

Η ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΛΕΞ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ

Ρουτίνα : « Συνήθεια αποκτημένη να κάνει κανείς ένα πράγμα πάντα με τον ίδιο τρόπο»
Dimin. de route, du latin rupta via (voir rompre ou coupee par un chemin)
(Larousse, 1964, 932)
FOULQUIE P., Dictionnaire de la langue pedagogique, PUF, 426.

Εισαγωγή

Πολλές ξένες , κυρίως , αλλά και ελληνικές έρευνες και μελέτες, κατά την τελευταία δεκαπενταετία, αναφέρονται στην επαγγελματική ψυχολογία του εκπαιδευτικού και, ιδιαίτερα, σε θέματα προσωπικότητας και , μάλιστα, σε θέματα αντοχής και ψυχικής του υγείας . Οι γνωστότερες αναφέρονται στην «εξάντληση» (teachers' burnout), στο stress, στο αίσθημα δυσανασχέτησης (le malaise des enseignants) κ.ά

Εμείς , με την παρούσα δημοσίευσή μας , αναφερόμαστε σε μικρή , ποιοτικού χαρακτήρα, έρευνά μας για το αίσθημα της ρουτίνας που, επίσης, παρατηρείται σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μελέτης μας - που στηρίζεται και σε άλλα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα - για την ψυχολογία και τα προβλήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και που ελπίζουμε να δημοσιευτεί προσεχώς ως βιβλίο.

Το αξιοπερίεργο είναι πως ενώ για τα υπόλοιπα προβλήματα ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού που προαναφέρθηκαν υπάρχει πλουσιότατη βιβλιογραφία (βασικώς ξένη), για τη ρουτίνα είναι εμφανώς πάρα πολύ μικρή. Πάντως, ήδη μέσα από τη βιβλιογραφία έχει φανεί ότι η ρουτίνα συνδέεται με τους εξής κυρίως **παράγοντες** :

α) Με τους μαθητές του εκπαιδευτικού, στον οποίο εμφανίζεται το φαινόμενο και, συγκεκριμένα, με το πλήθος, την ηλικία, τη συμπεριφορά τους, την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και του σχολείου (επίδοση στα μαθήματα και διαγωγή). Ακόμη συνδέεται με τη «γλώσσα» και την επικοινωνία μαθητών και δασκάλου καθώς και με την ανταπόκρισή τους στα πρότυπα του μαθητή (που μεταφέρει μέσα του κάθε εκπ/κός και συνδέονται με τις δικές του αναμνήσεις και τα βιώματά του ως μαθητή και συμμαθητή).

β) Με τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, ανεξάρτητα από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και η οποία αποκαλύπτεται , αρκετά, σε δύσκολες κυρίως καταστάσεις , π.χ. σε καταστάσεις μαθητικής απειθαρχίας.

γ) Με αυτό το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο και μάλιστα , με το το χαοτικό των απαιτήσεών του . (Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ότι είναι έργο «που δεν τελειώνει ποτέ», έργο «που καταπονεί», «που εξαπατά για το μέγεθος και το βάρος που προκαλεί»). Επίσης, οι έρευνες συνδέουν τη ρουτίνα με τις συγκρούσεις που η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου εμπεριέχει , γεγονός που επιδεινώνεται με το ασαφές του εκπαιδευτικού ρόλου.

δ) Με τις επιπτώσεις από τη μακροχρόνια συσσώρευση δυσκολιών, αποτυχιών ή απογοητεύσεων, με την κούραση που προκαλούν η υπερφόρτωση των ρόλων, η προετοιμασία για τα μαθήματα κλπ.

ε) Με τα προγράμματα καθημερινής ρουτίνας και τις κοινότυπες διαδικασίες μέσα στον εκπαιδευτικό μηχανισμό (γνωστές οι εκφράσεις τους: «Το ίδιο πάντα βιολί», «κάθε μέρα μάθημα.», «κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια»).

στ) Με το γεγονός πως ο εκπ/κός δεν έχει πρωτοβουλίες και δεν επηρεάζει με τις αποφάσεις του την εξέλιξη στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση· γι' αυτό και έχει την αίσθηση πως ό,τι και να κάνει δε μπορεί να αλλάξει το status quo.

Σκοποί της έρευνάς μας.

A. Να ελέγξουμε την παρουσία του φαινομένου της ρουτίνας στους εκπαιδευτικούς Μ.Ε. της περιοχής Αχαΐας.

1. Να ορίσουμε τη «ρουτίνα» καθαυτήν, αλλά και σε σχέση κυρίως με το burnout.
2. Να προσδιορίσουμε τις αιτίες που την προκαλούν και προπάντων τους παράγοντες.
3. Να ελεγχθούν οι κρατούσες βιβλιογραφικές απόψεις σχετικά με το χρόνο, τις συνθήκες ή τις περιπτώσεις που ευνοούν την εμφάνισή της ή και την επισπεύδουν.
4. Να φανερωθούν οι ψυχοσωματικές εκδηλώσεις της στην ατομική, οικογενειακή και σχολική ζωή και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ίσως δε ιδιαίτερα η σχέση της ρουτίνας με την απόδοση του εκπαιδευτικού.
5. Τέλος, να διατυπώσουμε προτάσεις θεραπευτικής αντιμετώπισής της.

B. Για όλα αυτά επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε μια πρώτη, προς το παρόν, γνώμη για τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν κατά προσωπικότητα, φύλο και έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

Γ' . Μας ενδιαφέρει να δούμε κατά πόσον μπορεί να στηριχθεί η επιστημονική μας υπόθεση: ότι η ρουτίνα είναι αρνητικό παράγωγο του **άσχετου¹ που συναντάει και βιώνει στη σταδιοδρομία του ο εκπαιδευτικός ως **πρόσωπο**, ιδιαίτερα δε του βιώματος της προσωπικής μοναξιάς ή μοναχικότητας . (Αναρωτόμαστε, δηλαδή, κατά πόσον η ρουτίνα συνδέεται σημαντικά με τη βαθμιαία απώλεια ενισχυτικών και ανατροφοδοτικών μηνυμάτων κατά τη σχολική σχέση -με το επιστημονικό αντικείμενο, με τους συναδέλφους, με τα παιδιά, με το θεσμό- που έχουν σημασία για τον εκπαιδευτικό, που είναι σημαντικά για το πρόσωπό του:).**

Δ. Επιθυμία μας είναι να συμπληρωθούν και ελεγχθούν περισσότερο τα δεδομένα της παρούσας έρευνας και μέσα από μια ποσοτική έρευνα που θα αναφέρεται σε θέματα απειλών της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού.

Η διαδικασία.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας έγιναν τρεις προ- ερευνητικές μετρήσεις σε σαράντα (η κάθε μια) εκπαιδευτικούς, οι οποίες και αποτέλεσαν τη βάση της σημερινής ποιοτικής έρευνας . Η πρώτη και η δεύτερη από αυτές (Φεβρουάριος και Δεκέμβριος 1988) αποσκοπούσαν να διακρίνουν τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον εαυτό του , στο μαθητή και στο έργο του. Με την τρίτη (Φεβρουάριος 1990) επιχειρήθηκε μια πρώτη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια, τη συχνότητα, τους παράγοντες που ωθούν τον εκπαιδευτικό στη ρουτίνα. Τα δεδομένα καταγράφηκαν και αναλύθηκαν σε δύο Pilot studies - α' παράγοντες, β' συσχετισμοί².

Οι προέρευνες έγιναν με ερωτηματολόγια . Απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς της Μ.Ε. διαφόρων ειδικοτήτων, που όμως διέθεταν 6-10 χρόνια υπηρεσίας , το πολύ. Και επειδή είχαμε κατά νου την ποιοτική έρευνα δεν

¹ Βλ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛ., *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου (Μέρος Α')*, Γρηγόρης 3η, Αθήνα 1995.

²ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ ,Α.- ΠΑΪΖΗΣ, Ν, *Παράγοντες που οδηγούν το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη ρουτίνα, φωτοτυπ. έκδ. τ. Α & Β, Πάτρα, 1990*

χρειασθήκαμε μεγάλο δείγμα· πιστεύουμε πως με δείγμα σαράντα περίπου ατόμων είναι δυνατόν να ανιχνευθούν οι διαφαινόμενες τάσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της ρουτίνας. Το προερευνητικό ερωτηματολόγιο μας εβοήθησε αρκετά να προετοιμασθούμε , όπως μας εβοήθησε και μια μονώρη συνέντευξη σε 14 χωριστά εκπαιδευτικούς, που έγινε από δύο ψυχολόγους- συνεργάτες μας. Αυτή κυρίως συνέβαλε στην εννοιολογική και περιγραφική οριοθέτηση του φαινομένου της ρουτίνας .

Κατά τη δεύτερη φάση επιδιώξαμε να αναζητήσουμε σε βάθος τις ψυχολογικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας του, μέσα, βεβαίως, από την εξέταση του φαινομένου της ρουτίνας. Γι' αυτό και αφενός μεν εμελετήσαμε το θέμα βιβλιογραφικώς , αφετέρου δε εστήσαμε μια έρευνα για τη διακρίβωση κυρίως των βαθύτερων αιτιών και παραγόντων της ρουτίνας, με τη μέθοδο της μη κατευθυντικής και προσωποκεντρικής συνέντευξης (Non directive- Person centered, C. Rogers model). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται σε πάρα πολλές, ποιοτικού χαρακτήρα, έρευνες που αποσκοπούν στη βαθύτερη κατανόηση ενός προβλήματος, Η δε «μη - κατευθυντική» είναι πολύ ταιριαστή στην έρευνα ενός θέματος ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού και απαιτεί από μεν τον ψυχολόγο-συνεντευκτή λεπτότητα χειρισμών, από δε τον εκπαιδευτικό ελευθερία στην έκφρασή του.

Η Έρευνα

Η κυρίως ερευνητική μας διερεύνηση έγινε αργότερα, από τις συνεργάτριες (κυρίες Ευδοκία Στάμου , Σοφία Καστανά και Σεβαστιάνα Κουτρομπάνου) , δηλαδή τον χειμώνα και την άνοιξη του 1994- 1995 σε δώδεκα υποκείμενα. (Ο αριθμός είναι υπεραρκετός σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά standards για τέτοιου είδους βυθοσκοπικές συνεντεύξεις)

Οι τρεις συνεντεύκτριες (δύο ψυχολόγοι και μία συμβουλευτικός ψυχολογικός, όλες κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων ειδίκευσης), είχαν προετοιμασθεί και ασκηθεί από μας στο χειρισμό μη-κατευθυντικής (non directive) συνέντευξης. Για να αποφευχθούν , κατά το δυνατόν, διαφοροποιήσεις στάσεων και συμπεριφοράς των ερευνητών είχαμε μαζί τους διαφωτιστικές συναντήσεις ,έγιναν δε ασκήσεις και εδόθησαν οδηγίες για τις συνεντεύξεις.³

Εκπροσωπήθηκαν στο υπό εξέταση δείγμα σχεδόν όλες οι ειδικότητες εκπαιδευτικών και τα είδη σχολείου, όμως εκυριάρχησε το Λύκειο. Οι ερωτηθέντες είχαν έτη υπηρεσίας 5-17 και ηλικία που κυμαινόταν ανάμεσα στα 34 - 42 χρόνια. Ανήκαν και στα δύο φύλα , αλλά κυριαρχούσαν οι γυναίκες· τους επιλέξαμε με βασικό κριτήριο τη διαπιστωμένη - εκ των προτέρων και από μας- δυνατότητά τους (μέσα από θετικές ή αρνητικές τους εμπειρίες) να φωτίσουν το ερευνώμενο θέμα. Η κάθε συνέντευξη κρατούσε δύο περίπου ώρες, έγινε δε τρεις φορές, διαδοχικά, και με την ίδια συνεντεύκτρια. Τα υποκείμενα , στην προτελευταία συνέντευξή τους υποβλήθηκαν στο Test ενδοσχολικών σχέσεων της Lucile Hergaud (έλεγχος σχέσεων με τον εαυτό, με το συνάδελφο, με τους μαθητές), με εντυπωσιακά αποτελέσματα, κυρίως ως προς τη διακρίβωση και την ερμηνευτική επιβεβαίωση των συμπερασμάτων των συνεντεύξεων.

Ελάχιστα μόνο από τα υποκείμενα (1/ 6) είχαν κάποια γνώση και εμπειρία της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής.

Ας προχωρήσουμε τώρα στην παράθεση των κυριότερων αποτελεσμάτων. Κρίνουμε δε, πως, παρά τα κάποια μειονεκτήματά του, δεν πρέπει να αλλοιώσουμε το αυθόρμητο και επιγραμματικό ύφος του προφορικού λόγου των συνεντεύξεων.

³Βλ. Παράρτημα

ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ

Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΡΟΥΤΙΝΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Το φαινόμενο της ρουτίνας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς υπαρκτό και ορίζεται ως :

- Η καθημερινή επανάληψη , χωρίς διαφοροποίηση και αλλαγή, των ίδιων πραγμάτων. Επαναλαμβανόμενο γεγονός που δεν έχει ενδιαφέρον, που κουράζει τον εκπαιδευτικό , ο οποίος δεν βλέπει κάτι να αλλάζει, κάτι να βελτιώνεται. Μοιάζει το προηγούμενο με το επόμενο. Είναι ένα «τέλμα».

- Πρόκειται για κατάσταση στην οποία το άτομο δε δημιουργεί. Κατάσταση παραίτησης. Δεν προχωρεί κανείς πέρα από εκείνα που ξέρει. Δεν υπάρχει κίνητρο, διάθεση για μόρφωση και πρόοδο.

- Το άτομο που βρίσκεται σε κατάσταση ρουτίνας νιώθει ψυχολογικό βάρος, αισθάνεται ακίνητο και βαρύ , δεν έχει διάθεση να κινηθεί και, πολύ περισσότερο, να αλλάξει στο σχολείο. Δεν υπάρχει ενέργεια· αισθάνεται κόπωση, άγχος, έλλειψη χαράς και καλής διάθεσης. Αντιθέτως νιώθει μίζερο, μεμψιμοιρεί, πάντα κάτι του φταίει (η Πολιτεία, οι μαθητές, το σχολείο, ο Διευθυντής, οι άλλοι). Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε κατάσταση ρουτίνας αισθάνεται βαριεστημάρα και αδιαφορία προς τα παιδιά και το έργο του. Επαναλαμβάνει συχνά ένας τέτοιος εκπαιδευτικός : «Βαριέμαι», «τα ίδια και τα ίδια» , «αδειάζουν οι φλέβες μου» , «μου πίνουν το αίμα». Στη συμπεριφορά του δεν είναι χαλαρός , κάθεται με συγκεκριμένο τρόπο, έχει βαριεστημένο βήμα.

ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΡΟΥΤΙΝΑΣ

Η κύρια προσφορά της έρευνάς μας νομίζουμε ότι βρίσκεται στην καταγραφή , ιεράρχηση και ανάλυση των σπουδαιότερων παραγόντων που ωθούν ή, αντιθέτως, αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από τη ρουτίνα.

ΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ

Θεωρείται βέβαιο και αυτονόητο πως ο κάθε εκπαιδευτικός είναι και εργάζεται μόνος στο σχολικό χώρο . Οι τρεις στους τέσσερες εκπαιδευτικούς αποδέχονται την κατάσταση ως έχει. Δέχονται πως μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν ουσιαστική επαφή μεταξύ τους. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που το διάλειμμα θεωρείται από πολλούς ως η πιο κουραστική περίοδος της σχολικής εργασίας, επειδή δεν επικοινωνούν μεταξύ τους (νιώθουν ότι δεν έχουν τίποτε να πουν ή να κάνουν). Ο κάθε εκπαιδευτικός νοιάζεται να κάνει το μάθημά του και να φύγει όπως- όπως . φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συζητούν μεταξύ τους και δεν αναπτύσσουν σχέσεις. Αυτό οδηγεί σε αδράνεια , βαριεστημάρα. Υπάρχουν λανθάνουσες συγκρούσεις που χωρίζουν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και εμποδίζουν την ανάληψη κοινού έργου.

Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμοσθούν στην άσχημη οικονομική τους πραγματικότητα. Την εκλογικεύουν λέγοντας «για να είσαι καλά σε αυτή τη δουλειά δεν πρέπει να έχεις πρώτη προτεραιότητα τα χρήματα... Οι καθηγητές πρέπει να μάθουν να ζουν με λιτότητα». Χρειάζονται την εκλογίκευση για να μη

νιώθουν ένταση και δυσφορία για τα οικονομικά τους. Όμως πιο πολύ από τις πενιχρές και αναξιοπρεπείς απολαυές τους ενοχλούνται από τη μιζέρια που υπάρχει στο σχολείο, γεγονός που φαίνεται να δείχνει πως και μέσα από τη διεκδίκηση αξιοπρεπών απολαυών ο εκπαιδευτικός επιζητεί την κοινωνική του καταξίωση.

ΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Διχάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων πάνω στη σπουδαιότητα αυτού του παράγοντα. Φαίνεται πως η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια επηρεάζει, αλλά δεν λειτουργεί ως αναπλήρωση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπολογίζουν στη συμπαράσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος για την εκ μέρους τους άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Κάποιοι είπαν «το σχολείο σου παίρνει τόση ενέργεια και γι' αυτό χρειάζεται να παίρνεις αυτή την ενέργεια από την οικογένεια».

Για μερικούς το σχολείο επηρεάζει και τη διάθεση του εκπαιδευτικού προς την οικογένειά του. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επιτύχει στο σχολείο, να επιβληθεί (π.χ. μέσα από την ανάληψη περισσότερων δραστηριοτήτων, μέσα από περισσότερη μελέτη) και να απαλλαγεί από το άγχος που προκαλούν οι απαιτήσεις του έργου του, οδηγεί σε συγκρούσεις στην οικογένεια ή και οδηγεί στην απομόνωσή του από αυτήν. Αντιθέτως, η ενδο-οικογενειακή επικοινωνία και η ποιότητα των σχέσεων αυξάνονται, όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται επιτυχημένος και ασφαλής στο σχολείο.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν θεωρούν την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο και η οποία γενικότερα καθορίζεται από αυτό που ονομάζουμε «εκπαιδευτικό σύστημα», ως βασικό παράγοντα που ωθεί τον εκπαιδευτικό στη ρουτίνα. Τούτο γιατί δε μένουν ικανοποιημένοι και δε νιώθουν εντός του ασφαλείς και αξιοπρεπείς. Κυρίως :

- Βλέπουν να παίρνουν άλλοι αποφάσεις για το έργο τους και όχι οι ίδιοι.
- Νιώθουν αγανακτισμένοι και παραγκωνισμένοι από όλους και όλα, οι ανάγκες τους δεν λαμβάνονται υπόψη, γεγονός που το βιώνουν ως βίαιη παραμόρφωση του προσώπου τους.
- Νιώθουν ότι οι αξιολογικές απαιτήσεις ισοπεδώνονται, ότι δεν υπάρχουν κίνητρα, ότι όλα είναι επίπεδα.
- Πιστεύουν πως δεν είναι κατάλληλες οι συνθήκες εργασίας, πως δεν υπάρχουν συνθήκες και περιθώρια να αναπτυχθούν και λειτουργήσουν ως πρόσωπα στο σχολείο. Όλα, λέει, μια καθηγήτρια της αισθητικής αγωγής σε κάνουν να νιώθεις το άξενο του σχολείου. «Δεν υπάρχει αίθουσα δική σου, δικός σου χώρος. Να μπαίνεις σε αυτό το χώρο, να μπαίνουν και τα παιδιά και να τον θεωρείς δικό σου..»
- Υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα ωθεί αναγκαστικά τον εκπαιδευτικό στη ρουτίνα γιατί αδιαφορεί γι' αυτόν και αυτός, με τη σειρά του, αδιαφορεί γι' αυτό. Το σύστημα δεν υπολογίζει εμπράκτως τον εκπαιδευτικό και την ανάπτυξή του.
- Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως η Εκπαίδευση δεν έχει ελπίδα βελτίωσης. Τους κουράζει αφάνταστα ότι ζουν και εργάζονται σε ένα σύστημα χωρίς ελπίδα βελτίωσης. Φαίνεται πως αυτά τα δύο, δηλαδή η αίσθηση του αδιεξόδου, (της εργασίας σε ένα σύστημα χωρίς ελπίδα ουσιαστικής βελτίωσης και ανάπτυξης από τη μια μεριά και, από την άλλη, η εργασία σε ένα σύστημα, μέσα στο οποίο όχι μόνο δεν αξιοποιείται η προσωπικότητά τους, αλλά και περιφρονείται, σπαταλάται καθημερινώς), έχει ως αποτέλεσμα να μη νιώθουν τιμή και ενδιαφέρον για το έργο που επιτελούν. Γι' αυτό επιλέγουν συνειδητά τον παραμερισμό τους, το "λάθε βιώσας", και μέσα από αυτό το δρόμο οδηγούνται συχνά στη ρουτινοποίηση.

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ενας από τους παράγοντες που αναφέρονται συχνότερα στις συνεντεύξεις ως πολύ βασικός είναι ο παράγοντας «μαθητές». Οι αντιλήψεις των καθηγητών έχουν διαμορφωθεί είτε με βάση τις εμπειρίες τους από τους δικούς τους μαθητές, είτε με βάση

τη γενικότερη ή στερεοτυπική αντίληψη - εικόνα του σύγχρονου μαθητή - εφήβου από τους καθηγητές της Μ. Ε.

α) Από όλους αναφέρεται η σπουδαιότητα του ρόλου των μαθητών στη διαμόρφωση των συμπεριφορών και στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στο «Άλλο», όσο και απέναντι στον εαυτό. Η σχεσιοδυναμική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, πέρα από κάθε αμφισβήτηση, αναγνωρίζεται - ως προς τον παράγοντα αυτόν, τουλάχιστον, - ως καταλυτική. Και αναφερόμαστε στη «Σχεσιοδυναμική» ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση, διότι δεν είχε πριν από αυτήν και πριν από την Ψυχολογία της Δυναμικής Αλληλεπίδρασης (Interactionism) επισημανθεί και αναλυθεί πως όχι μόνο ο «Δάσκαλος», αλλά και ο «Μαθητής» αποτελούν «πρόσωπα αναφοράς» (για τον κάθε εκπαιδευτικό), είτε αυτό ομολογείται, είτε όχι.

β) Ως προς τον θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα του ρόλου των μαθητών καταγράφηκαν δύο ευσταθείς, κατά την ερμηνευτική μας γνώμη, απόψεις: Οι μαθητές άλλοτε παίζουν φοβερά ενισχυτικό ρόλο, οπότε συντελούν στην απομάκρυνση του κινδύνου ρουτινοποίησης του εκπαιδευτικού· και, άλλοτε, συγκατελέγονται ανάμεσα στους πιο βασικούς παράγοντες που μπορούν να τον οδηγήσουν στην ψυχολογία της ρουτίνας.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν ότι όχι μόνο δεν ευθύνονται οι μαθητές, αλλά συνιστούν και το μοναδικό όπλο του εκπαιδευτικού για να χτυπήσει τον κίνδυνο της ρουτίνας που τον απειλεί έξω από την τάξη. Η θέση αυτή εκφράζεται από εκπαιδευτικούς που, κατ'εξοχήν, έχουν εστιάσει την ψυχολογική τους ενέργεια στην εργασία στην τάξη. Είναι σημαντικότατο για τον εκπαιδευτικό να νιώθει ότι αποδίδει στο διδακτικό έργο. «Το νά'σαι δάσκαλος, λένε μερικοί, σημαίνει να στέκεσαι μέσα από τα παιδιά». Και η απρόθυμη προς τη σχολική γνώση συμπεριφορά των μαθητών κάνει μερικούς εκπαιδευτικούς να νιώθουν μη αποδοτικοί, να νιώθουν ένα πικρό αίσθημα ότι «δεν στέκονται ως δάσκαλοι». Όταν μάλιστα δεν έχουν προετοιμασθεί για να αντιμετωπίσουν αυτή τη δυσκολή μαθητική και μαθησιακή πραγματικότητα, τότε νιώθουν δυο φορές αποτυχημένοι.

Για να αποφύγουν, λοιπόν, αυτή τη δυσάρεστη αίσθηση πολλοί καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες για να επιτύχουν μέσα στη τάξη ως δάσκαλοι ή ως παιδαγωγοί. Ίσως αυτοί οι εκπαιδευτικοί να μην ενδιαφέρονται - και δεν ασχολούνται, συνήθως - για τη διοίκηση του σχολείου, τα συνδικαλιστικά· ίσως και κάποιοι να βρίσκουν την τάξη ως προσωπικό τους καταφύγιο για ν' απαλλαχθούν από το βάρος προβληματικών σχέσεων με συναδέλφους, με τη διοίκηση του σχολείου, με το σύστημα. Ίσως και κάποιοι να χαίρονται και απολαμβάνουν τον ψυχικό και πνευματικό πλουτισμό τους, που κερδίζουν μέσα από τη διαπροσωπική αυτή επαφή. Είπαν κάποιοι: «Η τάξη είναι απρόβλεπτη και ζωντανή και δεν αφήνει περιθώρια να πέσεις στη ρουτίνα. Στην τάξη νιώθεις ρουτίνα μόνον όταν το έχεις από πριν αποφασίσει ότι θέλεις να είσαι ρουτινιασμένος και δεν θέλεις να κάνεις τίποτε για να το αλλάξεις. Όταν θες να νιώσεις ρουτίνα στην τάξη, δεν ακούς τους μαθητές· μόνο μιλάς και περιμένεις να χτυπήσει το κουδούνι».

Βλέπουμε, δηλαδή, πως πιστεύεται ως βασική αιτία της ρουτίνας η απουσία της σχέσης (της αληθινής σχέσης του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του, με το διδακτικό-επιστημονικό του έργο και με το μαθητή του ως πρόσωπο). Ακόμη ότι θεωρείται η προσωποκεντρική και σχεσιοδυναμική λειτουργία του εκπαιδευτικού (που μπορεί να φανερώνεται στο σχολείο ως φιλοσοφία και ως πράξη), προστατευτικό του φίλτρο από τη ρουτίνα.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν απειλούμενοι από τη συμπεριφορά των μαθητών τους στο σχολείο. Οι μαθητές, λένε, αντιδρούν. Ομολογούν: «Η τάξη είναι δύσκολο πράγμα· πρέπει να έχεις τα μάτια σου και τα αυτιά σου ανοιχτά, αλλιώς σου έφυγε η τάξη. Με μερικούς μαθητές έχω πρόβλημα επικοινωνίας γιατί δε δέχονται τους όρους που βάζω στην αρχή για το πώς θα γίνει το μάθημα».

Το αίσθημα απειλής φάνηκε πολύ και στο test στο οποίο τους υποβάλαμε. Δεν είναι εύκολο ένας εκπαιδευτικός που νιώθει απειλούμενος από τους μαθητές του, στη συνέχεια να μην «υποχρεώνεται» να είναι αμυντικά αρνητικός τόσο στην αντίληψη, όσο και στην ερμηνεία των κινήσεων και συμπεριφορών των μαθητών του στην τάξη και στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα τώρα οι δυσκολίες τους με τους μαθητές τους, πηγάζουν από τις εξής αιτίες:

- Από την έλλειψη χρόνου. Δεν έχουν χρόνο οι καθηγητές (κυρίως, τονίζουν, λόγω των απαιτήσεων ενός πιεστικού αναλυτικού προγράμματος) για να αποκτήσουν επαφή με τους μαθητές τους. «Οι μαθητές, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σε εμπιστευθούν» δηλώνουν οι καθηγητές.

- Τα παιδιά είναι ζωηρά και, συχνά, φοβερά απείθαρχα. Οι καθηγητές κουράζονται «να κάνουν τον χωροφύλακα». Γι' αυτό και «προτιμούν το παιδί να είναι στο μάθημα πιο δειλό, πιο ήσυχο». Ο καθηγητής που δε μπορεί να ελέγξει την κατάσταση εξαντλείται, γίνεται αδιάφορος, νιώθει αδύναμος, ασήμαντος.

- Τα παιδιά διαθέτουν φοβερά αποθέματα ενέργειας. «Ολη αυτή η ενέργεια έρχεται πάνω μου και είναι φοβερός καταλύτης· δε μπορώ να δώσω ενέργεια». «Οι μαθητές εκτονώνονται άγρια».

- Οι μαθητές δε συμπαθούν το σχολείο και τη δουλειά που γίνεται στην τάξη. Δεν έχουν ανάγκη από γνώση, αλλά ανάγκη εκτόνωσης. Βλέπουν το σχολείο σαν πάρεργο. Σημειώνουν:

- «Μπαίνεις σε μία τάξη που οι μισοί δεν θέλουν. Μόλις γυρίσεις την πλάτη σου, μιλούν, δεν προσέχουν· φαινόμενο συνηθισμένο και καθόλου ευχάριστο. Παλαιότερα οι μαθητές σέβονταν το δάσκαλο. Νιώθω κούραση κι απογοήτευση».

- «Στο σχολείο θα έπρεπε να έρχονται ύστερα από επιλογή τους, όσοι θέλουν να ζητήσουν τη γνώση· επίσης, θα έπρεπε οι μαθητές να μπορούσαν να επιλέξουν τους δασκάλους τους».

Όλες, λοιπόν, οι αναγκαίες, κατά τον εκπαιδευτικό, συνθήκες δεν υπάρχουν στο σχολείο και τα προβλήματα στο σύστημα μεταφέρονται, φυσικά, στις σχέσεις δασκάλων- μαθητών. Με τη συμπεριφορά της αδιαφορίας ή και της εχθρικότητας (δασκάλων και μαθητών) κανείς από τους δύο δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις πραγματικές ψυχολογικές του ανάγκες. Συχνά οι καθηγητές ζητούν απεγνωσμένα να βρουν στους μαθητές τους κάποια «ζεστασιά, ένα γλυκό χαμόγελο» για να αντέξουν το βάρος του έργου τους, συνήθως, όμως, λένε οι εκπαιδευτικοί της β' κατηγορίας «εις μάτην». Και από το test προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια απέναντι στους μαθητές τους:

«Οι μαθητές μας δεν μας εκτιμούν» δηλώνουν με πίκρα κάποιοι από αυτούς.

Όταν οι σημερινοί μαθητές ζουν σε μια κοινωνία παχυλού υλισμού, επίπεδη, χωρίς ιδανικά και αξίες που να ανεβάζουν τον άνθρωπο και όταν μοναδικά, σχεδόν, κυριαρχεί η οικονομική αποτίμηση - γιατί όχι, και εξαγορά - των πάντων, πώς μπορεί ο «φτωχοπρόδρομος» δάσκαλος, που δεν διαθέτει κάθε φορά και μια χαρισματική προσωπικότητα, να εκτιμηθεί από τα παιδιά της συγκεκριμένης κοινωνίας των ενηλίκων; Πώς μπορούν να ακούσουν το κήρυγμά του για την αξία της παιδείας και της μόρφωσης όταν στον πρακτικό βίο πουθενά δεν τη διακρίνουν; Πώς επομένως αυτά τα παιδιά της κοινωνίας των ανέσεων και της υποκοουλτούρας των ΜΜ θα αισθανθούν για τον καθημερινό δάσκαλο εκτίμηση και θα την ανταποδώσουν σε αυτόν; Και αν αυτό δεν συμβαίνει πώς μπορεί ένας, σχετικά νέος στην ηλικία εκπαιδευτικός, να μην παρωθείται εμμέσως στην ψυχολογία της απόσυρσης (που, κατά τη γνώμη μας, οδηγεί στη ρουτίνα) ή - στην καλύτερη

περίπτωση- στην αντίδραση μέσα από τη χρήση της εξουσίας του ; Και η Σχεσιοδυναμική θεωρεί ότι δάσκαλος και μαθητής συνιστούν «ζευγική ενότητα» είτε το γνωρίζουν , είτε το αγνοούν, είτε το θέλουν , είτε το πολεμούν. Αυτονόητη είναι , ύστερα από αυτά , η ευαισθησία του κάθε δάσκαλου απέναντι στην εικόνα του, την οποία νιώθει ότι αντιλαμβάνεται ο μαθητής του και την επαναπροβάλλει μέσα από τις αντιδράσεις του.

Η ΣΧΕΣΗ ΠΟΥ ΔΙΑΤΗΡΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ.

Ο παράγοντας αυτός αποδεικνύεται ο σπουδαιότερος. Μας τον έδωσαν οι ίδιοι διπτό και τον διατηρήσαμε διότι παρά την εννοιολογική διαφορά τους (σχέση με τον εαυτό- σχέση με το έργο) στην πράξη εμφανίζεται να αποτελεί ένα βασικό παράγοντα και όπου το καθένα από τα πιο πάνω στοιχεία παρεμβαίνει στο άλλο.

Η έρευνα έδειξε ακόμη ότι

1.Ο τύπος του εκπαιδευτικού που αισθάνεται το ρόλο του ως παιδαγωγικό αντιστέκεται στη ρουτίνα.

- Η παιδαγωγική σχέση κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά. Αυτό συμβαίνει επειδή διαστέλλεται η θεώρηση του έργου τους και της αποστολής τους και επειδή το έργο εδώ πλαταίνει και γίνεται έργο ανθρωποπλαστικό και όχι στενά εκπαιδευτικό. Τότε νιώθουν ότι επιτελούν χρήσιμο και αξιότιμο έργο , ότι βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν και όχι μόνο να μάθουν.

Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν και ανθίστανται στη ρουτίνα εφόσον θεωρούν τα παιδιά τους όχι μόνο ως μαθητές , αλλά ως πρόσωπα σε εξέλιξη, τα οποία και χρειάζονται τη βοήθειά τους. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα πράγματα έτσι βγαίνουν από τα στενά πλαίσια του διδακτικού τους ρόλου και λειτουργούν ως παιδαγωγοί. Στην περίπτωση αυτή ανταποκρίνονται στο δάσκαλό τους πολύ περισσότερο οι μαθητές τόσο σε επίπεδο επικοινωνίας, όσο και σε επίπεδο μάθησης. «Αποτελεί, λέει ένας εκπαιδευτικός, 100% ικανοποίηση να βλέπω πως κάποιος , που δεν ήξερε τίποτε, ξαφνικά μου βγάζει δουλειά που είναι καλή- τότε λέω πως κάτι αξίζω». Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευχαρίστηση όταν καταφέρνουν να υποκινούν το ενδιαφέρον των παιδιών και να προχωρούν στην ύλη τους. Η καθηγήτρια ζωγραφικής που νιώθει πως η διδακτική της αποστολή δεν εκτιμάται δεόντως από το σχολικό πρόγραμμα - επομένως και από τα παιδιά- δεν είναι δύσκολο να φτάσει να θεωρεί το όλο εκπαιδευτικό της έργο ως πάρεργο. Μία Φιλολόγος έλεγε: «Ενιωθα ότι δεν ήμουν καλή φιλόλογος, επαρκής... Ενιωθα αγωνία, άγχος, φόβο , μειονεκτικά για τις λίγες γνώσεις που είχα, ένιωθα λειψή... Τώρα βρήκα ότι υπάρχουν τόσο ωραία πράγματα να δώσεις που δεν με ενοχλεί πια το γνωστικό έλλειμμα. Τώρα κάνω αυτό που μ'αρέσει, αυτό που ήθελα να κάνω...Νιώθω πιο επαρκής σε αυτό που προσφέρω...Αυτό που πρώτα έκανα σε ομάδες εκτός τάξης, το κάνω τώρα μέσα στην τάξη».

- Οποιος εργάζεται με παιδιά , δείχνει τις αδυναμίες του , χρειάζεται την επικοινωνία και την ανανέωση. Μερικοί εκπαιδευτικοί λένε ότι η σχέση με το παιδί τους κρατάει νέους. Αισθάνονται ότι πρέπει να επιβληθούν , αλλά μέσα από την ανάπτυξη του εαυτού τους. Αναγνωρίζουν ότι πρέπει να έλθουν πιο κοντά στον εαυτό τους , να αναγνωρίσουν στις ανάγκες τους . «Εψαχνα , λέει κάποια εκπαιδευτικός, αλλά άφηνα τον εαυτό μου έξω από τις ανάγκες του».

Είναι, νομίζουμε , άξια υπογραμμίσεως η , μέσα από εμπειρίες, ανακάλυψη της μυστικής , όσο και βεβαίας οδού, για την επιβολή του καθηγητή στην τάξη , δηλαδή της συμφιλίωσης με την πραγματικότητα του εαυτού και με την βεβαιότητα της εσωτερικής αυταξίας. Συνεχίζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί: «Από τη στιγμή που ένιωσα να λειτουργούν και τα άλλα μου στοιχεία που δεν είχα αξιοποιήσει, άρχισα να νοιώθω λιγότερο λειψή στο θέμα της γνώσης. Τώρα ξέρω να παίρνω από τα παιδιά, τους συναδέλφους, κάθε στιγμή παίρνω, βρίσκω πιο εύκολα στιγμές να γεμίζω τις μπαταρίες μου. Προσπαθούσα παλιά με το διάβασμα , τις δραστηριότητες, δεν ήξερα να παίρνω...Διάβαζα για να σταθώ...Μέσω της γνώσης

να τραβήξω εκτίμηση , αποδοχή , σεβασμό, κυριαρχία...Δυστυχώς, παλιά έψαχνα να βρώ κάτι το διαφορετικό από τον εαυτό μου!»! Και άλλος εκπαιδευτικός : «Ο δάσκαλος δεν ξέρει 'να παίρνει' γιατί φοβάται να είναι ανοιχτός. Δεν ξέρεις να παίρνεις θα πει : δεν ξέρεις να ανοιχτείς στη σχέση=ανατροφοδότηση, να εκφραστείς. Π.χ. μπαίνεις στην τάξη, νιώθεις κουρασμένος. Ένα παιδί σε ρωτάει...Αν το πάρεις σαν ενδιαφέρον του παιδιού είναι θετικό (επειδή είσαι διαφανής). Αν πεις , όχι δεν είμαι κουρασμένη, είναι σαν να λες ' δεν θέλω να μου δώσετε'.. Δεν έχουμε μάθει οι άνθρωποι της εκπαίδευσης να λειτουργούμε έτσι. Δεν έχουμε μάθει να μιλάμε μέσα από τον εαυτό μας». «Σημαντικό το μάθημα επικοινωνίας, μα δεν το μάθαμε ποτέ» , σημειώνει η άλλη εκπαιδευτικός. Επίσης : «Όταν άρχισα να βλέπω τις δυσκολίες που έχω στην επικοινωνία μου με τους άλλους , τότε άρχιζα να αλλάζω ...»

Η διδασκαλία φαίνεται να αγχώνει κάποιους (όλους;) εκπαιδευτικούς περισσότερο από το παιδαγωγικό έργο. Τους εκπαιδευτικούς διχάζουν συχνά η εκπαιδευτική και η παιδαγωγική όψη του ρόλου τους. Και γνωρίζουμε πως η διδακτικο-γνωστική εργασία κυριαρχεί στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Το Α.Π. τους πιέζει. Και ο εκπαιδευτικός όταν δε μπορεί να σταθεί μέσα στην τάξη «κρύβεται» για να προστατευθεί, για να μη φανεί το άγχος του. Αδιαφορεί αμυνόμενος....Ρουτινιάζει.

Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν ετόνισαν πως αν επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμά τους, πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα επέλεγαν. Όμως , συνεχίζουν , θα προσπαθούσαν , τώρα πια, να βρουν τη «χρυσή τομή» , να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους, να έχουν λυμένα τα βασικά προβλήματά τους (οικογενειακά, γνωστικά, προσωπικά, επαγγελματικά).

Αυτά που λένε, δηλώνουν ασφαλώς και τη σημασία της εκπαίδευσης στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Δεν θά'πρεπε μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, πέρα από την αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση - που και αυτή δεν γίνεται παντού και όπως πρέπει- να περιλαμβάνονται και γνώσεις για την ψυχολογία του εκπαιδευτικού και , ακόμη, να γίνεται μια προσπάθεια ενημέρωσης (και αντιμετώπισης) , σχετικά με την πραγματική εικόνα της εκπαίδευσης ;

Επίσης ότι η απογοήτευση του εκπαιδευτικού από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, απογοήτευση σταθερά μη ικανοποιούμενη, δημιουργεί σε αυτόν συγκρούσεις, κόπωση , εξάντληση. Η ρουτίνα φαίνεται ότι έρχεται να λειτουργήσει ως μηχανισμός φυγής. Στο test ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός ταυτιζόταν με τον κουρασμένο καθηγητή που έχει διάθεση να φύγει από το χώρο του σχολείου και από τους μαθητές του, που δεν δέχεται αυτό που κάνει και αδιαφορεί, που δεν έχει πρόθεση να επέμβει σε κάποια κατάσταση για να την κάνει πιο ευχάριστη. Σε καμιά από τις εικόνες (του test) ο δάσκαλος δεν γινόταν αντιληπτός ως ευχαριστημένος. Ολά αυτά δείχνουν ότι συντελούν στη ρουτίνα τα εξής:

- Η δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η δομή και το σύστημα του σχολείου.
- Η στάση των διευθυντών και η αποστασιοποίηση από το σύλλογο.
- Ο έντονος «εκμαυλισμός».
- Η έλλειψη συλλογικής εργασίας.
- Ο κυρίαρχος τεχνοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου.
- Η εκ μέρους του σχολείου εξυπηρέτηση σκοπιμοτήτων (ετοιμάζει άτομα που θα λειτουργούν ξένα προς τη σχέση).
- Η προσπάθεια του συστήματος να απομακρύνονται ολοένα και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους.

2. Σχετικά δε με την ανάγκη βοήθειας του εκπαιδευτικού προέκυψαν τα εξής:

Ο εκπ/κός νιώθει την ανάγκη κάποιος να τον στηρίζει ψυχολογικά. «Ξεκινώντας για το σχολείο, ή την ώρα που φθάνω, έχω ψυχοσωματικά προβλήματα».

Σχετικά με τη «θεραπεία» της ρουτίνας και οι 14 εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι η ρουτίνα μπορεί να καταπολεμηθεί, εφόσον ο εκπ/κός επιμορφωθεί με μεθόδους που βοηθούν να βρίσκεται σε σωστή και αρμονική σχέση με τον εαυτό του και τον άλλον. «Το ότι στραγγαλίζω αυτό που θέλω να βγάλω προς τα έξω, λέει ο εκπαιδευτικός με τις αντιδράσεις του, και, με άλλα λόγια, «επειδή δεν λειτουργώ ως πρόσωπο, αυτό με ωθεί σε αδιαφορία»...

Ως Βασική αιτία προβάλλει η αίσθηση του αδιεξόδου, ότι αυτό που κάνει δεν έχει αποτέλεσμα, ότι δεν φθάνει στο δέκτη. Αυτή η αίσθηση επιφέρει, σιγά-σιγά, κόπωση,

«εξάντληση» ή οδηγεί στη ρουτίνα, που σαφώς τότε, ως «μαθημένη» συμπεριφορά αποβλέπει στην εξυπηρέτηση της άμυντικής αυτοπροστασίας του υποκειμένου.

Επίσης, φάνηκε, πως στις ενδοεπαγγελματικές «πιέσεις» φθοράς και παραίτησης αντιστέκεται καλύτερα ψυχολογικά ο εκπαιδευτικός που διαπνέεται από κάποια ιδεολογία και έχει χτίσει άμυντικό «θώρακα». Αναφέρθηκε η περίπτωση θεολόγου καθηγητή που έβλεπε το ρόλο του ως ρόλο ατόμου που μπορούσε και έπρεπε να επηρεάσει τους μαθητές του στο Χριστιανισμό. Ετσι έβλεπε το έργο του ως έργο και λόγο ζωής. Αισθανόταν τη διδασκαλία ως δική του ανάγκη. Μπορεί αυτό να τον εμπόδιζε από μια προσωποκεντρική συνάντηση μαζί του (εφόσον έβλεπε το μαθητή ως υποψήφιο πιστό Χριστιανό), αλλά έδινε στον εκπαιδευτικό ένα νόημα σχολικής δράσης και ζωής, που τελικά λειτουργούσε ως άμυντικός θώρακας και προστατευτική ασπίδα.

Από όλα τα προηγούμενα φάνηκε και πάλι πόσο κεντρικό πρόσωπο αναφοράς είναι για τον εκπαιδευτικό ο «μαθητής» και, ιδιαίτερα, πόσο υπολογίζει την επιβολή ή και την αναγνώρισή του από αυτόν. Είδαμε ακόμη πως μερικοί εκπαιδευτικοί, μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ανακάλυψαν ότι η φυσική αυτή ανάγκη κάθε ατόμου για αναγνώριση δε μπορεί να ικανοποιηθεί με πληρότητα παρά μόνον μέσα από την αυτο-αποδοχή και αυτο-εκτίμηση του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός όμως δεν έρχεται σε επαφή με τις ανάγκες του, φοβάται να τις δει και να τις αναγνωρίσει και γι' αυτό ξεστρατίζει σε άμυντικές στρατηγικές, «αυτοσαρκάζεται» π.χ. για το γεγονός ότι αισθάνεται μέσα του την ανάγκη να επιβληθεί με κάθε τρόπο.

Στις συνεντεύξεις δεν εφάνηκε πως το φύλο στο οποίο ανήκει ο εκπαιδευτικός συνδέεται με τη ρουτίνα. Επίσης τα χρόνια υπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη ρουτινοποίηση. Εφάνηκε, όμως, ότι είναι δυνατό να λειτουργούν θετικά με το να προσφέρουν αυτοπεποίθηση και αίσθηση ασφάλειας. Ενώ, αντιθέτως, εφάνηκε πως η αναγνώριση του κύρους του μαθήματός που διδάσκουν, (μέσα στην ιεράρχηση του σχολικού Α.Π. - το πρωτεύον και δευτερεύον- επηρεάζει και το αντιληπτικό πρίσμα του εκπαιδευτικού για την εργασία του και, μερικές φορές, για τον εαυτό του.

Ακόμη εφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν στο γεγονός και στη λογική της επιβολής τους στους μαθητές ισχυρή διέξοδο της ανάγκης τους για μια καταξιωμένη και δημιουργική έκφραση του προσώπου τους. Φαίνεται πως με τον τρόπο αυτό αμύνονται στον κίνδυνο της φθοράς που τους απειλεί. Όταν όμως δεν μπορέσουν να δώσουν μια υγιή ψυχο-παιδαγωγική έκφραση σε αυτή τους τη θεμιτή ανάγκη, τότε εκπίπτουν σε λογικές και διαδικασίες επιβολής. Και όταν, στη συνέχεια, δεν καταφέρνουν να επιβληθούν (έστω και με σαφώς αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά), αναπτύσσουν μια ψυχολογία απόσυρσης, άμεσης ή έμμεσης. Η ρουτίνα, με όλα τα χαρακτηριστικά της, εγκαθίσταται και οι εκπαιδευτικοί τα «παρατάνε».

ΓΕΝΙΚΑ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δεν επαληθεύτηκαν όλες οι αρχικές μας υποθέσεις, όμως επαληθεύτηκαν οι βασικότερες από αυτές.

1. Φαίνεται πως και ο Έλληνας εκπαιδευτικός προσβάλλεται από τη ρουτίνα · η έρευνά μας δεν είναι, λόγω της φύσεώς της, σε θέση να προσδιορίσει την έκταση του φαινομένου · ίσως, όμως, να είναι μικρότερη από την αντίστοιχη σε εκπαιδευτικούς της Ευρώπης και των ΗΠΑ.

2. Η ρουτίνα δεν ταυτίζεται με το burnout και εμφανίζεται πράγματι σε εκπαιδευτικούς αδιακρίτως ειδικότητας και φύλου ανάμεσα στα 8-14 χρόνια υπηρεσίας.

3. Ο βασικότερος παράγοντας που προκαλεί την εμφάνισή της φαίνεται πως είναι η, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αίσθηση αναποτελεσματικότητας και αδιεξόδου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Από την απόψη αυτή η ρουτίνα φαίνεται πως λειτουργεί ως αμυντικός μηχανισμός (φυγής) ακριβώς για να προστατεύσει το Εγώ από μεγαλύτερες περιπέτειες (π.χ. επιθετικότητα, burnout κλπ.). Και επειδή αυτή η αίσθηση της απογοήτευσης και της αναποτελεσματικότητας είναι κοινωνικό υποπαράγωγο, η ρουτίνα μπορεί να θεωρηθεί ως «κοινωνική διαμαρτυρία» ή καλύτερα, για να μιλήσουμε παραλλαγμένα τη γλώσσα του Adler, ως «εκπαιδευτική διαμαρτύρηση».

4. Η κυριότερη τώρα αιτία φαίνεται να βρίσκεται στο ίδιο το άτομο, διαπίστωση που συμπίπτει και με τα δεδομένα ξένων ερευνών⁴. Πιο συγκεκριμένα φαίνονται πολύ πιο ικανοί να αντισταθούν στις αλλοτριωτικές κοινωνικές πιέσεις εκπαιδευτικοί που δεν εγκαταλείπουν κάποια ιδεολογία που τους ενέπνεε και εκπαιδευτικοί που, έχοντας καλές και υγιείς σχέσεις με τον εαυτό τους, μεγιστοποιούν την ανθεκτικότητά τους, επικοινωνούν ως πρόσωπα με το περιβάλλον, επανακαλύπτουν δε - και απολαμβάνουν - τον παιδαγωγικό τους ρόλο μέσα στο σχολείο.

5. Αρα είναι ανάγκη να αναγνωρισθεί αρμοδίως η ανθρώπινη διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, να υπολογισθεί η συσσώρευση ψυχικής κόπωσης και η ευθραυστότητά του εκπαιδευτικού λειτουργού και να ληφθούν, για το λόγο αυτό, τα αναγκαία προληπτικά μέσα. Τούτο, φοβούμαστε, πως αγγίζει τα όρια της ουτοπίας, εφόσον - εκτός των άλλων - σημαίνει ότι είναι αναγκαία η επιλογή των υποψήφιων εκπαιδευτικών και με κριτήρια προσωπικότητας, με επαρκή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και με εκπαιδευτική προετοιμασία στην αντιμετώπιση της σχολικής πραγματικότητας. Απαιτεί, ακόμη, τη διαβίου και ολόπλευρη στήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του και την ποιοτική θεώρηση της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση, ώστε να αντλεί νόημα και τιμή ο εκπαιδευτικός από την εργασία του.

⁴Abraham A, Amiel R, Ballauques S, Breuse E, Brunel M L, Carrasco J, Dupont P, Esteve J, Huberman M, Heraud I, Leselbaum N, Marini T, Navarro M, Potvin P, Walker L.D κ.ά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγίες για τις συνεντεύξεις (που δόθηκαν προκαταβολικώς στις τρεις τελικώς συνεργάτριες).

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙΝΑ ΕΡΕΥΝΗΘΟΥΝ ΕΜΜΕΣΩΣ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1. Πώς αισθάνεται ο εκπαιδευτικός στο σχολείο

Διαφοροποίηση

- κατά ηλικία , χρόνια υπηρεσίας, φύλο, ειδικότητα ,
- είδος σχολείου που υπηρετεί ο εκπ/κός

απέναντι στους μαθητές, στους συναδέλφους , στη Δ/ση, στο εκπ/κό σύστημα , γενικώς, στους γονείς και στο έργο του

2. Τι επίδραση έχουν στον εκπ/κό

η καθημερινή συναναστροφή του με μαθητές, η διαρκής ενασχόλησή του με το εκπ/κό έργο, οι δυσκολίες του εκπ/κού έργου, η οικονομική και κοινωνική του θέση, τα οικονομικά και προσωπικά του προβλήματα.

3. Ο εκπ/κός (ο παλιός, ο νέος, ο άντρας, η γυναίκα, ο του Γυμνασίου , του Λυκείου, ο της δείνα ειδικότητας) που αισθάνεται άσχημα στο σχολείο

-
- πώς ακριβώς αισθάνεται και γιατί ;
 - από ποιες αιτίες ;
 - ποιες εκδηλώσεις και συνέπειες έχουν τα συναισθήματα αυτά στην προσωπική του ζωή και στην εκπαιδευτική του παρουσία;

4. Η ΡΟΥΤΙΝΑ

Πώς γίνεται αισθητό και περιγράφεται ως φαινόμενο (πιθανή χρήση ερωτηματολογίου)

5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΡΟΥΤΙΝΑΣ

Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

- Η δομή και λειτουργία της . Π.χ. Η ευθραυστότητα που δεν μπορεί να αντέξει τη συνεχή αγωνιστικότητα και ενέργεια που απαιτούνται στο επάγγελμα.

- Τα προβλήματα (ατομικά, οικογενειακά, κοινωνικά) και οι συνθήκες που την επηρεάζουν.

- Η ιδεολογία, η νοοτροπία που τον καιρό αυτό έχει .

- Η σχέση του με τον εαυτό (αυτο-εικόνα, αυτο- εκτίμηση, αυτο-αποδοχή, δημιουργική πορεία).

6. **Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠ/ΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

- Ελλειψη εκπ/σης, επιμόρφωσης, μέριμνας, στηρίγματος του εκπ/κού
- Κοινωνική (μη αναγνώριση του έργου τους) και οικονομική απαξίωση.

7. **ΤΟ ΙΔΙΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

-ως δομή, λειτουργία, δυνατότητα
- οι συνάδελφοι

8. **ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ**

-τους σήμερα (το πλήθος, η ηλικία , η συμπεριφορά προσαρμογής στις απαιτήσεις των εκπα/κών- και των μεγαλύτερων γενικώς- και του σχολείου και, μάλιστα, σε αντιπαραβολή, με τις μαθητικές - ή συμμαθητικές- αναμνήσεις των δικών του χρόνων).

- Η σχέση με τους μαθητές , ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών των μαθητών . (Αρχίζουμε από τα προβλήματα πειθαρχίας ;)

9 **ΑΥΤΟ ΤΟ ΙΔΙΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ**

- Το ασαφές ή και αντιφατικό των ρόλων και των απαιτήσεων από τον εκπαιδευτικό.

- Ενας στόχος που ποτέ δεν πραγματώνεται πλήρως, εργασία που καταπονεί και " εξαπατά ", χωρίς ορατά αποτελέσματα.

- Μακρόχρονη συσσώρευση δυσκολιών, απογοητεύσεων ή αποτυχιών. Πολλή κούραση (υπερφόρτωση ρόλων - για μερικές μάλιστα ειδικότητες εκπ/κων- τα καθήκοντα και η εργασία μας ακολουθούν στο σπίτι και προστίθενται ή συγχέονται με τα εκεί προβλήματα -), χωρίς αναγνώριση, ιδιαίτερα σήμερα.

- " Το ίδιο πάντα βιολί " . (Κάθε μέρα, κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια).

- Το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός δεν έχει πρωτοβουλίες δεν του επιτρέπει να αισθάνεται πως επηρεάζει με τις αποφάσεις και ενέργειές του τα σχολικά και εκπαιδευτικά πράγματα. Έχει την αίσθηση πως δεν συμμετέχει στη διαδικασία, πως δε μπορεί να επέμβει και γι αυτό ή καταφεύγει σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. το φροντιστήριο : πόσο το φροντιστήριο απομακρύνει τον κίνδυνο της ρουτίνας ;) ή "βουλιάζει" σιγά- σιγά στη ρουτίνα.