενται στους εκπαιδευτικούς, να βιώσουν μια επαγγελματική δυσαρμονία, μια κρίση της αίσθησης που έχουν για την αξία του επαγγελματικού εαυτού και μια αίσθηση απώλειας του ελέγχου και της επαγγελματικής τους ανεξαρτησίας:

Α'.Ε.3.: «Με όσες δυνάμεις, έτσι, μας έχουν αφήσει, να το πω κι αυτό, διότι δουλεύουμε για ψίχουλα...»

Δ'.Ε.2.: «...δεν έδωσα στα παιδιά αυτό που έπρεπε, δεν τους καθοδήγησα δηλαδή σωστά.»

Είναι προφανές ότι οι δρώντες αισθάνονται όλο και περισσότερο ανεπαρκείς, καθώς η διδασκαλία είναι μια άκρως διαδραστική εργασία και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επενδύσουν τον εαυτό τους στην εργασία τους, το οποίο οδηγεί συχνά σε μια αίσθηση ότι η αυτοεκτίμηση καθίσταται ισχυρά συνδεδεμένη με την επιτυχία:

Γ'.Ε.4.: «Στο δεύτερο project...με πολλή κούραση, κουράστηκα πολύ περισσότερο από ό,τι είχα φανταστεί αλλά το αποτέλεσμα ήτανε και καλύτερο από ό,τι είχα φανταστεί ...και άρεσε πάρα πολύ...πάρα-πάρα πολύ στα παιδιά...και πρωτότυπο...θέμα.»

Η μείωση, λοιπόν, του άγχους και της πίεσης μπορεί να συντελεστεί μέσω της ικανοποίησης που προσφέρουν οι πολιτικές, όταν η πραγμάτωσή τους είναι επιτυχής και της ευκαιρίας που παρέχεται σε κάποιους από τους δρώντες να φανούν εξαιρετικοί στο έργο τους. Αυτό, βέβαια, μπορεί να συνιστά μία νέα πλευρά άγχους, χαρακτηριστική των επιτελεστικών συστημάτων (Ball, 2003), η οποία όμως δεν αναγνωρίστηκε στα δεδομένα μας τουλάχιστον σε ατομικό επίπεδο. Περισσότερο πρόκειται για ανάγκη να φανεί και μέσω των ερευνητικών εργασιών ότι το σχολείο στο σύνολό του παράγει έργο, γεγονός που δημιουργεί αγχωτικές καταστάσεις σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, επειδή αισθάνονται κυρίως ότι έχουν να δουλέψουν με μία εξωτερικά επιβεβλημένη πολιτική που τους κάνει να νιώθουν μη δημιουργικοί και απο-επαγγελματικοποιημένοι:

Γ'.Ε.3.: «Λάθος προσπάθεια, βέβαια, (το project) γιατί ξεκινάει από ψηλά προς τα χαμηλά και όχι από τα χαμηλά προς τα ψηλά...»

Β'.Ε.2.: «τώρα τους βόλεψε, τώρα το κάνανε και θέλουν να γίνουμε κι όλα...τέλεια.»

Αυτό που κυριαρχεί στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, όπως είδαμε, είναι η ανάγκη ο διδάσκων να είναι «ευέλικτος» και να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Βέβαια, η ευελιξία αυτή μπορεί να συνιστά εκ νέου έλλειψη δράσης, όπως αναφέρει ο Gillies (2011), ενώ μάλλον ο «εν εγρηγόρσει» εργαζόμενος θα είναι συγχρόνως ενεργητικός και υπεύθυνος του έργου του. Παρόλο που μία τέτοια εννοιολογική διάκριση δεν είναι δυνατόν να έχει εντοπιστεί στα δεδομένα της έρευνάς μας, ωστόσο φαίνεται ότι οι δρώντες υπαινίσσονται ότι μόνο αν οι ίδιοι είναι ευέλικτοι/εύπλαστοι θα μπορέσουν να επιβιώσουν στις νέες απαιτήσεις που προβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα πάνω σε αυτούς. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μέσω των αλλαγών που συντελούνται στο πρόγραμμα σπουδών ότι η εκπαίδευση απαιτεί νέες μορφές επαγγελματισμού και ότι οι αρχές της «οικονομίας για τη γνώση» θα υπαγορεύσουν όχι μόνο τι διδάσκεται από την άποψη της γνώσης αλλά και το πώς διδάσκεται και τι αξιολογείται και κατά συνέπεια πώς βασικές παράμετροι της ταυτότητας κατασκευάζονται για διαφορετικές ομάδες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Lauder *et al.*, 2012):

Δ'.Ε.1.: «...θα πρέπει να υπάρχει μία ευελιξία, δηλαδή...κατά κάποιον τρόπο σε, σε οδηγούν οι συνθήκες...»

Γ'.Ε.3.: «ναι, νομίζω, σε μεγάλο βαθμό η προσωπικότητα είναι το θέμα, πώς προσεγγίζει ο καθένας μας τη δουλειά του.»

Αυτό, βέβαια, όπως ήδη αναφέραμε, δε θα συμβεί στον ίδιο βαθμό για όλους, καθώς οι παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη μέθοδο διδασκαλίας δεν αποβάλλονται εύκολα:

Σ'.4.: «υπάρχει άλλος που τα μάχεται αυτά τα πράγματα...δεν τα ξέρει και τώρα, ύστερα από 20 και 30 χρόνια στην εκπαίδευση σου λέει «εγώ αυτόν τον τρόπο ξέρω, τώρα θα 'ρθεις εσύ να μου πεις «άλλαξε τρόπο τώρα στα γεράματα;...βάλε τους καινούριους, ας πούμε, να το κάνουνε, εγώ δεν μπορώ να το κάνω.»

Όπως αναφέρουν, λοιπόν, οι Smyth και Shacklock (2004), ακριβώς λόγω αυτών των δυσκολιών, θα παραστεί ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επανέλθουν στην πρώτη γραμμή αλλά όχι κυρίως μέσω της αλλαγής στην ταυτότητά τους αλλά μέσω της «πρόσληψης καλών νεοσύλλεκτων» (ό.π.:72), οι οποίοι θα έχουν προετοιμαστεί αποτελεσματικά με τη σωστή ισορροπία ανάμεσα σε θεωρία και πράξη, ενσωματώνοντας κατάλληλα μοντέλα ρόλων, όπως οι «εκπαιδευτικοί καθοδηγητές» και εξασφαλίζοντας ότι αυτός ο προσανατολισμός συγκρατείται στη θέση του με συνεχείς «ενδοϋπηρεσιακές» επιμορφώσεις και «κατασκευές καριέρας». Η άποψη αυτή φαίνεται ότι βρίσκει αποδέκτες και στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος:

Σ'.4.: «με το διορισμό νέων ανθρώπων, που αυτοί θα μπορούσαν να είναι φορείς καλύτερων αντιλήψεων...να παίρνουμε ανθρώπους που...αααα, έχουνε κάνει μεταπτυχιακά, έχουν κάνει διδακτορικά, έχουν ένα ενδιαφέρον, ξέρουν τεχνολογίες ή οτιδήποτε και αυτούς να τους παίρνουμε και να τους στέλνουμε στο σχολείο...έτσι θ' αλλάξει το σχολείο.»

Εν κατακλείδι, αυτό που διακρίνεται στα δεδομένα μας είναι η εμφάνιση νέων επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως ακριβώς τις προσδιορίζει η Robertson (2000, στο Gewirtz *et al.*, 2009). Είναι, καταρχάς, ο δάσκαλος-προσωρινός, που αναλαμβάνει την ερευνητική εργασία στην περίπτωση της

έρευνάς μας για να συμπληρώσει ωράριο · ο δάσκαλος-περιπλανώμενος, που ασκεί την πρακτική της εργασίας μετακινούμενος μεταξύ δύο ή και περισσότερων σχολικών μονάδων, λόγω έλλειψης ωραρίου, ή μετακινούμενος από την τάξη του σε άλλους χώρους εντός ή εκτός σχολείου, ο δάσκαλος-επιτευκτής, που θα πρέπει να κάνει καλά αυτό που αναλαμβάνει, ο δάσκαλος-διαχειριστής, που έχει την ικανότητα στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο κινείται, να είναι αποτελεσματικός και ο δάσκαλος-πολυτεχνίτης, που είναι σε θέση να επιλύσει αφ' εαυτού τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν «εύπλαστοι», προσαρμοζόμενοι σε ένα περιβάλλον απρόοπτων συμβάντων και όλο και περισσότερο υπεύθυνοι για την τύχη τους εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως ακριβώς η νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση μετατοπίζεται πολύ περισσότερο από την κοινωνία και την κοινότητα στο άτομο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rizvi και Lingard (2010, στο Ball *et al.*, 2012) το κράτος συχνά «χρησιμοποιεί την εξουσία του» για να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει τη διαδικασία θεσμοθέτησης αλλά και πραγμάτωσης μιας πολιτικής αλλά με αυτόν τον τρόπο παίζει σπουδαίο ρόλο στο να παράγει «αυτοκυβερνώμενα άτομα».

10.2.5. Αλλαγές στη λειτουργία και τον προσανατολισμό των σχολείων – ανίχνευση επιτελεστικών στοιχείων

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στις αλλαγές που συντελούνται στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες συντάσσονται με την εν γένει λειτουργία των σχολείων και τον νέο διδακτικό προσανατολισμό που καλούνται να υιοθετήσουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις δηλώσεις των δρώντων αυτό που κυριαρχεί είναι η αναφορά στις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον ολοένα και μεταβαλλόμενο κόσμο. Κυρίαρχη δεξιότητα είναι οι μαθητές να αναζητούν μόνοι τους τη γνώση, με άλλα λόγια να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Πολλοί εκπαιδευτικοί, ωστόσο, επισημαίνουν τον κίνδυνο για μια κενή νοήματος εννοιολόγηση της γνώσης με ολοένα και πιο ασαφή τη διάκριση μεταξύ της παραγωγής της γνώσης και της απόκτησής της και μεταξύ της γνώσης και των

δεξιοτήτων (βλ. Young, 2012). Όμως, αποκλείοντας μια ευκρινή «φωνή» της γνώσης στην εκπαίδευση και εστιάζοντας αποκλειστικά σε απόκτηση δεξιοτήτων κενών νοήματος και περιεχομένου στην πραγματικότητα ενδέχεται να φέρουμε τους μαθητές που ήδη μειονεκτούν λόγω συνθηκών εκτός σχολείου σε περισσότερο μειονεκτική θέση:

Γ'.Ε.3.: «είδα ότι κάποιοι μαθητές είχαν προβλήματα που δεν ξέρω αν τους έδινες τις διευκολύνσεις όλες αυτές αν θα έφταναν κι αυτοί στο αποτέλεσμα...»

Οι μαθητές, δηλαδή, και κυρίως αυτοί που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με περιορισμένο κεφάλαιο πολιτισμικό, ενδέχεται, αν οι κανόνες και τα όρια δεν είναι σαφή, να θεωρήσουν ότι η ερευνητική εργασία είναι μια απλή δραστηριότητα, μια ευκαιρία να εξασφαλίσουν έναν καλό βαθμό και ακόμα χειρότερα «ώρα χαλάρωσης και παιχνιδιού» ή «χάσιμο χρόνου» (Whitty *et al.*, 1994):

Β'.Ε.2.: «...το project το...είναι ένα μάθημα που θα πάρουν μεγάλο βαθμό, το 'χουνε de facto αυτό...»

Γ'.Ε.1.: «Και βέβαια και η νοοτροπία των παιδιών...που αυτά τα πράγματα τα θεωρούν και λίγο «η ώρα του παιδιού» και λίγο χάσιμο χρόνου.»

Με άλλα λόγια οι αόρατες μορφές παιδαγωγικής έχουν κάποιες προϋποθέσεις που αν δεν εξασφαλιστούν είτε γίνονται παράγοντες ανισότητας είτε ακυρώνεται το νόημα της πρακτικής και απλώς αφομοιώνεται στο υπάρχον, όπως ακριβώς διαπιστώνουν οι φορείς της δράσης (Holland, 1981 · Cooper and Dunne, 2000). Αναγνωρίζουν στο σύνολό τους ότι η νέα αυτή πολιτική έχει άλλα χαρακτηριστικά, όπως διδασκαλία σε άλλους χώρους πλην της σχολικής αίθουσας, απαιτεί χρόνο και συνιστά αλλαγές στις παιδαγωγικές σχέσεις, με τον μαθητή να είναι πια συμπαραγωγός της γνώσης και όχι απλώς παθητικός αποδέκτης, όπως είδαμε:

Γ'.Ε.3.: «φύγαμε από την τάξη, μπήκαμε πολύ στο εργαστήριο, βγήκαμε έξω, κάναμε έρευνα, πεδίου...»

Γ'.Ε.2.: «μπαίνει στη διαδικασία το παιδί...να πάψει πια να είναι παθητικός δέκτης, γίνεται δηλαδή η εκπαιδευτική διαδικασία αμφίδρομη, παρεμβαίνει...του δίνει τη δυνατότητα να γίνει ενεργό μέλος στην εκπαιδευτική διαδικασία.»

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, επισημαίνουν ότι αυτές οι προϋποθέσεις δεν έχουν εξασφαλιστεί στην ελληνική πραγματικότητα και εκφράζουν την ανησυχία τους για τον αν θα μπορέσει η πολιτική αυτή να εδραιωθεί στη συνείδηση εκπαιδευτικών και μαθητών:

Β'.Ε.3.: «οι ερευνητικές είναι...κάτι πολύ καλό που συμβαίνει στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια...υπό τον όρο όμως ότι πρέπει να...το δρομολογήσουμε και να ισχύσει όπως ισχύει στην Ευρώπη, όχι να λέμε ότι έχουμε ερευνητικές εργασίες όπως είναι...οι Ευρωπαίοι έχουνε άλλες (έμφαση) υποδομές για τις ερευνητικές.»

Άλλωστε, οι συνεχείς αλλαγές στις εγκυκλίους αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας (π.χ. μείωση των ωρών διδασκαλίας της, αποκλεισμός ειδικοτήτων από την ανάληψή της) και η άρση βασικών αρχών της (π.χ. διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης) προκαλούν επιπρόσθετες ανησυχίες στους δρώντες:

Σ.4.: «η καινούρια νομοθέτηση...που έχει βγει ήδη...αφαιρούν, ααα, τους δύο καθηγητές,...οι βασικές ειδικότητες, φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, αποκλείεται να παίρνουνε project, θα μείνουνε γι' αυτούς που δεν καλύπτουνε ωράρια, κάποιες δευτερότερες ειδικότητες, οπότε δηλαδή στην ουσία, αφού θάψαμε τη διαθεματικότητα, εε, τώρα θάβουμε και το project...»

Α'.Δ.: «Το πιο κρίσιμο είναι αυτά τα χρόνια, αν θα εδραιωθεί...θα εδραιωθεί, όμως;»

Η έμφαση που δίδεται στην ανάγκη να εδραιωθεί η ερευνητική εργασία μπορεί να συνδυαστεί και με την άποψη των δρώντων ότι αυτή μπορεί να επηρεάσει την εικόνα των σχολείων, τα οποία πρέπει να αποκτήσουν τη δική τους ταυτότητα και στα πλαίσια του θεμιτού ανταγωνισμού να αποκτήσουν κύρος και αναγνώριση του έργου τους. Στα δεδομένα μας επικρατεί μάλλον αυτή η άποψη, ότι δηλαδή τέτοιου είδους πολιτικές μπορούν να προβάλλουν τα σχολεία αλλά δε λείπουν και οι υπαινιγμοί ότι το χάσμα μεταξύ των σχολείων μπορεί να διευρυνθεί και να φανερωθεί:

Α'.Ε.5.: «Εεε, ναι, και διαφημίζεται...η δουλειά του σχολείου...και έτσι ανεβαίνει και το κύρος του.»

Α'.Δ.: «είμαστε μακριά ακόμη...για να πω την αλήθεια, μπορεί κάποιος άλλοι (ενν. σχολεία) να έχουνε πλησιάσει πιο πολύ (στο θέμα της εφαρμογής του project).»

Β'.Δ.: «υπάρχουν κάποια σχολεία, τα οποία...τον έχουν σπρώξει περισσότερο αυτόν τον τομέα (της εφαρμογής του project), ίσως είναι κι απ' το αντικείμενό τους, ίσως είναι και η διάθεση...»

Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, λοιπόν, το γεγονός ότι η βαρύτητα δε δίδεται αποκλειστικά σε θέματα παιδαγωγικής αλλά στην ανάγκη το σχολείο «να φαίνεται ότι κάνει κάτι» (Braun *et al.*, 2010:554). Ζώντας σε μια «κοινωνία ελέγχου», όπως την ονομάζει ο Power (ό.π.) ή σε μια «επιτελεστική κοινωνία», όπως την προσδιορίζει ο Ball (2004:152), «η παρουσίαση είναι βασική» (Braun *et al.*, 2010:554). Γι' αυτό, όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, τα τεχνήματα των ερευνητικών εργασιών και οι διακρίσεις των σχολείων προβάλλονται στους χώρους τους και στις ιστοσελίδες τους.

Εκτός από τον προσανατολισμό στη λειτουργία των σχολείων και την ανάγκη να φανεί ότι παράγουν έργο πολλά επιτελεστικά στοιχεία διακρίνονται και στο λόγο που χρησιμοποιεί η ερευνητική εργασία για να περιγράψει το πλαίσιο εφαρμογής και τους στόχους της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περιγραφή των στόχων του Νέου Σχολείου, στα πλαίσια του οποίου εισήχθη η ερευνητική εργασία, όπου καθένας από αυτούς που αφορούν τους μαθητές εισάγεται με ένα ρήμα ενεργητικό: «να πατούν», «να συνεχίζουν», «να συμμετέχουν», «να ασκούν» (ΥΠ.Δ.Β.Μ.: Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής:10). Αντίστοιχα, όσον αφορά στο έργο των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται ενεργητικά ρήματα, όπως «να ενσωματώνει», «να προωθεί», «να χειραφετεί» (ΥΠ.Δ.Β.Μ.: Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής:24). Όπως επισημαίνει ο Beck (2009) η επιτελεστική αυτή έμφαση στο λόγο των πολιτικών αποσκοπεί στο να καταστήσει σαφές τι απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς, από τους μαθητές και από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας προκειμένου να ξεχωρίσουν και να ανταποκριθούν σε μια κοινωνία ανταγωνιστική και διαρκώς μεταβαλλόμενη. Εντούτοις, δεν εντοπίζονται στα δεδομένα μας αυτό που τονίζει η έρευνα του Beck (2009:12), ότι δηλαδή «ορισμένα είδη παιδαγωγικών τροπών του γενικισμού έχουν μια ποιότητα υπουλότητας, καθώς έχουν την ικανότητα να περιθωριοποιούν ακόμα και να φιμώνουν ανταγωνιστικές ιδέες ακριβώς με το να μην εισέρχονται σε διάλογο μαζί τους». Αντίθετα, οι δρώντες της έρευνάς μας δεν είναι παθητικοί σε διαδικασίες «ηθικής κατεύθυνσης» αλλά

συζητούν τα νέα δεδομένα και αναλογίζονται πάνω σε αυτά με βάση τις υπάρχουσες πρακτικές τους. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, είναι ενεργοί ηθικοί φορείς της δράσης, που συνεχώς πρέπει να διαπραγματεύονται τον επιφορτωμένο με διλήμματα χώρο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής και με κάποιο τρόπο να συμφιλιώσουν αντιτιθέμενες ηθικές δεσμεύσεις (βλ. Gewirtz *et al.*, 2009). Τα δεδομένα μας, άλλωστε, μας παρέχουν επαρκή στοιχεία για το σημαντικό προσωπικό κόστος που συνεπάγεται για τους εκπαιδευτικούς η εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας, μιας πολιτικής «γρήγορης», όσον αφορά στον περιορισμένο χρόνο για συζήτηση και επιμόρφωση που είχαν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους, όταν εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και «επιτελεστικής» συγχρόνως, όσον αφορά στους στόχους της και το πλαίσιο της.

Ένα επιτελεστικό, βέβαια, σύστημα δεν αποκλείει την υπόσχεση για σύγκριση και συνειδητή επιλογή. Οι δρώντες αισθάνονται ότι τους παρέχεται ελευθερία στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της πολιτικής αλλά διαισθάνονται ότι το σχολείο «κατασκευάζοντας» τον εαυτό του μπαίνει σε μια διαδικασία να «φαίνεται καλό» και να είναι η «καλύτερη αγορά» (Maguire *et al.*, 2011a):

Β'.Δ.: «το Λύκειο έχει καταντήσει ένα, σαν, σαν ένα...προσάδιο των Πανελληνίων...είναι και η επιτυχία, είτε το θέλουμε είτε όχι...ένα δείγμα... λειτουργίας καλής, εντός εισαγωγικών, των σχολείων.»

Φαίνεται ότι σε αυτούς του νεο-φιλελεύθερους καιρούς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεσμεύονται σε μία νέα γλώσσα επίδοσης, μια γλώσσα που αποκλείει τη μετριότητα και επιδοκιμάζει την επιτέλεση (Maguire *et al.*, 2011a). Η διάθεση των σχολείων είναι να ξεχωρίσουν στα πλαίσια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας:

Δ'.Ε.3.: «δεν ξέρω τι συντελεστή αξιολόγησης θα βάλουμε γενικά για τα σχολεία αλλά γιατί όχι; Θα 'πρεπε να τον επηρεάσει (το project) .

Δικαίως, λοιπόν, οι Maguire *et al.* (2011a) αναρωτιούνται για πόσο ακόμα θα υπάρχουν σχολεία συνηθισμένα σε αυτόν τον κατασκευασμένο κόσμο.

Κεφάλαιο 11^ο: Γενικά συμπεράσματα – επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας τη συγκεκριμένη εργασία επισημαίνουμε την αρχική μας στόχευση, που αφορούσε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μια νεοεισαχθείσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολιτική, αυτή της Ερευνητικής Εργασίας, πραγματώνεται από μια σειρά φορέων της δράσης σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και τις επιπτώσεις της στο εκπαιδευτικό έργο. Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήσαμε να συζητήσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας, ερμηνεύοντάς τα και συνδέοντάς τα με τα πορίσματα ερευνών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί.

Οι προβληματισμοί, ωστόσο, που ανακύπτουν ολοκληρώνοντας την εν λόγω έρευνα είναι ποικίλοι και εγγράφονται στα πλαίσια των ευρύτερων μελετών που πραγματοποιούνται αυτή τη στιγμή παγκοσμίως σχετικά με τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, τις πολιτικές που εισάγονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και το ρόλο των εκπαιδευτικών εντός αυτών.

Υιοθετώντας την άποψη των Ball *et al.* (2012), των οποίων η έρευνα αποτέλεσε και τη βάση της συγκεκριμένης μελέτης, καταλήγουμε λέγοντας ότι οι πολιτικές είναι διαδικασίες που, ακόμα και όταν επιβάλλονται, τα κείμενά τους μπορούν να δουλευτούν με διαφορετικό τρόπο. Επίσης, οι πολιτικές είναι πάντοτε πλασιωμένες και περιχαραγμένες από το έθος και την ιστορία κάθε σχολείου και από τη θέση και τις προσωπικότητες των βασικών δρώντων που εμπλέκονται στην πραγμάτωσή τους. Τέλος, οι πολιτικές διαμεσολαβούνται από κείμενες σχέσεις, μεταξύ του κράτους και κάθε τοπικής εξουσίας, της τοπικής εξουσίας και κάθε σχολείου αλλά και εντός αυτού όπως και μεταξύ των σχολείων. Βέβαια, κατά την πραγμάτωση των πολιτικών οι σχέσεις αυτές ιεραρχίας και εξουσίας ενδέχεται να υποστούν αλλαγές και νέες οριοθετήσεις (Ηλία, 2009).

Τα σχολεία, λοιπόν, επισημαίνουν οι μελετητές, δεν είναι ένα κομμάτι, αλλά είναι πολύπλοκα δομημένα και πολιτιστικά ποικίλα, σε σχέση με τη γεωγραφία, τα τμήματα, τις κουλτούρες των υποκειμένων, τις υπηρεσίες υποστήριξης, τις επαγγελματικές ταυτότητες και την κατανομή των μαθητών. Αυτές οι ποικιλίες και οι κατανομές παράγουν χώρους αποφυγής και δημιουργικότητας και διαφορετικούς τρόπους του να είσαι εκπαιδευτικός και να διδάσκεις – διαφορετικές δυνατότητες πραγμάτωσης.

Η πραγμάτωση, συνεπώς, μιας πολιτικής μέσω της ερμηνείας και της μετάφρασης, της πρακτικής και της επιτέλεσης, λαμβάνει χώρα σε ποικίλους χώρους, με πολλούς συνδυασμούς και αλληλεπιδράσεις. Είναι συλλογική, δημιουργική και συνίσταται από εύθραυστες κινήσεις μεταξύ ασυμβίβαστων προτεραιοτήτων, ανεπίτευκτου φόρτου εργασίας και προσωπικό ενθουσιασμό. Άλλωστε, ακόμα και η «ομαδική εργασία» εντός των σχολείων συχνά συνεπάγεται ήπιες αλλά ισχυρές διευθυντικές πιέσεις και η «συνεργασία» μπορεί να περιλαμβάνει τη συγκάλυψη των σχέσεων εξουσίας. Οι πραγματώσεις είναι πάντα κάτι περισσότερο από απλή εφαρμογή, φέρνουν σε επαφή δυναμικές πλαισίου, ιστορικές και ψυχοκοινωνικές, με τα κείμενα και τις επιταγές της πολιτικής για να παράγουν δράση και δραστηριότητες, που είναι εντέλει η πολιτική (Ball *et al.*, 2012).

Δεδομένης αυτής της δυναμικής που ενυπάρχει στην πραγμάτωση των πολιτικών δεν είναι δυνατόν να μην εντοπιστεί ο κίνδυνος, όσον αφορά στην ερευνητική εργασία, να λειτουργήσει αυτή απλά στο επίπεδο του ρυθμιστικού λόγου και όχι προς όφελος των μαθητών και δη των πιο αδύναμων. Τι θα μπορούσε να σημαίνει, άλλωστε, η εμφάνιση στις μέρες μας μιας «κοινωνίας των δεξιοτήτων» (Σαρακινιώτη και Τσατσαρώνη, 2010), οι οποίες συχνά είναι κενές περιεχομένου; Η ιδέα της ερευνητικής εργασίας σε ποιους μαθητές θα είναι εντέλει προσιτή και πώς θα μπορέσουν να εμπλακούν σε αυτήν παιδιά από τα ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, που δεν μπορούν ωστόσο να λειτουργήσουν, όταν τα όρια δεν είναι σαφή (Κουλαϊδής και Τσατσαρώνη, 2010); Πώς θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στους αντικρουόμενους ρόλους που καλούνται να υπηρετήσουν και να μεταβάλουν ένα καθεστώς επιτελεστικότητας σε ένα πλαίσιο που θα οριστεί με βάση τις αρχές της δημοκρατικής κοινωνίας; Ποιες θα είναι οι νέες μορφές συνεργασίας των σχολείων και των πανεπιστημίων στα πλαίσια της κοινωνιολογικού τύπου επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών; Ίσως στην περίπτωση αυτή η απάντηση να προέρχεται από τον ίδιο τον Bernstein, ο οποίος πρεσβεύει ότι όπου ο κοινωνικός έλεγχος – καθώς και η μορφή κοινωνικής αλληλεγγύης, από την οποία εξαρτάται ο έλεγχος – απειλείται από την κοινωνική αλλαγή, η κοινωνία πρέπει να επανασταθεροποιηθεί μέσω της επινόησης [ή της επανεπινόησης] νέων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης και νέων μηχανισμών για τη δημιουργία τους – στους οποίους συμπεριλαμβάνονται τα προγράμματα σπουδών,

οι νέες παιδαγωγικές και οι νέοι τρόποι αξιολόγησης – που με τη σειρά τους έχουν ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση των «ορίων της συνείδησης» (Bernstein, στο Gewirtz και Cribb, 2011).

Ολοκληρώνοντας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της πραγμάτωσης της ερευνητικής εργασίας, με περισσότερη έμφαση στις αξίες των εκπαιδευτικών, τα ήθη και το συναισθηματικό κεφάλαιο του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία ρυθμίζουν το άγχος των εκπαιδευτικών και συναισθηματικού τύπου ζητήματα, όπως θέματα εμπιστοσύνης, διαφάνειας, απροκάλυπτης διαχειρισιμότητας κ.ό.κ. Επίσης, θα μπορούσε η έρευνα να συμπεριλάβει όχι μόνο φορείς της δράσης που εντάσσονται στο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης αλλά και φορείς που κινούνται στο επίσημο πεδίο (π.χ. φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής) ή μεταξύ των δύο (π.χ. Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε.). Άλλωστε, στην έρευνά μας μελετήθηκε η πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών στα Γενικά Λύκεια, ενώ θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η πραγμάτωσή τους και στα Επαγγελματικά ή Εσπερινά Λύκεια ή ακόμα και στο Γυμνάσιο, όπως θα ισχύσει βάσει του αναμορφωμένου προγράμματος σπουδών για το νέο σχολικό έτος. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος από την πλευρά των μαθητών, δηλαδή πώς εκείνοι νοηματοδοτούν την πολιτική της Ερευνητικής Εργασίας, πώς εμπλέκονται στην πραγμάτωσή τους και ποιες ενδεχόμενες αλλαγές συντελούνται στη δική τους ταυτότητα. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η εισαγωγή της πολιτικής αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανοίγει προοπτικές για μελέτη πολλών παραμέτρων της, καθώς η εν λόγω μελέτη δε θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλο το εύρος τους, κυρίως λόγω των χρονικών ορίων που τίθενται για την ολοκλήρωσή της. Όπως άλλωστε αναφέρουν, ολοκληρώνοντας τη δική τους εργασία οι Ball *et al.* (2012:150), είναι τουλάχιστον φανερό από την ανάλυση των δεδομένων μας ότι «κάποιες σημαντικές αλλαγές λαμβάνουν χώρα σε οτιδήποτε σημαίνει να εκπαιδεύεται κανείς, να είναι δάσκαλος και μαθητής – ως επιπτώσεις μιας πολιτικής». Ωστόσο, παρά τις διαπιστώσεις αυτές, οι συντελούμενες αλλαγές είναι ακόμα εμβρυακές και ανολοκλήρωτες και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαϊνά, Μ.** (1996) Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Νέα Παιδεία*, τ.80, σελ. 77-87.
- Bernstein, B.** (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Ι. Σολομών, 2^η έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Γόγαλης, Κ.** (2012) *Μέθοδος Project*, Αθήνα: προσωπική έκδοση
- Γρόλλιος, Γ.** (2005) *Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project*, Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται, Αθήνα: Gutenberg
- Ελληνική Στατιστική Αρχή** (2011) Απογραφή 2001, Δημογραφικά στοιχεία, Έννοιες και ορισμοί, Τόμος ΙΙ, Ανασύρθηκε στις 5/7/2013 από την ιστοσελίδα http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1604/Other/A1604_SAP03_MT_DC_00_2001_00_2001_01_F_GR.pdf
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (Ιούλιος 2008) Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα, COM (2008) 425 τελικό Ανασύρθηκε στις 15/12/2012 από την ιστοσελίδα <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EL:PDF>
- Foucault, M.** (2011) *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, μετ. Τ. Μπέτζελος, Αθήνα: Πλέθρον
- Gewirtz, S. και Cribb, A.** (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, μτφ: Ελεάννα Πανάγου, επιστημονική επιμέλεια-εισαγωγή: Άννα Τσατσαρώνη, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Howarth, D.** (2008) *Η έννοια του λόγου*, επιστ. επιμ. Γιάννης Σταυρακάκης, μετ.: Σοφία Καναούτη, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Ηλία, Α.** (2009) *Η δυναμική μιας μικρής πολιτικής: Το μέτρο πολιτικής της «προσθήκης προσωπικότητας» στα σχολεία, ως εργαλείο ανίχνευσης της*

ταυτότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, Μεταπτυχιακή εργασία, Κόρινθος

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Καμαρινού, Δ. (2000) *Βιωματική Μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο: προσωπική έκδοση

Κοσσυβάκη, Φ., (2003), *Εναλλακτική διδακτική προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1995) *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Κατά Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Μπαλάφα, Γ. (2011) *Η ποιότητα των εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές ως δείκτες εκπαιδευτικής ανισότητας*, Μεταπτυχιακή εργασία, Κόρινθος.

Σαρακινιώτη, Α. και Τσατσαρώνη, Α. (2010) Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών: ένα μοντέλο ανάλυσης, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Συμπεράσματα του Συμβουλίου για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Μάρτιος 2011), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 70/1 Ανασύρθηκε στις 12/12/2012 από την ιστοσελίδα

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=>

[OJ:C:2011:070:0001:0003:EL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EL:PDF)

Σχολεία για τον 21^ο αιώνα (2007) Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, SEC (2007) 1009 Ανασύρθηκε στις 12/12/2012 από την ιστοσελίδα

http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_el.pdf

Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής (2010), ΥΠΔΒΜ.

Τσατσαρώνη, Ά. και Κουλαϊδής, Β. (2010) Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Ά. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

Assemblage, Enactment and Agency: Educational Policy Perspectives::IPA 2012::Globe-View Event Ανακτήθηκε στις 11/2/2013 από την ιστοσελίδα

<http://event.globe-view.com/event/wvDhkJP4In/panel/286/>

Ball, J. S. (1993) What is policy? Texts, trajectories and toolboxes, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2): 10-17

Ball, J. S. (1994) *Education reform: A critical and post-structural approach*, Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Ball, J. S. (1997) Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research, *British Educational Research Journal*, 23(3): 257-274

Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2): 215-228

Ball, S.J. (2004) Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society, in S.J. Ball (ed) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, London: Routledge Falmer

- Ball, S. J.** (2009a) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', *Journal of Education Policy*, 24(1): 83-99
- Ball, S. J.** (2009b) Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society, in M. Peters, et al. (eds.) *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam, Sense Publishers, pp: 201-216
- Ball, S., Goodson, I. F. and Maguire, M.** (2007) Introduction: the seething and swirling of education policy, in S.J. Ball, I. F. Goodson, and M. Maguire (eds) *Education, Globalisation and New Times*, London: Routledge.
- Ball, S. J., Hoskins, K., Maguire, M. and Braun, A.** (2011) Disciplinary texts: a policy analysis of national and local behaviour policies, *Critical Studies in Education*, 52(1): 1-14
- Ball, S. J. and Maguire, M.** (2012) *Policy Enactments in Secondary School: Impact Report*, Ανασύρθηκε στις 12/2/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-062-23-1484/outputs/Read/7e41166b-2762-4bd1-81e7-04c01e973c41>
- Ball, S. J., Maguire, M. and Braun, A.** (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, London, England: Routledge
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. and Hoskins, K.** (2011a) Policy actors: doing policy work in schools, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 625-639
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. and Hoskins, K.** (2011b) Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 611-624
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. and Hoskins, K.** (2012a) Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations', *Research Papers in Education*, 27(5): 513-533
- Barnett, R.** (2000) Supercomplexity and the curriculum, *Studies in Higher Education*, 25(3):255-265
- Beck, J.** (2008) Governmental professionalism: re-professionalising or de-professionalising teachers in England?, *British Journal of Educational Studies*, 56(2): 119-143

- Beck, J.** (2009) Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession, *British Journal of Sociology of Education*, 30(1):3–14
- Beck, J., and Young, M.** (2005) The assault on the professions and the restructuring of academic identities: A Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 26(2):183–97.
- Behaviour at School Study** (2013) Punish them or engage them?, University of South Australia, Ανασύρθηκε στις 12/2/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.bass.edu.au/>
- Behaviour at School Study** (2013) Phase 3: A study of the development and enactment of local student behaviour policies, University of South Australia, Ανασύρθηκε στις 12/2/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.bass.edu.au/background/key-ideas/phase-3-a-study-of-the-development-and-enactment-of-local-studen/>
- Bernstein, B.** (1990) *Class, Codes and Control, Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Bernstein, B.** (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique, Revised edition*, London: New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Blackmore, J.** (2010) Policy, practice and purpose in the field of education: A critical review, *Critical Studies in Education*, 51(1):101–11
- Braun, A., Maguire, M. and Ball, S. J.** (2010) Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning, *Journal of Education Policy*, 25(4): 547-560
- Braun, A., Ball, S. J. and Maguire, M.** (2011) Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 581-583
- Braun, A., Ball, S.J., Maguire, M. and Hoskins, K.** (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 585-596.
- Boje, D. M.** (1991) The storytelling organization: a study of story performance in an office-supply firm, *Administrative Science Quarterly*, 26(1): 102-126

- Brown, P. and Lauder, H.** (1996) Education, globalisation and economic development, *Journal of Education Policy*, 11: 1-25
- Brown, A. D., Stacey, P. and Nandhakumar, J.** (2008) Making sense of sensemaking narratives, *Human Relations*, 61(8): 1035-1062
- Carlson, D. and Planty, M.** (2012) The Ineffectiveness of High School Graduation Credit Requirement Reforms: A Story of Implementation and Enforcement?, *Educational Policy*, 26(4):592-626
- Coburn, C. E.** (2005) Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy, *Educational Policy*, 19(3): 476-509
- Codd, J. A.** (1988) The construction and deconstruction of educational policy documents, *Journal of education policy*, 3(3): 235-247
- Cohen, L. and Manion, L.** (1994) *Research Methods in Education*, London: Routledge
- Cole, R. and Weiss, M.** (2009) *Identifying Organizational Influentials: Methods and Application using Social Network Data*. Ανασύρθηκε στις 6/11/2012 από την ιστοσελίδα http://www.insna.org/PDF/Connections/v29/2009_I-2_P-45-61.pdf
- Cooper, B. and Dunne, M.** (2000) *Assessing children's mathematical knowledge: Social Class, Sex and Problem-Solving*, Buckingham: Open University Press
- Cunningham, Ch.** (1963) Policy and practice, *Policy Administration*, 41:229-237
- Department for education and skills** (DfES) (2006) *2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*, Nottingham: DfES Publications. Ανασύρθηκε στις 12/2/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-2020-vision.pdf>
- Dimopoulos, K.** (2010) Signifying the Transition from Modern to Post-Modern Schooling through Analyzing Changes in the Material Culture of Schools, in St. C. Hamel (ed) *Semiotics: Theory and Applications*, Nova Science Publishers, pp. 1-36
- Dyer, C.** (1999) Researching the Implementation of Educational Policy: a backward mapping approach, *Comparative Education*, 35(1):45-61
- Elmore, R. F.** (1980) Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions, *Political Science Quarterly*, 94(4):601-616
- Erickson, F. and Schultz** (2001) When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence, in M. Cole, Y. Engestrom and O.Vasquez (eds)

Mind, Culture, and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative human cognition, Cambridge: Cambridge University Press

Fitz, J., Halpin, D. and Power, S. (1994) Implementation research and education policy: Practice and prospects. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 53–69.

Holland, J. (1981) Social Class and Changes in Orientation to Meaning, *Sociology*, 15(1): 1-18.

Gale, Tr. (2000) Negotiating temporary settlements: an archaeology and genealogy of policy production in Australian higher education, Paper (GAL00188) presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Sydney, 4 - 7 December, 2000 Ανασύρθηκε στις 29/12/2012 από την ιστοσελίδα

<http://www.aare.edu.au/00pap/gal00188.htm>

Gewirtz, S. (1998) Can All Schools be Successful? An exploration of the determinants of school 'success', *Oxford Review of Education*, 24(4): 439-457

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. and Cribb, A. (2009) *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*, 1st ed., Routledge.

Gibson, A. and Asthana, S. (1998) Schools, Pupils and Examination Results: contextualising school 'performance', *British Educational Research Journal*, 24(3): 269-282

Gilbert, R. (1992), Text and context in qualitative educational research, *Linguistics and Education*, 4:37-57

Gillies, D. (2011) Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance, *Journal of Education Policy*, 26(2): 207-223

Gillies, D., Wilson, A., Soden, R., Gray, S. and McQueen, I. (2010) Capital. Culture and community: understanding school engagement in a challenging context, *Improving Schools*, 13(1): 21-38

Hallinger, P. and Murphy, F. J. (1986) The Social Context of Effective Schools, *American Journal of Education*, 94(3): 328-355

Halpin, D. and Fitz, J. (1990) Researching grant-maintained schools, *Journal of education policy*, 5(2): 167-180

- Hamilton, M.** (2009) Putting words in their mouths: the alignment of identities with system goals through the use of Individual Learning Plans, *British Educational Research Journal*, 35(2): 221-242
- Hardy, I. and Lingard, B.** (2008) Teacher professional development as an effect of policy and practice: a Bourdieuan analysis, *Journal of Education Policy*, 23(1): 63–80
- Hartley, D.** (2007) Personalisation: the emerging ‘revised’ code of education?, *Oxford Review of Education*, 33(5):629–642
- Heimans, S.** (2011) Education Policy, Practice, and Power, *Educational Policy*, 26(3): 369– 393
- Hjern, B. and Hull, C.** (1982) Implementation Research as Empirical Constitutionalism, *European Journal of Political Research*, 19:105-115
- Hodder, I.** (1993) The interpretation of documents and material culture, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 393-402. Ανασύρθηκε στις 23/12/2012 από την ιστοσελίδα <http://people.su.se/~snce/texter/aaa.pdf>
- Honig, I. M.** (2006) Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field, στο Honig, I. M. (ed.) *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*, Albany: State University of New York press, Ανασύρθηκε στις 17/1/2013 από την ιστοσελίδα <https://www.sunypress.edu/pdf/61303.pdf>
- Katiliute, E.** (2005) Issues of Education Policy Implementation: Differences in Education Stakeholders' Attitudes, Paper presented at the European Conference on Educational Research, University College Dublin Ανασύρθηκε στις 17/1/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143165.htm>
- Lauder, H., Young, M., Daniels, H., Balarin, M. and Lowe, J.** (2012) Introduction: Educating for the knowledge economy? Critical perspectives, in Lauder, H. et al. (2012) *Educating for the knowledge economy? Critical perspectives*, London: Routledge
- Law, J.** (1992) Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity, *Systems Practice*, 5(4):379-393

- Lawn, M. and Grek, S.** (2012) *Europeanizing Education: governing a new policy space*, United Kingdom, Symposium Books Ltd.
- Leadbeater, C.** (2004) *Learning about personalisation: how can we put the learner at the heart of the education system?*, London: DfES, in partnership with DEMOS and the NCSL.
- Lendvai, N. and Stubbs, P.** (2006) *Translation, intermediaries and welfare reforms in south eastern Europe*, Paper prepared for the 4th ESPANET conference 'Trans-national social policy', University of Bremen, Germany, August 2006
- Lingard, B.** (1996) Education policy making in a post modern state: an essay review of Stephen J. Ball's *Education Reform: a critical and post-structural approach*, *Australian Journal of Education*, 23(1): 65-91
- Louis, K. S.** (1994) Beyond 'Managed Change': Rethinking How Schools Improve, *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1):2-24
- Lupton, R.** (2004) *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*, CASE Paper 76, London: LSE.
- Mahony, P., Hextall, I. and Menter, I.** (2004) Building dams in Jordan, assessing teachers in England: A case study in edu-business, *Globalisation, Societies and Education*, 2(2): 277-96.
- Mahony, P., Hextall, I., Richardson, M.** (2011) 'Building Schools for the Future': reflections on a new social architecture, *Journal of Education Policy*, 26(3): 341-360
- Maguire, M., Ball, S. J. and Braun, A.** (2010) Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school, *International Studies in Sociology of Education*, 20(2):153-170
- Maguire, M., Ball, S. J. and Braun, A.** (2012) What ever happened to ...? 'Personalised learning' as a case of policy dissipation, *Journal of Education Policy*, 1-17, iFirst.
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. J. and Braun, A.** (2011) Policy discourses in school texts, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 597-609
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. J. and Braun, A.** (2011a) The ordinary school – what is it?, *British Journal of Sociology of Education*, 32(1):1-16

- Malen, B. and Knapp, M.** (1997) Rethinking the multiple perspectives approach to education policy analysis: implications for policy-practice connections, *Journal Of Education Policy*, 12(5): 419-445
- McLaughlin, M. W.** (1987) Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2):171-178
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O’Leary, M. and Clarke, A.** (2010) What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers’ lives, *British Educational Research Journal*, 36(2):191–208
- Muller, J.** (2009) Forms of knowledge and curriculum coherence, *Journal of Education and Work*, 22 (3): 205-226
- Nudzor, H.** (2009) What is “policy”, a problem–solving definition or a process conceptualisation?, *Educational futures*, 2(1):85-96
- Odden, A. R.** (1991) The evolution of Education policy implementation, στο Odden, A. R. (ed.) *Education Policy Implementation*, Albany: State University of New York Ανασύρθηκε στις 17/1/2013 από την ιστοσελίδα <http://66.165.137.81/pdf/52271.pdf>
- Olssen, M., Codd, J., and O’Neil, A.** (2004) *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage Publications Limited.
- Ozga, J.** (2000) *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Page, C. E.** (2008) The origins of policy, in M. Moran, M. Rein and R. E. Goodin (eds) *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, USA Ανασύρθηκε στις 29/12/2012 από την ιστοσελίδα <http://personal.lse.ac.uk/Page/Papers/10-Moran-chap10.pdf>
- Perryman, J., Ball, S. J., Maguire, M. and Braun, A.** (2011) Life in the pressure cooker: school league tables and English and Mathematics teachers’ responses to accountability in a results-driven era, *British Journal of Educational Studies*, 59(2): 179-195
- Qualifications and Curriculum Authority** (2007) *A framework of personal, learning and thinking skills*, Ανασύρθηκε στις 27/2/2013 από την ιστοσελίδα http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110223175304/http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/PLTS_framework_tcm8-1811.pdf

- Qualifications and Curriculum Authority** (2007) *The secondary curriculum*, Ανασύρθηκε στις 25/2/2013 από την ιστοσελίδα <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110223175304/http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/>
- Raab, C. D.** (1992) Taking networks seriously: Education policy in Britain, *European Journal of Political Research*, 21:69-90
- Raab, C. D.** (1994) Theorising the Governance of Education, *British Journal of Educational Studies*, 42(1):6-22
- Riseborough, G.** (1993) Primary headship, state policy and the challenge of the 1990s: an exceptional story that disproves total hegemonic rule, *Journal of Education Policy*, 8(2): 155-173
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. with Alan Smith** (1982), *Economics of Education Review Book Reviews*, 2(1): 95-101
- Sabatier, P. A.** (1986) Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis, *Journal of Public Policy*, 6(1):21-48
- Shulock, N.** (1999) The paradox of policy analysis: If it is not used why do we produce so much of it? *Journal of Policy Analysis and Management*, 18(2), 226–244.
- Singh, P., Märtsin, M. and Glasswell, K.** (2013) Knowledge work at the boundary: Making a difference to educational disadvantage, *Learning, Culture and Social Interaction*, xxx, 1-9
- Singh, P., Thomas, S. and Harris, J.** (2013) Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment, *Journal of Education Policy*, pp. 1-16
- Smyth, J. and Shacklock, G.** (2004) Teachers doing their economic work. In S. Ball (ed) *The Routledge/Falmer Reader in Sociology of Education*, London & New York, pp. 240-261
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. and Zoltners, J.** (2002a). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy, *Educational Policy*, 16:731-762.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J. and Reimer, T.** (2002) Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research, *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Stewart, J. Jr., Hedge, D. M. and Lester, J. P.** (2008) *Public Policy: An Evolutionary Approach*, Third Edition, Boston: Wadsworth Publishing Ανασύρθηκε στις 29/12/2012 από την ιστοσελίδα
http://www.nelsonbrain.com/content/stewart74947_0534574947_02.01_chapter01.pdf
- Sullivan, A., Johnson, Br., Conway, R., Owens, L. and Taddeo, C.** (2012) Behaviour at School Study. Report Overview: *Teachers' views on student behaviours in the classroom: Punish Them or Engage Them?*, University of South Australia
- Supovitz, J. A. and Weinbaum, E. H.** (2008) *The Implementation Gap: Understanding Reform in High Schools*, in Sunhee Paik (2010) Education Review Ανασύρθηκε στις 17/1/2013 από την ιστοσελίδα
<http://www.edrev.info/reviews/rev1006.pdf>
- Tamboukou, M.** (2003) Genealogy and ethnography: finding the rhythm, in M. Tamboukou and S. J. Ball (eds) *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*, New York: Peter Lang
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. and Henry, M.** (1997) *Educational policy and the politics of change*, London: Routledge
- The RAINS research on National Standards** (2012), Wilf Malcolm Institute of Educational Research, University of Waikato, New Zealand Ανασύρθηκε στις 12/2/2013 από την ιστοσελίδα
<http://www.waikato.ac.nz/wmier/research/projects/the-rains-research-on-national-standards>
- Thrupp, M. and Easter, A.** (2012) *Research, Analysis and Insight into National Standards (RAINS) Project. First Report: Researching Schools' Enactments of New Zealand's National Standards Policy*. Report commissioned by the New Zealand Educational Institute Te Rui Roa (NZEI)
- Thrupp, M. and Lupton, R.** (2006) Taking school contexts more seriously: the social justice challenge, *British Journal of Educational Studies*, 54(3): 308-328

- Thrupp, M. and Lupton, R.** (2011) Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts, *Journal of Education Policy*, 26(2): 289–312
- Torrance, H.** (2012) Assessing educational reform: accountability, standards and the utility of qualifications, in H. Lauder et al. (2012) *Educating for the knowledge economy? Critical perspectives*, London: Routledge
- Van Zanten, A.** (2005) New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies, *European Educational Research Journal*, 4(3): 155-169
- Vidovich, L.** (2001) A conceptual framework for analysis of education policy and practice. Paper proposed for presentation at the Australian Association for Research in Education. Fremantle: December 2001. Ανασύρθηκε στις 4/1/2013 από την ιστοσελίδα <http://www.aare.edu.au/01pap/vid01267.htm>
- Wallace, M.** (1991) Coping with Multiple Innovations in Schools: an exploratory study, *School Organisation*, 11(2):187-209
- Weick, K. E.** (1988) Enacted sensemaking in crisis situations, *Journal of Management Studies*, 25(4):305-317
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. and Obstfeld, D.** (2005) Organizing and the Process of Sensemaking, *Organization Science*, 16(4): 409-421
- Whitty, G., Rowe, G., Aggleton, P.** (1994) Subjects and themes in the secondary-school curriculum, *Research Papers in Education*, 9(2): 159-181
- Yates, L. (2009)** From curriculum to pedagogy and back again: knowledge, the person and the changing world, *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1):17-28
- Yates, L. and Young, M.** (2010) Globalisation, Knowledge and the Curriculum, *European Journal of Education*, 45(1): 4-10
- Young, M.** (2012) Education, globalization and the “voice of knowledge”, in Lauder, H. et al. (2012) *Educating for the knowledge economy? Critical perspectives*, London: Routledge
- Young, M. and Muller, J.** (2010) Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge, *European Journal of Education*, 45(1): 11-27

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι

Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιζόμενων

Όνομα:.....

Επίθετο:.....

Ειδικότητα:.....

Ηλικία: 25-30 30-35 35-40 45-50 50+

Οργανική θέση: Διάθεση ΠΥΣΔΕ: Αναπληρωτής/τρια:

Σε ποιο σχολείο είναι η οργανική του θέση:.....

Χρόνια υπηρεσίας:.....

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:.....

Θέση στο συγκεκριμένο σχολείο: Διευθυντής Υποδιευθυντής Εκπαιδευτικός

Σπουδές:.....

Άλλες γνώσεις: ΤΠΕ1 ΤΠΕ2 Ξένες γλώσσες

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η Έγγαμος/η με παιδιά

Τόπος κατοικίας:.....

Ενδιαφέροντα:.....

Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις (Comenius, E-twinning, Περιβαλλοντικά ή Πολιτιστικά

Προγράμματα, Έρευνα Δράσης κλπ.):

.....

.....

Παράρτημα II

**Διαστάσεις του σχολικού πλαισίου
(συμπληρώνεται σε συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων)**

Πλαίσιο θέσης:

Πού βρίσκεται το σχολείο (τοποθεσία):

.....
.....
.....

Συστέγαση (αν ναι, με ποιο σχολείο):

.....
.....

Ιστορία του σχολείου:

.....
.....
.....
.....

Εισροή μαθητών / σύνθεση μαθητικού πληθυσμού (περιοχή, εθνικότητα, κοινωνικο-οικονομική θέση, σύγκριση με γειτονικά σχολεία):

.....
.....
.....
.....

Υλικό πλαίσιο:

Κατάσταση κτηρίων (επεμβάσεις, ανακαινίσεις, ποιότητα, ευρυχωρία, διάταξη, διάδρομοι, σκάλες, φωτεινότητα, υγρασία, γραφεία εκπαιδευτικών):

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Προϋπολογισμός (καθορίζεται από αριθμό μαθητών, μέγεθος σχολείου, περιοχή). Άλλες πηγές εσόδων; Σύνολο πόρων.

.....
.....
.....
Διαθέσιμη τεχνολογία (αριθμός Η/Υ, πρόσβαση στους υπολογιστές και στο διαδίκτυο, WI-FI, βίντεο-τηλεόραση-προβολέας, κλπ.):

.....
.....
.....
Υποδομές (εργαστήρια, χώροι άθλησης, αμφιθέατρα κλπ.):

.....
.....
.....
Στελέχωση (αριθμός εκπαιδευτικών, μόνιμων-αναπληρωτών-με διάθεση , τυχόν ελλείψεις, πυρήνας εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο ή όχι):

.....
.....
.....
Εξωτερικά πλαίσια:

Βαθμός και ποιότητα της στήριξης των τοπικών αρχών (παραδείγματα):

.....
.....
.....
Σχέσεις με άλλα σχολεία (δίκτυα, συνεργασία / παραδείγματα εσωτερικό-εξωτερικό):

.....
.....
.....
Φήμη σχολείου (απαιτήσεις από κοινωνία, γονείς κλπ.):



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια

University of Peloponnese, Dept. of Social and Educational Policy
Anna Tsatsaroni, Professor

Κόρινθος, 12 Απριλίου 2013

Κύριο ΧΧ

Διευθυντή του Γενικού Λυκείου Α΄

Αγαπητέ κύριε Χ,

Σας γνωστοποιώ ότι η κα. Βασιλική Μίχα είναι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός μας (Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό») και βρίσκεται στο στάδιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής ερευνητικής εργασίας της υπό την επίβλεψή μου. Το θέμα της αναφέρεται στη νέα πολιτική της Ερευνητικής εργασίας που εισήχθη στα Λύκεια το περασμένο έτος και στο πώς αυτή πραγματώνεται από τα σχολεία, ανάλογα με τις συνθήκες και τις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας τους.

Θεωρώ ότι το θέμα της κυρίας Μίχα εντάσσεται σε ένα σημαντικό τομέα της έρευνας. Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης, όπου υπάρχει πλούσια ερευνητική παραγωγή σχετικά με την υλοποίηση διαφόρων πολιτικών στα σχολεία, στη χώρα μας υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, ιδιαίτερα έρευνες σχετικές με πολιτικές που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών και τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Σας διαβεβαιώνω ότι η κα Μίχα είναι επιμελής, έχει προετοιμαστεί επαρκώς για την είσοδό της στο πεδίο και είναι ικανή να χειριστεί τα ζητήματα της έρευνας με προσοχή και διακριτικότητα.

Ως εκ τούτου, σας παρακαλώ θερμά να διευκολύνετε την κα Μίχα στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών για την εκπόνηση της εργασίας της.

Με εκτίμηση

Άννα Τσατσαρώνη

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Παράρτημα IV

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με τους σχολικούς συμβούλους

Εκφώνηση:

Η παρούσα συνέντευξη, όπως γνωρίζετε, πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, η οποία αφορά στην Ερευνητική εργασία (project) που εισήχθη στο Πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου από το σχολικό έτος 2011-2012. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται η νέα αυτή πολιτική σε τέσσερα Λύκεια του νομού Κορινθίας, τον ρόλο που διαδραματίζουν διάφοροι τύποι δρώντων στην ερμηνεία και εφαρμογή της και τη δυναμική αλλαγής που ενδέχεται να ενέχει η εν λόγω πολιτική στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Κατά τη διάρκεια του ερευνητικού μας μέρους, λοιπόν, πραγματοποιούμε συνεντεύξεις με τους Διευθυντές των σχολείων, τους συντονιστές της εφαρμογής της ερευνητικής εργασίας, τους εκπαιδευτικούς που την εκπονούν και τους σχολικούς συμβούλους. Επιπλέον, διερευνούμε το σχολικό πλαίσιο πραγμάτωσης, έχοντας ορίσει κάποιους άξονες, οι οποίοι και συμπληρώνονται σε συνεργασία με τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Θα σας παρακαλούσα να μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω το μαγνητόφωνο, προκειμένου να καταγραφεί η συνομιλία μας και να συγκεντρωθούν τα στοιχεία που θα αναδείξουν τους τρόπους πραγμάτωσης της ερευνητικής εργασίας. Σας διαβεβαιώνω, επίσης, ότι θα τηρηθεί με απόλυτο σεβασμό η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Στοιχεία σχολικού συμβούλου (συμπληρώνεται και το ατομικό δελτίο)

[Όνομα:.....]

Ειδικότητα:.....

Σχολεία παιδαγωγικής ευθύνης:.....

Χρόνια υπηρεσίας:.....

Άξονες που διερευνώνται:

1^{ος} άξονας: Πώς οι σχολικοί σύμβουλοι νοηματοδοτούν την Ερευνητική εργασία και ποια αντίληψη έχουν διαμορφώσει για τον τρόπο νοηματοδότησής της από τους εκπαιδευτικούς;

1. Όπως ορίζεται στον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς, «η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων σπουδών». Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του διδακτικού προσανατολισμού με τον οποίο βρίσκεται σε συμφωνία η ερευνητική εργασία;

2. Επίσης, ο οδηγός αναφέρει ότι η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με «τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών». Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στο να εισαχθούν τη δεδομένη χρονική στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
3. Οι τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο είναι:
 - α. Η αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης,
 - β. Η αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών
 - γ. Η αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης
 - δ. Η αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών.
 - Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί καθεμιά από τις τέσσερις βασικές αυτές παιδαγωγικές αρχές, με βάση τα συμπεράσματά σας από τη συνεργασία που έχετε μαζί τους;
4. Το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών ορίζει ότι τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03 ή ΠΕ04 (Φιλολόγος ή Μαθηματικός ή Καθηγητής Φυσικών Επιστημών); Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι υπάρχει αυτή η ρύθμιση;
5. Στο νομοθετικό πλαίσιο ορίζεται ότι «τα θέματα που θα προταθούν θα πρέπει να εμπίπτουν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη»; Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει αυτή η διευκρίνιση;
6. Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου γενικά και της ερευνητικής εργασίας ειδικότερα αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «**ερευνητές**», «**επιστήμονες**» και «**διανοούμενους**». Από τη μέχρι σήμερα επαφή σας με τους εκπαιδευτικούς πώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις τρεις αυτές νέες «ιδιότητες» των μαθητών;
7. Με βάση τα στοιχεία σας από την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών κατά το πρώτο τετράμηνο ποια θέματα επιλέχθηκαν, ποιες ειδικότητες ενεπλάκησαν κυρίως στην εκπόνησή τους και ποιο ήταν οι βασικές μέθοδοι που ακολούθησαν για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων; Σε ποιους λόγους αποδίδετε κατά βάση αυτές τις παρατηρήσεις;
8. Σε ποιες ανάγκες της σημερινής διδασκαλίας, μάθησης και πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έρχεται να ανταποκριθεί η εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών;

2^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν την ερευνητική εργασία και ποιες οι διαφορές μεταξύ των σχολείων;

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο τούς δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν την ερευνητική εργασία με κάποιο βαθμό ελευθερίας ή αντίθετα θεωρούν ότι πρόκειται για πολιτική η οποία ρητά καθορίζεται από το πλαίσιο εφαρμογής (Υπουργείο, σχολικό πλαίσιο, τοπικό-κοινωνικό πλαίσιο);
2. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχε εκπονηθεί από το Υπουργείο Παιδείας ένας λεπτομερέστερος οδηγός για τον εκπαιδευτικό, με σαφή καθοδήγηση ως προς το βηματισμό στην πραγμάτωση της Ερευνητικής εργασίας;
3. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία υλοποιούν και σε ποιο βαθμό τις βασικές αρχές της Ερευνητικής εργασίας, όπως ορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο και τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό;
4. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας με βάση τις παρατηρήσεις σας και τη συνεργασία μαζί τους;
5. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών ενός σχολείου επηρεάζει τον τρόπο δέσμευσής τους απέναντι στην ερευνητική εργασία και κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται;
6. Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εκπονούνται οι ερευνητικές εργασίες από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό;
 - Αν ναι, πού θεωρείτε ότι κατά βάση οφείλονται αυτές οι διαφορές;
7. Επιπρόσθετα, έχετε διαπιστώσει διαφορές στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνονται οι ερευνητικές εργασίες από σχολείο σε σχολείο;
 - Αν ναι, να αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους στους οποίους οφείλονται, κατά τη γνώμη σας, αυτές οι διαφορές.
8. Με βάση τις συζητήσεις σας με τους εκπαιδευτικούς με ποια άτομα, ομάδες ατόμων ή φορείς συνεργάζονται πρωτίστως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και εν γένει τα σχολεία προκειμένου να πραγματοποιήσουν την ερευνητική εργασία;

3^{ος} άξονας: Με ποιους τρόπους οι σχολικοί σύμβουλοι διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών στα σχολεία;

1. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους βρίσκεστε σε επαφή ενημερώθηκαν σχετικά με την ερευνητική εργασία;
2. Δεδομένου ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τις ερευνητικές εργασίες δεν έχουν επιμορφωθεί, τι ενέργειες έχουν λάβει χώρα σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού προκειμένου να επιμορφωθούν;
3. Πραγματοποιήσατε κάποιου είδους συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει την ερευνητική εργασία ή προβήκατε σε κάποιου άλλου είδους ενέργεια (ημερίδα, σεμινάριο, πρόσθετη βιβλιογραφία που αποστέιλате στα σχολεία ή σχετικές καθοδηγητικές διευκρινίσεις κλπ.);

- Αν ναι, από ποια ανάγκη τόσο δική σας όσο και των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι εκπορεύτηκε η συγκεκριμένη δράση;
 - Πώς θα χαρακτηρίζατε την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτού του είδους τις ενέργειες;
4. Για ποιου είδους προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας αναζητούν τη βοήθεια και την καθοδήγησή σας πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί;
 5. Σας έχουν προσκαλέσει σε κάποιο από τα σχολεία της παιδαγωγικής σας ευθύνης προκειμένου να παρακολουθήσετε την παρουσίαση που γίνεται στο τέλος του τετραμήνου των ερευνητικών εργασιών;
 - Αν ναι, με ποιον τρόπο ανατροφοδοτήσατε τους εκπαιδευτικούς και το ίδιο το σχολείο με τυχόν συμβουλές και παρατηρήσεις σας, ούτως ώστε να παρέμβουν βελτιωτικά στον τρόπο με τον οποίο εκπονούνται οι ερευνητικές εργασίες;
 6. Με ποιους τρόπους έχετε επιχειρήσει να διαχειριστείτε τυχόν διαφορές που εντοπίσατε στην υλοποίηση των ερευνητικών εργασιών από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από σχολείο σε σχολείο (βάσει των παρατηρήσεών σας και των στοιχείων που συλλέγετε από τα σχολεία προκειμένου να συντάξετε την έκθεση για τις ερευνητικές εργασίες);
 7. Με βάση τις παρατηρήσεις σας από την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών κατά το πρώτο τετράμηνο τι είδους βελτιωτικές παρεμβάσεις εισηγηθήκατε στην έκθεση που συντάξατε με αποδέκτη τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

4^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους δρώντες – γενικά συμπεράσματα, ανακεφαλαίωση των προειρημένων.

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας ως σχολικός σύμβουλος θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;
 - Αν ναι, για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιόλογο μέτρο πολιτικής;
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;
4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;

5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;
6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με τους Διευθυντές των σχολείων

Εκφώνηση:

(βλ. εκφώνηση συνέντευξης με σχολικούς συμβούλους)

Στοιχεία Διευθυντή (συμπλήρωση του ατομικού δελτίου)

Άξονες που διερευνώνται:

1^{ος} άξονας: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων νοηματοδοτούν την ερευνητική εργασία και ποιος ο ρόλος τους στη νοηματοδότησή της από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους;

1. Έχετε διαβάσει τον οδηγό για την ερευνητική εργασία που εκπονήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας με στόχο να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στις βασικές αρχές και μεθόδους εφαρμογής της;
 - Αν όχι, με ποιους τρόπους ενημερωθήκατε σχετικά με την ερευνητική εργασία;
 - Αν ναι, θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την ερευνητική εργασία;
2. Οι τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο είναι:
 - α. Η αρχή της **Διερευνητικής Προσέγγισης** της Μάθησης,
 - β. Η αρχή της **Διεπιστημονικής Συνεργασίας** των Καθηγητών
 - γ. Η αρχή της **Διαφοροποίησης** του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης
 - δ. Η αρχή της **Ομαδικής Συνεργασίας** των Μαθητών.
 - Πώς αντιλαμβάνεστε καθεμιά από τις τέσσερις αυτές αρχές και ποιες βασικές αλλαγές πιστεύετε ότι επιφέρουν στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση;
3. Το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών ορίζει ότι τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ανατίθεται σε

εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03 ή ΠΕ04 (Φιλολόγος ή Μαθηματικός ή Καθηγητής Φυσικών Επιστημών); Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι υπάρχει αυτή η ρύθμιση;

4. Στο νομοθετικό πλαίσιο ορίζεται, επίσης, ότι «τα θέματα που θα προταθούν θα πρέπει να εμπíπτουν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη»; Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει αυτή η διευκρίνιση;
5. Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου γενικά και της ερευνητικής εργασίας ειδικότερα αντανακλάται στους μαθητές ως μικρούς «**ερευνητές**», «**επιστήμονες**» και «**διανοούμενους**». Πώς αντανακλάνεστε τις τρεις νέες αυτές «ιδιότητες» των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου και σε ποιες ενδεχομένως ανάγκες της διδασκαλίας και της μάθησης ανταποκρίνονται;
6. Με ποιους τρόπους ενημερώθηκαν από το σχολείο οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη νέα αυτή πολιτική που εισήχθη στα Λύκεια (ατομικά-συλλογικά, από εσάς προσωπικά, από τον συντονιστή της ερευνητικής εργασίας, στα πλαίσια της συνεδρίασης όπου και ανατίθενται οι εργασίες, τους διανεμήθηκε ο οδηγός του εκπαιδευτικού και οι οδηγίες του Υπουργείου κλπ.);
7. Με ποια κριτήρια έγινε από το σχολείο σας η επιλογή του συντονιστή της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών;
8. Ποιες παραμέτρους λάβατε υπόψη σας προκειμένου να γίνει η ανάθεση των ερευνητικών εργασιών και η επιλογή των θεμάτων;
 - Υπήρξε ομοφωνία στο σύλλογο ή χρειάστηκε να γίνουν συζητήσεις επ' αυτού και προκειμένου να διευκρινιστούν ποια σημεία ακριβώς;

2^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της ευθύνης τους πραγματώνουν την ερευνητική εργασία στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και δεδομένων των πηγών που είναι διαθέσιμες σε αυτούς και ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι ίδιοι οι Διευθυντές στη διαμεσολάβηση αυτής της πραγμάτωσης;

1. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης του συλλόγου των διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους, οπότε και έγινε η ανάθεση των ερευνητικών εργασιών τι είδους διευκρινίσεις παρέστη ανάγκη να γίνουν σχετικά με την εφαρμογή της (τι πρέπει να γίνει, τι μπορεί να γίνει και τι δεν μπορεί);
2. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου σας επηρεάζει τον τρόπο δέσμευσής τους απέναντι στην Ερευνητική εργασία και κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται;

3. Πιστεύετε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκη, υπολογιστές, οπτικοακουστικό υλικό, πόροι κλπ.) επαρκεί για την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;
 - Αν ναι, τι είδους δυνατότητες παρέχει το σχολείο σας στους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τις ερευνητικές εργασίες;
 - Αν θεωρείτε ότι παρέχει κάποιες δυνατότητες αλλά ότι συγχρόνως υπάρχουν ελλείψεις, ποιες ακριβώς είναι αυτές και ποιες βελτιωτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να γίνουν;
4. Θεωρείτε ότι οι υπάρχοντες οικονομικοί πόροι του σχολείου σας επαρκούν για να στηρίξουν τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σας, προκειμένου να διευκολυνθεί και η εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;
 - Αν θεωρείτε ότι δεν επαρκούν, ποιοι φορείς θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να συνδράμουν προς αυτή την κατεύθυνση;
5. Υπήρξε περίπτωση όπου απαιτούνταν δική σας παρέμβαση προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα σχετικά με την κατανομή των εκπαιδευτικών στις αίθουσες-εργαστήρια που διαθέτει το σχολείο προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του;
6. Κατά την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας με βάση όσα εσείς έχετε διαπιστώσει και όσα αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;
7. Με ποιους τρόπους επιχείρησαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και εσείς προσωπικά να εντάξετε ομαλά την πολιτική των ερευνητικών εργασιών στη γενικότερη σχολική ζωή, την ιστορία και την κουλτούρα του σχολείου σας;
8. Δεδομένου ότι τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται με ακαδημαϊκό τρόπο στο Λύκειο, με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας επιχείρησαν να ανταποκριθούν στη νέα αυτή πολιτική της ερευνητικής εργασίας, όπου ο εκπαιδευτικός περισσότερο καθοδηγεί, εμπυχώνει και κινητροδοτεί τη μάθηση αφήνοντας τους μαθητές να αυτενεργήσουν;

3^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία ενημερώνουν, δημοσιοποιούν και προβάλλουν την ερευνητική εργασία και με ποιους τρόπους οι Διευθυντές διαμεσολαβούν σε αυτές τις ενέργειες;

1. Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του σχολείου σας κάποια εκδήλωση ή άλλου είδους συζήτηση προκειμένου να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με την ερευνητική εργασία και τις αλλαγές που ενδεχομένως επιφέρει στο Λύκειο;
2. Κατά την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σας επίσκεψη κάποιων ειδικών επιστημόνων, καλλιτεχνών, φορέων, εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης κλπ.;

- Αν ναι, πιστεύετε ότι το σχολείο θα πρέπει να «ανοίγει τις θύρες» του και να συνεργάζεται σε αυτό το επίπεδο προκειμένου να διευκολύνει την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;
3. Διοργάνωσε το σχολείο σας εκδήλωση μετά την ολοκλήρωση των ερευνητικών εργασιών του πρώτου τριμήνου για να παρουσιάσει το έργο των μαθητών και εκπαιδευτικών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα;
 - Αν ναι, είχατε προσκαλέσει κάποια άτομα ή φορείς να παρακολουθήσουν την εκδήλωση;
 - Τι είδους οφέλη πιστεύετε ότι αποκομίζει το σχολείο με τη διοργάνωση τέτοιου είδους εκδηλώσεων;
 4. Τι είδους τεχνήματα (κατασκευές, καλλιτεχνικές συνθέσεις, δισδιάστατες ή τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, κολλάζ, αφίσες, βίντεο, φιλμ, δρώμενο) παράγααν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει την ερευνητική εργασία προκειμένου να προβάλουν το έργο τους;
 - Τα συγκεκριμένα τεχνήματα δημοσιοποιήθηκαν με κάποιον τρόπο (εκτίθενται σε κάποιο χώρο του σχολείου, έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα, χρησιμοποιήθηκαν στην παρουσίαση των εργασιών);
 5. Οι ερευνητικές εργασίες που ολοκληρώθηκαν στο πρώτο τετράμηνο έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου σας;
 - Αν όχι, για ποιους λόγους δεν το πραγματοποιήσατε;
 - Αν ναι, έχετε φροντίσει να ακολουθήσετε όσα ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την ανάρτηση φωτογραφιών και βίντεο με μαθητές στο διαδίκτυο; Ζητήσατε τη συγκατάθεση των γονέων;
 - Θεωρείτε ότι η κοινοποίησή τους συμβάλλει στη διάχυση των «καλών» πρακτικών ή συμβάλλει και στην προβολή του ίδιου του σχολείου μέσα από αυτήν;
 6. Έχετε επιδιώξει συνεργασία με άλλα σχολεία (δημιουργία δικτύου σχολείων) προκειμένου να ανταλλάσσονται δημιουργικές ιδέες για την καλύτερη εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;
 7. Έχετε επισκεφτεί τις ιστοσελίδες άλλων σχολείων προκειμένου να αντλήσετε πληροφορίες για την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας εκ μέρους τους;
 - Αν ναι, πώς τυχόν αξιοποιήσατε τις πληροφορίες αυτές στην εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών στο δικό σας σχολείο;

4^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους δρώντες – γενικά συμπεράσματα, ανακεφαλαίωση των προειρημένων.

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;

- Αν ναι, για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιολογικό μέτρο πολιτικής;
- 2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;
- 3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;
- 4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;
- 5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;
- 6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας...

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με τον συντονιστή των Ερευνητικών εργασιών

Εκφώνηση:

(βλ. εκφώνηση συνέντευξης με σχολικούς συμβούλους)

Στοιχεία συντονιστή (συμπλήρωση του ατομικού δελτίου)

Άξονες που διερευνώνται:

Άξονας 1^{ος}: Ποιος ο ρόλος του συντονιστή της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών;

1. Ποιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν από το σχολείο σας προκειμένου να σας ανατεθεί ο ρόλος του συντονιστή των ερευνητικών εργασιών;
2. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι επιλεχθήκατε για τη συγκεκριμένη θέση;
3. Εσείς για ποιους λόγους δεχτήκατε να αναλάβετε αυτόν το ρόλο; Ποια ήταν τα κίνητρό σας;
4. Ποιες είναι ακριβώς οι αρμοδιότητες που σας έχουν ανατεθεί σχετικά με την ερευνητική εργασία στο σχολείο σας;
5. Διαπιστώσατε τυχόν ασάφειες στο νομοθετικό πλαίσιο όσον αφορά στο ρόλο του συντονιστή των ερευνητικών εργασιών και με ποιους τρόπους τις διευκρινίσατε;
6. Από την έως τώρα εμπειρία σας θεωρείτε ότι ο συγκεκριμένος ρόλος είναι απαιτητικός;

- Αν ναι, για ποιους λόγους τον χαρακτηρίζετε ως απαιτητικό;
- Απαλαχθήκατε από την υποχρέωση ανάληψης άλλων εξωδιδασκτικών καθηκόντων προκειμένου να διευκολυνθεί ο ρόλος σας;

Άξονας 2^{ος}: Με ποιους τρόπους ο συντονιστής της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών διαμεσολαβεί και διευκολύνει την πραγμάτωσή τους στα σχολεία;

1. Με ποιους τρόπους επιχειρήσατε να εντάξετε τη συγκεκριμένη πολιτική στην υπάρχουσα σχολική ζωή (π.χ. στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στην κουλτούρα του σχολείου), ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της;
2. Υπήρξε συναίνεση στο σχολείο από τον σύλλογο των διδασκόντων και τους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν την ερευνητική εργασία, π.χ. ως προς την καθιέρωση της ζώνης του συνεχόμενου δώρου για τις ερευνητικές εργασίες;
 - Αν παρουσιάστηκε κάποια διαφωνία, ως προς τι υπήρξε αυτή η διαφωνία και με ποιον τρόπο μεσολαβήσατε εσείς, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση των συναδέλφων σας στο συγκεκριμένο θέμα αλλά και γενικότερα;
3. Παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού της χρήσης των χώρων, των αιθουσών και των εργαστηρίων του σχολείου ζητήματα ισότιμης κατανομής τους μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει τις ερευνητικές εργασίες;
 - Με ποιους τρόπους μεσολαβήσατε εσείς ως συντονιστής της εφαρμογής προκειμένου να εξασφαλίσετε τη συναίνεση των συναδέλφων σας και την ομαλή διεξαγωγή των ερευνητικών εργασιών;
4. Θεωρείτε ότι το σχολείο σας διαθέτει τους χώρους (αίθουσες, εργαστήρια) και τον απαραίτητο εξοπλισμό (βιβλιοθήκη, Η/Υ, προβολέας κλπ.) προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν ομαλότερη διεξαγωγή των ερευνητικών εργασιών;
 - Αν θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να υπάρξουν κάποιες βελτιωτικές παρεμβάσεις, ποιες θα προτεινάτε εσείς ως συντονιστής της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών;
5. Παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών άλλης φύσεως ζητήματα (π.χ. οικονομικής φύσεως, εκδρομών κλπ.);
 - Με ποιους τρόπους μεσολαβήσατε στη διευθέτηση αυτών των ζητημάτων;
6. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των ερευνητικών εργασιών;
 - Να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα όπου χρειάστηκε να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους σας προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή των ερευνητικών εργασιών.

3^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους δρώντες – γενικά συμπεράσματα, ανακεφαλαίωση των προειρημένων.

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας ως συντονιστή των ερευνητικών εργασιών θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;
 - Αν ναι, για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιόλογο μέτρο πολιτικής;
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;
4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;
5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;
6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας ...

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την Ερευνητική Εργασία

Εκφώνηση:

(βλ. εκφώνηση συνέντευξης με σχολικούς συμβούλους)

Στοιχεία εκπαιδευτικού (συμπλήρωση του ατομικού δελτίου)

Άξονες που διερευνώνται:

Άξονας 1^{ος}: Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποια τα όρια και ο βαθμός αυτονομίας τους στην ερμηνεία και νοηματοδότηση της Ερευνητικής εργασίας στα σχολεία;

1. Ποιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν από το σχολείο σας προκειμένου να σας ανατεθεί η ερευνητική εργασία;

2. Στις οδηγίες για την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας για το σχολικό έτος 2012-2013 προστέθηκε η εξής παρατήρηση σε περίπτωση συνδιδασκαλίας: «ένας εκ των οποίων (δύο) είναι εκπαιδευτικός των ειδικοτήτων που είχαν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα «Τεχνολογία» της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου (Υ.Α. 118842/Γ2/17-09-2008, ΦΕΚ 1984 Β΄), εφόσον υπηρετεί στη σχολική μονάδα». Από ποιους λόγους πιστεύετε ότι υπαγορεύτηκε η ανάγκη αυτής της προσθήκης στο νομοθετικό πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών;
3. Έχετε συμβουλευτεί τον οδηγό της ερευνητικής εργασίας για τον εκπαιδευτικό;
- Αν ναι, ποιες είναι οι σκέψεις σας σχετικά με την εν λόγω πολιτική όσον αφορά στις δυνατότητες που δίνει στον εκπαιδευτικό για ευελιξία, ως προς:
 - τη θεματική
 - τον τρόπο εφαρμογής της (μέθοδος διδασκαλίας)
 - το παραγόμενο υλικό
 - τη σχέση με τους μαθητές
 - άλλο:
4. Σύμφωνα με τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό, η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών «είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων σπουδών». Κατά τη γνώμη σας τι υπαγορεύει αυτός ο νέος διδακτικός προσανατολισμός και πώς η ερευνητική εργασία συμβάλλει σε αυτόν;
5. Επίσης, ο οδηγός αναφέρει ότι η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με «τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών». Ποιοι λόγοι νομίζετε ότι συνέβαλαν στο να εισαχθούν τη δεδομένη χρονική στιγμή;
6. Γιατί θεωρείτε ότι το πλαίσιο εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών ορίζει ότι τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03 ή ΠΕ04 (Φιλολόγος ή Μαθηματικός ή Καθηγητής Φυσικών Επιστημών);
7. Γιατί πιστεύετε ότι ορίζεται «τα θέματα που θα προταθούν να εμπιπτούν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη»;
8. Οι τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο είναι:
- α. Η αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης,
 - β. Η αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών
 - γ. Η αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης
 - δ. Η αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών.
- Μπορείτε με συντομία να μας εκθέσετε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε καθεμία από αυτές τις τέσσερις αρχές;

9. Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές». Θεωρείτε ότι οι Ερευνητικές εργασίες εξυπηρετούν αυτούς τους στόχους και με ποιον τρόπο;
10. Η κατανόηση της συγκεκριμένης πολιτικής έλαβε χώρα στα πλαίσια ατομικών αναζητήσεων ή στα πλαίσια συζητήσεων και με ποιους;
- σύλλογο διδασκόντων,
 - συντονιστή του προγράμματος,
 - διευθυντή,
 - άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει την ερευνητική εργασία,
 - σχολικό σύμβουλο,
 - άλλο:
11. Παρακολούθησατε την επιμόρφωση του ΟΕΠΕΚ που έγινε για τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων ή κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση;
- Αν ναι, θεωρείτε ότι σας βοήθησε στο να κατανοήσετε την εν λόγω πολιτική και να τη θέσετε κατόπιν σε εφαρμογή;
12. Θεωρείτε ότι υπάρχουν σημεία ασαφή ή δυσνόητα στον οδηγό για τις ερευνητικές εργασίες που χρήζουν περαιτέρω επεξηγήσεων, καθοδήγησης ή συζήτησης;
- Αν ναι, ποια είναι αυτά και με ποιους θα έπρεπε, κατά τη γνώμη σας, να συζητηθούν;

Άξονας 2^{ος}: Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γνώση και πώς αυτές οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι εμπειρίες και οι γνώσεις επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση της πολιτικής της Ερευνητικής εργασίας εντός της σχολικής πραγματικότητας;

1. Αναλάβετε την ερευνητική εργασία, επειδή:
- i. σας κέντρισε το ενδιαφέρον ως μία καινοτόμος δράση
 - ii. από περιέργεια
 - iii. για συμπλήρωση ωραρίου
 - iv. λόγω της επικείμενης αξιολόγησης (εμπλουτισμός ατομικού φακέλου)
 - v. άλλο
2. Θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο/Σχολή από το/την οποία αποφοιτήσατε σας παρείχε τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ανταποκριθείτε στη φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας;
- Αν ναι, ποια ήταν αυτά;
 - Διαφορετικά, με ποιους τρόπους προσπαθείτε εσείς σε ατομικό επίπεδο να ανταποκριθείτε στις νέες αυτές απαιτήσεις;

3. Η προηγούμενη εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός (ανάλογα πολλή ή λίγη) θεωρείτε ότι συνέβαλε στην εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας ή αντίθετα προκάλεσε κάποιες δυσκολίες;
 - Με ποιο τρόπο συνέβαλε είτε στο ένα είτε στο άλλο;
4. Θεωρείτε ότι η ειδικότητά σας επηρεάζει με κάποιον τρόπο την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας ή πρόκειται για δύο ανεξάρτητες παραμέτρους;
5. Ποιο ήταν το θέμα της ερευνητικής σας εργασίας και για ποιους λόγους επιλέξατε το συγκεκριμένο;
6. Με ποιους από τους προτεινόμενους τρόπους του οδηγού για τον εκπαιδευτικό επιλέξατε να εργαστείτε με τους μαθητές σας;
7. Ποιους στόχους θέσατε εξ αρχής εσείς και οι μαθητές σας όσον αφορά στην υλοποίηση της ερευνητικής σας εργασίας;
 - Τους επιτύχατε και σε ποιο βαθμό;
 - Τι θεωρείτε ότι έπαιξε ρόλο στην επίτευξη ή μη των στόχων σας;
8. Σε ποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να παρέμβετε κατά την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας και με ποιους τρόπους, ώστε να μην υπάρξει απόκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό;
9. Με ποιον/ους τρόπο/ους επιλέξατε να αξιολογήσετε την ερευνητική σας εργασία και γιατί;
10. Η γνώμη σας είναι ότι το Υπουργείο θα έπρεπε να είχε εκπονήσει έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό με πιο σαφή βήματα όσον αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της Ερευνητικής εργασίας;
11. Δεδομένου ότι τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα στο Λύκειο διδάσκονται με έναν ακαδημαϊκό τρόπο, αντιμετωπίσατε κάποιου είδους δυσκολίες στο να ανταποκριθείτε στη φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας;
 - Αν ναι, ποιες ήταν αυτές οι δυσκολίες και πώς τις αντιμετωπίσατε;
12. Από ποιες ανάγκες, λοιπόν, της σημερινής διδασκαλίας και μάθησης θεωρείτε ότι υπαγορεύτηκε η εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας στα Λύκεια;
13. Έχετε αναλάβει κατά το παρελθόν δράσεις, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες για αυτενέργεια και συνεργατική μάθηση;
14. Θεωρείτε ότι η ερευνητική εργασία αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο «μεταδίδεται» η γνώση στους μαθητές;
 - Αν ναι, με ποιους τρόπους επιχειρεί να το πραγματοποιήσει αυτό;
15. Πιστεύετε ότι οι μαθητές διαθέτουν τα «εφόδια» προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτόν τον νέο τρόπο μετάδοσης της γνώσης;
 - Από πού θεωρείτε ότι αποκομίζουν ως επί το πλείστον αυτά τα εφόδια;

Άξονας 3^{ος}: Πώς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό, το ιστορικό και το υλικό πλαίσιο επηρεάζουν την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας στα σχολεία;

1. Θεωρείτε ότι η κοινωνικο-πολιτισμική σύσταση του σχολείου γενικότερα και πιο ειδικά του τμήματος ενδιαφέροντος των μαθητών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η Ερευνητική εργασία;
2. Το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του τμήματος ενδιαφέροντος πιστεύετε ότι επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών στη συγκεκριμένη πολιτική;
3. Στην αρχική συνεδρίαση του συλλόγου των καθηγητών, όπου και έλαβε χώρα η ανάθεση των Ερευνητικών εργασιών, σας έγινε κάποιου είδους ενημέρωση από τον Διευθυντή ή τον υπεύθυνο του προγράμματος σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή αυτή η πολιτική στα πλαίσια του εν λόγω σχολείου; (τι πρέπει να γίνει, τι μπορεί να γίνει και τι δεν μπορεί να γίνει;)
4. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε την πορεία εφαρμογής της πολιτικής κατά τη διάρκεια του τετραμήνου και τις δυσκολίες που προέκυψαν ανάλογα με το στάδιο και το χρονικό διάστημα της εφαρμογής της.
5. Η εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης ή σε άλλο χώρο του σχολείου; Αν ναι, σε ποιο;
6. Θεωρείτε ότι ο χώρος που γίνεται η διδασκαλία της ερευνητικής εργασίας ενδείκνυται για την εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής; Συγκεκριμένα, ως προς:
 - τις δυνατότητες που παρέχει για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
 - τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές και διαδίκτυο
 - άλλου είδους οπτικοακουστικού υλικού
 - την ευρυχωρία
 - τη φωτεινότητα
 - τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών
7. Το σχολείο διαθέτει χώρο για την παρουσίαση και προβολή των Ερευνητικών εργασιών; Ποιος είναι αυτός και τι δυνατότητες παρέχει;
8. Διαθέτει το σχολείο βιβλιοθήκη και ποιες είναι οι δυνατότητες που αυτή παρέχει στην άντληση υλικού για την εκπόνηση των Ερευνητικών εργασιών;
9. Θεωρείτε ότι ένα μέρος των πόρων του σχολείου θα έπρεπε να διατίθεται στη διευκόλυνση της εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών;
 - Αν ναι, ποιες ακριβώς δράσεις θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να χρηματοδοτούνται προκειμένου η ερευνητική εργασία να προάγεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο;

Άξονας 4^{ος}: Προβολή και αξιολόγηση της Ερευνητικής εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.

1. Έχετε δημοσιοποιήσει στην ιστοσελίδα του σχολείου την ερευνητική σας εργασία;
 - Αν όχι, για ποιους λόγους δεν την κοινοποιήσατε;

2. Μετά το πέρας των ερευνητικών εργασιών του α' τετραμήνου οργάνωσε το σχολείο σας εκδήλωση για την παρουσίαση των εργασιών;
 - Αν ναι, ποια ήταν η ανατροφοδότηση που λάβατε και πώς θα την αξιοποιήσετε στο μέλλον;
 - Αν όχι, ποιοι λόγοι συνέτρεξαν στο να μην πραγματοποιηθεί;
3. Οργανώσατε κάποια άλλη εκδήλωση σχετική με το θέμα της ερευνητικής σας εργασίας;
 - Αν ναι, τι είδους εκδήλωση ήταν και πώς την προβάλλατε (στα πλαίσια του σχολείου αλλά και στην τοπική κοινωνία ενδεχομένως);
4. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ερευνητικής σας εργασίας ή κατά την παρουσίασή της, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο σχολείο σας κάποιου ειδικού επιστήμονα ή φορέα της τοπικής κοινωνίας κατόπιν πρόσκλησής σας;
 - Αν ναι, τι είδους επίσκεψη ήταν και ποια τα οφέλη της για εσάς, τους μαθητές σας και το σχολείο σας;
5. Οι οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής εργασίας προβλέπουν τη δημιουργία ενός σχετικού με το θέμα και τα συμπεράσματα τέχνημα (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, κ.λπ.). Ποιο/α από αυτά τα είδη των τεχνημάτων επιλέξατε να κατασκευάσετε και γιατί;
 - Αν δε δημιουργήσατε κανένα από αυτά, τι συνέβαλε σε αυτή σας την επιλογή;
6. Συμμετείχατε με την εργασία σας σε κάποιου είδους εκδήλωση, ημερίδα ή άλλη δράση που πραγματοποιήθηκε από κάποιον φορέα με θέμα σχετικό με την ερευνητική σας εργασία;
 - Αν ναι, για ποιους λόγους αποφασίσατε να συμμετάσχετε και ποια ενδεχομένως οφέλη αποκομίσατε;
7. Θεωρείτε ότι το σχολείο αποκομίζει οφέλη με την προβολή και τη διάχυση των Ερευνητικών εργασιών στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία;
 - Αν ναι, τι είδους οφέλη είναι αυτά;

Άξονας 5^{ος}: Συνεργασία εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους, με τον διευθυντή του σχολείου, με τον συντονιστή, με την τοπική κοινωνία/ αυτοδιοίκηση, με τον σύμβουλο, με άλλα σχολεία, με το Πανεπιστήμιο κλπ..

1. Ποιοι φορείς θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι σε άμεση συνεργασία, ώστε η εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας να γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο;
2. Η Ερευνητική εργασία που έχετε αναλάβει πραγματοποιείται με συνεπίβλεψη με άλλον εκπαιδευτικό του σχολείου σας;
 - Αν πραγματοποιείται με συν-επίβλεψη, με ποιας ειδικότητας εκπαιδευτικό την έχετε αναλάβει;
 - Κρίνετε παραγωγική τη συνεργασία σας; Γιατί;
 - Αν αντιμετωπίσατε κάποιου είδους δυσκολία, ποια ήταν αυτή;

3. Υπήρξαν συνάδελφοί σας που να αντιμετωπίσαν κάποιο πρόβλημα κατά την ερμηνεία ή την εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας και ποιος ήταν ο δικός σας ρόλος;
4. Συζητήσατε με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία για το πώς εφαρμόζουν αυτοί τις ερευνητικές τους εργασίες;
 - Αν ναι, σας ωφέλησε αυτή η αλληλεπίδραση;
5. Επισκεφτήκατε κάποιο άλλο σχολείο ή την ιστοσελίδα του για να πληροφορηθείτε για τις Ερευνητικές εργασίες που εκπονούν οι συνάδελφοί σας;
 - Αν ναι, σας ωφέλησε αυτή η γνώση και ως προς τι;
6. Με ποιον/ποιους τρόπο/ους διευκόλυνε ο διευθυντής του σχολείου σας το έργο σας κατά την εφαρμογή της Ερευνητικής σας εργασίας;
7. Με ποιον/ποιους τρόπο/ους διευκόλυνε ο συντονιστής των Ερευνητικών εργασιών το έργο σας κατά την εφαρμογή της Ερευνητικής σας εργασίας;
8. Υπήρξε συνεργασία με τον σύμβουλο της ειδικότητάς σας κατά την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας;
 - Αν ναι, σε τι επίπεδο ήταν (συμβουλές, καθοδήγηση, συναντήσεις, επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, έγγραφα που απέστειλε στα σχολεία κλπ.) και κατά πόσον είσαστε ικανοποιημένοι/ες από αυτήν;
9. Υπήρξε συνεργασία δική σας ή γενικότερα του σχολείου με κάποιο τμήμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
 - Αν ναι, ποιο ήταν αυτό;
 - Σε ποια πλαίσια έλαβε χώρα αυτή η συνεργασία;
 - Θεωρείτε ότι ήταν εποικοδομητική και γιατί;
10. Υπήρξε στιγμή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της Ερευνητικής σας εργασίας που να χρειαστείτε την αρωγή κάποιου φορέα ή προσώπου της τοπικής αυτοδιοίκησης;
 - Αν ναι, σε τι ακριβώς χρειαστήκατε αυτή τη βοήθεια;
 - Λάβατε τη βοήθεια που ζητήσατε;

Άξονας 6^{ος}: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους δρώντες – γενικά συμπεράσματα – ανακεφαλαίωση.

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;
 - Αν ναι, για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιόλογο μέτρο πολιτικής;
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιολογία του;
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;

4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;
5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;
6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας...

Παράρτημα V : Φύλλο 1^ο: Γενικά Λύκεια νομού Κορινθίας με τα βασικά χαρακτηριστικά των ιστοσελίδων τους

Microsoft Excel - ιστοσελίδες σχολείων														
Πληκτρολογήστε ερώτηση														
PE = Περιβαλλοντική εκπαίδευση														
A28	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
4			Υπαρξη ιστοσελίδας	Σχεδιασμός ιστοσελίδας	Ανάρτηση επιτυχόντων Πανελληνίων		e-τάξη	εργαστήρια-υποδομές	Δραστηριότητες (εκδρομές, περιβαλλοντική κλπ)					
5	Σχολείο α'		Ναι	Πολύ καλός σχεδιασμός			Όχι	Ναι	Ναι (εργαστήρια)	Ναι	(ΠΕ, Καλλιστώ, διασωστική ομάδα, φωτογ.)			
6	Σχολείο β'		Ναι	Καλή (ΠΣΔ)			Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	(action-aid, Κόρινθος η πόλη μας)			
7	Σχολείο γ'		Ναι	Καλή (sch.gr)			Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Ανάρτηση ενημερωτικών (όχι συμμετοχή)			
8	Σχολείο δ'		Ναι	Πολύ καλός σχεδιασμός			Ναι	Ναι	Ναι (αμφιθέατρο)	Ναι	(Χριστουγεν. Εκδήλ., εορτές, ποιητ.βραδιές κλπ)			
9	Σχολείο ε'		Ναι	Υποτυπώδης (ελάχιστα)			Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ανάρτηση προσφορών για εκδρομές			
10	Σχολείο στ'		Ναι	Καλή (sch.gr)			Ναι	Όχι	Ναι (εργαστήριο, βιβλ.)	Ναι	(εθνικές εορτές, συναυλία, εκδρομές, καρναβάλι)			
11	Σχολείο ζ'		Ναι	Πολύ καλή (sch.gr)			Ναι	Όχι	Ναι (φωτό εξωτερ.χώρων)	Ναι	(;) (περιήγηση στο Δήμο Νεμέας)			
12	Σχολείο η'		Ναι	Καλή (sch.gr)			Όχι	Όχι	Ναι (όλα όσα διαθέτει)	Ναι	(εκδρομή)			
13	Σχολείο θ'		Ναι	Αρκετά καλή (sch.gr)			Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι (ΠΕ, εκδρομές, εθνικές εορτές)			
14	Σχολείο ι'		Ναι	Καλή (sch.gr)			Όχι	Όχι	Ναι (όλα όσα διαθέτει)	Ναι	(εκδρομή, μουσική βραδιά, θεατρική παράσταση)			
15	Σχολείο ια'		Ναι	Καλή (sch.gr)			Όχι	Όχι	Ναι (όλα όσα διαθέτει)	Ναι	(ΠΕ, εκδρομές, εθνικές εορτές, θέατρο, λήξης)			
16	Σχολείο ιβ'		Όχι											
17	Σχολείο ιγ'		Ναι	Υποτυπώδης (ελάχιστα)			Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι			
18	Σχολείο ιδ'		Ναι	Υποτυπώδης (sch.gr)			Όχι	Όχι	Ναι (τα βασικά)	Ναι	(πρόγραμμα Comenius)			
19	Σχολείο ιε'		Ναι	Καλή (sch.gr)			Όχι	Όχι	Ναι (όλα όσα διαθέτει)	Ναι	(μουσική βραδιά, αιμοδοσία)			
20	Σύνολο Σχολείων 15													
21														
22														
23	Σημειώσεις:	α. η ιστοσελίδα του Λυκείου ιστ' : τελευταία ενημέρωση το 2005/ φτιάχτηκε από μαθητές												
24		β. απουσιάζει η ιστοσελίδα του Γενικού Λυκείου ιβ', δεν έχει δηλαδή καθόλου ιστοσελίδα το σχολείο												
25		γ. στα σχολεία δεν έχουν συμπεριληφθεί: Λυκειακές τάξεις												
26		Σχολεία Θρησκευτικά, ιδιωτικά κλπ.												
27		ΕΠΤΑΛ, ΕΠΑΣ												
28		ΠΕ = Περιβαλλοντική εκπαίδευση												
29		ΠΣΔ = Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο												

Φύλλο 2^ο: υπόλοιπα χαρακτηριστικά των σχολείων

	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
4		Διακρίσεις μαθητών	Ημερίδες-σεμινάρια	Αριθμός επισκεπτών	Ανάρτηση project	Προσωπικό	Σύλλογος γονέων													
5		Όχι	Ναι (Joomla, Oracle)	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι													
6		Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι (με έμφαση)	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι										
7		Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι										
8		Ναι (EUSO 2012)	Ναι (νέα δομή Λυκείου)	Όχι	Ναι (τίτλοι)	Όχι	Όχι													
9		Όχι	Όχι	Όχι	Ναι (ολόκληρα)	Όχι														
10		Όχι	Όχι	Ναι	Ναι (αναλυτικά)	Ναι														
11		Όχι	Ναι (συνέδριο Φυσικών)	Ναι	Ναι (ολόκληρη)	Ναι														
12		Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι												
13		Ναι (ιστορία)	Ναι (ημερίδα με Σ.Σ.Ν.)	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι										
14		Όχι	Ναι (σεισμού, ανακύκλωση)	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι										
15		Ναι (πολλές)	Όχι	Ναι	Ναι (αναλυτικά)	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι										
16																				
17		Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι										
18		Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι										
19		Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι										
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				
26																				
27																				
28																				
29																				

Σημείωση: Κάποια από τα χαρακτηριστικά διερευνήθηκαν περαιτέρω για τα σχολεία της έρευνάς μας, όπως ο σχεδιασμός της ιστοσελίδας, οι διακρίσεις των μαθητών, η ανάρτηση των projects (αριθμός, ποιότητα, τεχνήματα που αναρτήθηκαν κλπ.).

Παράρτημα VI: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις (μία για καθέναν από τους φορείς της δράσης)

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη σχολικού συμβούλου:

1^{ος} άξονας: Πώς οι σχολικοί σύμβουλοι νοηματοδοτούν την Ερευνητική εργασία και ποια αντίληψη έχουν διαμορφώσει για τον τρόπο νοηματοδότησής της από τους εκπαιδευτικούς;

1. Όπως ορίζεται στον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς, «η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων σπουδών». Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του διδακτικού προσανατολισμού με τον οποίο βρίσκεται σε συμφωνία η ερευνητική εργασία;

Θα έλεγα ότι η βάση γι' αυτά είναι η ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών που λείπει τα τελευταία χρόνια από την Ελλάδα...η ομαδοσυνεργατική διαδικασία και μάλιστα σήμερα που έχει γίνει λίγο πρόχειρα, θα έλεγα, ή λίγο σύντομα χωρίς να είναι, ε, προ...προετοιμασμένοι και επιμορφωμένοι οι συνάδελφοι, στηρίζεται στη σύσταση και στη συγκρότηση των ομάδων και ο ρόλος των ομάδων, στον οποίο θα πρέπει να φαίνεται και η ατομική πρόθεση και εργασία του κάθε μαθητή αλλά και η άποψη της ομάδας, η οποία θα επεξεργάζεται την εκάστοτε άποψη του μαθητή...αυτό δεν γίνεται, παρ' ότι θα έπρεπε να γίνεται σε όλα τα μαθήματα, δε γίνεται. Άρα, ο βασικότερος λόγος για τον οποίο αιτιολογούμε το ερώτημα αυτό είναι για να μάθει ο μαθητής στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην ομαδοσυνεργατική δουλειά και στα πλεονεκτήματα που συμπερασματικά θα πάρει απ' αυτό.

2. Επίσης, ο οδηγός αναφέρει ότι η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με «τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών». Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στο να εισαχθούν τη δεδομένη χρονική στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

*Βασικά, δεν είναι τώρα...το θέμα έχει ξεκινήσει, εεε, δεκατρία χρόνια πριν, όταν στην τότε μεταρρύθμιση του Αρσένη, ο κύριος Κασσωτάκης είχε προτείνει τα τεστ δεξιοτήτων, τα οποία θα έβγαιναν μέσα από τις ομαδικές εργασίες και τις ατομικές εργασίες των μαθητών...αυτό υπήρχε, κατά την ταπεινή μου άποψη, σε ένα περιοδικό, στο περιοδικό «Εκπαίδευση» το 2000, ένα άρθρο του Κασσωτάκη τότε, του κύριου Κασσωτάκη, που ήτανε καθηγητής στο...στη Φιλοσοφική, στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, ο οποίος έλεγε ότι στην, το '83, '84 το 'χε γράψει αυτό, το άρθρο, κι έλεγε ότι...στην εκπαίδευση του 2000 θα πρέπει η Ελλάδα να αντλεί τις δεξιότητες του μαθητή και μέσα από την ατομικότητά του αλλά και μέσα από την **ομαδικότητα** (έμφαση) του σχολείου, άρα αυτό δεν είναι τωρινό, ούτε γίνεται τώρα το 2013, 2012, αυτό έχει ξεκινήσει 20 χρόνια πριν, 30 χρόνια πριν τουλάχιστον σε άρθρο του Κασσωτάκη που είχε δημοσιευτεί τότε...βέβαια στην, εεε, στην...Ευρώπη και στις υπόλοιπες ανεπτυγμένες χώρες αυτό έχει ξεκινήσει πολύ πιο παλιά. Είναι γεγονός ότι κάποια πράγματα μας έχουνε φρενάρει...από πλευράς, εεε, θα έλεγα διστακτικότητας του ελληνικού συστήματος, πρώτον, γιατί η αποδοχή από τους συναδέλφους είναι λίγο...δύσκολη, δύσκολα δηλαδή κάνεις έναν Έλληνα εκπαιδευτικό να αλλάξει νοοτροπία, όπως και το 2000 με τη μεταρρύθμιση του Αρσένη, πολλά πράγματα που ήτανε πάρα πολύ θετικά, τα βλέπομε τώρα ενώ τότε τα πολεμήσαμε, μηδέ εξαιρουμένου και του ομιλούντος, και...ενώ η κοινωνία – που είναι πάντα περισσότερο αδρανής – πιστεύω ότι είχε το background να αποδεχτεί αυτού του είδους τις αλλαγές...ό,τι λοιπόν γίνεται τώρα ωρίμασε το κομμάτι που είχε προετοιμαστεί δεκατρία χρόνια πριν από τις δεξιότητες, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, του κύριου Κασσωτάκη.*

3. Οι τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο είναι:

α. Η αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης,

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί καθεμιά από τις τέσσερις βασικές αυτές παιδαγωγικές αρχές, με βάση τα συμπεράσματά σας από τη συνεργασία που έχετε μαζί τους;

Ε, επειδή με βρίσκεις σε μια περίοδο που περπατάμε το pathway στο σύστημα, το σύστημα pathway είναι το σύστημα που στηρίζεται στο inquiry teaching, έτσι; το ανακαλύπτοντας ή το

διερευνώντας τη διδασκαλία...εεε, και προσπαθούνε να το περπατήσουνε σε κάποιες σχολικές μονάδες σε όλη την Ελλάδα, μέσω του Ι.Ε.Π., και μέσω των πειραματικών διαδικασιών της, της ειδικότητας της δικιάς μας,..., πιστεύω...ότι το να **διερευνάς** (έμφαση) και να αποκτάς από μόνος σου, να ανακαλύπτεις τη μάθηση, είναι το Άλφα και το Ωμέγα στη συμπεριφορά του μαθητή, δηλαδή ο μαθητής...παλιά λέγαμε ακούω και ξεχνώ, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και καταλαβαίνω, τώρα συνειδητοποιήσαμε αυτό το ρόλο του τρίτου, το κάνω και καταλαβαίνω, τώρα πιστεύω ότι και με βάση τις στατιστικές των...της θεωρίας του Vygotsky από παλιά, του Bruner, του Gardner και λοιπά και λοιπά, σήμερα, 50, 60, 70 χρόνια μετά, εδώ στην Ελλάδα, φαίνεται να έχει γίνει πλέον αναγκαιότητα...και σ' αυτό το κομμάτι πιστεύω ότι το ρόλο της θα τον παίξει η διερευνητική και...η ερευνητική εργασία, αν δεν σταματήσει μόνον εκεί, αν προχωρήσει και στην καθημερινότητα την διδακτική, στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, στα Αρχαία, στα Νέα, στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες, παντού.

β. Η αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών.

Το οποίο, το οποίο σαν κομμάτι δε θα 'πρεπε να γίνεται μόνο στη διερευνητική εργασία, θα 'πρεπε και να γίνεται παντού. Εεε, είναι το Άλφα και το Ωμέγα, γιατί μπορεί και να επεξεργάζεσαι μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση την αντίστοιχη, το αντίστοιχο θέμα, αλλά επεξεργάζεσαι και δυνατότητες που δίνουν οι επιμέρους Επιστήμες, και οι οποίες δουλεύουν συμπερασματικά μαζί, ενώ εξατομικευμένα δουλεύουν, θα έλεγα, τμηματικά. Δηλαδή, μπορείς εσύ από τη φιλολογική πλευρά να μπορείς να επεξεργάζεσαι καλύτερα κείμενο, κείμενο και κειμενογράφους, αλλά από την πειραματική πλευρά μπορώ εγώ να τεκμηριώσω καλύτερα...όταν παντρέψουμε το κομμάτι το δικό μου με το δικό σας, σαφώς τα αποτελέσματα θα είναι πολύ πιο καλά.

γ. Η αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης

Μόνο γιατί είναι πλουραλιστικό, τίποτε άλλο...δηλαδή, όχι τίποτ' άλλο, το βασικότερο απ' όλα είναι ότι είναι πλουραλιστικό...όταν κάποια φορά άκουσα ότι οι Γερμανοί έχουν σταματήσει να δίνουν πανεπιστημιακά συγγράμματα στους φοιτητές τους, εκείνο τον καιρό μου είχε κακοφανεί, δηλαδή έλεγα «γιατί, ρε γαμώ το, πώς μπορεί ένας άνθρωπος να πληρώσει αυτά τα βιβλία και τα λοιπά», αργότερα κατάλαβα ότι ο λόγος αυτός είχε έναν άλλο χαρακτήρα, «ψάξε και βρες», γιατί να κάτσει να κάνει μια διάλεξη ο Κατσιγιάννης ή να κάτσει να κάνει μια διάλεξη ο κύριος Τάδε, πουου, εε, εκφράζει και προσωπικές απόψεις, δε σημαίνει ότι είναι ολοκληρωμένη επιστημονικά η άποψη αυτή. Όταν, όμως, ο κύριος Κατσιγιάννης σου δώσει είκοσι βιβλιογραφικές αναφορές και άλλα τριάντα, ξέρω 'γω, sites σήμερα, όπως είναι, εε, με το internet και με τις βιβλιοθήκες, και ψάξει ο μαθητής πολλά από αυτά, τότε η πλουραλιστική γνώση που θα έχει πάρει θα είναι πολύ πιο σαφής και πιστεύω και πολύ και πιο ευρείας μάθησης.

δ. Η αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών.

Εεεε, εδώ σίγουρα είναι πάρα πολύ θετικό, εεε, τα προβλήματα όμως στην εκπαίδευση είναι ότι οι συνάδελφοι δεν είναι, εε, εκπαιδευμένοι να συγκροτούν ομάδες, δηλαδή η κοινωνιομετρία γι' αυτούς είναι ένα πράγμα άγνωστο, τα κοινωνιομετρικά τεστς είναι άγνωστο, το τυχαίο δείγμα και ο ρόλος του στη διδακτική διαδικασία είναι ένα θέμα άγνωστο. Άρα, σ' αυτό το κομμάτι πιστεύω ότι θα γίνει πολύ πιο, εεε, επικερδής...η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όταν επιμορφωθούν οι συνάδελφοι για τον τρόπο συγκρότησης των ομάδων.

4. Το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών ορίζει ότι τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03 ή ΠΕ04 (Φιλολόγος ή Μαθηματικός ή Καθηγητής Φυσικών Επιστημών); Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι υπάρχει αυτή η ρύθμιση;

Θα σας πω, εεε, τι πιστεύω εγώ από πλευράς αλήθειας...Επειδή οι άλλες ειδικότητες δεν έχουν πλήρη απασχόληση στις σχολικές μονάδες, η Πολιτεία φοβήθηκε ότι θα πάρει τον Κατσιγιάννη, που είναι παραδείγματος χάρη Τεχνολόγος και και θα τον βάζεις να κάνει μόνο διερευνητικές εργασίες για να μην του δώσεις το δικαίωμα να βρεθεί σε άλλη σχολική μονάδα...αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα πλέον να ξεφύγει από τον ρόλο της η διερευνητική εργασία, είναι άλλο πράγμα να πάρεις τους στόχους τους πραγματικούς της διερευνητικής

εργασίας και να προσπαθήσεις να τους πετύχεις μέσα από κάποια κανάλια και άλλο με βάση, με, με...δικαιολογία τους στόχους της ερευνητικής εργασίας να εξυπηρετείς συμφέροντα καθαρά ωρών διδακτικών κάποιων που δεν είχαν ρόλους ...αυτό είναι το πρώτο, εε, κομμάτι...το δεύτερο κομμάτι είναι ότι είναι φυσικό κι επόμενο ένας των φυσικών επιστημών να έχει μεγαλύτερη επιστημονική γνώση σε θέματα τεχνοκρατικά της σημερινής κοινωνίας και, όπως επίσης ο μαθηματικός, ο οποίος έχει τη μαθηματική επεξεργασία των δεδομένων, τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, κι ο φιλόλογος, ο οποίος θα μπορούσε να καλύψει το τέλειο της παρουσίας ή, θα έλεγα, της διασύνδεσης, της κειμενογραφικής διασύνδεσης της εργασίας.

5. Στο νομοθετικό πλαίσιο ορίζεται ότι «τα θέματα που θα προταθούν θα πρέπει να εμπίπτουν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη»; Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει αυτή η διευκρίνιση;

Από χέρι είμαι αντίθετος...μ' αυτό. Γιατί μια διερευνητική εργασία δε θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη όπως είναι η έρευνα στο εξωτερικό, δηλαδή τα Πανεπιστήμια στο εξωτερικό, έρχεται η Bayer και σου λέει κάνε μου αυτή τη μελέτη, αλλά αυτό σε δεσμεύει αν βρεις κάτι που είναι ενάντιο στα συμφέροντα της Bayer να το δημοσιεύσεις. Το ίδιο γίνεται κι εδώ. Όμως έπρεπε να προστατεύσει τους πρωταρχικούς στόχους της σημερινής εκπαίδευσης γιατί η διερευνητική εργασία έπρεπε να στηθεί πρώτα σ' αυτούς τους βασικούς τομείς. Από 'κει και μετά πιστεύω ότι μετά από δύο-τρία χρόνια εφαρμογής, που θα έχει γίνει συνείδηση ο τρόπος και ο στόχος των ερευνητικών εργασιών, τότε θα εκλείψει και η προσανατολισμένη θεματογραφία.

6. Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου γενικά και της ερευνητικής εργασίας ειδικότερα αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «**ερευνητές**», «**επιστήμονες**» και «**διανοούμενους**». Από τη μέχρι σήμερα επαφή σας με τους εκπαιδευτικούς πώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις τρεις αυτές νέες «ιδιότητες» των μαθητών;

Είναι...το αποτέλεσμα της...καθοδηγούμενης ανακάλυψης του Bruner, έτσι; αυτό θέλει το μαθητή. Σ' ό,τι αφορά τώρα τους συναδέλφους πιστεύω ότι ηχηρή... προετοιμασία τους είναι ανεπαρκής. Φέτος είχα την τύχη να κάνω έξι επιμορφωτικές συναντήσεις σε βιωματικό εργαστήριο με γνώμονα αυτό, το ρόλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της συγκρότησης των ομάδων, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μέσα από διδακτικά σενάρια με φύλλα εργασίας, που από 'κει θα φαινόταν αυτοί οι τρεις ρόλοι του μαθητή...και το κάναμε σε βιωματικό εργαστήριο, οι συνάδελφοι – ομολογώ – ήταν τελείως, εεε, απροετοίμαστοι, εε, σ' ό,τι αφορά αυτού του είδους το εργαστήριο, όμως πήγαμε πάρα πολύ καλά και πιστεύω ότι ο ρόλος της σημερινής διδακτικής μεθοδολογίας σε όλες τις επιστήμες πρέπει να είναι αυτός, ο ρόλος που θα αποδώσει στο μαθητή.

7. Με βάση τα στοιχεία σας από την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών κατά το πρώτο τετράμηνο ποια θέματα επιλέχθηκαν, ποιες ειδικότητες ενεπλάκησαν κυρίως στην εκπόνησή τους και ποιο ήταν οι βασικές μέθοδοι που ακολούθησαν για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων; Σε ποιους λόγους αποδίδετε κατά βάση αυτές τις παρατηρήσεις;

Επειδή στο καθηκοντολόγιο το δικό μας είναι να παίρνουμε τις διερευνητικές εργασίες από τα σχολεία της παιδαγωγικής μας ευθύνης, να τις επεξεργαζόμαστε και συντάσσουμε ένα πίνακα σ' αυτό, αυτό μας δίνει την ευκαιρία να έχουμε καλύτερη εικόνα. Εεεεε, τα θέματα θα έλεγα είναι περισσότερο κοινωνικά, που επιλέγονται, εεεε...

- a. Για ποιους λόγους περισσότερο κοινωνικά επιλέγονται;

Γιατί εκφράζουν...την κοινωνική ανασφάλεια του μαθητή και του καθηγητή ταυτόχρονα, δηλαδή συμπίπτει η άποψη της ανασφάλειας του εκπαιδευτικού και του μαθητή παράλληλα. Τώρα, οι ειδικότητες που εμπλέκονται θα έλεγα ότι συνήθως στα Γενικά Λύκεια είναι οι ειδικότητες, εεε, από συναδέλφους που έχουν μειωμένη απασχόληση στη σχολική μονάδα αλλά περισσότερο θα έλεγα καθοδηγούνται από συναδέλφους ΠΕ04 και και ο λόγος είναι αυτός που είπαμε για τον, τον τρόπο που εκφράζονται οι, οι συνάδελφοι, εε, όμως...στα ΕΠΑΛ ...βλέπω ότι ο ρόλος των ερευνητικών εργασιών είναι περισσότερο τεχνοκρατικός και λιγότερο κοινωνικός, γιατί εκεί οι ειδικότητες που εμπλέκονται είναι όλες τεχνικές.

8. Σε ποιες ανάγκες της σημερινής διδασκαλίας, μάθησης και πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έρχεται να ανταποκριθεί η εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών;

Σε ποιες ανάγκες;

- a. Χμ, χμ, και της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης αλλά και γενικά της ανάπτυξης των μαθητών...

Το σημαντικότερο απ' όλα, η ερευνητική εργασία σου δίνει έναν, έναν τρόπο διδακτικής μεθοδολογίας και προσέγγισης που είναι ο πιο σωστός, που δεν απορρίπτει το μαθητή, εξ' αρχής, και που δίνει τον τρόπο στο μαθητή να αναδείξει τις δεξιότητές του, η ερευνητική εργασία, πράγμα που δε γίνεται, δυστυχώς, με τη δασκαλοκεντρική, παραδοσιακή διδασκαλία που γίνεται συνήθως.

2^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν την ερευνητική εργασία και ποιες οι διαφορές μεταξύ των σχολείων;

1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο τους δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν την ερευνητική εργασία με κάποιο βαθμό ελευθερίας ή αντίθετα θεωρούν ότι πρόκειται για πολιτική η οποία ρητά καθορίζεται από το πλαίσιο εφαρμογής (Υπουργείο, σχολικό πλαίσιο, τοπικό-κοινωνικό πλαίσιο);

*Αν ερμηνεύσεις το πλαίσιο σωστά, δεν υπάρχει καθοδήγηση. Όχι δεν υπάρχει, υπάρχει καθοδήγηση αλλά μ' έναν πλουραλισμό που, εεε, ό,τι και να κάνεις κι όπως και να τον ακολουθήσεις, πάντα μέσα στο πλαίσιο θα είσαι, δεν είναι δεσμευτικός, εκτός από τα θέματα και τη θεματογραφία, που εν πάση περιπτώσει και την υποχρέωση που έχεις να έχεις ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4 εκπαιδευτικούς, που κι αυτό, πιστεύω, έχει κάποια ουσία...η, η **άγνοια** (έμφαση) των εκπαιδευτικών τους αναγκάζει να αντιτάσσονται στο νομοθετικό πλαίσιο γιατί φοβούνται ότι κατά την πορεία της περαίωσης της ερευνητικής εργασίας στο σχολείο, μπορεί να ξεφύγουν από τα όρια τα νομικά, γιατί δεν ξέρουν τι είναι project, δεν ξέρουν τι είναι ερευνητική εργασία, δεν ξέρουν τι είναι μεθοδολογία περαίωσης μιας ερευνητικής εργασίας και σου λέει «αν βγω έξω, να μην είναι άνομος, να μην είμαι παράνομος». Ο λόγος για τον οποίο αντιδρούν είναι περισσότερο αυτός και όχι ότι δεσμεύονται από τον περιορισμό του νομοθετικού πλαισίου.*

2. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχε εκπονηθεί από το Υπουργείο Παιδείας ένας λεπτομερέστερος οδηγός για τον εκπαιδευτικό, με σαφή καθοδήγηση ως προς το βηματισμό στην πραγμάτωση της Ερευνητικής εργασίας;

Είχε ξεκινήσει...η επιμόρφωση για τις ερευνητικές εργασίες των εκπαιδευτικών, η οποία μαζί με το Μείζον Πρόγραμμα της Επιμόρφωσης ήταν ό,τι καλύτερο μπορούσε να γίνει στους εκπαιδευτικούς...αν συνεχιζόταν αυτό, δε θα είχαμε κανένα πρόβλημα. Το αρνητικό είναι ότι σταμάτησε, εκπαίδευσε πολύ λίγους εκπαιδευτικούς, αυτοί δεν έχουν το χρονικό περιθώριο και το χρόνο που χρειάζεται να πολλαπλασιάσουν παραγωγικά τους συναδέλφους τους στην ερευνητική εργασία και πιστεύω ότι αυτός είναι ο λόγος και δικαιολογημένα αντιδρούν.

3. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία υλοποιούν και σε ποιο βαθμό τις βασικές αρχές της Ερευνητικής εργασίας, όπως ορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο και τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό;

Στον υψηλότερο βαθμό, ναι, το πιστεύω.

4. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας με βάση τις παρατηρήσεις σας και τη συνεργασία μαζί τους;

Έλλειψη προίκας, δηλαδή έλλειψη του υλικού που χρειάζεται, δηλαδή όταν θέλεις να επεξεργαστείς με μια ομάδα 18-20 μαθητών, με μια, με ένα – συγγνώμη – ένα τμήμα 18-20 μαθητών που να είναι τέσσερις, πέντε, έξι ομάδες και χρειάζεσαι την αίθουσα των υπολογιστών αλλάαα εκείνη, εκείνες τις ώρες, εε, η αίθουσα των υπολογιστών είναι κατειλημμένη από τους πληροφορικάριους της σχολικής μονάδας, όταν χρειάζεσαι τη βιβλιοθήκη μια, μια, εεε, χρονική στιγμή που εκείνη τη στιγμή δεν είναι..., διότι οι περισσότερες βιβλιοθήκες έχουνε γίνει διδακτικές, εεε, αίθουσες ή δεν είναι διαθέσιμες ή χρειάζεσαι υλικό που πρέπει να επεξεργαστείς κάποια πράγματα κατά την πορεία της επεξεργασίας και δεν το 'χεις...οι περισσότερες δυσκολίες πιστεύω είναι τέτοιου είδους, δηλαδή έλλειψη του, της υλικοτεχνικής

υποδομής, τίποτα παραπέρα...δηλαδή δεν έχω παράπονα τουλάχιστον απ' τα σχολεία τα δικά μου για κάτι άλλο.

5. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών ενός σχολείου επηρεάζει τον τρόπο δέσμευσής τους απέναντι στην ερευνητική εργασία και κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται;

Σαφώς και το επηρεάζει και αν ο συνάδελφος ή οι συνάδελφοι πουου, εε, καθοδηγούν την ερευνητική εργασία δεν μπορούν να προσεγγίσουν, εε, αυτού του είδους τα επίπεδα, πιστεύω ότι θα δυσκολεύονται και οι ίδιοι στην διεξαγωγή της ερευνητικής εργασίας αλλά συνήθως οι συνάδελφοι είναι έμπειροι και μπορούν να φέρνουν στα επίπεδα αυτά των μαθητών στις, στις ανάγκες της ερευνητικής πορείας.

6. Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εκπονούνται οι ερευνητικές εργασίες από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό;

Ναι, σαφώς.

- a. Πού θεωρείτε ότι κατά βάση οφείλονται αυτές οι διαφορές;

Στις δυνατότητες του καθενός, δηλαδή όταν, εε, ένας συνάδελφος έχει πλήρη, εε, εξοικείωση με τον υπολογιστή, εε, δε θα συμπεριφερθεί το ίδιο στην πορεία της ερευνητικής εργασίας μ' έναν άλλον, ο οποίος δυσκολεύεται πάρα πολύ στην επεξεργασία μέσω του υπολογιστή.

7. Επιπρόσθετα, έχετε διαπιστώσει διαφορές στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνονται οι ερευνητικές εργασίες από σχολείο σε σχολείο;

Πάρα πολύ, πάρα πολύ και ο λόγος, σας είπα, είναι και η προσωπική θέση του κάθε εκπαιδευτικού, ανάλογα με το τι διαθέτει, εε, και είναι και το...και το πλαίσιο κάθε φορά, στη σχολική μονάδα, διαφορετικό...δηλαδή δεν έχουμε το ίδιο πλαίσιο να κινηθούμε από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα και να σας πω, αν, επειδή είχα πέρσι τοοοο, το Δεκέμβριο μήνα, είχα δύο θέματα ίδια από δύο διαφορετικές σχολικές μονάδες, τα θέματα και οι στόχοι ήταν παρεμφερείς αλλά η εξελικτική πορεία της, εε, ερευνητικής εργασίας ήταν τελείως διαφορετική...και το αποτέλεσμα τελείως διαφορετικό, παρόλο που το θέμα ήταν ίδιο.

- Αν ναι, να αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους στους οποίους οφείλονται, κατά τη γνώμη σας, αυτές οι διαφορές.

(απαντήθηκε στο βασικό ερώτημα)

8. Με βάση τις συζητήσεις σας με τους εκπαιδευτικούς με ποια άτομα, ομάδες ατόμων ή φορείς συνεργάζονται πρωτίστως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και εν γένει τα σχολεία προκειμένου να πραγματοποιήσουν την ερευνητική εργασία;

Οι εκπαιδευτικοί;

- a. Ναι, και τα σχολεία για να πραγματώσουν, έτσι, την ερευνητική εργασία. Με ποια άτομα συνεργάζονται, με ποιες ομάδες, με ποιους φορείς...

Εεε, επιδιώκουν να, εε, επεξεργάζονται το θέμα της ερευνητικής εργασίας με άτομα ή με εταιρείες ή με υπηρεσίες, οι οποίες έχουν την πείρα της επεξεργασίας των αντίστοιχων τμημάτων, δηλαδή φέτος, εε, από...μπορώ να σας πω και τη σχολική μονάδα, απ' το Λύκειο των Αγίων Θεοδώρων, είχαν κάνει, ε, το, εε, ένα project για, για τα, για το τέχνημα και είχαν πάει σε μια βιοτεχνία, η οποία έφτιαχνε κοσμήματα παραδοσιακού στυλ και παραδοσιακών προϊόντων, ακόμα και επεξεργασίας ελαιολάδου, και λοιπά, και λοιπά και λοιπά, διατηρώντας την παραδοσιακότητα της ποικιλίας σε διαφορετικούς τομείς, αυτό το πράγμα το πάντρεψαν με το τέχνημα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, δηλαδή πήγαν σ' αυτούς που έκαναν την παραδοσιακή παραγωγή, πήραν την εμπειρία, και προχώρησαν την ερευνητική εργασία στον τομέα αυτών των μονοπατιών που τους άνοιξε η εταιρεία που αντίστοιχα, εε, δραστηριοποιούνταν σε αυτόν τον τομέα.

3^{ος} άξονας: Με ποιους τρόπους οι σχολικοί σύμβουλοι διαμεσολαβούν στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών στα σχολεία;

1. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους βρίσκεστε σε επαφή ενημερώθηκαν σχετικά με την ερευνητική εργασία;

Σ' ό,τι αφορά τη δική μας, εε, το δικό μας κομμάτι, εμείς σαν σύμβουλοι έχουμε φέρει, εε, έχουμε κάνει και οι ίδιοι, γιατί είχαμε και την τύχη να μπούμε και στο πρόγραμμα, εε, της επιμόρφωσης για τα project, όταν είχε γίνει, στο, από το ΕΣΠΑ, έχουμε κάνει και οι ίδιοι, εε, εισηγήσεις για τους τρόπους αυτούς αλλά έχουμε φέρει και ειδικότερα ανθρώπους, οι οποίοι είναι, εε, ειδικοί στο θέμα αυτό, όπως είναι ο κύριος Ματσαγγούρας, ο οποίος έχει πάρει στην πλάτη του όλο το κομμάτι αυτό, η κυρία Σχίζα με τον κύριο Κοσμίδη, που είχαμε κάνει αντίστοιχα που...συγγράψει και όλο το υλικό για τις ερευνητικές εργασίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μας έκαναν και παρουσίαση και κάναμε και βιωματικό εργαστήριο με συναδέλφους γι' αυτό.

2. Δεδομένου ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τις ερευνητικές εργασίες δεν έχουν επιμορφωθεί, τι ενέργειες έχουν λάβει χώρα σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού προκειμένου να επιμορφωθούν;
(απαντήθηκε στο προηγούμενο ερώτημα)

3. Πραγματοποιήσατε κάποιου είδους συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει την ερευνητική εργασία ή προβήκατε σε κάποιου άλλου είδους ενέργεια (ημερίδα, σεμινάριο, πρόσθετη βιβλιογραφία που αποστέιλате στα σχολεία ή σχετικές καθοδηγητικές διευκρινίσεις κλπ.);

(ομοίως απαντήθηκε προηγουμένως)

- a. Από ποια ανάγκη τόσο δική σας όσο και των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι εκπορεύτηκε η συγκεκριμένη δράση;

Περισσότερο το ότι ακούνε τη λέξη project και είναι σα να ακούνε μια κινέζικη παροιμία, δηλαδή οι συνάδελφοι δεν είχανε, δεν έχουνε συνειδητοποιήσει η ερευνητική εργασία τι στόχους έχει, πώς επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι και με ποιους τρόπους και με ποιο υλικό μπορεί να επιτευχθεί. Άρα, οι συνάδελφοι δικαιολογημένα δηλώνουνε άγνοια και θέλουν να τους πιάσεις απ' το χέρι και να τους, εε, προχωρήσεις σ' αυτούς τους τομείς που, που χρειάζονται. Στην αρχή τους επιμορφώνεις, τους ενημερώνεις και τους λες λίγα πράγματα και γενικά πρέπει να 'σαι δίπλα τους κάθε φορά που σε χρειάζονται και που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα, να είσαι δίπλα τους και να τους καθοδηγείς σε όλα τα στάδια της περαιώσης.

- b. Πώς θα χαρακτηρίζατε την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτού του είδους τις ενέργειες;

Για μένα είναι από ικανοποιητική έως, θα έλεγα, πάρα πολύ καλή.

4. Για ποιου είδους προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας αναζητούν τη βοήθεια και την καθοδήγησή σας πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί;

Συνήθως, εε, είναι οι προβληματισμοί των ομάδων, δηλαδή κάποια πρόσωπα, επειδή η συγκρότηση των ομάδων δε γίνεται μέσα στα κριτήρια, όπως σας είπα προηγούμενα, εεε, το πρόβλημά τους είναι αυτό, δηλαδή δεν μπορώ εγώ, όταν έχω χωρίσει πέντε άτομα και δουλεύει ένας ή δύο, οι άλλοι τρεις δεν δουλεύουν, τι θα κάνω μ' αυτό και τα λοιπά, γιατί εκεί δεν έχει ίσως, εε, κάνει τη συγκρότηση με σωστά κριτήρια ή μετά δεν μπορεί να διαχειριστεί την ομάδα του, όπως ακριβώς πρέπει, γιατί στην ομάδα, αν ξεχωρίσεις την ατομική υποχρέωση και εργασία από την ομαδική, θα υποχρεώσεις στο μέγιστο δυνατό και αυτούς που δεν εργάζονται να αρχίσουν να επεξεργάζονται τις, εε, υποχρεώσεις τους. Πιστεύω ότι το μεγαλύτερο κομμάτι είναι, είναι αντίστοιχα τέτοιο...και λίγη, λιγότερη βοήθεια ζητούν στον τρόπο της επεξεργασίας της παρουσίας...αλλά είναι πολύ λιγότεροι.

5. Σας έχουν προσκαλέσει σε κάποιο από τα σχολεία της παιδαγωγικής σας ευθύνης προκειμένου να παρακολουθήσετε την παρουσίαση που γίνεται στο τέλος του τετραμήνου των ερευνητικών εργασιών;

Πολλά.

- a. Παρακολουθήσατε κάποια παρουσίαση από αυτά;

Βεβαίως, και παρουσίαση στα ίδια τα σχολεία αλλά και παρουσίαση πέρι στο τέλος της σχολικής χρονιάς που είχε γίνει, είχε γίνει ολόκληρη ημερίδα εδώ, εεε, και, και παρουσίασαν, εε, τα σχολεία όλης της περιοχής τις ερευνητικές τους εργασίες αλλά παράλληλα έχω παρακολουθήσει και σε επιμέρους σχολικές μονάδες και κατά τη διάρκεια

της λήξης του τετραμήνου, το Δεκέμβριο μήνα, όπου εκεί μας καλούν και σε κάποια τουλάχιστον που μπορούμε να πάμε, πάμε.

b. Με ποιον τρόπο ανατροφοδοτήσατε τους εκπαιδευτικούς και το ίδιο το σχολείο με τυχόν συμβουλές και παρατηρήσεις σας, ούτως ώστε να παρέμβουν βελτιωτικά στον τρόπο με τον οποίο εκπονούνται οι ερευνητικές εργασίες;

Εεεε, συνήθως, εε, η επεξεργασία μας...θα έλεγα, η ανατροφοδότηση γίνεται με δύο τρόπους: ο ένας είναι, εε, της άμεσης επαφής, δηλαδή να πάω στο σχολείο, να ξανασυζητήσουμε αυτά που έχω σημειώσει και που πρέπει να τονίσω και να πω, εεε, και ο δεύτερος είναι επικοινωνιακά μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, όπου έχουμε καθιερώσει με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και όπου μπορούμε από εκεί να στέλνουμε και animations και applets, εε, διευθύνσεις από το internet που μπορούν να δουλεύουν μέσα απ' αυτά αλλά συνήθως...πάμε, εεε, δια ζώσης στις σχολικές μονάδες και το συζητάμε...και ακολουθεί, δηλαδή, η ηλεκτρονική επικοινωνία.

6. Με ποιους τρόπους έχετε επιχειρήσει να διαχειριστείτε τυχόν διαφορές που εντοπίσατε στην υλοποίηση των ερευνητικών εργασιών από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από σχολείο σε σχολείο (βάσει των παρατηρήσεών σας και των στοιχείων που συλλέγετε από τα σχολεία προκειμένου να συντάξετε την έκθεση για τις ερευνητικές εργασίες);

Κοιτάζτε...αυτό είναι ένα κομμάτι που είναι δύσκολο για 'μας, είναι δύσκολο γιατί, εεε, όταν έχεις να κάνεις με διαχείριση συναδέλφων που σε ξέρουν και τους ξέρεις, γιατί είναι της ίδιας ειδικότητας, δεν έχεις προβλήματα...όταν έχεις να κάνεις με συναδέλφους που δεν είναι της ίδιας της ειδικότητας, υπάρχει και μια προκατάληψη απ' τους ίδιους τους συναδέλφους αλλά και μια δυσκολία στο να μπορέσεις...να συνεργαστείς, με την έννοια της ελικρίνειας...δηλαδή, όταν βλέπεις ότι κάποια πράγματα – λένε, λένε οι Άγγλοι, is too good to be true – και το βλέπεις ότι αυτό δεν είναι καθαρό, επεξεργασμένο μαθητικά, προσπαθείς πλέον πράγματι να τους δώσεις να καταλάβουνε ότι ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοδηγητικός, δε σημαίνει ότι θα πάρω εγώ να κάνω την επεξεργασία ή να δείξω καλή εργασία, έτσι; συνήθως εκεί έχουμε το πρόβλημα, με τους εκπαιδευτικούς τους δικούς μας, της ίδιας ειδικότητας, δεν έχουμε προβλήματα.

7. Με βάση τις παρατηρήσεις σας από την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών κατά το πρώτο τετράμηνο τι είδους βελτιωτικές παρεμβάσεις εισηγηθήκατε στην έκθεση που συντάξατε με αποδέκτη τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

Την ποικιλομορφία στη χρήση των υλικών, δηλαδή δε μου αρέσει να βλέπω ότι η, η περαίωση της ερευνητικής εργασίας έγινε στην αίθουσα διδασκαλίας...να πάει και στη βιβλιοθήκη, να πάει και στην αίθουσα των υπολογιστών, να κάνει και επισκέψεις και τα λοιπά. Το βασικότερο απ' όλα για μένα είναι αυτό, να έχει έναν πλουραλισμό σε όλη την πορεία της επεξεργασίας της ερευνητικής εργασίας και το δεύτερο είναι, εε, να υπάρχει καθολική συμμετοχή από πλευράς μαθητών και, εε, θα έλεγα, μειούμενη, εεε, παρέμβαση καθοδηγητική από πλευράς συναδέλφων.

4^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους φορείς της δράσης: γενικά συμπεράσματα – ανακεφαλαίωση

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας ως σχολικός σύμβουλος θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;

Πάρα πολύ μεγάλη.

- Για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιόλογο μέτρο πολιτικής;

Το πρώτο είναι στη διδακτική διαδικασία και το δεύτερο είναι στο ότι οιοιοι...μαθητές, γενικά όλη η κοινότητα, όλο το...παιδαγωγικό συμβόλαιο, όπως λέμε, δεν είχε μάθει...στο να ψάχνει, να ερευνά τα αντικείμενα, απλά να τα παίρνει έτοιμα, «τι μου λέει ο καθηγητής μου;», «αυτό», σταματάω εκεί, μαθαίνω αυτό, το παπαγαλίζω και το επαναφέρω. Τώρα, όμως, υπάρχει μία **δημιουργική** (έμφαση) αντιμετώπιση και επεξεργασία στην οποιαδήποτε ιδέα που μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό ή από την εκπαιδευτική κοινότητα προς το μαθητή και το ανάποδο, δηλαδή αυτός ο πλουραλισμός στην επεξεργασία των εννοιών πλέον είναι το καλύτερο βήμα για την εκπαιδευτική κοινότητα.

2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;
- Πρώτον, η στάση ζωής του ατόμου απέναντι στην ομάδα, ο σεβασμός της ομάδας, ο σεβασμός της άποψης της ομάδας, εε, ο κοινός στόχος μεταξύ της ατομικότητας και της προσπάθειας της ατομικότητας αλλά και της επεξεργασίας των δεδομένων από την ομάδα για τον κοινό στόχο και το βασικότερο απ' όλα είναι ότι υπάρχει ένας συναγωνισμός, τόσο σε επίπεδο θεματικό όσο και επίπεδο επίτευξης, πορείας επίτευξης του θέματος. Αυτό και μεταξύ των σχολικών μονάδων...και το ότι αναρτάται η κάθε εργασία στο διαδίκτυο και το ότι μπορώ να μπω, να παίρνω ιδέες από 'κει, απ' το τάδε σχολείο ή απ' το τάδε σχολείο ή να δω πώς μπορώ εγώ να γίνω καλύτερος από τον τρόπο που παρουσιάστηκε μία έρευνα εκεί, υπάρχει ένας υγιής – θα έλεγα – συναγωνισμός κι όχι ανταγωνισμός σ' αυτή τη διαδικασία και αυτό είναι πάρα πολύ καλό.*
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;
- Τολμώ να πω ότι θα είναι το μοναδικό (ενν. το project) που θα μπορέσει να επηρεάσει...δεν έχουμε άλλα δεδομένα, δηλαδή το να πασχίζουμε εμείς να, εε, ενημερώνουμε τους συναδέλφους, ο ρόλος μας είναι πολύ πιο λίγος από αυτό που φαίνεται, εε, μέσα από την πορεία των ερευνητικών εργασιών. Τα αποτελέσματά του είναι πολύ πιο, θα έλεγα, θεαματικά σ' ό,τι αφορά την αναγκαιότητα την καθημερινή στο σχολείο.*
4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;
- (γέλια) Λίγο, εε, θα έλεγα, αναρχοανατρεπτικό, αλλά ο συντηρητισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας...μόνο αυτός, τίποτε άλλο, δηλαδή και τα...και το υλικό και την υλικοτεχνική υποδομή μπορείς να την καταπολεμήσεις...το συντηρητισμό και την πολεμική απ' τον συντηρητισμό είναι δύσκολο να την πολεμήσεις.*
5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;
- Ναι.
- a. Ως προς τι;
- Στο ότι δεν είναι μαθητοκεντρική που θέλουμε εμείς να είναι, η παραδοσιακή...σε σύγκρουση, όχι... το ότι είναι τελείως διαφορετική, γιατί ουσιαστικά η ομαδοσυνεργατικότητα που πηγαία η ερευνητική εργασία συνιστά στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει καμία σχέση με το δασκαλοκεντρικό, έτσι; και αυτό είναι και το μοναδικό κομμάτι που δημιουργεί συγκρουσιακά στοιχεία στον ίδιο τον εκπαιδευτικό... εγώ είμαι μαθημένος να μπαίνω μέσα, να έχω μάθει αυτή την ενότητα, να την πω στα παιδιά, διαβάστε μετά από εκεί μέχρι εκεί και τελείωσε το θέμα...ο ρόλος του μαθητή είναι τελείως παθητικός αποδέκτης, αρνητικός, εε, σε μεγάλο βαθμό, ενώ η ερευνητική εργασία σου δίνει ακριβώς το αντίθετο, ανάθεση, δημιουργική πορεία ερευνητική στο μαθητή και εσύ απλά καθοδήγησέ τον να φτάσει με τον καλύτερο τρόπο στο αποτέλεσμα...είναι συγκρουσιακά από τη φύση τους και τα δύο.*
6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;
- Το πρώτο και βασικότερο, εε, είναι να μην επιρρίπτουμε...την ευθύνη στον εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με τον καλύτερο τρόπο, εε, να έχουμε εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό αλλά να τον, να τον προετοιμάζουμε γι' αυτό που θέλουμε να πορευτεί. Είναι άσχημο να τον βάζεις σε μια διαδικασία που δεν είναι μαθημένος, που δεν είναι εκπαιδευμένος, που δεν είναι ενημερωμένος, να αξιολογείται μια ολόκληρη εκπαιδευτική μονάδα, μαθητική κοινότητα, εκπαιδευτική κοινότητα από έναν χειρισμό, για τον οποίο δεν είναι προετοιμασμένη. Αυτό είναι το βασικότερο και η άποψη η δικιά μου είναι καταγιγιστικά να πάει και στα κατώτερα κλιμάκια, να περπατήσει και στο Γυμνάσιο, για μένα είναι πολύ πιο βασικό και πολύ πιο ελεύθερο, και το βασικότερο απ' όλα είναι να απαγκιστρωθεί το εξεταστικοκεντρικό σύστημα από το Λύκειο, για να μπορέσει να απελευθερωθεί ο ίδιος ο ρόλος του μαθητή.*

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Τίποτα, να είσαι πάντα καλά, να έχεις καλή επιτυχία στους στόχους σου πάνω απ' όλα και μακάρι να βγούνε τα πράγματα καλά από αυτά, γιατί πιστεύω ότι αυτό, αυτού του είδους η επεξεργασία που κάνετε εσείς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και που έκανα κι εγώ πολύ πιο παλιά ίσως είναι, θα έλεγα, αξιολογημένα, ο πιο σωστός...δρόμος αξιολόγησης της πορείας μας.

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Διευθυντή σχολείου:

1^{ος} άξονας: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων νοηματοδοτούν την ερευνητική εργασία και ποιος ο ρόλος τους στη νοηματοδότησή της από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους;

1. Έχετε διαβάσει τον οδηγό για την ερευνητική εργασία που εκπονήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας με στόχο να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στις βασικές αρχές και μεθόδους εφαρμογής της;

Ναι.

- Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την ερευνητική εργασία;

Σε ένα βαθμό. Σε ένα βαθμό, θεωρώ. Δηλαδή, πιστεύω ότι χρειαζόταν περι...(σσότερη) μεγαλύτερη ποικιλία παραδειγμάτων, ακριβώς επειδή είναι μία διαδικασία που είναι σχετικά καινούρια, ιδιαίτερα στα Λύκεια είναι απολύτως καινούρια και δεν υπάρχει η εμπειρία η αντίστοιχη στους συναδέλφους.

2. Οι τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο είναι:

α. Η αρχή της **Διερευνητικής Προσέγγισης** της Μάθησης,

- Πώς την αντιλαμβάνεστε;

- Τι εννοείς πώς την αντιλαμβάνομαι;

- Δηλαδή, η διερευνητική προσέγγιση τι σημαίνει για το Νέο Λύκειο;

Κοίταξε, πάνω στον τομέα αυτό εγώ έχω κάνει και, δηλαδή, ουσιαστικά το μεταπτυχιακό μου, έχει να κάνει με αυτά τα θέματα, γιατί είναι πάνω στη διδακτική. Εεεε, εγώ είμαι υπέρ κυρίως μιας τέτοιας διαδικασίας στη μάθηση, με την έννοια ότι πιστεύω στον κονστρουκτιβισμό, πιστεύω δηλαδή στο ότι οι μαθητές πρέπει οι ίδιοι να ωθούνται να διερευνήσουν και να καταλήξουν και να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους, άρα αυτό το ζήτημα το θεωρώ «εκ των ων ουκ άνευ» για τη διδασκαλία γενικότερα κι όχι μόνο για το project.

β. Η αρχή της **Διεπιστημονικής Συνεργασίας** των Καθηγητών

Επίσης, αυτό είναι ένα παράπονό μου, δηλαδή στα τόσα πολλά χρόνια υπηρεσίας που έχω σπάνια καταφέραμε να έχουμε μια τέτοια συνεργασία, ακόμη και της ίδιας ειδικότητας. Υπάρχει, όπως έλεγα μια φορά σε μια συζήτηση που κάναμε, εεε, η μοναξιά του εκπαιδευτικού στην τάξη και ίσως κάπου εκεί το θέλουμε να το κατοχυρώσουμε, να το κρατήσουμε κιάλας αυτό εμείς, κάπως...

γ. Η αρχή της **Διαφοροποίησης** του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης

Επίσης, είμαι υπέρ αυτών και το προσπαθώ να το εφαρμόσω σε διάφορα, σε διάφορες περιπτώσεις, π.χ. φέτος στην Τρίτη Λυκείου, όταν έχεις παιδιά που το μάθημα το δίνουν πανελλαδικά και παιδιά που το μάθημα, το ίδιο μάθημα δεν το δίνουν πανελλαδικά, εξ αντικειμένου έχεις να κάνεις μια διαφοροποίηση στη διδασκαλία σου, θέλεις δε θέλεις, για να μην πω τώρα ότι μπορεί μέσα στην τάξη να έχεις παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή οτιδήποτε άλλο. Άρα, αυτό είναι αναγκαίο. Και στα μαθηματικά, δηλαδή.

δ. Η αρχή της **Ομαδικής Συνεργασίας** των Μαθητών.

Κι αυτό, επίσης...με την ομαδοσυνεργατική εγώ προσωπικά ασχολούμαι από το 1983, δηλαδή 30 χρόνια, πριν διαβάσω θεωρητικά γι' αυτήν, ωθήθηκα εγώ σε τέτοιες

λύσεις...και...καλά, έχω, δηλαδή, είναι μια ολόκληρη δουλειά που πρέπει να καθίσω να τη γράψω και εμπειρία από τα αποτελέσματα μιας τέτοιας δράσης.

3. Το νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών ορίζει ότι τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03 ή ΠΕ04 (Φιλολόγος ή Μαθηματικός ή Καθηγητής Φυσικών Επιστημών); Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι υπάρχει αυτή η ρύθμιση;

Για δύο λόγους νομίζω υπάρχει. Ο ένας λόγος είναι ότι όλοι οι...όλες οι ειδικότητες, επειδή συνήθως οι εργασίες στα σχολεία είναι συνδεδεμένες κυρίως με φιλόλογους, με καθηγητές των τεχνικών, ξένων γλωσσών, και τα λοιπά και οι καθηγητές της..., ειδικά το 3 και το 4 (βλ. μαθηματικοί και φυσικοί) δεν πολυασχολούνται, τα λεγόμενα βασικά μαθήματα...αλλά επειδή, πιστεύω, κυρίως, όμως, όχι γι' αυτό, επειδή πιστεύω ότι αυτά τα βασικά μαθήματα, απ' αυτά τα βασικά μαθήματα μπορεί να υπάρξει θέμα, το οποίο να έχει μεγάλο ενδιαφέρον για να γίνει αντικείμενο στο project. Ας πούμε, εμείς φέτος κάναμε μαθηματικά και τέχνη..., αν, αν, εδώ δεν μπορεί να το κάνει μόνος του ένας καθηγητής καλλιτεχνικών, θα χρειαστεί οπωσδήποτε τη βοήθεια του μαθηματικού, όπως κι εγώ ας πούμε, εγώ το έκανα μόνη μου σα μαθηματικός, δεν είχαμε καθηγητή των καλλιτεχνικών, αλλά εδώ θα χρειαζόταν οπωσδήποτε η βοήθεια του μαθηματικού, π.χ.

4. Στο νομοθετικό πλαίσιο ορίζεται, επίσης, ότι «τα θέματα που θα προταθούν θα πρέπει να εμπνέουν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη»; Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει αυτή η διευκρίνιση; (Εξυπηρετεί τους προηγούμενους λόγους;)

Ε, βέβαια τους εξυπηρετεί και βοηθάει και στην ευαισθητοποίηση, νομίζω, των μαθητών, εεεεε, και στην κοινωνικοποίησή τους, γιατί είναι ευρύτερα θέματα αυτά, που απασχολούν την κοινωνία, αλλά και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε μείζονα ζητήματα που απασχολούν δίπλα μας την κοινωνία, που μπορεί να μην υπάρχουν στο κλασικό περιεχόμενο των σπουδών.

5. Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου γενικά και της ερευνητικής εργασίας ειδικότερα αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «ερευνητές», «επιστήμονες» και «διανοούμενους». Πώς αντιλαμβάνεστε τις τρεις νέες αυτές «ιδιότητες» των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου και σε ποιες ενδεχομένως ανάγκες της διδασκαλίας και της μάθησης ανταποκρίνονται;

Αυτή η προσομοίωση, δηλαδή το να κάνεις το μαθητή ένα μικρό ερευνητή έχει και θεωρητική υποστήριξη, ότι πραγματικά ο μαθητής όταν μοιάσει με τον ερευνητή που ψάχνει, που προσπαθεί να βρει την ιδέα που θα..., το κίνητρο, μάλλον να του 'ρθει η ιδέα ας πούμε, αυτό, αυτή η περίφημη ιστορία ότι πώς θα του 'ρθει ξαφνικά η αναλαμπή, που δεν έρχεται ξαφνικά και πρέπει να έχει μάθει το παιδί να κάνει αυτά τα βήματα, εε, ώστε να οδηγηθεί στο ποια είναι η λύση ενός προβλήματος. Τα μαθηματικά, εδώ, κατεξοχήν θα 'πρεπε να διδάσκονται έτσι. Κοίτα, κακά τα ψέματα και ιδιαίτερα η γεωμετρία, που είναι αυτό το μάθημα που έχει πολύ ισχυρή παιδαγωγική διάσταση, η γεωμετρία, γιατί καλλιεργεί τις ιδιότητες της σκέψης, την παρατηρητικότητα, την προσοχή, την έρευνα και όλα αυτά. Εεε, είναι από τα θέματα που μακάρι να στρίψουμε το σχολείο λίγο, να τα κάνουμε έτσι, το project δίνει αυτή την ευκαιρία.

6. Με ποιους τρόπους ενημερώθηκαν από το σχολείο οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη νέα αυτή πολιτική που εισήχθη στα Λύκεια (ατομικά-συλλογικά, από εσάς προσωπικά, από τον συντονιστή της ερευνητικής εργασίας, στα πλαίσια της συνεδρίασης όπου και ανατίθενται οι εργασίες, τους διανεμήθηκε ο οδηγός του εκπαιδευτικού και οι οδηγίες του Υπουργείου κλπ.);

Κάναμε δύο τουλάχιστον πέρσι συζητήσεις σαν σύλλογος, συνολικά, όπου μιλήσαμε..., επειδή εγώ ήμουν, εγώ ήμουν και στην ομάδα του Λυκείου και στην ομάδα του...και ήμουν από αυτούς που προτείνανε να μπει η ερευνητική εργασία στα σχολεία, εεε, κάναμε αρκετή συζήτηση για να ευαισθητοποιηθούν οι καθηγητές, ομαδικά δηλαδή και μετά όταν υπήρχαν διάφορες, έτσι, φόβοι, αμφιβολίες, έγιναν αρκετές συζητήσεις και ατομικές, για να πάμε προς τα εκεί δηλαδή.

7. Με ποια κριτήρια έγινε από το σχολείο σας η επιλογή του συντονιστή της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών;

Εεεε, μμμ...(παύση) τα κριτήρια..., εάν, εάν εφαρμόζαμε τα κριτήρια που έπρεπε να εφαρμόσουμε δε θα..., δεν μπορώ να το πω αυτό. Έγινε σε μεγάλο βαθμό από τον καθηγητή που είχε περιθώριο χρόνου και βέβαια είχε και αρκετή γνώση στο αντικείμενο. Δεν μπορείς να βάλεις, επειδή έχει χρόνο, έναν άσχετο τελείως αλλά η αλήθεια είναι, για να το πούμε καθαρά ότι είχε να κάνει με το ότι διέθετε χρόνο ο καθηγητής.

8. Ποιες παραμέτρους λάβατε υπόψη σας προκειμένου να γίνει η ανάθεση των ερευνητικών εργασιών και η επιλογή των θεμάτων;

Το οργανώσαμε ως εξής: ξεκινήσαμε από προτάσεις που έφεραν οι ίδιοι οι συνάδελφοι, υπήρχε αρκετή προθυμία και αυτό δε μας δημιούργησε πρόβλημα στο να κάνουμε κάποιες ειδικές δουλειές για να βρούμε...και αφού υπήρξε η προθυμία και τα θέματα, ε με βάση αυτά έγινε στο αμφιθέατρο μια συζήτηση και με τα παιδιά και στο τέλος έγινε και μία κλήρωση, βέβαια, διότι δεν καταφέραμε να..., υπήρχανε θέματα τα οποία εντυπωσίαζαν τα παιδιά και μάζευαν αρκετά μεγάλο αριθμό, εε κάπως έτσι, κάναμε τέτοιες διαδικασίες δηλαδή και καταλήξαμε.

*- Υπήρξε ομοφωνία στο σύλλογο ή χρειάστηκε να γίνουν συζητήσεις επ' αυτού και προκειμένου να διευκρινιστούν ποια σημεία ακριβώς;
Α, ναι, δεν υπήρξαν διαφωνίες.*

2^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της ευθύνης τους πραγματώνουν την ερευνητική εργασία στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και δεδομένων των πηγών που είναι διαθέσιμες σε αυτούς και ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι ίδιοι οι Διευθυντές στη διαμεσολάβηση αυτής της πραγμάτωσης;

1. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης του συλλόγου των διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους, οπότε και έγινε η ανάθεση των ερευνητικών εργασιών τι είδους διευκρινίσεις παρέστη ανάγκη να γίνουν σχετικά με την εφαρμογή της (τι πρέπει να γίνει, τι μπορεί να γίνει και τι δεν μπορεί);

*Καταρχήν, αυτό που είπαμε είναι ότι είναι πρώτης ανάθεσης μάθημα για όλους και επομένως δεν πήγαμε στη λογική να...ειδικά, μπορεί στο συντονιστή να το σκεφτήκαμε έτσι, εγώ δηλαδή τουλάχιστον σαν υπεύθυνη εδώ αλλά στο ποιος θα κάνει και ποιος δε θα κάνει το project δε θέλαμε να το βάλουμε σε αυτή τη βάση. Θέλαμε να δούμε ποιος **θέλει** να κάνει project και παρόλο που μας έλειπαν ώρες φιλολογικές, εντούτοις δύο φιλόλογοι πήραν project και προτιμήσαμε να αφήσουμε κάποια άλλα παραδοσιακά μαθήματα περιμένοντας να έρθει αναπλήρωση καθηγητή. Αυτό, δηλαδή, έδειχνε την στρατηγική αντιμετώπισης του project.*

2. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου σας επηρεάζει τον τρόπο δέσμευσής τους απέναντι στην Ερευνητική εργασία και κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται;

Ε, ναι, οπωσδήποτε, ήταν φανερό...παιδιά με...με άλλες προδιαγραφές και απ' τα σπίτια τους και αυτά, εεεε, είχαν άλλη συμμετοχή, άλλου τύπου συμμετοχή στο project.

3. Πιστεύετε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκη, υπολογιστές, οπτικοακουστικό υλικό, πόροι κλπ.) επαρκεί για την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;

Ε, σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια φροντίζουμε να φτιάξουμε ακόμη κάποιους χώρους, ώστε να μπορούν, επειδή είχαμε δέκα project εν λειτουργία, έτσι, δέκα project είναι αρκετά, βέβαια δεν ήταν την ίδια ώρα όλα, αναγκαστικά δε φτιάξαμε μια ζώνη, όπως είχαμε πέρσι, πέρσι είχαμε την Παρασκευή αφιερωμένη στα project, αλλά ήταν μόνο η πρώτη Λυκείου. Φέτος αναγκαστικά ήμασταν σε διαφορετικές μέρες, εεε, ένας απ' τους λόγους ήτανε και για να έχουμε τους χώρους στη διάθεσή μας με τα μέσα δηλαδή, τα μέσα εννοώ τα ηλεκτρονικά και τα λοιπά.

4. Θεωρείτε ότι οι υπάρχοντες οικονομικοί πόροι του σχολείου σας επαρκούν για να στηρίξουν τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σας, προκειμένου να διευκολυνθεί και η εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;

Όχι πάντα, όχι πάντα.

a. Ποιοι φορείς θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να συνδράμουν προς αυτή την κατεύθυνση;

Θα μπορούσαν, ναι, θα μπορούσαν πιστεύω. Είναι και η κρίση τώρα που δε διευκολύνει τα πράγματα, ε δεν είχαμε, σ' αυτό, εντάξει, εε εκ των ενόντων, χωρίς να μας εμποδίσει πάρα πολύ αλλά η αλήθεια είναι ότι μακάρι να είχαμε μία υποστήριξη οικονομική.

5. Υπήρξε περίπτωση όπου απαιτούνταν δική σας παρέμβαση προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα σχετικά με την κατανομή των εκπαιδευτικών στις αίθουσες-εργαστήρια που διαθέτει το σχολείο προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του;

Ε, όχι ιδιαίτερα σημαντική, συνεννόησης περισσότερο όχι αντιπαραθέσεων, και ποιος θα πάει εδώ, ποιος θα πάει εκεί, ε εντάξει χρειάστηκε, ναι.

6. Κατά την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας με βάση όσα εσείς έχετε διαπιστώσει και όσα αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;

Πέρα από την έλλειψη εμπειρίας που είναι ένα αρχικό, ας πούμε, πράγμα το οποίο ξεπερνιέται βέβαια με την ίδια την εφαρμογή, μόνο όταν το κάνεις το καταλαβαίνεις, εεε, (παύση)... οι δυσκολίες είναι οι εξής...θα έλεγα μάλλον όχι, το κύριο είναι αυτό, η εμπειρία. Αυτό δεν αφήνει τα πράγματα μερικές φορές να λυθούν και πρέπει να παρεμβαίνεις, νομίζω ότι αυτή είναι η κύρια δυσκολία, σε 'μάς τουλάχιστον, στο σχολείο μας.

7. Με ποιους τρόπους επιχείρησαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και εσείς προσωπικά να εντάξετε ομαλά την πολιτική των ερευνητικών εργασιών στη γενικότερη σχολική ζωή, την ιστορία και την κουλτούρα του σχολείου σας;

Καταρχήν, με τις συζητήσεις αυτές που κάναμε και με την θέση ότι το project είναι ισότιμο με όλα τα μαθήματα, αυτό νομίζω μπορεί να μην έπεισε όλους, δεν ξέρω τώρα, δεν είχαμε αντιρρήσεις διατυπωμένες και διαφωνίες αλλά νομίζω ότι παίζει ένα ρόλο, γιατί αν βάλεις τα πράγματα στη θέση τους αυτού του τύπου από την αρχή ξεπερνάς αρκετές δυσκολίες μετά. Είναι σοβαρό αυτό το θέμα, δηλαδή να μην είναι ο παρίας της δουλειάς μας και να μη δημιουργείται γκρίνια, ω και τι είναι αυτό και πώς θα το κάνουμε...Υπήρξε μεγάλος ενθουσιασμός και νομίζω ότι μπορεί να το είδες κιόλας...

- Το είδα...

...αυτό το πράγμα από τους εκπαιδευτικούς, εε και πιστεύω ότι όλοι πρέπει να έβγαλαν μία πολύ θετική εμπειρία, δεν έχουμε κάνει αποτίμηση ακόμα. Κάναμε το πρώτο τετράμηνο, ναι...

8. Δεδομένου ότι τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα θεωρείται ότι διδάσκονται με έναν τρόπο περισσότερο ακαδημαϊκό στο Λύκειο...

Ναι, ναι, ναι, εεε...(συμφωνία με όσα ρωτούνταν, ειδικά στο άκουσμα της λέξης «ακαδημαϊκό»)

...με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας επιχείρησαν να ανταποκριθούν στη νέα αυτή πολιτική της ερευνητικής εργασίας, όπου ο εκπαιδευτικός περισσότερο καθοδηγεί, εμπυχώνει και κινητροδοτεί τη μάθηση αφήνοντας τους μαθητές να ατενεργήσουν;

Έγιναν αρκετές ομάδες, αυτό πιστεύω είναι ενδιαφέρον, όχι πάντα με επιτυχία γιατί είναι και δύσκολο ζήτημα αυτό και έχει να κάνει και με τα θέματα ποια ήταν...οι εκπαιδευτικοί σε μερικά από τα project προσπάθησαν οι ίδιοι να πάνε στο αντίθετο από αυτό που κάνουμε, από τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα, να πάμε σε πράξη, σε δράση, βιωματική πολύ συχνά, εεεε και πιστεύω και αυτή η αντίθεση ανάμεσα σε αυτά τα δύο που βιώνουν τα παιδιά με κάποιον, κάποια στιγμή θα φέρει και μια ισορροπία στα πράγματα.

3^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία ενημερώνουν, δημοσιοποιούν και προβάλλουν την ερευνητική εργασία και με ποιους τρόπους οι Διευθυντές διαμεσολαβούν σε αυτές τις ενέργειες;

1. Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του σχολείου σας κάποια εκδήλωση ή άλλου είδους συζήτηση προκειμένου να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με την ερευνητική εργασία και τις αλλαγές που ενδεχομένως επιφέρει στο Λύκειο;

Ναι, όταν ήρθαν, και πέρσι έγινε αυτό και φέτος, όταν ήρθαν οι γονείς για τη βαθμολογία και μια συνάντηση που κάναμε έξω από τη βαθμολογία, ένα βράδυ που είναι και, εεε εγώ μίλησα στους γονείς, είπα, πέρσι ειδικά που ήταν καινούριο αλλά και φέτος τι σημαίνει ερευνητική εργασία, τι θέματα κάνουμε, εν τω μεταξύ τα 'χαμε προβάλει και στο διαδίκτυο, μπορούσαν και οι ίδιοι να μπουν μέσα και να δουν και κάποιοι από τους γονείς βοήθησαν τα παιδιά τους, μπορούμε να πούμε. Έχουμε τέτοια παραδείγματα και ειδικά ένα παράδειγμα μου ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί το παιδί είχε δυσλεξία, είχε δυσκολίες τεράστιες και κάπου αισθάνθηκε ότι αδικήθηκε με το βαθμό και ήρθε η μάνα να μου πει «αυτό το παιδί δεν μπορείτε να φανταστείτε τι δουλειές έκανε μέσα στο σπίτι και πόσο το προσπάθησε και πόσο πολύ... εεε ήθελε και τη βοήθειά μου και τα λοιπά και λίγο, λέει, έμεινε ανικανοποίητο.

2. Κατά την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σας επίσκεψη κάποιων ειδικών επιστημόνων, καλλιτεχνών, φορέων, εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης κλπ.;

Ειδικά για το project λέμε;

Ναι...

Κάναμε, πήγαμε εμείς, ας πούμε κοίταξε αυτό εδώ (μου δείχνει ένα τέχνημα) προέρχεται από την εφαρμογή του project στα μαθηματικά. Αυτό εδώ είναι μια κατασκευή που έγινε ειδικά για μας και είναι, και είναι, τι είναι; Είναι το μονόχορδο του Πυθαγόρα...

Αα, μάλιστα...

Αυτό, λοιπόν, πήγαμε, ο κύριος Χ που έκανε το ρεμπέτικο πήγε σε αυτόν τον, τον κατασκευαστή μουσικών οργάνων που είναι φημισμένος σε όλη την Ελλάδα, φίλος μας (μου το δείχνει καθώς μιλάει), άμα το βάλεις στη μέση ή σε κάποιες άλλες αναλογίες θα πάρεις αρμονική συνήχηση (ακούγεται ο ήχος καθώς παίζει), εεε και επίσης τον χρησιμοποιήσαμε και εμείς και μας έφτιαξε το Τέχνη και Μαθηματικά. Επίσης, με το θέμα του κινηματογράφου έγινε συνάντηση με, με τον κύριο που έχει τη Λαΐδα εδώ, τη Λαΐς, ήρθε εδώ στα πλαίσια όχι, ήρθε και αυτό το, το Πάμε σινεμά, κάναμε μία πρώτη δράση με το Πάμε σινεμά. Πέρσι, εεεε, να μην πούμε μόνο τη φετινή χρονιά, είχε έρθει εδώ ο αρμόδιος αντιδήμαρχος για τα απορρίμματα, γιατί κάναμε ένα project με βάση τα απορρίμματα και πήγαμε και στο εργοστάσιο ανακύκλωσης, εεε και κάποια άλλα, ααα στα πλαίσια της υγιεινής διατροφής ααα πού πήγαμε; Ε, κάναμε, κάναμε, δηλαδή υπήρξαν διάφορες τέτοιες δράσεις.

- Πιστεύετε ότι το σχολείο θα πρέπει να «ανοίγει τις θύρες» του και να συνεργάζεται σε αυτό το επίπεδο προκειμένου να διευκολύνει την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;

Ναιαιαιαι (με έμφαση). Μμμμμ, διάπлатες (γέλια επιδοκμαστικά).

3. Διοργάνωσε το σχολείο σας εκδήλωση μετά την ολοκλήρωση των ερευνητικών εργασιών του πρώτου τριμήνου για να παρουσιάσει το έργο των μαθητών και εκπαιδευτικών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα;

Βέβαια, βέβαια, δύο κιόλας.

- a. Είχατε προσκαλέσει κάποια άτομα ή φορείς να παρακολουθήσουν την εκδήλωση;

Όχι.

- b. Τι είδους οφέλη πιστεύετε ότι αποκομίζει το σχολείο με τη διοργάνωση τέτοιου είδους εκδηλώσεων;

Λοιπόν, καταρχήν, θέλω να πω το εξής. Ότι, πιστεύω, είχαμε αδυναμίες και πέρσι και φέτος ακόμη δεν έχουμε καταφέρει να κάνουμε καλές παρουσιάσεις, κατά τη γνώμη μου, για όλα τα project. Δηλαδή, κάπου μας...σπρώχνει ο χρόνος, τα παιδιά έχουν την τάση να θέλουν όλα τα παιδιά να δείξουν όλη τους τη δουλειά. Δεν είναι εύκολο να κάνεις ένα συμμάζεμα, ας πούμε, μικρό, για να πεις ότι ήταν αυτή η ουσία των πραγμάτων, δε γίνεται αυτό, γιατί το κάθε παιδί θεωρεί σημαντικότερη τη δικιά του την εργασία. Αυτό, εγώ προσωπικά το αισθάνομαι αυτό σα μια από τις δυσκολίες και από τα προβλήματα που θα πρέπει να λυθούν, δηλαδή πώς η δουλειά που παράγεται πώς αποτιμάται και πώς παρουσιάζεται. Βέβαια, έχουμε, θα τα βάλουμε, έχουμε αρχίσει να τα βάζουμε και στο

διαδίκτυο, στο site, ας πούμε, τις εργασίες μας και όλα αυτά αλλά θα 'λεγα ότι εδώ χωλαίνουμε.

4. Τι είδους τεχνήματα (κατασκευές, καλλιτεχνικές συνθέσεις, δισδιάστατες ή τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, κολλάζ, αφίσες, βίντεο, φιλμ, δρώμενο) παρήγαγαν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει την ερευνητική εργασία προκειμένου να προβάλουν το έργο τους;

Αμέ, πώς δεν παρήχθησαν!

Να, ένα είναι αυτό...

Από τους μαθητές...

Όχι από τους μαθητές αυτό, αλλά παρήχθη το, του Ψ - αυτό το μονόχορδο του Πυθαγόρα - από τον Ψ το ρομποτάκι, το είδατε, και εεεε φαγητά που έφτιαζαν τα παιδιά, όταν κάναμε την παρουσίαση, εεεε, η ομάδα της υγιεινής διατροφής μας έκανε το τραπέζι, οι κούκλες από το κουκλοθέατρο που έγινε μια έκθεση από τις κούκλες που φτιάξανε τα παιδιά. Έγιναν αρκετά πράγματα, θα 'λεγα.

5. Οι ερευνητικές εργασίες που ολοκληρώθηκαν στο πρώτο τετράμηνο έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου σας;

Ναι, έχουν αρχίσει να αναρτώνται.

- a. Έχετε φροντίσει να ακολουθήσετε όσα ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την ανάρτηση φωτογραφιών και βίντεο με μαθητές στο διαδίκτυο; Ζητήσατε τη συγκατάθεση των γονέων;

Ναι, το προσπαθήσαμε να μην φαίνονται πρόσωπα παιδιών κλπ. ή όπου χρειάστηκε να πάρουμε κάποιες δηλώσεις γονέων.

- b. Θεωρείτε ότι η κοινοποίησή τους συμβάλλει στη διάχυση των «καλών» πρακτικών...

Ε, δεν το συζητάω, οπωσδήποτε...

...στην προβολή του ίδιου του σχολείου μέσα από αυτήν;

Αλλά, αλλά, οπωσδήποτε, αλλά θέλει και εδώ προσοχή, εεεε, θέλει δουλειά, θέλει πολλή δουλειά για να φτιάξεις, με πολύ καλό τρόπο αυτό που εσύ έκανες όλο το χρόνο και το κατανοείς, ώστε αυτός που μόνο θα διαβάσει αυτό που θα δώσεις να το κατανοεί, θέλει δουλειά, δηλαδή και η παρουσίαση αυτή. Και στην ιστοσελίδα θέλει δουλειά. Δεν είναι, αυτά, αυτά δεν είναι απλά ζητήματα, αυτά πρέπει να είναι ενταγμένα σε περισσότερο χρόνο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποτιμώνται, να βαθμολογούνται, ξεχωριστά δηλαδή, το παιδί πώς θα φτιάξει την παρουσίαση παίρνει άλλο βαθμό, το παιδί που...αυτά είμαστε μακριά ακόμη, κατά τη γνώμη μου ή εγώ τουλάχιστον, για να πω την αλήθεια, μπορεί κάποιος άλλος να έχουσε πλησιάσει πιο πολύ.

6. Έχετε επιδιώξει συνεργασία με άλλα σχολεία (δημιουργία δικτύου σχολείων) προκειμένου να ανταλλάσσονται δημιουργικές ιδέες για την καλύτερη εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών;

Όχι, δεν το έχουμε κάνει προς το παρόν αυτό, χμμμ, και θα το ήθελα αλλά όχι, δεν το έχουμε κάνει.

7. Έχετε επισκεφτεί τις ιστοσελίδες άλλων σχολείων προκειμένου να αντλήσετε πληροφορίες για την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας εκ μέρους τους;

- a. Πώς τυχόν αξιοποιήσατε τις πληροφορίες αυτές στην εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών στο δικό σας σχολείο;

Τα παιδιά μπήκαν και μάλιστα θα έλεγα πήρανε πράγματα, τα οποία χρησιμοποίησαν. Και το βάλαμε και στη βιβλιογραφία, γιατί είπαμε, ας πούμε αν δεις τις εργασίες τους, μερικές από τις εργασίες εδώ (μου δείχνει τετράδια εργασιών project), που τις έχω και σε έντυπη μορφή, που κάναμε με τα παιδιά, εεεεεεεε, διάφορα θέματα, τζαζ, διάφορα, εδώ αυτό είναι η πιο μεγάλη εργασία που έγινε, μπορείς να δεις, ας πούμε, ναι, όλα αυτά τα πράγματα που φτιάξανε αλλά ήταν μια δουλειά για να είναι αυτό το υλικό, αυτό που μπορεί να μπει εκεί και...να έχει ένα επίπεδο, μια ποιότητα. Είμαστε ακόμη σε αυτά τα θέματα, είμαστε μακριά...λιγάκι...χρειαζόμαστε περισσότερη δουλειά εδώ.

4^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους φορείς της δράσης: γενικά συμπεράσματα – ανακεφαλαίωση

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;
*Δεν το συζητάω. **Μεγάλη** (έμφαση) καινοτομία είναι αυτή.*
 - a. Για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιόλογο μέτρο πολιτικής;
Για τους εξής λόγους. Πρώτον, διότι βάζει τα παιδιά στην ερευνητική διαδικασία, πολύ σημαντικό. Στην ομαδική εργασία, εε, στη διαθεματικότητα, στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, αυτοί είναι οι βασικότεροι λόγοι.
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;
*Ε, πολύ σημαντική. Ναι, ναι και πιστεύω ότι κάποτε θα γίνει κι αυτό που γίνεται σε πολλές χώρες, εεε, τα σχολεία πρέπει να αποκτήσουν σιγά-σιγά την προσωπικότητά τους, εδώ έχουμε μια κατάσταση, μια ισοπεδωτική κατάσταση, εεε, το κάθε σχολείο πρέπει να αποκτήσει την προσωπικότητά του, δηλαδή πρέπει κάποια στιγμή το 4^ο Λύκειο να είναι το σχολείο που κάνει εξαιρετικές πολιτιστικές, ας πούμε, δραστηριότητες και εκδηλώσεις ή το άλλο σχολείο να 'ναι αυτό που κάνει εξαιρετικά πράγματα, ξέρω 'γω, στον τομέα χ, ψ, εεεε, α! μέσα από το project θα αρχίσουν να οριοθετούνται οπωσδήποτε, να φτιάχνεται μια **ιστορία** για το σχολείο, ας πούμε.*
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;
Το πιο κρίσιμο είναι αυτά τα χρόνια, αν θα εδραιωθεί. Αν εδραιωθεί, δεν το συζητάμε αν θα επηρεάσει. Θα εδραιωθεί, όμως; Είναι ένα θέμα αυτό.
4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;
*Η αδράνεια του συστήματος, το οποίο (χα, ειρωνεία) σύστημα είναι αλλού και αυτό είναι σαν κάτι έξω από το σύστημα πράγμα, η άγνοια των στελεχών της διοίκησης για τη σημασία αυτού του ζητήματος, εεεε, αυτά τα δύο τα θεωρώ τα πιο σημαντικά...και είμαστε σε κίνδυνο ακόμα, δηλαδή δεν είμαι σίγουρη ότι θα εδραιωθεί. Ελπίζω μόνο επειδή εσείς η νεότερη γενιά ανθρώπων που, πιο επιμορφωμένων και με μεταπτυχιακά και με άλλη γνώση και στο Πανεπιστήμιο οι προπτυχιακές σπουδές πια εντάσσουν ερευνητικές εργασίες και projects μέσα, εεε, πιστεύω ότι το, οι νέοι άνθρωποι, αλλά ξέρεις οι νέοι άνθρωποι σήμερα μπορούν να μπουν σε αυτό το πράγμα που είναι το σύστημά μας και να τους απορροφήσει (παύση)
Θεωρείτε...
*Και θέλω να πω μια κουβέντα. Υπάρχει το εξής επιχείρημα, δεν έχουμε χρόνο, εεε, η δουλειά μας είναι, ξέρω 'γω, για τα Λύκεια, οι Πανελλαδικές εξετάσεις κλπ. **δεν** (τονίζεται) ισχύει κάτι τέτοιο, εγώ που μόνη μου έκανα διάφορα πράγματα, χωρίς να υπάρχει ακόμη τότε η κατεύθυνση και τα λοιπά, και στην Περιβαλλοντική ως project είτε ομαδοσυνεργατική, όχι μόνο, δεν με εμπόδισε τίποτα να τα κάνω. Και κατευθύνσεις έκανα και δέσμες παλιά, και τώρα, δηλαδή είμαι καθηγήτρια που έκανα μάθημα και στην Τρίτη Λυκείου, φτάσαμε να κάνουμε ομαδοσυνεργατική στην Τρίτη Λυκείου. Δε σε εμποδίζει, σε εμποδίζει η άγνοια και η μη συνεπής και σταθερή, εεεε, κατεύθυνση του συστήματος προς τα 'κει. Αυτά.**
5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;
Καλά είναι να μην έρθει, έρχεται σε σύγκρουση κακά τα ψέματα, είναι άλλο πράγμα, είναι το αντίθετό του, του σχολείου, αυτή είναι η πραγματικότητα, η ουσία της αλλά η ύπαρξή της δεν έρχεται σε αντίθεση, άρα δεν μπορείς να πεις ότι εμποδίζει τη λειτουργία, αντίθετα, αντίθετα, η ουσία βέβαια της σκέψης της είναι σε αντίθεση με την υπόλοιπη λειτουργία.
6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Όχι, ευχαριστώ. Τα έχω πει όλα. (γέλια)

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας...

Να 'σαι καλά, κι εγώ, να 'σαι καλά. Πολύ ωραία.

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη συντονιστή της εφαρμογής της Ερευνητικής Εργασίας:

Άξονας 1^{ος}: Ποιος ο ρόλος του συντονιστή της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών;

1. Ποιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν από το σχολείο σας προκειμένου να σας ανατεθεί ο ρόλος του συντονιστή των ερευνητικών εργασιών;
Εεεε, ρώτησε ο διευθυντής, εεεε, ποιο έχουν ασχοληθεί λίγο περισσότερο με αυτά, εγώ επειδή ήμουνα από μουσικό σχολείο ουσιαστικά είχα πάρει περιβαλλοντικές πολι..., περιβαλλοντικές ομάδες, πολιτιστικές ομάδες και τα λοιπά κι είχα κάνει τουλάχιστον, εεεεεεμ, πώς να το πούμε, εφτά οχτώ φορές παρουσιάσεις, αυτά...εφόσον τα πολιτιστικά, οι περιβαλλοντικές που έχω κάνει τουλάχιστον δέκα χρόνια και εφόσον είχαν παρουσιαστεί λογικά εν είδει project θεωρήθηκε σαννννν, εεεε, ένα προσόν, εντός εισαγωγικών, έτσι ώστε να αναλάβω...ε, επίσης και στο μεταπτυχιακό και τα λοιπά, σαν επιμορφωτής στα ΠΑΚΕ και τα λοιπά, ήμουνα μέσα στην διαδικασία των project.
2. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι επιλεχθήκατε για τη συγκεκριμένη θέση;
(Απαντήθηκε προηγουμένως)
3. Εσείς για ποιους λόγους δεχτήκατε να αναλάβετε αυτόν το ρόλο; Ποια ήταν τα κίνητρό σας;
Εεεε, γιατί έχω ασχοληθεί πολλά χρόνια μ' αυτό και μ' ενδιαφέρει, μ' ενδιαφέρει το project, πιστεύω στο project, πιστεύω ότι τα παιδιά παίρνουν πάρα πολλά σαν μάθημα, εεεε, το έχω...έχω ασχοληθεί πολύ με αυτό, δεν...γι' αυτό και πιστεύω ότι θα μπορούσα να δώσω κάποια πραγματάκια.
4. Ποιες είναι ακριβώς οι αρμοδιότητες που σας έχουν ανατεθεί σχετικά με την ερευνητική εργασία στο σχολείο σας;
*Εεεε, οι αρμοδιότητες που μου έχουν ανατεθεί είναι να ενημερώνω τους συναδέλφους, εεε, για πράγματα, τα οποία μου στέλνει η σύμβουλος παιδαγωγικής καθοδήγησης, οτιδήποτε έρχεται με το project, εεεεεεαα, να κάνουμε και κάποιες φορές...συνάντηση, εεεε, αλλά υπάρχουν και κάποιες ασάφειες όσο αφορά...
Στο νομοθετικό πλαίσιο;
*Εεεε, στο νομοθετικό πλαίσιο όχι, οι ασάφειες υπάρχουν όσο αφορά π.χ. την παρουσίαση, εεε, εφόσον, εεε, στην παρουσίαση, μμμμ, που να μεν τοσοοοο, το νομοθετικό διάταγμα λέει ότι πρέπει να βαθμολογείται ο μαθητής και ως προς την παρουσίαση και τα λοιπά, από την άλλη υπάρχει η ασάφεια ότιμμ, μμμ, ο καθηγητής μπορεί να κάνει την παρουσίαση μες στην τάξη, άρα όταν θέλεις να παρουσιάσεις οργανωμένα όλα τα project του σχολείου δέχεσαι κάποιες αρνήσεις από τους συναδέλφους στο τέλος της χρονιάς ή μπορεί να θεωρηθεί κιόλας ότιμμ...τους καπελώνεις ή, μμμμ, να θεωρηθείς, να θεωρηθεί αντισυναδελφική ηηη στάση σου, δηλαδή εκεί υπήρχε κάποιο πρόβλημα, ε, το οποίο φυσικά συναδελφικά προσπάθησα να το λύσω αλλά υπάρχει, υπάρχει πρόβλημα σ' αυτό το σημείο.**
5. Διαπιστώσατε τυχόν ασάφειες στο νομοθετικό πλαίσιο όσον αφορά στο ρόλο του συντονιστή των ερευνητικών εργασιών και με ποιους τρόπους τις διευκρινίσατε;
Εεεεε, ναι, δεν είναι σαφής, δεν καθορίζει μεεεεε, μμμμ, με ακρίβεια...πάνω σ' αυτό μιλούσα τώρα, δεν, δεν, εεε, πώς να το πούμε, δεν χαρακτηρίζει με σαφήνεια τοσοοοο, μμ, το ρόλο και μπορεί να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις με τους συναδέλφους, αυτό ακριβώς που είπα και προηγουμένως.
6. Από την έως τώρα εμπειρία σας θεωρείτε ότι ο συγκεκριμένος ρόλος είναι απαιτητικός;
Είναι απαιτητικός, γιατί χρειάζ., γιατί εεεεε, το κάθε τι ξέρουμε ότι χρειάζεται κάποιος να συντονίσει, εεε, το θέμα είναι να είναι σαφείς οι αρμοδιότητες, να ξέρουν κι οι συνάδελφοι εκ

των προτέρων ότι δεν παρεμβαίνει στο έργο τους ο συνάδελφος, δηλαδή είναι **υποχρεωμένος** (έμφαση), να πούμε, ο συνάδελφος να λέει, ότι είναι υποχρεωμένος, δε λέω ότι να παρεμβαίνει, φυσικά δε θέλει κανένας να παρέμβει στο έργο του συναδέλφου, κάθε συνάδελφος...πρέπει να 'ναι ελεύθερος να κάνει ό,τι θέλει, όπως το θέλει, μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής ελευθερίας, δεν το συζητάμε αυτό...αλλά να ξέρει και οσοο, οσοο συντονιστής αλλά και οι συνάδελφοι ποιες είναι οι αρμοδιότητες **ακριβώς** (έμφαση) του συντονιστή, έτσι ώστε να μην, να μην δημιουργούνται παρεξηγήσεις...αυτού του είδους που σας είπα προηγουμένως.

- a. Αν ναι, για ποιους λόγους τον χαρακτηρίζετε ως απαιτητικό;
(απαντήθηκε στο βασικό ερώτημα)
- b. Απαλλαχθήκατε από την υποχρέωση ανάληψης άλλων εξωδιδασκτικών καθηκόντων προκειμένου να διευκολυνθεί ο ρόλος σας;
Όχι, δεν έχω απαλλαχτεί.

Άξονας 2^{ος}: Με ποιους τρόπους ο συντονιστής της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών διαμεσολαβεί και διευκολύνει την πραγμάτωσή τους στα σχολεία;

1. Με ποιους τρόπους επιχειρήσατε να εντάξετε τη συγκεκριμένη πολιτική στην υπάρχουσα σχολική ζωή (π.χ. στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στην κουλτούρα του σχολείου), ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της;

Εεεεεμ, εεε, στην κουλτούρα του σχολείου, θέλω να πω ότι 'ντάξει τα παιδιά το έχουν δεχτεί το project σαν ένα μάθημα, τα ενδιαφέρει, δεν μπορώ να πω ότι δεν υπήρχε κουλτούρα στο σχολείο...σε αυτό, εεεε, απλά κάποιες φορές άλλαξε το πρόγραμμα αλλά δεν είχαμε ιδιαίτερο...ιδιαιτερο...πρόβλημα σ' αυτό το σημείο, σ' αυτή την ερώτηση που μου κάνετε...εεε, οοο, όσο αφορά την δεκτικότητα των παιδιών...τα παιδιά, αν τους αρέσει και το θέμα, που είναι επιλογή δικιά τους κάθε φορά το θέμα, ίσα-ίσα, ε, έχουν ενδιαφέρον για το project, ε, ει, ειδικά αν τους δώσεις κίνητρα κι αν τους δώσεις και την παιδαγωγική ελευθερία, εγώ είδα αυτό το πράγμα, αν το παιδί έχει την παιδαγωγική ελευθερία, τότε το αγαπάει το θέμα, αγαπάει το οοο...αγαπάει το project γενικά σα μάθημα, ναι.

2. Υπήρξε συναίνεση στο σχολείο από τον σύλλογο των διδασκόντων και τους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν την ερευνητική εργασία, π.χ. ως προς την καθιέρωση της ζώνης του συνεχόμενου δώρου για τις ερευνητικές εργασίες;

Όχι, εδώ δεν είχαμε ιδιαίτερο πρόβλημα, εεε, για τ' αυτό, κάποιιοι απλά είπαν ότι πρέπει να είναι τις τελευταίες ώρες, εεε, στο πρόγραμμα βγήκε τις πρώτες ή τις δεύτερες ώρες, εκεί υπήρξαν κάποιες διαφωνίες από κάποιους συναδέλφους αλλά δεν υπήρξε κάτι πολεμικό, κάτι δραστικό, κάτι αυτό σ' αυτό το θέμα, εεε, γιατί κάθε φορά δεν μπορείς να το φέρεις ότι θα 'ναι την τελευταία ή την πρώτη ώρα, μάθημα είναι κι αυτό, κατά την προσωπική μου γνώμη, την προσωπική μου γνώμη τώρα εδώ, οποιαδήποτε ώρα και δε νομίζω ότι είναι θέμα...τριθής ή σημείο τριθής γι' αυτό, είναι ισάξιο με τα άλλα μαθήματα, έχει μεγάλη αξία, επομένως δεν μπορούμε να βάζουμε τέτοια προβλήματα, κατά την προσωπική μου γνώμη αλλά δεν...υπήρξε συμφωνία σχετικά των συναδέλφων...υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις αλλά τελικά υπήρξε συμφωνία, δεν είχαμε προβλήματα πάνω σ' αυτό το θέμα.

3. Παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού της χρήσης των χώρων, των αιθουσών και των εργαστηρίων του σχολείου ζητήματα ισότιμης κατανομής τους μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει τις ερευνητικές εργασίες;

Εεεε, εντάξει, είχαμε κάποια μικρά προβληματάκια στοοο, στην αρχή, εεεε, κάποιιοι, κάποιες αίθουσες είχαν περισσότερους υπολογιστές και τα λοιπά αλλά δεν είχαμε κι εδώ ιδιαίτερα προβλήματα, λύθηκε μεταξύ των συναδέλφων, εε, αυτό, κάποιιοι είπαν ότι μπορούν να το κάνουν το μάθημα με λιγότερους υπολογιστές, δεν έχω ανάγκη όλους, κάποιιοι που ήθελαν όλους τους υπολογιστές πήγαν σ' αυτό, εεε, συναινετικά υπήρξαν λύσεις, δεν, δεν ήταν ιδιαίτερο πρόβλημα, κατά τη γνώμη μου, αυτό. Εεε, βέβαια, κάποιιοι, για κάποιους συναδέλφους ήταν πιο έντονο, δεν μπορώ να το πω αυτό, αλλά τελικά...ομονοήσαμε (γέλια), δεν υπήρχε ιδιαίτερο πρόβλημα.

4. Θεωρείτε ότι το σχολείο σας διαθέτει τους χώρους (αίθουσες, εργαστήρια) και τον απαραίτητο εξοπλισμό (βιβλιοθήκη, Η/Υ, προβολέας κλπ.) προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν ομαλότερη διεξαγωγή των ερευνητικών εργασιών;

Εεεε, φυσικά υπάρχουν ελλείψεις, θα μπορούσαμε να έχουμε πιο άρτιες αίθουσες, να 'τανε όλα εργαστήρια και τα λοιπά. Ααα, αλλά εγώ δεν πιστεύω ότι έστω και τα μέσα που έχουμε θα 'τανε ανασταλτικός παράγοντας για να μην μπορεί να προχωρήσει το project, δηλαδή και με δύο υπολογιστές μέσα, έτσι αν έχεις χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες και τα λοιπά πιστεύω ότι μπορείς να καταφέρεις το ανάλογο αποτέλεσμα, η μια ομάδα να κάνει το ένα, η άλλη να κάνει το άλλο, γενικά πάντως μπορώ να πω ότι χρειάζεται, χρειάζεται, χρειάζεται περισσότερους υπολογιστές, χρειάζεται περισσότερο τεχνικά μέσα, χωρίς να σημαίνει όμως ότι και με τα ελάχιστα που είχαμε δεν μπορούσε να γίνει δουλειά.

- a. Αν θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να υπάρξουν κάποιες βελτιωτικές παρεμβάσεις, ποιες θα προτεινάτε εσείς ως συντονιστής της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών;

(απαντήθηκε στο βασικό ερώτημα)

5. Παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών άλλης φύσεως ζητήματα (π.χ. οικονομικής φύσεως, εκδρομών κλπ.);

Ε, ναι, παρουσιάστηκαν, εε, κάποια προβλήματα εκδρομών και τα λοιπά, εεε, μμμ, δεν ήτανε σαφές τοο, το νομοθετικό πλαίσιο (γέλια)... Εγώ είχα ένα πρόβλημα, προσωπικά, εκδρομών, ήθελα, το πρόγραμμά μου ήτανε «Μαθηματικά και Τέχνη», ήθελα τα παιδιά να τα πάω στα «Μαθηματικά και Τέχνη», εεε, και προς έκπληξή μου τέθηκε, εεε, δεν μπορούσαμε να πάμε μόνοι μας...θα μπορούσαμε να πάμε και σαν ένα γκρουπάκι, μόνοι μας, εεε, εεε, αλλάαα...το οικονομικό θα 'ταν δύσκολο να πάμε δεκατρία παιδιά, δεκατέσσερα που είχε το project το δικό μου, οπότε πρότεινα να πάνε όλα τα παιδιά τουοουου Λυκείου, της πρώτης Λυκείου που έχουν project στην Αθήνα, για το συγκεκριμένο θέμα συν να βάλουμε κάτι άλλο που αφορά τα άλλα project ή ναααα, να βάλω την Ακρόπολη, όπως έβαλα τελικά, εεεε, μμμ, και υπήρξε πρόβλημα από κάποιους συναδέλφους από το σύλλογο που μου είπαν «αν δεν έλθει η κυρία Τάδε, ας πούμε, δεν μπορεί να γίνει η εκδρομή». Εεεε, μετά από λίγο – εγώ επέμενα βέβαια – εεε, το κατάλαβε και ο διευθυντής, και μου λέει «βρες άλλον να μπορέσει να γίνει η εκδρομή»...

Αυτό το είπε ο διευθυντής; Διευθετήθηκε, δηλαδή, το ζήτημα;

Διευθετήθηκε το ζήτημα...ναι, ε, πουοουου, δε νομίζω να 'ταν απαραίτητο να 'ναι οι συνάδελφοι που κάνουν το project για την εκδρομή, η προσωπική μου γνώμη είναι ότι θα μπορούσαν να 'ναι κι άλλοι συνάδελφοι, να συνοδέψουν την εκδρομή, όπως και έγινε τελικά αλλά θέλω να πω ότι...εεεε, αντιμετώπισα πρόβλημα σ' αυτό...

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των ερευνητικών εργασιών;

Εεεεεε, μμμμ, (παύση) υπήρχαν προβλήματα. Δεν μπορώ να πω τίποτα περισσότερο.

- a. Μπορείτε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

Ναι, είπα το, το παράδειγμα της εκδρομής...εεε, το παράδειγμα της παρουσίασης στο τέλος, εεεε, ενώ η παρούσα, ας πούμε, να γίνει παρουσίαση απ' όλα με, με κάθε τρόπο, κι έδινα και εναλλακτικές λύσεις, αν δεν έχεις power-point...να το παρουσιάσεις μεεεε, μμμμ, (παύση) με τα συμπεράσματά σου, μ' ένα φυλλάδιο που θα μοιράζεις τα συμπεράσματα στους μαθητές, ας πούμε, εεε, ένιωσα λίγο άσχημα γιατί, ενώ παρακαλούσα όλη τη χρονιά, δέχτηκα και αιτιάσεις του στυλ «θέλεις να καπελώνεις τους συναδέλφους», ενώ δεν ήταν η πρόθεσή μου φυσικά αυτή, ήτανε παρουσίαση ισότιμη όλων των project στο τέλος της χρονιάς, εεεεεε, αυτά...και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και παρέχοντας εργασία και χρονικό...και πώς να το πούμε...και, και σε χρόνο και σε κούραση...προσωπική, δεν, δεν ήθελα δηλαδή ούτε να καπελώσω κάποιον ούτε ναααα αυτό, ήθελα να παρουσιαστεί όσο το δυνατόν πιο άρτια τοοοο, το πρόγραμμα στο τέλος.

3^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους φορείς της δράσης: γενικά συμπεράσματα – ανακεφαλαίωση

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας ως συντονιστή των ερευνητικών εργασιών θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;

Ε, τη θεωρώ πάρα πολύ σημαντική καινοτομία, εννοείται, γιατί προετοιμάζει τα παιδιά...εεε, για την κοινωνία, γίνεται μία σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, ε, τα προετοιμάζει για το Πανεπιστήμιο, δε θα είναι τα παιδιά, εεεε, πώς να το πούμε, ξεκρέμαστα στο Πανεπιστήμιο, θα ξέρουνε να φτιάξουν μια ερευνητική εργασία που θα τους πούνε οι Πανεπιστημιακοί και το θεωρούνε δεδομένο οι Πανεπιστημιακοί...κάνει μία σύνδεση, άρα, του σχολείου με την κοινωνία, γιατί ο άλλος μπορεί να γίνει επαγγελματίας, μπορεί να θέλει να κάνει μια παρουσίαση των προϊόντων, του, εεε, συνδέει το σχολείο με το Πανεπιστήμιο, τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το Πανεπιστήμιο, πάλι πολύ σημαντικό αυτό, αλλά σε κάθε περίπτωση, εε, βάζει τα παιδιά να αποκτήσουνε συναισθηματικές, κοινωνικές δεξιότητες, με βάση τοσο, με βάση το ότι τοσο project σου δίνει τη δυνατότητα να μπλέξεις διαφορετικά πεδία μεταξύ τους, να κάνεις διαθεματική προσέγγιση, ε, να κάνεις πράγματα, δηλαδή, τα οποία, μμμμ, εεεε, αν τα κάνεις με σωστό τρόπο πιστεύω ότι τα παιδιά το αγαπάνε το μάθημα και δίνουν όλο τον εαυτό τους.

 - Αν ναι, για ποιους λόγους θα τη χαρακτηρίζατε ως ένα αξιολογικό μέτρο πολιτικής; (απαντήθηκε στο βασικό ερώτημα)
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;

Πιστεύω...ναι, το πιστεύω, το πιστεύω ακράδαντα αυτό, το πιστεύω, εγώ τουλάχιστον σαν άτομο το πιστεύω απόλυτα ότι θα παίξει πολύ σημαντικό ρόλο.
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;

Ναι, πιστεύω ότι και αυτό θα το επηρεάσει. Πιστεύω ότι από ένα σημείο και πέρα, αν ενταχθεί στο πρόγραμμα, και το θεωρώ λογικό, όπως στις ξένες χώρες ο μαθηματικός π.χ. θα μπορούσε στα παιδιά να τους πει «θέλω και μια ερευνητική εργασία για τα μαθηματικά» και αυτό θα συνυπολογίζεται στο βαθμό, ε, πιστεύω ότι αυτό αν γίνει, θα, θα, θα δώσει περισσότερο ενδιαφέρον στο μάθημα, δηλαδή κατά κάποιον τρόπο...τα βάζεις τα παιδιά να το αγαπήσουνε, να το μάθουν το μάθημα κάποια χρόνια, αλλά μετά τα υποχρεώνεις κιόλας, άρα, για, γιατί καλώς ή κακώς εδώ στην Ελλάδα, αν κάτι δούμε ότι...εεεε, εεε, πώς να το πούμε, εε, δεν επηρεάζει και αυτά...τη βαθμολογία, την εν γένει εξέλιξη των εξετάσεων, το θεωρούμε λίγο... πάρεργο, άρα εγώ πιστεύω ότι θα 'πρεπε να ενταχθεί, κατά την προσωπική μου γνώμη, τουλάχιστον στα τέσσερα βασικά μαθήματα που λέει, ότι να ζητούσαν στο τέλος της χρονιάς κι από ένα project, όπως γίνεται στο εξωτερικό, ναι.
4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;

Ανασταλτικά...μμμμ, (παύση) ανασταλτικά πιστεύω ότι...ιιιι, ανωννν... προσεχθεί λίγο παραπάνω δε θα υπάρξει παράγοντας, το θέμα είναι να, εεε, οοοο, οι συνάδελφοι, ας αρχίσουμε πρώτα πρώτα απ' τους συναδέλφους · εεε, οι συνάδελφοι δεν πρέπει να το θεωρήσουν σαν ένα ξένο αντικείμενο, πρέπει να ασχοληθούν, να το αγαπήσουν, να καταλάβουν ότι είναι μες στο μάθημα και στη διαδικασία, όπως φυσικά είναι και στο Πανεπιστήμιο... μπορούμε να διανοηθούμε στο Πανεπιστήμιο ότι γινότανε κάποιο μάθημα που να μη σου ζητήσει μία εργασία ο, ο καθηγητής; Δηλαδή, έτσι, πολύ απλά να το δούμε, με τον πιο απλό τρόπο, δηλαδή...αυτό που γίνεται στο Πανεπιστήμιο, να μη θεωρείται ξένο, να 'χει γίνει και στο σχολείο, να υπάρχει μία συνέχεια, έστω σε πιο απλό βαθμό, να τους μάθεις τη βιβλιογραφία, πώς γράφεται η βιβλιογραφία, να 'χουν μάθει τα παιδάκια αυτό, στο, στο Πανεπιστήμιο να γίνει πιο συντονισμένα, πιοσο αυτό...αν θέλει κι είναι δεκτικά τα παιδιά, μπορεί να γίνει κι από τώρα, τη βιβλιογραφία τους, να μάθουνε πώς κάνουνε τη βιβλιογραφία στο τέλος κάποιας εργασίας...θεωρώ ότι είναι...εεεε, όπως ζητάς, εεε, στα παιδιά, πηγαίνοντας στο Πανεπιστήμιο να 'χουνε τις γνώσεις, ας πούμε, για τα μαθηματικά, τη φυσική και τη χημεία, γιατί να μην 'χουν και τις γνώσεις, εεε, πώς να φτιάξουν μία εργασία; Και το Πανεπιστήμιο ή ο καθηγητής εκεί μπορεί να τους βάλει τους όρους πιο αυστηρούς. Επίσης, ένα παιδί που, που τελειώνει το Λύκειο

γιατί να μην έχει τις...γνώσεις, ας πούμε να έχει μια επιχείρηση, να μπορεί να φτιάξει, μμμ, να παρουσιάσει τα προϊόντα της επιχείρησης, τους σκοπούς της επιχείρησης και τα λοιπά, δηλαδή συνδέεται, πιστεύω, το project α, απόλυτα και με την καθημερινότητα, με την καθημερινή ζωή...σύνδεση με το Πανεπιστήμιο, σύνδεση με την καθημερινότητα, επομένως, πρέπει να φύγει ο φόβος...απ' τους συναδέλφους, κατάλαβα ένα...όχι ότι δεν θέλουν να το κάνουν αλλά κατάλαβα ότι υπήρχε ένας...φόβος, περισσότερο...εεεε, άρα, ε, ίσως θα έπρεπε να γίνονται, να γίνουν περισσότερα σεμινάρια, πιο υποστηρικτικά, εεε, έτσι ώστε να φύγει αυτός ο φόβος απ' τους συναδέλφους και να θεωρείται πολύ...απλά όπως τ' άλλα μαθήματα, ότι είναι **απαραίτητο** (έμφαση) όπως τ' άλλα μαθήματα και μάλιστα, όπως είπα, εγώ το θεωρώ καλύτερα και **μες** (έμφαση) στο μάθημα, δηλαδή στα φιλολογικά να 'ναι υποχρεωμένο το παιδί να δώσει κι ένα project, να περάσει τη χρονιά, στη φυσική ένα project, στα μαθηματικά ένα project, 'ντάξει; αυτή είναι η προσωπική μου άποψη.

5. Θεωρείτε, τέλος, ότι η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο και αν ναι, ως προς τι;

Εεεε, δεν μπορώ να πω ότι έρχεται και σε σύγκρουση απόλυτα...έρχεται εν μέρει, ε, αλλάαα...με το, μέχρι τώρα ειδικά στο Λύκειο, ήτανεεε «διαβάζω, έχω προσανατολισμό μόνο τις εξετάσεις», αυτά, εκεί θα πρέπει να προσεχθεί έτσι ώστε να συνεισέρχεται λίγο...με τον τρόπο που είπα...μπαίνοντας στα άλλα μαθήματα δεν έρχεται κόντρα. Μέχρι τώρα, ναι...μπαίνοντας σ' άλλα μαθήματα δε θα 'ρχεται κόντρα, γιατί ήταν φυσιολογικό, το παιδί τελειώνει την πρώτη Λυκείου έχει κι ένα project, τελειώνει τη δεύτερα Λυκείου έχει και μια εργασία, αυτός είναι πιο φυσιολογικός τρόπος ένταξης...τώρα, με τον τρόπο που το βάζουν, σαν ένα ανεξάρτητο...μάθημα, κάπου ήτανε ενα..., εναντίον της φιλοσοφίας του Λυκείου που ουδού υπήρχε μέχρι τώρα, πιστεύω όμως ότι αυτό είναι ένα σημείο, ένα...κάτι που μπορεί να λυθεί εύκολα, δε νομίζω ότι είναι ακάθι...

6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Ε, ναι, είπα κάποιες σκέψεις ενδιάμεσα, εγώ αυτό που θέλω να προσθέσω είναι ότι, είναι ότι, εεε, χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση στους συναδέλφους, εεεεε, σε όλους μας δηλαδή, και σε συντονιστές και στους συναδέλφους και σε όλους, εε, με τη λογική το να απομυθοποιηθεί λίγο το project, τοσο, με την έννοια της δυσκολίας, του φόβου και τα λοιπά και να καταλάβουμε ότι είναι κάτι πολύ αυτονόητο, όπως και στα ξέ..., όπως και στα ξένα κράτη, ότι είναι συνέχεια του μαθήματος, ότι δε τα παιδιά π.χ., αυτό που είπα, ότι στο τέλος της χρονιάς θα 'ναι υποχρεωμένα να φέρνουν μία εργασία, η οποία θα συνυπολογίζεται στο βαθμό, πιστεύω ότι τότε θα κυλήσει πολύ πιο, πιο...ομαλά, πολύ πιο ομαλά και δε θα υπάρχουν τα προβλήματα που έχουμε τώρα. Χρειάζεται στήριξη, πάντως, οι συνάδελφοι, πιο πολύ πιστεύω ψυχολογική παρά αυτό, γιατί όλοι οι συνάδελφοι είναι ικανοί στο ναααα, να φέρουν ένα project, δεν...εις πέρασ, νομίζω δεν είναι, εε, δύσκολο αυτό αλλά, εεε, χρειάζεται αυτό που είπα, κάποιες ώρες επιμόρφωσης συστηματικά μέχρι να το εντάξουμε πλήρως και να μην υπάρχουν αυτά τα... μικροπροβλήματα που υπάρχουν μέχρι στιγμής.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας ...

Να 'στε καλά.

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη εκπαιδευτικού που εφαρμόζει την Ερευνητική Εργασία:

Άξονας 1^{ος}: Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποια τα όρια και ο βαθμός αυτονομίας τους στην ερμηνεία και νοηματοδότηση της Ερευνητικής εργασίας στα σχολεία;

1. Ποιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν από το σχολείο σας προκειμένου να σας ανατεθεί η ερευνητική εργασία;

Εε...διαδικασίες δεν ακολουθήθηκαν, τυπικές, αλλά στην πρώτη συνεδρίαση, εκεί στην αρχή της χρονιάς, συζητήσαμε ποιοι συνάδελφοι προτίθενται να αναλάβουν, ε, είχαμε μια δυστοκία γιατί κάθε αρχή χρονιάς με την κατανομή των μαθημάτων έχουμε ένα θέμα, βασικά επειδή δεν είμαστε όλοι οι συνάδελφοι αλλά εγώ προσφέρθηκα και έτσι δεν υπήρχε πρόβλημα.

2. Στις οδηγίες για την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας για το σχολικό έτος 2012-2013 προστέθηκε η εξής παρατήρηση σε περίπτωση συνδιδασκαλίας: «ένας εκ των οποίων (δύο) είναι εκπαιδευτικός των ειδικοτήτων που είχαν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα «Τεχνολογία» της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου (Υ.Α. 118842/Γ2/17-09-2008, ΦΕΚ 1984 Β΄), εφόσον υπηρετεί στη σχολική μονάδα». Από ποιους λόγους πιστεύετε ότι υπαγορεύτηκε η ανάγκη αυτής της προσθήκης στο νομοθετικό πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών;

Εγώ φαντάζομαι γιατί οι άνθρωποι που κάνουν Τεχνολογία έχουνε δυσκολία να συμπληρώσουν το ωράριό τους. Εεε, και όλη αυτή η ιστορία με τη συνδιδασκαλία ήτανε στην αρχή αρκετά φλου, τελικά δεν εφαρμόστηκε, απ' ότι ξέρω. Ναι, θεωρώ γι' αυτό, δεν ξέρω. Σίγουρα, ε, κάποιος που η ειδικότητά του είναι η Τεχνολογία έχει περισσότερη κατάρτιση, ξέρουν οι συνάδελφοι αυτοί, γιατί και τόσα χρόνια πριν το project, με τέτοιες δουλειές ασχολιόντουσαν αλλά θεωρώ ότι πρωταρχικός λόγος ήτανε για να καλύψουν το ωράριό τους.

3. Έχετε συμβουλευτεί τον οδηγό της ερευνητικής εργασίας για τον εκπαιδευτικό;

Εεεε, του Μαρσαγγούρα το βιβλίο...ναι, ναι το είχα διαβάσει, πιο πολύ τα παραδείγματα στο πίσω μέρος γιατί με τη θεωρία έχω ένα θέμα (γέλια).

Αν ναι, ποιες είναι οι σκέψεις σας σχετικά με την εν λόγω πολιτική όσον αφορά στις δυνατότητες που δίνει στον εκπαιδευτικό για ευελιξία, ως προς:

- τη θεματική

Εεε, ως προς την επιλογή των θεμάτων, νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη ευελιξία, δίνει μεγάλη ευελιξία. Εεε, ο καθένας μπορεί να επιλέξει το οτιδήποτε, από μια θεατρική παράσταση μέχρι μία, εε, κοινωνιολογική έρευνα, ας πούμε. Τα προβλήματα προκύπτουν στην πράξη, δηλαδή θεωρητικά μπορεί εσύ να φανταστείς ένα ωραίο θέμα, πάρα πολύ ενδιαφέρον αλλά πώς θα το υλοποιήσεις, εκεί μπαίνουν οι περιορισμοί.

- τον τρόπο εφαρμογής της (μέθοδος διδασκαλίας)

Εεεεε, εκεί η ευελιξία, κατά τη γνώμη μου, είναι παραπάνω απ' ότι χρειαζόμαστε. Με ποια έννοια το λέω...υπάρχει ευελιξία σαφώς αλλά επειδή δεν υπάρχει κατάρτιση συγκεκριμένη και προηγούμενη εμπειρία, στις πρώτες φάσεις, εεεμ, της εφαρμογής αυτής της πρακτικής θα θέλαμε λίγο περισσότερη καθοδήγηση, γιατί δεν ξέρουμε κι εμείς πού να βαδίσουμε και προσπαθούμε λίγο στα τυφλά να κάνουμε κάτι καινούριο, κάτι διαφορετικό, κάτι καινοτόμο, αλλά είμαστε και δέσμιοι του προγράμματος, ειδικά στο Λύκειο...και υπάρχει κι αυτή η ασυμφωνία, εεε, μαθημάτων, δηλαδή μπαίνεις τη μία ώρα να κάνεις ένα στριφνό μάθημα πανελλαδικώς εξεταζόμενο, Λατινικά ας πούμε και μπαίνεις την άλλη ώρα να κάνεις τι; Θεατρική παράσταση; Νιώθεις μια σχιζοφρένεια, είναι η αλήθεια (γέλια).

- το παραγόμενο υλικό

Ναι, ναι, υπάρχει, εεε, μπορούμε να γράψουμε από κείμενο μέχρι να παρουσιάσουμε μια έκθεση φωτογραφίας, υποτίθεται, πάλι όμως λόγω της δικής μας προηγούμενης, εε, πώς να το πω, εε, ακαδημαϊκής έτσι και, πώς να το πω, εγωκεντρικής νοοτροπίας, προσανατολιζόμαστε συνήθως προς τα κείμενα και προς κάποια power-point. Η δυσκολία πάλι έχει να κάνει με τις υποδομές και τις γνώσεις των παιδιών...που δεν μπορούν να χειριστούν όλα τα μέσα και να παράγουν όλη την ποικιλία προϊόντων που θα μπορούσαν ίσως να φτιάξουν.

- τη σχέση με τους μαθητές

Ναι, ναι, βέβαια.

- άλλο:

4. Σύμφωνα με τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό, η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών «είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων σπουδών». Κατά τη γνώμη σας τι υπαγορεύει αυτός ο νέος διδακτικός προσανατολισμός και πώς η ερευνητική εργασία συμβάλλει σε αυτόν;

Ωραία, αν καταλαβαίνω καλά, ο σύγχρονος διδακτικός προσανατολισμός έχει να κάνει με... πώς να το πω, μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και λίγο πιο, εεε, βιωματική, με την έννοια ότι θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν πράγματα που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και την καθημερινή πραγματικότητα, να αναπτύσσουν δεξιότητες, όχι να εστιάζουν στο να απομνημονεύσουν γνώσεις, ας πούμε, και να μάθουν να συνεργάζονται, να αναπτύξουν δηλαδή και γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Α, αυτή είναι, μμ, η πρόθεση. Ααα, στην πράξη τώρα

πάλι επισημαίνω τα προβλήματα που είπα, ότι όλη η καλή διάθεση υπάρχει, υπάρχει δυσκολία ως προς τις υποδομές, για να γίνουν όλα αυτά τα πράγματα, και τις υλικές αλλά και τις διοικητικές, δηλαδή όταν εγώ έχω όλη την καλή πρόθεση να πάω τα παιδιά σε ένα χώρο εκτός σχολείου αλλά πρέπει να εξασφαλίσω σαράντα πέντε άδειες και εγκρίσεις και να γίνει απίστευτη αναμόρφωση προγράμματος, είναι δύσκολο. Και βέβαια και η νοοτροπία των παιδιών, εε, και ίσως και μερικών συναδέλφων, που αυτά τα πράγματα τα θεωρούν και λίγο «η ώρα του παιδιού» και λίγο χάσιμο χρόνου. Εεε, αυτά είναι τα προβλήματα.

5. Επίσης, ο οδηγός αναφέρει ότι η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με «τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών».

Σωστό.

Ποιοι λόγοι νομίζετε ότι συνέβαλαν στο να εισαχθούν τη δεδομένη χρονική στιγμή;

Εεε...(γέλια) το γεγονός ότι όλες οι καινοτομίες στην Ελλάδα έρχονται με δέκα - δεκαπέντε χρόνια καθυστέρηση, απ' ότι ξέρουμε, εεε, μμμ, εε, τώρα δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο, δε θέλω να είμαι απαξιωτική ή απαισιόδοξη. Η εισαγωγή αυτών των καινοτομιών δεν έχει να κάνει με την... κρίση που περνάμε, αντίθετα το δυσάρεστο είναι ότι, ενώ είναι ενδιαφέρουσες και θα μπορούσαν να υλοποιηθούν πολύ καλύτερα σε μία πιο, εεμ, ευημερούσα οικονομικά κατάσταση, τώρα και λόγω της κρίσης και της, των προβλημάτων αυτών δυσχεραίνεται ακόμα και αυτό... δεν μπορείς να βγάλεις φωτοτυπίες, πολύ απλά, για να κάνεις ένα φύλλο εργασίας... αλλά δε νομίζω ότι υπήρχε, δεν μπορώ να σκεφτώ δηλαδή άλλο λόγο... **καθυστερήσης** (έμφαση ομιλούντος).

6. Γιατί θεωρείτε ότι το πλαίσιο εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών ορίζει ότι τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03 ή ΠΕ04 (Φιλόλογος ή Μαθηματικός ή Καθηγητής Φυσικών Επιστημών);

Ε, αυτό αντανακλά, νομίζω, τη συντηρητική νοοτροπία του ελληνικού σχολείου περί πρωτεύοντων και δευτερευόντων μαθημάτων, εεε, είναι τα σοβαρά μαθήματα, τα σημαντικά και τα δευτερεύοντα. Εεεε, ηηηη, μία, ας πούμε αποδεκτή, εεε, λογική που θα μπορούσα να βρω πίσω απ' αυτήν την, εεε, προϋπόθεση είναι ότι αυτή, ότι αυτές οι ερευνητικές εργασίες όσο κι αν είναι βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και εστιάζουν σε δεξιότητες κοινωνικές προϋποθέτουν κάποια γνώση, δηλαδή ο χειρισμός της γλώσσας και κάποια ικανότητα, έτσι, υπολογιστική είναι ικανότητες για να κάνεις τέτοιες δουλειές. Με αυτή τη λογική στην ομάδα των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν project πρέπει να υπάρχουν αυτές οι ειδικότητες, όχι μόνο για να κάνουν το δικό τους project αλλά για να βοηθήσουν και τα υπόλοιπα, δεδομένου ότι υπάρχει και η... η έννοια της διαθεματικότητας. Η ένστασή μου είναι πάλι στην πράξη, πώς γίνονται αυτά στην πράξη, αυτό.

7. Γιατί πιστεύετε ότι ορίζεται «τα θέματα που θα προταθούν να εμπίπτουν τουλάχιστον σε τρεις από τους επόμενους κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη»;

Ε, αυτό νομίζω είναι καιιαια, μμμ, βασικές, πώς να το πω, θεματικές ενότητες όλου του αναλυτικού προγράμματος, είναι η παλιά παραδοσιακή αντίληψη περί θετικών και θεωρητικών μαθημάτων, βλέπε ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες, απλώς στην προσπάθεια αυτή για μετα..., όχι μεταρρύθμιση, για εισαγωγή ενός νέου πνεύματος που λέγαμε πριν, μπαίνει οπωσδήποτε και το περιβάλλον πολύ δυνατά, με όλα αυτά τα προγράμματα που κάνουμε καιιαια έχει ένα νόημα... τώρα για τα καλλιτεχνικά, εε, και γενικά την αισθητική καλλιέργεια είναι ο ευσεβής πόθος του ελληνικού σχολείου, το βάζουμε στις προγραμματικές δηλώσεις και το παλεύουμε μετά από σπόντα, μπας και πιάσουμε τίποτα (γέλια).

8. Οι τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο είναι:

α. Η αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης,

- Μπορείτε με συντομία να μας εκθέσετε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε καθεμία από αυτές τις τέσσερις αρχές;

Πολύ απλά ότι τα παιδιά πρέπει να ψάχνουν να βρίσκουν τη γνώση...δεν αρκεί να τους λέω «από κει μέχρι εκεί, αποστηθίστε αυτές τις σελίδες του βιβλίου». Αυτό είναι πάρα πολύ ωραίο, πάρα πολύ θετικό, ε, προσκρούει είπαμε στην δυσκολία των υλικών υποδομών και στην κακή νοοτροπία που είναι πάρα πολύ έντονη, ειδικά στο Λύκειο. Τα παιδιά ήδη από την πρώτη Λυκείου έρχονται με αυτή την αντίληψη, «πρέπει να αποστηθίσω πέντε μαθήματα και δεκαπέντε σελίδες γιατί αυτές θα δώσω στις Πανελλήνιες».

β. Η αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών

Ναι, αυτό που είπαμε λίγο πριν, ότι η λογική είναι πως υπάρχει μία ομάδα σε ένα σχολείο που διδάσκει διαφορετικά (ενν. μαθήματα), συνεργάζεται για να βοηθήσει η μία την άλλη, εε, και για να συνδυάσει...τα γνωστικά αντικείμενα, κατά το δυνατόν. Μια ερευνητική εργασία, αν είναι να γίνει σωστά, είναι αναπόφευκτη η διεπιστημονική προσέγγιση, δηλαδή δεν μπορείς να μην συνεργαστείς, γιατί θες και μέτρηση και πείραμα και κείμενο και παρουσίαση, θες δηλαδή και το φιλόλογο και τον μαθηματικό και τον πληροφορικό και όλους, εεε, το καταλαβαίνω θεωρητικά, εε, στην πράξη πώς θα το κάνω θα ήθελα να μου πούνε (γέλια).

γ. Η αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης

Αχ, αυτό δεν τοσο...για να το ακούσω άλλη μια φορά...

Η αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης (αργά και με έμφαση στις λέξεις)

Ναι, ωραία, το περιεχόμενο είναι η παλιά σχολή, η ύλη μου, τα βιβλία μου, οι σελίδες μου. Οκ, δεν μπορούμε να τ' αφήσουμε κι αυτό στην άκρη, δηλαδή δεν μπορούμε να κάνουμε μάθημα κενό περιεχομένου, ωραίες οι δεξιότητες αλλά κάτι πρέπει να μάθουμε κιόλας...οι διαδικασίες αφορούν τις τεχνικές, τις πρακτικές, πώς θα κάνει το μάθημα, όχι το δασκαλοκεντρικό που λέγαμε...με τη συνεργασία με τις ομάδες και λοιπά και το πλαίσιο, αν δεν κάνω λάθος, έχει να κάνει με την πραγματικότητα (;), με τη βιωματικότητα (;), ότι δηλαδή αυτά που μαθαίνω πού θα τα χρησιμοποιήσω στη ζωή μου (;), κάπως έτσι το καταλαβαίνω εγώ.

δ. Η αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών.

Ουχούμμ (αποδοχή), ναι...κι αυτό είναι πολύ ωραία ιδέα και και και, μμμ, εεεε, (παύση) θα ήτανε ευχής έργο, ας πούμε, να μπορούσε ουσιαστικά να εφαρμοστεί, εεε, και τα παιδιά δυο χρόνια τώρα που κάνουνε project, εε, είναι το κομμάτι που τους αρέσει, ότι δουλεύουν όλα μαζί, ότι βοηθάει ο ένας τον άλλον και βλέπεις ότι και παιδάκια που τους είχες χαρακτηρίσει ως αδύνατους μαθητές, μπορεί να διατηρηθούν κάπου που εσύ δεν το περίμενες, ακόμα και στη Γλώσσα, ας πούμε είχα πέρσι ένα μαθητή αδύνατο στη Γλώσσα, που ήτανε φοβερός, έπαιρνε κάτι συνεντεύξεις καταπληκτικές, λες κι ήτανε δημοσιογράφος, στα γραπτά δεν ήταν καλός αλλά στο προφορικό μ' εξέπληξε...αυτό είναι το καλό...εεε, το πρόβλημα είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα και δη το Λύκειο εέχει ως σημαία τον ανταγωνισμό, τη διάκριση, τη βαθμοθηρία (παύση) και...πώς κολλάει τώρα αυτό με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τοσο, αυτό που είπα πριν, στα Λατινικά πρέπει να κοιτάω να πάρω τον καλύτερο βαθμό και στη, στο project ξαφνικά θα βοηθήσω τον αδύνατο συμμαθητή μου να πάρει κι αυτός καλό βαθμό;

9. Η φιλοσοφία του Νέου Λυκείου αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές».

Ναι, ναι, αυτό είναι πάρα πολύ ρεαλιστικό (ειρωνικά).

Θεωρείτε ότι οι Ερευνητικές εργασίες εξυπηρετούν αυτούς τους στόχους και με ποιον τρόπο;

Εεε, ναι, θα μπορούσε να τους εξυπηρετήσουν πάλι με την προϋπόθεση ότι όλα θα γινότουσαν ιδανικά και σωστά και ουσιαστικά, όπως θα έπρεπε. Καλώς ή κακώς τα παιδιά μας στο Λύκειο δεν είναι μικροί επιστήμονες ούτε μικροί ερευνητές, όχι ότι είναι χαζά ή δεν έχουν ικανότητες, τα περισσότερα είναι πολύ έξυπνα και πάρα πολύ ενημερωμένα κι έχουν κι ερεθίσματα και τα λοιπά αλλά δεν έχουν το ενδιαφέρον...για τη γνώση...για την έρευνα...βλέπουν τα μαθήματα καθαρά χρησιμοθηρικά, ποια θα με βάλουν στο Πανεπιστήμιο και ποια όχι και ακόμα κι αυτά που θα τα βάλουν στο Πανεπιστήμιο δεν τα προσεγγίζουν με το μεράκι του ανθρώπου που θέλει ν' ασχοληθεί μ' αυτόν τον τομέα της γνώσης, οπότε δε μας βοηθάει η μια μεριά ...η άλλη μεριά, η εξοικείωση που έχουν τα

παιδιά με την τεχνολογία και τα μέσα αυτά, το διαδίκτυο κι όλα αυτά, αντί να βοηθήσουν στο στόχο της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, λειτουργούν ανασταλτικά, γιατί τα παιδιά ξέρουν συγκεκριμένες μορφές ερεθισμάτων, φωτογραφίες, εικόνες, μουσική, δυσκολεύονται να προσεγγίσουν βιβλία, βιβλιοθήκες, να κάνουν αποδελτίωση, να επεξεργαστούν γραπτά κείμενα ή προφορικό λόγο, οπότε η έρευνα δε γίνεται μόνο με *copy-paste* απ' το διαδίκτυο, πρέπει να 'χουμε κι άλλα εργαλεία, αυτά τα άλλα εργαλεία ούτε τα έχουμε ούτε θέλουν να τα καλλιεργήσουνε.

10. Η κατανόηση της συγκεκριμένης πολιτικής έλαβε χώρα στα πλαίσια ατομικών αναζητήσεων ή στα πλαίσια συζητήσεων και με ποιους;

- σύλλογο διδασκόντων,
- συντονιστή του προγράμματος,
- διευθυντή,
- άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει την ερευνητική εργασία,
- σχολικό σύμβουλο,
- άλλο:

Εε, για να αναλάβω το project...

Για να το αναλάβετε και να το εφαρμόσετε.

Ναι, εγώ προσπάθησα ό,τι επιμορφώσεις βρήκα μπροστά μου να τις αξιοποιήσω, έχω πάει σε δυο, τρία, τέσσερα σχετικά σεμινάρια, συζητήσαμε πάρα πολύ με τους συναδέλφους, εδώ - δόξα τω Θεώ - στο σχολείο έχουμε αυτή την καλή συνεργασία και ο ένας βοηθάει τον άλλον, και από κει και πέρα, ναι, ε, εμένα δε μ' αρέσει να ψάχνω στο διαδίκτυο και να α βλέπω, να προσπαθήσω ν' αντιγράψω δηλαδή τι project έχει κάνει το σχολείο στην Καλαμαριά ή στην Κρήτη ή οτιδήποτε άλλο, θα προτιμούσα να έχω, έτσι, ένα πιο έγκυρο υλικό, όχι ότι υποτιμώ τις δουλειές των ανθρώπων, σε καμιά περίπτωση, δε μου αρέσει όμως αυτό το στυλ...έψαξα, μπήκα, είδα αλλά προσπάθησα μέσα απ' τις επιμορφώσεις, τα βιβλία και πιο πολύ, έτσι, μεταξύ μας, με το μεράκι μας και την τρέλα μας εδώ πέρα ο καθένας να αλληλοβοηθηθούμε για να κάνουμε και κάτι που να 'χει και λίγη ουσία.

11. Παρακολουθήσατε την επιμόρφωση του ΟΕΠΕΚ που έγινε για τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων ή κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση;

a. Αν ναι, θεωρείτε ότι σας βοήθησε στο να κατανοήσετε την εν λόγω πολιτική και να τη θέσετε κατόπιν σε εφαρμογή;

Η αλήθεια είναι στην πρώτη που πήγα πέρασι τον Σεπτέμβρη (ενν. του ΟΕΠΕΚ) που ήτανε η πιο επίσημη, εεε, με βοήθησε με την έννοια ότι εγώ είχα κάτι πιο απλό στο μυαλό μου και μου εξηγήσανε τι ακριβώς είναι το project και πώς πρέπει να δουλευτεί, δε με βοήθησαν στα καθημερινά πρακτικά, αυτό που είπα πριν για την καθοδήγηση, ότι θα ήθελα να έχω ευελιξία αλλά τώρα στην αρχή δε με βοηθάει η ευελιξία, θέλω λίγο πιο κωδικοποιημένα πράγματα και πιο μετρημένα, μέχρι ν' αποκτήσω κι εγώ την πείρα και την ευχέρεια να αυτοσχεδιάζω.

12. Θεωρείτε ότι υπάρχουν σημεία ασαφή ή δυσνόητα στον οδηγό για τις ερευνητικές εργασίες που χρήζουν περαιτέρω επεξηγήσεων, καθοδήγησης ή συζήτησης;

Ναι (όχι αποδοχή, σκέψη)...θεωρώ ότι υπάρχει πάρα πολλή θεωρία, αναλυτικότητα, η οποία είναι πάρα πολύ ενδιαφέρουσα για κάποιον που έχει, έτσι, ακαδημαϊκά, ακαδημαϊκή περιέργεια, εεε, ο εκπαιδευτικός, όμως, ο μάχμος που έχει ένα σωρό άλλα πράγματα στο κεφάλι του δε θα μπορέσει να το διαβάσει διεξοδικά αυτό το πράγμα, εε, θα ήθελα περισσότερες διευκρινίσεις στο πρακτικό κομμάτι.

Άξονας 2^{ος}: Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γνώση και πώς αυτές οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι εμπειρίες και οι γνώσεις επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση της πολιτικής της Ερευνητικής εργασίας εντός της σχολικής πραγματικότητας;

1. Αναλάβατε την ερευνητική εργασία, επειδή:

- i. σας κέντρισε το ενδιαφέρον ως μία καινοτόμος δράση
- ii. από περιέργεια

- iii. για συμπλήρωση ωραρίου
- iv. λόγω της επικείμενης αξιολόγησης (εμπλουτισμός ατομικού φακέλου)
- v. άλλο

Εεε, να συμπληρώσω ωράριο δεν είχα ανάγκη γιατί εγώ είμαι φιλόλογος και σας είπα ότι είχαμε πρόβλημα στην αρχή πώς θα μοιράσουμε τις ώρες, να μην μείνουν τα φιλολογικά μαθήματα ακάλυπτα. Μ' ενδιέφερε, σίγουρα, σαν κάτι καινούριο, μου αρέσουν τα καινούρια πράγματα, μου αρέσει να βλέπω κάτι διαφορετικό, μου αρέσει να μπαίνω στην τάξη και να έχω ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά, όχι να λέω εγώ και τ' άλλα να κοιμούνται γιατί βαριούνται το μάθημα που δυστυχώς συμβαίνει πάρα πολύ συχνά στα φιλολογικά μαθήματα πια, εεεε, μμμ, δεν ήξερα καν ότι θα είναι ένα συν στον προσωπικό μου φάκελο το να αναλάβω ένα project, άμα είναι, αν υπάρχει κι αυτό το ενδεχόμενο, καλοδεχούμενο, εεε, όχι, πιο πολύ από ενδιαφέρον, πραγματικά, ναι.

2. Θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο/Σχολή από το/την οποία αποφοιτήσατε σας παρείχε τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ανταποκριθείτε στη φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας;

Εγώ τελείωσα τη Φιλοσοφική πριν...είκοσι χρόνια περίπου, εεε, τότε ειδικά δεν είχαμε πάρε ούτε μυρουδιά από αυτά τα πράγματα, δεν ξέρω τώρα τι γίνεται, ελπίζω να υπάρχει λίγο περισσότερη...επαφή, εεε, δεν, δεν με βοήθησε, δυστυχώς και δε με βοήθησαν και οι μετέπειτα επιμορφώσεις από συμβούλους, τα ΠΕΚ, από 'δω από 'κει, δεν μπορώ να πω ότι είμαι... (γέλια) ικανοποιημένη.

3. Η προηγούμενη εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός (ανάλογα πολλή ή λίγη) θεωρείτε ότι συνέβαλε στην εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας ή αντίθετα προκάλεσε κάποιες δυσκολίες;

Εεεε, τα χρόνια δηλαδή που δούλεα με το παραδοσιακό σύστημααααα, αυτό το δασκαλοκεντρικό...εεε, ό, όχι, εγώ είμαι και λίγο περίεργη περίπτωση γιατί πριν διοριστώ είχα ασχοληθεί με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών που εκεί αυτά τα πράγματα είναι γνωστά και δεδομένα, οπότε είχα λίγο έρθει σε επαφή με επικοινωνιακή, με ομαδική, με ζευγάρια, με τέτοια πράγματα, εε, και ερχόμενη στη δημόσια εκπαίδευση προσπάθησα λίγο να τα φέρω, μέσα στο παραδοσιακό μάθημα, ααα, έχω δηλαδή ένα (γέλια) ανακατεμένο στίλ, α, οπότε δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα, γι' αυτό και το, την άρπαξα την ευκαιρία για το project, ήθελα αυτά που προσπαθούσα εγώ τόσο καιρό να τα κάνω, εε, στη «ζούλα» που λέμε ή πλαγίως, να τα κάνω και επισήμως (γέλια).

- Με ποιο τρόπο συνέβαλε είτε στο ένα είτε στο άλλο;
(απαντάται στο βασικό ερώτημα)

4. Θεωρείτε ότι η ειδικότητά σας επηρεάζει με κάποιον τρόπο την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας ή πρόκειται για δύο ανεξάρτητες παραμέτρους;

Ε, ναι, δεν μπορείς, δηλαδή αφενός μεν η ειδικότητά σου είναι αυτό που έχει επενδύσει σε όλη σου τη ζωή, αυτό που σου αρέσει, που κάνεις, που ξέρεις και αφετέρου, εεε, θα πατήσω στα γνωστά για να κάνω το καινούριο, δηλαδή δεν μπορώ εγώ να κάνω ένα project περιβαλλοντικό στα καλά καθούμενα... θα κάνω ένα project για τη γλώσσα, που κάναμε πέρσι, για τη μυθολογία, που κάναμε φέτος, που και πάλι βέβαια είναι πολύ φόρτος, γνωστικός, δηλαδή για να κάνω εγώ το project για τη μυθολογία που έκανα φέτος, όλο το Σεπτέμβρη καθόμουνα και διάβαζα, γιατί είμαι φιλόλογος αλλά δεν ξέρω και όλη τη μυθολογία απέξω...

5. Για ποιους λόγους επιλέξατε το συγκεκριμένο θέμα;

Το θέμα το επέλεξααααα αφενός μεν γιατί ήτανε σχετικό με το αντικείμενό μου αφετέρου γιατί το συνδυάσαμε με το νερό στην Κορινθία και άλλα project που τρέχανε παράλληλα, προσπαθήσαμε δηλαδή το project στη Β' Λυκείου να το κάνουμε λίγο...διαθεματικό, με την έννοια ότι η μαθηματικός πήρε το οικολογικό κομμάτι, εγώ πήρα το μυθολογικό κομμάτι και η αγγλικών πήρε το διεθνές κομμάτι, για να φτιάξουμε λίγο τη διαθεματικότητα, εε, τα παιδιά δεν τρελαθήκαν απ' τη χαρά τους μόλις τους είπα το θέμα (γέλια) αλλά το παλέψαμε όμως και βγήκε καλό...

6. Με ποιους από τους προτεινόμενους τρόπους του οδηγού για τον εκπαιδευτικό επιλέξατε να εργαστείτε με τους μαθητές σας;

Εεεε, όσοοοπως έπρεπε, δηλαδή χωρίζοντας τις ομάααδες, δίνοντας τιςςςς αρχικές ιδέεεεε, εεε, η αλήθεια είναι, ότι ομολογώ πως ήμουνα πάρα πολύ καθοδηγητική και δεν μπόρεσα να αφήσω τα παιδιά μέχρι το τέλος μόνα τους, αφενός μεν γιατί το θέμα ήταν αρκετά απαιτητικό από άποψη γνωστικού... πλούτου, ας πούμε, ήθελε γνώσεις που τα παιδιά δεν είχαν, αφετέρου γιατί, εε, δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες δεξιότητες και δεν έχουνε και την όρεξη και το κέφι που έλεγα πριν, διαπίστωσα δε ότι τα πράγματα ήταν πιο δύσκολα φέτος που τα παιδιά ήταν δευτέρα Λυκείου σε σύγκριση με πέρσι που ήταν πρώτη Λυκείου, γιατί τα παιδιά στη δευτέρα Λυκείου μπαίνουν ήδη στη λογική των Πανελλαδικών και των φροντιστηρίων, των extra μαθημάτων, όπως θες πες το, οπότε δεν μπορείς εσύ να τους πεις «πήγαινε στο σπίτι σου και χάσε δυο ώρες να μπεις στο internet να βρεις τους μύθους της Κορινθίας...

7. Ποιους στόχους θέσατε εξαρχής εσείς και οι μαθητές σας όσον αφορά στην υλοποίηση της ερευνητικής σας εργασίας;

Εεε, οι στόχοι αφορούσανε αφενός νααα, την αααα, την καλλιέργεια, έτσι, κά..., κάποιου ενδιαφέροντος για τη μυθολογία την τοπική, σε σχέση με τους μύθους του υγρού στοιχείου και λοιπά, να ξυπνήσει λίγο το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί κάθε χρόνο πάμε εκδρομές, ας πούμε, στην αρχαία Κόρινθο, μπαίνουμε απ' τη μια πόρτα, βγαίνουμε απ' την άλλη, δεν παίρνουμε χαμπάρι τίποτα...λίγο φέτος, βγάλανε κάτι φωτογραφίες, ψάξανε να βρουνε την Πειρήνη, λίγο κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους...οι άλλοι στόχοι ήτανε τα παραγόμενα, τι θα φτιάξουμε στο τέλος, θα φτιάξουμε ένα βιβλίο, με τις πληροφορίες και ένα power-point, που θα..., αυτά. Αυτά τα πετύχαμε. Οι υψηλοί στόχοι όπως να δραματοποιήσουμε τους κορινθιακούς μύθους και να τους παίξουμε, η αλήθεια είναι, δεν υλοποιήθηκαν (γέλια).

- Τους επιτύχατε και σε ποιο βαθμό;
- Τι θεωρείτε ότι έπαιξε ρόλο στην επίτευξη ή μη των στόχων σας; (απαντώνται και τα δύο υποερωτήματα στο βασικό ερώτημα)

8. Σε ποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να παρέμβετε κατά την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας και με ποιους τρόπους, ώστε να μην υπάρξει απόκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό;

Ε, πολλές φορές, αυτό είπα πριν, ήμουνα πολύ καθοδηγητική, δεν το ήθελα... επειδή είχα κι εγώ δικές μου δουλειές και ήθελα να μη φορτωθώ με δουλειά, αναγκαστικά φορτώθηκα, αφενός μεν να καλύψω τις, εεεμ, ασυνέχειες στη δουλειά, γιατί άλλα παιδιά προχωράνε γρήγορα και τραβάνε μπροστά και άλλα μένουν πίσω...τις ασυνέπειες, γιατί λέμε θα κάνουμε αυτό και δεν το κάνουμε...να προβλέψω το πώς θα γεμίσω την ώρα, γιατί όταν έχεις δύο ώρες να κάνεις μια δουλειά και τα πέντε παιδιά έχουν τελειώσει στα πέντε λεπτά και τ' άλλα δέκα δεν έχουν αρχίσει ακόμα, πρέπει να έχεις κάτι να απασχολείς τους πρώτους ή όταν η δραστηριότητα που έχουμε συνεννοηθεί να κάνουν είναι ιδιαιτέρως απαιτητική, ένα power-point, ας πούμε, που θα το αναλάβουν λίγα παιδιά, κάτι πρέπει να κάνεις με τα υπόλοιπα, δεν μπορείς να τ' αφήσεις μες στην τάξη και αυτό με φόρτωσε πάρα πολύ και με άγχος και με έξτρα δουλειά και καταστρατήγησα στη κυριολεξία την όλη φιλοσοφία του project και της αυτενέργειας, γιατί δεν μπορούσα να αφήσω τα παιδιά μες στην τάξη να παίζουν τρίλιζα.

9. Με ποιον/ους τρόπο/ους επιλέξατε να αξιολογήσετε την ερευνητική σας εργασία και γιατί;

Προσπάθησα να ακολουθήσω ταα, τις οδηγίες για την τετραπλή διαίρεση, περιεχόμενο, γλώσσα και λοιπά και μπήκα ακριβώς σε αυτή τη διαδικασία, να αξιολογήσω ξεχωριστά, εε, για να το κάνω, όμως, αυτό στην αρχική φάση της δουλειάς ανέθεσα ατομικές εργασίες, δηλαδή απ' όλους τους μύθους κάθε παιδί πήρε έναν ήρωα και μου 'γραψε ένα κομμάτι, το οποίο ήτανε σύνθεση από πληροφορίες που βρήκε από βιβλία και αυτό το κομμάτι εγώ το αξιολόγησα σα μία έκθεση, γλωσσικά...από άποψη περιεχομένου και λοιπά. Η παρουσίαση εξαρτήθηκε από το πώς παρουσίασαν αυτό το κομμάτι στην τάξη τους, εεεε, και έδωσα επιπλέον βαθμολογία στα παιδιά που δούλεψαν περισσότερο και φτιάξαμε τις παρουσιάσεις, φτιάξανε αφίσες για να διαφοροποιήσω, ας πούμε, το ενδιαφέρον τους και τον κόπο τους...μ' αυτή τη λογική, αυτό που δεν μπορώ να κάνω, το θεωρώ πολύ υπερβολική απαίτηση, είναι αυτά που λέει αξιολόγηση για την, εεεμμ, οι οδηγίες δηλαδή της αξιολόγησης, για την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τις επιστημονικές έννοιες και να συνθέτουν τις, εε, αυτό ή να διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα συναφή με το επιστημονικό (όλα αυτά με στόμφο), τα θεωρώ δηλαδή εξωπραγματικά για φοιτητές του ελληνικού Πανεπιστημίου όχι για παιδιά της πρώτης και της δευτέρας Λυκείου.

10. Η γνώμη σας είναι ότι το Υπουργείο θα έπρεπε να είχε εκπονήσει έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό με πιο σαφή βήματα όσον αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της Ερευνητικής εργασίας;

Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε, και περισσότερα παραδείγματα και παραδείγματα που θυσιάζοντας λίγο, ας πούμε, το βιωματικό και τοσο, μμμ, σε σχέση με την πραγματικότητα, να πατάνε και λίγο στην ύλη του σχολείου, δηλαδή στα μαθήματα που τα παιδιά κάνουν, με ποια έννοια; Αφενός μεν να μην υπάρχει αυτή η σχιζοφρένεια, που έλεγα πριν, και αφετέρου να αποκτήσει το μάθημα και ένα κύρος (με έμφαση), διότι, εεεε, όλα καλά αλλά η πραγματικότητα είναι αυτή. Σοβαρό μάθημα είναι τα μαθηματικά, η φυσική και τα αρχαία που θα τα δώσουνε πανελλήνιες, δευτερεύον μάθημα είναι η λογοτεχνία, η γυμναστική και η μουσική. Αν το project θέλουμε τα παιδιά να το πάρουν σοβαρά, σα μία αφορμή να μάθουν να κάνουν έρευνα, πρέπει να το συνδέσουμε με τα πρωτεύοντα μαθήματα, άμα το καταδικάσουμε στην κατηγορία «η ώρα του παιδιού», δε θα έχουμε κανένα αποτέλεσμα.

11. Δεδομένου ότι τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα στο Λύκειο διδάσκονται με έναν ακαδημαϊκό τρόπο, αντιμετωπίσατε κάποιου είδους δυσκολίες στο να ανταποκριθείτε στη φιλοσοφία της ερευνητικής εργασίας;

Τη μη ακαδημαϊκή. Ναι, του project...εεεεεε, ναι, ναι, αν και είπα ότι είχα και μία τρέλα έτσι με τα διαφορετικά, ως φιλόλογος δεν μπορώ να ξεφύγω απ' αυτό, ότι θέλω ένα κείμενο, να το γράψω, να το διορθώσω, να δω τα λάθη, τη σύνταξη, την αυτή, να δω πώς θα διαβάσουνε, τι θα κάνουνε, ναι, αυτό είναι αρκετά ακαδημαϊκό...από την άλλη μεριά, τι να αξιολογήσεις, αν δεν αξιολογήσεις αυτό...όλα τα παιδάκια είναι καλά και αγαπητά, οπότε...και ναι, αυτό ήθελα να πω, δεν μπορείς να αξιολογήσεις τα παιδιά με συναισθηματικά, ως επί το πλείστον αξιολογούμε με συναισθηματικά κριτήρια, για να 'μαστε ειλικρινείς, αλλά πρέπει να 'χεις και κάτι πιο χειροπιαστό να πατήσεις, για την αξιολόγηση δεν είπαμε;

- Ναι, ναι.

12. Από ποιες ανάγκες, λοιπόν, της σημερινής διδασκαλίας και μάθησης θεωρείτε ότι υπαγορεύτηκε η εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας στα Λύκεια;

Ανάγκες...εντάξει, ανάγκες υπάρχουνε, δηλαδή δε σώζεται πια το παιδί με το να ξέρει απέξω όλη την Ιλιάδα, πρέπει να ξέρει να σκέφτεται, να γράφει, να διαβάζει, να συνθέτει, απλώς θεωρώ ότι και με τα παλιά μαθήματα, αν τα κάναμε με αυτόν τον προσανατολισμό, αυτές οι δεξιότητες θα καλλιεργούντο, το να μάθεις να διαβάζεις, να κατανοείς, να συνθέτεις, να γράφεις, να υπολογίζεις, να συνδυάζεις, ααα, απλώς είναι το πρόβλημα, το πρόβλημα είναι το πώς διδάσκουμε τα μαθήματα, όταν κάνεις Αρχαία ή Λογοτεχνία και τους λες «αποστήθισε αυτά τα χαρακτηριστικά του Καβάφη, γιατί θα τα γράψεις στις Πανελλήνιες», δεν το βοηθάς να αποκτήσει δεξιότητες, αν του έδινες τρία, τέσσερα ποιήματα του Καβάφη και το συζητούσες ή το έβαζες στη διαδικασία να ψάξει το ίδιο, θα αποκτούσε τις δεξιότητες, δηλαδή δεν, η πανάκεια δεν είναι το πώς θα ονομάσουμε το μάθημα αλλά πώς θα το κάνουμε, η λύση...εκεί εστιάζω το πρόβλημα.

13. Έχετε αναλάβει κατά το παρελθόν δράσεις, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες για αυτενέργεια και συνεργατική μάθηση;

Η αλήθεια είναι ότι επειδή όλα τα χρόνια ήμουνα σε Λύκειο κι επειδή το Λύκειο τα τελευταία δέκα χρόνια, από το 2000 και μετά, ήτανε, εεεε, υπερβολικά εξεταστικοκεντρικό, τότε που δίνανε στη Δευτέρα Λυκείου όλα τα μαθήματα κι όλα, όλα αυτά, δεν υπήρχε η διάθεση και ο χρόνος και το κουράγιο, όχι μόνο από την πλευρά των καθηγητών αλλά και από τη μεριά των παιδιών, να κάνουμε περιβαλλοντικά προγράμματα και τέτοια, αυτό γίνεται πιο εύκολα στο Γυμνάσιο, νομίζω...κι εδώ στο σχολείο μας δεν είχαμε, προσπαθήσαμε κατά καιρούς κάναμε...και μία θεατρική παράσταση πρόπερσι, και κανά δυο περιβαλλοντικά προγράμματα αλλά με κόπο, ας πούμε, και, μμμμ, πολύ σπρώξιμο...φέτος κάναμε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, πήγαμε κι εκδρομή με τη Δευτέρα Λυκείου, προσπαθώντας να το κολλήσουμε και το project, να κάνουμε δύο σε ένα, έτσι για να μετριάσουμε τη δουλειά, δεν είναι όμως εύκολο, εγώ το λέω πολύ απλά, «δύο καρπούζια στην ίδια μασχάλη δεν χωράνε». Ή θα έχεις ένα σχολείο που θα ετοιμάζει τα παιδιά για το Πανεπιστήμιο ή θα έχεις ένα σχολείο που θα καλλιεργεί τα ενδιαφέροντα των

παιδιών, τις δεξιότητες, την κοινωνικότητα και τα λουπά...δε, δε, η σχιζοφρένεια δεν, δεν λειτουργεί.

14. Θεωρείτε ότι η ερευνητική εργασία αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο «μεταδίδεται» η γνώση στους μαθητές;

Εε, ναι, ναι, με όλους αυτούς τους τρόπους που είπαμε, τους βάζει λίγο στη διαδικασία να ψάξουνε, να αναζητήσουνε, να σκεφτούνε, είναι καλό...

- *Αν ναι, με ποιους τρόπους επιχειρεί να το πραγματοποιήσει αυτό;
(απαντάται στο βασικό ερώτημα)*

15. Πιστεύετε ότι οι μαθητές διαθέτουν τα «εφόδια» προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτόν τον νέο τρόπο μετάδοσης της γνώσης;

Όχι απολύτως, όχι, και σου, σου λέω δεν είναι μόνο ότι τα παιδιά είναι ανίκανα ή δεν έχουν τις δεξιότητες αλλά δεν υπάρχει η κατεύθυνση αυτή, απ' το σχολείο, απ' τις παλιότερες χρονιές, απ' την οικογένεια, το σπίτι, τα παιδιά δε διαβάζουν, δε γράφουν, δεν ψάχνουν...θα μπουνο στο ίντερνετ για να κατεβάσουν τραγουδία, δε θα μπουνο στο ίντερνετ για να κατεβάσουν άρθρα ή πληροφοριακό υλικό ή κι αν κατεβάσουνε, θα στο φέρουν ολόκληρο, σαράντα πέντε σελίδες για το Σίσυφο, δε θα μπουνο στη διαδικασία (γέλια) να το αξιοποιήσουν, να το μαζέψουν, να το παρουσιάσουνε, είναι θέμα νοοτροπίας, νομίζω, δεν είναι θέμα έλλειψης ικανοτήτων πιο πολύ, και αυτό.

Άξονας 3^{ος}: Πώς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό, το ιστορικό και το υλικό πλαίσιο επηρεάζουν την πραγμάτωση της ερευνητικής εργασίας στα σχολεία;

1. Θεωρείτε ότι η κοινωνικο-πολιτισμική σύσταση του σχολείου γενικότερα και πιο ειδικά του τμήματος ενδιαφέροντος των μαθητών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η Ερευνητική εργασία;

Εεε, κοινωνικο...

Ναι, κοινωνικο-πολιτισμική...

Ναι, ναι, ε, ναι, καλά σίγουρα επηρεάζει, εε, εμείς εδώ δεν εεεε, έχουμε μια περιέργη, έτσι, σύνθεση μαθητών, έχουμε παιδιά από αρκετά ευκατάστατες και μορφωμένες οικογένειες, έχουμε και παιδιά μεταναστών, έχουμε και τσιγγανάκια, έχουμε και, μμμ, διάφορους μαθητές, υπάρχει μια δυσκολία...

2. Το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του τμήματος ενδιαφέροντος πιστεύετε ότι επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών στη συγκεκριμένη πολιτική;

Το μαθησιακό επίπεδο είναι, επίσης, πολύ, μμμμ, ανάμεικτο να το πω; Πώς να το πω; Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες και υπάρχουν και πάρα πολλά παιδιά με πάρα πολύυυ μεγάλες δυσκολίες, μαθησιακές και από την άποψη του υπόβαθρου, ας πούμε, από τις οικογένειες, αυτά είναι, αυτά είναι δυσκολίες, επηρεάζουν, βέβαια επηρεάζουν, γιατί αυτό που είπα πριν, έχεις μία τάξη, οι πέντε έχουν τελειώσει στα πέντε λεπτά ένα εντυπωσιακότατο power-point, και οι άλλοι πέντε ψάχνουν να βρουν πού είναι η ταινία στο πληκτρολόγιο, ας πούμε.

3. Στην αρχική συνεδρίαση του συλλόγου των καθηγητών, όπου και έλαβε χώρα η ανάθεση των Ερευνητικών εργασιών, σας έγινε κάποιου είδους ενημέρωση από τον Διευθυντή ή τον υπεύθυνο του προγράμματος σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή αυτή η πολιτική στα πλαίσια του εν λόγω σχολείου; (τι πρέπει να γίνει, τι μπορεί να γίνει και τι δεν μπορεί να γίνει;)

Όχι, δε νομίζω ότι ξέρει κι ο περισσότερος κόσμος ότι...και τώρα το να ενσωματωθεί η πολιτική στα πλαίσια του σχολείου είναι πάρα πολύ ξύλινη γλώσσα, κατά τη γνώμη μου. Το θέμα είναι τι θα κάνουμε και πώς θα βγάλουμε το μάθημα πέρα και πώς θα βοηθήσουμε τα παιδιά να μείνουν μες στην τάξη και να πάρουν κάτι φεύγοντας, τώρα αυτά περί πολιτικών και πρακτικών μου ακούγονται λίγο ξύλινα.

4. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε την πορεία εφαρμογής της πολιτικής κατά τη διάρκεια του τετραμήνου και τις δυσκολίες που προέκυψαν ανάλογα με το στάδιο και το χρονικό διάστημα της εφαρμογής της.

Εεε, συγκεκριμένες δυσκολίες, εεε, συνήθως οι δυσκολίες εμφανίζονται όταν φτάνουμε προς το τέλος που πρέπει να μαζέψουμε τη δουλειά, να δούμε τι θα παρουσιάσουμε, πώς θα το παρουσιάσουμε, στη μέση κάνει μια κοιλιά το όλο θέμα, γιατί ξεκινάμε με ενθουσιασμό, μετά χάνουμε τον μπόουσουλα, δεν ξέρουμε ποιος έχει κάνει τι, τέτοιες δυσκολίες, εντάξει, όμως, αυτά συμβαίνουν σε όλα τα μαθήματα.

5. Η εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης ή σε άλλο χώρο του σχολείου; Αν ναι, σε ποιο;

Ε, στη σχολική τάξη, στο εργαστήριο της Πληροφορικής και στη... βι-βλιο-θή-κη (αργά το προφέρει), χμ, χμ (ενν. έτσι κι έτσι), όταν μπορούμε (γέλια).

6. Θεωρείτε ότι ο χώρος που γίνεται η διδασκαλία της ερευνητικής εργασίας ενδείκνυται για την εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής; Συγκεκριμένα, ως προς:

- τις δυνατότητες που παρέχει για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές και διαδίκτυο
- άλλου είδους οπτικοακουστικού υλικού
- την ευρυχωρία
- τη φωτεινότητα
- τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών

Εντάξει, τώρα, λέμε ότι υπάρχει πρόβλημα. Το εργαστήριό μας, το καημένο, το κρατάει ο πληροφορικός, εδώ, του σχολείου με τα δόντια, κάθεται κάθε μέρα και ενώνει τα καλώδια για νααα δουλέψουν οι υπολογιστές, άμα βάλεις δηλαδή είκοσι παιδιά σε δώδεκα υπολογιστές να μπούνε στο ίντερνετ για να σου κατεβάσουν πληροφορίες, σου χουνε κολλήσει όλοι οι υπολογιστές και δεν μπαίνουν πουθενά και κάθονται τα παιδιά και σε κοιτάζουνε, λοιπόν, πολύ απλά. Η βιβλιοθήκη μας είναι καλή, έχει χώρους, τραπεζάκια και λοιπά και βιβλία, αλλά ένα ωραίο και απλό πρόβλημα, η βιβλιοθήκη είναι εκεί (δείχνει) και η πληροφορική και οι υπολογιστές είναι εκεί (δείχνει), δεν μπορεί, σε δύο διαφορετικές αίθουσες θέλω να πω, δεν μπορείς να πεις ότι θα βάλω μία ομάδα να ψάξει και θα έχει το βιβλίο, το χαρτί της, τον υπολογιστή της και θα κάνει δουλειά, το δε εργαστήριο πληροφορικής είναι ένα Πι από υπολογιστές έτσι (δείχνει το σχήμα) και κάθονται τα παιδιά σ' αυτή την διάταξη, πώς θα δουλέψουν ομαδικά, πού θ' ακουμπήσουν τα χαρτιά τους, πού θ' ακουμπήσουν τα παραπανίσια βιβλία, πού θ' ακουμπήσουν το φάκελο της ομάδας, τα προσωπικά ημερολόγια, τις κασετίνες τους, τα μολύβια τους, τα δεν ξέρω γω τους, δηλαδή αυτά είναι τα προβλήματα, τα πολύ χαζά αλλά δε σου, δε σου επιτρέπουν να κάνεις αυτό που θες.

7. Το σχολείο διαθέτει χώρο για την παρουσίαση και προβολή των Ερευνητικών εργασιών; Ποιος είναι αυτός και τι δυνατότητες παρέχει;

Έχουμε τη βιβλιοθήκη, έχουμε βιντεοπροβολέα, συνήθως εκεί τα παρουσιάζουμε.

8. Διαθέτει το σχολείο βιβλιοθήκη και ποιες είναι οι δυνατότητες που αυτή παρέχει στην άντληση υλικού για την εκπόνηση των Ερευνητικών εργασιών;

Ναι, διαθέτει βιβλιοθήκη. Εεε, δύσκολα. Η βιβλιοθήκη υπάρχει, εεε, οι υπολογιστές υπάρχουνε αλλά υπολειπουργούν τα περισσότερα...και στη βιβλιοθήκη δηλαδή μπορεί να θέλουμε να πάμε να ψάξουμε και εκείνη την ώρα να κάνει πρόβα η χορωδία, το Α₂ ή να είναι κάποιος άλλος και να κάνει κάτι άλλο...

9. Θεωρείτε ότι ένα μέρος των πόρων του σχολείου θα έπρεπε να διατίθεται στη διευκόλυνση της εφαρμογής των Ερευνητικών εργασιών;

Η αλήθεια είναι ότι χρειάζονται χρήματα, το πολύ απλό, χρειάζονται ένα σωρό φωτοτυπίες, χαρτιά, φάκελοι, πράγματα, εντάξει, όμως, αυτό δεν είναι σημαντικό, τα βρίσκουμε, τα παλεύουμε, δεν είναι εκεί το θέμα.

- Αν ναι, ποιες ακριβώς δράσεις θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να χρηματοδοτούνται προκειμένου η ερευνητική εργασία να προάγεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο; (απαντάται σε άλλα ερωτήματα: εκδρομές, τεχνήματα κλπ.)

Άξονας 4^{ος}: Προβολή και αξιολόγηση της Ερευνητικής εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.

1. Έχετε δημοσιοποιήσει στην ιστοσελίδα του σχολείου την ερευνητική σας εργασία;
Ναι, την περσινή και τη φετινή, του πρώτου τετραμήνου, τώρα έχουμε και τη δεύτερη, θα τα βάλουμε όλα μαζί.
2. Μετά το πέρας των ερευνητικών εργασιών του α' τετραμήνου οργάνωσε το σχολείο σας εκδήλωση για την παρουσίαση των εργασιών;
Εεεε, δεν το οργανώσαμε γιατί δεν το προλάβουμε και σκεφτόμαστε να τα κάνουμε όλα μαζί στο τέλος της χρονιάς, ξέρουμε ότι αυτό δεν είναι απολύτως σωστόοο, αλλάαα υπάρχουνε διάφορες δυσκολίες, δεν γίνονται αλλιώς τα πράγματα...
Αν όχι, ποιοι λόγοι συνέτρεξαν στο να μην πραγματοποιηθεί;
(απαντάται στο βασικό ερώτημα: ο χρόνος)
3. Οργανώσατε κάποια άλλη εκδήλωση σχετική με το θέμα της ερευνητικής σας εργασίας;
Ε, μέσα στην τάξη τα παρουσιάσαμε μεταξύ μας, το τμήμα, ααα, παίξαμε κι ένα κουίζ, με τις πληροφορίες για τους μύθους, τους άρεσε αυτό στα παιδιά...
4. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ερευνητικής σας εργασία ή κατά την παρουσίασή της, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο σχολείο σας κάποιου ειδικού επιστήμονα ή φορέα της τοπικής κοινωνίας κατόπιν πρόσκλησής σας;
Για το δικό μας το project, όχι, αλλά για άλλα κάτι νομίζω ότι πρέπει να 'χει γίνει, δεν ξέρω τώρα να πω με βεβαιότητα.
5. Οι οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής εργασίας προβλέπουν τη δημιουργία ενός σχετικού με το θέμα και τα συμπεράσματα τέχνημα (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, κ.λπ.). Ποιο/α από αυτά τα είδη των τεχνημάτων επιλέξατε να κατασκευάσετε και γιατί;
Αφίσες, όχι αφίσα. Φτιάξαμε αρκετές και τις στείλαμε, μάλιστα, και σ' ένα διαγωνισμό που είχε θέμα το νερό, αφίσες, ζωγραφιές, εεε, τις στείλαμε, τώρα δεν ξέρω αν βραβευτούμε, δεν το πιστεύω αλλά δεν πειράζει. Τη μία την έχουμε δώσει και για εκτύπωση, θα τη φτιάξουμε τώρα σε μουσαμά, να μείνει στο σχολείο. Και power-point φτιάξαμε, φτιάξαμε και φοβερά βιντεάκια, τα παιδιά, με το monie-maker, αυτό το πρόγραμμα, με τραγούδια και εικόνες απ' τα ποτάμια και τις λίμνες και όλα αυτά, γενικά εγώ εντυπωσιάζομαι από τις ικανότητες των παιδιών σ' αυτά τα θέματα, επειδή δεν τ'χω και πολύ με την τεχνολογία, το πρόβλημα είναι ότι δεν τις έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες δεξιότητες.
6. Συμμετείχατε με την εργασία σας σε κάποιου είδους εκδήλωση, ημερίδα ή άλλη δράση που πραγματοποιήθηκε από κάποιον φορέα με θέμα σχετικό με την ερευνητική σας εργασία;
Ναι, αυτό που λέω, που στείλαμε τα έργα μας στο διαγωνισμό, ε, και ήταν σχετικό και το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που κάναμε και πήγαμε περιβαλλοντική εκδρομή στο Θέρμο, στο Μεσολόγγι, για τη λίμνη Τριχωνίδα και τον Εύηνο και τα νερά εκεί, τα ποτάμια, άρεσε και στα παιδιά πάρα πολύ.
7. Θεωρείτε ότι το σχολείο αποκομίζει οφέλη με την προβολή και τη διάχυση των Ερευνητικών εργασιών στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία;
Ναι, ναι, μακάρι δηλαδή να γινότανε και κάτι καλύτερο. Πέρσι που είχε γίνει, ας πούμε, στο Πανεπιστήμιο, στην Πελοπόννησο (ενν. Πελοποννήσου), στην Κόρινθο, η παρουσίαση των project, το πήγαμε το project μας και, ε, εε, πήραμε και καλά σχόλια, εεε, μακάρι και κάθε χρονιά...μας είπε η υπεύθυνη περιβαλλοντικής ότι ενδεχομένως να κάνει μια εκδήλωση και θα παρουσιάσουμε τα πράγματα, τώρα πού, πότε κι αυτά, δεν ξέρω.

Άξονας 5^{ος}: Συνεργασία εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους, με τον διευθυντή του σχολείου, με τον συντονιστή, με την τοπική κοινωνία/ αυτοδιοίκηση, με τον σύμβουλο, με άλλα σχολεία, με το Πανεπιστήμιο κλπ..

1. Ποιοι φορείς θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι σε άμεση συνεργασία, ώστε η εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας να γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο;

Εεε, αυτό εξαρτάται από το κάθε, από το θέμα του κάθε project, ε, εννοείται ότι το σχολείο και η διεύθυνση, Δευτεροβάθμια και λοιπά πρέπει να συνεργάζονται, υπάρχει μεγάλη, μμμ, δυστοκία όσον αφορά στην έγκριση των διαφόρων δραστηριοτήτων, των εκδρομών, το να προσκαλέσουμε ανθρώπους, καταλαβαίνω βέβαια ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες δικλίδες ασφαλείας, για την ασφάλεια των παιδιών, για το ποιος μπαίνει μέσα στο σχολείο αλλά όταν έχεις και έξι project και τρέχουν και πρέπει μέσα στον κακό χαμό του σχολείου να κάνεις και απίστευτα (με έμφαση) πρακτικά για να σου εγκρίνουνε μια μετακίνηση, δυο θήματα στον Ασωπό ή για να φέρεις ένα δάσκαλο απ' το δημοτικό να παίξει νταούλι στα παιδιά στο Λύκειο είναι λίγοσο, πρέπει να υπάρξει συνεργασία.

2. Η Ερευνητική εργασία που έχετε αναλάβει πραγματοποιείται με συν-επίβλεψη με άλλον εκπαιδευτικό του σχολείου σας;
Ο..., όχι φέτος, πέρσι που είχαμε τρίωρο συνεργάστηκα με την εεε, με την καθηγήτρια αγγλικών. Φέτος που είχαμε δίωρο, μόνη μου ήμουνα.
3. Υπήρξαν συνάδελφοί σας που να αντιμετωπίσαν κάποιο πρόβλημα κατά την ερμηνεία ή την εφαρμογή της Ερευνητικής εργασίας και ποιος ήταν ο δικός σας ρόλος;
Ε, όχι, συγκεκριμένα, όλοι βοηθιόμασταν...θα βοηθήσω εγώ τον έναν στο κείμενο, εμένα ο άλλος στο power-point, και τα λοιπά, δεν έχουμε...
4. Συζητήσατε με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία για το πώς εφαρμόζουν αυτοί τις ερευνητικές τους εργασίες;
*Ε, ναι, κατά καιρούς, όταν βρισκόμαστε σε συνελεύσεις, σε συναντήσεις, έτσι, συμβούλων, και λοιπά, πάντα τα συζητάμε, εννοείται, και βοηθάει.
Αν ναι, σας ωφέλησε αυτή η αλληλεπίδραση;
(απαντάται στο βασικό ερώτημα)*
5. Επισκεφτήκατε κάποιο άλλο σχολείο ή την ιστοσελίδα του για να πληροφορηθείτε για τις Ερευνητικές εργασίες που εκπονούν οι συνάδελφοί σας;
*Ναι, ναι, μπήκα.
Αν ναι, σας ωφέλησε αυτή η γνώση και ως προς τι;
Ναι, ναι, βρήκα και ιδέες και υλικό, ωραία πραγματάκια.*
6. Με ποιον/ποιους τρόπο/ους διευκόλυνε ο διευθυντής του σχολείου σας το έργο σας κατά την εφαρμογή της Ερευνητικής σας εργασίας;
Ε, εντάξει, δε μας δημιούργησε κανένα πρόβλημα, έκανε ό,τι μπορούσε οοο άνθρωπος...
7. Με ποιον/ποιους τρόπο/ους διευκόλυνε ο συντονιστής των Ερευνητικών εργασιών το έργο σας κατά την εφαρμογή της Ερευνητικής σας εργασίας;
Εεεε, ναι, και ο συντονιστής, ο συντονιστής που είναι και ο υπεύθυνος του εργαστηρίου, είπαμε κρατάει το εργαστήριο με το ζόρι, ο χριστιανός, να μην εκραγούνε οι υπολογιστές (γέλια).
8. Υπήρξε συνεργασία με τον σύμβουλο της ειδικότητάς σας κατά την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας;
*Εεεε, ναι, δεν έχουμε παράπονο, η σύμβουλος μας έστειλε υλικό κατά καιρούς, εεεε, το θέμα είναι, όταν δεν ξέρεις κι εσύ τι να κάνεις δεν ξέρεις και τι να ρωτήσεις (γέλια).
Αν ναι, σε τι επίπεδο ήταν (συμβουλές, καθοδήγηση, συναντήσεις, επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, έγγραφα που απέστειλε στα σχολεία κλπ.) και κατά πόσον είσαστε ικανοποιημένοι/ες από αυτήν;
(απαντάται στο βασικό ερώτημα)*
9. Υπήρξε συνεργασία δική σας ή γενικότερα του σχολείου με κάποιο τμήμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
Εεεε, εμένα προσωπικά όχι, εκτός απ' την εκδήλωση που πήγαμε πέρσι.
10. Υπήρξε στιγμή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της Ερευνητικής σας εργασίας που να χρειαστείτε την αρωγή κάποιου φορέα ή προσώπου της τοπικής αυτοδιοίκησης;

Εεε, όχι ιδιαίτερα...

6^{ος} άξονας: Κοινές ερωτήσεις για όλους τους φορείς της δράσης: γενικά συμπεράσματα – ανακεφαλαίωση

1. Με βάση την έως τώρα εμπειρία σας θεωρείτε την εν λόγω πολιτική μια σημαντική καινοτομία στο Λύκειο;
Ε, σημαντική κι ωραία είναι, αλλά με βάση αυτά που είπα προηγουμένως, νομίζω ότι αν δεν αλλάξει το Λύκειο, όλη η φιλοσοφία, δε θα κολλήσει εύκολα.
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η ευρύτερη σημασία της ερευνητικής εργασίας για το σχολείο, τις δραστηριότητές του και τη μελλοντική του ανάπτυξη ως προς το ρόλο, τη λειτουργία και τη φυσιογνωμία του;
Ναι, αυτά που είπα και προηγουμένως.
3. Επιπλέον, θεωρείτε ότι θα μπορούσε αυτή η πολιτική να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές αξιολόγησης στο Λύκειο;
Ε, ναι, αυτά δε λέγαμε πριν, είναι κι αυτό ένα...προσόν (;) για τη αξιολόγηση (;), είναι, όμως, τώρα αυτό σοβαρό κίνητρο για να εισαγάγεις ένα μάθημα μέσα στοσο περιβάλλον του Λυκείου; Να σκοτώνονται, δηλαδή, οι συνάδελφοι να πάρουν το project για να πάρουν καλό βαθμό στην αξιολόγηση; Είμαστε σοβαροί;
4. Υποθέτοντας ότι μπορούμε να διακρίνουμε μια δυναμική αλλαγής του σχολικού προγράμματος σπουδών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών σχέσεων σε αυτήν την καινοτομία, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ακυρώνοντας αυτήν την προοπτική;
Εεε, η νοοτροπία και των συναδέλφων και των παιδιών, η δυσκολία στην υλικοτεχνική υποδομή, και η σχιζοφρένεια, που λέγαμε, το Λύκειο προπαρασκευαστικό κέντρο για το Πανεπιστήμιο απ' τη μια, με παιδιά πολλών ταχυτήτων...
5. Άρα η ερευνητική εργασία έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε έως τώρα το σχολείο;
Ναι, βέβαια. Και το project υποτίθεται, απ' την άλλη, που ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη βιωματικότητα, δε γίνεται, τη μια ώρα παπαγαλία, την άλλη ώρα βιωματικότητα, δε γίνεται...
6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;
Εγώ νομίζω ότι σε ζάλισα τόσην ώρα (γέλια), είμαι και φιλόλογος και το 'χω με τη φλυαρία...

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας...

Παράρτημα VII : Εσχάρα κωδικοποίησης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Σημείωση: Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελεί μέρος της κωδικοποίησης με τους συγκεκριμένους δρώντες.. Με τον ίδιο τρόπο κωδικοποιήσαμε και τα δεδομένα των συνεντεύξεων των υπόλοιπων φορέων της δράσης, αναζητώντας – με τις δυνατότητες που παρέχει το πρόγραμμα Word – λέξεις και φράσεις που είχαν ενδιαφέρον για την έρευνά μας.

Γενικό Λύκειο Δ΄: Δρώντες-εκπαιδευτικοί			
	Δ΄.Ε.1.	Δ΄.Ε.2.	Δ΄.Ε.3.
Ερωτήσεις:			
Άξονας 1^{ος}: Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποια τα όρια και ο βαθμός αυτονομίας τους στην ερμηνεία και νοηματοδότηση της Ερευνητικής εργασίας στα σχολεία;			
1. Ποιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν από το σχολείο σας προκειμένου να σας ανατεθεί η ερευνητική εργασία;	Ωραία, λοιπόν, εε, προτείναμε εμείς κάποια θέματα, οι καθηγητές, εεε, και τα παιδιά διάλεξαν το θέμα που τους άρεσε περισσότερο και χωριστήκαμε σε ομάδες.	- (παύση) Εεε, δηλαδή θέλεις να πούμε για τις ώρες, ότι είχα μειωμένο ωράριο...; - Γενικά τις διαδικασίες. Πώς, πώς έγινε η ηη... Η επιλογή; - Ναι, το μοίρασμα. (παύση) Εεε, η επιλογή έγινε εεε λόγω του ότι <u>είχα λιγότερες ώρες, οπότε...υποχρεωτικά, ας το πούμε</u> , ναι, επέλεξα να κάνω project και στις δύο τάξεις, και στην Α και στη Β...λόγω του μειωμένου ωραρίου.	Εεε, συζητήθηκε στο σύλλογο το θέμα, εεε, εκφράσαμε την επιθυμία πόσοι συνάδελφοι θέλουμε να ασχοληθούμε, εεε, και από κει και πέρα πήραμε ο καθένας, ναι, μια ερευνητική εργασία.
2. Στις οδηγίες για την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας για το σχολικό έτος 2012-2013 προστέθηκε η εξής παρατήρηση σε περίπτωση συνδιδασκαλίας: «ένας εκ των οποίων (δύο) είναι εκπαιδευτικός των ειδικοτήτων	Προηγείται ο καθηγητής της Τεχνολογίας; - Χμ, χμ. Εεεε, ενδεχομένως για να μπορεί να χειριστεί καλύτερα κάποια πράγματα; Σε ό,τι αφορά την, αααα, τη διεκπεραίωση...; Δεν ξέρω. Υποθέτω αυτό. - Των ερευνητικών εργασιών;	Δεν το γνωρίζω. Ίσως για να βοηθήσει τα παιδιά σε ό,τι έχει σχέση με τους υπολογιστές, για να τους καθοδηγήσει καλύτερα ο ο καθηγητής, δε γνωρίζω.	Εεε, δύο είναι οι λόγοι: ο πρώτος λόγος είναι ότι ο Τεχνολόγος κατέχει το αντικείμενο των, εεε, νέων τεχνολογιών που στα project σίγουρα χρειάζεται. Κι ο δεύτερος είναι ότι απέκλεισε όλους τους άλλους, εε, για λόγους οικονομικούς.

<p>που είχαν ως πρώτη ανάθεση το μάθημα «Τεχνολογία» της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου (Υ.Α. 118842/Γ2/17-09-2008, ΦΕΚ 1984 Β'), εφόσον υπηρετεί στη σχολική μονάδα». Από ποιους λόγους πιστεύετε ότι υπαγορεύτηκε η ανάγκη αυτής της προσθήκης στο νομοθετικό πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών;</p>	<p>Ναι, των ερευνητικών εργασιών.</p>		
<p>3. Έχετε συμβουλευτεί τον οδηγό της ερευνητικής εργασίας για τον εκπαιδευτικό;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αν ναι, ποιες είναι οι σκέψεις σας σχετικά με την εν λόγω πολιτική όσον αφορά στις δυνατότητες που δίνει στον εκπαιδευτικό για ευελιξία, ως προς: <ul style="list-style-type: none"> - τη θεματική - τον τρόπο εφαρμογής της (μέθοδος διδασκαλίας) - το παραγόμενο υλικό - τη σχέση με τους μαθητές - άλλο 	<p>Ε, ναι...ναι.</p> <p>- <u>Εεε, θεωρώ ότι...ούτως ή άλλως, εεε, θα πρέπει να υπάρχει μία ευελιξία, δηλαδή, ααα, κατά κάποιον τρόπο σε, σε οδηγούν οι συνθήκες, έτσι (;), κατά τη διάρκεια του project στο να...να χειριστείς κάποια πράγματα, εε, όπως εσύ νομίζεις, έτσι δεν είναι;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Έτσι ακριβώς. - Δεν μπορείς να εφαρμόσεις, δηλαδή, κατά γράμμα τις οδηγίες που σου δίνονται. 	<p>Ελάχιστα.</p> <p>Μμμμ, νομίζω λίγα πράγματα.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Δεν παρέχει ευελιξία; <p>Εεε, εγώ λίγο που διάβασα δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε. Απλά είχα πάρει εγώ κάποιο δικό μου βιβλίο, εντάξει, να το αναφέρω;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ναι, αμέ. <p>Της κυρίας Καμαρινού μεεε, είχα παρακολουθήσει και έναααα, είχαμε πάει σε ΚΠΕ (Κέντρο Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), είχαμε παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κι εκείνο μπορώ να πω το βιβλίο με βοήθησε αρκετά.</p>	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εεε, ναι, πιστεύω ότι σύμφωνα με τον οδηγό αυτό το θέμα είναι πάρα πολύ ελεύθερο, εε, βέβαια να 'ναι σχετικό με το αντικείμενο, δηλαδή δίνει μίαααα προτεραιότητα αλλά από 'κει και πέρα σε σχέση και με τη διδασκαλία, εντάξει, απελευθερώνει το, το, τη δυνατότητα.
<p>4. Σύμφωνα με τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό, η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών «είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων σπουδών».</p>	<p>Ναι. Εεεε, νομίζω ότι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, εεε, να ασχοληθούν, αα, μεεε, με αντικείμενα τα οποία, εε, εν πάση περιπτώσει τα ενδιαφέρουν πάρα πολύ, έτσι; Αυτό είναι πολύ σημαντικό, δηλαδή όχι συνεχώς εμείς να τα καθοδηγούμε προς μία κατεύθυνση, να επιβάλουμε δηλαδή την ώθηση και τη μάθηση αλλά τα ίδια νααα, α, να κάνουν έρευνα και νααα οδηγούνται σε</p>	<p>Δε, δεν μπορώ να σε καταλάβω, να καταλάβω τι θέλεις.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ναι, λέει «η ερευνητική εργασία μπήκε στα σχολεία επειδή αλλάζει ο διδακτικός προσανατολισμός...» <p>Ναι, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, τέλος πάντων, ναι. Κατά πόσο μας βοηθάει το project;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ναι. 	<p><u>Εεε, είναι η μάθηση, η οποία εκμαιεύεται, δηλαδή με άλλα λόγια τα παιδιά ψάχνουν και μέσα τους και έξω τους και στο περιβάλλον, αναζητούν πληροφορίες, θέματα, εε, κατά συνέπεια είναι η γνώση, η οποία αποτυπώνεται καλύτερα, εε, στα μυαλουδάκια τους.</u></p>

<p>Κατά τη γνώμη σας τι υπαγορεύει αυτός ο νέος διδακτικός προσανατολισμός και πώς η ερευνητική εργασία συμβάλλει σε αυτόν;</p>	<p>συμπεράσματα και να συνειδητοποιούν έτσι καλύτερα την αξία της γνώσης.</p>	<p>Αυτό. Χμ, χμ. Νομίζω όχι πάρα πολύ, γιατί κι εμείς οι καθηγητές ακόμα δεν έχουμε εκπαιδευτεί σωστά, για να το διδάξουμε σωστά στα παιδιά. Δηλαδή εγώ πιστεύω ότι...φέ..., φέτος πρώτη φορά το 'χω, το έχω επιλέξει το μάθημα, εεε, δεν έδωσα στα παιδιά αυτό που έπρεπε, δεν τους καθοδήγησα δηλαδή σωστά. Πρέπει, δηλαδή, πρώτα εμείς ...ναααα, να μας εκπαιδεύσουνε σωστά για να μπορέσουμε κι εμείς στα παιδιά να τους δώσουμε κάτι καλύτερο.</p>	
<p>5. Επίσης, ο οδηγός αναφέρει ότι η εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών είναι σύμφωνη με «τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών». Ποιοι λόγοι νομίζετε ότι συνέβαλαν στο να εισαχθούν τη δεδομένη χρονική στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;</p>	<p>Ε, προφανώς γιατί συνειδητοποιούμε την αξία των project...απλά, εμείς δεν έχουμε την υποδομή έτσι ώστε να τα εφαρμόσουμε όπως εφαρμόζονται στο εξωτερικό, εεε, συνειδητοποιούμε την αξία τους, απλά θα, θα πρέπει να αναμορφώσουμε όλο το σύστημά μας, έτσι ώστε η αποδοτικότητά τους να είναι τέτοια προς όφελος των παιδιών, δηλαδή να γίνεται ουσιαστική δουλειά.</p>	<p>(παύση) Ίσως για ναααα δώσει μεγαλύτερη ευελιξία στα παιδιά, για να μην μένουν σ' αυτό το στερεότυπο «διδάσκω, μαθαίνουμε παπαγαλία», να τους δώσουμε μεγαλύτερη ελευθερία, δεν ξέρω, μάλλον.</p>	<p><u>Εεε, σίγουρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν τρέχει και με τις ταχύτητες του φωτός, εε, οπότε παίρνουμε πολλές φορές συστήματα, τα οποία είναι δοκιμασμένα και με συνέπεια βέβαια και τη σύγκλιση την ευρωπαϊκή που έχουμε, οπότε όλα τα προγράμματα σιγά-σιγά θα πρέπει η εκπαίδευση και το προϊόν που βγάζει κάθε σχολείο, αν προβάλλουμε, εντός εισαγωγικών, να είναι σύμφωνο, έτσι (;), μας και έχουμε μια κοινή αγορά, οπότε έχουμε και κοινούς εργαζομένους, θα πρέπει, λοιπόν, να βρίσκεται, να είναι σε συμφωνία. Σίγουρα είναι δοκιμασμένες πρακτικές...που κι εμείς ως... Ευρωπαίοι πολίτες, εε, είναι σωστό να ακολουθούμε τα σωστά παραδείγματα. Αυτά.</u></p>

