

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

«ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΚΛ. ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Α.Μ: 2216113

Αθήνα, Μάρτιος 2019



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

<u>Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή</u>

Καλδή Σταυρούλα (επιβλέπουσα)
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γκόβαρης Χρήστος
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Copyright © Παπαδοπούλου Βασιλική, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική

Α.Μ.: 2216113

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου στην Πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του».

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/ και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
3) Η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Αφιερώνω την παρούσα διπλωματική εργασία σε έναν άνθρωπο, ο οποίος ταξιδεύοντας για τον παράδεισο μού έδειξε τον τρόπο να δίνω νόημα στη ζωή μου, να θέτω στόχους και να τους εκπληρώνω, να μην εφησυχάζω, να προσπερνάω τα εμπόδια με χαμόγελο, να κοιτάω μπροστά και να είμαι «αυτόνομη»….

Μας βλέπει από εκεί ψηλά..

Στον Μιχάλη……

«Dust in the wind, all we are is dust in the wind…»

3/07/2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Καλδή Σταυρούλα, για τον αδαμάντινο χαρακτήρα της και την εξαιρετική συνεργασία μας. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τη συμβουλευτική επιτροπή, την κα Κουτρούμπα και τον κ. Γκόβαρη, για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας και στην κατάκτηση του πτυχίου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει σε δύο ανθρώπους, οι οποίοι με ανέθρεψαν με αξίες, αρχές και ιδανικά. Με έμαθαν να εκτιμώ τον κόπο και τον αγώνα των άλλων ανθρώπων αλλά κυρίως να σέβομαι τον συνάνθρωπό μου έχοντας καλές και αγνές προθέσεις!

Αυτοί είναι οι γονείς μου, Κλεάνθης και Σταματία.

Σας ευχαριστώ για όλα και σας αγαπώ πολύ! Είστε το στήριγμά μου…

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά……σελ.9

Περίληψη στα Αγγλικά (Abstract)……..σελ.10

Κατάλογος Πινάκων……σελ.11

Συντομογραφίες……...σελ.12

Εισαγωγή……σελ.13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η έννοια της αυτονομίας……σελ.16

1.2 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου……...σελ.18

1.3 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο……σελ.20

1.4 Σύγκριση ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα……σελ.25

1.5 Η αυτονομία του διδακτικού έργου στην Ελλάδα και στο εξωτερικό……σελ.28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

2.1 Παράγοντες εμπλοκής γονέων στην εκπαίδευση ιδιωτικού τομέα……σελ.30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Ο σκοπός της έρευνας……σελ.36

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα……..σελ.36

3.3 Η μέθοδος της έρευνας και οι περιορισμοί της……σελ.37

3.3.1 Οι συμμετέχοντες της έρευνας……..σελ.39

3.3.2 Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας……...σελ.42

3.3.2.1 Η συνέντευξη……σελ.43

3.4 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων……σελ.44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ……σελ.47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ……σελ.70

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία……σελ.77

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία……σελ.80

Ιστοσελίδες……σελ.87

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α’ Οδηγός συνέντευξης……σελ.88

Παράρτημα Β’ Έντυπο συναίνεσης……σελ.90

Παράρτημα Γ’ Πρωτόκολλο συνέντευξης……σελ.92

Παράρτημα Δ’ Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης……σελ.94

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών, γενικού κλάδου ή ειδικότητας, για τον βαθμό αυτονομίας τους και το κατά πόσο αυτός επηρεάζεται από τον παρεμβατικό ρόλο των γονέων των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αυτό έγινε διερεύνηση των πεποιθήσεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής παιδείας σχετικά με τις έννοιες «αυτονομία», «αυτονομία του εκπαιδευτικού» και «αυτονομία του διδακτικού έργου» και τον τρόπο με τον οποίο η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών πιθανώς επηρεάζει τον βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Στο πρώτο μέρος της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού τμήματος σχετικά με τις έννοιες της αυτονομίας γενικά και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και του διδακτικού του έργου. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι μεταξύ τους συνδέσεις, όπως αυτές αναδεικνύονται από προηγούμενες ερευνητικές μελέτες στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Παράλληλα, επιχειρείται μια συνοπτική σύγκριση της ιδιωτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και μία αναδρομή στην αυτονομία του διδακτικού έργου στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού. Σε διαφορετικό κεφάλαιο, καταγράφονται οι παράγοντες της εμπλοκής των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα των παιδιών τους και τον αντίκτυπο αυτής στον βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση μεθοδολογίας και υλοποιήθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό ανάλυσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε μία ποικιλία περιοριστικών παραγόντων για την αυτονομία των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου ενώ απαριθμήθηκαν μερικοί από τους τομείς εμπλοκής των κηδεμόνων των μαθητών. Καταγράφηκε, επίσης, η επιθυμία των εκπαιδευτικών για απεμπλοκή των κηδεμόνων των μαθητών από την αξιολόγησή τους. Σε γενικότερα πλαίσια προέκυψε ότι η αυτονομία συνδέεται άρρηκτα με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα αυτής γίνονται αισθητά ποικιλοτρόπως. Ενώ, τέλος, έγιναν γνωστές οι αλλαγές που απαιτούνται για τη βελτίωση της θέσης του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο πλαίσιο του διδακτικού έργου της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτονομία, εκπαιδευτικός, διδακτικό έργο, παρέμβαση, ιδιωτική εκπαίδευση

ABSTRACT

This study presents primary school teachers' opinions in the private education sector about their degree of teaching autonomy and whether their autonomy is influenced by the intervening role of their pupils' parents. In this context, the theoretical part of the study presents the concepts of "autonomy", "teacher autonomy" and "autonomy of the teaching work" as well as the teachers' beliefs of private primary education and the ways with which they are influenced by the involvement of the students' family environment.

The first part of this dissertation attempts to make a literature review of the concepts of autonomy in general, teacher autonomy and their teaching autonomy. Interconnections between these concepts are made through the review of previous research in Greece and internationally. At the same time, a comparison between private and public education in Greece and a retrospective of the teaching autonomy in Greece and abroad are presented. In a different chapter, the factors of parental involvement in their children's learning issues and its impact on the degree of the teacher autonomy are analyzed.

The research employs the qualitative paradigm and the research tool used is semi-structured interviews. The results of the research reveal a variety of limiting factors to the autonomy of teachers and their teaching practice, while some of the areas of involvement of the parents/guardians are enumerated. The teachers' desire for parents' disengagement from their evaluation is also recorded. In general, autonomy has been proved to be inextricably linked to the attitude or personality of the teacher and its effects are present in a variety of ways. Finally, suggestions are made to improve the position of the teacher within the wider context of private education.

Keywords: autonomy, teacher autonomy, teaching autonomy, parental involvement, teachers' wills, private primary education

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν.1: Κατανομή συμμετεχόντων στην έρευνα…….. σελ.39

Πίν.2: Κατανομή χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της έρευνας…..
……..σελ.40

Πίν.3: Κατανομή χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στην ίδια σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών της έρευνας……. σελ.41

Πίν.4: Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για την επιλογή ή μη εργασίας τους στο παρόν σχολείο…….. σελ.42

Πίν.5: Ομαδοποίηση περιεχομένου ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης και η αντιστοιχία με τις θεματικές κατηγορίες…….. σελ.45

Πίν.6: Παρουσίαση των Θεματικών Κατηγοριών (ΘΚ) και Θεματικών Υποκατηγοριών (ΘΥΠΚ) της έρευνας και η αντιστοιχία τους με τα ερευνητικά ερωτήματα…….. σελ.47

Πίν.7: Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τη δυνατότητα επιλογής της δημόσιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης…….. σελ.52

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Σ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Σ_αριθμός-ΕΚΠ/Τ	Συνέντευξη -Εκπαιδευτικός Τάξης
Σ_αριθμός-ΕΚΠ/ΕΙΔ	Συνέντευξη –Εκπαιδευτικός Ειδικότητας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της αυτονομίας στη ζωή του ανθρώπου αποτελεί εδώ και χρόνια ζήτημα βαρύνουσας σημασίας, το οποίο όλο και εμπλουτίζεται με ποικίλους παράγοντες που κάθε φορά την επηρεάζουν. Οι ορισμοί της διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται όπως λόγου χάρη από τον Τριανταφυλλίδη (2009), ο οποίος αφόρμισε από τις πόλεις- κράτη μέχρι τους Καρακατσάνη και Γώγου (2018) που την όρισαν ριζοσπαστικά συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνική, πολιτική και φυλετική οπτική γωνία αυτής. Η έννοια της αυτονομίας του διδακτικού έργου ακόμα είναι μετέωρη (Thanasoulas, 2000) καθώς γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί φαίνεται ότι διαφωνούν γενικά. Εξίσου σημαντικός είναι ο ορισμός του σωστού επαγγελματία εκπαιδευτικού όπως τον ορίζει ο Day (1999) τονίζοντας την ανάγκη για ελευθερία βούλησης και πράξης. Στη συνέχεια, η Νομικού (2006) κάνει λόγο για τον εκπαιδευτικό- εμψυχωτή και συν-δημιουργό της προσωπικότητας του μαθητή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο όπως έχει διαμορφωθεί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες του εξωτερικού αλλά στην Ελλάδα.

Το σχολείο γενικά θεωρείται ότι αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας. Άτομα με διαφορά στην καταγωγή και στο χρώμα δέρματος, αλλόγλωσσα και αλλόθρησκα, άτομα από υψηλά κοινωνικά στρώματα αλλά και από μεσαία ή χαμηλά, καθημερινά αλληλεπιδρούν στις σχολικές αίθουσες (Μανούσου, 2017). Επικοινωνούν, συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις, πλάθουν, διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν την προσωπικότητά τους πάντα υπό το αγέρωχο βλέμμα και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Μαθαίνουν πώς να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτόνομοι, να είναι κύριοι των πράξεών τους και υπεύθυνοι για τις συνέπειες αυτών χωρίς να χαλιναγωγούνται ορμώμενοι συχνά από την αυτονομία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Τουλάχιστον αυτός είναι ένας σημαντικός στόχος μίας σχολικής μονάδας από παιδαγωγικής πλευράς (Αργυροπούλου, 2006). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο έργο τους μπορεί να σηματοδοτήσει τη δυνατότητα που θα παρέχουν αντίστοιχα στους μαθητές να αποκτήσουν αυτονομία στη μάθησή τους. Στο σύνολό τους οι Ευρωπαϊκές χώρες εκχωρούν όλο και περισσότερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς τους (Ευρυδίκη, 2008), ενώ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάτι τέτοιο δεν υφίσταται λόγω του συγκεντρωτικού και συντηρητικού χαρακτήρα της παιδείας στα σχολεία (Πασιαρδής, 2004). Με το πέρασμα των χρόνων, οι γονείς έχουν την τάση να επεμβαίνουν όλο και περισσότερο στη ζωή των παιδιών τους ως μαθητές και κατ' επέκταση στα αμιγώς μαθησιακά ζητήματα, τα οποία άπτονται των εκπαιδευτικών (Comer & Haynes, 1991). Κάποιες φορές αυτό κρίνεται αναγκαίο. Ωστόσο,

πολλές φορές, αποτέλεσμα αυτής της επέμβασης είναι η μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο (Hawes & Plourde, 2005). Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, ο στόχος της εκπαίδευσης αναδιαμορφώνεται ή ετερο-κατευθύνεται;

Οι Καπιωτά, Καρασουλτάνη και Λανάρη (2016) σε μελέτη τους για τους παράγοντες που επιδρούν σε παιδιά βρεφικής ηλικίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, κάνουν λόγο πως *«τα παιδιά είναι ο καθρέφτης της οικογένειας».* Αυτό βρίσκει σύμφωνους και εκπαιδευτικούς με πολυετή ή και λιγότερη εμπειρία στον χώρο της παιδείας όπως καταδεικνύεται στην παρούσα έρευνα. Ξεκινώντας από τις πιο απλές συνήθειες όπως είναι η οργάνωση των βιβλίων στην τσάντα του φτάνοντας στον τρόπο που το παιδί επιλέγει να λύσει τη διαφωνία του με τον συμμαθητή του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Η πρώτη κίνηση δηλαδή η τακτοποίηση του μαθητικού υλικού στη σχολική τσάντα, αν γίνεται από τα ίδια τα παιδιά είναι πολύ θετικό στοιχείο για την υπευθυνότητα του χαρακτήρα τους και την εμπιστοσύνη από μεριάς γονέων. Στην αντίθετη περίπτωση, το παιδί εφησυχάζει πως πάντα κάποιος άλλος θα του κάνει τις δουλειές. Στη δεύτερη κίνηση δηλαδή στη μέθοδο επίλυσης λεκτικών διαφωνιών με άλλα συνομήλικα παιδιά, αν το παιδί προτιμήσει να χειροδικήσει ή να εκφραστεί απρεπώς σημαίνει ότι τέτοιες εικόνες-σκηνές έχει βιώσει στο περιβάλλον του. Ειδάλλως, φανερώνεται ένα καλό επίπεδο ανατροφής του.

Ψυχολόγοι αναφέρουν ότι το πρωταρχικό λάθος των γονέων είναι το γεγονός πως εκείνοι κουβαλούν τη σχολική τσάντα και όχι οι ίδιοι οι μαθητές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Ειδικά, στη σημερινή εποχή που όλες σχεδόν οι τσάντες διαθέτουν ροδάκια και πολλά αξεσουάρ ελάφρυνσης του βάρους, φανερώνει πως οι γονείς τείνουν να κάνουν πράξη τις επιθυμίες- χατίρια των παιδιών τους χωρίς να προβάλλουν κάποια αντίσταση και φυσικά, να επεμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό σε όλους τους τομείς της ζωής τους με τρόπο που αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη μίας υγιούς προσωπικότητας. Ως εκ τούτου, έχουν την τάση να θέλουν να έχουν τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους ακόμα και μέσα στην τάξη υποβαθμίζοντας ή χειρότερα εκμηδενίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον οποίο οι ίδιοι πληρώνουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1996).

Ποιοι παράγοντες είναι αυτοί που τους δίνουν το δικαίωμα της παρεμβολής στα εκπαιδευτικά ζητήματα από τη στιγμή που δεν είναι γνώστες του επαγγέλματος και οι ίδιοι έχουν επιλέξει τη συγκεκριμένη ιδιωτική σχολική μονάδα; Πώς ο εκπαιδευτικός χειρίζεται ή θα πρέπει να

χειριστεί αυτήν τη συμπεριφορά; Έχει περιθώρια αυτονομίας στον ιδιωτικό τομέα; Τι είναι η αυτονομία του εκπαιδευτικού και του διδακτικού έργου του; Ασκεί ελεύθερα και ανεπηρέαστα το λειτούργημά του ή το προσαρμόζει στις απαιτήσεις του εκάστοτε γονέα; Αυτά είναι μερικά από τα πιο καίρια ερωτήματα που απασχολούν πολλούς εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής παιδείας και με τα οποία ασχολείται η παρούσα ποιοτική έρευνα.

Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας παιδείας και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (φυσικής αγωγής, θεατρικής αγωγής και ξένων γλωσσών) που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, καταθέτουν τις απόψεις τους αναφορικά με τα παραπάνω ερωτήματα μέσω συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν από τη συγγραφέα. Να υπογραμμιστεί το γεγονός πως τα συμπεράσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας εξήχθησαν αποκλειστικά από τις προσωπικές απόψεις των προαναφερθέντων προσώπων και λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι περιορισμένη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των βασικών εννοιών που θα αναλυθούν διεξοδικά και στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Παρατίθενται οι ορισμοί της αυτονομίας, αρχικά, ως μία γενική έννοια στη ζωή του ανθρώπου και ακολούθως, του διδακτικού έργου. Επιπλέον, το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αποτελείται από τον ορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο. Γίνεται μία περιεκτική σύγκριση της ιδιωτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης που παρέχονται στην Ελλάδα αλλά και μία σύντομη επισκόπηση προηγούμενων ερευνών αναφορικά με την αυτονομία του διδακτικού έργου στην Ελλάδα συγκριτικά με χώρες του εξωτερικού.

1.1 Η έννοια της αυτονομίας

Οι Καρακατσάνης και Γώγου (2018) στην έρευνά τους για την έννοια της αυτονομίας ως μεταβλητή συνιστώσα της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, αποδίδουν σε αυτή τα χωροχρονικά όρια, τα οποία θέτει ο άνθρωπος στις διαπροσωπικές του σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους συνανθρώπους του. Τα όρια αυτά τού επιτρέπουν να προσδιορίζεται ως αυθύπαρκτη οντότητα βάζοντας τους κανόνες της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης διακρίνοντας τα χαρακτηριστικά του κοινωνικών σχέσεων των φύλων, των τάξεων και της φυλής του σε συνάρτηση με το status των υποκειμένων. Έχοντας οι κοινωνικές επαφές του ανθρώπου σαφείς προδιαγραφές, αυτός απολαμβάνει της επιβεβαίωσης της ταυτότητάς του αποβλέποντας στον ευκρινή διαχωρισμό του από τα υπόλοιπα κοινωνικοπολιτικά όντα του συνόλου, στο οποίο υπάγεται.

Ο Τριανταφυλλίδης (2009) στο «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής», το οποίο δημοσίευσε το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, δίνει στην έννοια «αυτονομία» τον εξής ορισμό: *«έλλειψη οποιασδήποτε εξάρτησης και επίδρασης από εξωτερικούς παράγοντες»*. Αν αναλογιστεί κανείς την ιστορία των αρχαίων ελληνικών χρόνων, θα διαπιστώσει ότι η λέξη χωρίζεται στα δύο συνθετικά της, «αυτός» και «νόμος». Στα αρχαία χρόνια, είχε να κάνει με την ελευθερία που είχαν οι κάτοικοι στις πόλεις – κράτη να ορίζουν οι ίδιοι τους νόμους του τόπου τους και όχι κάποιος κατακτητή όπως συνέβαινε σε άλλες.

Επιπλέον, αναζητώντας τη σημασία της έννοιας «αυτονομία» σε λεξικό ή στον Παγκόσμιο Ιστό Αναζήτησης Εννοιών (Wikipedia), αυτή ορίζεται ως το δικαίωμα του ανθρώπου να διαθέτει τον εαυτό του κατά βούληση. Σε άλλη περίπτωση, ορίζεται ως η ικανότητα ή η κατάσταση της διάθεσης του εαυτού. Θα πρέπει να σημειωθεί πως στον ορισμό της έννοιας γίνεται διάκριση μεταξύ της αυτονομίας και της ελευθερίας. Η πρώτη έχει να κάνει με τη γνησιότητα και την εκούσια πηγή των κινήτρων που θέλουν το άτομο να είναι το ίδιο η «πηγή» τους. Η δεύτερη σχετίζεται με την ανυπαρξία εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων που σταθμίζουν τη θέληση του ανθρώπου να προβαίνει σε ενέργειες της ζωής του. Επιπλέον, η αυτονομία ενέχει τις συνιστώσες της ηθικής, πολιτικής και βιοηθικής φιλοσοφίας σύμφωνα με τις οποίες ένα λογικό ον αποφασίζει για τη ζωή του ανεπηρέαστα (el.wikipedia.org).

Όπως επισημαίνει και ο Wolff (1970) η αυτονομία ενέχει δύο συνιστώσες, την αντίληψη και τη συμπεριφορά. Όταν οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω του ατόμου έχουν διαμορφωθεί βάσει πνεύματος ελευθερίας, αυτό θα αντικατοπτρίζεται και στη συμπεριφορά του καθώς θα ενεργεί ανάλογα.

Ο Raz (1986) αναγνωρίζει στην έννοια της αυτονομίας την πολιτική ελευθερία και την προσωπική αξία της ηθικής της, με αποτέλεσμα την ατομική ευημερία και την τεράστια αξία της ατομικής βούλησης (Marshall, 1994). Οι ανεπηρέαστες επιλογές που κάνει ο άνθρωπος στη ζωή του είναι δείγμα καλής ποιότητας αυτής εφόσον πληρούν τρεις προϋποθέσεις δηλαδή την πνευματική και διανοητική ικανότητα (βιολογικά προκαθορισμένες), την ανεξαρτησία από τυχόν εξαναγκασμό και την έλλειψη χειραγώγησης. Μιλώντας για αυτόνομους ανθρώπους τονίζει την ανεξάρτητη επιλογή στις σχέσεις και στις ενέργειές τους. Εν συνεχεία, το προσωπικό συμφέρον διαφέρει από την προσωπική ευεξία, η οποία επιτυγχάνεται με τον καθορισμό υψηλής σκοποθεσίας του ανθρώπου που του χαρίζει ευημερία (Bellamy, 1988). Ως εκ τούτου συμπεραίνεται πως με την αυτονομία του ο άνθρωπος επιτυγχάνει να λαμβάνει τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια των ανθρώπων του περιβάλλοντός του (Gimeno, 2000, όπ. αναφ. στο Usma & Frodden, 2009: 120). Αυτονομία στη συμπεριφορά σημαίνει και αυτονομία στις πράξεις και λήψη μεγάλου βαθμού ευθύνης των συνεπειών αυτών τόσο αναφορικά με τον ίδιο όσο και με εκείνους που επηρεάζονται από τις αποφάσεις αυτού (Wolff, 1970).

Τέλος, ο αυτόνομος άνθρωπος επιθυμεί να έχει τον ίδιο βαθμό ελευθερίας στη λήψη των πρωτοβουλιών και των αποφάσεων του στον επαγγελματικό χώρο που δραστηριοποιείται.

Πόσο μάλλον όταν πρόκειται για τον εκπαιδευτικό που βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο του παρόντος κεφαλαίου παρατίθενται οι ορισμοί που αφορούν στην αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο.

1.2 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου

Ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια ενός σχολικού συγκροτήματος με το αποτέλεσμα αυτού να διαφαίνεται στη λειτουργία του σχολείου. Ο παραπάνω ορισμός διανθίζεται το 1992 από τον Μπαλάσκα, ο οποίος συμπεριλαμβάνει στους συντελεστές διαμόρφωσης του έργου τα μέλη της πολιτειακής και τοπικής οργάνωσης της εκάστοτε χώρας και όλους τους εργαζόμενους του σχολείου. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) μιλάει για το τελικό προϊόν που παράγεται ως επακόλουθο των προσπαθειών και των ενεργειών του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και της συνεπαγόμενης διαδικασίας.

Η επαγγελματική ελευθερία είναι η δυνατότητα που δίνεται στον επαγγελματία κάθε είδους να έχει τον πλήρη έλεγχο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, του περιεχόμενου και των συνθηκών της άσκησης αυτής (Lengermann, 1971). Σε αρκετές περιπτώσεις, θα είναι αυτός που θα ελέγχει, θα κατανείμει αρμοδιότητες και καθήκοντα και θα ασκήσει πίεση σε υφιστάμενούς του. Το γεγονός συνεπάγεται την πολυδιάστατη και σωστή γνώση του αντικειμένου της δουλειά του και τη θέση κύρους που κατέχει σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, ορίζεται ο σωστός επαγγελματίας (Day, 1999). Ένα από τα θεμελιώδη -για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου- επαγγέλματα είναι αυτό του εκπαιδευτικού και του παραγόμενου έργου του.

Με το πέρασμα των χρόνων, η παγκοσμιοποίηση και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και ό, τι αυτή συνεπάγεται, διανθίζουν το διδακτικό έργο. Η στείρα απομνημόνευση και ο ατομικιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μεταλλάσσονται σε διερευνητική και ομαδο-συνεργατική έννοια αυτής. Τα μεταρρυθμιστικά προγράμματα που καθιερώνει η Ευρωπαϊκή Ένωση όπως λ.χ. η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η ευέλικτη ζώνη και το πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών από ξένες χώρες (Erasmus) παίζουν καταλυτικό ρόλο στην

προσέγγιση της γνώσης ως βιωματικής διαδικασίας με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Ο εκπαιδευτικός έχει παράλληλα τον ρόλο του ατόμου που εμψυχώνει τον μαθητή να σκέφτεται, να δρα και να αλληλεπιδρά μαζί του ενώ παράλληλα, εκείνος αποτελεί τον ενεργό δέκτης του διδακτικού έργου (Νομικού, 2006).

Το εκπαιδευτικό έργο φέρει επιρροές από πολυάριθμους παράγοντες και διαδικασίες λόγω των συνεχών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα που οφείλεται κατά κύριο λόγο στις μεταρρυθμίσεις της εκάστοτε κυβέρνησης και των αρμόδιων φορέων και συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1980 και έκτοτε (Allwright, 1988, όπ. αναφ. στον James, 2001). Όπως υποστηρίζει ο Thanasoulas (2000), η έννοια της αυτονομίας στο εκπαιδευτικό έργο έχει αποτελέσει από τα προγενέστερα ακόμα χρόνια, το «μήλον της έριδος» μεταξύ γλωσσολόγων και παιδαγωγών, οι οποίοι εν τέλει δεν έχουν καταλήξει σε ένα σαφή ορισμό αυτής.

Κάθε σχολική μονάδα, ιδιωτική ή δημόσια, προκαθορίζει η ίδια την πρακτική που θα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και τα διοικητικά μέλη αυτής (Visser, 2000) υπό τον έλεγχο, όμως, της Διεύθυνσης και του Σχολικού Συμβούλου, χωρίς να προσδιορίζεται αν κάτι τέτοιο συμβαίνει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό γίνεται για την όσο το δυνατόν καλύτερη ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, της λήψης των απαραίτητων παιδαγωγικών μεθόδων και της σωστής εφαρμογής τους με στόχο το μέγιστο βαθμό βελτίωσης των αδυναμιών τους.

Η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας αποδέχεται τον ορισμό του Holec (1981) που αναφέρεται στο δικαίωμα της λήψης αποφάσεων και ελευθερίας στις προτιμήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης του διδακτικού του έργου και της εφαρμογής εποπτικών μέσων με την ενεργό συμμετοχή όλων των παρευρισκομένων εντός της αίθουσας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελείται από ένα συνονθύλευμα των προγραμμάτων σπουδών, της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολικού χώρου, τη συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κι της μεθοδολογίας αυτού (Benson, 2001).

Όπως προαναφέρθηκε, οι καινοτόμες αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης επηρεάζουν και τον ρόλο του μαθητή, στον οποίον τώρα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του διδακτικού έργου δίνεται η δυνατότητα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης αυτής,

της ανεπηρέαστης διαμόρφωσης της προσωπικής του άποψης. Με απλά λόγια, ο μαθητής δομείται ως αυτόνομη προσωπικότητα (Ellerman, 2004· Jiménez Raya, 2009).

1.3 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο

Πολλοί είναι οι μελετητές και οι ερευνητές, οι οποίοι κατά καιρούς επιχειρούν να δώσουν έναν σαφή ορισμό στην έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως αυτή δεν δύναται να οριστεί επακριβώς καθότι συνώνυμοι όροι της είναι οι «ελευθερία», «έλεγχος», «αυτονομία», οι οποίοι χρησιμοποιούνται εξίσου. Επιπρόσθετα, κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με το εργασιακό του περιβάλλον και τις ευρύτερες συνθήκες δουλειάς έχει διαφορετική αντίληψη της αυτονομίας διότι την ασκεί και στον αντίστοιχο βαθμό που του επιτρέπεται (Little, 1990). Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ότι ο κάθε επαγγελματίας δεν αποζητά και τον ίδιο βαθμό άσκησης της αυτονομίας του (Hughes, 1975).

Κάνοντας μία σύντομη επισκόπηση των ορισμών παρατηρείται πως η αυτονομία του εκπαιδευτικού βασίζεται στην ανεξαρτητοποίησή του σε συνδυασμό με την απομόνωση και τη μοναχικότητά του από τους συναδέλφους του και τα διοικητικά μέλη του σχολείου (Hargreaves, 1994). Σε άλλες ερευνητικές μελέτες, η έννοια είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτών με τη διεύθυνση του σχολείου για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Ahlstrand, 1994 Bacharach et al. 1990 Pearson & Moomaw, 2006). Επομένως, η ελευθερία του εκπαιδευτικού έχει να κάνει με τις αποφάσεις που παίρνει για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πραγματοποίηση αυτών (Day et al., 1998).

Προκειμένου ένας άνθρωπος να χαρακτηριστεί επαγγελματίας του είδους, οφείλει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις όπως λ.χ. να κατέχει την «τεχνική κουλτούρα», δηλαδή να είναι βαθύς γνώστης του αντικειμένου. Επιπλέον, να διέπεται για την «ηθική παροχής υπηρεσιών», δηλαδή να είναι σε ετοιμότητα και να παρέχει στους πελάτες του τις υπηρεσίες του ανά πάσα ώρα, την «επαγγελματική δέσμευση», δηλαδή τη συλλογική επαγγελματική ταυτότητα και τέλος, την «επαγγελματική αυτονομία» που να μην υπόκειται σε γραφειοκρατικό έλεγχο (Talbert & McLaughlin, 1994).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας που, για πολλούς ανθρώπους του κλάδου ή και ευρύτερα, είναι αυτός που έχει την ανάγκη για τον μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στη δουλειά του (Deci & Ryan, 1985). Αν και είναι εμφανής στη διεθνή βιβλιογραφία η έλλειψη συμφωνίας των ερευνητών για την αυτονομία στον εκπαιδευτικό χώρο, εντούτοις πολλές έρευνες κάνουν λόγο για τη σύνδεση της εκπαιδευτικής αυτονομίας με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη λήψη αποφάσεων (Moomaw, 2005).

Αναφερόμενος στην αυτονομία του εκπαιδευτικού ο ορισμός της Short (1994) μιλάει για την ελευθερία του εντός των ορίων του σχολικού χώρου και πιο συγκεκριμένα της τάξης διδασκαλίας σε θέματα οργάνωσης, διαχείρισης και χρήσης των εποπτικών υλικών του μαθήματος. Βέβαια, τονίζει πως ο βαθμός της προαναφερθείσας αυτονομίας επηρεάζεται και από τα χαρακτηριστικά που φέρει ο ίδιος ως επαγγελματίας του είδους σε συνδυασμό με τις εργασιακές συνθήκες και τους συναδέρφους του.

Η εξειδικευμένη γνώση στον τομέα του διαμορφώνει αναπόφευκτα και το κύρος του. Η αίσθηση που έχει πως ο ίδιος αποτελεί την πηγή και τον τρόπο της διδασκαλίας του καθώς επίσης, ο καθορισμός των κανόνων ή και των ποινών μέσα στην τάξη, τού δίνει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Hanson, 1991). Η φαντασία, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η πρωτοτυπία είναι στοιχεία που οφείλει ένας εκπαιδευτικός να έχει και να τα εκδηλώνει έμπρακτα ενδυναμώνοντας τον ρόλο του και αποσκοπώντας στη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών (Eye & Netzer, 1969 Pearson & Hall, 1993).

Επιπλέον, βαρύτατο ρόλο στη λήψη των αποφάσεων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός του, διαδραματίζει η ικανότητά του για τον εντοπισμό και την ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών του, τη διαχείριση και τη βελτίωση αυτών. Με πιο απλουστευμένα λόγια, η αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός ελέγχου που έχουν μέσα στη σχολική αίθουσα καθορίζει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και το ποσοστό της αυτονομίας τους και στον ευρύτερο εργασιακό τους χώρο (Pearson & Hall, 1993, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005: 42). Φυσικό επακόλουθο των παραπάνω αποτελεί και η αναγνώριση της αξίας του εκπαιδευτικού από τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζεται ούτως ώστε να δικαιούται να λαμβάνει αποφάσεις και σε ευρύτερα σχολικά ζητήματα (Pearson & Moomaw, 2005). Αυτό, όμως, δεν σημαίνει πως όλοι οι εκπαιδευτικοί εντός του ίδιου επαγγελματικού χώρου διαθέτουν τον ίδιο βαθμό

ευχέρειας στην ανάμειξή τους με τα θέματα του σχολείου. Παράγοντες όπως τα χρόνια υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό κλάδο, οι σπουδές, η ηλικία, η καταγωγή και η σχέση με τη διεύθυνση καθορίζουν το πόσο μπορούν να εμπλακούν με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 1975· Little, 1990, όπ. αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 18). Έτσι, άλλοι φαίνονται να είναι οι «παίχτες» στο σκάκι και άλλοι τα «πιόνια».

Η αξία της αυτονομίας στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης προάγοντάς την σε καθοριστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της καλής σωματικής και ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικής μελέτης (Bond & Bunce, 2001). Τα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά των εκπαιδευτικών για την άσκηση του έργου τους, αποτελούν την επιθυμία για παροχή επιπλέον βοήθειας στους μαθητές τους. Η στόχευση για τη βελτίωση της κοινωνίας μέσω των εκάστοτε μαθητευόμενων και το αίσθημα της πληρότητας και της υπερηφάνειας όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα επηρεάζουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος της μισθοδοσίας δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί καθώς και αυτή αποτελεί ένα εξωτερικό κίνητρο όπως και η ασφάλιση και η αναγνώριση της απόδοσής τους (Pearson & Moomaw, 2006). Άλλα κίνητρα είναι η αγάπη για το λειτούργημα, η αίσθηση του καθήκοντος καθώς και οι ώρες εργασίας, οι διακοπές, η παροχή άδειας, τα επιδόματα, αντιστοίχως. Σε περίπτωση, όμως, μη εκπλήρωσης κάποιων από τους παραπάνω παράγοντες, αυτοί λειτουργούν ως αντικίνητρα και με έντονο το αίσθημα της ματαίωσης του εκπαιδευτικού (Dinham & Scott, 1996).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση που στη χώρα μας έγινε ιδιαίτερα αισθητή από το 2009 και έπειτα, έχει ως συνέπεια να γίνουν πολλές περικοπές σε κονδύλια και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ζωτικής σημασίας για την παιδεία. Ο εκπαιδευτικός πια και με τη μεγάλη μείωση που δέχτηκε στις μηνιαίες αποδοχές του και την περικοπή των επιδομάτων νιώθει ως ένας από τους πλέον απαξιωμένους επαγγελματίες (Σκλάβος, 2014). Το ίδιο συμβαίνει και σε παραπλήσιες της Ελλάδας χώρες όπως σε Εσθονία, Ουγγαρία και Ισπανία. Ο βαθμός εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων, «έπεσε» κατακόρυφα κάνοντας αντιληπτό πως όλο και λιγότεροι νέοι άνθρωποι θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί καθότι κι η ποιότητα μάθησης φθίνει (OECD, 2013).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ανάλογα με την ικανότητα αντίληψης του εκπαιδευτικού των αναγκών των μαθητικού πληθυσμού και την ορθή λήψη του εκπαιδευτικού χειρισμού και

των μεθόδων, διαμορφώνεται και ο βαθμός ελευθερίας από εξωγενείς παράγοντες. Οι τομείς στους οποίους ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανεξάρτητος και ανεπηρέαστος είναι (Friedman, 1999):

1. διδασκαλία και αξιολόγηση,
2. ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος,
3. λειτουργία του σχολείου και
4. επαγγελματική ανάπτυξη.

Αναλύοντας έναν- έναν τους τομείς πρώτον, η διάταξη του χώρου, οι κανόνες της σωστής συμπεριφοράς, η αξιολόγηση των μαθητών και ο τρόπος διδασκαλίας εμπίπτουν στη δικαιοδοσία του. Δεύτερον, ο καταμερισμός και η σύνθεση κάθε τμήματος και κάθε τάξης ανήκει στη διεύθυνση του σχολείου που διαμορφώνεται σύμφωνα με την πρακτική που αυτό ασκεί. Τρίτον, οι επιπλέον αρμοδιότητες και η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση του προσωπικού είναι θέματα του σχολείου και τέταρτον, θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε αλλαγές των εκπαιδευτικών θεμάτων στα αναλυτικά προγράμματα (Friedman, 1999).

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τον βαθμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο παρατηρείται η μερική ανεξαρτησία του σε αυτό. Γίνεται, λοιπόν, ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη για απαγκίστρωση από ενδογενείς και εξωγενείς επιρροές του διδακτικού του έργου, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη για τη συντέλεση αυτού.

Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού αποτελεί η ψυχολογική του κατάσταση. Όσο πιο καλά ψυχικά προετοιμασμένος και θωρακισμένος είναι τόσο καλύτερα θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματος και να κρατηθεί αλώβητος στον στίβο της εκπαίδευσης. Το άγχος, το στρες, η πίεση και ο φόρτος εργασίας, η εξάντληση του ψυχικού του αποθέματος συχνά τον φέρνουν στα όριά του και ειδικά στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας του και λιγότερο μετέπειτα (Brunetti, 2001· Deci & Ryan, 1987 Klecker & Loadman, 1996a Klecker & Loadman, 1996b Ulriksen, 1996).

Δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός της χαράς που αποκομίζει από τα παιδιά και η ικανοποίηση όταν οι αποφάσεις του επιβραβεύονται από συναδέρφους, τους γονείς των μαθητών ή ακόμα και από τη διεύθυνση του σχολείου. Επακόλουθο αυτών είναι η ενδυνάμωση του χαρακτήρα του, η θέληση του για συνεχή προσπάθεια και πρόοδο των μαθητών-παιδιών του και η επιμονή στην εξάλειψη τυχόν δυσκολιών (Lam & Yan, 2011 Scott

et al., 1999). Με πιο απλά λόγια, αισθάνεται επαγγελματίας (αν είναι άπειρος) ή ακόμα αυξάνεται η έννοια του επαγγελματισμού του ως έμπειρου, μειώνονται τα επίπεδα άγχους που τον κρατούν πίσω και φυσικά, μεγαλώνει η αίσθηση της ικανοποίησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και γεμίζει θετικά συναισθήματα που τα εκδηλώνει και στη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη επηρεάζοντας το κλίμα αυτής (Brouwers & Tomic, 2000). Εδραιώνεται η επαγγελματική του ταυτότητα (Pearson & Moomaw, 2005).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, τελευταίες έρευνες σχετικά με την αυτονομία του εκπαιδευτικού, καταδεικνύουν πως η σημερινή εποχή δεν προσφέρει το απαραίτητο υπόβαθρο για τη δυνατότητα που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός να ασκεί αυτόνομα το λειτούργημά του. Σύμφωνα με τους Garvin (2007) και Rudolph (2006) τα επίπεδα της αυτονομίας των επαγγελματιών εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλά αλλά οι ίδιοι δεν φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι. Πιο συγκεκριμένα, οι νέο-προσληφθέντες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται ψυχολογικά σε μεγάλο ποσοστό από τη δυνατότητα ή μη που έχουν στο να μπορούν να εκθέτουν τη γνώμη τους σε σχολικά ζητήματα και η οποία να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους συναδέρφους (Johnson & Birkeland, 2001). Για τους εμπειρότερους του κλάδου, αποτελεί έναν λόγο παραμονής τους στο παρόν εργασιακό περιβάλλον αφού μπορούν να διαθέτουν ελευθερία και ευελιξία στο έργο τους.

Όλα αυτά επηρεάζουν και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008). Το σημαντικότερο όλων είναι πως όσο πιο ενισχυμένο είναι το επίπεδο αυτονομίας του εκπαιδευτικού στον τομέα του τόσο μεγαλύτερη είναι και η βελτίωση του παραγόμενου έργου (αναλογικά ποσά).

Ένας ακόμα όρος που θα πρέπει να αναλυθεί διεξοδικά είναι η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Πώς αυτά τα δύο συνδέονται;

Η απάντηση δίνεται από το γεγονός πως το άγχος αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα της καλής ποιοτικά παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όσο μεγαλύτερο είναι το άγχος και το στρες που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και τα οποία δεν μπορεί να ρυθμίσει τόσο χαμηλότερη σημειώνεται η επίδοσή του στη δουλειά. Αυτό συνεπάγεται έλλειψη ενδιαφέροντος, κινήτρων και μεγάλη συναισθηματική φόρτιση που μπορεί να τον οδηγήσει στην πρόκληση απρεπούς συμπεριφοράς απέναντι στον μαθητικό πληθυσμό ή ακόμα και στους συναδέρφους του (Davis & Wilson, 2000).

Σύμφωνα με τον Maslach (1993, σ. 20), η έξαρση συσσωρευμένων συναισθημάτων οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην ψυχολογική εξάντληση, με άμεσο αντίκτυπο στο νευρολογικό σύστημα του ανθρώπινου οργανισμού. Τα επαγγέλματα που θέλουν τους ανθρώπους να είναι σε άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους κι πολύ περισσότερο με μικρά παιδιά είναι κι αυτά που στατιστικά φέρουν το μεγαλύτερο ποσοστό συναισθηματικής κόπωσης αντισταθμιστικά των θετικών άλλων επιρροών.

Ο Bandura (1997) μιλώντας για τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και πώς αυτός εμπλέκεται με τα κίνητρα για αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας του, υπογραμμίζει ότι οι στόχοι, οι στρατηγικές και τα κίνητρα που υπερνικούν τις δυσκολίες έρχονται ως απόρροια της μαθησιακής εξέλιξης και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.

Στην αντίπερα όχθη, όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει να κυριεύεται από ικανοποίηση στον χώρο της δουλειάς του τότε το περιβάλλον χαρακτηρίζεται υγιές καθώς προκαλούνται και θετικά συναισθήματα (Herzberg, 1987· Lam & Yan, 2011). Η ικανοποίηση καθορίζεται από τρεις παράγοντες όπως επισημαίνουν οι Dinham και Scott (1998). Πρώτον, οι υποχρεώσεις διοικητικού περιεχόμενου που πρέπει να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός-πιθανότατα και εκτός ωραρίου- δεύτερον, ο σωστός καταμερισμός καθηκόντων μεταξύ του εκπαιδευτικού πληθυσμού και τρίτον, η διασφάλιση της επαγγελματικής του αυτονομίας. Η ενδυνάμωση της αξίας του εκπαιδευτικού θα επιτευχθεί αφού κατόπιν διασφαλιστεί η συνολική του αυτονομία εντός του χώρου που δραστηριοποιείται (Davis & Wilson, 2000 Ifanti, 2011 Short & Greer, 1989).

1.4 Η ιδιωτική και η δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται αναλόγως από το εκάστοτε κυβερνητικό σχήμα και αρμόδιο σε εκπαιδευτικά θέματα είναι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Θ.) με κυρίαρχο χαρακτηριστικό της να είναι

> *«η πυραμοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής του, η οποία εξασφαλίζει την οριζόντια κατανομή της εργασίας με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε κάθε όργανο να συντάσσεται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της ιεραρχίας και να ασκεί την αρμοδιότητά του, δηλαδή τη θεσμική του εξουσία, κάτω από τον έλεγχο του ιεραρχικού προϊστάμενου του»* (Κόντης κ.ά., 2007: 1388).

Ο χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης είναι γραμμικός και συγκεντρωτικός.

Για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των σχολικών μονάδων της χώρας, τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης είναι διαιρεμένα ως εξής:

1) σε εθνικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας, η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Θ., τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης·

2) σε περιφερειακό επίπεδο, ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, και οι προϊστάμενοι των τμημάτων Διοίκησης και Επιστημονικής- Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

3) σε νομαρχιακό επίπεδο, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές Γραφείων Εκπαίδευσης και

4) σε τοπικό (ή πρωτοβάθμιο) επίπεδο, ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων (Κόντης κ.ά., 2007).

Απόρροια των παραπάνω είναι το γεγονός πως τα πεδία δράσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένα και η αυτονομία περιορίζεται σε μικρό βαθμό στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας με την επιλογή των μαθησιακών μεθόδων (Ευρυδίκη, 2008). Οι όποιες προσπάθειες έχουν γίνει για αύξηση του επιπέδου της αυτονομίας του δασκάλου ήταν στα πλαίσια του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Υπήρχε και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που εναντιώθηκε με την Ευέλικτη Ζώνη διότι αυτό χρειάζονταν περισσότερο χρόνο και καλύτερη προετοιμασία.

Εξαιτίας των συνεχών μεταβολών στα εκπαιδευτικά ζητήματα ιδίως από το 1998 και μετά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Έτσι, παρατηρείται μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στην έκτακτη κάλυψη κενών από συναδέρφους καθώς επίσης, όλο κι περισσότερο φόρτο εργασίας με διάφορες σχολικές και εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ευρυδίκη, 2008: 9). Η ευρωπαϊκή έρευνα Ευρυδίκη αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον ελληνικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε μία πληθώρα υποχρεώσεων που φέρει το επάγγελμά τους κάτι το οποίο καθιστά όλο και πιο δύσκολο το βάρος που «φέρουν στις πλάτες τους». Η αξιολόγηση των μαθητών σε ένα σχολείο είτε αυτή αφορά τους βαθμούς του τριμήνου βάσει των γραπτών διαγωνισμάτων είτε την επαναφοίτηση της τάξης γίνεται σε συγκεκριμένη βάση, με συγκεκριμένους όρους και κριτήρια (Π.Δ. 8/1995) και σε ειδικές περιπτώσεις και μόνον.

Η εκπαίδευση διακρίνεται σε ιδιωτική και δημόσια με ραγδαία ανάπτυξη της πρώτης συγκριτικά με τη δεύτερη. Κάθε χρόνο αυξάνεται δραματικά ο αριθμός των γονέων που επιλέγουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στον ιδιωτικό τομέα με αφετηρία τη βρεφική ηλικία, νηπιαγωγείο και δημοτικό (πρωτοβάθμια παιδεία), γυμνάσιο και λύκειο (δευτεροβάθμια παιδεία) μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευσή τους δηλαδή το πανεπιστήμιο ή το κολέγιο.

Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στη χώρα μας υπάγονται κι αυτά στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Θ) όπως και η δημόσια εκπαίδευση. Ο έλεγχος στον ιδιωτικό τομέα έγκειται αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τον αριθμό τάξεων, τμημάτων και των μαθητών αυτών (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2008). Σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας δεν διαφέρουν σε τίποτα από τα αντίστοιχα δημόσια. Επίσης, διδάσκονται τα ίδια ελληνόγλωσσα μαθήματα με μεγαλύτερη έμφαση στα ξενόγλωσσα και στις παρεχόμενες δραστηριότητες.

Σε έρευνες που έγιναν στους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας χωρίς να προσδιορίζεται ευκρινώς αν είναι δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τους συναδέλφους τους, άντρες, αναφορικά με το σχολικό κλίμα (Σταυρόπουλος, 2007) καθώς δίνουν βαρύτητα στις σχέσεις που αναπτύσσουν στον χώρο εργασίας τους σε συνδυασμό και με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις που είναι η προτεραιότητά τους (Κριτσάκη, 2007).

Γενικότερα σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, δίχως σαφή προσδιορισμό του τομέα εργασίας τους- δημοσίου ή ιδιωτικού -, διατείνονται για την αίσθηση της ικανοποίησης που τους προσφέρει το επάγγελμά τους λόγω της ασφάλειας και της σταθερότητας (Saiti & Papadopoulos, 2015) αλλά νιώθουν ανασφάλεια λόγω της συνεχούς μείωσης του μισθού και της έλλειψης της ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Koustelios, 2001).

1.5 Η αυτονομία του διδακτικού έργου στην Ελλάδα συγκριτικά με χώρες του εξωτερικού

Η εκπαίδευση αποτελεί τον μοχλό βάσει του οποίου λειτουργεί ο μηχανισμός της κοινωνίας. Με εναρκτήριο λάκτισμα να είναι η μετακίνηση τεράστιας μάζας ανθρώπων ανά ήπειρο και ανά χώρα, προωθείται η έννοια της διαφορετικότητας. Έτσι, η ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση γίνεται πια αποδεκτή. Στόχος αυτών είναι η παγκόσμια ειρήνη, η διασφάλιση της ισότητας και των δικαιωμάτων, η κοινωνική συνοχή και κατ' επέκταση η ανταγωνιστικότητα στις οικονομίες των χωρών.

Ο Spring (2008) μίλησε για το φαινόμενο της «παγκοσμιοποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης», το οποίο έχει σχέση με τις αποφάσεις και τις ιδεολογίες εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το εγχώριο όσο και το διεθνές πλαίσιο στην εκπαίδευση ενώ παράλληλα, διαμορφώνουν και το πολιτικό τοπίο. Ως εκ τούτου, υπάρχει μια μορφή παγκόσμιας συνεργασίας μεταξύ των χωρών με ανταλλαγή πρακτικών και πρότυπων θεωριών (Sahlberg, 2011). Πληθώρα συγγραφέων υποστηρίζουν πως αυτές οι πρακτικές και οι πρότυπες θεωρίες οδηγούν σε αυξημένη λογοδοσία και πιο μεγάλη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών χάρη και στην ιδιωτικοποίηση (Hood, 1991· Tolofari, 2005). Επομένως, οι εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο από τη συνεργασία μεταξύ των λαών και της αλληλεπίδρασης των ιδεών επί του διδακτικού έργου (Dale & Robertson, 2002· Rutkowski, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α διαθέτουν μεγάλης κλίμακας αυτονομία σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη, με διαφοροποίηση, όμως, στη διαδικασία της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των αντίστοιχων θεμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Strong, 2012). Αναλογικά υψηλά καταγράφονται τα ποσοστά των ερευνών σε θέματα αυτονομίας και ικανοποίησης, αντίστοιχα (Perie & Baker, 1997). Σε προγενέστερη έρευνά τους, οι Kreis και Brockopp (1986) αναφέρουν πως η αυτονομία του εκπαιδευτικού αρχίζει και τελειώνει στα όρια της σχολικής του αίθουσας πέραν της οποίας δεν διαθέτει ουδεμία ελευθερία παραχωρώντας την στη διεύθυνση του σχολείου. Από την άλλη μεριά, ο Friedman (1999) διαφωνεί θεωρώντας πως οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την επιθυμία τους για εμπλοκή τους σε αποφάσεις που αφορούν τον χώρο εργασίας τους, δηλαδή του σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θέλουν και επιζητούν περισσότερη αυτονομία στον τρόπο της οργάνωσης που άπτεται στο αμιγώς επαγγελματικό τους κομμάτι.

Σύμφωνα με έρευνες των Η.Π.Α (1997), δίνεται μεγάλη έμφαση στην τόνωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να ενισχυθούν αντίστοιχα η επαγγελματική του ανάπτυξη και το αίσθημα ικανοποίησής του (βλ. Ingersoll & Alsalam, 1997· Perie & Baker, 1997). Στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτονομία κι ο έλεγχος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στον κλάδο τους, τους εξασφαλίζει το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία τους (Perie & Baker, 1997).

Ο Ozturk (2012) ανέφερε πως στη γειτονική χώρα, την Τουρκία, οι εκπαιδευτικοί δεν διανοείται να συμμετέχουν στην ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών. Η ελευθερία τους έγκειται στον τρόπο υλοποίησης αυτών, αλλά όχι στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός είναι ο αρχηγός της τάξης, ο μέντορας των μαθητών και ο επόπτης των φύλλων εργασίας τους.

Το περιεχόμενο των διδακτικών έργων και των αντικειμένων σπουδών διαμορφώνεται από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (OECD, 2005).

Σε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2006-2007 και δημοσιεύτηκε το 2008, σχετικά με τη συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις, στη στοχοθεσία και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας του αντικειμένου δόθηκε ακόμα περισσότερη βαρύτητα στην αξία της εκπαιδευτικής αυτονομίας.

Στην Ελλάδα, εισήχθη ο Ν. 2986/2002 προερχόμενος από τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σχετικά με την οργάνωση διοικητικών θεμάτων, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου έργου, καθώς και την αναγκαιότητα για επιμόρφωσή τους. Ο σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η άνοδος της ποιότητας όλων των εμπλεκόμενων στην παιδεία συντελεστών. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 4, παράγραφος 1, γράφει:

> *«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης..».*

Στην Κύπρο, η οποία έχει παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα με το ελληνικό, οι εκπαιδευτικοί έχουν ως προτεραιότητα τα εξωτερικά κίνητρα όπως είναι ο μισθός, η επαγγελματική σταδιοδρομία σε αντίθεση με τους αντίστοιχους σε Αυστραλία και Μάλτα (Saiti & Fassoulis, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών και στη σχέση τους με τις σχολικές επιδόσεις καθώς και στον ρόλο της γονεϊκής συμμετοχής στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη βαρύνουσα σημασία των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των μελών της οικογένειας αλλά και του κοινωνικού, οικονομικού κι πολιτιστικού υπόβαθρου. Ως εκ τούτου, τονίζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού ως αυτόνομο, πολιτισμένο ον και ως ενεργός πολίτης.

2.1 Παράγοντες εμπλοκής γονέων στην εκπαίδευση ιδιωτικού τομέα

Στη σύγχρονη εποχή, η συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο αντικατοπτρίζει τις αρχές και τις αξίες που δέχονται από την οικογένειά τους και από το στενό τους περιβάλλον. Το σχολείο με τη σειρά του προσπαθεί να τους βοηθήσει να «βγάλουν» από μέσα τους τα κρυφά τους ταλέντα και τις ικανότητές τους και να τις τελειοποιήσουν σε δεξιότητες και χαρακτηριστικά του εαυτού τους μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων (κρυφών και φανερών) και της ιδεολογίας του εκάστοτε ιδιωτικού φορέα.

Τα πρωταρχικά στοιχεία που ενστερνίζεται ένα παιδί είναι ο σεβασμός, η κατανόηση και η υπευθυνότητα με τα οποία θα δομήσει τις σχέσεις του. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα δώσει θάρρος και δύναμη τόσο στον μαθητή όσο και στην οικογένειά του σε περίπτωση που το σχολείο υστερεί.

Σύμφωνα με τους Comer & Haynes (1991), κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών χαρακτηρίζοντας ως θετικά τα αποτελέσματα της παρέμβασης τους σε σχολικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα και σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Θα πρέπει να διευκρινιστεί πως οι μετα-αναλύσεις των ερευνών αναφορικά με τις στρατηγικές για υψηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις οδηγούν στην εξέταση τριών τύπων γονεϊκής βοήθειας. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των γονέων στα παιδιά τους μέσω των εξωσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που ακολουθούν (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά βιβλία). Ο δεύτερος τύπος είναι η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου ή μέσω του εθελοντισμού και της

επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τέλος, ο τρίτος τύπος είναι ο σχεδιασμός της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των παιδιών βάσει των φιλοδοξιών και προσδοκιών αυτών για τους απογόνους τους (Hill & Tyson, 2009). Οι Reynolds, Weissberg και Kasprow (1992) προτείνουν δύο είδη κλιμάκων αξιολόγησης της παρέμβασης των γονέων στην εκπαίδευση. Η πρώτη κλίμακα αναφέρεται στη συχνότητα και η δεύτερη στην ποιότητα αυτής.

Όσον αφορά το σκεπτικό των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, πιστεύουν πως παίζει καθοριστικό ρόλο και τη συσχετίζουν με ικανότητες στη συμπεριφορά, κατανόηση, ανάγνωση και επίλυση μαθηματικών προβλημάτων από πλευράς μαθητών.

Κατά τους Comer, Epstein, Hill και Taylor (2004) όσο περισσότερο μορφωμένοι είναι οι γονείς τόσο μεγαλώνει και η επιθυμία τους για την ενίσχυση του κοινωνικού τους κεφαλαίου μέσω των τέκνων τους και διπλασιάζεται η συμμετοχική τους δράση στο σπίτι σχετικά με την σχολική προετοιμασία (Hill & Tyson, 2009). Στον αντίποδα, βρίσκονται οι γονείς που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι μειονότητες στις οποίες η ενεργός δράση των γονέων είναι άκρως ανεπιθύμητη από τα παιδιά αλλά και φύσει αδύνατη από τους ίδιους, οι οποίοι λόγω αμάθειας ή ημιμάθειας δεν μπορούν να βοηθήσουν (Reynolds, 1992).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η οικονομική κατάσταση, η εθνικότητα και το επίπεδο μόρφωσης (Lichter, 1996) παίζουν καταλυτικό ρόλο στη σχολική πρόοδο των μαθητών καθώς αποτελούν μηχανισμούς για την επίτευξη αυτής. Οι μαθητές αναλόγως του κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειας (δεξιότητες, πληροφορίες γονέων) και του κοινωνικού ελέγχου που τυγχάνουν αυτής διαμορφώνουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Σε έρευνες που δημοσιεύτηκαν μεταξύ των ετών 1985 και 2006 σε επιστημονικά παιδαγωγικά περιοδικά, περιοδικά ψυχολογίας και κοινωνιολογίας διεθνούς ολκής παρουσιάζεται ο βαθμός συσχέτισης της παρέμβασης των γονέων- υψηλών κοινωνικών στρωμάτων- στην εκπαίδευση των μαθητών με την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίησή τους. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν έρευνες σε μειονότητες ομάδες γονέων αναφορικά με τη συνεισφορά στη σχολική επίδοση των παιδιών και έρευνες που φανερώνουν τη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων (αντρών και γυναικών) σε επίπεδο ανταγωνισμού.

Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τον τύπο και τον βαθμό παρέμβασης των μορφωμένων και εξεχουσών προσωπικοτήτων στην κοινωνία γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών-παιδιών τους, δείχνουν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της συμμετοχής αυτής ως παράγοντας για την επίτευξη της προόδου των παιδιών τους στο σχολείο και της μετέπειτα πανεπιστημιακής τους πορείας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως όταν οι γονείς επικοινωνούν τις επιδιώξεις τους στα παιδιά τους –με ψηλά τον πήχη της επιτυχίας- επιτυγχάνεται η ακαδημαϊκή τους κοινωνικοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η μη ενασχόληση (Bandura et al, 1996). Επίσης, όταν οι γονείς εμπλέκονται στα σχολικά ζητήματα παρέχοντας είτε εκπαιδευτική βοήθεια στο σπίτι είτε ζητώντας πληροφορίες για τα σχολικά δρώμενα είτε εκμεταλλευόμενοι επιμορφωτικά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, η παρέμβαση κρίνεται ως θετικής συνέπειας για αυτά (Driessen et al, 2005). Οι Gutman και Eccles (1999) ερευνώντας την εθελοντική συμμετοχή των γονιών στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, τη βρίσκουν σωστή για την επίτευξη της προόδου τους. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Hawes και Plourde (2005), οι οποίοι κάνουν λόγο για μια γενικευμένη εμπλοκή των γονιών ξοδεύοντας χρόνο στο να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους με τα μαθήματα ή να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς τους. Τέλος, ο Latendresse et al. (2005) μιλάει για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών οι γονείς των οποίων εκδηλώνουν τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις τους για άνοδο στην εκπαιδευτική τους πορεία καθώς επίσης και τα ίδια τα παιδιά βρισκόμενοι σε πλήρη συμφωνία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους εκφράζουν θετικά σχόλια για τη βοήθεια των γονέων τους στη μόρφωσή τους (Stevenson & Baker, 1987).

Επιπροσθέτως, ερευνήθηκε και η συνεισφορά των γονέων μειονοτικών κοινοτήτων στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα που καταδεικνύονται από τις έρευνες σχετικά με τον τύπο και τον βαθμό παρέμβασης γονέων από εθνικές μειονότητες που ζουν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α) φανερώνουν την επιθυμία τους για πρόοδο των παιδιών στη σχολική κοινότητα και για την απόκτηση όσο το δυνατόν υψηλότερων βαθμών. Υπό ένα γενικευμένο πλαίσιο, τόσο οι Αφρο-αμερικανοί όσο και οι Ισπανοί και Ασιάτες γονείς που δεν τυγχάνουν ιδιαιτέρως υψηλού μορφωτικού επιπέδου και κοινωνικής αναγνώρισης- εξαιρουμένων κάποιων περιπτώσεων- εμπλέκονται ενεργά στη σχολική πορεία των μαθητών-παιδιών τους. Αρχικά, τείνουν να συζητούν τόσο με τα ίδια τα παιδιά όσο και με άλλους γονείς για σχολικά θέματα, είναι εθελοντές ή ακόμα και χρηματοδότες, θέτουν όρια κι κανόνες στον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών. Εν συνεχεία, είναι γνώστες της αξιοποίησης των

ελεύθερων ωρών τους (παρακολούθηση τηλεόρασης, παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες), γνωρίζουν τις παρέες των παιδιών τους και είναι σε επαφή με το διδακτικό προσωπικό για το σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος (Desimone, 1999).

Συνεπώς, εξάγεται το πόρισμα της ύπαρξης μιας μεγάλης κλίμακας ομοιοτήτων μεταξύ των συνηθειών των εθνικών μειονοτήτων που ζουν και δραστηριοποιούνται στις Η.Π.Α. αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και την πανεπιστημιακή και κατ' επέκταση επαγγελματική τους πορείας (Hao & Bonstead- Bruns, 1998), σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται η όσο το δυνατόν μέγιστη πρόοδος των παιδιών τους στα μαθήματα, η καθολική συμμετοχή τους σε ενδο-σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Τέλος, σημαντική επιδίωξη των εθνικών μειονοτήτων στην Αμερική είναι η καλύτερη ενσωμάτωση τόσο των ίδιων όσο και των μελών της οικογένειάς τους στην εκάστοτε τοπική κοινωνία, υιοθετώντας τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα του εκεί τόπου και κατ' επέκταση με το να γίνουν πλήρως αποδεκτοί από τους ντόπιους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός της ύπαρξης πληθώρας ερευνών που αναφέρουν πως όταν οι γονείς, προερχόμενοι από μειονότητες κυρίως οι Αφρο-αμερικανοί και οι Ισπανοί, δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αυτά έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Iverson, Brownlee, Walberg, 1981). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Eccles και Harold (1996) τόσο οι Αφρο-αμερικανοί όσο και οι Ευρω-αμερικανοί γονείς που είναι ενεργοί στην επιμόρφωση των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο, παίζουν καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και του κοινωνικού κεφαλαίου τους ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν δεν υφίστανται τα παραπάνω (Hill & Craft, 2003).

Η επίδραση του γενετικού παράγοντα στον τρόπο συμπεριφοράς σε καθεστώς ανταγωνιστικότητας προσμετρείται ως σημαντικής αξίας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής ατόμων και των δύο φύλων σε ομάδες δράσης καταδεικνύουν πως στην πλειοψηφία τους τα αγόρια-άντρες τείνουν να συμβάλλουν περισσότερο στην ομάδα τους υπό την ύπαρξη ανταγωνιστικού πνεύματος, την ίδια στιγμή που οι γυναίκες μένουν ανεπηρέαστες. Σύμφωνα με τον Bus (1999), το ποσοστό συμμετοχής και εμπλοκής στην πολιτική ζωή μιας χώρας είναι ιδιαιτέρως υψηλό στους άντρες εξαιτίας της πολιτικής αντιπαλότητας και της αίσθησης επιβολής στους άλλους. Από την άλλη

πλευρά, οι γυναίκες βρίσκονται διαπροσωπικά προσανατολισμένες δίνοντας βαρύτητα στο γενικό καλό της ομάδας τους είτε υπάρχει αντίπαλη ομάδα είτε όχι.

Η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι καθοριστική. Συνοψίζοντας όλα τα ευρήματα από τις παραπάνω έρευνες και συμπεριλαμβανομένων κι άλλων μελετών και ερευνών, τονίζεται η όλο και πιο θετικά ισχυρή σχέση γονέων και μαθητών όταν οι πρώτοι είναι ενεργοί μέτοχοι στη μόρφωση των δεύτερων ορίζοντας στρατηγικές και προσδοκίες. Δεν συνδέεται, όμως, το ίδιο σταθερά η σχέση τους όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί μαζί τους. Το καλύτερο αποτέλεσμα φαίνεται να υπάρχει όταν οι έφηβοι έχουν την ημι-αυτονομία στη λήψη αποφάσεων για τη ζωή τους λόγω τους νεαρού της ηλικίας τους.

Οι Baker και Gump (1964) μελετούν τις συμπεριφορές, αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου. Αυτά είναι ανεξάρτητος παράγοντας από τη σχολική επίδοση καθώς επίσης, η εμπλοκή των γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ανεξαρτήτως ελέγχου των σχολικών πόρων (Griffith, 1996). Σαφέστατα και η εμπειρία των εκπαιδευτικών συμβάλλει σε όλα τα παραπάνω και στο θετικό κλίμα των σχέσεων παιδιών και γονέων.

Τέλος, μια αναφορά θα πρέπει να γίνει και στη ψυχολογική κατάσταση των γονέων και πόσο αυτή επηρεάζει ή όχι την αντίστοιχη κατάσταση των παιδιών. Έρευνες φανερώνουν πως οι καταθλιπτικές μητέρες επηρεάζουν σε αρνητικό βαθμό τα παιδιά τους με αποτέλεσμα εκείνα να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, να έχουν ιδιαιτέρως χαμηλούς βαθμούς και συχνά να εγκαταλείπουν την προσπάθεια μόρφωσής τους. Όταν αυτό συνδυάζεται και με τη δεινή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τα πράγματα γίνονται χειρότερα με επαναλαμβανόμενα τα φαινόμενα παραβατικότητας από πλευράς παιδιών (Eccless & Harold, 1996).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση καταγράφει και εξετάζει τους τύπους παρέμβασης των γονέων στη μαθητική ζωή των παιδιών, τη σημασία αυτής για την εξέλιξη τους τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή τους. Με στόχο την κοινωνική τους ανέλιξη και την κατάκτηση υψηλής θέσης και γοήτρου προσπαθούν να συμβάλλουν τα μέγιστα για να επιτευχθεί η συνέχιση του κοινωνικού τους κεφαλαίου και η διασύνδεση αυτού με την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση τους. Τα πορίσματα των ερευνών είναι πολύ θετικά για

όλα τα παραπάνω. Η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικός παράγοντας και η εθνική προέλευση τους διαδραματίζει εξίσου σπουδαίο ρόλο όπως επίσης το φύλο (Bus, 1999).

Αναφορικά με τις μειονότητες, οι ερευνητές δίνουν έμφαση στην ανάγκη για διεξαγωγή κι άλλων μελετών καθώς αυξάνεται δραματικά ο αριθμός των λατινογενών πληθυσμών στις Η.Π.Α και θα πρέπει να προσδιοριστεί με περισσότερη σαφήνεια στο εξής ο τύπος στρατηγικών παρέμβασης σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο (Eccles & Harold, 1996). Η κατανόηση των πόρων κάθε μειονότητας για εξομάλυνση ή τη διατήρηση των καλών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων πληθυσμών χρήζει σεβασμού.

Στο μέλλον, η ενσωμάτωση πιο περίπλοκων μέτρων παρέμβασης από πλευράς γονέων και η επικέντρωση της προσοχής τους ως προς τα καθήκοντα και τις ευθύνες των ιδίων απέναντι στα μαθησιακά ζητήματα των μαθητών-παιδιών τους θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής παρουσίαση του σκοπού διεξαγωγής της έρευνας, των στόχων που τέθηκαν και των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής. Εξηγείται με σαφήνεια η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε καθώς και οι περιορισμοί στην έρευνα. Καταγράφονται οι συμμετέχοντες και αναφέρεται το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο είναι η συνέντευξη. Τέλος, ακολουθεί η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

3.1 Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως κυρίαρχο στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικού τομέα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς των μαθητών τους στη διαμόρφωση αυτού. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

1) Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ιδιωτικού τομέα για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου.

2) Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του διδακτικού έργου.

Η αναγκαιότητα της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας καταδεικνύεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Κατόπιν της εξαγωγής των συμπερασμάτων από το δείγμα των συμμετεχόντων, η έρευνα αναμένεται να συμβάλλει στο να ακουστεί η «φωνή» των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια για τη διεκδίκηση του μέγιστου βαθμού αυτονομίας τους στο διδακτικό τους έργο και την επίτευξη μιας αρμονικής συνεργατικής δράσης με τους γονείς με στόχο την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στους μαθητές.

3.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας καταγράφονται ως εξής:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο;

2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου της αυτονομίας του διδακτικού τους έργου;

3.3 Η μέθοδος της έρευνας και οι περιορισμοί της

Στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας διπλωματικής εργασίας, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά προσέγγισης του υπό διερεύνηση θέματος από τον ερευνητή. Στόχος είναι η εξαγωγή όσο το δυνατόν σαφών και ακριβών συμπερασμάτων με αξιοπιστία και εγκυρότητα από την εκάστοτε έρευνα. Ως εκ τούτου για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση των ερωτημάτων της με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών επειδή τα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν πάντοτε να μετρηθούν ή να αξιολογηθούν με βάση αριθμητικούς δείκτες αλλά συχνά απαιτούν αναλυτικές περιγραφές των υποκειμένων που βιώνουν αυτά τα φαινόμενα ώστε να αποκωδικοποιηθούν οι διαστάσεις των φαινομένων και οι συνέπειες στη ζωή των υποκειμένων (Denzin & Lincoln, 2000· Lincoln & Guba, 2005· Τσιώλης, 2014). Διερευνά τις διαδικασίες που βρίσκονται πίσω από τις παρατηρούμενες συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων, χαρτογραφεί τις ατομικές απαντήσεις και αναζητά τη σημασία και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Απαντά σε ερωτήματα που σχετίζονται με το «γιατί;» και το «πώς;» των κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003· Lincoln & Guba, 2005· Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου- Κόλλια (2008) η ποιοτική μέθοδος αποτελεί τον πληρέστερο τρόπο να συγκεντρωθούν και να επεξεργαστούν πληροφορίες και δεδομένα που αφορούν την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων σε μία έρευνα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχουν πολλές εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις για τα χαρακτηριστικά της ενώ σε αυτό συμβάλλει η ύπαρξη μη σαφούς ορισμού της. Οι Denzin και Lincoln (2000) ανέφεραν πως η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως εξής:

> *«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές*

μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

Άλλοι ερευνητές συμφώνησαν πως η ποιοτική έρευνα είναι αυτή που υλοποιείται άνευ αριθμητικών στοιχείων και μαθηματικών πράξεων (Hayes, 1997 Strauss & Corbin, 1990).

Οι περιορισμοί μίας ποιοτικής έρευνας έγκεινται στα παρακάτω στοιχεία (Braun & Clarke, 2006· Lincon & Guba, 1985 όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011: 84- 87 & στο Τσιώλης, 2014: 380 - 382· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 124- 126):

1) Η έρευνα θα πρέπει να διακατέχεται από αξιοπιστία (credibility) του δείγματος. Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία τα άτομα που έχουν επιλεγεί να εκφράσουν την άποψή τους μέσω της συνέντευξης θα πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά των υπό διερεύνηση ερωτημάτων του ερευνητή. Στην παρούσα εργασία, αυτό επετεύχθη από την ερευνήτρια μέσω του αναστοχασμού του υλικού μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων. Έγινε συστηματική επανάληψη της μαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και ακριβής καταγραφή των λεγομένων αυτών στην απομαγνητοφώνηση.

2) Ένα πολύ βασικό κριτήριο της ποιοτικής έρευνας είναι η δυνατότητα γενίκευσής της (transferability), αν δηλαδή τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια εφόσον έχει προηγηθεί η λεπτομερέστατη περιγραφή του θεωρητικού υποβάθρου και ερευνητικού πλαισίου της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, γεγονός που μπορεί να γίνει και με την προκειμένη έρευνα.

3) Πολλές φορές, σε μία ποιοτική έρευνα στην οποία το ερευνητικό εργαλείο είναι η συνέντευξη, ίσως, χρειαστεί κάποιου είδους αλλαγή ή η ικανότητα ευελιξίας από τον ερευνητή στα δοθέντα στοιχεία της έρευνας. Εν προκειμένω, χρειάστηκε διευκρίνιση ορισμένων ερωτήσεων στους συνεντευξιαζόμενους. Αυτό αποτελεί τη φερεγγυότητα (dependability) της ποιοτικής έρευνας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην παρούσα ερευνητική μελέτη είναι το εξής:

- Ποια είναι η γνώμη σας για την αυτονομία ομάδων εκπαιδευτικών (συνέργειες) για το διδακτικό έργο σε σχολικές μονάδες;
- *Όταν λέτε ''συνέργειες'', τι ακριβώς εννοείτε; Δεν καταλαβαίνω.*
- Θέλω να πω, τις φορές που χρειάστηκε να κάνετε συνδιδασκαλία με κάποιον συνάδελφό σας είτε αμιγώς σε μάθημα ή στην υλοποίηση ενός project είτε απλά να συνεργαστείτε σε κάποια εκδήλωση του σχολείου, πώς σας φάνηκε σαν εμπειρία; Θα προτιμούσατε την ομαδική ή την ατομική δουλειά;
- *Σίγουρα όταν υπάρχει χημεία και πνεύμα καλής συνεργασίας, το εξαγόμενο αποτέλεσμα είναι πιο άρτιο από το αντίστοιχο της ατομικής δουλειάς. Ναι, προτιμώ να δουλεύω σε ομάδα αρκεί να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη*.
  (Σ_10-ΕΚΠ/Τ)

4) Ο τελευταίος περιορισμός έχει σχέση με τη δυνατότητα να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της εκάστοτε έρευνας και από άλλους ερευνητές. Στην παρούσα έρευνα κάτι τέτοιο είναι εφικτό εφόσον πληρείται η αντιστοιχία των υπό διερεύνηση ερωτημάτων με άλλη έρευνα. Αυτό αποτελεί την επαληθευσιμότητα (confirmability) της έρευνας.

3.3.1 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν κατόπιν τήρησης αυστηρών προδιαγραφών ούτως ώστε να πληρούν τα αναγκαία χαρακτηριστικά για να μπορούν να απαντήσουν στον οδηγό συνεντεύξεων και τα αποτελέσματα αυτού να θεωρηθούν ασφαλή δεδομένου του αριθμού του δείγματος. Προηγήθηκε της συνέντευξης, η αναλυτική ενημέρωσή τους για τον σκοπό της έρευνας και τα στοιχεία της ερευνήτριας τόσο προφορικά όσο και γραπτά υπογράφοντας έντυπο συναίνεσης (βλέπε Παράρτημα Β).

Συγκεκριμένα, στην ποιοτική αυτή έρευνα συμμετείχαν συνολικά 20 άτομα. Οι συμμετέχοντες είναι όλοι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ιδιωτικό τομέα. Οι 14 εξ αυτών είναι εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) κατέχοντες δική τους τάξη (Σ…-ΕΚΠ/Τ) ενώ οι υπόλοιποι έξι (6) είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όπως λ.χ. θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής, αγγλικών, γερμανικών (Σ….-ΕΚΠ/ΕΙΔ). Στο σύνολό τους είναι κάτοικοι αστικών περιοχών του νομού Αττικής, Θεσσαλονίκης, Δυτικής Αχαΐας (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1: *Κατανομή συμμετεχόντων της έρευνας*

Πληθυσμός	**Εκπαιδευτικός Τάξης (ΠΕ70)**	**Εκπαιδευτικός Ειδικότητας**	**Σύνολο**

Γυναίκες	11	5	16
Άντρες	3	1	4
Σύνολο	14	6	20

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ιδιωτικού τομέα, οι οποίοι και έλαβαν μέρος στην παρούσα ποιοτική έρευνα απάντησαν σε πρώτο στάδιο σε ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση για τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση γενικά, τα δώδεκα (12) από τα συνολικά είκοσι (20) άτομα έχουν που δουλεύουν από ένα (1) έως και έξι (6) χρόνια με τα περισσότερα να εργάζονται τέσσερα (4) έτη. Σημειώνεται ότι τα εννιά (9) άτομα είναι εκπαιδευτικοί με δική τους τάξη (ΠΕ70) και οι εναπομείναντες τρεις (3) είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όπως φυσικής αγωγής και ξένων γλωσσών. Οι άλλοι τέσσερις (4) ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δουλεύουν από επτά (7) έως και εννιά (9) χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης εκ των οποίων οι τρεις (3) είναι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) και ο ένας (1) είναι εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών. Τέλος, οι υπόλοιποι τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ασκούν το επάγγελμά τους από δέκα (10) έως και είκοσι (20) χρόνια με ισοδυναμία μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικότητας (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2: *Κατανομή χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της έρευνας*

Χρόνια προϋπηρεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης	**Εκπαιδευτικός Τάξης (ΠΕ70)**	**Εκπαιδευτικός Ειδικότητας**	**ΣΥΝΟΛΟ**
1-6 έτη	9	3	12
7-9 έτη	3	1	4
10-20 έτη	2	2	4
			20

Στη δεύτερη δημογραφική ερώτηση για το πόσα έτη εργάζονται στην παρούσα σχολική μονάδα στην οποία και διεξήχθη η συνέντευξη, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί προσελήφθησαν το προηγούμενο διδακτικό έτος δηλαδή βρίσκονται εκεί έναν χρόνο (οι τρεις είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός είναι ειδικότητας), οι τρεις δουλεύουν από δύο χρόνια (στο σύνολο τους είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), οι άλλοι δύο εργάζονται τρία χρόνια (ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Παρακάτω, από ένας εκπαιδευτικός εργάζεται στο ίδιο σχολείο τέσσερα έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), πέντε έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), επτά έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), οχτώ έτη (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), 15 έτη (εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ειδικότητας από τους ερωτηθέντες παραμένουν στο ίδιο σχολείο για έξι έτη και δύο εκπαιδευτικοί για εννιά έτη εργασίας (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: *Κατανομή χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στην ίδια σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών της έρευνας*

Χρόνια προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα εκπαίδευσης	**Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70)**	**Εκπαιδευτικός Ειδικότητας**	**ΣΥΝΟΛΟ**
1 έτος	3	1	4
2 έτη	3	0	3
3 έτη	2	0	2
4 έτη	1	0	1
5 έτη	1	0	1
6 έτη	1	3	4
7 έτη	1	0	1
8 έτη	1	0	1
9 έτη	1	1	2
15 έτη	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	14	6	20

Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών για τη διερεύνηση της επιλογής ή όχι του συγκεκριμένου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις που ελήφθησαν ήταν οι ακόλουθες:

Θετικά αποκρίθηκαν οι δεκαέξι (16) ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και αρνητικά απάντησαν οι τέσσερις εξ αυτών. Αναλυτικότερα, έντεκα είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πέντε οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι επέλεξαν το συγκεκριμένο σχολείο για να εργαστούν ενώ παράλληλα δεν ήταν επιλογή των τριών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας παιδείας και του ενός εκπαιδευτικού ειδικότητας (βλ. Πίνακας4).

Πίνακας 4: *Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για την επιλογή ή μη εργασίας τους στο παρόν σχολείο*

Δοθείσες απαντήσεις	**Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70)**	**Εκπαιδευτικός Ειδικότητας**	**ΣΥΝΟΛΟ**
Επιλογή	11	5	16
Μη επιλογή	3	1	4
Σύνολο	14	6	20

3.3.2 Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια είναι η μέθοδος της συνέντευξης και πιο συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης αρχικά, με ορισμένες ερωτήσεις και εν συνεχεία με διατύπωση νέων σχετικών του θέματος που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Σε κάθε περίπτωση, οι ερωτήσεις ήταν εστιασμένες στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού τους έργου και τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτού. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα συνέντευξης :

«-Με βάση τα όσα αναφέρατε, θεωρείτε ότι στο σχολείο σας οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι και αν, σε ποιους τομείς;

-Ναι θα έλεγα πως είμαστε αυτόνομοι. Η διεύθυνση δεν παρεμβαίνει γενικότερα. Πέρα από κάποια τεστ της διεύθυνσης στα παιδιά που ελέγχει έτσι το επίπεδο της μόρφωσής τους, εμμέσως ελέγχει και την ποιότητα του έργου του δασκάλου, αν γίνεται σωστά η δουλειά τους». (Σ_22-ΕΚΠ/ΕΙΔ).

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης έχει προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό διερεύνηση θέματος και είναι ελεγμένο τόσο από την ερευνήτρια όσο και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια ως προς την σαφή διατύπωση των ερωτήσεων, τη συνταχτική και γραμματική ορθότητα, την εγκυρότητα και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συνεντευξιαζόμενων χωρίς την εκούσια ή ακούσια προσβολή των προσωπικών δεδομένων και στοιχείων τους.

3.3.2.1 Η συνέντευξη

Τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία συλλέχτηκαν στην παρούσα ποιοτική έρευνα, αντλήθηκαν από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη διάρκεια της δοθείσης συνέντευξής τους στην ερευνήτρια.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί- συμμετέχοντες στην έρευνα- ενημερώθηκαν προφορικά για τον σκοπό και τη μέθοδο διεξαγωγής της έρευνας από την ερευνήτρια και σε δεύτερο βαθμό, υπέγραψαν το έντυπο συναίνεσης (βλ. Παράρτημα Β), το οποίο και τους διασφαλίζει το απόρρητο του λόγου τους τηρούμενης της ανωνυμίας τους. Ακολούθησε η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, η προσεκτική απομαγνητοφώνηση αυτής και η ανάγνωση των απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν για την τελική έγκρισή τους (Braun & Clarke, 2012).

Ο οδηγός συνέντευξης περιέχει ερωτήσεις, οι οποίες ήταν με σαφήνεια διατυπωμένες και εστιασμένες στους ερευνητικούς στόχους. Οι συνεντεύξεις είναι ημι-δομημένες, κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα ευελιξίας με την επαναδιατύπωση ή αναδιατύπωση ή επεξήγηση κάποιων ερωτημάτων και την προσθήκη νέων συμπληρωματικών αναλόγως τη συζήτηση (βλ. Παράρτημα Α). Να τονιστεί πως υπάρχει ομαλότητα στη μετάβαση των ερωτήσεων της συνέντευξης με αρχική χαλαρή κουβέντα και εξασφάλιση της τήρησης των όσων θα ειπωθούν, θα είναι αυστηρώς για προσωπική χρήση χωρίς έκθεση ονόματος ή προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και άλλων ευαίσθητων δεδομένων. Τέλος, δίνεται

η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για μερική ή πλήρη διακοπή της συνέντευξης σε περίπτωση που θα αισθανθούν άβολα από κάποια ερώτηση, γεγονός βέβαια που εν προκειμένω δε συνέβη (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 88 – 93).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη- η μέθοδος που επιλέχτηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας- δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια και στον συνεντευξιαζόμενο για μεγαλύτερη ευελιξία στις ερωτήσεις και απαντήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, έγινε η αναγκαία τροποποίηση σε ερωτήσεις που με το πρώτο άκουσμα ο συνεντευξιαζόμενος δεν κατανόησε πλήρως ή έγινε η συμπλήρωση με νέες ερωτήσεις από την ερευνήτρια (Verma & Mallick, 2004). Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τη γνώμη τους επί των ερευνητικών ερωτημάτων και παράλληλα, υλοποιήθηκε η καταγραφή της κρίσης, των επιθυμιών και των πεποιθήσεων τους για το μέλλον τους στον χώρο της εκπαίδευσης (Truckman, 1972).

Όσον αφορά, τη φάση συλλογής των συνεντεύξεων, αυτή πραγματοποιήθηκε σε κλίμα ευχάριστο και πρόσχαρο τόσο από μεριάς της ερευνήτριας όσο και το σύνολο των εκπαιδευτικών -συνεντευξιαζόμενων καθότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (δεκαεπτά (17) στους είκοσι (20)) ανήκει στο άμεσο και ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας.

Ο χρόνος διάρκειας της έρευνας και της λήψης των συνεντεύξεων ήταν περίπου ο ένας (1) μήνας, από 19/12/2018 έως 31/01/2019. Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν το σχολείο εργασίας τους σε ώρα που δεν παρακώλυε το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Η κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου είκοσι πέντε με τριάντα λεπτά (25΄-30΄).

3.4 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Με τη διεκπεραίωση όλων των συνεντεύξεων συμπεριλαμβανομένης της μαγνητοφώνησης τους, υλοποιήθηκε σε μεταγενέστερο χρόνο η απο-μαγνητοφώνησή τους με στόχο την οργάνωση και την εξαγωγή θεματικών κατηγοριών και υποκατηγοριών. Πραγματοποιήθηκε η απαραίτητη επεξεργασία των πρωτογενών αυτών δεδομένων προκειμένου να δομηθούν βάσει των ερωτημάτων και του σκοπού της ποιοτικής αυτής έρευνας χωρίς τη χρήση κάποιου λογισμικού (Hahn, 2008).

Εν συνεχεία, στην έρευνα προτιμήθηκε η μέθοδος «ανάλυσης περιεχομένου» και με την τεχνική της μικροανάλυσης. Με απλά λόγια, έγινε η «γραμμή προς γραμμή» ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων των συνεντεύξεων ούτως ώστε να προκύψει με μεγαλύτερη ευκολία η κατανομή τους στις θεματικές κατηγορίες (Strauss & Corbin, 1996).

Προέκυψε έτσι η αρχική ομαδοποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων του οδηγού συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ευρεία ομάδα αφορά τις γενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τον όρο «αυτονομία» και την αυτονομία στο διδακτικό έργο και τους παράγοντες που την επηρεάζουν στον χώρο που εργάζονται σήμερα και η δεύτερη στον ρόλο των γονέων στον βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η ύπαρξη των ομάδων αυτών ήταν ιδιαίτερα βοηθητική στην ταξινόμηση του πρωτογενούς υλικού και στην ανάδειξη των σχέσεων ακόμα κι αν δεν ανταποκρίνονται στις αντίστοιχες πλευρές της πραγματικότητας (Silverman, 2000) (βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5: *Ομαδοποίηση περιεχομένου ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης και η αντιστοιχία με τις θεματικές κατηγορίες.*

ΕΥΡΕΙΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**
Α) Γενικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία της «αυτονομίας» γενικά και της αυτονομίας του διδακτικού έργου συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων επιρροής της.	1. Τα κριτήρια επιλογής του δημόσιου τομέα έναντι του ιδιωτικού. 2. Η έννοια της αυτονομίας γενικά. 3. Η αυτονομία στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.
Β) Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του βαθμού αυτονομίας του δασκάλου στην εκπαίδευση.	4. Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και η εμπλοκή των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα. 5. Τα δικαιώματα και οι επιθυμίες του εκπαιδευτικού ιδιωτικού τομέα.

Η μέθοδος κωδικοποίησης, η οποία επιλέχτηκε από την ερευνήτρια είναι η **Θεματική ομαδοποίηση των ερωτήσεων** στις συνεντεύξεις και όχι η Θεματική κωδικοποίηση καθοδηγούμενη από τα δεδομένα (data driven) ή από τις κεντρικές έννοιες της έρευνας (concept driven) (Richards, 2005). Αναφορικά με το στάδιο της κωδικοποίησης, λήφθηκε υπόψη ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει σαν μεθοδολογικό εργαλείο της την ημι-δομημένη συνέντευξη και έτσι, τα δεδομένα ταξινομήθηκαν με τον δέοντα τρόπο ώστε να οδηγηθούν στις εννοιολογικές και θεματικές κατηγορίες.

Παρακάτω ακολουθεί ο σχολιασμός των καταγραφέντων δεδομένων έχοντας την αναγκαία τεκμηρίωση από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Σε κάθε περίπτωση αναφέρεται σαφώς ο αριθμός της συνέντευξης, ο τομέας ενασχόλησης του αποκρινόμενου ατόμου (εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- κατέχων τάξη ή ειδικότητας) και το αντίστοιχο τμήμα αυτής.

Διευκρινιστικά δίνεται το εξής παράδειγμα με την αντίστοιχη τεκμηρίωση με παράθεμα από μία εκ των συνεντεύξεων:

Σχολιασμός: Σύμφωνα με τη γνώμη επτά (7) εκ των είκοσι (20) εκπαιδευτικών, η αυτονομία στο διδακτικό έργο κρίνεται από τη δυνατότητα να είναι ευέλικτοι στην κατάτμηση και διδασκαλία της διδακτέας ύλης διαμορφώνοντας την σε αντιστοιχία με τις ανάγκες των μαθητών της εκάστοτε τάξης κάθε σχολικής μονάδας. Η δυναμική ενός τμήματος είναι αυτή που καθορίζει το πώς θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός ορμώμενος από την οργάνωση της τάξης, την υλοποίηση του προγράμματος, των στόχων και τη δυνατότητα ελιγμού του στα παραπάνω.

Χαρακτηριστικό τμήμα συνέντευξης προς τεκμηρίωση είναι το ακόλουθο:

> *«Ο δάσκαλος να μπορεί να διαχειρίζεται με ευελιξία το διδακτικό υλικό και να είναι σε θέση να το διαμορφώνει έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του. Επίσης, να είναι ελεύθερος να αποφασίζει εκείνος ποια μέθοδο διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσει»* ***(Σ_1-ΕΚΠ/Τ).***

(**Σ**υνέντευξη_ **1η –ΕΚΠ**αιδευτικός/**Τ**άξης)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι υπάλληλοι στον ιδιωτικό τομέα προς τον συνεντευξιαστή- ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Συντελείται ο διαχωρισμός των απαντήσεων στις θεματικές κατηγορίες και ακολούθως, αυτών στις θεματικές υποκατηγορίες με βάση το περιεχόμενό τους. Γίνεται ανάλυση των απαντήσεων και οι προαναφερθείσες θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες τεκμηριώνονται από αποσπάσματα των λεγομένων των συνεντευξιαζόμενων και είναι οι εξής:

Πίνακας 6: Παρουσίαση των Θεματικών Κατηγοριών (ΘΚ) και Θεματικών Υποκατηγοριών (ΘΥΠΚ) της έρευνας και η αντιστοιχία τους με τα ερευνητικά ερωτήματα

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**
1. Τα κριτήρια επιλογής του δημόσιου τομέα έναντι του ιδιωτικού *(Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο; 1ο ερευνητικό ερώτημα)*	1. Η ελευθερία της διδασκαλίας, η λιγότερη πίεση και το ευέλικτο ωράριο εργασίας 2. Η επαγγελματική ανέλιξη 3. Η επαγγελματική μονιμότητα 4. Η αβεβαιότητα για το επαγγελματικό μέλλον στο δημόσιο 5. Ο τόπος διορισμού 6. Η μισθολογική ισοδυναμία του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα
2. Η έννοια της αυτονομίας γενικά *(Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο; 1ο ερευνητικό ερώτημα)*	1. Η ελευθερία επιλογών, αποφάσεων, δράσεων χωρίς περιορισμούς και ελέγχους 2. Χαρακτηριστικό ανεξαρτησίας Δεξιότητα της παιδικής ηλικίας

3. Η αυτονομία στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών *(Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο; 1ο ερευνητικό ερώτημα)*	1. Η ευελιξία του διδακτικού υλικού 2. Η πλήρης γνώση του αντικειμένου εργασίας 3. Η ελευθερία δράσεων 4. Κρατικοί παράγοντες 5. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών-συναδέλφων 6. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση 7. Ο βαθμός αίσθησης αυτονομίας τους 8. Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ως παράγοντας της αυτονομίας του
4. Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και η εμπλοκή των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα *(Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου της αυτονομίας του διδακτικού τους έργου; 2ο ερευνητικό ερώτημα)*	1. Παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών στο ιδιωτικό σχολείο 2. Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα και η ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό στην ιδιωτική εκπαίδευση 3. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων στο διδακτικό τους έργο
5. Τα δικαιώματα και οι επιθυμίες του εκπαιδευτικού ιδιωτικού τομέα *(Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο*	1. Η θέσπιση των ορίων των εκπαιδευτικών 2. Η διατύπωση των επιθυμιών των εκπαιδευτικών

των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου της αυτονομίας του διδακτικού τους έργου; 2ο ερευνητικό ερώτημα)	

Αναλυτικότερα ως πρώτη Θεματική Κατηγορία (1η ΘΚ) είναι **«Τα κριτήρια επιλογής του δημόσιου τομέα έναντι του ιδιωτικού»,** στην οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί καταθέτουν τους δικούς τους λόγους για τους οποίους θα προτιμούσαν να εργαστούν στη δημόσια εκπαίδευση παρά στην ιδιωτική.

Η κατηγορία αυτή αντιστοιχεί στο πρώτο (1ο) ερευνητικό ερώτημα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν οι εξής έξι (6) Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥΠΚ)**: Η ελευθερία της διδασκαλίας, η λιγότερη πίεση και το ευέλικτο ωράριο εργασίας** (1η ΘΥΠΚ) που όπως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί είναι προτέρημα του δημόσιου τομέα, περιγράφουν τις δυνατότητες που πρέπει να έχουν στο έργο τους όπως οι ίδιοι θεωρούν δόκιμο, βασισμένες στις ανάγκες της τάξης τους και όχι υπό την πίεση της διεκπεραίωσης της ύλης. **Η επαγγελματική ανέλιξη** (2η ΘΥΠΚ) όπου αναφέρουν ότι μπορούν να διεκδικήσουν, πράγμα που δεν υφίσταται στον ιδιωτικό τομέα. **Η επαγγελματική μονιμότητα** (3η ΘΥΠΚ) όπου εδώ εκφράζουν την επιθυμία τους για την εξασφάλιση μονιμότητας μελλοντικά στην εκπαίδευση που δίνει ο δημόσιος τομέας (γεγονός που αντικρούεται με το κριτήριο 4). **Η αβεβαιότητα για το επαγγελματικό μέλλον στο δημόσιο** (4η ΘΥΠΚ) σύμφωνα με τους ισχύοντες νόμους και **ο τόπος διορισμού** (5η ΘΥΠΚ) που είναι ένα από τα κριτήρια τα οποία αναφέρουν ως μείζονος σημασίας για να εργαστούν στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης. Ως έκτη (6η) Θεματική Υποκατηγορία (ΘΥΠΚ) αναγράφεται **η μισθολογική ισοδυναμία του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα** ως σπουδαίος παράγοντας για τη μετάβασή τους στη δημόσια εκπαίδευση.

Η δεύτερη Θεματική Κατηγορία (2η ΘΚ) είναι **«Η έννοια της αυτονομίας γενικά»,** η οποία απαντά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο;) και στην οποία οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο που θεωρούν ότι βιώνει κανείς την αυτονομία στη ζωή του. Εν προκειμένω, οι Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥΠΚ) είναι τρεις (3): **Η ελευθερία επιλογών, αποφάσεων, δράσεων χωρίς περιορισμούς και ελέγχους** (1η ΘΥΠΚ) όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τους τομείς στους οποίους είναι κάποιος αυτόνομος στη ζωή του, **ως χαρακτηριστικό ανεξαρτησίας** (2η ΘΥΠΚ) δηλαδή οι παράγοντες που διακρίνουν την αυτονομία στην καθημερινότητα του ανθρώπου και τέλος, της αποδίδουν το χαρακτηριστικό της **δεξιότητας της παιδικής ηλικίας** με έναρξη αυτής από πολύ μικρή ηλικία.

Η τρίτη Θεματική Κατηγορία (3η ΘΚ) είναι **«Η αυτονομία στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών»** όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά στην έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στις μεθόδους και σε ό, τι αυτές συνεπάγονται, και τις οποίες χρησιμοποιεί στο διδακτικό του έργου. Άπτεται του 1ου ερευνητικού ερωτήματος (Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο;). Διακρίνονται οχτώ (8) Θεματικές Υποκατηγορίες που είναι οι κάτωθι: **Η ευελιξία του διδακτικού υλικού** (1η ΘΥΠΚ) δηλαδή η δυνατότητα για προσαρμογή ή αναπροσαρμογή των γνώσεων που πρέπει να διδαχθούν στους μαθητές, **η πλήρης γνώση του αντικειμένου εργασίας** (2η ΘΥΠΚ) γεγονός πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό και **η ελευθερία δράσεων** (3η ΘΥΠΚ) όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους τομείς που πρέπει να έχουν αυτονομία ως επαγγελματίες. Η τέταρτη Θεματική Υποκατηγορία (4η ΘΥΠΚ) είναι **οι κρατικοί παράγοντες** για τους οποίους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οφείλουν ορισμένοι να αλλάξουν και άλλοι να καταργηθούν για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι αυτόνομος στο διδακτικό του έργο. **Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών- συναδέλφων** (5η ΘΥΠΚ) στην οποία οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν αν το είδος της σχέσης που έχουν με τους συναδέλφους τους επηρεάζει την αυτονομία τους στο διδακτικό τους έργο. Η έκτη Θεματική Υποκατηγορία (6η ΘΥΠΚ) έχει να κάνει με **τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση** αναφερόμενοι με το πού θεωρούν ότι μπορούν να είναι ελεύθεροι σχετικά με το διδακτικό του έργο και **ο βαθμός αίσθησης αυτονομίας τους** (7η ΘΥΠΚ) δηλαδή το πόσο

αυτόνομοι αισθάνονται στον χώρο της δουλειάς τους τη δεδομένη στιγμή. Τέλος, στην όγδοη Θεματική Υποκατηγορία (8η ΘΥΠΚ) ανήκει ο **χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ως παράγοντας στην αυτονομία του** όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο που η προσωπικότητα τους διαμορφώνει και τον βαθμό της αυτονομίας του.

Στην τέταρτη Θεματική Κατηγορία (4η ΘΚ) εντάσσεται **«Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και η εμπλοκή των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα»**, η οποία ανταποκρίνεται στο 2ο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου της αυτονομίας του διδακτικού τους έργου;). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για το «πώς» και το «πόσο» οι γονείς και ειδικά στις περιπτώσεις που εμπλέκονται στα ζητήματα του σχολείου και οι σχολικοί φορείς επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού. Η πρώτη Θεματική Υποκατηγορία (1η ΘΥΠΚ) είναι **οι παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών στο ιδιωτικό σχολείο** όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις επιρροές που δέχονται οι μαθητές της ιδιωτικής εκπαίδευσης και επηρεάζει τον χαρακτήρα τους. **Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα και η ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό στην ιδιωτική εκπαίδευση** είναι η δεύτερη Θεματική Υποκατηγορία (2η ΘΥΠΚ) στην οποία γίνεται λόγος για το πόσο οι γονείς επεμβαίνουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και αναλόγως της ποιότητας της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό, επηρεάζεται η αυτονομία του δεύτερου. Τρίτη και τελευταία Θεματική Υποκατηγορία (3η ΘΥΠΚ) **είναι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων στο διδακτικό τους έργο** δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζουν το πώς βιώνουν την παρέμβαση των γονέων των μαθητών τους στη δουλειά τους.

Στην τελευταία Θεματική Κατηγορία της έρευνας (5η ΘΚ) βρίσκονται **«Τα δικαιώματα και οι επιθυμίες του εκπαιδευτικού ιδιωτικού τομέα»** και εντάσσονται στο «Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου της αυτονομίας του διδακτικού τους έργου;» δηλαδή στο 2ο ερευνητικό ερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τους τομείς της εργασίας τους που πρέπει να διασφαλιστούν και παράλληλα, τους αντίστοιχους που πρέπει να μεταβληθούν, αναφερόμενοι πάντα στον ιδιωτικό κλάδο εκπαίδευσης. Οι Θεματικές Υποκατηγορίες (ΘΥΠΚ) είναι οι εξής**: Η**

θέσπιση των ορίων των εκπαιδευτικών (1η ΘΥΠΚ) που εδώ αναφέρονται στον βαθμό που μπορεί κάποιος να παρέμβει στα μαθησιακά θέματα των εκπαιδευτικών και **η διατύπωση των επιθυμιών των εκπαιδευτικών** (2η ΘΥΠΚ) δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν τις συνεντεύξεις, παραθέτουν τις αλλαγές που ευελπιστούν να συμβούν στο μέλλον για τη βελτίωση του κλάδου τους.

Ακολουθεί η διεξοδική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.1 Τα κριτήρια επιλογής του δημόσιου τομέα έναντι του ιδιωτικού

Στην πρώτη Θεματική Κατηγορία (1η ΘΚ) οι 15 από τους 20 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς απάντησαν πως θα ήθελαν να μεταβούν στη δημόσια εκπαίδευση [δέκα (10) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πέντε (5) ειδικότητας]. Στο αντίθετο άκρο, κυμαίνονται οι απαντήσεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών (τριών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ενός εκπαιδευτικού ειδικότητας), οι οποίες είναι αρνητικές προς τον δημόσιο χώρο και θετικές απέναντι στον ιδιωτικό τομέα. Σημειώνεται στο σημείο αυτό, πως οι τρεις εκπαιδευτικοί που έδωσαν αρνητικές απαντήσεις εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα τρία (3), πέντε (5), επτά (7) έτη αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός ειδικότητας είκοσι (20) έτη. Χαρακτηριστικό είναι το εξής απόσπασμα:

> *«Δεν θα έφευγα από τον ιδιωτικό τομέα για να εργαστώ στον δημόσιο γιατί πιστεύω πως μόνο εδώ έχω κάποια δυνατότητα για επαγγελματική ανέλιξη. Εξάλλου σήμερα στο δημόσιο επικρατεί ένα χάος». (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

Ένας μόνο εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απάντησε πως δεν έχει πρόβλημα να εργάζεται τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα (βλ. Πίνακας 7).

Πίνακας 7: *Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης για τη δυνατότητα επιλογής της δημόσιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης.*

Τομείς εκπαίδευσης	**Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70)**	**Εκπαιδευτικός Ειδικότητας**	**ΣΥΝΟΛΟ**
Δημόσια	10	5	15
Ιδιωτική	3	1	4
Και οι δύο τομείς	1	0	1

Σύνολο	14	6	20

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα κριτήρια επιλογής του δημόσιου ή του ιδιωτικού σχολείου.

4.1.1 1ο κριτήριο: Η ελευθερία της διδασκαλίας, η λιγότερη πίεση και το ευέλικτο ωράριο εργασίας στο δημόσιο σχολείο

Δέκα (10) από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς που είναι αμιγώς εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πέντε (5) που ανήκουν σε κάποιον τομέα ειδικότητας, δηλώνουν την προτίμησή τους στον δημόσιο τομέα έναντι του ιδιωτικού εξαιτίας -όπως απάντησαν - της περισσότερης ελευθερίας που θεωρούν πως θα έχουν στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας τους. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«Θα πήγαινα σε δημόσιο σχολείο, ώστε να ρυθμίζω με περισσότερη ελευθερία τη διδασκαλία μου» (Σ_1-ΕΚΠ/Τ).* Να σημειωθεί πως τα έτη προϋπηρεσίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών είναι από ένα (1) έως τέσσερα (4). Επομένως, παρατηρείται το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη εργασίας στον ιδιωτικό τομέα επιθυμούν να μεταβούν στον δημόσιο συγκριτικά με αυτούς που βρίσκονται ήδη αρκετά έτη στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Επιπλέον, έξι (6) εκπαιδευτικοί, που θα ήθελαν τον δημόσιο τομέα έναντι του ιδιωτικού δηλώνουν ότι αυτό οφείλεται στη λιγότερη πίεση στις συνθήκες εργασίας όπως έχουν ακούσει ότι συμβαίνει στα κρατικά σχολεία και στην ευελιξία του ωρολόγιο σχολικού προγράμματος. Οι ίδιοι δηλώνουν πως εκτός του καθημερινού προγράμματος του σχολείου, πολλές φορές, εργάζονται και τα Σαββατοκύριακα ή αναγκάζονται να παραμένουν στο σχολείο και εκτός του νομίμως προβλεπόμενου ωραρίου τους, γεγονός που δεν συμβαίνει στη δημόσια εκπαίδευση. Το ίδιο φαινόμενο υπογραμμίζεται και σε αυτή την περίπτωση αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας δηλαδή την παραπάνω απάντηση έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από έναν (1) έως τέσσερα (4) χρόνια. Επίσης, μπορούν να επιμηκύνουν κατά βούληση τη διεκπεραίωση μίας ενότητας ενός μαθήματος κάτι που είναι χρονικά προδιαγεγραμμένο στο ιδιωτικό σχολείο. Τονίζεται πως καταγράφηκαν και απαντήσεις που συμπεριλάμβαναν συνδυαστικά τα εξής*:*

«Αν μπορούσα να είμαι κοντά στον τόπο μου και στην οικογένεια μου, θα έφευγα! Κυρίως λόγω ωραρίου και σταθερότητας καθώς δουλεύω σε ολοήμερο σχολείο και το νωρίτερο που φτάνω σπίτι είναι στις 5 το απόγευμα!» (Σ_8-ΕΚΠ/Τ).

4.1.2 2ο κριτήριο: Η επαγγελματική ανέλιξη στο ιδιωτικό σχολείο

Δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους στην ιδιωτική εκπαίδευση καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εξελίσσονται ως επαγγελματίες, να μην εφησυχάζουν και να επαναπαύονται όπως πιστεύουν ότι συμβαίνει με τους δημόσιους υπαλλήλους. Τα έτη προϋπηρεσίας στην προκειμένη περίπτωση αυξάνονται στην κατηγορία από επτά (7) έως εννιά (9) χρόνια και ένας εκπαιδευτικός με είκοσι (20) χρόνια δηλαδή είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί:

«Το ιδιωτικό σχολείο σε εξελίσσει και δε σου αφήνει περιθώρια να χαλαρώσεις και να επαναπαυτείς. Αν είσαι φιλόδοξος και εργατικός, ανταμείβεσαι. Δίνεις τον καλύτερο σου εαυτό και προωθείς μεγάλο αριθμό μαθητών να αποκτήσουν διπλώματα γλωσσομάθειας. Το δημόσιο σου εξασφαλίζει τη σιγουριά που ίσως χρειάζεσαι όσο ενηλικιώνεσαι και έχεις οικογένεια με παιδιά (45 ετών κ πάνω), όπου και φθίνουν οι αντοχές για ένα τόσο σπουδαίο έργο, όπως αυτό του δασκάλου» (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).

4.1.3 3ο κριτήριο: Η επαγγελματική μονιμότητα στο δημόσιο σχολείο

Σύμφωνα με τα λεγόμενα πέντε ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η εργασία σε κάποιο δημόσιο σχολείο προσφέρει το αίσθημα της σταθερότητας και της επαγγελματικής μονιμότητας, γεγονός που έχουν ανάγκη όπως δηλώνουν. Το παρόν κριτήριο έρχεται σε αντίθεση με το επόμενο (βλ. 4.1.4 4ο κριτήριο). *«Θα ήταν προτίμησή μου να εργαστώ σε δημόσιο σχολείο διότι η συγκεκριμένη επιλογή προσφέρει κατά τη γνώμη μου μεγαλύτερη επαγγελματική μονιμότητα και σταθερότητα» (Σ_3-ΕΚΠ/ΕΙΔ).* Άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε: *«Θα πήγαινα να εργαστώ σε δημόσιο σχολείο λόγω της μονιμότητας. Στον ιδιωτικό τομέα δεν ξέρεις πότε μπορεί να ξυπνήσεις και να μην έχεις δουλειά» (Σ_20-ΕΚΠ/Τ).* Τα χρόνια προϋπηρεσίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κυμαίνονται μεταξύ ενός (1) και έξι (6) ετών δηλαδή είναι πρόκειται για ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς με τη λιγότερη εμπειρία.

4.1.4 4ο κριτήριο: Η αβεβαιότητα για το επαγγελματικό μέλλον στο δημόσιο σχολείο

Σε άλλη απάντηση τεσσάρων εκπαιδευτικών, η προτίμηση του ιδιωτικού τομέα έγινε με βάση την ασφάλεια που προσφέρει το ιδιωτικό σχολείο στην τρέχουσα οικονομική και εκπαιδευτική

πραγματικότητα όπου δεν υφίστανται πια μόνιμοι διορισμοί στον δημόσιο τομέα παρά μόνο ως αναπληρωτές- γεγονός που τους γεννά το αίσθημα της ανασφάλειας για το αν θα είναι στον πίνακα προσλήψεων και το επόμενο διδακτικό έτος. Εδώ οι απαντήσεις προέρχονται από τους μακροχρόνια εργαζόμενους του ιδιωτικού κλάδου με δέκα (10) έως είκοσι (20) χρόνια δουλειάς:

> *«Αν μπορούσα, θα το προτιμούσα. Ήταν βέβαια επιλογή μου να συνεχίσω στον ιδιωτικό τομέα. Οι ρυθμοί εργασίας, ωστόσο, είναι αρκετά πιεστικοί. Δίνεται όμως ταυτόχρονα η δυνατότητα ενασχόλησης με το αντικείμενο από την αρχή έως το τέλος του εκάστοτε διδακτικού έτους» (Σ_16-ΕΚΠ/Τ).*

4.1.5 5ο κριτήριο: Ο τόπος διορισμού στο δημόσιο σχολείο

Σε συνέχεια των θετικά διακείμενων προς τη δημόσια παιδεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, θα επέλεγαν το κρατικό σχολείο οι τρεις με την προϋπόθεση πως θα βρίσκονταν κοντά στον τόπο διαμονής τους και δεν θα χρειαζόταν να μεταβούν σε κάποια παραμεθόρια περιοχή για να εργαστούν. Οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από επτά (7) έως εννιά (9) έτη:

> *«Αν μου δινόταν η δυνατότητα, σαφώς και θα πήγαινα να δουλέψω σε δημόσιο σχολείο με την προϋπόθεση ότι θα ήταν κοντά στον τόπο διαμονής μου χωρίς να χρειαστεί να κάνω κάποιο αγροτικό» (Σ_15-ΕΚΠ/Τ), «Ναι, αρκεί να ήταν κοντά στον τόπο μου ή μέρος που έχω γνωστούς» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ).*

4.1.6 6ο κριτήριο: Η μισθολογική ισοδυναμία του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα

Βασικό στοιχείο της προτίμησης των δύο εξ αυτών αποτελεί το γεγονός πως είτε δουλεύουν στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα, οι μισθολογικές απολαβές είναι οι ίδιες: *«Προφανώς και θα διάλεγα τον δημόσιο τομέα καθώς μισθολογικά αμείβομαι το ίδιο και στο δημόσιο θα είχα μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία από ότι στο ιδιωτικό» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ)* και *«Πιστεύω ότι το ιδιωτικό σχολείο είναι μία λύση ανάγκης. Μου παρέχει ό, τι θα μου παρείχε ένα δημόσιο σχολείο αλλά έχει κάποιες δυσκολίες» (Σ_15-ΕΚΠ/Τ).* Έμφαση δίνεται πως οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί εργάζονται ιδιωτικά από ένα (1) και έξι (6) χρόνια.

Βέβαια μόνον ένας ερωτηθείς εκπαιδευτικός, ο οποίος δουλεύει οκτώ (8) χρόνια, αποκρίθηκε πως προτιμά και τους δύο τομείς αρκεί να έχει δουλειά γιατί δεν θέλει να εξαρτάται οικονομικά από κανέναν είτε είναι ο σύντροφος είτε είναι η οικογένεια του: *«Δεν μου κάνει διαφορά. Εγώ απλά θέλω να έχω δουλειά για να μην αναγκαστώ να ζητήσω από τον άντρα μου ή τον πατέρα μου» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ).*

4.2 Η έννοια της αυτονομίας γενικά

Στη δεύτερη Θεματική Κατηγορία (2η ΘΚ) υπάγονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με το πώς οι ίδιοι ορίζουν την «αυτονομία» στους διάφορους τομείς της καθημερινότητας στη ζωή τους.

4.2.1 Η ελευθερία επιλογών, αποφάσεων, δράσεων χωρίς περιορισμούς και ελέγχους

Ως πρώτη υποκατηγορία (1η ΘΥΠΚ) στην παρούσα θεματική κατηγορία, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην έννοια της αυτονομίας ως τη δυνατότητα να μπορεί κάποιος να δρα ελεύθερα, ατομικά, να παίρνει το ρίσκο των πρωτοβουλιών και των αποφάσεων χωρίς την άσκηση οποιασδήποτε μορφής ελέγχου από εξωτερικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι δέκα εκ των ερωτώμενων συμφώνησαν στην παραπάνω άποψη ενώ οι έξι συμπλήρωσαν πως αυτονομία είναι η ατομική ανάγκη έκφρασης του ανθρώπου, η λήψη πρωτοβουλιών και η πορεία της ζωής κατά μονάς: *«Να μπορεί κάποιος να δρα με ελευθερία, χωρίς ελέγχους και περιορισμούς»* είπε ο εκπαιδευτικός *(Σ_5-ΕΚΠ/ΕΙΔ)* και *«Αυτονομία για εμένα είναι να μπορώ να εκφραστώ ως εκπαιδευτικός αλλά και γενικότερα ως προσωπικότητα χωρίς να έχω περιορισμούς» (Σ_15-ΕΚΠ/Τ).*

4.2.2 Χαρακτηριστικό ανεξαρτησίας

Για τη μείζονος σημασία του παράγοντα της ανεξαρτησίας στην έννοια της αυτονομίας αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις τους οι πέντε εκπαιδευτικοί τόσο ανήκοντας στον κλάδο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο σε κλάδο ειδικότητας. Θεωρούν πως ο άνθρωπος στη ζωή του χρειάζεται ανεξαρτησία κινήσεων σε όλους τους τομείς δίχως περιορισμούς αλλά να πράττει μεμονωμένα και να είναι κυρίαρχος του εαυτού του. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«Αυτονομία είναι εκείνο το χαρακτηριστικό που σου παρέχει τη δυνατότητα να είσαι ανεξάρτητος ικανοποιώντας ο ίδιος κατ' αποκλειστικότητα τις όποιες ανάγκες ορίζοντάς*

τες ο ίδιος» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν παρόμοια έτη προϋπηρεσίας από επτά (7) έως εννιά (9) χρόνια, γεγονός που καταδεικνύει πως είτε διαθέτουν μεγάλη αυτονομία στη ζωή τους είτε αισθάνονται έντονα την ανάγκη να την αποκτήσουν.

Δεξιότητα της παιδικής ηλικίας

Ένας εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας (γερμανικών) με είκοσι (20) έτη προϋπηρεσίας, αναφέρθηκε στο υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου, το οποίο είναι κι αυτό που δίνει το έναυσμα στο παιδί από την τρυφερή παιδική ηλικία να καλλιεργήσει μέσα του την ωριμότητα και την αυτοπεποίθηση πως μπορεί να επιλύσει οποιοδήποτε θέμα δυσκολίας κι αν προκύψει στη ζωή του:

> *«Αυτονομία είναι μια δεξιότητα που αποκτάς από παιδί, όταν το περιβάλλον σου σού αναθέτει αρμοδιότητες και σε βοηθάει να εμπιστεύεσαι τον εαυτό σου, να δρας έχοντας την ωριμότητα και την πεποίθηση ότι μπορείς να τα καταφέρεις και μόνος σου, ώστε να ανταπεξέρχεσαι στα απλά θέματα της καθημερινότητας αλλά και στις προκλήσεις/δυσκολίες που συναντάς» (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

4.3 Η αυτονομία στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών

Στην τρίτη μεγάλη θεματική κατηγορία (3η ΘΚ) παρατίθενται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που πιστεύουν οι ίδιοι ότι διαμορφώνουν την αυτονομία που έχουν στο επάγγελμά τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και τους καθορίζουν ως επαγγελματίες.

4.3.1 Η ευελιξία του διδακτικού υλικού

Σύμφωνα με τη γνώμη επτά εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, η αυτονομία στο διδακτικό έργο κρίνεται από τη δυνατότητα να είναι ευέλικτοι στην κατάτμηση και διδασκαλία της διδακτέας ύλης διαμορφώνοντάς την σε αντιστοιχία με τις ανάγκες των μαθητών της εκάστοτε τάξης κάθε σχολικής μονάδας. Η δυναμική ενός τμήματος είναι αυτή που καθορίζει το πώς θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός ορμώμενος από την οργάνωση της τάξης, την υλοποίηση του προγράμματος, των στόχων και η δυνατότητα ελιγμού του στα παραπάνω:

> *«Ο δάσκαλος να μπορεί να διαχειρίζεται με ευελιξία το διδακτικό υλικό και να είναι σε θέση να το διαμορφώνει έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του. Επίσης, να είναι ελεύθερος να αποφασίζει εκείνος ποια μέθοδο διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσει» (Σ_1-ΕΚΠ/Τ).*

4.3.2 Η πλήρης γνώση του αντικειμένου εργασίας

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν κατέχει πλήρως το αντικείμενο της δουλειάς του, δεν δύναται να έχει αυτονομία. Η εμπειρία, η γνώση, η δια βίου εκμάθηση είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που οδηγούν τον εκπαιδευτικό να μπορεί να αυτενεργεί, να κρίνει, να αξιολογεί και να αυτό-αξιολογείται. Σε αυτό αναφέρθηκαν οι οκτώ από τους εκπαιδευτικούς με χρόνια εμπειρίας στην ιδιωτική εκπαίδευση από δέκα (10) έως είκοσι (20) χρόνια, που συμμετείχαν στην έρευνα:

> *«Αυτονομία του δασκάλου είναι μια συνιστάμενη πολλών συνιστωσών όπως: συναίσθηση, γνώση, εμπειρία, κρίση, ευελιξία. Αν ένας δάσκαλος διαθέτει τα παραπάνω μπορεί να δρα αυτόνομα. Μόνο αυτός ο συνδυασμός δεξιοτήτων ωθούν στην απερίσπαστη "χρήση" της αυτονομίας του δάσκαλου για το αυτόνομο διδακτικό του έργο. Θα μπορεί να προτείνει, να εφαρμόζει και να ολοκληρώνει (καινοτόμες) διδακτικές μεθόδους» (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

4.3.3 Η ελευθερία δράσεων χωρίς έλεγχο

Το να μπορεί ο εκπαιδευτικός να σκέφτεται, να σχεδιάζει, να εφαρμόζει διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές στο διδακτικό κομμάτι και στο τέλος, να μην δέχεται παρεμβολές από τη σχολική κοινότητα ή τις οικογένειες των μαθητών του αποτελεί ένα από τα βασικότερα κριτήρια της αυτονομίας του σύμφωνα με τους επτά εκπαιδευτικούς, με έτη προϋπηρεσίας από εννιά (9) έως είκοσι (20) χρόνια, στην έρευνα. Η άποψη τεκμηριώνεται από τα εξής αποσπάσματα:

> *«Να μπορώ να οργανώσω και να υλοποιήσω το πρόγραμμά μου, τους στόχους μου και τα projects που επιθυμώ (εβδομαδιαία και ετήσια) χωρίς να πρέπει να ακολουθήσω ό, τι ορίζει το υπουργείο παιδείας» (Σ_ 9-ΕΚΠ/Τ).*
>
> *«Θα μπορεί να προτείνει, να εφαρμόζει και να ολοκληρώνει (καινοτόμες) διδακτικές μεθόδους» (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*
>
> *«Ελεύθερη έκφραση, πρωτοβουλίες και καινοτομίες χωρίς απαραίτητα την έγκριση κάποιου (και την αναμονή της έγκρισης αυτής)» (Σ_8-ΕΚΠ/Τ).*

4.3.4 Κρατικοί παράγοντες

Οι δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί της έρευνας, με διαφορετική χρονική προϋπηρεσία, αποκρίθηκαν πως το πολίτευμα, η νομοθεσία, το κράτος και κατ' επέκταση το εκάστοτε κυβερνητικό σχήμα ανάλογα με τις μεταρρυθμίσεις που κάνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) κάθε διδακτικό έτος, επηρεάζει σε μεγάλο ποσοστό τον βαθμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο*: «Από το πολίτευμα, τη νομοθεσία, το διευθυντή της σχολικής μονάδας κι ενίοτε την κτιριακή υποδομή» (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).* Επίσης:

> *«Από το κράτος, που υπαγορεύει συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και από τη διοίκηση του σχολείου που εργάζεται» (Σ_1-ΕΚΠ/Τ).* Στην παραπάνω γνώμη προστίθενται και οι παράγοντες: διεύθυνση του σχολείου και το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτό π.χ. *«Πιστεύω πως σίγουρα οι νόμοι παίζουν μεγάλο ρόλο στο πόσο ελεύθερος είναι ο δάσκαλος στη δουλειά του σήμερα αλλά ειδικά στην ιδιωτική εκπαίδευση, οι κατευθυντήριες οδηγίες της διεύθυνσης, των προϊσταμένων και οι χρόνια εργαζόμενοι συνάδελφοι στο σχολείο, καθορίζουν μέχρι πού φτάνει η αυτονομία του εκπαιδευτικού» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ).*

4.3.5 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών- συναδέλφων

Αναφορικά με το είδος της σχέσης με τους συναδέλφους και αν αυτή επηρεάζει την αυτονομία τους στο διδακτικό έργο, πέντε από αυτούς – έτη προϋπηρεσίας ένας (1) έως έξι (6) χρόνια)- δήλωσαν πως έχουν τυπική σχέση με τους συναδέλφους τους και επομένως, δεν επηρεάζεται η αυτονομία τους. Χαρακτηριστική απάντηση είναι η εξής:

> *«Είναι η τυπική συνεργασία μεταξύ δύο συναδέρφων που μιλάνε μόνο για ό, τι αφορά τους μαθητές και όχι κάτι παραπάνω. Σίγουρα αν προκύψει κάτι μέσα στην τάξη, θα ειδοποιήσω τη δασκάλα αλλά μέχρι εκεί. Δεν επηρεάζει το μάθημά μου γιατί η δασκάλα της τάξης δεν είναι παρούσα στο δικό μου μάθημα να βλέπει τι κάνω. Αυτό που είπα και πριν ότι η αυτονομία λίγο χάνεται στο θέμα των προβών των παραστάσεων λόγω της εντατικοποίησής τους που μένει κάποιο άλλο κομμάτι πίσω» (Σ_5-ΕΚΠ/ΕΙΔ)*.

Σε συνέχεια των προαναφερθέντων, επτά ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, με προϋπηρεσία από επτά (7) έως εννιά (9) χρόνια, θεωρούν πως η καλή σχέση που έχουν με τους άλλους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχοντες τάξη ή τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στη σχολική μονάδα που εργάζονται, παίζει ρόλο στην αυτονομία τους ως έναν βαθμό και μόνο. Όπως υποστήριξε ένας εξ αυτών: *«Έχουμε καλή συνεργασία με τους συναδέλφους και υπάρχει συνεννόηση. Ο καθένας μπορεί να κάνει διάφορα πράγματα*

ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του και δεν επηρεάζεται ο βαθμός αυτονομίας του διδακτικού έργου» (Σ_10-ΕΚΠ/Τ).

Σύμφωνα, όμως, με την άποψη επτά (7) εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανήκουν στην ίδια κατηγορία με έτη προϋπηρεσίας από επτά(7) έως εννιά (9) χρόνια, οι σχέσεις με τους συναδέλφους χαρακτηρίζονται από άριστες έως εξαιρετικές. Μόνο ένας πιστεύει πως αυτού του είδους η σχέση επηρεάζει την αυτονομία του ως επαγγελματίας και άρα το έργο του ενώ αντίθετα, οι υπόλοιποι έξι (6) ανέφεραν πως δεν εξαρτάται η αυτονομία τους από τη σχέση τους με τους συναδέλφους:

> *«Εξαιρετική! Επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό» (Σ_7-ΕΚΠ/ΕΙΔ)* και *«Άριστη! Αποφασίζουμε όλοι μαζί ποια θεωρούμε ότι θα ήταν τα καλύτερα βιβλία για να διδαχθούν στο σχολείο, αλλά πέραν τούτου η αυτονομία μας στο διδακτικό έργο δεν επηρεάζεται καθόλου!» (Σ_14-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

4.3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση

Ως καταλυτικό παράγοντα για την αυτονομία του εκπαιδευτικού αναφερόμενοι συγκεκριμένα στον χώρο της ιδιωτικής παιδείας, οι οκτώ ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί με ιδιωτική εργασία από έναν(1) μέχρι έξι (6) χρόνια, αποκρίθηκαν ότι κυρίαρχο ρόλο παίζει η διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση οι απαιτήσεις που φέρει από τον υπάλληλό του. Συμπληρώνουν σε αυτό άλλοι πέντε εκπαιδευτικοί λέγοντας ότι σε αυτό συμβάλλουν και οι απαιτήσεις των γονέων που έχουν γράψει τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία και τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στους κρατικούς παράγοντες έχοντας κι αυτοί την ίδια χρονική εμπειρία.

Παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα συνεντεύξεων:

> *«Η διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση, θεωρώ ότι εξαρτάται σε πάρα πολύ υψηλό βαθμό από τις απαιτήσεις του εκάστοτε εργοδότη όπως λχ η διεκπεραίωση της ύλης σε συγκεκριμένο χρόνο ή το να πρέπει οπωσδήποτε να έχεις άψογες σχέσεις με τους γονείς» (Σ_6-ΕΚΠ/Τ). «Πολιτική εκάστοτε σχολείου. Σχέσεις εμπιστοσύνης με τη Διεύθυνση» (Σ_7-ΕΚΠ/ΕΙΔ). «Από την αντιμετώπιση και συμπεριφορά των ανωτέρων» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ). «Από τους νόμους του κάθε υπουργού, το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους γονείς που για να γράψουν το παιδί τους στο ιδιωτικό απαιτούν*

την ύψιστη ποιότητα της παροχής των γνώσεων με επιπλέον μαθησιακό κι εποπτικό υλικό» (Σ_18-ΕΚΠ/ΕΙΔ).

4.3.7 Βαθμός αίσθησης αυτονομίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

Ως έβδομη θεματική υποκατηγορία (7η ΘΥΠΚ) της τρίτης κατηγορίας (3ης ΘΚ) είναι το αίσθημα του βαθμού αυτονομίας που φέρουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στον τωρινό τόπο άσκησης του επαγγέλματος τους. Σε μία κλίμακα με προοδευτική την αύξηση της αίσθησης της αυτονομίας, στο τελευταίο επίπεδο φαίνεται ότι βρίσκονται οι έξι από τους είκοσι οι οποίοι ανέφεραν ότι <u>είτε έχουν περιορισμένο βαθμό αυτονομίας είτε είναι εντελώς άβουλοι</u>. Ιδιαίτερη αίσθηση κάνει σε αυτό το σημείο πως είναι όλοι νέο-προσληφθέντες εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από έναν (1) έως το πολύ έξι (6) χρόνια. Συγκεκριμένα:

«Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί περιοριζόμαστε στον τρόπο διδασκαλίας τους. Αυτό πιστεύω ότι συμβαίνει διότι το σχολείο είναι ιδιωτικό και υπάρχει μεγάλη πίεση χρόνου και δεν μας δίνεται η ευκαιρία να δομήσουμε το μάθημα βιωματικό ή να κάνουμε διαφορές δραστηριότητες με τα παιδιά στην τάξη» (Σ_13-ΕΚΠ/ΕΙΔ). «Η ολοκλήρωση της διδαχθείσας ύλης και των βαθμών πιστεύω ότι δεν επαφίεται 100% στην αυτονομία του δάσκαλου» (Σ_20-ΕΚΠ/Τ).

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι νιώθουν σχετικά αυτόνομοι: *«Είμαστε σχετικά αυτόνομοι, αλλά όχι όσο θα μπορούσαμε να είμαστε σε ένα δημόσιο σχολείο. Είμαστε αυτόνομοι μόνο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουμε. Και αυτό με μέτρο» (Σ_1-ΕΚΠ/Τ)* .

Στο βάθρο του ύψιστου βαθμού της αυτονομίας, σύμφωνα με την άποψή τους, βρίσκονται οι δώδεκα (12) ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (και από τις δύο κατηγορίες, αυτών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των ειδικοτήτων) και διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Με απλά λόγια, νιώθουν ότι κατέχουν από μεγάλο βαθμό ελευθερίας έως την απόλυτη αυτονομία αναφορικά με το διδακτικό τους έργο σε τομείς όπως η διαχείριση και η οργάνωση της τάξης, ο τρόπος διδασκαλίας και η επιλογή επιβράβευσης ή τιμωρίας των μαθητών:

«Ναι, είμαστε αυτόνομοι στο να βάζουμε την προσωπική μας πινελιά στις σχέσεις με τους μαθητές, στην διατήρηση της τάξης, στην επιλογή ή επιβραβεύσεων ή τιμωριών όταν (δεν) τηρούνται οι κανόνες και στο να επικοινωνούμε με τη διεύθυνση και τους γονείς ώστε να υπάρχει πρόοδος» (Σ_2-ΕΚΠ/ΕΙΔ).

«Υπάρχει αυτονομία, ελευθερία κινήσεων και λήψη πρωτοβουλιών όσον αφορά στον προγραμματισμό, στον τρόπο προσέγγισης του εκάστοτε μαθήματος και στον χρόνο που μπορεί να διαθέσει καθένας για την καλύτερη εμπέδωση της ύλης» (Σ_8-ΕΚΠ/Τ).

4.3.8 Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ως παράγοντας στην αυτονομία του

Τελευταία αλλά καίριας σημασίας είναι αυτή η υποκατηγορία (8η ΘΥΠΚ) όπου η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (οι 19 από τους 20) με διαφορετική χρονική εμπειρία στην εργασία, διατύπωσε την άποψη πως ο χαρακτήρας του κάθε δασκάλου, οποιουδήποτε κλάδου, είναι αυτός που θα καθορίσει στη ζωή του αν θα είναι αυτόνομος ή όχι στον επαγγελματικό του τομέα:

«Ναι, θεωρώ πως είναι καθοριστικός, γιατί εξαρτάται από τον δυναμισμό του καθενός το πώς διαχειρίζεται τα πράγματα στην τάξη και γενικότερα στον χώρο του σχολείου και να εισακούγεται η γνώμη του στη διεύθυνση» (Σ_10-ΕΚΠ/Τ), «Σαφώς και είναι. Ο δυναμικός κερδίζει συνεχώς έδαφος και φαίνεται» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ) και «Ναι, πιστεύω ότι ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού παίζει ρόλο στην διεκδίκηση της αυτονομίας, γιατί θεωρώ ότι όσο πιο χαμηλών τόνων είναι ο χαρακτήρας του τόσο δεν του δίνονται δυνατότητες να αναπτύξει την αυτονομία του. Βέβαια, αυτό μπορεί και να συμφέρει έναν διευθυντή που θέλει τον υπάλληλό του να κάνει ό, τι του λέει χωρίς αντιρρήσεις» (Σ_13-ΕΚΠ/ΕΙΔ).

Σημειώνεται, επίσης, η μοναδική απάντηση εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία τεσσάρων (4) ετών,για παντελή αναντιστοιχία χαρακτήρα του δασκάλου και αυτονομίας του χωρίς όμως να αιτιολογεί τους λόγους για τους οποίους έχει αυτή την άποψη: *«Δεν πιστεύω πως αυτά συνδέονται με κάποιον τρόπο. Μου φαίνεται πολύ περίεργο αν συμβαίνει κάτι τέτοιο» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ).*

4.4 Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και η εμπλοκή των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα

Η τέταρτη θεματική κατηγορία (4η ΘΚ) έχει να κάνει με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού ξεκινώντας από το πρώτο περιβάλλον ζωής ενός ατόμου που είναι κατά κύριο λόγο το άμεσα οικογενειακό και οποιοδήποτε περιβάλλον φροντίδας (π.χ. Παιδικός Σταθμός) στο οποίο εκτίθεται τουλάχιστον από τα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι υποκατηγορίες σε αυτή τη θεματική κατηγορία.

4.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών στο ιδιωτικό σχολείο

Τα ευρήματα στην πρώτη υποκατηγορία (1η ΘΥΠΚ) της τέταρτης κατηγορίας (4ης ΘΚ) καταδεικνύουν –κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- ως καταλυτικής σημασίας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο τον σεβασμό, την τήρηση των κανόνων, την ποιότητα της σχέσης των γονέων με τα παιδιά τους, την ποιότητα της σχέσης των γονέων μεταξύ τους αλλά και των παιδιών με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας ως τη βάση που τίθεται για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σπίτι. Σε αυτό καταγράφηκαν οι σύμφωνες γνώμες των δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών, από τους οποίους οι τέσσερις συμπεριέλαβαν το έμμεσο φιλικό περιβάλλον και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών:

> *«Όσον αφορά στο σπίτι, σίγουρα σημαντικοί παράγοντες είναι η ανατροφή και οι αρχές που παίρνουν τα παιδιά από τους γονείς τους, η αγάπη και η φροντίδα που δέχονται, αλλά και όλα τα ερεθίσματα που παρέχονται από τους γονείς τους, τόσο εκπαιδευτικά όσο και συναισθηματικά!» (Σ_14-ΕΚΠ/ΕΙΔ). «Ο σεβασμός και η ευγένεια των γονέων, η ηρεμία που επικρατεί στο σπίτι των μαθητών, η ενασχόλησή τους με εξωσχολικές δραστηριότητες και κυρίως με την άθληση» (Σ_10-ΕΚΠ/Τ) .*

Μιλώντας για τον σχολικό χώρο, οι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας, ανέφεραν πως αρχικά ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού του κάθε μαθητή, η ποιότητα της σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, τάξης και ειδικοτήτων, των μαθητών με τους συμμαθητές τους, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών:

> *«Στο σχολείο άμεσα συνεισφέρει ο κάθε εκπαιδευτικός με τον χαρακτήρα του και πόσο μπορεί να επηρεάσει τον κάθε μαθητή ανάλογα με τις καταβολές τους. Ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει με συζήτηση για σωστή συμπεριφορά, με αυστηρότερους κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν για να μην αποκοπούν από την ομάδα, οι παρέες συνομηλίκων, το ποσό κοινωνικός είναι ένας μαθητής!»* (Σ_8-ΕΚΠ/Τ). Σε μικρότερο αριθμό, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη βαθμοθηρία και γενικά στη σχολική επίδοση ως κριτήριο επιρροής συμπεριφοράς: *«Στο σχολείο, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, με τον δάσκαλο και οι σχολικές επιδόσεις, που μπορεί να οδηγήσουν σε θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα» (Σ_17-ΕΚΠ/Τ).*

4.4.2 Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στα μαθησιακά ζητήματα και η ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Σε αυτήν τη θεματική υποκατηγορία (2η ΘΥΠΚ), δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, με τη λιγότερη προϋπηρεσία εκτός από έναν (1) έξι (6) χρόνια, θεωρούν πως οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία ιδιωτικής εκπαίδευσης με αφορμή την καταβολή των ετησίων διδάκτρων, έχουν την ευκαιρία για περισσότερη άμεση επαφή με το σχολείο, τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. Ως συνεπακόλουθο αυτής της δυνατότητας, είναι η παρέμβασή τους σε μαθησιακά ζητήματα όπως είναι η βαθμολογία. Επίσης, συμπληρώνουν αναφερόμενοι στις υψηλές απαιτήσεις των κηδεμόνων που επιδιώκουν το καλύτερο για το παιδί τους:

> *«Ναι, καθώς έχουν υψηλότερες απαιτήσεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, λόγω των διδάκτρων. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο. Ωστόσο, πιστεύω ότι ένα άλλο κριτήριο επιλογής της ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι η γενικότερη αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την υψηλή ποιότητά της» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ).*

Επιπλέον, η αίσθηση ασφάλειας που προσφέρει ένα ιδιωτικό σχολείο επηρεάζει την επιλογή των γονιών υπέρ αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Μιλώντας για ασφάλεια, εννοούν την αναχώρηση και άφιξη από το σπίτι και προς το σχολείο με το σχολικό λεωφορείο υπό την επίβλεψη μίας συνοδού. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας υπάρχει αυστηρή επίβλεψη των παιδιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό για τη σωματική τους ακεραιότητα ενώ ο νοσηλευτής είναι παρών για παροχή ιατρικής περίθαλψης. Όπως είπαν τρεις εκπαιδευτικοί: *«Περισσότερο πιστεύω ότι επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση λόγω του ασφαλούς περιβάλλοντος» (Σ_7-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

Οι υπόλοιποι επτά εκπαιδευτικοί της έρευνας, με προϋπηρεσία από εννιά (9) έως είκοσι (20) χρόνια, θεωρούν πως το γεγονός ότι οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα δεν αποτελεί κριτήριο επιλογής της εκπαίδευσης των παιδιών τους: *«Θεωρώ πως είναι μικρή η μερίδα των γονέων με αυτό το κριτήριο επιλογής, δηλαδή το ασφαλές περιβάλλον» (Σ_17-ΕΚΠ/Τ).*

Σχετικά με το τι είδους σχέση έχουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης με τους γονείς των μαθητών τους, οι δώδεκα (12) με προϋπηρεσία από ένα (1) έως έξι (6) χρόνια, ανέφεραν πως έχουν τυπικές σχέσεις, οι άλλοι επτά, με προϋπηρεσία από επτά (7) έως είκοσι (20) χρόνια, έχουν άριστες σχέσεις και μόνο ένας με τέσσερα (4) χρόνια εμπειρίας, απάντησε πως δεν έχει ιδιαίτερες επαφές μαζί τους. Αντίστοιχα είναι τα αποσπάσματα:

«Οι σχέσεις μας είναι καλές, καθώς πιστεύω πολύ στη συνεργασία με επίκεντρο το καλό του παιδιού» (Σ_14-ΕΚΠ/ΕΙΔ). «Με την πλειοψηφία των γονέων έχω άριστες σχέσεις, που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό , στην ειλικρίνεια αλλά και στην εκτίμηση του διδακτικού αποτελέσματος. Ένας μικρός αριθμός γονέων γίνεται πιο παρεμβατικός από ότι επιτρέπει η μεταξύ μας σχέση!» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ). «Δεν θεωρώ πως πρέπει να αναπτύξω κάποιας μορφής σχέσης με τους γονείς. Τους μιλάω μόνο σε ό, τι έχει σχέση με το παιδί τους και φτάνει.» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ).

Συνεχίζοντας την ανάλυση της παρούσης υποκατηγορίας, οι απόψεις τριών εκπαιδευτικών είναι πως οι γονείς παρεμβαίνουν άμεσα στο διδακτικό τους έργο είτε τηλεφωνώντας για παράπονα στη διεύθυνση είτε υποδεικνύοντας στους ίδιους τον τρόπο που επιθυμούν να ασκούν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί: *«Μερικοί γονείς παρεμβαίνουν στη δουλειά μου με το να μού υποδεικνύουν τι ακριβώς πρέπει να κάνω στο παιδί τους» (Σ_20-ΕΚΠ/Τ).* Οι δεκατέσσερις (14) από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως η εμπλοκή των γονέων στο έργο τους γίνεται με έμμεσο και διακριτικό τρόπο είτε μέσω μεταφοράς των λόγων τους στα παιδιά είτε με σκόρπιες παρατηρήσεις-συμβουλές προς τους ίδιους:

«Έμμεσα θα μπορούσα να πω και αυτό επειδή δεν είναι το δικό μου κομμάτι το αμιγώς μαθησιακό. Εγώ κοιτάω περισσότερο τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη, το να δικαιολογήσουν πράγματα που πολλές φορές δεν σηκώνουν δικαιολογία. Να κάνουν μία παρατήρηση για τον τρόπο που εγώ θα κάνω παρατήρηση στο παιδί για να μην προσβληθεί μπροστά σε άλλα παιδάκια» (Σ_5-ΕΚΠ/ΕΙΔ).

Να υπογραμμιστεί πως ανάλογα με το είδος του μαθήματος ποικίλλει ο βαθμός εμπλοκής των κηδεμόνων. Για παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν είναι μεγάλο το ποσοστό παρέμβασης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς τάξεων. Τέλος, τρεις δήλωσαν πως δεν έχουν αντιληφθεί κάποιου είδους παρέμβαση από τους γονείς *«Όχι, δεν έχουν επέμβει οι γονείς/κηδεμόνες στο έργο μου» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ).*

Πολύ σημαντικό εύρημα είναι πως οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται παραπάνω έχουν διαφορετική χρονική εμπειρία στην εκπαίδευση του ιδιωτικού τομέα.

4.4.3 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων στο διδακτικό τους έργο

Στην τρίτη υποκατηγορία (3η ΘΥΠΚ) καταγράφονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όταν στο διδακτικό έργο τους εμπλέκονται οι γονείς. Τα κυρίαρχα συναισθήματα είναι αυτά της θλίψης, της απογοήτευσης, της αμφισβήτησης του ίδιου τους του εαυτού ως επαγγελματίες και της αδικίας που νιώθουν ότι συντελείται ενάντια στην προσωπικότητά τους όπως είπαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από ένα (1) έως έξι (6) χρόνια. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε *«Το αίσθημα που μου προκαλείται τότε ως εκπαιδευτικός είναι αυτό της θλίψης, της απογοήτευσης, της αδικίας και της δυσφορίας!» (Σ_14-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

Η μέθοδος που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές των γονέων είναι η καλοπροαίρετη διάθεση, η ευγένεια, η παράθεση επιχειρημάτων για αντιστροφή της στάσης τους στο πρόσωπο τους. Σε ενδεχόμενο όπου δεν υπάρχει η αλλαγή συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί θέτουν, όπως οι ίδιοι λένε, ξανά τα όριά τους κάνοντας φανερή τη σημασία του ρόλου τους από τον αντίστοιχο των συνομιλητών τους: *«Εκείνη τη στιγμή είτε προσπαθώ με ευγενικό τρόπο να τους υπενθυμίσω το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του γονιού και αν δεν καταλάβει τότε τον παραπέμπω στη διεύθυνση» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ).*

Ως συνέχεια των παραπάνω λόγων των εκπαιδευτικών στων οποίων το διδακτικό έργο παρεμβαίνουν άμεσα ή έμμεσα οι κηδεμόνες των μαθητών τους, έρχεται να προστεθεί η απάντηση τους πώς η συχνότητα των συναντήσεων που έχουν μεταξύ τους είναι ήδη αρκετή και δεν χρειάζεται κάποιου είδους αύξηση, όπως ανέφερε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (18):

> *«Είναι αρκετά συχνή. Εκτός των μηνιαίων προγραμματισμένων συναντήσεων, οι γονείς έχουν τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεφώνου. Αυτό βέβαια ορισμένες φορές είναι τόσο συστηματικό από τη μεριά των γονέων, πολλές φορές για ασήμαντους λόγους, που χάνει την ουσία του» (Σ_12-ΕΚΠ/Τ).*

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί με εμπειρία επτά (7) και εννιά (9) έτη, είπαν ότι θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές η εντατικοποίηση των συναντήσεων με τους γονείς για την επίδοση των μαθητών: *«Θεωρώ πως δεν θα ήταν και εντελώς κακό να συναντιόμασταν με τους γονείς παραπάνω φορές από τις προδιαγεγραμμένες για να τονίζουμε τα σημεία που μειονεκτούν τα παιδιά τους στα μαθήματα και αυτά να βελτιώνονται» (Σ_6-ΕΚΠ/Τ).*

4.5 Τα δικαιώματα και οι επιθυμίες του εκπαιδευτικού ιδιωτικού τομέα

Στην πέμπτη και τελευταία θεματική κατηγορία (5η ΘΚ), γνωστοποιούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης, τα δικαιώματά τους ως εργαζόμενοι σε αυτόν τον τομέα που δεν θα πρέπει να διασαλευτούν για κανέναν λόγο και παράλληλα, εκφράζουν τις επιθυμίες τους για τυχόν αλλαγές στον χώρο εργασίας τους που θα τους αποφέρει τη βελτίωση του ρόλου τους.

4.5.1 Η θέσπιση των ορίων των εκπαιδευτικών

Ως πρώτη θεματική υποκατηγορία (1η ΘΥΠΚ) τίθεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η ανάγκη τους για τον διαχωρισμό της ποιότητας της αξιολόγησής τους βάσει της άποψης που εκφράζουν οι γονείς στη διεύθυνση για τους υπαλλήλους του σχολείου. Οι δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί, με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους επηρεάζεται από το περιεχόμενο των απόψεων των γονέων προς τους προϊσταμένους των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικό απόσπασμα είναι:

> *«Επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό, καθώς η διεύθυνση κρίνει τις περισσότερες φορές μέσα από τις απόψεις τους» (Σ_1-ΕΚΠ/Τ).* «*Σαφώς και επηρεάζεται διότι όταν ένας εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μία πάρα πολύ καλή εικόνα σε σχέση με κάποιον άλλον με τον οποίο οι γονείς στο σύνολό τους είναι δυσαρεστημένοι μαζί του είτε έχει να κάνει με το διδακτικό του έργο είτε έχει να κάνει με τη συμπεριφορά του στα παιδιά, αυτό καθορίζει αρκετά και τις επιλογές που κάνει το σχολείο στο προσωπικό του» (Σ_5-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

Παρόμοια, έντεκα (11) ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, από στη διάρκεια των συνεντεύξεων τους ανέφεραν πως ο χαρακτήρας του επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι αυτός που θα θέσει από την αρχή τα όρια στους γονείς. Θέτοντας ως προτεραιότητα το κοινό καλό των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις με τους γονείς θα πρέπει να ξεκαθαρίζουν μέχρι που μπορούν να παρεμβαίνουν πάντα με ευγένεια, ηρεμία αλλά και απόλυτο ύφος:

> *«Πιστεύω ότι αυτό γίνεται από την αρχή. Αν ο ίδιος έχει σωστές απόψεις και μπορεί να τις τεκμηριώσει και να επιβληθεί λεκτικά ή να υποστηρίξει την άποψή του θερμά χωρίς να αφήνει περιθώρια από τον ίδιο τον γονέα να φέρει αντιρρήσεις ή να φτάσει και μέχρι το σημείο της διεύθυνσης, θεωρώ ότι μπορεί να βάλει τα όριά του. Δεν είναι πάντα εύκολο, ειδικά όταν συναναστρέφεσαι με είκοσι οχτώ διαφορετικές οικογένειες, έχεις να αντιμετωπίσεις και είκοσι οχτώ διαφορετικούς ανθρώπους. Οπότε σίγουρα, μπορεί να χρειαστεί αν αντιμετωπίσεις τη μία περίπτωση που ένας γονιός δεν καταλαβαίνει, έχει βάλει παρωπίδες και απευθύνεται άμεσα στη διεύθυνση και δημιουργεί περαιτέρω προβλήματα» (Σ_15-ΕΚΠ/Τ).*

Οι υπόλοιποι εννιά (9) εκπαιδευτικοί, με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, ανέφεραν πως αν οι γονείς δεν έχουν αντιληφθεί επαρκώς το περιεχόμενο των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς από τις πρώτες συναντήσεις μαζί τους κι ενδεχομένως ασκήσουν κάποιους είδους παρέμβαση στο διδακτικό τους έργο, τότε θα μπορούσε να γίνει μία υπενθύμιση των εκπαιδευτικών τους σκοπών: *«Σε μετέπειτα συνάντησή μας θα γίνει η εκ νέου γνωστοποίηση των στόχων και των ορίων μου και μετά μέσα από ειλικρινή συζήτηση και αμφίδρομη επικοινωνία» (Σ_8-ΕΚΠ/Τ).*

4.5.2 Η διατύπωση των επιθυμιών των εκπαιδευτικών

Στο τελευταίο στάδιο των συνεντεύξεων, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αναφέρθηκαν στην επιθυμία τους για τυχόν αλλαγή στον τρόπο που ασκούν σήμερα το επάγγελμά τους αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν στο διδακτικό τους έργο.

Χαρακτηριστικά, οι μισοί εκπαιδευτικοί (10), με προϋπηρεσία από ένα (1) έως εννέα (9) χρόνια, θα ήθελαν περισσότερη αυτονομία κατά τον χρόνο και τη μέθοδο της διδασκαλίας τους. Επίσης, επιθυμούν να είναι πιο ελεύθεροι κατά την αξιολόγηση και άρα στη βαθμολογία των μαθητών τους και να λαμβάνουν πιο πολλή εμπιστοσύνη:

> *«Θα ήθελα να ήμουν περισσότερο ελεύθερη όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών, να είναι πιο αντικειμενική η αξιολόγησή μου και να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης» (Σ_1-ΕΚΠ/Τ)* καθώς επίσης *«Να δίνεται χρόνος στον εκπαιδευτικό χωρίς παρεμβολές των ανωτέρων για λόγους που δεν είναι ουσιώδεις όπως μια παρατήρηση του γονέα για κακό βαθμό στο παιδί του» (Σ_19-ΕΚΠ/Τ)*.

Από τους παραπάνω, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην ανάγκη των επτά (7) εκπαιδευτικών για περισσότερη ευελιξία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών από πλευράς εκάστοτε κυβερνητικού σχήματος: *«Νομίζω πως θα ήθελα μεγαλύτερη ευελιξία σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος σπουδών» (Σ_18-ΕΚΠ/ΕΙΔ).*

Οι υπόλοιποι δέκα εκπαιδευτικοί, έχοντας διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, ανέφεραν πως νιώθουν ότι είναι ήδη αρκετά αυτόνομοι κι δεν θα ήθελαν κάποιου είδους αλλαγή στο διδακτικό τους έργο:

> *«Δεν νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Είμαι ικανοποιημένη από τον βαθμό αυτονομίας που έχω. Σαν άνθρωπος θεωρώ ότι αν δούλευα στον δημόσιο τομέα που εκεί πέρα υπάρχει*

μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία, ίσως δεν θα πετύχαινα τόσο πολύ τον σκοπό μου. Σε έναν χώρο, όμως, που μας δίνεται αυτή η αυτονομία και ευτυχώς, είναι από τα ιδιωτικά σχολεία που δεν έχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Θεωρώ ότι είμαι καλά. Υπάρχει η οργάνωση και τα όρια και εγώ είμαι προσηλωμένη σε μία συγκεκριμένη πορεία και ταυτόχρονα, υπάρχει από πλευράς διεύθυνσης μία αυτονομία επαρκής» (Σ_15-ΕΚΠ/Τ).

Σχετικά με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές συνέργειες δηλαδή τα εκπαιδευτικά δρώμενα που συντελούνται σε ένα σχολείο υπό την επίβλεψη πολλών εκπαιδευτικών μαζί όπως π.χ. συνδιδασκαλία ή υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και projects, οι επτά με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι δεν κατανοούσαν την ερώτηση στη διάρκεια της συνέντευξης και όταν ακολούθησε επαναδιατύπωση και συμπλήρωση αυτής- κατέληξαν πως δεν γνώριζαν κάτι σχετικά: *«Δε γνωρίζω κάτι σχετικά με αυτό» (Σ_8-ΕΚΠ/Τ).*

Οι υπόλοιποι δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας διατείνονται θετικά προς τις συνέργειες είτε διότι έχουν συνεργαστεί με συναδέλφους τους του ίδιου ή διαφορετικού κλάδου είτε γιατί θα ήθελαν να συνεργαστούν λόγω του ομαδικού πνεύματος που τους διακατέχει: *«Το κάνω ήδη και επειδή είναι καλοπροαίρετη ενέργεια στόχος είναι το καλό των παιδιών. Βγαίνει ένα άρτιο αποτέλεσμα» (Σ_11-ΕΚΠ/Τ).* Επίσης, ο (Σ_3-ΕΚΠ/ΕΙΔ) εξέφρασε την εξής γνώμη: *«Πιστεύω ότι οι συνέργειες είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές καθώς προωθούν την αμοιβαία συνεργασία, ανταλλαγή εκπαιδευτικών μεθόδων και εμπειριών ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας».*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στις απόψεις εκπαιδευτικών της ιδιωτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας τους στο διδακτικό τους έργο και τον ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση αυτού. Ακολουθώντας την ποιοτική προσέγγιση της έρευνας με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων με επιλεγμένο δείγμα εκπαιδευτικών στην ιδιωτική εκπαίδευση τόσο εκπαιδευτικών τάξης όσο και εκπαιδευτικών ειδικότητας επιχειρήθηκε η διερεύνηση του εν λόγω θέματος. Για το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και όχι μόνιμα διορισμένοι στο δημόσιο ή αναπληρωτές, συμπερασματικά φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτονομίας στο διδακτικό τους έργο και ότι η παρέμβαση των γονέων στα διδακτικά ζητήματα θα μπορούσε να είναι οριοθετημένη. Με βάση τε έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνας περισσότερη ανάγκη για αυτονομία των ίδιων και του διδακτικού τους έργου εκφράζουν εκείνοι που έχουν τη λιγότερη προϋπηρεσία δηλαδή από ένα έως έξι (6) έτη συγκριτικά με το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, συμφωνεί με τον ορισμό που έχει δώσει ο Gimeno (2000), για την έννοια της «αυτονομίας», δηλαδή τη δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να πράττει με περίσσεια ελευθερία στα ζητήματα που αφορούν τη ζωή του (Wilches, 2009). Χαρακτηρίζουν τον «αυτόνομο» άνθρωπο ως «κυρίαρχο του εαυτού του», που δεν υποτάσσεται στα πρέπει και τα μη της κοινωνίας αλλά σε κάθε περίπτωση, τα σέβεται και τα εκτιμά όπως είχε αναφέρει και ο Wolff (1970). Η ελευθερία του αυτή πηγάζει και από την οικονομική του ανεξαρτησία, γεγονός σημαντικό, αν θέλει να μην εξαρτάται από το οικείο του περιβάλλον, γονείς ή σύντροφο. Άλλοι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνουν στον όρο «αυτονομία» τις έννοιες του αυτοσεβασμού αλλά και του σεβασμού στον συνάνθρωπο, της αξιοπρέπειας και της έλλειψης οποιασδήποτε μορφής περιορισμού στη ζωή του κάθε ατόμου. Τονίζουν δε, την ανάγκη για ικανότητα ατομικής έκφρασης και δυνατότητας ελιγμών, όντας ο άνθρωπος αποδεσμευμένος από εξωτερικούς παράγοντες. Στα παραπάνω συμπεράσματα τα έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς διαθέτουν διαφορετική χρονική εμπειρία στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Στα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από την παρούσα έρευνα για τον ορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία της αξίας αυτής για την ολοκλήρωση της δουλειάς τους. Συνοψίζοντας τα λόγια των περισσότερων, δεν τους ενδιαφέρει η απλή διεκπεραίωση της διδασκαλίας τους αλλά αποσκοπούν στην ουσία αυτής, σύμφωνα με την οποία επιθυμούν να είναι αρωγοί στη δημιουργία της ολόπλευρης προσωπικότητας των μαθητών τους σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον ανεξαρτήτως ετών προϋπηρεσίας. Ευελπιστούν στη μείωση ή ακόμα καλύτερα στην εξάλειψη των παραγόντων που αποτελούν τροχοπέδη στην αυτονομία και επομένως, στο έργο τους ως εκπαιδευτικοί, εύρημα που το επιβεβαιώνει και η έρευνα των Eye & Netzer (1969) καθώς επίσης και των Pearson & Hall (1993). Από την παρούσα ερευνητική μελέτη φαίνεται ότι οι μισοί περίπου ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν αυτονομία στο διδακτικό τους έργο στην ιδιωτική εκπαίδευση εφόσον διαθέτουν και πολυετή εμπειρία ενώ οι υπόλοιποι ότι απολαμβάνουν οριακά την αυτονομία τους καθότι έχουν την λιγότερη προϋπηρεσία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες επιστημονικές μελέτες όπου κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με το εργασιακό του περιβάλλον και τις ευρύτερες συνθήκες δουλειάς έχει διαφορετική αντίληψη της αυτονομίας διότι την ασκεί και στον αντίστοιχο βαθμό που του επιτρέπεται (Little, 1990) καθώς και το γεγονός ότι κάθε επαγγελματίας δεν αποζητά και τον ίδιο βαθμό άσκησης της αυτονομίας του (Hughes, 1975).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας κάνουν λόγο για την ευελιξία του διδακτικού υλικού, την ευκαιρία για αυτενέργεια των ίδιων τόσο στην οργάνωση και υλοποίηση των διδακτικών τους στόχων όσο και στην επιλογή μεθόδων επιβράβευσης ή ποινής της συμπεριφοράς των μαθητών τους, προσαρμοσμένα στη δυναμική της εκάστοτε τάξης και τις ανάγκες των μαθητών του τμήματος. Στο σύνολο τους, εργάζονται στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης περίπου από ένα (1) έως εννέα (9) χρόνια. Όλα τα παραπάνω, βρίσκονται στο ίδιο μήκος κύματος με τη θεωρία του Short (1994), στην οποία δίνεται έμφαση στην αυτονομία που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στα όρια του σχολικού χώρου και η οποία, βέβαια, επηρεάζεται και περιορίζεται από τους σχολικούς παράγοντες π.χ. σχέσεις με συναδέλφους και διοίκηση σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί με διαφορετική προϋπηρεσία παραθέτοντας μία γενική εικόνα του κλίματος του χώρου εργασίας τους, αναφέρουν πως πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ

των συναδέλφων καθώς επίσης, και των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Το παρόν στοιχείο έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Pearson & Moomaw (2005), οι οποίοι μίλησαν για τα παραπάνω ως μεταβλητές συνιστώσες για να λαμβάνεται υπόψη και η γνώμη ενός νέου εκπαιδευτικού στα ζητήματα του σχολικού πλαισίου.

Ορισμένοι, φυσικά, υποστηρίζουν ότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού και η αυτονομία του διδακτικού έργου είναι έννοιες που κινούνται παράλληλα και ταυτίζονται όταν κύριος άξονας είναι το καλό των μαθητών. Σε αυτό συμβάλλει, όπως τονίζουν, το κράτος με τις αλλαγές στους ισχύοντες νόμους και τα νομοσχέδια που θέτουν προς ψήφιση σχετικά με την Παιδεία της χώρας, η διοίκηση του σχολείου και το υποστηρικτικό συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον και η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς. Ο Σκλάβος (2014) στην έρευνα του για τις αλλαγές στον χώρο της παιδείας, αναφέρθηκε στα παραπάνω που καταδεικνύονται από την παρούσα έρευνα αλλά πρόσθεσε ακόμα και τη μισθολογική μείωση του εκπαιδευτικού ως μειονέκτημα για την αυτονομία του. Σε αυτές τις μεταρρυθμίσεις, όπως διαπίστωσε ο Friedman (1999), ο εκπαιδευτικός είναι απών και όχι από επιλογή. Για τον ιδιωτικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας- με τη λιγότερη προϋπηρεσία- στα προαναφερθέντα συμπληρώνουν ακόμα τον παράγοντα «απαιτήσεις εργοδότη» και «απαιτήσεις γονέων», που χρηματοδοτούν τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα, ο Latendresse (2005) μίλησε για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών οι γονείς των οποίων είχαν εκδηλώσει τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις τους για όσο το δυνατόν άνοδο στην εκπαιδευτική τους πορεία, γεγονός που βρίσκει σύμφωνο και τον Luthar (2008).

Αναφορικά με τη σχέση που έχουν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα που εργάζονται, η πλειοψηφία αυτών με λίγα έτη εργασίας διατείνεται ότι η καλή σχέση επηρεάζει την αυτονομία του καθενός τους στο σημείο, βέβαια, που κι οι ίδιοι επιτρέπουν να συμβεί κάτι τέτοιο. Η ομαλή συνεργασία φέρνει καλύτερα αποτελέσματα στο διδακτικό έργο, αναφέρουν κάποιοι ενώ άλλοι που έχουν τα περισσότερα χρόνια στις σχολικές αίθουσες διαφωνούν καθώς δεν τα θεωρούν αλληλένδετα έχοντας. Σε αυτό, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει το γεγονός πως αισθάνονται να είναι αυτόνομοι στον επαγγελματικό τους χώρο σε ό, τι έχει να κάνει κυρίως, με διαθεματικές δραστηριότητες, την οργάνωση τμήματος και τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης αρκεί να είναι σε προκαθορισμένα χρονικά όρια, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Pearson & Moomaw (2005). Δυστυχώς, για

μερικούς, η αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών δεν επαφίεται αμιγώς στις ιδιότητες τους.

Μεγάλο μερίδιο των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, γενικής παιδείας ή ειδικοτήτων, με διαφορετική χρονική προϋπηρεσία, συμφωνεί πως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες για τη διεκδίκηση της αυτονομίας τους είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Ο Bandura (1997) καταδεικνύοντας τους παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, σημείωσε και τον ρόλο του χαρακτήρα του ως υψίστης σημασίας και συμβολής και για τη διεκδίκηση της αυτονομίας του. Όσο πιο πολύ «διεκδικητικός», με δυναμισμό και έχοντας αυτοπεποίθηση είναι κανείς τόσο περισσότερα επιχειρήματα διαθέτει στον λόγο του και μπορεί να μεταπείσει και τους πιο δύσπιστους επισημαίνουν τα εξαγόμενα πορίσματα της έρευνας. Σαφώς, η οικογένεια είναι αυτή που χρειάζεται να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους ώστε να υπάρχει σύμπνοια και αντιστοιχία των απόψεων τους, γεγονός που εκλαμβάνεται από τους μαθητές και τα αποτελέσματα αυτής είναι άκρως θετικά σε επίδοση αλλά και στην εν γένει συμπεριφορά των γονέων (Stevenson & Baker, 1987).

Συμπερασματικά, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής καταλήγουν πως ένα μόνο ποσοστό των γονέων που έχουν επιλέξει την ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, το έκαναν για να έχουν το πρόσχημα να μπορούν να επεμβαίνουν στα μαθησιακά ζητήματα λόγω της καταβολής των διδάκτρων, γεγονός που υποστηρίζει και ο Desimone (1999) σε άρθρο του σε επιστημονικό περιοδικό για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τα αποτελέσματα αυτής στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν προϋπηρεσία από ένα (1) έως έξι (6) έτη δηλαδή ανήκουν στην κατηγορία με τη λιγότερη εμπειρία σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διατυπώνουν την άποψη ότι η παρεμβατική στάση των γονέων γίνεται υποσυνείδητα ή μερικώς εσκεμμένα με διακριτικότητα μέσω των μαθητών. Δεν έχουν λείψει οι φορές που η εμπλοκή τους έγινε με πολύ άμεσο τρόπο εκφράζοντας τα παράπονα τους απευθείας στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Θα συμπέραινε κανείς πως αυτοί είναι κάποιοι από τους λόγους που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των συναντήσεων τους με τους γονείς και την τυπικότητα της σχέσης μαζί τους και τονίζονται τα λίγα έτη προϋπηρεσίας τους.

Αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τα συμπεράσματα των Baker & Gump (1964) (όπ. αναφ. στον Griffith, 1996) οι οποίοι ερευνώντας τις συμπεριφορές, αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, ως ανεξάρτητος παράγοντας από τη σχολική επίδοση, κατέληξαν πως η εμπλοκή των γονέων είναι μακράν ανώτερης σημασίας ανεξαρτήτως ελέγχου των σχολικών πόρων ή καταβολής ετήσιων χρηματικών διδάκτρων. Σαφέστατα και η εμπειρία των εκπαιδευτικών συμβάλλει σε όλα τα παραπάνω και στο θετικό κλίμα των σχέσεων παιδιών και γονέων. Είναι γεγονός ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους κρίνεται ως θετικής συνέπειας για αυτά (Driessen et al, 2005 & Latendresse, 2005), αρκεί αυτή να είναι οριοθετημένη ως προς τα θέματα που δεν αφορούν τη διδακτική διαδικασία και τις αποφάσεις εντός τάξης από τον εκπαιδευτικό αλλά και να συνοδεύεται η πιθανή γονεϊκή εμπλοκή από αγαστή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

Τον προβληματισμό του εκφράζει ένα μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας με την ελάσσονα προϋπηρεσία σχετικά με το κατά πόσο η αξιολόγησή τους στην ιδιωτική βαθμίδα εκπαίδευσης και το ενδεχόμενο ανεργίας στο μέλλον, εξαρτάται από την άποψη των γονέων για αυτούς προς τους προϊσταμένους τους. Η λύση σε αυτούς στο φλέγον ζήτημα έρχεται με τη θέσπιση των ορίων των εκπαιδευτικών προς τους γονείς από τα πρώτα στάδια της γνωριμίας τους, γεγονός που έχει καταγραφεί και σε προηγούμενη έρευνα (Maslach, 1993). Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως του παράγοντα της εμπειρίας ή απειρίας αντίστοιχα, δεν ξεχνούν να δώσουν έμφαση στη σημασία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας ενός επαγγελματία-γνώστη του κλάδου και σε συνδυασμό με τη δυναμικότητά του μπορούν να περιορίσουν ή και να ελέγξουν τον βαθμό παρέμβασης των κηδεμόνων στο διδακτικό τους έργο. Αποτελεί, έτσι, εύρημα το οποίο έχει αναγνωριστεί και από τον Bandura (1997) σε συνδυασμό με τις ψυχικές αντοχές και την εξουθένωση που πιθανώς να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός.

Επομένως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας ως προσπάθεια για την ενίσχυση της αυτονομίας τους, επιζητούν περισσότερη ελευθερία στις διδακτικές τους μεθόδους με ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος από μεριάς του αντίστοιχου Υπουργείου. Επιπλέον, επιδιώκουν αύξηση του χρόνου για συζητήσεις ευρέως περιεχόμενου με τους μαθητές τους σε θέματα που άπτονται της καθημερινής τους ζωής και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Μολονότι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι είναι αυτόνομοι στην εργασία τους, μερικώς ή πλήρως και ανεξαρτήτως χρόνων εργασίας, διατυπώνουν την ανάγκη

για επίδειξη μεγαλύτερης εμπιστοσύνης στο πρόσωπό τους τόσο από τους ιθύνοντες του ιδιωτικού σχολείου όσο και από τους γονείς, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα των ερευνών του Καψάλη (2006, 2009) για έκβαση θετικών αποτελεσμάτων στη μαθητική ζωή των παιδιών όταν επιτυγχάνεται η αρμονία των σχέσεων των γονέων με το σχολικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικές συνέργειες με τους συναδέλφους τους θα βοηθούσαν στην ενίσχυση και διεκδίκηση του ποσοστού της αυτονομίας τους με ορισμένους να εκφράζουν την επιθυμία τους για την έναρξη υλοποίησης τέτοιου είδους ομαδικών ενεργειών.

Τέλος, ξεχωριστή αναφορά θα πρέπει να γίνει στη μεταβλητή των «ετών προϋπηρεσίας». Όπως καταδεικνύεται από τα ευρήματα της ποιοτικής αυτής έρευνας, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση από ένα (1) έως έξι (6) χρόνια είναι και εκείνοι που αισθάνονται λιγότερο αυτόνομοι τόσο ως επαγγελματίες όσο και στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον, θεωρούν πως η ποιότητα της σχέσης μεταξύ συναδέλφων, ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού- επαγγελματία, η άποψη των γονέων των μαθητών τους και η διεύθυνση του σχολείου είναι οι βασικότεροι από τους παράγοντες που περιορίζουν την αυτονομία τους. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η επιθυμία τους για μεγαλύτερη ελευθερία στην εργασία τους. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας με προϋπηρεσία από επτά (7) έως εννιά (9) έτη, αυτοί βιώνουν την επιθυμητή ελευθερία στον εργασιακό τους χώρο αν και ορισμένοι θα ήθελαν και παραπάνω. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας με πολυετή εμπειρία (από δέκα (10) έως είκοσι (20) χρόνια) αν και σε αριθμό είναι μόνο τέσσερις (4) μιλάνε ξεκάθαρα για τη βίωση του απόλυτου βαθμού αυτονομίας τους. Επομένως, τα έτη προϋπηρεσίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση αλλά και στη διεκδίκηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού- επαγγελματία εν προκειμένω.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας έγκειται σε περιορισμούς, οι οποίοι προέρχονται από το περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα και τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου, ήτοι της ημι-δομημένης συνέντευξης. Σε μελλοντικές έρευνες επέκτασης της μελέτης αυτού του θέματος προτείνονται (α) η χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων όπως είναι για παράδειγμα η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου ή και η επιτόπια παρατήρηση σε ιδιωτικά σχολεία, (β) η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών ιδιωτικής

εκπαίδευσης και (γ) η χρήση μιας άλλης μεθόδου όπως θα μπορούσε να είναι μια μελέτη περίπτωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Ε. (2006). Διαφορετικότητα και σχολικό περιβάλλον. Προτάσεις επιμορφωτικών δράσεων και δημιουργία οργανωτικών δομών για την απάλειψη συγκρούσεων λόγω" διαφορετικότητας" στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* (145), 103-121.

Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.* Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.

Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.* Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου: Κύπρος.

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2008*).* Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. *Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη,* Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση.* Διαθέσιμο στο www.kallipos.gr

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Καπιωτά, Α., Καρασουλτάνη, Α., & Λανάρη, Κ. (2016). *Η επίδραση του παιδικού σταθμού και της οικογένειας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του βρεφονηπίου.*

Καρακατσάνης, Π., & Γώγου, Λ. (2018, May). Η αυτονομία ως αγωγική συνιστώσα της κοινωνικοποίησης. In *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy* (Vol. 50, pp. 361-367).

Καρακώστα, Α. (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Καψάλης, Α. (2006, 2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Αφοί Κυριακίδη, Αθήνα.

Κοντής, Δ., Μουτόπουλος, Σ. & Κοντή, Ε. (2007). Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα;. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.*). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ σ. 1388-1392). Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κριτσάκη, Α. Β. (2007). *Η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία: μελέτη σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Master's thesis).

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (2009). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Μανούσου, Χ. (2017). *Η διαφορετικότητα στο σχολείο: δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση,* 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Νομικού, Χ. (2006). Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές εφτά χρόνια μετά την εκπόνησή του. *Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Έκφραση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, *4*.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικές κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας / Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

Σταυρόπουλος, Β. Μ. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Master's thesis).

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Ψάλτη, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (1996). Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (86), 57-60.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ahlstrand, E. (1994). *Professional isolation and imposed collaboration in teachers' work.* In: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds). *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 263-274). London: The Falmer Press.

Bacharach, S. B., Bamberger, P., Conley, S. C. & Bauer, S. (1990). The dimensionality of decision participation in educational organizations: The value of a multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*, 26, 126-167.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*: Pearson Education Limited.

Bellamy, R. (1988). *The morality of freedom.*

Bond, F. W., & Bunce, D. (2001). Job control mediates change in a work reorganization intervention for stress reduction. *Journal of Occupational Health Psychology,* 6(4), 290-302.

Braun, V. & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2). 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). APA handbook of research methods in psychology. *Cooper H, Thematic analysis*, 2.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education,* 16 (2), 239-253.

Brunetti, G. J. (2001). Why Do They Teach? A study of Job Satisfaction among Long-Term High School Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 49-74.

Bus, S. J. (1999). Compositional structure in the asteroid belt: *Results of a spectroscopic survey*.

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.

Corbin, J., & Strauss, A. (1996). Analytic ordering for theoretical purposes. *Qualitative Inquiry*, 2(2), 139-150.

Davis, J. & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73 (6), 349-353.

Day, C., Hall, C. & Whitaker, P. (1998*). Developing leadership in primary schools.* London: Paul Chapman Publishing.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of qualitative research,* 2, 1–28.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The journal of educational research*, 93(1), 11-30.

Dinham, S., & Scott, C. (1996). *Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.

Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509-532.

Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage–environment fit. In R.* M. Lerner & L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (2nd ed., pp. 125–153).* New York: Wiley.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34.

Ellerman, D. (2004). Autonomy in education and development. *Journal of International cooperation in Education, 7*(1), 3–14.

Eye, G. G. & Netzer, L. A. (1969). *School administrators and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement,* 59(1), 58–76.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).

Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of educational research*, 90(1), 33-41.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences.

Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single-and two-parent families. *Child development, 70(*6), 1464-1476.

Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Sage.

Hanson, E. M. (1991*). Educational administration and organizational behavior* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* Great Britain: Redwood Books (Trowbridge).

Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 175-198.

Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). *Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. Reading Improvement, 42(1), 47-58.*

Hayes, R. B. (1997). The carcinogenicity of metals in humans. *Cancer Causes & Control*, *8*(3), 371385.

Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review,* 65, 5-16.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.

Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.

Hughes, M. (Ed.) (1975). *Administering education. International challenge*. London: Athlone.

James, P. (2001). *Teachers in action: Tasks for in-service language teacher education and development:* Cambridge University Press.

Jiménez Raya, M. (2009) Pedagogy for Autonomy in Modern Language Education: The EuroPAL Contribution. *Learner Autonomy in Language Learning*. October, 2009.

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2001). Pursuing a "Sense of Success": New Teacher Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.

Ifanti, A. A. (2011*).* School empowerment discourse and the politics of the Federation of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies,* 3 (8), 129135.

Ingersoll, R. M. & Alsalam, N. (1997*). Teacher professionalization and teacher commitment:A multilevel analysis*. (NCES 97-069). Washington, DC: US Department of Education.

Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981). *Parent-teacher contacts and student learning. The Journal of Educational Research,* 74(*6), 394-396.*

Klecker, B., & Loadman, W. E. (1996a, February 23). *A Study of Teacher Empowerment in 180 Restructuring Schools: Leadership Implications.* Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.

Klecker, B., & Loadman, W. E. (1996b, October). *Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management, 15(7*), 354 – 358. Ανακτήθηκε από: https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/EUM0000000005931

Kreis, K., & Brockopp, D. Y. (1986). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1).

Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school based factors. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development,* 15(3), 333-348.

Latendresse, G., Murphy, P. A., & Fullerton, J. T. (2005). *A description of the management and outcomes of vaginal birth after cesarean birth in the homebirth setting. Journal of midwifery & women's health,* 50(*5), 386-391.*

Lengermann, J. J. (1971). Supposed and actual differences in professional autonomy among CPAs as related to type of work organization and size of firm*. Accounting Review,* 46(4), 665-675.

Lichter, I. *(1996). Nausea and vomiting in patients with cancer. Hematology/Oncology Clinics,* 10(1), 207-220.

Lincon, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.*

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.

Luthar, O. (Ed.). (2008). *The land between: a history of Slovenia. Peter Lang.*

Luthar, S. S., & Latendresse, S. J. (2005). Children of the affluent: Challenges to well being. *Current directions in psychological science*, 14(1), 49-53.

Marshall, E. (1994). *The Morality of Freedom*.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perpective. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds*). Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19 32). Washington, DC: Taylor and Francis.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale.* (Doctoral dissertation), The University of West Florida.

Ozturk, I. H. (2012). Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans*. Educational Sciences: Theory and Practice,* 12(1), 295-299.

OECD (2013). What is the impact of the economic crisis on public education spending? *Education Indicators in Focus*, 18, 1-4. Ανακτήθηκε από: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013

Pearson L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-178.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational research quarterly,* 29(1), 38–54.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 4451.

Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation.* Washington, DC: US Department of Education.

Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford University Press.

Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement*. Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441462.

Reynolds, A. J., Weissberg, R. P, & Kasprow, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology,* 20(5), 599-624.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*(pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction.*

Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative education review*, 46(4), 472-496.

Rutkowski, D. T., & Kaufman, R. J. (2007). That which does not kill me makes me stronger: adapting to chronic ER stress. *Trends in biochemical sciences*, 32(10), 469-476.

Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics - A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management,* 29(1), 73 – 97. Ανακτήθηκε από: https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJEM-05- 2013-0081

Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185.

Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. Educational Psychology: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(3), 287-308.

Short, P. & Greer, J. (1989). Increasing teacher autonomy through shared governance: effects on policy making and student outcomes. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.

Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education,* 114(4), 488.

Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. *Handbook of qualitative research*, 2(0), 821-834.

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance*. Child Development*, 58, 1348-1357.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Strong, L. E. (2012*). A Psychometric Study of the Teacher Work-Autonomy Scale With a Sample of US Teachers*. Doctoral dissertation, Lehigh University.

Talbert, J. E. & McLaughlin, M. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education,* 102, 123-153.

Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 1–12.

Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy futures in education*, *3*(1), 75-89.

Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction.* (Doctoral dissertation), University of Southern California.

Usma, J., & Frodden, C. (2009). Promoting teacher autonomy through educational innovation. *Íkala*, 8(1), 101-132.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές.* Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ.Δάρδανος.

Visser, H. (2000) Autonomy in Education. In Berka, W., De Groof, J. & Penneman, H. (eds) *Autonomy in Education*: Kluwer Law International.

Wilches, J. U. (2009). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala*, 12(1), 245-275.

Wolff, R. (1970). *In defense of anarchism. Berkeley:* University of California Press.

Ιστοσελίδες

Wikipedia

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1

el.wikipedia.org

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α) Οδηγός συνέντευξης

1. *Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;*
2. *Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο που είστε τώρα;*
3. *Ήταν επιλογή σας;*
4. *Αν μπορούσατε θα πηγαίνατε να εργαστείτε σε δημόσιο σχολείο ή θα συνεχίζατε στον ιδιωτικό τομέα; Γιατί;*
5. *Τι είναι (σημαίνει) για εσάς «αυτονομία» γενικά;*
6. *Τι είναι (σημαίνει) για εσάς «αυτονομία» στο διδακτικό έργο και αυτονομία του δασκάλου;*
7. *Από ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι εξαρτάται η διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού γενικά στην εκπαίδευση;*
8. *Από ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι εξαρτάται η διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση;*
9. *Τι είδους συνεργασία έχετε με τους συναδέλφους σας; Πιστεύετε πως η συνεργασία αυτή επηρεάζει τον όποιο βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου;*
10. *Με βάση τα όσα αναφέρατε, θεωρείτε ότι στο σχολείο σας οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι και αν, σε ποιους τομείς;*
11. *Θεωρείτε ότι ο χαρακτήρας του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός παράγοντας για τη διεκδίκηση της αυτονομίας του; Γιατί;*
12. *Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του μαθητή από το σπίτι και έπειτα, ποιοι οι αντίστοιχοι στο σχολείο;*
13. *Πιστεύετε πως ένα κριτήριο επιλογής των γονιών της ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι ότι μπορούν να έχουν άμεση επαφή και παρεμβατικό ρόλο στο σχολείο λόγω των διδάκτρων; Γιατί;*
14. *Τι είδους σχέση έχετε με τους γονείς των μαθητών σας (περιγράψτε);*
15. *Θεωρείτε πως οι γονείς επεμβαίνουν άμεσα ή έμμεσα στη δουλειά σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Εσείς πώς αισθάνεστε όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο; Πώς αντιμετωπίζετε παρεμβάσεις των γονέων στο διδακτικό σας έργο;*
16. *Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς; Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να ήταν πιο συχνή; Γιατί;*
17. *Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να ήταν διαφορετική αυτή η επικοινωνία; Γιατί; Αν ναι, πώς θα θέλατε να ήταν;*

18. *Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την άποψη των γονέων των μαθητών στη διεύθυνση του σχολείου;*
19. *Πώς ο δάσκαλος μπορεί να θέσει όρια στον βαθμό εμπλοκής των γονιών στη δουλειά του;*
20. *Εσείς τι θα θέλατε να αλλάξατε στον τρόπο που ασκείται σήμερα το επάγγελμά σας αναφορικά με το βαθμό αυτονομίας στο διδακτικό έργο που έχετε;*
21. *Ποια είναι η γνώμη σας για την αυτονομία ομάδων εκπαιδευτικών (συνέργειες) για το διδακτικό έργο σε σχολικές μονάδες;*

Β) Έντυπο συναίνεσης

Έντυπο συναίνεσης συμμετοχής σε ερευνητική εργασία.

Τίτλος ερευνητικής εργασίας: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου στην Πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του».

Επιστημονική υπεύθυνη : Καλδή Σταυρούλα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ερευνήτρια : Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», α' κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών e-mail:vasilikipapad@yahoo.gr**,** τηλ.: 6976471982.

Σκοπός ερευνητικής εργασίας: Ο σκοπός της εμπειρικής έρευνας, που διεξάγεται, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικού τομέα σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας τους και κατά πόσο το διδακτικό τους έργο επηρεάζεται από τους γονείς των μαθητών τους.

Διαδικασία : Η διαδικασία συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει τη χρήση του εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από τη φοιτήτρια Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική.

Προσδοκώμενα οφέλη έρευνας : Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος και να ερμηνευτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυτονομίας τους και κατά πόσο το διδακτικό τους έργο επηρεάζεται από τους γονείς των μαθητών τους. Επιπρόσθετα τα αποτελέσματα θα αναδείξουν νέες διαστάσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Δημοσίευση δεδομένων-αποτελεσμάτων: Η συμμετοχή σας στην έρευνα προϋποθέτει τη συναίνεσή σας αναφορικά με τη διαχείριση και μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο υπό τον όρο ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των πληροφοριών, που θα δώσετε. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας γνωστοποιηθούν, εφόσον το επιθυμείτε.

Πληροφορίες : Μπορείτε να υποβάλετε ερωτήσεις σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, πριν από την έναρξη της συνέντευξης. Επίσης μπορείτε να εκφράσετε οποιαδήποτε απορία έχετε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, προκειμένου να μη μείνει κάτι αδιευκρίνιστο.

Ελευθερία συναίνεσης : Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και ως εκ τούτου διατηρείτε το δικαίωμα να μην απαντήσετε σε κάποια ή κάποιες ερωτήσεις ή ακόμα και να διακόψετε τη συνέντευξη σε οποίο σημείο εσείς επιλέξετε.

Δήλωση συναίνεσης : Διάβασα το έντυπο συναίνεσης και κατανοώ τις διαδικασίες της έρευνας. Συμφωνώ να συμμετάσχω εθελοντικά στην ερευνητική διαδικασία.

Παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Θα σας δοθεί αντίγραφο του παρόντος εντύπου για προσωπική χρήση.

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή συμμετέχοντος : **Ημερομηνία:**

…… ……..

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή ερευνητή : **Ημερομηνία:**

…… …….

Γ) Πρωτόκολλο συνέντευξης

Θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου στην Πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτονομίας του».

Ώρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος: Αθήνα

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη / Ερευνητής: Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική

Άτομο που Δίνει τη Συνέντευξη:

Φύλο:

Μέρος που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα και κατά πόσο το διδακτικό τους έργο επηρεάζεται από τους γονείς των μαθητών τους. Η εν λόγω έρευνα αποτελεί τη διπλωματική εργασία της ερευνήτριας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (Π.Μ.Σ) , «Εκπαίδευση και πολιτισμός», α’ κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη» που πραγματοποιείται στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας θα συλλεχθούν με τη βοήθεια του εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία θα δοθεί από μία εν ενεργεία εκπαιδευτικό στη φοιτήτρια του ΠΜΣ Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική.

Το παρόν πρωτόκολλο συνέντευξης διασφαλίζει την ανωνυμία του ατόμου, που θα συμμετάσχει στη συνέντευξη, την πληροφόρησή του αναφορικά με τη διαχείριση των δεδομένων από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και την ενημέρωσή του για τη διάρκεια της συνέντευξης, που θα είναι κατά προσέγγιση 30 λεπτά.

Παρακαλώ διαβάστε τις ερωτήσεις της συνέντευξης και υπογράψτε το ακόλουθο έντυπο συναίνεσης συμμετοχής σας στη συνέντευξη, εάν επιθυμείτε να συνεχίσουμε.

Εισαγωγή :

Αυτοπαρουσίαση : Ονομάζομαι Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική και είμαι φοιτήτρια κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και πολιτισμός» του τμήματος «Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας», α' κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, θα διεξάγω ποιοτική έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα και κατά πόσο το διδακτικό τους έργο επηρεάζεται από τους γονείς των μαθητών τους.

Υιοθετώντας την ποιοτική προσέγγιση, η έρευνα θα γίνει μέσω του εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς (ελληνικών, ξενόγλωσσων και ειδικοτήτων) οι οποίοι χρειάζεται να πληρούν την προϋπόθεση άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε ένα ιδιωτικό σχολείο.

Ο/Η εκπαιδευτικός που θα αποδεχτεί την πρότασή μου, θα διαβάσει το πρωτόκολλο της συνέντευξης, θα υπογράψει το έντυπο συναίνεσης, αντίγραφο του οποίου θα κρατήσει και ο/η ίδιος/α, και θα αναλάβει τον ρόλο του πληροφορητή στη συνέντευξη, που ακολουθεί.

Δ) Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης

Ώρα συνέντευξης:15:00 μ.μ.

Ημερομηνία: 30/01/2019

Τόπος: Αθήνα

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη / Ερευνητής: Παπαδοπούλου Κλ. Βασιλική (Ε)

Άτομο που Δίνει τη Συνέντευξη: Σ.Μ (Σ_15-ΕΚΠ/Τ)

Ε:Αρχικά, να σε ευχαριστήσω πολύ για τη συνέντευξη που θα μου δώσεις και τη βοήθειά σου στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Με χαρά μου να συμβάλλω μέσω των απαντήσεων και της άποψής μου στην εργασία σου. Να προσθέσω ότι το θέμα αυτής είναι πολύ ενδιαφέρον και από την πρώτη στιγμή που εξέφρασες τα ερευνητικά ερωτήματα που έχεις θέσει, μου κέντρισε την προσοχή.*

Ε: Να είσαι καλά για τα ωραία σου λόγια. Είναι ένα θέμα βιωματικό, το οποίο προβληματίζει αρκετούς συναδέλφους, πιστεύω. Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Φυσικά. Όποια στιγμή θέλεις*.

Ε: Λοιπόν, για πες μου πόσα χρόνια εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Ως εκπαιδευτικός εργάζομαι από τη στιγμή που πήρα το πτυχίο μου ξεκινώντας με ιδιαίτερα μαθήματα. Στο σύνολο είναι 10 τα χρόνια.*

Ε: Πόσα χρόνια εργάζεσαι στο συγκεκριμένο σχολείο που είσαι τώρα;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Στο σχολείο που απασχολούμαι αυτή τη στιγμή είμαι τα τελευταία 5 χρόνια.*

Ε:Ήταν επιλογή σου;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ : *Όχι, δεν ήταν επιλογή μου το συγκεκριμένο το σχολείο αλλά δεδομένων των συνθηκών εργασίας που δεν έβρισκα δουλειά κοντά στον τόπο διαμονής μου, δεν είχα και εναλλακτικές λύσεις ώστε να αποκτήσω εκπαιδευτική εμπειρία.*

Ε: Αν μπορούσες θα πήγαινες να εργαστείς σε δημόσιο σχολείο ή θα συνέχιζες στον ιδιωτικό τομέα; Γιατί;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Αν μου δινόταν η δυνατότητα, σαφώς και θα πήγαινα να δουλέψω σε δημόσιο σχολείο με την προϋπόθεση ότι θα ήταν κοντά στον τόπο διαμονής μου χωρίς να χρειαστεί να κάνω κάποιο αγροτικό. Αλλιώς θα προτιμήσω να συνεχίσω στον*

ιδιωτικό τομέα που είμαι τώρα καθότι είναι στην πόλη μου, τουλάχιστον. Βέβαια, μου αρέσει καλύτερα η λειτουργία του ιδιωτικού σχολείου επειδή υπάρχει οργάνωση και εγώ είμαι πολύ οργανωτικός άνθρωπος στη ζωή μου. Επομένως, θέλω να υπάρχει πρόγραμμα.

Ε: Αυτές ήταν κάποιες ερωτήσεις προθέρμανσης. Πάμε τώρα στις αμιγώς επικεντρωμένες πάνω στο θέμα ερωτήσεις. Είσαι εντάξει με αυτό;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Είμαι μια χαρά. Ζεστάθηκα. Πάμε να προχωρήσουμε, λοιπόν.*

Ε:Τι είναι (σημαίνει) για εσένα «αυτονομία» γενικά;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Γενικά σημαίνει πως κάνω ό,τι θέλω χωρίς να έχω περιορισμούς.*

Ε:Τι είναι (σημαίνει) για εσένα «αυτονομία» στο διδακτικό έργο και αυτονομία του δασκάλου;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να λειτουργεί μέσα σε καλούπια και σε συγκεκριμένες πολιτικές που ακολουθεί κάθε σχολείο αλλά θα πρέπει να του δίνετε η δυνατότητα να διαμορφώνει το δικό του πρόγραμμα διδασκαλίας ανάλογα με τις συνθήκες που έχει κάθε φορά να αντιμετωπίσει. Ταυτόχρονα, στα πλαίσια ενός ιδιωτικού σχολείου σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι πιο ελεύθερος να πράττει και να παίρνει πρωτοβουλίες. Δεν ξέρω αν σας κάλυψα.*

Ε:Από ποιους παράγοντες θεωρείς ότι εξαρτάται η διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού γενικά στην εκπαίδευση;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Όταν λέμε παράγοντες, εννοούμε το περιβάλλον του; Κατά πόσο το περιβάλλον του τού δίνει τη δυνατότητα να το κάνει;*

Ε: Ναι, ακριβώς.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Εεε, εξαρτάται από το διοικητικό περιβάλλον του σχολείου, το κατά πόσο είναι συνεργάσιμο και δεν ακολουθεί παγιωμένες και παλιές ,θα έλεγα, διαδικασίες και κατά πόσο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει όρεξη, μεράκι το διεκδικεί να ξεφεύγει από τα συγκεκριμένα καλούπια της εκπαίδευσης.*

Ε: Από ποιους παράγοντες θεωρείς ότι εξαρτάται η διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Εεε, πάλι θεωρώ από το τι περιθώριο του αφήνει η διεύθυνση του σχολείου που εργάζεται και από το δικό του τον χαρακτήρα. Δηλαδή το κατά πόσο μπορεί να επιβληθεί και να το διεκδικήσει όλο αυτό. Αν το διοικητικό προσωπικό και η*

διεύθυνση είναι πιο ανοιχτοί σε συζητήσεις και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, θεωρώ, πως δεν θα έχει κάποιο πρόβλημα.

Ε: Τι είδους συνεργασία έχεις με τους συναδέλφους σου; Πιστεύεις πως η συνεργασία αυτή επηρεάζει τον όποιο βαθμό αυτονομίας του διδακτικού έργου;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Θεωρώ πως κάθε εκπαιδευτικός μπαίνοντας σε μία τάξη έχει την τάξη του και είναι με την τάξη του. Οπότε, η συνεργασία με τους άλλους τους εκπαιδευτικούς δεν τον επηρεάζει σε αυτό το μήκος κύματος. Σίγουρα, όταν συνεργάζεσαι με δασκάλους που έχετε την ίδια τάξη θα πρέπει να κινείστε στα ίδια μήκη κύματος. Εγώ προσωπικά με αυτούς που συνεργάζομαι πιστεύω πως έχω την άριστη και με βοηθάει και μένα στο να πετύχω τους σκοπούς μου. Σαν σύνολο, όμως, του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου θεωρώ πως ειδικά στον ιδιωτικό τομέα δεν μπορούν να αναπτυχθούν οι ιδανικές σχέσεις.*

Ε:Με βάση τα όσα ανέφερες, θεωρείς ότι στο σχολείο σου οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι και αν, σε ποιους τομείς;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Θεωρώ ότι υπάρχει η αυτονομία. Βέβαια, υπάρχει και ο φόβος σε κάθε τι καινούριο και πρωτότυπο αλλά ειδικά στο κομμάτι των εικαστικών, δραστηριοτήτων ή κάποιων διαθεματικών δραστηριοτήτων που κάνουμε, υπάρχει μεγάλη ελευθερία. Μας δίνεται αυτή η δυνατότητα δηλαδή.*

Ε: Θεωρείς ότι ο χαρακτήρας του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός παράγοντας για τη διεκδίκηση της αυτονομίας του; Γιατί;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Σίγουρα είναι διότι αν ένας άνθρωπος δεν διεκδικεί και δεν εφαρμόζει τους νέους τρόπους διδασκαλίας και αυτά που πιστεύει, εε, δεν θα υπάρχει αυτονομία. Θα μπαίναμε όλοι, όπως προείπα, σε καλούπια και θα κάναμε το διδακτικό έργο μονότονο και πανομοιότυπο. Σε κάλυψα;*

Ε:Εσύ είσαι τέτοιου είδους χαρακτήρας, θεωρείς;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Τα πρώτα χρόνια της εργασίας μου στην ιδιωτική εκπαίδευση, ομολογώ, πως δεν ήμουν τόσο διεκδικητική αλλά επειδή είδα ότι απαιτούνται αλλαγές για να πετύχεις τους εκπαιδευτικούς σου στόχους, πλέον θεωρώ ότι είμαι σε ένα καλό επίπεδο αυτονομίας. Εεεε και όλα τα κάνω για το καλύτερο των παιδιών.*

Ε: Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του μαθητή από το σπίτι και έπειτα, ποιοι οι αντίστοιχοι στο σχολείο;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Από το σπίτι, ο χαρακτήρας ενός παιδιού διαπλάθεται από το τι αξίες και τι αρχές του έχουν δώσει οι γονείς και το κοντινό συγγενικό περιβάλλον. Κατά πόσο του έχουν μάθει να σέβεται, να εκτιμά και να αλληλεπιδρά με τους οικείους του. Στο δεύτερο σκέλος, η ερώτηση ποια ήταν;*

Ε: Για τους αντίστοιχους στο σχολείο.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Θεωρώ ότι έχει να κάνει με το αν το παιδί είναι δεκτικό απέναντι στον δάσκαλο και υπάρχει μέσα του το αίσθημα της αυτοβελτίωσης. Οπότε οποιαδήποτε πράξη λανθασμένη, του υποδεικνύεις να την αλλάξει, αυτό το αποδέχεται και τη βελτιώνει. Σίγουρα, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του.*

Ε:Πιστεύεις πως ένα κριτήριο επιλογής των γονιών της ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι ότι μπορούν να έχουν άμεση επαφή και παρεμβατικό ρόλο στο σχολείο λόγω των διδάκτρων; Γιατί;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Υπάρχει και αυτή η μερίδα των γονέων σίγουρα και τη συναντάμε συχνά οι οποίοι πιστεύουν πως πληρώνοντας μπορούν να παρεμβαίνουν συχνά και να επηρεάζουν την τάξη, την εκπαιδευτική διαδικασία κι κατ επέκταση τον ρόλο του δασκάλου αλλά θεωρώ ότι υπάρχει και άλλη μία ομάδα γονέων οι οποίοι επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο είτε γιατί το δημόσιο πλέον με αυτά που ακούμε δεν ανταποκρίνεται πλέον στους στόχους της εκπαίδευσης και δεν υπάρχει οργάνωση και άρα λανθασμένες προτεραιότητες είτε θέλουν ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους. Να τους δοθεί η μόρφωση πιο οργανωμένα και σωστά.*

Ε:Τι είδους σχέση έχεις με τους γονείς των μαθητών σου; Περιέγραψε μου.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Στην παρούσα φάση που είμαι και με τη συγκεκριμένη τάξη, έχω μία πολύ καλή σχέση όπως και τα προηγούμενα χρόνια της εργασίας μου στο σχολείο. Εξαίρεση αποτελεί ο πρώτος χρόνος που οι γονείς ήταν δύσπιστοι απέναντι μου που ήταν πολύ άσχημη εμπειρία.*

Ε:Λόγω του νεαρού της ηλικίας σου, να φανταστώ;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Ακριβώς. Προφανώς θεωρούσαν ότι δεν έχω την απαιτούμενη εμπειρία οπότε με είχαν για ανεπαρκή να αναλάβω τη μόρφωση των παιδιών τους.*

Ε:Θεωρείς πως οι γονείς επεμβαίνουν άμεσα ή έμμεσα στη δουλειά σου; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Εσύ πώς αισθάνεσαι όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο; Πώς αντιμετωπίζεις παρεμβάσεις των γονέων στο διδακτικό σου έργο;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Υπάρχουν και αυτοί που επεμβαίνουν άμεσα με το πιο απλό παράδειγμα να πάρουν τηλέφωνο και να ζητήσουν να μιλήσουν μαζί μου για να κάτσει το παιδί τους με έναν συγκεκριμένο συμμαθητή του. Υπάρχουν και κάποιοι που λειτουργούνε έμμεσα με το να ειδοποιούν την προϊσταμένη ή τη διευθύντρια του σχολείου ή να υποκινούν τα ίδια τους τα παιδιά προκειμένου να διεκδικήσουν κάτι. Εγώ πιστεύω ότι η συμπεριφορά αυτή είναι λανθασμένη διότι και στη μία και στην άλλη περίπτωση οι γονείς δεν επικοινωνούν με τον δάσκαλο ώστε να επιλυθεί όποιο πρόβλημα υπάρχει και δεν δίνουν την ευκαιρία στο ίδιο τους το παιδί να λύσει μόνο του με τον δάσκαλό του το θέμα που το απασχολεί. Είμαι της γνώμης πως από τη στιγμή που οι γονείς*

στέλνουν το παιδί τους στο σχολείο, ο δάσκαλος ως δεύτερος γονέας αναλαμβάνει τη μόρφωση των παιδιών του. Άρα αντί αν έχουν επιδεικτική στάση απέναντι του, θα πρέπει να αναπτύξουν τη συνεργασία και να αλληλεπιδρούν θετικά. Εξάλλου κοινός παρανομαστής είναι το καλό του παιδιού και μόνο.

Πλέον απλά τα ακούω και με τον τρόπο μου τους βάζω στη θέση τους. Εεε, θεωρώ ότι θα πρέπει σίγουρα να τους ακούμε αλλά από τη στιγμή ότι κάτι είναι το σωστό και θα πρέπει να γίνει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, δεν θα πρέπει να αλλάξουμε τακτική και εκπαιδευτικό μας έργο.

Ε: Πώς θα χαρακτήριζες την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς; Θεωρείς ότι θα έπρεπε να ήταν πιο συχνή; Γιατί;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Από ότι είναι τώρα σε σχέση με τα δικά μου δεδομένα που είναι μία μηνιαία συνάντηση, πιστεύω πως είναι επαρκής. Βέβαια, στην περίπτωση που ο δάσκαλος εντοπίσει κάτι στη συμπεριφορά του παιδιού γενικά στο σχολικό χώρο ή ότι έχει κάνει τη λεγόμενη κοιλιά στα μαθήματα, δεν θα πρέπει να περιμένει την επόμενη συνάντηση που μπορεί να είναι μετά από τρεις εβδομάδες αλλά να επικοινωνήσει με ένα τηλέφωνο άμεσα με τους γονείς.*

Ε: Θεωρείς ότι θα έπρεπε να ήταν διαφορετική αυτή η επικοινωνία; Γιατί; Αν ναι, πώς θα θελες να ήταν;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Θα πρέπει να υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση. Ούτε οι γονείς να αφήνουν προβλήματα να διαιωνίζονται ούτε ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του, αν παρατηρεί ότι κάτι έχει το παιδί να το αφήνει στη μοίρα του. Ο χρόνος των συναντήσεων και των συζητήσεων ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση.*

Ε:Πιστεύεις ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την άποψη των γονέων των μαθητών στη διεύθυνση του σχολείου;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Σαφώς και επηρεάζεται διότι όταν ένας εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μία πάρα πολύ καλή εικόνα σε σχέση με κάποιον άλλον με τον οποίο οι γονείς στο σύνολό τους είναι δυσαρεστημένοι μαζί του είτε έχει να κάνει με το διδακτικό του έργο είτε έχει να κάνει με τη συμπεριφορά του στα παιδιά, αυτό καθορίζει αρκετά και τις επιλογές που κάνει το σχολείο στο προσωπικό του. Βέβαια σήμερα και με την παρούσα νομοθετική διάταξη ειδικά αυτοί που είναι αορίστου χρόνου, είναι δύσκολο να απολυθούν και να χάσουν τη δουλειά τους. Σε μία ιδανική κοινωνία που όλοι θα αξιολογούμαστε για αυτά που προσφέρουμε, θα έπαιζε ρόλο το τι θα πει ο γονέας.*

Ε: Πώς ο δάσκαλος μπορεί να θέσει όρια στον βαθμό εμπλοκής των γονιών στη δουλειά του;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Πιστεύω ότι αυτό γίνεται από την αρχή. Αν ο ίδιος έχει σωστές απόψεις και μπορεί να τις τεκμηριώσει και να επιβληθεί λεκτικά ή να υποστηρίξει την άποψή του θερμά χωρίς να αφήνει περιθώρια από τον ίδιο τον γονέα να φέρει αντιρρήσεις ή να φτάσει και μέχρι το σημείο της διεύθυνσης, θεωρώ ότι μπορεί να βάλει τα όριά του. Δεν είναι πάντα εύκολο, ειδικά όταν συναναστρέφεσαι με είκοσι οχτώ διαφορετικές*

οικογένειες, έχεις να αντιμετωπίσεις και είκοσι οχτώ διαφορετικούς ανθρώπους. Οπότε σίγουρα, μπορεί να χρειαστεί αν αντιμετωπίσεις τη μία περίπτωση που ένας γονιός δεν καταλαβαίνει, έχει βάλει παρωπίδες και απευθύνεται άμεσα στη διεύθυνση και δημιουργεί περαιτέρω προβλήματα.

Ε: Εσύ τι θα ήθελες να αλλάξεις στον τρόπο που ασκείται σήμερα το επάγγελμά σου αναφορικά με το βαθμό αυτονομίας στο διδακτικό έργο που έχεις;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Δεν νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Είμαι ικανοποιημένη από τον βαθμό αυτονομίας που έχω. Σαν άνθρωπος θεωρώ ότι αν δούλευα στον δημόσιο τομέα που εκεί πέρα υπάρχει μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία, ίσως δεν θα πετύχαινα τόσο πολύ τον σκοπό μου. Σε έναν χώρο, όμως, που μας δίνεται αυτή η αυτονομία και ευτυχώς, είναι από τα ιδιωτικά σχολεία που δεν έχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Θεωρώ ότι είμαι καλά. Υπάρχει η οργάνωση και τα όρια και εγώ είμαι προσηλωμένη σε μία συγκεκριμένη πορεία και ταυτόχρονα, υπάρχει από πλευράς διεύθυνσης μία αυτονομία επαρκής.*

Ε*:* Ποια είναι η γνώμη σας για την αυτονομία ομάδων εκπαιδευτικών (συνέργειες) για το διδακτικό έργο σε σχολικές μονάδες;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Δεν το καταλαβαίνω.*

Ε: Στις συνδιδασκαλίες ή στις εκδηλώσεις.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Όχι, θεωρώ ότι σε κάποιες δραστηριότητες όπως θεατρικές παραστάσεις ή χοροί είναι πολύ σημαντική η συνεργασία. Θα πρέπει να υπάρχει άμεση συνεργασία γι να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα. Ας μην ξεχνάμε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει και κάτι διαφορετικό να δώσει, άρα βάζοντας ένα λιθαράκι ο καθένας θα είναι καλύτερο το αποτέλεσμα ως ομαδικό παρά ως ατομικό.*

Ε: Εσύ θα προτιμούσες να ήσουν η μοναδική δασκάλα της γ' τάξης;

Σ_15-ΕΚΠ/Τ*: Όχι, είμαι κι εγώ του ομαδικού πνεύματος.*

Ε: Κάπου εδώ η συνέντευξη έφτασε στο τέλος της. Ελπίζω να μην σε κούρασα.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Καθόλου. Πέρασε πολύ ευχάριστα η ώρα που σχεδόν δεν το κατάλαβα πως σου έδινα συνέντευξη. Το θεώρησα περισσότερο σαν μια συζήτηση πάνω στο αντικείμενό μας που πολλοί συνάδελφοί μας διερωτώνται σχετικά.*

Ε: Για ακόμα μία φορά σε ευχαριστώ από καρδιάς για την προθυμία σου και φυσικά, για τα εξαιρετικά σου λόγια.

Σ_15-ΕΚΠ/Τ: *Καλό πτυχίο.*

Ε: Να είσαι καλά.