

Η προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο

Αγλαΐα Ντόκα*, Ανδρέας Μπρούζος**

Περίληψη

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση με θέμα τη μελέτη της «εικόνας» του Έλληνα εκπαιδευτικού στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) διαπιστώθηκε ότι σχετικά με το αντικείμενο αυτό υπάρχουν ελάχιστες εργασίες. Ωστόσο, η ανάγνωση της «εικόνας» του εκπαιδευτικού στον Τύπο επηρεάζει τόσο την αυτοαξιολόγησή του ως λειτουργού, όσο και τη βελτίωση της παιδαγωγικής του συμπεριφοράς. Βασικός λοιπόν στόχος της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει την «εικόνα» της προσωπικότητας και του έργου του εκπαιδευτικού, όπως εμφανίζεται στην αρθρογραφία του Ημερήσιου Αθηναϊκού Τύπου. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι στο μεγαλύτερο μέρος της αρθρογραφίας ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται αρνητικά, παρότι εξακολουθεί ακόμα να διαθέτει μια σεβαστή κοινωνική «εικόνα» για το έργο του.

1. Εισαγωγή

Κοινωνιολογικά το γόητρο ορίζεται ως εκτίμηση, θαυμασμός, αναγνώριση, σεβασμός, που αποδίδονται στον κάτοχο μιας θέσης (Τσαούσης, 1984, σελ. 50). Το γόητρο μπορεί να αναλυθεί σε δύο

* Η Αγλαΐα Ντόκα είναι εκπαιδευτικός, διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

** Ο Ανδρέας Μπρούζος είναι καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

συστατικά, την κοινωνική θέση (status) και την κοινωνική υπόληψη (honour). Το πρώτο αναφέρεται στις βαθμίδες της ιεραρχικής κλίμακας του γοήτρου και «τεκμηριώνεται» κυρίως από τον πλούτο, το επάγγελμα και τη μόρφωση. Το δεύτερο συστατικό αναφέρεται στην παραδοχή της αξίας ενός ατόμου από τους άλλους και σημαίνει, κατά κάποιο τρόπο, αναγνώριση «προτεραιότητας» (Γκότοβος, 1985, σελ. 145). Έτσι, η κοινωνική θέση (status) δεν μπορεί να εξασφαλίσει το γόητρο του ατόμου, όταν λείπει η αναγνώριση της κοινωνικής του αξίας, η υπόληψη. Επειδή μάλιστα η υπόληψη και η κοινωνική θέση σύμφωνα με τον ορισμό τους, θεωρούνται αυτόνομα, ενδέχεται να έχουμε μείωση της κοινωνικής θέσης είτε ατόμου είτε κατηγορίας ατόμων (όταν ο πλούτος, το επάγγελμα και η μόρφωση υποβαθμίζονται), αλλά παράλληλα διατήρηση ή προσπάθεια με την έννοια της προτεραιότητας για τη διάσωση της υπόληψης.

Στην περίπτωση του Έλληνα εκπαιδευτικού, το γόητρο κάποτε ήταν δεδομένο και κατά κανόνα αδιαμφισβήτητο. Αναγνωριζόταν εύκολα με ποικίλες εκφράσεις ή και προσφώνηση του τύπου «δάσκαλε», προς κάθε λειτουργό της γενικής εκπαίδευσης, από τον απλοϊκό πολίτη, αλλά και από άτομα της «υψηλής» κοινωνίας. Ο ίδιος διέθετε υψηλή αυτοεκτίμηση. Συντελεστές στην αναγνώριση της κοινωνικής αξίας κάθε εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 1985) ήταν:

- α. *Η αναγνώριση από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα.* Η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού έδινε τη δυνατότητα να εντάσσεται τουλάχιστο στα μεσαία στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας. Ο πλούτος και ιδιαίτερα η μόρφωση τεκμηριώναν πειστικά μίαν ανώτερη κοινωνική βαθμίδα. Συγκριτικά με άλλες κοινωνικές θέσεις, π.χ. του εργάτη, του επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός θεωρούνταν και κοινωνικά περισσότερο επιτυχημένος.
- β. *Οι επίσημοι φορείς της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα το Υπουργείο Παιδείας.* Αυτοί διαρκώς τόνιζαν και διακήρυτταν πείθοντας ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι «λειτούργημα» και οι εκπαιδευτικοί «στυλοβάτες» του έθνους.
- γ. *Η αυθεντία στην τάξη.* Αυθεντία με τρεις διαστάσεις: γνωστική, ηθική και κυριαρχική-εξουσιαστική. Έννοιες που ο μαθητής τις ένιωθε και σταδιακά τις συνειδητοποιούσε, τόσο στο σχολείο, όσο στην οικογένεια και τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο (Γκότοβος, 1985, σελ. 145-146).

Από πολλούς ερευνητές επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, εδώ και αρκετά χρόνια έχει εμφανώς χάσει τόσο μεγάλο μέρος

του παραδοσιακού του κύρους, ώστε διστάζει και ο ίδιος να αντιληφθεί και να προσδιορίσει το επάγγελμά του ως «λειτουργήμα» (Γκότοβος, 1985· Πάντος, 1994, σελ. 32 κ.ά.). Το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και ο ίδιος όλο και περισσότερο αμφισβητούνται. Στην Ελλάδα το σχολείο απαξιώνεται συνεχώς, καθώς αδυνατεί πια να πείσει όχι μόνο για την άμεση αποτελεσματικότητά του, αλλά και για τους μακροπρόθεσμους υψηλούς στόχους του, ενώ ενισχύονται και οι αμφιβολίες για τις δυνατότητές του (Κορωναίου, 1994, σελ. 30).

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία υποστηρίζεται ότι δεν είναι σπάνιο ν' ακούγεται από εκπαιδευτικούς εκφράσεις του τύπου «είμαστε φουκαράδες μισθωτοί» ή ότι το κύρος του εκπαιδευτικού διαρκώς υπονομεύεται (Γκότοβος, 1985· Πάντος, 1994· Κορωναίου, 1994). Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να έχει πια υλικό πλούτο. Οι μισθοί του είναι τόσο πενιχροί ώστε δεν αρκούν να τον εντάξουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα (Γκότοβος, 1985, σελ. 148-149). Ο εκπαιδευτικός σήμερα αδυνατεί να διατηρήσει την κοινωνική του αξία, την υπόληψή του. Για να επανακτηθεί το γόητρο επιβάλλεται να εξασφαλιστούν και να διασφαλιστούν και οι δύο προϋποθέσεις που το συνθέτουν. Ακόμα και αν το κράτος προσπαθεί να ενισχύει την υπόληψη του εκπαιδευτικού με επίσημες εξαγγελίες αναγνωρίζοντας θεωρητικά το έργο του ως ιδιαίτερα αξιόλογο και ως εθνική προσφορά, δεν επιτυγχάνεται η ενίσχυση του γοήτρου, τη στιγμή που η κοινωνική του θέση παραμένει ασήμαντη. Η «πίστωση» αυτή των κρατικών φορέων συχνά γίνεται και ενοχλητική, γιατί παραμένει χωρίς αντίκρισμα (Γκότοβος, 1985, σελ. 150-151).

Ποιες όμως απομυθοποιητικές διαδικασίες συντελέστηκαν, ώστε ο εκπαιδευτικός να θεωρείται πλέον ένας συνήθως επαγγελματίας που απλά πληρώνεται για τις γνώσεις που προσφέρει; Ο Άγγλος κοινωνιολόγος Bottomore (1990, σελ. 314) αναφέρει για το γόητρο του εκπαιδευτικού: «Σε παλαιότερες κοινωνίες, όπου η μόρφωση έπαιρνε μεγάλη αξία ως θεμέλιο γοήτρου και δύναμης, οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλη αναγνώριση. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν κυρίως, από οικογένειες υψηλής θέσης. Η γενική εκπαίδευση εφοδίαζε μια μειονότητα μόνον που επρόκειτο να διοικήσει ή και να κυβερνήσει την κοινωνία με αρκετά συγκεκριμένο κώδικα ηθικής και συμπεριφοράς (...) Με την επίτευξη της καθολικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, το κοινωνικό γόητρο του «δασκάλου» έμελλε να μειωθεί, διότι δεν ξεχωρίζει πια ως ειδικά μορφωμένος. Επιπλέον σήμερα, σε

αντίθεση με το παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί της στοιχειώδους εκπαίδευσης, αναζητούνται ή στρατολογούνται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Εξάλλου, η υπερανάπτυξη των επιχειρήσεων έχει επιβάλλει δυστυχώς τον πλούτο και μόνον αυτόν ως στοιχείο γοήτρου και δύναμης».

Ο Bottomore (1990, σελ. 315) επισημαίνει και άλλο χαρακτηριστικό που συντείνει στη μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού: «Οι αξίες που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός δεν ασκούν πια την ίδια δράση, γιατί έρχονται σε αντίθεση με άλλες αξίες που προπαγανδίζουν τα ΜΜΕ ή προβάλλονται στο παιδί, από την οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων. Ούτε οι κοινωνιολόγοι ούτε οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έδωσαν ως τώρα μεγάλη προσοχή στις συγκρούσεις ανάμεσα στους διάφορους κώδικες συμπεριφοράς. Κι όμως σημειώνονται έκδηλες συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου».

Τα ευρήματα της έρευνας στην Ελλάδα –κυρίως από την ένταξη του εκπαιδευτικού λειτουργήματος σε κλίμακες επαγγελματιών– οδηγούν στην εξής, μερικώς αντιφατική «εικόνα»: Ο εκπαιδευτικός διαθέτει ακόμα μία από τις πιο σεβαστές κοινωνικές «εϊκόνες». Ωστόσο στην «εικόνα» που έχει η κοινή γνώμη για τον εκπαιδευτικό επιδρούν σαν στερεότυπα, πλατιά διαδεδομένες και συναισθηματικά φορτισμένες γενικές και ατεκμηρίωτες κρίσεις που μοιραία υποβιβάζουν το κύρος του (Ξωχέλλης, 1984, σελ. 31-32). Αναγνωρίζεται βέβαια η σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά δεν προβάλλεται ως αναγκαιότητα η συνεχής κατάρτισή του και η αύξηση των αμοιβών του. Συγκεκριμένα, ο Μιλλεούνης (1985), σε μια εποχή που οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε απεργιακούς αγώνες, διερεύνησε κατά πόσο και πώς η κοινή γνώμη αποτιμά το έργο τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία της κοινής γνώμης πίστευε πως η εκπαίδευση στη χώρα μας την περίοδο αυτή περνούσε κρίση και ότι η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να βελτιωθεί ως ένα βαθμό με μια αισθητή αύξηση στους μισθούς των εκπαιδευτικών. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων έκρινε με αυστηρότητα την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατάρτιση και την απόδοσή τους κατά τη διδασκαλία, αναγνωρίστηκε ωστόσο, ότι επιτελούν σπουδαίο και επίπονο έργο, για το οποίο επιβάλλεται να αμείβονται καλύτερα.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, ο Μυλωνάς και οι συνεργάτες του (1998) διερεύνησαν την «εικόνα» του εκπαιδευτικού με βάση ερωτηματολόγιο 45 ερωτήσεων που δεν αναφέρονταν μόνο στον εκ-

παιδευτικό, αλλά και σε σειρά άλλων επαγγελματιών: υπάλληλο τραπεζίτης, αστυνομικό, εφοριακό, γιατρό, δικηγόρο και φαρμακοποιό. Στην ολική αναπαραστατική κοινωνική «εικόνα» του εκπαιδευτικού έχουν αποτυπωθεί πολλά ιδιαίτερα θετικά χαρακτηριστικά. Παρά τη γενική εντύπωση πως ο εκπαιδευτικός χάνει το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική του αποδοχή, αναφέρεται ότι εξακολουθεί να διαθέτει κοινωνική «εικόνα» από τις πιο σεβαστές, τις περισσότερο τιμώμενες και τις πιο ελκυστικές, ιδιαίτερα θετική και ανθεκτική σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Μιλλεούνης, 1985· Μυλωνάς, 1998).

Αντίθετα, από τη διεθνή βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι έχει επέλθει κρίση στην επαγγελματική εμπιστοσύνη και αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών (Apple and Teitlebaum, 1986· Chitty, 1988· Ball, 1990· Arcobald and Porter, 1994). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ΜΜΕ έχουν παίξει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας αρνητικής αντίληψης για την ιδιωτική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Δέχονται ότι τα ΜΜΕ είναι όργανα κοινωνικού ελέγχου που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ciscell, 1988· Swetnam, 1992). Ο Μεταξάς, στην εφημερίδα *Το Βήμα* (8-2-1987), αναφέρει ότι είναι ευρύτερα γνωστή η προσπάθειά τους να την επηρεάσουν προσφεύγοντας σε «εφευρετικούς συνδυασμούς» και ορίζοντας μία έννοια της κανονικότητας με το να προβάλλουν ως σημαντικά ειδησεογραφικό αυτό που ξεφεύγει από το κανονικό. Άλλωστε, όπως υπαινίχθηκε ο Kuralt (1976) καθετί το ασυνήθιστο, το απρόσμενο, το εντυπωσιακό ακόμα και οποιαδήποτε υποκειμενική κρίση έχουν περισσότερες πιθανότητες να οριστούν ως ειδήσεις. Οι εφημερίδες κυκλοφορώντας κυρίως στην ελεύθερη πλέον αγορά επιχειρήσεων, ενδιαφέρονται για την απόκτηση κέρδους και την προβολή-κυριαρχία τους στην αγορά. Έτσι, στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν και να κρατήσουν αναγνώστες, έχουν την τάση να αναφέρονται στα πιο θεαματικά γεγονότα της κοινωνίας. Θέματα που συνδυάζουν διαμάχη με σπουδαιότητα, αμεσότητα και διαχρονικότητα, συχνά κρίνονται ως μεγαλύτερης σε αξία (McDougall, 1982, σελ. 114-120).

Ο ρόλος του Τύπου στη σχέση εκπαιδευτικού-κοινού, αν και διαμεσολαβητικός και ο «ομιλών δια λογαριασμού άλλου» σε πρώτη προσέγγιση (Descamps, 1983, σελ. 24), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καθοριστικός στη δυναμική αλληλεπίδραση του συστήματος των τριών μεταβλητών (Εκπαιδευτικός - Τύπος - κοινό). Ανάμεσα στον Τύπο και τον εκπαιδευτικό υπάρχει μια σχέση αμφίδρομη: Ο Τύπος αναφέρεται σε θέματα εκπαίδευσης, ενώ ο εκ-

παιδευτικός χρησιμοποιεί τον Τύπο, είτε για την προβολή αιτημάτων είτε για δική του ενημέρωση. Το κοινό ενημερώνεται από τον Τύπο, λαμβάνει μια «εικόνα» για τους εκπαιδευτικούς, ενώ κάθε οργανισμός ειδήσεων λαμβάνει υπόψη το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ο Murdoch σε μια μελέτη αναφέρει: «Το κοινό δεν έχει καμιά υποχρέωση να υποστηρίζει τις εφημερίδες. Οι εκδότες, αντίθετα, είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν τον τύπο της εφημερίδας που θέλει να διαβάσει το κοινό» (Herep, 1985, σελ. 158). Ο Ginsberg (1986, σελ. 4) περιγράφει την κοινή γνώμη ως τη σχέση ανάμεσα στον πολίτη και το κράτος. Ο Hartley (1992, σελ. 1) υποστηρίζει ότι «το κοινό μπορεί να αντιμετωπιστεί μονάχα ως θεωρητικό σχήμα. Ο Τύπος δημιουργεί τέτοια σχήματα. Ο λόγος και τα νοήματα που μεταφέρει είναι απλά αναπαραστάσεις μιας πραγματικότητας» (Hartley, 1992, σελ. 31). Με αυτό τον τρόπο το πραγματικό παίρνει τη μορφή κειμένων και λόγων που εκπορεύονται από τα ΜΜΕ. Ποικίλες κοινές γνώμες κατασκευάζονται, κυκλοφορούν, τροποποιούνται σ' έναν ανταγωνισμό ή σε μια συνύπαρξη. Η παρουσίαση των ειδήσεων είναι μια ενσάρκωση της κοινής γνώμης (Warburton and Saunders, 1996, σελ. 308-309).

Στις περισσότερες έρευνες, η «εικόνα» του εκπαιδευτικού ερμηνεύεται θεωρητικά σε σχέση με την «εικόνα» του σχολείου και της εκπαίδευσης, αφού είναι επηρεασμένη από την πολιτική και διοικητική οργάνωση μέσα στην οποία ο εκπαιδευτικός εργάζεται, προάγεται και αμείβεται. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποδεικνύει την πολυμορφικότητα του θέματος, την εξάρτησή του από τη χώρα μελέτης και τις πολλές διαφορετικές επιλογές προσέγγισης κατά την ανάλυσή του. Στη Γαλλία η «εικόνα» του εκπαιδευτικού γίνεται με το πέρασμα του χρόνου λιγότερο σαν αυτή του καθηγητή και του αναμεταδότη της κουλτούρας και περισσότερο σαν αυτή του κοινωνικού εργάτη. Στις ΗΠΑ η «εικόνα» του εκπαιδευτικού είναι αυτή του ατομικιστή που προετοιμάζει τα παιδιά για μια ζωή σε έναν ανταγωνιστικό κόσμο (Judge, 1995). Όσον αφορά τη μεθοδολογία των ερευνών διαπιστώνεται ότι το ερευνητικό υλικό (εφημερίδες, ταινίες κ.ά.) που χρησιμοποιείται περιορίζεται με διάφορους τρόπους προκειμένου να ολοκληρωθούν οι έρευνες μέσα σε λογικά χρονικά πλαίσια. Για παράδειγμα το ερευνητικό υλικό (εφημερίδες) ομαδοποιείται με διάφορα κριτήρια (επιλογή μιας ή δυο εφημερίδων, πολιτική ομαδοποίηση, ομαδοποίηση με βάση την κυκλοφορία, επιλογή κυριακάτικων εκδόσεων και συγκεκριμένων χρονικών περιόδων).

Είναι συνεπώς φανερό ότι δεν είναι εύκολο να προσπαθεί κά-

ποιος να προσδιορίσει το βαθμό με τον οποίο επιδρά ο Τύπος στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης για τον εκπαιδευτικό. Καθώς η επίδραση του Τύπου στη διαμόρφωση της «εικόνας» της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, η μελέτη της κρίνεται ευθύς εξ αρχής πολυσύνθετη και ιδιαίτερος επίπονη. Γι' αυτό, η αναζήτηση υπερβολών ή ακόμα και αναληθειών είναι επιβεβλημένη και η απόκλιση από τον τελικό στόχο της ενημέρωσης αναπόφευκτη. Είτε επιδοκιμάζει είτε αποδοκιμάζει κανείς αυτή την επιρροή του Τύπου είναι σημαντικό να παραδεχτεί το βαθμό της και να συλλογιστεί κατά πόσο και πώς υπηρετείται ή βλάπτεται το δημόσιο συμφέρον.

2. Στόχοι της έρευνας

Η στατιστική μελέτη της ημερήσιας αρθρογραφίας και άλλων ΜΜΕ για την ανάδειξη της «εικόνας» του εκπαιδευτικού, είναι ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας και οι αναφορές περιορισμένες. Ενώ υπάρχουν αρκετές εργασίες σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ως προς το ρόλο του, δεν έχει διερευνηθεί πώς παρουσιάζεται η προσωπικότητα και το έργο του στα ΜΜΕ.

Η παρούσα έρευνα είναι μέρος διδακτορικής διατριβής. Μέσω της μελέτης της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο, εξετάζει διεξοδικά τον τρόπο με τον οποίο ο Τύπος εκτιμά τον εκπαιδευτικό και το έργο του σε δύο διαφορετικές δεκαετίες (1986-1998).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τέθηκε η παρακάτω υπόθεση: Η υποτιμητική κοινωνική διάθεση και στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό σχετίζεται με τη μη αξιοκρατική αξιολόγησή του, την απρεπή συμπεριφορά του, τον αναποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, την αναγκαιότητα αλλαγής του ρόλου του, την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωσή του. Ωστόσο, το έργο του εξακολουθεί να είναι σεβαστό και αξιόλογο. Ο σεβασμός προκύπτει από την αξιολογική θέση που του προσδίδει η ίδια η κοινωνία με κριτήριο την αξία του λειτουργήματός του.

Τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Τι είδους πληροφορίες δίνουν οι εφημερίδες σχετικά με τον «Εκπαιδευτικό»;

2. Ποιες πληροφορίες σχετικά με τον «Εκπαιδευτικό» κυριαρχούν;
3. Πώς παρουσιάζεται η προσωπικότητα και το έργο του «Εκπαιδευτικού»;

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Αρχικά μελετήθηκαν όλες οι εφημερίδες εκείνων των περιόδων, ώστε να ολοκληρωθεί η συλλογή των σχετικών με το θέμα. Παρατηρήθηκε ότι τα δημοσιεύματα που αφορούσαν είτε άμεσα είτε έμμεσα τους εκπαιδευτικούς ήταν πολυάριθμα. Λόγω της αφθονίας, το υλικό της έρευνας έπρεπε να περιοριστεί χρονικά, ώστε να υπάρξει συγκεκριμένο αποτέλεσμα μέσα σε λογικά χρονικά πλαίσια. Έχοντας υπόψη αντίστοιχες μελέτες (Cunningham, 1992· Baker, 1994) ως κριτήρια επιλογής του Ημερήσιου Τύπου ορίστηκαν τα ακόλουθα:

Γεωγραφικό κριτήριο: Η «εικόνα» του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται διαφορετικά από τον Αθηναϊκό Τύπο, που πανελλήνια έχει εθνική εμβέλεια και διαφορετικά από τον περιφερειακό που ως επί το πλείστον δεν ξεπερνά τα όρια της τοπικής κυκλοφορίας. Για τη διασφάλιση λοιπόν της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των στοιχείων με δεδομένη την ανομοιομορφία του αναγνωστικού κοινού κρίθηκε σωστό να μη ληφθεί υπόψη ο επαρχιακός Τύπος. Επιλέχτηκε ο Αθηναϊκός Τύπος, λόγω της μεγαλύτερης εμβέλειας και ομοιογένειας που έχει στην παρουσίαση και διάταξη της ύλης και στο αναγνωστικό κοινό. Άλλωστε, ο περιορισμός σε εφημερίδες Αθηναϊκού τύπου αποτελεί τυπική επιλογή σε ανάλογες μελέτες στατιστικής ανάλυσης εφημερίδων (βλ. περισσότερα Παναγιωτοπούλου, 1996).

Ποσοστά κυκλοφορίας: Η επιλογή των εφημερίδων βασίστηκε και στον αριθμό κυκλοφορίας τους. Οι πωλήσεις των επιλεγμένων εφημερίδων καλύπτουν κατά μέσον όρο ποσοστά 89.44% και 84.50 % για τα έτη 1986 και 1998 αντίστοιχα επί του συνόλου των εφημερίδων. Συνεπώς η αρθρογραφία που καταγράφηκε είχε απήχηση στο ευρύτερο αναγνωστικό κοινό.

Πολιτική τοποθέτηση δημοσιευμάτων: Ένα επιπλέον κριτήριο στην επιλογή των εφημερίδων ήταν η, κατά το δυνατόν, κάλυψη του συνόλου του πολιτικού φάσματος. Οι Ημερήσιες Αθηναϊκές πολιτικές εφημερίδες κατατάσσονται ανάλογα με την (επίσημη ή ανεπίσημη) πολιτική τους τοποθέτηση, σε τρεις ομάδες (Δρεττά-

κης, 1994, σελ. 45): Αριστερές (ο Ριζοσπάστης, η Αυγή), Κεντρώες (τα Νέα, η Ελευθεροτυπία, η Αυριανή και το Έθνος) που υποστήριζαν ή υποστηρίζουν το ΠΑΣΟΚ ή/και άλλα κεντρώα κόμματα, Δεξιές (η Καθημερινή, η Απογευματινή, η Ακρόπολη, η Βραδυνή και ο Ελεύθερος Τύπος) που υπόστηριζαν ή υποστηρίζουν τη Ν.Δ. ή/και άλλα δεξιά και ακροδεξιά κόμματα.

Χρονικές περίοδοι: Ο αναγκαστικός περιορισμός του δείγματος προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα σε λογικά χρονικά όρια οδήγησε στην επιλογή συγκεκριμένων χρονικών περιόδων. Από την κριτική μελέτη των ιστορικών σταθμών της Νεοελληνικής εκπαίδευσης οι δύο χρονικές περίοδοι 1986 και 1998 κρίθηκαν ως οι πλέον κατάλληλες για τη μελέτη της «εικόνας» της προσωπικότητας και του έργου του εκπαιδευτικού, επειδή απηχούν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις. Στη δεκαετία του '80, η πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιχειρήθηκε με το νομοσχέδιο του '81-'85, το οποίο ολοκληρώνει την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση (άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες κοινωνικοοικονομικής εξέλιξης της χώρας, εκσυγχρονισμός αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων κ.ά.) και τολμά θεσμικές αλλαγές (νόμος πλαίσιο για τα ΑΕΙ, λειτουργία πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, σχολικός σύμβουλος, όργανα δημοκρατικού προγραμματισμού-λαϊκής συμμετοχής κ.ά.). Στη δεκαετία του '90, με την εκπνοή του αιώνα, επιχειρείται μια επιπλέον ανακαινιστική μεταρρυθμιστική προσπάθεια εναρμονισμένη με το διεθνή εκπαιδευτικό προβληματισμό. Επαναφέρονται στο προσκήνιο ζητήματα που εκκρεμούσαν για πάρα πολλά χρόνια, όπως η κατάργηση της επετηρίδας διορισμού στη Γενική εκπαίδευση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, καθώς και η σκέψη να καταργηθεί το σύστημα των γενικών εξετάσεων κ.ά. (βλ. περισσότερα Μπουζάκης, 2001).

Μέθοδος ανάλυσης: Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων είναι η «Ανάλυση Περιεχομένου». Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης παρουσιάστηκαν αρκετές δυσκολίες, μερικές από τις οποίες πρέπει να επισημανθούν ιδιαίτερα. Οι λέξεις, πολύ συχνά, δεν είχαν μία και μόνη σημασία, η θέση της λέξης ανάμεσα σε άλλες και οι ειδικές σχέσεις που διατηρούσε με άλλες προσδιόριζαν το νόημά της. Στο επίπεδο του κειμένου η ανάλυση ήταν ακόμη πιο πολύπλοκη, γιατί στο πρόβλημα της σημασίας των λέξεων προστέθηκε εκείνη των φράσεων, των υπαινιγμών κ.ά. Απ' όλα τα άρθρα επιλέχθηκαν τα δημο-

σιεύματα που περιείχαν είτε τη λέξη «Εκπαιδευτικός» είτε συγγενείς-συνώνυμες λέξεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σπάνια μπορούσε κανείς να προσδιορίσει σε ποια βαθμίδα εκπαιδευτικού αναφέρονταν τα δημοσιεύματα με εξαίρεση τους καθηγητές των Ανωτάτων Σχολών. Γι' αυτό το λόγο επιλέχτηκαν να μελετηθούν τα δημοσιεύματα στα οποία γινόταν αναφορά στους εκπαιδευτικούς (δάσκαλος, καθηγητής, διδάσκαλος κ.ά.) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όταν ο Τύπος μιλάει για εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί συχνά τις κατηγορίες της καθημερινής πρακτικής εφαρμογής, χωρίς να κάνει διαχωρισμούς, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει ένας ενιαίος τρόπος παρουσίασης των εκπαιδευτικών.

Κατανομή δημοσιευμάτων σε κύρια άρθρα, άρθρα γνώμης και ρεπορτάζ: Τα δημοσιεύματα διαχωρίστηκαν ανάλογα το τύπο τους (Αρμενάκης κ.ά., 1996) σε:

1. *κύρια άρθρα* (προβάλλουν την επίσημη άποψη της εφημερίδας),
2. *άρθρα γνώμης* (φιλοξενούν τις θέσεις είτε των δημοσιογράφων μιας εφημερίδας είτε των συνεργατών-ειδικών που αρθρογραφούν περιστασιακά),
3. *ρεπορτάζ* (παρουσιάζουν και σχολιάζουν την τρέχουσα επικαιρότητα όπως στάσεις, γνώμες, κ.ά. των διαφόρων μερών που εμπλέκονται στα γεγονότα).

Δείγμα της έρευνας: Ο συνολικός αριθμός των δημοσιευμάτων που μελετήθηκαν κατά την έρευνα ανέρχεται σε 3.330 άρθρα. Από αυτά το 71% (N=2.363) ανήκει στο έτος 1998 ενώ το 29% (N=967) στο 1986. Το πρώτο συμπέρασμα από την κατανομή του όγκου των δημοσιευμάτων στη διάρκεια των δύο περιόδων είναι η μεγάλη αύξηση της τάξεως του 144% στον αριθμό των δημοσιευμάτων από το 1986 στο 1998. Το εύρημα αυτό αντανακλά την τάση αύξησης ενασχόλησης των εφημερίδων με τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Από την αυξανόμενη ενασχόληση του Τύπου με ολοένα και περισσότερα θέματα, διαφαίνεται ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης συνεχώς αναβαθμίζεται. Αν μάλιστα συνυπολογίσει κανείς τη μείωση της κυκλοφορίας των εφημερίδων το 1998 σε σχέση με το 1986, η αύξηση είναι ακόμα μεγαλύτερη και αντικατοπτρίζει την αυξημένη ευαισθησία των ΜΜΕ ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα και την αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους.

Η μεγαλύτερη συχνότητα δημοσιευμάτων το έτος 1986 εμφανίζεται στην εφημερίδα το Έθνος (12% του συνόλου της χρονιάς).

Έπονται η *Αυριανή* (11.6%), η *Ελευθεροτυπία* (10.8%), τα *Νέα* (10.8%) και ο *Ριζοσπάστης* (10.7%). Ακολουθούν ο *Ελεύθερος Τύπος* (9.0%), η *Βραδυνή* (8.7%), η *Απογευματινή* (7.6%) και η *Ακρόπολις* (6.0%). Την τελευταία θέση καταλαμβάνει η εφημερίδα *Καθημερινή*, με εμφανώς λιγότερα σε συχνότητα δημοσιεύματα συγκριτικά με τις προηγούμενες εφημερίδες (4.3%).

Αντίθετα, τη χρονική περίοδο 1998 προηγείται η εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (14.0%). Ακολουθούν ο *Ριζοσπάστης* (12.1%), η *Βραδυνή* (10.4%) και με κάπως μικρότερα ποσοστά κατά σειρά η *Απογευματινή* 9.5%, τα *Νέα* 8.9%, η *Καθημερινή* 8.4%, το *Έθνος* 8.0%, η *Ακρόπολις* 7.3%, ο *Ελεύθερος Τύπος* 7.2%, η *Αυριανή* 7.0% και η *Αυγή* 6.6%. Από το σύνολο των δημοσιευμάτων δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστεί η εφημερίδα από την οποία προέρχονταν το 0.08% (25 δημοσιεύματα), ποσοστό ασήμαντο, λόγω του μεγάλου αριθμού των δημοσιευμάτων που περιλαμβάνονται στην έρευνα.

Από την αναλυτικότερη εξέταση των δημοσιευμάτων διαπιστώνεται ότι τα *ρεπορτάζ* κατέχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στη σύνθεση της ύλης των εφημερίδων και στις δύο χρονικές περιόδους (ποσοστά 86.1% και 85.6% αντίστοιχα), ενώ ακολουθούν τα *άρθρα γνώμης* (ποσοστά 13.4% και 12.5% αντίστοιχα). Τα *κύρια άρθρα* καταλαμβάνουν σχετικά μικρό ποσοστό (0.5% και 1.9% αντίστοιχα) αφού εκφράζουν την πολιτική γραμμή της εφημερίδας, η οποία σε γενικές γραμμές είναι γνωστή στους αναγνώστες της από την υπόλοιπη ύλη.

Κατανομή των δημοσιευμάτων ανά συντάκτη/κτρια: Ο λόγος του Τύπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βήμα μεταφοράς του κοινωνικού λόγου: λόγος του Υπουργού Παιδείας, του Γενικού Γραμματέα, του αντίστοιχου συνδικάτου. Κατά συνέπεια, ο λόγος του Τύπου εξαρτάται από την ιδιότητα του συντάκτη του. Έτσι, τα δημοσιεύματα ταξινομήθηκαν ανάλογα με το συντάκτη-συντάκτρια. Το σύνολο των άρθρων έχει γραφεί από ανθρώπους που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση, αφού και στις δυο χρονικές περιόδους αρθρογραφούν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ή και πανεπιστημιακοί. Οι περισσότεροι αρθρογράφοι δικαιολογημένα, είναι δημοσιογράφοι, έργο των οποίων κατεξοχήν είναι η αρθρογραφία.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Για να μελετηθεί καλύτερα το περιεχόμενο των δημοσιευμάτων, συντάχθηκαν κατηγορίες με διάφορες θεματικές ενότητες, αλλά ο διαχωρισμός δεν προβάλλεται ως απόλυτος. Έτσι ένα δημοσίευμα ενδέχεται να αφορά δύο ή περισσότερες κατηγορίες. Επιχειρήθηκε πάντως να συνταχθούν πίνακες ανάλυσης κατά κατηγορίες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό. Η κατάταξη των κατηγοριών έγινε με βάση την ποσοστιαία κατανομή τους, ενώ η λέξη «αναφορά» υπενθυμίζεται ότι συνδυάζεται με τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων κλειδιά.

Η μεγαλύτερη θεματική ενότητα που προέκυψε από την ανάλυση και αναλύεται στην εργασία αυτή αναφέρεται στην «Προσωπικότητα και το Έργο του Εκπαιδευτικού», ενότητα που εμφανίζει τις περισσότερες αναφορές και στα δύο εξεταζόμενα έτη 1986-1998 (1η θέση, ποσοστά 43.79% και 47.87% αντίστοιχα) (βλ. πίνακα 1).

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η θεματική ενότητα «Προσωπικότητα και Έργο Εκπαιδευτικού» είναι πολυδιάστατη, ενώ απ' αυτήν εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με σκοπό να διερευνηθεί με κάθε δυνατή λεπτομέρεια η «εικόνα» για την «Προσωπικότητα και το Έργο του Εκπαιδευτικού» στον Τύπο δημιουργήθηκαν επιπλέον κατηγορίες, ανάλογα με τις αναφορές που εντοπίστηκαν, όπως: αξιολόγηση,

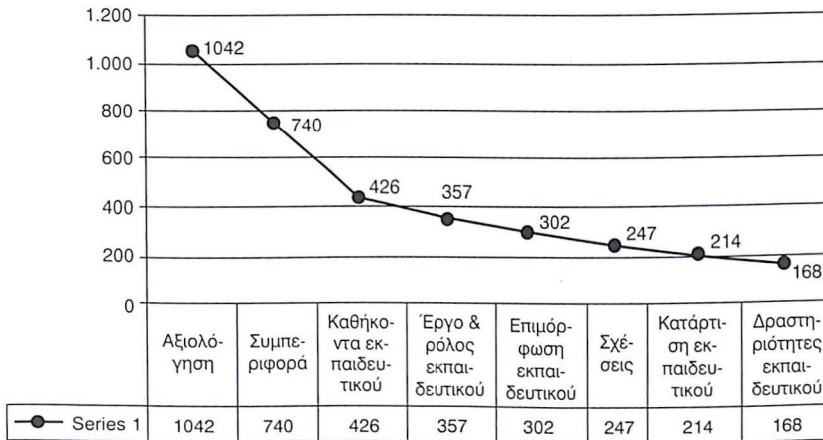
Πίνακας 1

Ομαδοποίηση κατηγοριών με αναφορές στον «Εκπαιδευτικό»

Α/Α	«Εκπαιδευτικός»	1986		1998		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%
1.	«Προσωπικότητα και Έργο»	578	43.79	1.717	47.87	2.295	46.77
2.	«Κινητοποιήσεις»	307	23.26	1.156	32.23	1.463	29.81
3.	«Συνδικαλιστικά - Διοικητικά - Οικονομικά θέματα»	435	32.95	714	19.90	1.149	23.42
Σύνολο		1.320	100	3.587	100	4.907	100

Διάγραμμα 1

«Προσωπικότητα και Έργο Εκπαιδευτικού» τα έτη 1986 και 1998



συμπεριφορά, καθήκοντα, έργο και ρόλος, επιμόρφωση, σχέσεις, κατάρτιση και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (βλ. διάγραμμα 1). Οι κατηγορίες αυτές έχουν ήδη συζητηθεί διεξοδικά σε σχετικές ξενόγλωσσες και ελληνικές εργασίες (Γκότοβος, 1985· Κωνσταντίνου, 1994, 2003· Κοσσυβάκη, 1993· Μυλωνάς, 1998 κ.ά.).

Παρατηρώντας τον πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι οι κατηγορίες που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και στη συμπεριφορά του προηγούνται έναντι των υπολοίπων κατηγοριών και εναλλάσσονται στην πρώτη θέση κατά τις δύο εξεταζόμενες χρονικές περιόδους. Το έτος 1986 προηγούνται οι αναφορές για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (1986: 1η θέση, ποσοστό 28.78%), ενώ το έτος 1998 προηγούνται οι αναφορές για την αξιολόγησή του (1998: 1η θέση, ποσοστό 33.32%).

Αξιοπρόσεχτη είναι η μείωση που εντοπίζεται στις αναφορές για τις σχέσεις του εκπαιδευτικού από το 1986 στο 1998. Το έτος 1986 καταλαμβάνουν την τρίτη θέση (ποσοστό 16.08%), ενώ το έτος 1998 την έκτη (ποσοστό 3.29%). Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με τις αναφορές για τα καθήκοντα εκπαιδευτικού, όπου το έτος 1986 έχουν την έκτη θέση (ποσοστό 6.11%), ενώ το έτος 1998 την τρίτη (14.73%). Οι αναφορές για το έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού κατέχουν την ίδια σχεδόν θέση και στις δύο χρονικές περιόδους (4η και 5η θέση, ποσοστά 12.21% και 9.38% αντίστοιχα).

Πίνακας 2

Κατανομή αναφορών με θέμα:
«Προσωπικότητα και Έργο Εκπαιδευτικού»

Α/Α	«Προσωπικότητα και Έργο Εκπαιδευτικού»	1986		1998	
		N	%	N	%
1.	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού	221	21.41	821	33.32
2.	Συμπεριφορά εκπαιδευτικού	297	28.78	443	17.98
3.	Καθήκοντα εκπαιδευτικού	63	6.11	363	14.73
4.	Έργο και εόλος εκπαιδευτικού	126	12.21	231	9.38
5.	Επιμόρφωση εκπαιδευτικού	64	6.20	238	9.66
6.	Σχέσεις εκπαιδευτικού	166	16.08	81	3.29
7.	Κατάρτιση εκπαιδευτικού	56	5.43	158	6.41
8.	Δραστηριότητες εκπαιδευτικού	39	3.78	129	5.23
Σύνολο		1.032	100	2.464	100

Επίσης και στα δύο έτη, παρατηρείται ίση σχεδόν κάλυψη ε-νημέρωσης τόσο για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (1986: 5η θέση, ποσοστό 6.20%, 1998: 4η θέση, ποσοστό 9.66%) όσο και για την κατάρτισή του (1986: 7η θέση, ποσοστό 5.43%, 1998: 6η θέση, ποσοστό 6.41%). Η ύπαρξη αναφορών που μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία δραστηριότητες του εκπαιδευτικού καταλαμβάνουν στατιστικά μικρά ποσοστά και στις δύο χρονικές περιόδους (ποσοστά 3.78% και 5.23% αντίστοιχα).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε κατηγορία της θεματικής ενότητας «Προσωπικότητα και Έργο Εκπαιδευτικού» χωρίζεται σε επιμέρους υποκατηγορίες ανάλογα με την ειδοποίησή τους διαφορά. Αναλυτικότερα:

- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Το έτος 1986 εμφανίζονται αναφορές στη μη αξιοκρατική επιλογή διευθυντών και προϊσταμένων (1η θέση, ποσοστό 31.78%), στην αναγκαιότητα αξιοκρατικής επιλογής εκπαιδευτικών (2η θέση, ποσοστό 20.47%) και στην αναγκαιότητα αλλαγής τρόπου αξιολόγησης (3η θέση, ποσοστό 12.42%). Ακολουθούν παρόμοιες

υποκατηγορίες με μικρότερα ποσοστά που αναφέρονται στη μη αξιοκρατική επιλογή εκπαιδευτικών, στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και στη μη αξιοκρατική επιλογή σχολικών συμβούλων (ποσοστά 8.39%, 4.70% και 2.01% αντίστοιχα). Αλλά ενώ θα αναμενόταν οι παραπάνω κατηγορίες να συνοδεύονται από αντίστοιχες προτάσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών, το ποσοστό που καλύπτουν οι αναφορές για τις προτάσεις το έτος 1986 είναι μόλις 5.03%. Πολύ μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι αναφορές για την επιλογή εκπαιδευτικών (ποσοστό 7.05%) και την αξιοκρατική επιλογή εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων (ποσοστά 4.36% και 0.67% αντίστοιχα). Επιπρόσθετα, ελάχιστες είναι οι αναφορές για τον τότε θεσμό της επετηρίδας (ποσοστό 1.68%).

Αντίθετα, το έτος 1998 παρατηρείται κυριολεκτικά κορύφωση των αναφορών που σχετίζονται με το διαγωνισμό εκπαιδευτικών από το ΑΣΕΠ (1η θέση, ποσοστό 37.89%). Ακολουθούν αναφορές για το θεσμό της επετηρίδας (2η θέση, ποσοστό 20.55%), τον τρόπο διεξαγωγής του διαγωνισμού ΑΣΕΠ (3η θέση, ποσοστό 17.27%), αλλά και άλλες κατηγορίες που ενεργούν προσθετικά στο διαγωνισμό εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ, όπως: η αναγκαιότητα κατάργησης επετηρίδας (ποσοστό 3.67%), τα προβλήματα με τους επιτηρητές του ΑΣΕΠ (ποσοστό 2.96%), η συμμετοχή εκπαιδευτικών και τα απογοητευτικά αποτελέσματα του διαγωνισμού (ποσοστά 1.87% και 1.16% αντίστοιχα). Μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν υποκατηγορίες που αναφέρονται στην αναγκαιότητα συγκεκριμένων μέτρων και στις προτάσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών, όπως: αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού (ποσοστό 4.83%), αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου της (ποσοστό 1.48%), και αξιοκρατικής επιλογής εκπαιδευτικού (ποσοστό 0.39%), καθώς και προτάσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών (ποσοστό 3.48%).

- Συμπεριφορά εκπαιδευτικού

Οι περισσότερες αναφορές στη θεματική αυτή κατηγορία ανήκουν στην υποκατηγορία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (1986: ποσοστό 27.83%, 1998: ποσοστό 35.85%). Η υποκατηγορία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατέχει την πρώτη θέση και στις δύο χρονικές περιόδους και στην πλειονότητά της παρουσιάζεται αρνητική καλύπτοντας αντίστοιχα ποσοστά 45.76% και 52.9% του συνόλου.

Το έτος 1986 οι αναφορές στο κύρος των συνδικαλιστών (2η θέση, ποσοστό 25.24%) εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τις αναφορές στο κύρος του εκπαιδευτικού (3η θέση, ποσοστό 21.46%). Αντίθετα, το έτος 1998 προηγούνται οι αναφορές για το κύρος του εκπαιδευτικού (2η θέση, ποσοστό 30.53%) και ακολουθούν οι σχετικές με το κύρος των συνδικαλιστών (3η θέση, ποσοστό 10.98%). Η τέταρτη θέση, το έτος 1986, ανήκει στην υποκατηγορία συμπεριφορά των συνδικαλιστών (ποσοστό 14.62%), ενώ το έτος 1998 στη συμπεριφορά των διευθυντών (ποσοστό 7.03%). Μολονότι τα ποσοστά που καταλαμβάνουν στατιστικά είναι μικρά, οι παρακάτω υποκατηγορίες συνηγορούν υπέρ της αρνητικής στάσης απέναντι στο κύρος των εκπαιδευτικών (μειωμένο κύρος διευθυντών, σχολικών συμβούλων, ιδιωτικών εκπαιδευτικών, αρνητική συμπεριφορά ιδιωτικών εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε γίνεται λόγος για το υψηλό κύρος τους. Εξαίρεση πάντως, αποτελούν οι αναφορές στο κύρος των εκπαιδευτικών του εξωτερικού, το οποίο, αν και παρουσιάζεται υψηλό συγκεντρώνει μικρό ποσοστό (0.79%), καθώς και το κύρος των εκπαιδευτικών με ειδικές ανάγκες (0.20%) το οποίο εμφανίζεται μόνο το έτος 1998. Υπάρχουν επίσης κάποιες αναφορές σχετικά με την κοινωνική εκτίμηση του εκπαιδευτικού στο παρελθόν (ποσοστό 1.19%), η οποία, και στα δύο έτη, παρουσιάζεται υψηλότερη από τις συγκεκριμένες χρονικές περιόδους.

- Καθήκοντα εκπαιδευτικού

Η επόμενη θεματική κατηγορία για την οποία γίνεται αναφορά στον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο είναι τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού και ειδικότερα η διδασκαλία του. Η επίτευξη των σκοπών του σχολείου εξαρτάται, σε μεγάλο μάλιστα βαθμό, από τα αντικείμενα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύεται και οργανώνεται πρακτικά η διδασκαλία (βλ. περισσότερα Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 338-349). Οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει το μαθητή στην εμπέδωση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, συνθέτουν τη διδασκαλία (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 61). Ο αναποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας και η αναγκαιότητα αλλαγής της είναι τα θέματα που κυριαρχούν στον Τύπο το έτος 1986. Αντίθετα, το έτος 1998, μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζουν θέματα που σχετίζονται με καινούργιους τρόπους δι-

δασκαλίας που επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Ν. 2525/97.

Το έτος 1986 οι αναφορές στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα (1η θέση, ποσοστό 27.27%), και στην πλειονότητά τους τον κρίνουν αναποτελεσματικό. Το ποσοστό αυτό ενισχύεται από το μικρότερο, αλλά εξίσου σημαντικό, της αναγκαιότητας αλλαγής της διδασκαλίας (ποσοστό 6.49%). Οι αναφορές στην αναγκαιότητα αύξησης των ωρών διδασκαλίας και στις σχετικά λίγες ώρες διδασκαλίας παρουσιάζουν τέτοια συχνότητα ώστε κατατάσσονται στη δεύτερη και τρίτη θέση (ποσοστά 15.59% και 14.29% αντίστοιχα).

Αντίθετα, το έτος 1998, τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζουν οι αναφορές στο νέο θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας (ποσοστό 17.88%). Οι αναφορές αυτές δικαιολογούνται ως προς τη συχνότητά τους, αφού με το Ν. 2525/97 προβλέπεται και ίδρυση ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Υπέρ της θετικής στάσης απέναντι σ' αυτόν το νέο θεσμό εμφανίζεται το 62.34% του συνόλου των αναφορών. Το ίδιο έτος με μικρή διαφορά από την ενισχυτική διδασκαλία έπονται οι αναφορές στις νέες τεχνολογίες (2η θέση, ποσοστό 16.37%), όπου η καταγραφή των ελλείψεων κυμαίνεται σε ποσοστό 76.74%.

Επίσης, την ίδια περίοδο εμφανίζονται στον Τύπο δύο υποκατηγορίες για τη διδασκαλία. Οι περισσότερες αναφορές στοχεύουν στον υπάρχοντα τρόπο διδασκαλίας (3η θέση, ποσοστό 13.78%) ο οποίος επιβάλλεται να αλλάξει (αναγκαιότητα αλλαγής τρόπου διδασκαλίας: 8η θέση, ποσοστό 3.60%), ενώ η δεύτερη υποκατηγορία αφορά τον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας μέσω μεταρρύθμισης (5η θέση, ποσοστό 11.48%) ο οποίος κρίνεται ως μη αποτελεσματικός (ποσοστό 76.36%).

Οι αναφορές στις πολλές χαμένες διδακτικές ώρες κατά το σχολικό έτος 1998 καταλαμβάνουν την 4η θέση (ποσοστό 14.82%). Οι αναφορές στις προτάσεις νέου τρόπου διδασκαλίας παρουσιάζουν το έτος 1986 μεγαλύτερη συχνότητα (ποσοστό 12.99%) από το έτος 1998 (ποσοστό 7.52%). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάσει τη διδασκαλία χρειάζεται τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα που, όμως, είναι ελλιπή (ποσοστά 87.50% και 86.84% αντίστοιχα) και στις δύο εξεταζόμενες χρονικές περιόδους, εύρημα που επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Πυργιωτάκης, 1992, σελ. 143).

- Έργο και ρόλος εκπαιδευτικού

Η τέταρτη θεματική κατηγορία περιλαμβάνει αναφορές για το έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Όπως και οι προηγούμενες θεματικές κατηγορίες χωρίζεται και αυτή σε ορισμένες υποκατηγορίες. Το έτος 1986 υπερτερούν οι αναφορές για την αναγκαιότητα αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού (1η θέση, ποσοστό 38.84%), ενώ το 1998 υπερτερούν οι αναφορές για το έργο του που στην πλειονότητα του χαρακτηρίζεται θετικό (1η θέση, ποσοστό 41.31%).

Το έργο του εκπαιδευτικού σχολιάζεται θετικά και το έτος 1986 (2η θέση, ποσοστό 30.10%) σε αντίθεση μάλιστα με το έργο των σχολικών συμβούλων που κρίνεται αρνητικά με πολλές αναφορές (3η θέση, ποσοστό 17.96%).

Από την πρώτη θέση που κατέχουν το 1986 οι αναφορές για την αναγκαιότητα αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού υποχωρούν στη δεύτερη το έτος 1998 (ποσοστό 19.02%). Το έτος 1998 εμφανίζονται δύο καινούργιες υποκατηγορίες: η αναγκαιότητα ανάληψης ευθυνών από τον εκπαιδευτικό (4η θέση, ποσοστό 8.20%) και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το εξωτερικό (6η θέση, ποσοστό 5.90%) που ενισχύουν τη θετική στάση απέναντι στο έργο του.

Ως αναγκαιότητα προβάλλεται και στα δύο έτη ο αξιοκρατικός χειρισμός του έργου των εκπαιδευτικών (1986: 4η θέση, ποσοστό 7.28%, 1998: 5η θέση, ποσοστό 5.90%), ενώ δεν παραλείπεται να τονιστεί και η αναγκαιότητα αλλαγής του ρόλου του σχολικού συμβούλου (ποσοστά 0.97% και 0.66% αντίστοιχα). Το έργο των εκπαιδευτικών του εξωτερικού (ποσοστά 3.40% και 2.95% αντίστοιχα) χαρακτηρίζεται θετικό, αν και οι αναφορές είναι λίγες σε σχέση με το σύνολό τους. Υπάρχουν επίσης και αναφορές στο έργο των εκπαιδευτικών με ειδικές ανάγκες (ποσοστά 0.48% και 0.98% αντίστοιχα στα δύο έτη), καθώς και αναφορές στους μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς αλλά μόνο το έτος 1998.

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικού

Στην ανάλυση της θεματικής κατηγορίας με περιεχόμενο την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προκύπτει ότι οι αναφορές για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων καταλαμβάνουν την πρώτη θέση και στις δύο χρονικές περιόδους (ποσοστά 47.56% και 37.34% αντίστοιχα). Στη δεύτερη θέση ακολουθεί η α-

νάγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (ποσοστά 26.83% και 31.82% αντίστοιχα), ενώ την τρίτη θέση καταλαμβάνουν και στα δύο έτη οι αναφορές για τον τρόπο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού (ποσοστά 17.07% και 11.36% αντίστοιχα).

Το έτος 1986, οι αναφορές στην πλειονότητά τους παρουσιάζουν τον τρόπο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού αποτελεσματικό σε ποσοστό 57.14%, αν και όσες χαρακτηρίζουν ελλιπή την επιμόρφωσή του (4η θέση, ποσοστό 3.66%) προηγούνται εκείνων που τη θεωρούν επαρκή (5η θέση, ποσοστό 1.22%). Τέλος οι αναφορές στις προτάσεις επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού το έτος 1986 κυμαίνονται σε ποσοστό μόλις 1.22%.

Επίσης, το έτος 1998, οι αναφορές στην ελλιπή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (5η θέση, ποσοστό 5.19%) είναι περισσότερες από τις αναφορές στην επαρκή επιμόρφωση (7η θέση, ποσοστό 1.30%). Επίσης την ίδια περίοδο μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζουν οι αναφορές στις προτάσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (4η θέση, ποσοστό 7.80%) και οι εξαγγελίες επιμορφωτικών σεμιναρίων (6η θέση, ποσοστό 5.19%).

• Σχέσεις εκπαιδευτικού

Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τους συναδέλφους, την οικογένεια και τους διάφορους προϊστάμενους είναι άλλη μια θεματική κατηγορία που προβάλλεται από τον Ημερήσιο Αθηναϊκό Τύπο. Το έτος 1986 οι αναφορές στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και εκπαιδευτικού-γονιού καταλαμβάνουν την πρώτη θέση (ποσοστό 29.70%). Με μικρή διαφορά ακολουθούν οι σχέσεις με συναδέλφους του (2η θέση, ποσοστό 28.72%), ενώ τελευταία θίγεται η σχέση του εκπαιδευτικού με τους υπεύθυνους διοίκησης και εποπτείας (3η θέση, ποσοστό 11.88%).

Το έτος 1998, στον Τύπο δεσπόζουν οι αναφορές στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή (1η θέση, ποσοστό 56.35%). Έπονται οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους (2η θέση, ποσοστό 22.10%) και ακολουθούν οι σχέσεις του με την «εξουσία» (3η θέση, ποσοστό 11.05%), ενώ στην τέταρτη και τελευταία θέση βρίσκονται οι αναφορές στις σχέσεις εκπαιδευτικού-γονιού (ποσοστό 10.50%).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι όλες οι σχέσεις του εκπαιδευτικού παρουσιάζονται υγιείς, αλλά με μικρή διαφορά από τις διαταραγμένες. Εξαίρεση παρουσιάζει η σχέση εκπαιδευτικού-γονιού, η οποία, αν και το έτος 1998, εμφανίζει λιγότερη συχνότητα, είναι ωστόσο προβληματική ως ανύπαρκτη και στα δύο έτη.

- Κατάρτιση εκπαιδευτικού

Είναι η θεματική κατηγορία που περιλαμβάνει όλες τις αναφορές που σχετίζονται με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού λειτουργού. «Υποδηλώνει την απόκτηση ή τον εκσυγχρονισμό γνώσεων με τέτοιο τρόπο που ο καταρτιζόμενος να μπορεί να προσαρμοστεί ή να γίνει πιο αποτελεσματικός στην παραγωγή και κυρίως στις σχέσεις του με τις μηχανές και τις νέες τεχνολογίες» (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 63). Το έτος 1986 προπορεύονται οι αναφορές στην επαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού (1η θέση, ποσοστό 21.21%), σε αντίθεση με το έτος 1998 όπου προηγείται η ελλιπής κατάρτισή του (1η θέση, ποσοστό 30.85%). Τη δεύτερη θέση και στις δύο χρονικές περιόδους κατέχουν οι αναφορές για την αναγκαιότητα κατάρτισής του (ποσοστά 19.69% και 18.41% αντίστοιχα). Και στις δύο χρονικές περιόδους, η συχνότητα των αναφορών στην ελλιπή διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι μεγαλύτερη (ποσοστά 16.67% και 12.93% στα δύο έτη αντίστοιχα) από αυτές που στρέφονται στην ελλιπή επιστημονική κατάρτισή του (ποσοστά 12.12% και 7.46% αντίστοιχα στα δύο έτη).

Το έτος 1998 οι αναφορές στην ελλιπή κατάρτιση του εκπαιδευτικού καταλαμβάνουν την πρώτη θέση με το πιο μεγάλο ποσοστό. Εάν μάλιστα προστεθούν σ' αυτό και τα ποσοστά εκείνα που διαχωρίζουν την ελλιπή κατάρτισή του σε παιδαγωγική-διδακτική και επιστημονική, προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι αναφορές παρουσιάζουν την κατάρτιση του εκπαιδευτικού ως ελλιπή.

Αντίθετα, το 1986 η επαρκής κατάρτιση (ποσοστό 21.21%) κατέχει την πρώτη θέση. Σε μια βαθύτερη ανάλυση διαφαίνεται ότι τα ποσοστά που συμπληρώνουν η αναγκαιότητα κατάρτισης του εκπαιδευτικού (ποσοστό 19.69%), η ελλιπής διδακτική (ποσοστό 16.67%) και επιστημονική κατάρτιση (ποσοστό 12.12%) υπερτερούν από αυτά της επαρκούς κατάρτισης. Ωστόσο, αν και όλες οι υποκατηγορίες συνεκτιμούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει ελλιπή κατάρτιση πολύ λίγες αφιερώνονται σε προτάσεις κατάρτισης του εκπαιδευτικού (ποσοστά 3.03% και 5.97% αντίστοιχα) και στις δύο χρονικές περιόδους.

- Δραστηριότητες εκπαιδευτικού

Οι αναφορές στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό 4.80% επί του συνόλου των αναφορών για την «Προσωπικότητα και το Έργο του Εκπαιδευτικού». Και στα

δύο έτη μεγαλύτερη προβάλλεται η δραστηριότητα από τους εκπαιδευτικούς εν ενεργεία (1η θέση, ποσοστό 57.50% και 41.10%) παρά από τους συνδικαλιστές (3η θέση, ποσοστό 17.50% και 17.81% αντίστοιχα) ή τους εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής εκπαίδευσης (5η και 4η θέση, ποσοστά 2.50% και 6.16% αντίστοιχα). Οι αναφορές στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών του εξωτερικού καταλαμβάνουν στατιστικά μικρά ποσοστά και στα δύο έτη (4η και 5η θέση, ποσοστό 5.00% και 0.68% αντίστοιχα).

Η δεύτερη θέση και στις δύο χρονικές περιόδους καλύπτεται από αναφορές στις εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών (2η θέση, ποσοστό 17.50% και 34.25% αντίστοιχα). Σ' όλες τις υποκατηγορίες διαφαίνεται ότι υπάρχει εντυπωσιακά μεγάλη αύξηση από το ένα έτος στο άλλο με μεγαλύτερη όσον αφορά τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί το 1998.

5. Συζήτηση των ευρημάτων - Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δημοσιευμάτων επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση: γενικά αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα του έργου του εκπαιδευτικού αλλά ειδικότερα διατυπώνονται ακόμη και άκρως χαρακτηρισμοί αρνητικοί που σχετίζονται με όλες σχεδόν τις παραμέτρους του λειτουργήματος: την αξιολόγηση, τη διδασκαλία, την κατάρτιση, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού λείπει το βασικό εκείνο στοιχείο που συνθέτει την πραγματική αυθεντία, το επιστημονικό δηλαδή κύρος. Έτσι, ως μοναδικό προσόν απομένει η τυπική αναγνώριση από την επαγγελματική ιδιότητα και τις αρμοδιότητες που απορρέουν απ' αυτήν.

Η γλώσσα όλων των εφημερίδων, οι λέξεις και οι φράσεις-κλειδιά που χρησιμοποιούν είναι παρόμοια ή σχεδόν ίδια. Οι περισσότερες εκφράσεις τόσο στον συμπολιτευόμενο όσο και στον αντιπολιτευόμενο Τύπο είναι ιδιαίτερα οξείες και με τόνο καθαρά επικριτικό ή επιθετικό. Χαρακτηριστικά πολύ συχνά διαβάζουμε: προβλήματα, χάος, πτυχία ανεργίας, θολά οράματα, παίζει με τα νεύρα, νέο πείραμα, πλήρης σύγχυση, παιδαγωγός δεσμοφύλακας, ελλιπής κατάρτιση, ελλιπής επιμόρφωση, μη αξιοπρεπή συμπεριφορά κ.ά. Χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις ιδιαίτερης οξύτητας, με σκοπό να τονιστεί ως ανάγκη η εκπαιδευτική αλλαγή, η ανανέωση ή και βαθιές τομές. Αναλυτικότερα:

Η μεγαλύτερη θεματική κατηγορία αναφέρεται στην αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το θέμα των αδιόριστων εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει έντονα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα την τελευταία 20ετία. Οι οραματιστές μιας αναγκαίας μεταρρύθμισης θεωρούν την αξιολόγηση ως την πρωταρχική διαδικασία να αποτιμάται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο βαθμός υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Η κορύφωση των αναφορών στις κατηγορίες που αναφέρονται στο διαγωνισμό των εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ είναι αναμενόμενη, καθώς το 1998 τίθεται σε συζήτηση και υλοποιείται η σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας με την εισαγωγή του θεσμού εξετάσεων των αδιόριστων πτυχιούχων. Η εισαγωγή αυτού του θεσμού των εξετάσεων και η κατάργηση της επετηρίδας δεν είναι αποδεκτή απ' όλους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που απεικονίζεται με τις αναφορές στην αμφισβήτηση του διαγωνισμού ΑΣΕΠ και στον αδιαφανή τρόπο διεξαγωγής του. Οι αναφορές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παραπέμπουν στο Ν. 2525/97 που προβλέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Στην πλειοψηφία τους οι αναφορές του 1998 μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το σύστημα της επετηρίδας δεν ήταν αποτελεσματικό και δημιουργούσε ή συντηρούσε έντονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Προκειμένου να μην οξυνθούν περαιτέρω τα προβλήματα, η κυβέρνηση αποφάσισε να αλλάξει το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών από το 1998. Η απόφαση αυτή πυροδότησε σειρά έντονων αντιδράσεων από τους αδιόριστους και όχι μόνο εκπαιδευτικούς. Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για το διορισμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διεξήχθη από 12-18 Ιουνίου 1998 και τα αποτελέσματά του ανακοινώθηκαν στις 20 Αυγούστου του ίδιου χρόνου. Η σχετικά μεγάλη αποτυχία (περίπου 75%) δημιούργησε αρκετά ερωτήματα. Όλα αυτά αντικατοπτρίζονται στη θεματολογία της αρθρογραφίας και συμφωνούν με ανάλογες θεωρητικές αναλύσεις (Μπουζάκης, 2001, σελ. 189-194). Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συχνή παρουσίαση της επετηρίδας ως μη σωστού τρόπου διορισμού στην εκπαίδευση, κάθε πτυχιούχου, ενισχύει την αρνητική αντίληψη της κοινής γνώμης για την αξία του εκπαιδευτικού.

Η επίτευξη των σκοπών του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα αντικείμενα της διδασκαλίας και της μάθησης που θα επιλέγονται, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύ-

εται και οργανώνεται πρακτικά η διδασκαλία (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 338-349). Ο αναποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας και η αναγκαιότητα αλλαγής της είναι τα θέματα που κυριαρχούν στον Τύπο από το 1986. Αντίθετα, το έτος 1998 μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζουν θέματα που σχετίζονται με τον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας που προωθείται μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Ν. 2525/97, όπως η θετική στάση στην ενισχυτική διδασκαλία (ποσοστό 62.34%). Η ανάλυση της αρθρογραφίας στον ελληνικό Τύπο επιβεβαιώνει την αρχή ότι ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να λειτουργεί ως γραφειοκράτης που ενδιαφέρεται για την απλή ανακοίνωση και διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης. Και είναι αλήθεια ότι το σημερινό σχολείο είναι οργανωμένο και «λειτουργεί» περισσότερο γραφειοκρατικά, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η διδασκαλία που δημιουργεί στους μαθητές μαθησιακό ενδιαφέρον, ενεργητική συμμετοχή και παράλληλα προωθεί την ανάπτυξη κριτικής, συνθετικής και δημιουργικής σκέψης. Και στις δύο εξεταζόμενες χρονικές περιόδους ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάσει τη διδασκαλία χρειάζεται τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα, τα οποία είτε είναι ελλιπή είτε παραμένουν στις αποθήκες και στα εργαστήρια, εύρημα που επισημαίνεται και σε πολλές άλλες έρευνες (βλ. ενδεικτικά Πυργιωτάκης, 1992, σελ. 143). Επιπλέον, αρκετά συχνές είναι και οι αναφορές στις ελλείψεις των νέων τεχνολογιών.

Τα τελευταία χρόνια, η σημαντική ανάπτυξη του χώρου της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε συνδυασμό με την άμεση προοπτική της σχολικής τους ένταξης στο περιβάλλον της τυπικής τάξης, έχει αναδείξει νέες ανάγκες επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες αρχίζουν δειλά-δειλά να προβάλλονται και στον Τύπο. Οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές την περίοδο '81-'85 προβλέπουν μέτρα ουσιαστικά για την ειδική αγωγή, ώστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία και να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο (αρθρ. 32 του νομοσχεδίου).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ο Τύπος επιτελεί το θεσμικό του ρόλο, ενημερώνοντας το κοινό για τα διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια που ενδιαφέρουν τον εκπαιδευτικό, αλλά εκ των υστέρων. Δηλαδή, ενώ προβάλλεται έντονα η αναγκαιότητα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, η ανακοίνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων γίνεται μετά την έναρξη πραγματοποίησής τους (1η θέση). Παρότι το αίτημα για επιστημονική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού είναι πολύ παλιό (Μπουζάκης 2001, σελ.

165), η ενασχόληση του Τύπου πηγάζει κυρίως από την ίδρυση και λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), μια καινοτομία της μεταρρύθμισης '81-'85. Επίσης, το ποσοστό που καταλαμβάνει η πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων δικαιολογείται, αν ληφθεί υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια χρηματοδοτήθηκαν περισσότερα ευρωπαϊκά προγράμματα στα πλαίσια του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι περισσότερες σχέσεις του εκπαιδευτικού (με μαθητές, με συναδέλφους) παρουσιάζονται στον Τύπο μη διαταραγμένες εκτός από αυτή με τους γονείς. Η τελευταία παρουσιάζεται στην πλειονότητά της προβληματική και στις δύο χρονικές περιόδους, καθώς οι δύο ρόλοι, γονιού και εκπαιδευτικού, είναι καθοριστικοί για την ανάπτυξη του παιδιού και ως φυσικό επακόλουθο συγκρούονται, όταν αμφισβητείται η αξία του ενός, κάτι που συχνά συμβαίνει (Μπρούζος, 2002). Η διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών είναι άμεση απόρροια των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων της μεταρρύθμισης του '81-'85. Με το νομοσχέδιο της περιόδου '81-'85 προβλέπεται λαϊκή συμμετοχή που περιλαμβάνει τα όργανα ενός δημοκρατικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση. Σε επίπεδο σχολείου, μάλιστα, έχουμε τη θεσμοθέτηση δύο οργάνων λαϊκής συμμετοχής, του σχολικού συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής (βλ. περισσότερα Μπουζάκης, 2001, σελ. 157-161). Η κατηγορία που σχετίζεται με τη σχέση Υπουργείου Παιδείας και εκπαιδευτικών αποδεικνύει για άλλη μια φορά τη σύνδεση Τύπου και «εξουσίας», σχέση που επιδρά με το δικό της τρόπο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, όπως υποστηρίζει και ο Πλωρίτης στην εφημερίδα *Το Βήμα* (8-1-1989). Η επίδραση του Τύπου προς τον Υπουργό Παιδείας πολλές φορές είναι το ίδιο σημαντική με την επίδραση που ασκεί στο κοινό (Baker, 1994). Παρά την κριτική αλλά και την αυτοκριτική του Τύπου και παρά τις επανειλημμένες διακηρύξεις για κώδικα δεοντολογίας, ο συνδετικός ιμάντας ανάμεσα στον Τύπο και στην «εξουσία», έχει τέτοια επίδραση στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, ώστε κανείς δεν τολμάει να προβάλει αντίδραση.

Η αναγκαιότητα κατάρτισης του εκπαιδευτικού καταγράφεται έντονη και στα δύο έτη. Στο σύνολό της η αρθρογραφία παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό με ελλιπή διδακτική και επιστημονική κατάρτιση. Ενώ το ακαδημαϊκό έτος 1984-1985 άρχισε η λειτουργία πέντε Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων με σκοπό την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών, ωστόσο δεν περιορίστη-

καν οι αναφορές στον Τύπο για την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η μεταβολή στα κοινωνικά δρώμενα δε συνοδεύτηκε και από αντίστοιχη αλλαγή των προγραμμάτων κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Από την αρθρογραφία τονίζεται ότι τα προγράμματα κατάρτισης του εκπαιδευτικού χρειάζονται εκσυγχρονισμό και μεθοδική προσαρμογή στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της νέας ηλεκτρονικής εποχής που διανύεται. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες έρευνες, όπου αναφέρεται ότι η επιστημονική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι ανεπαρκής ή ανυπόστατη. «Υπάρχει πράγματι πρόβλημα ποιοτικής μορφής, που αφορά το είδος της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η αναφορά παραπέμπει κυρίως στους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης, που στην πλειοψηφία τους κυριαρχούν και σήμερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το είδος των σπουδών που παρείχαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες είχε χαρακτήρα εγκυκλοπαιδικό, βραχύχρονο και χωρίς δυνατότητα έρευνας στα δεοντολογικά και «έτοιμα» ή «ολοκληρωμένα» παιδαγωγικά-διδακτικά μοντέλα που χρησιμοποιούσαν» (Κωνσταντίνου, 2003, σελ. 91). Χαρακτηριστικά υποστηρίζεται ότι «η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν το κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου. Έτσι, λόγω ανεπαρκούς ή ανυπόστατης διδακτικής κατάρτισης, ο εκπαιδευτικός θα οργανώσει τη διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό αυταρχικά, βερμπαλιστικά (μεγαλόστομα), δασκαλοκεντρικά, εφαρμόζοντας μία και γνωστή μέθοδο, την αποκαλούμενη μετωπική» (Κωνσταντίνου, 1994, σελ. 94-95).

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται να συμμετέχει ελάχιστα στις εξωσχολικές και εσωσχολικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά θέτουν προβληματισμούς και παραπέμπουν σε σχετικές μελέτες και έρευνες. Επειδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού συναρτάται άμεσα με τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το υπαρκτό σχολείο, ένα σχολείο που έχει αναδειχθεί σε τυπικό οργανισμό παροχής υπηρεσιών (γραφειοκρατικός οργανισμός), είναι φυσικό να περιορίζονται σημαντικές κοινωνικές αξίες, όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η πρωτοβουλία, η αυτενέργεια κ.ά., έννοιες που ευνοούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, οι συχνές θετικές αναφορές του Τύπου στη σπουδαιότητα του έργου του εκπαιδευτικού αντανakλούν την αντίσταση της κοινωνίας στην προσπάθεια υποτίμησης της «εικόνας» της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και αποσταθεροποίησης των αξιών της. Η «εικόνα» του εκπαιδευτικού, δημιουργημένη από

σύμβολα αλλά και στερεότυπα, έχει αποτυπωθεί στην κοινωνική συνείδηση ως η «εικόνα» του εκπαιδευτικού που διαπράττει έργο σεβαστό και σημαντικό, εκφωνεί πατριωτικούς λόγους στις εθνικές εορτές, διδάσκει την Ιστορία με τρόπο φλογερό, κ.ά. Η κοινωνία δεν αλλάζει εύκολα τις στερεοτυπικά διαμορφωμένες «εικόνες» που τις έχει εντάξει και παγιώσει στη, λιγότερο εμφανή και περισσότερο λανθάνουσα, λογική της θεμελιακής δομής της (Μυλωνάς, 1998). Ο εκπαιδευτικός, αν και δεν έχει κατάρτιση, όμως αυτό που επιχειρεί να κάνει εκτιμάται ως κοινωνικά ύψιστο. Η «εικόνα» της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού δεν αναδεικνύεται μέσω της δικής του αξίας, αλλά από τη θετική σημασία της κοινωνικής λειτουργίας την οποία επιχειρεί να επιτελέσει. Η παρουσίαση της συχνής διαμαρτυρίας του εκπαιδευτικού για την ανάγκη βελτίωσης της αξιολόγησής του συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός αρνητικού στερεοτύπου. Η έντονη προβολή του αρνητικού στερεοτύπου ενδεχομένως εξηγείται από το γεγονός ότι τα κριτήρια του κοινωνικού ελέγχου είναι πολύ αυστηρά για τον εκπαιδευτικό.

Εύλογα, λοιπόν, είχε και εξακολουθεί να έχει μια σεβαστή «εικόνα» και αναγνώριση για το έργο του αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν επιβάλλεται η αναβάθμισή του. Είναι καιρός οι εκπαιδευτικοί να αναλογιστούν και τις δικές τους ευθύνες. Είναι σίγουρο ότι πέρα από το πάγιο αίτημα για σύγχρονα σχολικά κτίρια και υλικοτεχνική υποδομή, πέρα από την οικονομική αναβάθμιση, εξίσου αναγκαία θα πρέπει να θεωρήσουν και την προσωπική τους επιθυμία για αναβάθμιση.

Βιβλιογραφία

- Apple M. and Eitelbaum K., «Are teachers losing control of their skills and curriculum?», *Curriculum Studies*, 18 (2), 1986, σελ. 177-184.
- Arcobald D.A. and Porter A.C., «Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction», *Educational Evaluation and Policy Analysis* 16 (1), 1994, σελ. 21-39.
- Αρμενάκης Α., Γκοτσόπουλος Θ., Δεμερτζής Ν., Παναγιωτοπούλου Ρ., Χαράλαμπος Δ., *Ο Εθνικισμός στον Ελληνικό Τύπο. Το Μακεδονικό Ζήτημα κατά την περίοδο Δεκεμβρίου 1991 - Απριλίου 1993*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 1996, σελ. 89-90, 188-231.
- Baker M., «Media coverage of Education», *British Journal of Educational Studies* 42 (3), 1994, σελ. 286-279.

- Ball S., *Politics and Policy Making in Education*, Rout ledge and Kegan Paul, London, 1990.
- Bottomore T.B., *Κοινωνιολογία-κεντρικά προβλήματα και Βασική βιβλιογραφία*, μτφρ. Τσαούσης Δ.Γ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1990.
- Chitty C., «Central control of the school curriculum 1944-1987», *History of Education* 17 (4), 1988, σελ. 321-334.
- Ciscell R.E., «Reasons for Becoming a Teacher: Media Myths and Faulty Expectations», *Association of Teacher Educators*, 1988, σελ. 33-37.
- Cunningham P., «Teacher's professional image and the press 1950-1990», *History of education* 21 (1), 1992, σελ. 37-56.
- Γαλάνης Γ., «Η εγκληματικότητα των μεταναστών στον Τύπο», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 74, 1989, σελ. 37-71 (ανάπτυπο από την περιοδική έκδοση του ΕΚΚΕ).
- Γκότοβος Α., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1985.
- Descamps A., *L'image des enseignants dans le journal Le Monde*, Université de Paris V, Thèse de 3e cycle, Isambert-Jamati V. (dir), 1983.
- Δρεπτάκης Γ.Μ., *Η κυκλοφορία των εφημερίδων 1975-1992*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994.
- Ginsberg B., *The Captive Public*, Basic Books, New York, 1986.
- Hartley J., *The Politics of Pictures: The Creation of the Public in the Age of the Popular Media*, Routledge, New York, 1992.
- Heren L., *The Power of the press?*, London, 1985.
- Judge H., «Cross-national perceptions of teachers», *Comparative Education Review* 32, 1988, σελ. 143-158.
- Κορωναίου Α., «Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Σχολείο», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχ. 6, 1994, σελ. 30.
- Κοσσυβάκη Φ., *Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, τόμ. 1ος, εκδ. Σμυρنيωτάκης, Αθήνα, 1993.
- Kuralt C., «Journalism is crisis ridden», *American Society of Newspaper Editors Bulletin* 592, 1976, σελ. 13-15.
- Κωνσταντίνου Χ., *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, εκδ. Σμυρنيωτάκης, Αθήνα, 1994.
- Κωνσταντίνου Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2003.
- Mc Dougall C.D., *Interpretative Reporting*, Macmillan Publishing Co, New York, 1982.
- Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1998*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2001.
- Μπρούζος Α., «Συνεργασία σχολείου- οικογένειας: Προβλήματα και Δυνατότητες ανάπτυξής της», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τεύχ. 15, 2002, σελ. 100-135.
- Μπρούζος Α., *Μικρά σχολεία, Μεγάλες Προσδοκίες, Απόψεις για την α-*

- ποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθεσίων σχολείων, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα, 2002.
- Μυλωνάς Θ., «Η Πολυπρισματική Κοινωνική Εικόνα του Δασκάλου», *Virtual School, The sciences of education Online*, τόμ. Α', τεύχ. 2, Αύγουστος 1998, <http://www.virtualschool.gr>.
- Ξωχέλλης Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1984.
- Παναγιωτιοπούλου Ρ., «Κατασκευή Εθνοκεντρικών Στερεοτύπων από τον Τύπο στο Παράδειγμα του Μακεδονικού Ζητήματος», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 89-90, 1996, σελ. 232-274.
- Πάντος Γ., «Το κύρος και η αυτοαντίληψη του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 28, 1994, σελ. 32-34.
- Πυργιωτάκης Ι., *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1992.
- Πυργιωτάκης Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Swetnam L., «Media Distortion of the Teacher Image», *The Clearing House* 66 (1), 1992, σελ. 30-32.
- Τσαούσης Δ., *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1984.
- Warburton T. and Saunders M., «Representing teachers' professional culture through cartoons», *British Journal of Educational Studies* 44 (3), 1996, σελ. 307-325.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (χ.χ), *Εκπαίδευση 2000 - για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Φίλιας Β., *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1991.

